Claudia Kalisch, Franz Kaiser (Hg.)

Bildung beruflicher Lehrkräfte

Wege in die pädagogische Königsklasse

48 BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION

wbv

Bildung beruflicher Lehrkräfte

Wege in die pädagogische Königsklasse

Claudia Kalisch, Franz Kaiser (Hg.)

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

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. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:
- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studientexte (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.
Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

Wissenschaftlicher Beirat
- Prof. Dr. Thomas Bals, Osnabrück
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Bremen
- Prof. Dr. Michael Dick, Magdeburg
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruhe
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dresden
- Prof.in Dr.in Susan Seeber, Göttingen
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg

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

Claudia Kalisch, Franz Kaiser (Hg.)

Bildung beruflicher Lehrkräfte

Wege in die pädagogische Königsklasse

wbv

Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Hauptreihe, Band 48

wbv Media GmbH & Co. KG Bielefeld
2019

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004661
ISBN (Print): 978-3-7639-5976-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5977-8
DOI: 10.3278/6004661w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

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



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.

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.

Inhalt

Franz Kaiser & Claudia Kalisch
Einführung: Berufsschullehramt ist die Königsklasse! 9

Teil I: Gestaltung beruflicher Bildungswissenschaften: Bildungsziele und Profile 19

Volkmar Herkner
Zur Bedeutung der Geschichte beruflicher Bildung als Bestandteil berufspädagogischer Studiengänge 21

Franz Kaiser
Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft 35

Martin Koch & Stefan Wolf
Förderorientierte Berufspädagogik: Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Hochschulcurriculums für werdende Lehrerinnen und Lehrer in der beruflichen Benachteiligtenförderung 49

Ralph Dreher
Lehramt Berufskolleg weiterentwickeln: Möglichkeiten der Entwicklung von Lehrer:innenpersönlichkeit zwischen Verschlankung und Kompatibilität 59

Anja Walter
Situationsorientiertes Lernen in berufspädagogischen Studiengängen – Begründungen, konzeptionelle Überlegungen und Umsetzungserfahrungen ... 73

Teil II: Gestaltung beruflicher Fachrichtungen und Fachdidaktiken 87

Klaus Jenewein
Zum Selbstverständnis beruflicher Fachrichtungen und Fachdidaktiken 89

Thomas Hägele & Thomas Vollmer
Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Elektrotechnik 107

Michael Martin & Antje Eder
Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Agrarwirtschaft 129

Axel Grimm
Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Informationstechnik 141

Reiner Schlausch
Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Metalltechnik 153

Marianne Friese
Berufliche Fachrichtungen und Fachdidaktiken personenbezogener Dienstleistungen 165

Wolfgang von Gahlen-Hoops
Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Gesundheit und Pflege 177

Teil III: Strukturen, Forderungen und Perspektiven zur Gestaltung 191

Marc Krüger, Franz Kaiser, Uwe Faßhauer & Bettina Jorzik
Vorschläge zur Attraktivitäts- und Qualitätssteigerung aus dem Innovationsnetzwerk zum Studium der Berufsschullehrer:innen 193

Katrin Bartel
„Lasst uns das zusammen anpacken." Zur Unterstützungsrolle der Zentren für Lehrer:innenbildung für die berufsbildenden Studiengänge – das Beispiel Mecklenburg-Vorpommern 207

Susann Krugmann
Analyse der Vielfalt von Studiengangsstrukturen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen 219

Grit Graefe & Katrin Temmen
Die Rolle des Beruflichen Gymnasiums Fachbereich Technik bei der Gewinnung von Lehramtsstudierenden für gewerblich-technische Fächer – Ergebnisse einer Untersuchung im Regierungsbezirk Detmold (NRW) 237

Jacqueline Jaekel & Tim Unger
Von der Fachhochschule in den Lehramtsmaster – Erkenntnisse über biografische Reflexionsprozesse in der Ausbildung von Lehrkräften für Berufskollegs 251

Anna Wasserschleger & Kristina Beinke
Unterstützungsbedarfe von Quereinsteiger:innen beim Wechsel vom ingenieurwissenschaftlichen Studium in das Lehramtsstudium 261

Nicole Naeve-Stoß & Tade Tramm
Integration schulpraktischer Studien in Lehramtsstudiengänge am Beispiel des Hamburger Kernpraktikums 271

Mathias Götzl, Philipp Struck & Christine Biensack
Service-Learning in der Förderorientierten Berufspädagogik – ein hochschuldidaktisches Lehr-Lern-Setting 285

Felix Rauner
Internationalisierung beruflicher Bildung – eine Herausforderung für die Qualifizierung von Lehrkräften für die berufliche Bildung 303

Einführung: Berufsschullehramt ist die Königsklasse!

Franz Kaiser & Claudia Kalisch

Warum Königsklasse?

Bei aller Wertschätzung, die jeglicher pädagogischer Tätigkeit gebührt – sei es in Kindertagesstätten, Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Gymnasien, im Bereich der Sozialarbeit oder der Erwachsenenbildung – widmet sich dieser Sammelband der Bedeutung und den Herausforderungen des Lehramts an beruflichen Schulen. Aus unserer Sicht verdient es der „Lehramtstyp 5", wie er in der Nomenklatur der KMK bezeichnet wird, mit dem Zusatz „Königsklasse" betitelt zu werden – auch, da er in der Vergangenheit häufig übersehen beziehungsweise marginalisiert wurde.

Als im vergangenen Jahr die zweite „European Skills Week" in Brüssel stattfand, verdeutlichten mehrere politische Vertreter:innen der EU, aber auch Vertreter:innen von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden der einzelnen Mitgliedsstaaten, dass eine berufliche Ausbildung die erste Wahl für die heranwachsende Jugend sein sollte und dass es von enormer Bedeutung sei, die Attraktivität dieses Bildungsweges zu steigern. Der Generaldirektor für Beschäftigung der europäischen Kommission, Michel Servoz, unterstrich dies, insbesondere mit Blick auf die Eltern, die ihren Kindern häufig eine akademische Ausbildung nahelegten.

Die Gründe für die wahrnehmbare Aufwertung der beruflichen Bildung im europäischen Diskurs liegen vor allem darin, dass arbeitsplatzorientiertes Lernen – wie es sich in den Bildungsgängen des Dualen Systems und zunehmend auch in vollzeitschulisch-vollqualifizierenden Berufsausbildungen in Deutschland findet – in einem hohen Maße erfolgreiche Übergänge in Beschäftigung gewährleistet. Ein Vorteil der beruflichen gegenüber einer akademischen Bildung ist, dass sie sich deutlich stärker an den anschließenden Aufgaben im Beschäftigungssystem orientiert und damit enger an die anschließenden beruflichen Profile und Tätigkeiten angelegt ist.

Aus dieser Praxisnähe zu schlussfolgern, dass ein Unterrichten in der beruflichen Bildung ein Lehren auf einem niedrigeren Niveau und demzufolge nicht so hoch anzusehen sei, wie beispielsweise das Unterrichten an einem Gymnasium, wäre ein schwerer Trugschluss. Denn das Unterrichten an beruflichen Schulen entspricht einem Niveau der Königsklasse:

1. In keiner anderen Schulform ist die Dynamik des zu behandelnden Unterrichtsgegenstandes so hoch. Alle zehn bis fünfzehn Jahre erfolgt die Überarbeitung von Ausbildungsordnungen im Dualen System und damit einhergehend die des schulischen Lehrplans aufgrund von Veränderungen in der Technologie

oder Arbeitsorganisation. Vergleichbare Innovationszyklen finden wir auch in den vollzeitschulischen Berufsbildungsgängen.

2. In keiner anderen Schulform in Deutschland treffen Lehrer:innen auf eine so heterogene Schüler:innenschaft. Dies bezieht sich sowohl auf Alter, sozio-ökonomische und soziale Hintergründe der Lernenden, auf vorausgegangene Bildungs- und Berufsverläufe, als auch auf angestrebte Bildungs- bzw. Berufsabschlüsse.
3. Anders als viele Lehrkräfte im allgemeinbildenden Schulwesen unterrichten Lehrer:innen an beruflichen Schulen in verschiedenen Schulformen parallel: in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung, in schulischen bzw. dualen Ausbildungsgängen, im beruflichen Gymnasium oder in der beruflichen Fortbildung. Dies verlangt eine enorme Flexibilität und die Fähigkeit, Fachexpertise auf ganz unterschiedlichen Niveaus zu vermitteln und die Lernenden individuell zu begleiten und zu unterstützen.
4. Mit Blick auf die duale Ausbildung in Deutschland übersteigt inzwischen der Anteil derjenigen Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung diejenigen mit Hauptschulabschluss (BIBB 2018, S. 131). Von einer Ausbildung auf einem ‚niedrigen' Niveau kann keine Rede sein.
5. Wichtige Kooperationspartner für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sind nicht nur Eltern, sondern vor allem auch Unternehmen, Kammern, überbetriebliche Bildungsdienstleister und weiterführende Bildungseinrichtungen. Vor diesem Hintergrund können Berufsschullehrkräfte als lokal-regionale Netzwerker:innen und im besten Falle sogar als wesentliche Akteur:innen der Regionalentwicklung bezeichnet werden.

Kurzum, der beruflichen Bildung und damit auch den Lehrer:innen an beruflichen Schulen fallen vielfältige und herausfordernde gesellschaftliche Aufgaben zu. Dies würdigend verkündete die Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK), Susanne Eisenmann, Ende Mai 2017: „Mein Ziel ist, dass die berufliche Bildung als gleichwertig mit der akademischen Bildung wahrgenommen wird. Sie ist ein Königsweg und keine zweite Wahl" (LMKJS-BW 2017).

Wenn die Berufliche Bildung einen Königsweg darstellt, so erscheint es aus unserer Sicht zum einen erforderlich, dass die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen auf Königsklassen-Niveau erfolgt und zum anderen, dass die Tätigkeit von den Berufsschullehrkräften auch als eine ebenso herausragende, sagen wir, als königliche Leistung anerkannt wird.

Dass wir in Deutschland, sowohl was die Anerkennung der Leistungen von Berufsschullehrer:innen, als auch was die Ausbildung dieser Lehrkräfte angeht, noch sehr weit von einer „Königsklasse" entfernt sind, machen folgende Ausführungen deutlich:

Obwohl ca. 20 Prozent aller Schüler:innen berufsbildende Schulen besuchen (Statistisches Bundesamt 2018, S. 24), wurde dieser Institution in bildungspolitischen Debatten bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Angesichts des enor-

men Lehrkräftemangels, von dem die berufsbildenden Schulen in vielen beruflichen Fachrichtungen besonders betroffen sind, ändert sich dies langsam. Die stellvertretende DGB-Vorsitzende, Elke Harnack, forderte auf dem bereits erwähnten KMK-Kongress im vergangenen Frühjahr: „Die berufsbildenden Schulen gehören ins Zentrum der Bildungspolitik. Sie brauchen eine moderne technische Ausstattung, frisch sanierte Gebäude und mehr Lehrkräfte-Nachwuchs“ (Heimann 2017, S, 10).

Anlass für diese Forderung geben sowohl die niedrigen Studierenden- und Absolvent:innenzahlen, die in keiner Weise dem Bedarf entsprechen, als auch die Zahl der (dauerhaft eingerichteten) Professuren für Berufspädagogik und Professuren für die verschiedenen beruflichen Fachdidaktiken, die in den letzten Jahren bundesweit rückläufig sind. Stellenstreichung und Ausweitung der Zuständigkeitsbereiche für übrig gebliebenen Professuren sind zu beobachten.

Es stellt sich die Frage, wie die oben skizzierte, enorm anspruchsvolle Tätigkeit von Berufsschullehrkräften erfolgreich bewältigt werden soll, wenn ein fachlich fundiertes Studium nicht gewährleistet werden kann. An den bundesweit ca. 3.500 berufsbildenden Schulen sind derzeit über 120.000 Lehrkräfte beschäftigt. Von diesen verfügt nicht einmal jede/r Zweite (!) über eine fundierte Lehramtsausbildung, also ein einschlägiges Studium mit einem sich anschließenden Referendariat (Statistisches Bundesamt 2017, S. 713 ff.). Zählte man die rund 30.000 Honorarkräfte, die derzeit an den berufsbildenden Schulen tätig sind, noch hinzu, fiele dieses Verhältnis noch ungünstiger aus.

An dieser Stelle sei bereits ganz klar formuliert: „Königsweg“ und „Königsniveau“ einerseits und fehlende Ressourcen auf allen Ebenen andererseits: das passt nicht zusammen! Ohne personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen lassen sich weder eine zeitgemäße Berufsausbildung, noch eine adäquate Berufsschullehramtsausbildung realisieren.

Das Bemühen, die vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen optimal auszunutzen, kennzeichnet die Situation, aus der heraus dieser Sammelband entstanden ist.

Entstehungshintergrund dieses Sammelbandes

An der Universität Rostock wurde für den Lehramtstyp 5 das Angebot an Studiengängen und beruflichen Fachrichtungen seit dem Wintersemester 2014/15 sukzessive erweitert: der bereits vorhandene wirtschaftspädagogische Bachelor-/Master-Studiengang wurde durch einen berufspädagogischen Bachelor- sowie zwei berufspädagogische Masterstudiengänge erweitert. Diese führten dazu, dass inzwischen an der Universität Rostock (wieder) grundständig Lehrkräfte für die beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik und Agrarwirtschaft ausgebildet werden. In Kooperation mit der Hochschule Neubrandenburg werden zudem Lehrkräfte für den Bereich Gesundheit/Pflege sowie den Bereich Sozialwesen ausgebildet.

Da jedoch für den Neuaufbau nur eine Professur für Berufspädagogik eingerichtet wurde, stellten sich mehrere Fragen: unter anderem nach der Rolle und den Aufgaben einer „Eckprofessur" im Zusammenspiel mit verschiedenen beruflichen Fachrichtungen und Fachdidaktiken, nach einer inhaltlichen Profilierung des berufspädagogischen Studienteils sowie nach der Ausgestaltung der beruflichen Fachdidaktiken vor dem Hintergrund, dass es hierfür keine ausgewiesenen Fachdidaktiker:innen gab und keine Stellen hierfür vorgesehen waren.

Uns war bewusst, dass Erfahrungen, die an anderen Hochschulstandorten mit Blick auf den Aufbau und die Ausgestaltung von Studien- und Lehrveranstaltungskonzepten sowie im Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen der Etablierung eines Studienstandortes gemacht worden waren, für uns äußerst hilfreich sein würden. Da diese Erfahrungen jedoch nicht in gebündelter, gar publizierter Form vorlagen, entschlossen wir uns, die Vertreter:innen anderer Hochschulstandorte im Rahmen von zwei Veranstaltungen zu einem Erfahrungsaustausch einzuladen. Diese Veranstaltungen waren:

- „Forum Berufliche Fachdidaktik" (9. und 10. März 2017), zu dem insbesondere Fachdidaktiker:innen anderer Hochschulstandorte Beiträge zu den in Rostock aufgebauten Fachrichtungen leitsteten.
- Workshop „Berufspädagogische Lehramtsstudiengänge – Förderung von Gestaltungs- und Reflexionsfähigkeit sowie organisatorische und lernbiografische Herausforderungen" im Rahmen der 19. Hochschultage Berufliche Bildung vom 13. bis 15. März 2017 in Köln. Letzterer fokussierte weitere Fachrichtungen sowie bildungswissenschaftliche und strukturelle Fragestellungen.[1]

Die Veranstaltungsbeiträge und die weiterführenden Diskussionsergebnisse stellen das Fundament dieses Sammelbandes dar. Zusätzlich aufgenommen wurden einige Artikel, die aus unserer Sicht die vorhandenen Perspektiven und Erfahrungen sinnvoll ergänzen. Entstanden ist so eine Publikation, die zum einen die vielfältigen Gestaltungsdimensionen berufspädagogischer Studiengänge – mit ihren sowohl bildungswissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Studieninhalten – aufzeigt und hierfür konkrete Umsetzungsempfehlungen benennt. Zum anderen werden Herausforderungen sowie adäquate Lösungsansätze herausgearbeitet, die in der Ausbildung des Berufsschullehramts von besonderer Relevanz sind und mit Blick auf den Titel „Königsklasse!" besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

Aufbau und Inhalt dieses Sammelbandes

Der Band gliedert sich in drei Teile, die sich jeweils einem Themenfeld der universitären bzw. hochschulischen Gestaltung und Umsetzung von Berufsschullehramtsstudiengängen widmen. ***Teil I*** fokussiert die *Gestaltung beruflicher Bildungswissen-*

1 Die Präsentationen und das Programm der beiden Veranstaltungen sind online abrufbar unter: https://www.ibp.uni-rostock.de/aktivitaeten/forumbb2017/ sowie unter: https://www.ibp.uni-rostock.de/aktivitaeten/htbb2017/.

schaften: Bildungsziele und Profile und hinterfragt, welche Bildungsziele den berufspädagogischen Curricula an einzelnen Hochschulen zugrunde liegen und welche inhaltlichen Profilsetzungen diese kennzeichnen.

Für diesen Teil haben wir fünf Beiträge ausgewählt, die aus verschiedenen Perspektiven heraus Präferenzen und profilgebende Schwerpunkte in dem berufspädagogisch-bildungswissenschaftlichen Studienanteil entwickeln. Es handelt sich hierbei sowohl um Profilsetzungen, die an einzelnen Hochschulstandorten bereits curricular beschrieben sind und in der Lehre umgesetzt werden als auch um Bildungsziele, die aus Sicht der Autor:innen zukünftig einer stärkeren Beachtung bedürfen und unter anderem in den Diskurs um das Basiscurriculum der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik einfließen sollten.

Volkmar Herkner arbeitet in seinem Artikel die Potenziale einer Beschäftigung mit historischen Aspekten der beruflichen Bildung im Lehramtsstudium heraus und zeigt den Bildungsgehalt dieser Auseinandersetzung auf, indem er die Verbindung zur gegenwärtigen und zukünftigen Gestaltung des Berufsbildungssystems veranschaulicht. Die Beschäftigung mit der Geschichte beruflicher Bildung ist, so Herkner, unabdingbar für die Herausbildung von Lehrkräften, die sich als Gestalter bzw. Gestalterin beruflicher Bildung verstehen wollen.

Auch *Franz Kaiser* geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie Studierende zu Gestalter:innen beruflicher Bildung werden können, wobei er jedoch den Zusatz der ‚kritischen' Gestalterin bzw. des ‚kritischen' Gestalters wählt. Ziel beruflicher Bildung ist es, so seine Argumentation, ‚mündige' Berufstätige herauszubildenden. Er beschreibt, worin diese Mündigkeit zum Ausdruck kommt und wodurch sie gefördert werden kann. Dies bezieht Franz Kaiser in einem weiteren Schritt auf die Berufsschullehramtsausbildung und skizziert erste Ansätze zur Förderung kritischer Gestaltungskompetenz in der universitären Ausbildung am Studienstandort Rostock.

Martin Koch und Stefan Wolf greifen in ihrem Beitrag eine Perspektive auf, die vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Heterogenität der Schüler:innenschaft von enormer Bedeutung ist. In ihrem Beitrag entwerfen die Autoren Eckpunkte für ein bildungswissenschaftliches Curriculum, das die Förderung und Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen in den Fokus rückt und die angehenden Lehrkräfte befähigt, einerseits gesellschaftliche Rahmenbedingungen kritisch zu reflektierten und andererseits die Jugendlichen beim Übergang Schule – Beruf pädagogisch zu begleiten.

Angesicht des akuten Lehrkräftebedarfs würdigt *Ralph Dreher* die Etablierung neuer Studienorte und innovativer Studiengangsmodelle und wirft weiterführend die Frage auf, ob insbesondere nicht-konsekutive (Master-)Studiengänge dem Anspruch gerecht werden können, Lehrer:innenpersönlichkeiten herauszubilden. Neben einer Benennung von Aspekten, die für die Herausbildung einer Lehrer:innenpersönlichkeit von Bedeutung sind, beschreibt der Autor fallbasiertes Arbeiten als einen Weg, um Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen.

Einen ähnlich gelagerten Ansatz verfolgt *Anja Walter*, die in ihrem Beitrag eines der Kernthemen berufsbildungsdidaktischer Fachliteratur der vergangenen zwei

Jahrzehnte aufgreift – den Lernfeldansatz. Dieser setzt unter anderem einen Perspektivwechsel von der Fach- zur Handlungssystematik voraus und macht ein Arbeiten an konkreten Arbeits- bzw. Lernsituationen erforderlich. Die Autorin führt aus, welche Vorzüge der ‚Situationsansatz' in der hochschulischen Ausbildung aufweist, wie er wissenschaftstheoretisch verortet und hochschuldidaktisch umgesetzt werden kann. Veranschaulicht werden die Ausführungen anhand von Beispielen aus der Lehramtsausbildung im Bereich Gesundheit und Pflege.

Im ***Teil II*** dieses Sammelbandes wird die *Gestaltung beruflicher Fachrichtungen und Fachdidaktiken* in den Blick genommen. Die Auswahl der betrachteten beruflichen Fachrichtungen korrespondiert mit den an der Universität Rostock aufgebauten Studiengängen und geht auf den Erfahrungsaustausch zurück, der im Rahmen der oben beschriebenen Veranstaltungen zwischen Fachdidaktik-Vertreter:innen der Universität Rostock und Kolleg:innen anderer Hochschulstandorte initiiert wurde. Die Beiträge geben jeweils einen kurzen Überblick über die Lage der betrachteten beruflichen Fachrichtung in Deutschland und beinhalten zudem eine detaillierte Beschreibung der Studiengangskonzeption am jeweiligen Hochschulstandort der Autor:innen.

In den Teil II einführend, arbeitet *Klaus Jenewein* systematisch Unterschiede heraus, die berufliche Fachdidaktiken im Vergleich zu allgemeinbildenden Fachdidaktiken aufweisen. Charakteristisch für erstere sind mehrere wissenschaftliche Bezugsdisziplinen sowie eine Orientierung an beruflicher Facharbeit und dem zugrunde liegenden Arbeitsprozesswissen. Am Beispiel der Beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik verweist der Autor auf die KMK-Inhalte einer fach- bzw. berufswissenschaftlichen hochschulischen Ausbildung und skizziert die Umsetzung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Michael Martin und Antje Eder beleuchten die berufliche Fachrichtung Agrarwirtschaft und arbeiten – neben einem hohen Lehrkräftebedarf – auch die Diversität dieser Fachrichtung heraus, die sich unter anderem auch in unterschiedlichen Schwerpunkten der Lehramtsausbildung an den sieben Hochschulen niederschlägt. Näher beschrieben wird die universitäre Ausbildung von Berufsschullehrkräften an der Technischen Universität München sowie die geplante Ausbildung an der Hochschule Osnabrück.

Thomas Hägele und Thomas Vollmer beschreiben in ihrem Beitrag das Hamburger Modell der Gewerbelehrer:innenausbildung, das auf einer engen Kooperation zwischen zwei Universitäten beruht: der Technischen Universität Hamburg, in deren Verantwortung das fachwissenschaftliche Studienangebot liegt und der Universität Hamburg, die für die fachdidaktische und berufspädagogische Ausbildung zuständig ist. Eine weitere Besonderheit dieses Modells stellt die berufswissenschaftliche Ausrichtung dar, die in den technischen Fachrichtungen konsequent verfolgt wird. Im Fokus steht im diesem Beitrag die Fachrichtung Elektrotechnik.

Axel Grimm betrachtet die junge berufliche Fachrichtung Informationstechnik. Diese wird, so der Autor, derzeit an 14 Hochschulstandorten angeboten, wobei sich

die zugrunde liegenden Studienmodelle zum Teil deutlich unterscheiden. Anders als an vielen anderen Standorten stellt die Informationstechnik an der Europa-Universität Flensburg eine eigenständige berufliche Fachrichtung dar, die durch eine eigene Lehr- und Forschungsumgebung gekennzeichnet ist. Für die universitäre Lehre stellen die Orientierung an der berufsförmig organisierten Facharbeit sowie die Orientierung an professionellem Lehrkräftehandeln zwei zentrale Eckpunkte dar.

Für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik führt *Reiner Schlausch* sowohl konstitutive Elemente als auch Divergenzen verschiedener Studiengangmodelle an und verortet vor diesem Hintergrund das Flensburger Modell eines „Aufbau-Studiengangs". Dieses Modell veranschaulicht er anhand eines detaillierten Einblickes in Studienstrukturen und Lehrveranstaltungskonzepte.

Marianne Friese widmet sich den beruflichen Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe, zu denen Gesundheit, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozialpädagogik sowie Pflege zählen. Sie analysiert Unterschiede zu gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen, konstatiert eine deutlich geringe Anzahl universitärer Ausbildungsstandorte und zieht eine Parallele zur Vernachlässigung personenbezogener Ausbildungsstrukturen. Friese skizziert ferner professionstheoretische und curriculare Entwicklungen sowie Herausforderungen für die Lehramtsausbildung für den Bereich der Care Work.

Einen vertiefenden Einblick in die berufliche Fachrichtung Gesundheit und Pflege liefert der Beitrag von *Wolfgang von Gahlen-Hoops*. Er veranschaulicht die Diversität im Berufsfeld von Gesundheit und Pflege, die unter anderem durch vielfältige Zuständigkeiten, unterschiedliche rechtliche Regelungen sowie Akademisierungstendenzen gekennzeichnet ist. Die Ausbildung von Berufsschullehrkräften in diesem Feld stellt sich ähnlich divers wie in anderen beruflichen Fachrichtungen dar, wobei die Studiengangsbezeichnungen noch kreativer erscheinen. Einen Fokus legt der Beitrag auf die Studiengangskooperation zwischen der Hochschule Neubrandenburg und der Universität Rostock.

Im **Teil III**, *Strukturen, Forderungen und Perspektiven zur Gestaltung*, werden zum einen gegenwärtige Strukturen und aktuelle Herausforderungen berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge beleuchtet. Zum anderen werden auch innovative Ansätze zur Bewältigung der Herausforderungen vorgestellt sowie zukünftige Gestaltungsoptionen diskutiert. Die neun Beiträge fokussieren hierbei jeweils einen spezifischen Aspekt und verdeutlichen sowohl Breite als auch Tiefe dieses Handlungsfeldes.

Der Beitrag von *Marc Krüger, Franz Kaiser, Uwe Faßhauer und Bettina Jorzik* führt in diesen Teil des Sammelbandes ein, indem er die Berufsschullehrerinitiative des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft e. V. sowie die kürzlich erschienen Forderungen zur Attraktivitätssteigerung des Berufsschullehramtes sowie zur Verbesserung von Ausbildungsstrukturen vorstellt. Gerade weil diese Forderungen sehr knapp formuliert und auch kontrovers diskutiert werden und damit einen erneuten Diskurs zu Lösungsansätzen in Gang gesetzt haben, werden sie an dieser Stelle aufgegriffen und thematisiert.

Der Aufbau sowie die inhaltliche Ausgestaltung berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge stellt in Anbetracht der verschiedenen Hochschulen, Fakultäten und Fachbereiche, die zu beteiligen sind, kein leichtes Unternehmen dar. *Katrin Bartel* schildert Potenziale und Unterstützungsangebote der Zentren für Lehrerbildung in diesen universitären Prozessen. Ihre Ausführungen basieren auf den Erfahrungen und Ergebnissen einer engen Zusammenarbeit aller an der Ausbildung von Berufsschullehrkräften beteiligten Institutionen in Mecklenburg-Vorpommern.

In einigen Beiträgen im Teil II wurde bereits auf die Diversität von Studiengangsmodellen verwiesen. *Susann Krugmann* gelingt es in ihrem Beitrag, die Breite der gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen darzustellen und die Ausbildungsstrukturen in diesem Feld zu systematisieren. Sie identifiziert verschiedene Kooperationsmodelle und führt für jedes Modell ein Beispiel aus. Auf diese Art wird die Vielfalt übersichtlicher, was insbesondere für die Gewinnung von Studienanfänger:innen von enormer Bedeutung ist.

Vor dem Hintergrund des eklatanten Berufsschullehrermangels werden allerorten Maßnahmen ergriffen, um weitere Zielgruppen für ein berufspädagogisches Studium zu gewinnen. *Grit Graefe und Katrin Temmen* beschreiben Zielsetzung, methodisches Vorgehen und Ergebnisse einer Untersuchungsreihe, in deren Rahmen Schüler:innen an Beruflichen Gymnasien (Fachbereich Technik) zu ihren Studienabsichten befragt wurden. Die Ergebnisse fallen eindeutig aus: Schüler:innen ziehen aus unterschiedlichen Gründen einen Lehramtsstudiengang nicht in Betracht.

Eine weitere Zielgruppe für ein gewerblich-technisches Lehramtsstudium bilden Absolvent:innen ingenieurwissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge. Der Beitrag von *Jacqueline Jaekel und Tim Unger* gibt einen Einblick in eine Studie, in deren Rahmen Studierende interviewt wurden, die von einem ingenieurwissenschaftlichen Fachhochschulstudium in ein universitäres Lehramtsstudium wechseln oder bereits gewechselt sind. Herausgearbeitet werden unter anderem (biografische) Besonderheiten dieser Studierendengruppe sowie spezifische Unterstützungsbedarfe.

Auch der Beitrag von *Anna Wasserschleger und Kristina Beinke* nimmt die Absolvent:innen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge, die in einen Lehramts-Master wechseln, in den Blick. Sie stellen den „Quermaster" in Niedersachsen vor und identifizieren spezifische Unterstützungsbedarfe dieser Studierenden: eine strukturierte und lehramtsspezifische Studieneingangsphase sowie ein Studienbegleitsystem in Form von Tutorien oder Mentoring-Programmen.

Die Fokussierung der Praxisintegration in das Studium bildet seit Jahrzehnten ein gewichtiges Thema der zweiphasigen Lehramtsausbildung und steht im Fokus des Beitrages von *Nicole Naeve-Stoss und Tade Tramm*. Sie machen deutlich, dass schulische Praktika nur dann zu einer Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte beitragen können, wenn diese – theoretisch fundiert und curricular verankert – vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden. Sie stellen das Hamburger Kernpraktikum vor und formulieren weiterführende Gestaltungsaufgaben.

Ebenfalls mit Bezug auf die Hochschuldidaktik stellen *Mathias Götzl, Philipp Struck und Christine Biensack* ihren Ansatz des Service-Learning als einen wissen-

schaftstheoretisch verorteten Zugang vor, der die berufs- und wirtschaftspädagogische Lehramtsausbildung um Facetten wie Demokratieerziehung, Verantwortungsübernahme und gesellschaftliches Engagement bereichern kann. Dargelegt anhand eines an der Universität Rostock erprobten Lehr-Lern-Settings werden Zielsetzung, Ausgestaltung und Erfahrungen darstellt und diskutiert.

Diesen Teil des Sammelbandes abschließend gibt *Felix Rauner* einen Blick in die Zukunft. Er geht in seinem Beitrag der Frage nach, in welcher Weise sich die Schaffung eines europäischen (Berufs-)Bildungsraumes und die Internationalisierung beruflicher Bildung auch in der Ausbildung von Berufsschullehramtsstudierenden auswirken. Vor dem Hintergrund der hohen internationalen Akzeptanz dualer Ausbildungsgänge entwirft er ein Modell, in dem akademische und berufliche (hier vor allem duale) Bildungswege nebeneinander stehen und zu vergleichbaren Abschlüssen hinsichtlich ihrer Niveaus führen. Berufsschullehrkräfte müssten darauf vorbereitet sind, in beiden Bildungswegen lehrend tätig zu werden.

Aussicht und Dank

Allein aus der Skizzierung der vorliegenden Beiträge wird die Vielzahl an Herausforderungen deutlich, vor denen Akteur:innen berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge stehen. Ersichtlich wird jedoch auch, dass für die Bewältigung dieser Herausforderungen auf ein breites Fundament von Erfahrungen sowie eine Reihe von (wissenschaftstheoretisch) fundierten Lösungsansätzen aufgebaut werden kann. Damit aus groben KMK-Vorgaben, länderspezifischen Gesetzen und dem Flickenteppich diverser Lehramtszugangsmodelle ein zukunftsträchtiges Ausbildungsmodell auf Königsklassenniveau wird, sind verbesserte personelle Ausstattungen sowie Mittel für Modellversuchserprobungen dringend erforderlich. Letztere dienen dazu, eine solide empirische Basis zu schaffen, auf deren Grundlage politisch verantwortbare Entscheidungen mit nachhaltiger Wirkung getroffen werden können. Hierfür ist eine gemeinsame Anstrengung der Bundesländer ebenso notwendig wie das fortgesetzte Engagement der Hochschullehrkräfte und Forschenden in den beruflichen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften.

Die Kooperationsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen bei der Organisation und Durchführung der beiden Tagungen sowie bei der Erstellung dieses Bandes war eine ermutigende Erfahrung, die uns in unserer konzeptionellen Entwicklung am Standort Rostock vorangebracht hat und von der zugleich Anregungen an die beteiligten Standorte resultierten. Wir freuen uns, mit dieser Publikation diese Impulse und Ansätze allen anderen Akteur:innen in diesem Handlungsfeld zugänglich zu machen und damit einen kleinen Beitrag auf dem Weg zur „Königsklasse berufliches Lehramt“ beizutragen.

Wir bedanken uns sehr herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Ermöglichung sowie Mitgestaltung dieses Sammelbandes. Zudem bedanken wir uns beim Stifterverband für die deutsche Wissenschaft für die finanzielle

Unterstützung von Lektorat und Drucklegung, bei wbv Publikation für die hilfreiche Beratung sowie bei Dr. Anika Strobach für das akribische Lektorat sowie die verbindliche Zusammenarbeit.

Wir wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre.

Claudia Kalisch und Franz Kaiser

Rostock, im Dezember 2018

Literatur

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.*

Heimann, K. (2017). Raus aus der Abseitsfalle. In *Erziehung und Wissenschaft,* (10), 10–11.

LMKJS-BW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017). Bildungskongress „Berufliche Bildung – Analysen, Trends und Perspektiven". Verfügbar unter: https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/31_05_2017+-+Bildungskongress+Berufliche+Bildung (Zugriff am: 15.6.2018).

Statistisches Bundesamt (2017). Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200177004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 5.7.2018).

Statistisches Bundesamt (2018). Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. – vorläufige Ergebnisse. Wiesbaden. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungSchueler5211003188004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 16.7.2018).

Autor:innen

Claudia Kalisch, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Berufsorientierung und Berufswahlforschung, regionale Berufsbildungsforschung, Professionalisierung der (beruflichen) Lehrer:innenbildung.

Franz Kaiser, Prof. Dr. phil., Professor für Berufspädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Berufsforschung, kritisch-subjektorientierte Berufsbildungstheorie, Gruppenlernen, internationale Berufsbildungssysteme sowie die berufliche Lehrer:innenbildung.

Teil I: Gestaltung beruflicher Bildungswissenschaften: Bildungsziele und Profile

Zur Bedeutung der Geschichte beruflicher Bildung als Bestandteil berufspädagogischer Studiengänge[1]

Volkmar Herkner

Abstract

Obwohl es immer leichter fällt, zur Geschichte beruflicher Bildung zu recherchieren, hat historische Berufsbildungsforschung an den deutschen Hochschulen und Universitäten einen sehr schweren Stand. Weil historische Forschung nach Ansicht von Mittelgebern offensichtlich nicht zur Lösung aktueller Probleme der beruflichen Bildung beitragen kann, ist sie forschungsseitig auf das private Interesse einiger weniger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angewiesen. Auch in Hochschulcurricula für berufspädagogische Studiengänge wird sie – beinahe folgerichtig – oft nicht entsprechend berücksichtigt. In dem Beitrag wird dafür plädiert, endlich die Potentiale historischer Berufsbildungsforschung für die Identitätsentwicklung der wissenschaftlichen Disziplin sowie der Studierenden zu erkennen und auszunutzen. Mit den hier vorgestellten Überlegungen auf curricularer, didaktischer und methodischer Ebene wird ein Teil des Spektrums an Möglichkeiten sichtbar, das in der Hochschullehre bislang oft noch nicht einmal erkannt wird. Dabei gilt schon allein aus disziplinentheoretischer Sicht: Geschichte beruflicher Bildung muss immanenter Bestandteil berufspädagogischer Studiengänge sein.

Although it is proving much easier to research the history of vocational education, historical vocational training research faces an uphill battle at German institutions of higher education. According to funding agencies, historical research is apparently unable to help solve the problems currently affecting vocational education; therefore, such research relies on the private interest of just a limited number of scientists. Moreover, as an almost logical consequence, it is rarely given due consideration in university curricula of vocational education study programmes. This article calls for the potential of historical vocational education research to be finally acknowledged – and exploited – in order to shape the identities of both the scientific discipline and the students themselves. The curricular, didactical and methodological observations

1 Teile des Beitrags und dessen Grundstruktur sind einem ähnlichen Aufsatz des Autors entnommen, der unter dem Titel „Geschichte beruflicher Bildung im Hochschulcurriculum – Didaktische und methodische Aspekte“ anlässlich der 19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln in der online-Dokumentation zur Tagung im Jahre 2017 erschienen ist. Siehe: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/WS_10_Geschichte_beruflicher_Bildung_Herkner.pdf.

presented herein highlight some of the range of opportunities that university teaching has often refused to recognise in the past. Viewed solely from the theoretical perspective of the discipline, the history of vocational education must be an inherent part of vocational education programmes.

1 Geschichte als identitätsstiftendes Element

„So viel Geschichte wie heute war nie" heißt der (mehrdeutige) Titel eines vielbeachteten Aufsatzes von Klaus Bergmann aus dem Jahre 1993. Dieses gilt auch für die Geschichte beruflicher Bildung, da jedes stattgefundene Ereignis in den Fundus der Vergangenheit überwechselt und insofern potenziell zu einem Betrachtungsgegenstand der Geschichte wird. Daher gehören z. B. die Einführung der assistierten Ausbildung im Jahre 2015 oder die im Jahre 2016 erfolgte Evaluation der 2005er Fassung des Berufsbildungsgesetzes mittlerweile zum historischen Fundus. Doch es gibt auch deshalb so viel Geschichte wie nie zuvor, weil immer mehr Medien für geschichtlich interessierte Menschen vorhanden und zudem zeithistorische Quellen heute oftmals weitaus leichter verfügbar sind.

Beim Blick in Hochschullehre und -forschung im Bereich der Berufspädagogik lässt sich der These, dass so viel Geschichte wie heute nie war, nur bedingt zustimmen. Es wird zwar von niemandem ernsthaft öffentlich bestritten, dass Geschichte beruflicher Bildung ein relevanter Lehr-Lern-Inhalt für berufspädagogische Studiengänge sein könnte. Dennoch wird die Relevanz dieses Studieninhalts – zumindest indirekt – durchaus in Frage gestellt. So wird „Geschichte" in den 19 belegten Feldern der Matrix mit „Inhaltsbereichen" im von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik im September 2014 verabschiedeten „Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik" nur an zwei Stellen und zudem sehr unauffällig erwähnt: im Bachelorbereich mit offenbar rund fünf (!) Prozent für das gesamte Feld „ausgewählte Probleme der beruflichen Bildung: Theorien, Organisation, Qualität, Geschichte, Politik, Management der beruflichen Bildung" sowie im Masterbereich mit insgesamt 15 Prozent für das ebenso umfassende und vielfältige Feld „Vertiefte Fragen und Probleme der Berufsbildung: Kontexte und Bedingungsfaktoren beruflicher Bildung, Theorien, Organisation, Qualität, Geschichte, Politik, Management der beruflichen Bildung" (vgl. Sektion 2014, S. 11). Mithin darf man hieraus schließen: Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hält ein eigenständiges Modul „Geschichte beruflicher Bildung" in einem berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengang nicht für erforderlich und für durchaus verzichtbar. Diese Feststellung ist enttäuschend, weil damit die herausragenden Reflexionspotentiale, die aus historischen Bezügen im Bereich der Berufsbildung erwachsen können, nicht aufgegriffen werden.[2] So ist letztlich der Kritik von Wolf-Dietrich Greinert (2010, S. 115) zuzu-

2 Erst auf Intervention des Autors in einer E-Mail vom 23.04.2014 zum zuvor den Sektionsmitgliedern zur Kenntnis gereichten Entwurf fand das Wort „Geschichte" überhaupt Aufnahme in den „bunten" Katalog des Curriculums. In der Entwurfsfassung war das Wort „Geschichte" noch nicht zu finden.

stimmen, wonach „sich die deutschen Universitäten schon seit längerem [...] im Bemühen“ gefallen würden, „die historischen Bestandteile in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen zügig abzuwickeln“. Zu ergänzen ist, dass die Gemeinschaft der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik der krisenhaften Situation selbst zumindest nicht aktiv entgegenwirkt.

Dabei ist Geschichte in jeder wissenschaftlichen Disziplin – und so auch in der Berufspädagogik bzw. Berufsbildungswissenschaft – ein wichtiger Bestandteil des eigenen Selbst und damit der jeweiligen Identität. Der Geschichtswissenschaftler Reinhart Koselleck hat in seinem erstmals 1978 veröffentlichten Vortrag „Interdisziplinäre Forschung und Geschichtswissenschaft“ gefolgert: „Keine Wissenschaft kommt ohne historische Reflexion aus. Vor allem genetische Fragen erweisen immer wieder ihre Fruchtbarkeit für systematisch als eigenständig konzipierte Wissenschaften.“ (Koselleck 2010, S. 64) Warum – so ist zu fragen – wird ausgerechnet in der Berufspädagogik bzw. Berufsbildungswissenschaft hiervon eine Ausnahme gemacht?

Fragt man danach, wozu geschichtliche Betrachtungen sinnvoll sind,[3] erhält man oft die „trivial“ erscheinende Antwort „... weil man aus Geschichte lernen kann“. Dabei scheint die Reaktion bei manchen Personen eher „reflexartig eingeübt“ zu sein. Greifbarer wird die Antwort erst, wenn es konkret wird. So zeigt sich doch gerade anhand des deutschen Berufsbildungssystems (sowie bei einem naheliegenden Blick in andere Staaten im Sinne einer internationalen Betrachtung), wie einleuchtend es ist, sich mit der Genese und Entwicklung speziell des deutschen Dualen Systems zu befassen. Ohne den Blick in die Vergangenheit wird es kaum gelingen, die Verwurzelungen und Traditionen deutscher Berufsbildung zu verstehen.[4] Ebenso wird es nur erschwert möglich sein, die Unterschiede etwa zum französischen oder britischen System zu erfassen. Vermutlich wird es dann auch kaum gelingen, die Ängste aus der deutschen Berufspädagogik und Berufsbildungswissenschaft zu verstehen, wenn es etwa um Vereinheitlichungstendenzen in der europäischen Politik geht (vgl. z. B. Rauner 2005). Damit wiederum werden Zugänge zu international vergleichenden Betrachtungen – gerade im Zuge einer Europäisierung beruflicher Bildung – versperrt oder wenigstens behindert und eingeengt. Und selbst die Perspektive auf die „Theorien beruflicher Bildung“ wird ohne einen geschichtlichen Rückblick auf Wilhelm von Humboldt oder Georg Kerschensteiner (sowie weitere „Klassiker“) verstellt sein. Ohne Reflexion der klassischen Berufsbildungstheorie verliert wiederum die Gegenwartsdiskussion des Verhältnisses zwischen Allgemein- und Berufsbildung entscheidend an Fundament.

3 Dieses tat beispielsweise bereits Hans Bokelmann (1972). Zunächst kommt er zu der Erkenntnis, dass historische Betrachtungen „im günstigsten Fall nur die Aufklärung der geschichtlichen Bedingtheit unserer gegenwärtigen Lage leisten kann“, um darauf aufbauend der Frage nachzugehen, ob die aus der Historie gewonnenen „Erkenntnisse für die Lösung derjenigen Probleme beansprucht werden können, die zwar geschichtlich geworden, nun aber tatsächlich ‚gegeben‘ sind“ (ebd., S. 908). Mit anderen Worten: „Taugen Erkenntnisse über geschichtliche Vorgänge zur Lösung gegenwärtiger praktischer und theoretischer Probleme?“ (ebd.)

4 Als nahezu klassisch dürfen hierzu die Veröffentlichungen von Wolf-Dietrich Greinert zum deutschen Dualen System der Berufsausbildung schon aus den 1990er und frühen 2000er Jahren gelten (vgl. z. B. Greinert 1999; Greinert 2000, S. 43–56). Ein Klassiker zur Genese des Dualen Systems ist insbesondere die Studie von Karlwilhelm Stratmann u. a., die 1989 für den Deutschen Bundestag erstellt wurde (vgl. Stratmann u. a. 1989).

2 Geschichte beruflicher Bildung als Studieninhalt am Beispiel des BBiG von 1969

Die Geschichte beruflicher Bildung ist mehr als eine Ansammlung von Daten und Fakten, was letztlich lediglich einer Chronik entsprechen würde, wie sie für das 20. Jahrhundert Rolf Raddatz einst vorgelegt hat (vgl. Raddatz 2000). Das Wissen etwa darüber, dass es in der Bundesrepublik seit 1969 ein Berufsbildungsgesetz (BBiG) gibt, ist zwar sinnvoll, aber ohne Kontextbezug bleibt es relativ nutzloses Faktenwissen. Das Datum bzw. das Ereignis in Kontexte zu setzen, das Vorher und das Nachher zu beleuchten, aber vor allem auch die Argumente zu studieren, die im Vorfeld der Verabschiedung des (ersten deutschen) Berufsbildungsgesetzes ausgetauscht wurden – dieses stellt die „eigentliche" Geschichte und zugleich eine Kernleistung der Geschichte für das Gegenwartsverstehen dar. Anhand der Diskussionen über die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 (vgl. z. B. Herkner 2009; Schütte 2010) kann z. B. das berufsbildungspolitische Taktieren von Parteien, Sozialpartnern und sonstigen Akteuren – auch in heutiger Zeit – besser verstanden werden. Nebenbei können verfassungsrechtliche Aspekte thematisiert werden, gab es doch im Vorfeld der Gesetzesverabschiedung heftige Diskussionen über den Geltungsbereich des BBiG. Was heute aufgrund des bekannten Ergebnisses so einleuchtend erscheint – das BBiG berührt nicht die berufliche Bildung, die in Schulen durchgeführt wird –, war damals nicht geklärt und führte zu heftigen Diskussionen darüber, was unter Bundes- und was unter Landesgesetzgebung fallen würde.

Die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 ist derart grundlegend für das heutige Verständnis von Berufsbildung hierzulande, dass es vielen gar nicht bewusst ist. Sie ist für die berufliche Bildung der wichtigste Einschnitt in mehr als 70 Jahren deutscher Nachkriegsgeschichte. Heute scheint es kaum noch vorstellbar zu sein, dass es eine bundesrepublikanische Geschichte ohne BBiG gegeben hat. Daher ist es für die jetzige Generation vermutlich besonders spannend, sich in eine Gesellschaft ohne Berufsbildungsgesetz hineinzubegeben. Zugleich kann das BBiG als Beispiel verstanden werden, dass sich Sichtweisen ändern. Das Gesetz war bei Verabschiedung in hohem Maße und von vielen Seiten umstritten. Knapp 20 Jahre später, im Juli 1990, wurde das BBiG in der damals noch existierenden DDR in Kraft gesetzt. Inzwischen stellt es – ungeachtet mancher Kritik – unbestritten eine allseits akzeptierte Erfolgsgeschichte dar, die mit dem Berufsbildungsreformgesetz von 2005 fortgeschrieben wurde. Allein diese Bemerkungen lassen verschiedene Sichtweisen im Kontext zur Verabschiedung des BBiG von 1969 zu, beispielsweise

- rechtliche und faktische Situation in der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik vor 1969,
- berufsbildungspolitische Positionen relevanter Akteure (politische Parteien, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter, Berufsschullehrerverbände), wie sie zur Verabschiedung des BBiG deutlich geworden sind, sowie
- Reaktionen auf die Verabschiedung des BBiG, d. h. Einschätzungen der damaligen politischen Akteure und Reaktionen der Wirtschaft.

Die politischen Auseinandersetzungen um ein deutsches Berufsbildungsgesetz, das nach rund 50 Jahre dauernden Diskussionen 1969 endlich verabschiedet wurde, blieben aber auch nach Inkrafttreten des Gesetzes noch lange erhalten. Insgesamt stellt das Ereignis ein Paradebeispiel dar, um zu zeigen, dass die Geschichte beruflicher Bildung in einem Hochschulcurriculum verschiedene Funktionen einnehmen kann. Es sind dieses unter anderem

- Erkenntnisfunktion: Verstehen der Gegenwart durch Verstehen des Gewordenseins (z. B.: Verstehen des heutigen deutschen Berufsbildungssystems auf der Basis der Änderungen, die durch die Verabschiedung des BBiG 1969 eintraten);
- Systematisierungsfunktion: Ermöglichen von Vergleichen bzw. Systematisierungen (z. B.: Gegenüberstellen berufsbildungspolitischer Auffassungen von politischen Parteien, die damals an der Verabschiedung des BBiG mitgewirkt hatten und auch heute in Parlamenten vertreten sind, oder Analysieren verschiedener rechtlicher Regelungen der beruflichen Bildung, etwa durch Vergleich des Referentenentwurfs von Ernst Schindler von 1927/29 mit dem späteren BBiG von 1969 und mit der aktuellen Fassung nach Verabschiedung des Berufsbildungsreformgesetzes von 2005);
- Prognosefunktion: Erstellen von Prognosen für den zukünftigen Verlauf durch Weiterzeichnen von Entwicklungen aus der Vergangenheit über die Gegenwart bzw. Schließen aus ähnlichen Ereignissen aus der Vergangenheit darauf, was in Zukunft bei welchen Handlungsoptionen passieren könnte (z. B.: Bei einer Verschärfung der rechtlichen Bestimmungen aus Sicht der Wirtschaft lässt sich auf „Abwehrmaßnahmen" schließen, wie es sie 1969 und nachfolgend gegeben hat.);
- Kulturüberlieferungsfunktion: Wissen aus der Vergangenheit gehört zum menschlichen Grundbedürfnis (z. B.: Es gehört zur „beruflichen Identität" bzw. zum beruflichen Selbstverständnis einer Berufsbildungswissenschaftlerin oder eines Berufsbildungswissenschaftlers dazu, Grundlegendes zur Verabschiedung des BBiG 1969 zu wissen.);[5]
- Legitimationsfunktion: Legitimieren von Entwicklungen, Aussagen, Programmen durch Geschichte, häufig unter ideologischen Gesichtspunkten (z. B.: Mit der Verabschiedung des BBiG können politische Parteien nachfolgende Entwicklungen begründen.).[6]

Die vielfältigen Funktionen, die Geschichte als Lehr- und Lerninhalt in der Hochschullehre einbringen kann, sprechen dafür, sie als wichtigen und obligatorischen Bestandteil berufspädagogischer Studiengänge anzuerkennen.

5 Etwas allgemeiner ließe sich formulieren, dass es zum Ethos einer Berufsbildungswissenschaftlerin bzw. eines Berufsbildungswissenschaftlers gehören sollte, so etwas wie einen historischen Aufriss der Wissenschaftstheorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Lipsmeier 1972, S. 25 ff.) und damit auch die wichtigsten Vertreterinnen und Vertreter aus Vergangenheit (vgl. ebd.) und Gegenwart zu kennen.

6 So könnte eine Seite darauf verweisen, dass in Folge der Verabschiedung des BBiG die Rechte der Auszubildenden gestärkt worden sind und z. B. durch die härtere Nachweispflicht über das Berichtsheft der Anteil ausbildungsfremder Tätigkeiten während der Ausbildung deutlich abgenommen habe. Auf der anderen Seite könnten Skeptiker des BBiG argumentiert haben, dass 1969/70 ausbildungswillige Unternehmen aufgrund einer zu befürchtenden Zunahme bürokratischer Hürden bei der Ausbildung sich dieser zumindest vorübergehend reserviert gegenüber verhalten hätten.

3 Prinzipielle Möglichkeiten zur Umsetzung auf curricularer Ebene

Wenn soweit Einigkeit besteht, dass die Geschichte beruflicher Bildung ein relevanter Bestandteil berufspädagogischer Studiengänge sein sollte, ist die Umsetzung des Anliegens zu diskutieren. Prinzipiell bieten sich hierzu drei Lösungsmöglichkeiten an.

Erstens könnte man annehmen, dass die Geschichte nicht in einem eigenen Modul ausgewiesen sein muss, sondern in den anderen Themenfeldern stets mitbehandelt wird. Ein solches integratives Vorgehen ist begrüßenswert, weil der Zusammenhang von Gestern und Heute leichter verstehbar wird. Erfahrungsgemäß geschieht dieses jedoch eher selten und vor allem keineswegs in jener Tiefe und Breite, die dazu wünschenswert wären.

Geschichte beruflicher Bildung könnte zum zweiten aufgrund der Bedeutung für das Gesamtverstehen berufspädagogischer Kontexte ein separater Studieninhalt, etwa in einem eigenständigen Modul eines Hochschulcurriculums, sein. Dieses ist zu favorisieren, weil dadurch die Bedeutung der Geschichte als identitätsstiftender Faktor hervorgehoben wird, Zeit und Raum für historische Betrachtungen fest eingeplant sind und vertiefte Analysen durchgeführt werden können.

Drittens wird idealerweise eine Kombination aus den ersten beiden Möglichkeiten erwogen, was als „Königsweg“ gelten kann. Die einem separaten Modul zur Geschichte behandelten Themen müssen dann in dem speziellen Modul etwa zum Berufsbildungssystem nicht mehr umfassend und in aller Tiefe durchgesprochen, aber sie können hinzugezogen und so zu einer historisch-systematischen Sichtweise ergänzt werden. Die Bildungsinhalte aus dem geschichtlich angelegten Modul erhalten spezifische Anknüpfungen an die Gegenwart und so einen höheren „Bildungswert“. Insofern wird hier für die Kombination aus separater und inklusiver Thematisierung historischer Aspekte plädiert. Der geschichtliche Blick sollte nicht nur separat erfolgen, sondern ebenso ein immanenter wie selbstverständlicher Bestandteil anderer Module der Berufspädagogik sein. So ist es nicht nur naheliegend, sondern geradezu zwingend, bei einer Betrachtung eines nationalen Berufsbildungssystems, etwa Spaniens, Finnlands oder Russlands, von seiner Genese auszugehen. Hierzu kann die ausführliche Behandlung der deutschen Genese in einem separaten Modul hilfreich sein. Das Heute existiert nicht zufällig in der Gegenwart, sondern es ist ein Produkt aus seiner historischen Genese und Entwicklung.

4 Hochschuldidaktische Überlegungen zu weiterführenden Bildungsaspekten

Aufgrund dieser knappen Ausführungen wird im Ansatz bereits deutlich, welche hochschuldidaktischen Überlegungen zu tätigen sind. Kommt es in der Hochschullehre darauf an, eine umfassende „komplette" geschichtliche Abhandlung – mindestens der jüngsten 2000 Jahre und etwa im Sinne des „Musterwerks" von Jürgen Zabeck (2009) oder einer didaktisch reduzierten Form, wie sie von Günter Pätzold und Manfred Wahle (2009) vorgelegt wurde – durchzusprechen? Oder ist es sinnvoller, nicht auf chronologische Vollständigkeit abzuheben, sondern vielmehr entscheidende Einschnitte herauszupicken, anhand derer exemplarisch sowohl geschichtliches als auch gegenwärtiges Verstehen deutlich werden? Mit der zweiten Sichtweise ist die Forderung verbunden, das geschichtliche Beschäftigen zu einer historisch-systematischen Berufspädagogik – wie sie etwa von Dieter Grottker an der TU Dresden beispielgebend vertreten wird – auszubauen und weiterzuentwickeln. Zugleich ist anzumerken: Es kommt nicht darauf an, als Hochschullehrkraft selbst Historiker oder Historikerin zu sein. Es geht vielmehr um historische Sichtweisen auf die eigene Disziplin, die entsprechend hochschuldidaktisch zu verstehen sind. Das bedeutet zugleich, dass zum grundlegenden Verstehen nicht der Gang in die Archive notwendig wird. Es geht in der Hochschullehre in der Regel nicht um allerhöchste erreichbare Detailgenauigkeit und nicht um die Arbeit mit unveröffentlichten Quellen. Dieses bleibt eher Historikerinnen und Historikern vorbehalten, die sich zum Beispiel darüber streiten könnten, ob der Deutsche Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) im Mai 1908 oder am 3. Dezember 1908 gegründet worden ist. Eine solche Frage ist für das grundlegende geschichtliche Verstehen zur beruflichen Bildung in Deutschland unbedeutend. Entscheidend zum Beispiel DATSCH ist vielmehr, eine Standortbestimmung vornehmen und seine besonderen Leistungen, die bis in die Gegenwart nachwirken, herausstellen zu können.

Wichtig erscheint ohnehin, dass das berufspädagogisch historisch relevante Ereignis in einen allgemeinen Zeitkontext gesetzt wird. Wenn es oben also um das Jahr 1908 geht, so sollten die Rahmenbedingungen jener Zeit bekannt sein: Noch herrscht in Deutschland ein Kaiser, die „Nation" ist relativ jung, die Arbeiterklasse entwickelt sich wie die Industrie in den großen Städten und Ballungszentren. Auf diese Weise wird auch Allgemeinbildung angesprochen.

Naheliegend ist, dass mehr als 2000 Jahre Wirtschafts- und Sozialgeschichte nicht lückenlos abzudecken sind. Vielmehr kommt es auf eine Auswahl an geeigneten Themen an. Dabei zeigt sich, dass die historische „Betrachtungsdichte" zunimmt, je näher man zur Gegenwart gelangt. Doch auch „uralte Themen" können zu einer umfassenden Real- und Ideengeschichte beruflicher Bildung gehören und ein berufspädagogisches Studium erheblich um Aspekte bereichern, die anderenfalls nicht oder kaum angesprochen werden würden (Tab. 1).

Tabelle 1: Mögliche Themen zur Geschichte beruflicher Bildung und deren weiterführende Bildungsaspekte (Auswahl).

Nr.	Thema aus der Geschichte beruflicher Bildung (Bildungsinhalt)	weiterführende Aspekte (mit Bildungsgehalt)
1	Von den Anfängen des Berufs und des Nachdenkens über Berufe (Urgesellschaft und griechische Antike)	definitorische Belange zum Konstrukt „Beruf“; Arbeitsteilung als Grundlage der Entstehung von Berufen; Funktionieren der griechischen Polis
2	Beruf und Berufsideen im Mittelalter	Tradition vieler handwerklicher Berufe und traditionelle Riten in deren Ausbildung; marktregulierende Funktion und Machteinfluss von Zünften; Beruf als religiöses Bekenntnis (Luther)
3	Zur Herausbildung und Entwicklung industrietypischer Lehrlingsausbildung	allgemeine Sozialgeschichte: Industrialisierung; berufsbildungspolitische Debatten um Machteinflüsse: Ausbildungsumlage, Aufsicht über die Berufserziehung
4	Zur Genese des deutschen Dualen Systems: Entstehung der Pflichtberufsschule	zum Verhältnis von Staat und Wirtschaft zur Berufsschule; Allgemeinbildung und Berufsbildung (Kerschensteiner); Systeme beruflicher Bildung in anderen Ländern
5	Geschichte der Berufsschullehrerausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Zeit bis 1945	Eignung wissenschaftlich ausgebildeter Lehrkräfte oder pädagogisch weiterqualifizierter Handwerksmeister für den Berufsschulunterricht; Standes(berufs)politik
6	Berufliche Bildung zur Zeit des Nationalsozialismus	Leben in einer Diktatur; Berufsordnungsarbeit und berufliche Ausdifferenzierung
7	Neuordnung der beruflichen Bildung nach 1945	allgemeine Situation nach 1945; Subsidiaritätsprinzip
8	Berufsbildung in der SBZ/DDR	Allgemeines zur DDR-Gesellschaft; Rolle der Berufs(aus)bildung in der Gesellschaft
9	Machtpolitik im Kontext der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969	Berufsbildungspolitik; politisches System der BRD; Kulturhoheit der Länder
10	Deutsches Berufsbildungssystem unter dem Druck von Europäisierung und Akademisierung	Subsidiaritätsprinzip; Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung; Berufsbildungssysteme anderer Länder

Beim Nachdenken über die „didaktische Ergiebigkeit“ der Themen zeigt sich (Tab. 1, rechte Spalte), dass – letztlich ganz im Sinne der Didaktischen Analyse von Wolfgang Klafki – der spezifische berufspädagogisch-historisch relevante Inhalt in vielen Fällen mehr oder weniger als Transporteur dienen kann, um mit diesem neben den konkreten Bildungsinhalten auch allgemeine Bildungsgehalte anzusprechen. Hierin liegen enorme didaktische Potentiale, die weit über die eigentliche Themenbehandlung hinausreichen und dazu führen, dass sich geschichtlich relevante Themen der Berufspädagogik als besonders „bildungsfruchtsam“ erweisen.

5 Anmerkungen zum hochschulmethodischen Vorgehen

Methodisch ist zu fragen, auf welche Weise die akademische Lehre der Geschichte beruflicher Bildung so durchgeführt werden kann, dass die Lehrveranstaltungen für die Studierenden motivierend und kompetenzerweiternd wirken. Erfahrungsgemäß ist das Selbststudium von historisch angelegter Literatur oder von zeithistorischen Texten für manche Studierende oft schnell ermüdend. Hier besteht leicht die Gefahr, dass sich eine (möglicherweise latent bereits bestehende) Aversion gegen eine geschichtliche Themenbehandlung eher verstärkt. Ebenso erzeugen sture Vorlesungen solcher Inhalte bei Studierenden kaum motivierende Effekte. Methoden- und Medienwechsel können über Video-Dokumentationen für allgemein an Geschichte Interessierte erfolgen. Dabei können neben Originalausschnitten eingeblendete Kommentierungen von Zeitzeugen oder Expertinnen und Experten enthalten sein. Solche Dokumentationen gibt es explizit zur beruflichen Bildung bislang nicht, doch kann man mit solchen Videos immerhin ein „Gefühl für jene Zeit" erzeugen, in die man hineinblicken möchte, sodass damit ein Hineindenken in Belange der beruflichen Bildung jener Epoche leichter fällt. Ähnliche Effekte sollten Faksimiles oder sogar originale Dokumente (z. B. die Lehrgänge des DATSCH oder Reichslehrpläne) haben, die an geeigneten Stellen in die Lehrveranstaltungen eingestreut werden können. Ungeachtet dessen hat jede Hochschullehrkraft die Möglichkeit, eigene Akzente zu setzen. Wie bei jeder Form von Lehren gilt letztlich auch hier: „Richtig" oder „Falsch" gibt es im hochschulmethodischen Vorgehen nicht; es geht eher darum, „zweckmäßig" und „abwechslungsreich" zu lehren. Gerade die kontroversen berufsbildungspolitischen Debatten des 20. Jahrhunderts – etwa um die gesetzliche Regelung des Lehrlingswesens, die Rolle der beruflichen Bildung in den beiden Weltkriegen oder der Streit um die Vorherrschaft der traditionellen handwerklichen Berufsausbildung gegenüber der neu hinzukommenden Lehrlingsausbildung der Industrie – können in der Hochschullehre methodisch interessant umgesetzt werden; etwa durch Rollenspiele, Pro-und-Kontra-Diskussionen, kleine szenische Stücke[7] etc., bei denen sich die beteiligten Akteure in die jeweilige Zeit und Akteursrolle hineinversetzen müssen. Ein solcher Ansatz bringt gerade in lehramtsbezogenen Studiengängen noch einen weiteren erheblichen didaktischen Mehrgewinn: Inhaltliches Ziel ist dann zwar das Verstehen von zeithistorischen Zusammenhängen unter dem Gesichtspunkt der Berufspädagogik. Aber darüber hinaus können die Studierenden den Einsatz von in diesem Fall auf historische Kontexte bezogenen innovativen Unterrichtsverfahren kennenlernen, die sie bei eigenem späterem Unterricht wiederum

7 So entstand an der Universität Flensburg im Rahmen einer Lehrveranstaltung ein „berufspädagogisches Schauspiel" im Sinne eines Theaterstücks, das unter dem Titel „Aus dem Nebel der Geschichte" nicht nur aufgeführt, sondern zudem im EUSL-Verlag veröffentlicht worden ist (vgl. Herkner 2011). Dieses ist ein hervorragendes Beispiel, wie ein geschichtliches Thema unter aktiver Beteiligung der Studierenden umgesetzt werden kann.

selbst anwenden können, und zwar oft genug auch bei Unterrichtsbeispielen, die dann keinen historischen Bezug haben.[8]

6 Modernität des Früheren in der Berufsbildungswissenschaft

Wenn heutige Vertreterinnen und Vertreter der Berufspädagogik bzw. der Berufsbildungswissenschaft ihre Überlegungen zu aktuellen Themen auf Tagungen vorstellen, ernten manche von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen ein herablassend wirkendes Echo: „Das hatten wir alles schon einmal." In der Tat gibt es für viele Themen der Gegenwart frühere vorlaufende Gedanken, die meist auch veröffentlicht worden sind. Mit einigem Bedauern ist zuweilen feststellbar, dass frühere Veröffentlichungen zu eigenen Themen oft nicht oder nur schwach recherchiert und wahrgenommen werden. Zu berufspädagogischen Fragestellungen bzw. Themen wird seit rund 100 Jahren publiziert. Man kann die Literatur nicht komplett gelesen und auch nicht wahrgenommen haben, und doch fehlt es vielen heutigen Arbeiten daran, in vergangenen Veröffentlichungen nach dem eigenen Thema recherchiert und die einstigen Gedanken ausgewertet zu haben. Damit aber werden immense ideelle Potentiale verschenkt. Schon die früheren Berufsbildungswissenschaftlerinnen und Berufsbildungswissenschaftler aus vorherigen Generationen der Berufspädagogik haben Sinnvolles gedacht. Es ist fahrlässig, an jenem Denken nicht anzuschließen.[9] Vielleicht ist die „geschichtslose" Forschung bei Gegenwartsthemen zur beruflichen Bildung bereits eine unmittelbare Folge der weitgehenden Geschichtslosigkeit der Hochschullehre der vergangenen Jahre, als Studierende an so manchen Hochschulstandorten nicht mit Themen der Geschichte beruflicher Bildung konfrontiert worden sind. So ergänzt sich an dieser Stelle die Kritik: Nicht nur in der Hochschullehre, sondern auch in der Forschung sollten historische Darstellungen ihren Platz finden. Betrachtungen zur Vergangenheit gehören in unserer Kultur dazu. Hier werden enorme Potentiale verschenkt. Günter Pätzold und Manfred Wahle (2009, S. 94) merkten an, dass Beiträge der historischen Berufsbildungsforschung „einigen Angehörigen der Disziplin als unwichtig" gelten würden. Hierin liegt eine Lösung des Problems: Wir, die Vertreterinnen und Vertreter der Berufsbildungswissenschaft, selbst sind es, die historisch angelegte Berufsbildungsforschung und -lehre mit Wertigkeiten versehen.

Wenn speziell Hanns-Peter Bruchhäuser (2010, S. 37) von einem Niedergang der historischen Berufsbildungsforschung ausgeht, so ist zu ergänzen, dass For-

8 Nur der Vollständigkeit wegen sei angemerkt, dass bei einem solchen Vorgehen die Reflexion besonders wichtig ist, um neben der fachlich-inhaltlichen Seite und dem dort feststellbaren Kenntnisgewinn explizit auch die (unterrichts-)methodische Seite anzusprechen und für Studierende sichtbar werden zu lassen.

9 In Selbstreflexion sei gesagt: Es gab selbstverständlich schon vor diesem Beitrag Überlegungen anderer, die in solche Richtung weisen. Aus jüngerer Zeit sei speziell auf den Sammelband von Wuttke und Beck (2010) verwiesen. Wenngleich nicht explizit für den Bereich der Berufspädagogik, sondern eher allgemein für die Pädagogik, hatte zuvor bereits Bokelmann (1972) gefragt und nach Antworten gesucht: „Wozu taugen historische Erkenntnisse?"

schung und Lehre auch hier Hand in Hand gehen. Historische Berufsbildungsforschung benötigt die Verankerung historischer Inhalte in einem berufspädagogischen Hochschulcurriculum, und vielleicht können mit einer Generation von Studierenden, die in ihrem Studium entsprechende Inhalte kennengelernt haben, der historischen Berufsbildungsforschung auch wieder neue Impulse gegeben werden. So bleibt die Hoffnung, dass der Weg der Berufspädagogik „zu einer Disziplin ohne Geschichtsschreibung" (ebd., S. 48) noch rechtzeitig vorher gestoppt werden kann. Getragen wird eine solche Auffassung vom Optimismus, „dass die Nachzeichnung und Analyse historischer Verlaufsmuster nicht notwendig der Verfolgung nostalgischer Interessen dienen muss – und daher im Studium als überflüssiger Ballast gelten kann" (Greinert 2010, S. 115). Vielmehr kommt es doch darauf an, Belege dafür zu liefern, „dass sozialhistorisch angelegte Analysen in der Regel auch Verstehens-, Interpretations- und Orientierungshilfen für den konstruktiven Umgang mit aktuellen Herausforderungen liefern können" (ebd.).

Literatur

Bergmann, K. (1993). ‚So viel Geschichte wie heute war nie' – Historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. In A. Schwarz (Hg.), *Politische Sozialisation und Geschichte* (Festschrift für Rolf Schörken zum 65. Geburtstag, S. 209–228). Hagen: Rottmann.

Bokelmann, H. (1972). Wozu taugen historische Erkenntnisse? Pädagogische Materialien für die Beurteilung einer umstrittenen Frage. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68* (12), 898–922.

Bruchhäuser, H.-P. (2010). Vom Geist der Zeit. Nekrolog auf eine Forschungsrichtung. In E. Wuttke & K. Beck (Hg.), *Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende* (Festschrift für Manfred Horlebein, S. 37–48). Opladen: Budrich Unipress.

Greinert, W.-D. (1999). *Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Analytische Grundlagentexte*. Baden-Baden: Nomos.

Greinert, W.-D. (2000). *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos.

Greinert, W.-D. (2010). Berufsbildungsforschung ohne historische Orientierung – statt eines Nachrufes. In E. Wuttke & K. Beck (Hg.), *Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende*. (Festschrift für Manfred Horlebein, S. 115–128). Opladen: Budrich Unipress.

Herkner, V. (2009). *Öffentliche Aufgabe „Berufsbildung" – Zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes vor 40 Jahren*. Bonn: Bundesinstituts für Berufsbildung (01.09.2009). Verfügbar unter: https://www.bibb.de/de/16619.php (Zugriff am: 08.11.2018).

Herkner, V. (Hg.) (2011). *Aus dem Nebel der Geschichte. Ein berufspädagogisches Schauspiel von Autoren des biat der Universität Flensburg*. Paderborn: EUSL.

Koselleck, R. (2010). *Vom Sinn und Unsinn der Geschichte. Aufsätze und Vorträge aus vier Jahrzehnten* (Herausgegeben und mit einem Nachwort von Carsten Dutt). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lipsmeier, A. (1972). Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68* (1), 21–49.

Pätzold, G. & Wahle, M. (2009). *Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Raddatz, R. (2000). *Berufsbildung im 20. Jahrhundert. Eine Zeittafel*. Bielefeld: wbv.

Rauner, F. (2005). Rettet den Facharbeiter! Wenn die deutschen Bildungspolitiker nicht aufpassen, wird die Berufsausbildung in Europa nach britischem Vorbild umgebaut – auf niedrigstem Niveau. *Die Zeit, Nr. 49* (01.12.2005), 86.

Schütte, F. (2010). 40 Jahre Berufsbildungsgesetz – eine disziplinhistorische Anmerkung zur Vorgeschichte (1959–1969). In E. Wuttke, M. Friese, B. Fürstenau & R. Tenberg (Hg.), *Dimensionen der Berufsbildung. Bildungspolitische, gesetzliche, organisationale und unterrichtliche Aspekte als Einflussgrößen auf berufliches Lernen* (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE], S. 135–147). Opladen: Budrich Unipress.

Sektion (2014). *Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch-Gmünd am 25.09.2014*. Verfügbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 01.02.2017).

Stratmann, K. unter Mitarbeit von Schlösser, M. & Lier, M. J. (1989). *Erfahrungen mit dem Dualen System der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs „dual" und der praktizierten Dualität. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000" des Deutschen Bundestages*. Bochum.

Wuttke, E. & Beck, K. (Hg.) (2010). *Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende* (Festschrift für Manfred Horlebein). Opladen: Budrich Unipress.

Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: EUSL.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Mögliche Themen zur Geschichte beruflicher Bildung und deren weiterführende Bildungsaspekte (Auswahl) 28

Autor

Volkmar Herkner, Prof. Dr., Professor für Berufspädagogik am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Europa-Universität Flensburg; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: historische und systematische Berufsbildungsforschung, Individualrechte und berufliche Bildung, Berufsbildungspolitik.

Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft

Franz Kaiser

> „Vernunft zielt auf Schmerzbefreiung, auf die Verwandlung der Ängste in gestaltendes Glück; Herrschaft ist unbeendeter Schmerz, Raub eines Glücks, das in uns ist, keines Fremden bedarf und sich ausbreiten will“ (Heydorn 1970, S. 9).

Abstract

Ziel der Bildung ist die Überwindung von Herrschaft und die mit ihr verbundene Selbstbefreiung des jeweiligen Subjekts zu verantwortlichem Handeln, bezogen auf sich, die Menschheit und die Welt. Zur Einlösung dieses Anspruchs in der beruflichen Bildung sind Bedingungen zu schaffen, die sich sowohl auf strukturelle Herrschaftsbedingungen beziehen, wie auch auf die Gestaltung von situativen Aneignungsprozessen in konkreten Lernkontexten und -kulturen. Der Beitrag zeichnet die Tradition der beruflichen Bildung nach und formuliert darauf aufbauend den Anspruch an berufspädagogische Lehrerinnen und Lehrer, kritisch Gestaltende des beruflichen Bildungssystems zu werden und verdeutlicht, wie dieser Anspruch sich in die Gestaltung berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge inhaltlich und methodisch niederschlägt. Hierfür wird exemplarisch auf die Konzeption am Studienstandort Rostock eingegangen, die, neben den normierten Vorgaben, eine Vision idealer Absolventinnen und Absolventen zum Ausgangspunkt gemacht hat.

The aim of education is to overcome domination, thereby ensuring the self-liberation and accountability of the respective subject with regard to themselves, mankind and the world. In order to achieve this expectation in vocational education, it is imperative that a framework be created that applies both to structural domination conditions and the development of situative appropriation processes in specific learning contexts and cultures. The article traces the tradition of vocational education and, on this basis, formulates the requirement for vocational educators to play a critical, formative role in the vocational education system; it goes on to explain how this requirement is reflected in the content and methodological development of vocational education teacher training. By way of example, the author makes reference to the concept

deployed by the University of Rostock, which takes the vision of ideal graduates as a point of departure, in addition to the standard specifications.

Einleitung

Die Geschichte der Demokratie ist in Deutschland noch immer eine junge. Sie schaffte uns Bedingungen der Freiheit in nie zuvor gekanntem Maße und basiert zugleich auf einem labilen Grundstock individueller Mündigkeit, die unteilbar ist und allen Mitgliedern der Gesellschaft zusteht – demzufolge auch Absolvent:innen der beruflichen Bildung. Dieser Mündigkeit steht die Angst der/des Einzelnen entgegen, wie aus dem vorangestellten Zitat aus Heydorns Hauptwerk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft" hervorgeht, sich in einer Weise zu verhalten, die ihm oder ihr die Wertschätzung der Allgemeinheit entzieht. Die Angst speist sich aus der Bedrohung der persönlichen Integrität durch Isolation und Missachtung bei abweichendem Verhalten von Effizienzstreben. Dem vorzubeugen erfolgt durch den „Triumph der Integration" (Adorno 1997, S. 18), wenn sich die Individuen bis in ihr Innerstes mit der gesellschaftlichen Tauschlogik identifizieren. Das Maß der Wertschätzung einer Person ist heute nicht unwesentlich an ihre beruflichen Leistungen im Arbeitssystem gebunden, dessen steigenden Anforderungen wir uns zunehmend freiwillig unterwerfen. Das Diktat dieser an ökonomischer Rationalität orientierten Lebensführung scheint kaum noch in Frage gestellt werden zu dürfen. Zugleich werden wir immer deutlicher auf die Grenzen dieser Lebensform hingewiesen, durch armutsbedingte Migrationsbewegungen und klimatische Veränderungen, Verbreitung von Depressionen und andere individuelle Reaktionen auf massive Überforderung, wie auch das Ausweichen in inhumanes Miteinander bedrohende Verrohung und simplen Rassismus.

Diese gesellschaftlich präformierte Ausgangssituation wird nachfolgend kurz historisch rekonstruiert und Mündigkeit als zentrales Ziel für (berufs-)pädagogisches Handeln herausgearbeitet. Daran anschließend wird das Ziel einer kritischen Bildung auf die Ausbildung von angehenden Berufsschullehrerinnen und -lehrern bezogen und skizziert, wie dieses Ziel das berufspädagogische Studium an der Universität Rostock prägt und welche Lehrinhalte und -formen dies nach sich zieht. Abschließend wird eine selbstkritische Kontextualisierung gewagt.

1 Kritische Gestaltung beruflicher Bildung – Mündigkeit unter aktuellen Bedingungen

Jedes pädagogische Verhältnis ist ein Gewaltverhältnis. Es ist beispielsweise geprägt von einem Wissensvorsprung der Lehrenden und von der durch sie erfolgenden Beurteilung der jeweiligen Lernleistung im Rahmen von Prüfungen. Die Gesellschaft stattet ihre pädagogischen Institutionen systematisch mit Möglichkeiten der Chan-

cenverteilung aus und verspricht bei diesem „Ablasshandel mit der Angst, dessen befreiende Verheißung in ihr Gegenteil umschlägt“ (Dobmeier 2018, S. 4) eine luxuriösere Lebenssituation, wenn die geforderten Anpassungs- oder Lern- oder Arbeitsleistungen vollbracht werden. Dass damit ein Anpassungstraining an vorgefertigte Verhaltensschablonen en passant erfolgt, ist das Gegenteil der Befreiung, die individuell erhofft und öffentlich propagiert wird. Bei diesem Beziehungsverhältnis ist prinzipiell von einer fördernden Orientierung der Lehrenden und auch Ausbildenden zur Entwicklung der Fähigkeiten der Lernenden auszugehen und vielfach zu beobachten, wie diese weit über die institutionell angelegten Aufgaben hinausgehen. Dennoch sind, neben dem jüngst intensiv reflektierten sexuellen Gewaltverhältnissen auf der persönlichen Beziehungsebene (Böllert & Wazlawik 2014; DGfE 2018), auch herkunfts- und geschlechtsbezogene Zuschreibungen (Münk & Schmidt 2011; Chatterton &Wischmann 2014; Messerschmidt 2016) sowie das strukturelle Gewaltverhältnis in der Pädagogik einer Reflexion zugänglich zu machen und Perspektiven zur Überwindung der Heteronomie und Erlangung der Mündigkeit zu eröffnen (Heydorn 1970; Koneffke 2018). Dies bedarf der Auseinandersetzung mit aktuellen Vorgängen ebenso wie der Habhaftwerdung der gesellschaftlichen und eigenen biografischen Geschichte.

Die Entwicklung der Pädagogik geht einher mit der Überwindung feudaler Gesellschaft und damit verbunden Herrschaftsstrukturen, der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft in Form eines Rechtsstaats (Koneffke 1997) sowie der darauffolgenden „Produktion gesellschaftlicher Individuen“ (Marx 1857, S. 616). Geschichte wird fortan als vernünftig zu gestaltendes Feld in die Zukunft hinein begreifbar und es bedarf für dieses „Zukunftsprojekt“ der allgemeinen Entwicklung der Fähigkeiten der individualisierten Produzent:innen. „Der Fortschritt wissenschaftlichen Denkens und naturwissenschaftlicher Entdeckungen ermöglicht es, dass Entwicklung erfahrbar wird, da die entdeckten Grundsätze ihre Gültigkeit behalten und mit neuen Erkenntnissen angereichert werden“ (Schapfel-Kaiser 2008, S. 61). Dieses gesellschaftliche Bedürfnis der fortschreitenden Akkumulation von Wissen zur Dienstbarmachung der Naturkräfte der Erde (Koneffke 1997) wird Ausgangspunkt der allgemeinen Schulpflicht und prägt die zunehmend staatliche Steuerung der intergenerativen Praxis (Blankertz 1982). Der vernunftbegründeten, systematischen Entwicklung des Bildungswesens entgeht auch die berufliche Bildung, vormals in der privaten Verfügung der jeweiligen Ausbildungsstätten, nicht mehr (Stratmann & Schlüter 1982). Neben der neuhumanistischen Idee, die allseitige Entwicklung Aller voranzutreiben (Blankertz 1963), wirkt die Analyse der Anforderungen des Weltmarktes als Treiber der systematischen technischen und utilitaristischen Bildung (Garbe 1888). Gegen den Willen privatwirtschaftlicher Verwertungsinteressen, welche die Formen *individualbetrieblicher* Qualifizierung aufrecht erhalten wollen, setzt der Staat zunehmend Standards *beruflicher* Qualifizierung und Verpflichtung zur Teilnahme am staatlichen Berufsschulunterricht durch und erlässt schließlich 1969 ein Berufsbildungsgesetz (Zabeck 2013).

Die Erkenntnis des historischen Konstitutionsprozesses der beruflichen Bildung als Aushandlungsprozess zwischen Interessen und partieller Veränderung von Herrschaftsstrukturen ist nicht nur notwendiger Bestandteil einer Identitätsbildung der mit ihr verbundenen Wissenschaftsdisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern auch der Profession der Berufsschullehrkräfte (vgl. Herkner im vorliegenden Band). Sie ist wesentliche Grundlage für die Erkenntnis, dass die Verfasstheit nicht nur der beruflichen Bildung, sondern auch der Arbeitswelt und der Gesellschaftsordnung gestaltbar sind. Das bedeutet für die Lehrenden in den von ihnen gestalteten Lernprozessen mit Auszubildenden

> „[...] die Möglichkeiten der Veränderung zu verdeutlichen. Erschließbar zu machen, wodurch gesellschaftliche Konventionen und verwendete Technologien zu dem geworden sind, was sie sind, von Menschen gemachte Übereinkünfte, die mit entsprechendem Widerstand und guten Argumenten als solche sichtbar und veränderbar sind“ (Kaiser 2016, S. 193).

Unter diesen Voraussetzungen gewinnen die Subjekte ihre Handlungsfähigkeit zurück, die sie zu Gestalter:innen unter den Bedingungen govermentaler Prekarisierung macht, wie es Isabell Lorey in Anknüpfung an Michel Foucault und Judith Butler fasst.

> „Prekarisierung als gouvernemental zu verstehen, ermöglicht es, die komplexen Wechselwirkungen eines Regierungsinstruments mit ökonomischen Ausbeutungsverhältnissen sowie Subjektivierungsweisen in ihrer Ambivalenz zwischen Unterwerfung und Ermächtigung zu problematisieren. Mit einer gouvernementalen Perspektive kann Prekarisierung nicht nur in ihren repressiven, rasternden Formen betrachtet werden, sondern ebenso in ihren ambivalent produktiven Momenten, wie sie über Techniken der Selbstregierung entstehen“ (Lorey 2011).

Wie bereits angedeutet, ist diese gesellschaftsanalytische Dimension in der Tradition einer kritischen Theorie *eine* Dimension zur Erlangung der Mündigkeit, wie sie in den 1970er Jahren auch bereits der beruflichen Bildung als Aufgabe zugeschrieben wurde (beispielsweise Lempert 1974; Ehrke 1978). Sie geht dann weit über die technologisch orientierte Gestaltungskompetenz hinaus, wie sie am Institut für Technik und Bildung (ITB) in Bremen entwickelt und dort später auf Fragen der Nachhaltigkeit und mehrdimensionale Bewertungen von Lösungen ausgedehnt wurde (Rauner 1987; Rauner u. a. 2014). Sie verlässt den engen Rahmen des beruflich zugewiesenen Arbeitsprozesses und reflektiert gesamtgesellschaftliche Verhältnisse.

Eine zweite Aufgabe für angehende Lehrer:innen und Ausbildenden im System der beruflichen Bildung besteht in der Befähigung zur kritischen Selbstreflexion, die das je eigene Gewordensein ins Licht rückt und in der Tradition der humanistischen Psychologie Formen der persönlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte befördert. Zu wissen, dass wir nicht nur Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse sind, sondern uns zugleich formen in Begegnungen mit Menschen und individuellen Lebensbedingungen und es einer kritischen Reflexion unseres

„Gefangenseins“ in den erzeugten und überwiegend unreflektierten Bedürfnissen bedarf (Freud 1930), schafft die zweite Voraussetzung. Sie ist Bedingung für individuelle Mündigkeit und Schutz vor vorschneller Gleichmacherei und Unterwerfung in ein Kollektiv. Sie erst ermöglicht es uns frei zu werden von Erwartungen anderer und frei zu werden für selbstgewählte Bindungen und Ziele.

> „Im Prozeß der dynamischen Anpassung an die Kultur entwickeln sich eine Anzahl mächtiger Triebe, welche die Handlungen und Gefühle des einzelnen motivieren. Der einzelne kann sich dieser Triebe bewußt sein oder auch nicht. Sie sind in jedem Fall mächtig in ihm und verlangen nach Befriedigung, wenn sie sich einmal entwickelt haben. Sie werden zu machtvollen Kräften, die ihrerseits den gesellschaftlichen Prozeß mitgestalten“(Fromm 2000, S. 27).

Fasst man diese Vorüberlegungen zusammen, so ergibt sich für die Studiengangverantwortlichen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge als eine zentrale Aufgabe, die Studienplanung so anzulegen, dass die Studierenden Fähigkeiten entwickeln können im Hinblick auf: Berufsfachlich-technische Gestaltungsfähigkeit, Persönlichkeitsbezogene Gestaltungsfähigkeit und auf das Gesellschaftssystem bezogene Gestaltungsfähigkeit (siehe Abbildung 1).

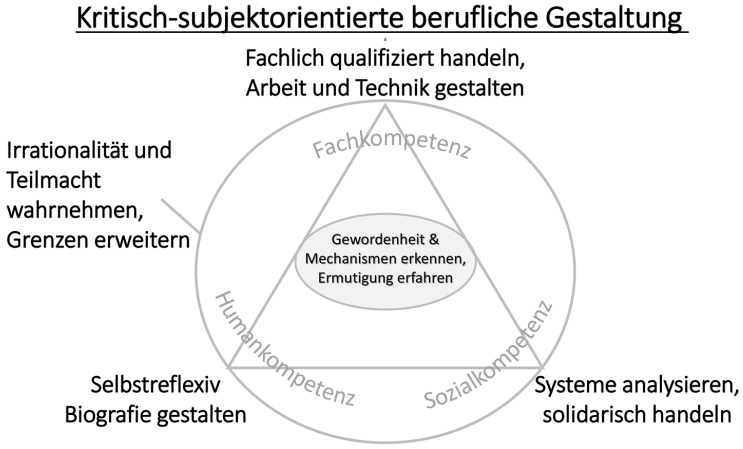


Abbildung 1: Kritische Gestaltungsfähigkeit in der beruflichen Bildung.

2 Normierte Ziele und Vorgaben zur Qualifizierung von Berufsschullehrkräften

Die Frage der Entwicklung kritisch emanzipierter Berufsschullehrer:innen ist nicht losgelöst von den bestehenden Strukturen der Ausbildung von Berufsschullehrkräften und insbesondere den Vorgaben für die hochschulischen Curricula zu betrachten, in deren Rahmen die Implementierung der beschriebenen Zielstellung einge-

bunden ist. Die Vorgaben der KMK zum sogenannten Lehramtstyp 5 schreiben zu den drei wesentlichen Bestandteilen (Erstfach, Zweitfach, Bildungswissenschaften/ Berufs- und Wirtschaftspädagogik [BWP] und Fachdidaktiken) des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen vor allem Quantitäten vor, kürzlich ergänzt durch den Hinweis auf die Behandlung der Themen Heterogenität, Inklusion und Förderdiagnostik (KMK 2016). Nach diesen Vorgaben stehen in den Studiengängen der Bildungswissenschaft einschließlich schulpraktischer Übungen und Fachdidaktiken 90 Leistungspunkte zur Verfügung (es darf um zehn LP nach oben und unten abgewichen werden). Zudem wird deutlich, dass das zweite Fach ersetzt werden kann (ebd. Abschnitt 2.3). Hinweise zur inhaltlichen Ausgestaltung der Module in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es keine, sodass die KMK hier die Freiheit der Lehre weitgehend gewährt.

Zu den Inhalten hat aber der Zusammenschluss der Lehrenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ein sogenanntes Basiscurriculum 2003, aktualisiert 2014, entwickelt, das zwar keine rechtliche Bindungskraft hat, jedoch eine Vielzahl von Rechtsgrundlagen berücksichtigt (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2014). Hier wird das Selbstverständnis der Disziplin verdeutlicht (S. 6) und ein Anspruch formuliert, der im Einklang mit den Ausführungen im ersten Abschnitt dieses Beitrages steht. So

> „[...] entwickeln sie (die Studierenden der BWP, Anm. des Autors) ein Kompetenzprofil, das es ihnen ermöglicht, wechselnde Situationen der vielfältigen, komplexen Tätigkeitsfelder kompetent und kritisch wahrzunehmen, selbstbestimmt und professionell zu handeln, Verantwortung für eigenes Handeln und für die Gemeinschaft zu übernehmen sowie unter einer ethisch legitimierten und selbstreflexiv kontrollierten Perspektive Urteile zu bilden und entsprechende individuelle sowie gemeinschaftliche Entscheidungen zu treffen“ (S. 5).

Das Curriculum zählt dann die „verbindlichen“ Themenfelder auf, die sich zusammenfassen lassen mit Stichworten wie: Strukturen beruflicher Bildung, Curriculumentwicklung, Lehren & Lernen, personale Bildungsvoraussetzungen, Professionsverständnis sowie Forschungsmethoden beruflicher Bildung.[1]

Unter Berücksichtigung dieser rechtlichen und disziplinären sowie der landes- und universitätsspezifischen Vorgaben (Lehrerbildungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern [LehbildG M-V]; Rahmenprüfungsordnung für BA/MA Studiengänge der Universität Rostock) wurden in den Jahren 2014–2017 die berufspädagogischen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Rostock entwickelt und mit Lehrveranstaltungen ausgestaltet. Derzeit kann dort Berufspädagogik in den Erstfächern Metall-, Elektro- und Informationstechnik sowie Agrarwirtschaft im Bachelor und Master studiert werden. Erste Übergänge aus dem Bachelor in den Master haben bereits stattgefunden. Darüber hinaus existiert ein Kooperationsmodell mit der Hoch-

1 Vor dem Hintergrund des vorangestellten Zitats zur Zielsetzung ist überraschend, dass die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung der eigenen Profession und dem ihr zugrundeliegenden Berufsbildungssystems für ebenso optional erklärt wird, wie auch die Auseinandersetzung mit Heterogenität und dem Übergangssystem (vgl. S. 7).

schule Neubrandenburg, bei dem das Studium im Master Berufspädagogik für Gesundheitsberufe/Sozialberufe in Rostock abgeschlossen wird (von Gahlen-Hoops 2018). Auch hier sind bereits erste Übergänge in den Masterstudiengang nach Rostock erfolgt. Alle Studierenden dieser Studiengänge durchlaufen die gleichen Lehrveranstaltungen in der Berufspädagogik, ergänzt durch ein schulpädagogisches und ein allgemeinpädagogisches Modul sowie spezifische fachdidaktische Lehrveranstaltungen. Diese Studienganganteile einschließlich der schulpraxisbezogenen Lehrveranstaltungen umfassen 96 Leistungspunkte und liegen damit über den KMK-Vorgaben. Werden die Bachelor- und Masterarbeiten in der Berufspädagogik verfasst, was in den meisten Fällen bislang geschieht, so kommen noch 12 bzw. 18 Leistungspunkte hinzu (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Studiengangstruktur Berufspädagogik Universität Rostock (Kaiser 2017, S. 16).

	Berufspädagogik	Praktikum	1 Fach (Fachwissenschaft)	1. Fach (Fachdidaktik)	2. Fach (Fachwissenschaft)	2. Fach (Fachdidaktik)	Abschlussarbeit
Bachelor	30	6	84	6	36	6	12
			90		42		
Master	24	12	12	6	42	6	18
			18		48		
Gesamt	54	18	96	12	78	12	30
			108		90		

3 Einblicke in die Konzeptionsentwicklung und Umsetzungen zur Förderung kritischer Gestaltungskompetenz in Rostock

Die Lehrenden am Institut für Berufspädagogik (ibp) der Universität Rostock teilen miteinander das Leitbild einer kritischen Berufsbildung (ibp 2017) und haben zunehmend die einzelnen Module und Lehrveranstaltungen im Kontext der Studiengangentwicklung systematisch auf das gemeinsame Ziel der Ermutigung und Ermächtigung der Studierenden zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ausgerichtet. Hierfür besonders bedeutsam war eine zweitägige Klausurtagung im März 2017, auf der dieses Leitbild und die mit ihm verbundenen Kompetenzen systematisiert und in einem zweiten Schritt in Schwerpunkten einzelnen Modulen zugeordnet wurden. (Eine Vorgehensweise, die sich an die Berufs- und Curriculumentwicklung im Rahmen von Neuordnungsverfahren anlehnt, wie sie am Bundesinstitut für Berufsbildung unter anderem vom Autoren mit entwickelt und umgesetzt wurde.)

Nach einem individuellen Brainstorming wurden zunächst Ziele der Berufsschullehrer:innenbildung in Rostock zusammengetragen (siehe Kaiser 2017, S. 12) und diese anschließend im Hinblick auf die Oberkategorien Wissen, Können und Haltung geclustert. Damit entstand die Vision von Eigenschaften idealer Absolvent:innen des Studiengangs und ihnen zugeordneter Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Kenntnisse. Beispiele hierfür sind:

Fähigkeiten und Fertigkeiten: Sie können …
- partizipativen Unterricht gestalten und Unterrichtsforschung betreiben,
- Jugendliche im Entwicklungsprozess individuell begleiten,
- Projekte planen, umsetzen und reflektieren,
- für sich selbst sorgen und die eigene Kompetenzentwicklung gestalten,
- Kooperationen entwickeln und Gesprächssituationen moderieren,
- eigene Gedanken argumentativ vertreten.

Kenntnisse: Sie verfügen über Wissen zu(r) …
- Fakten der Berufsbildung und wo sie zu finden sind,
- Paradigmen der Berufspädagogik,
- Theorien der Berufspädagogik und Erziehungswissenschaft,
- systemischen Zusammenhängen und deren Gewordensein,
- Analyse eigener Erfahrungen und Selbstreflexion.

Haltungen: Sie kennzeichnet eine Bereitschaft zu(r) …
- Toleranz und Solidarität,
- Transparenz,
- Authentizität und Nahbarkeit,
- Verantwortungsübernahme,
- mutigem Handeln,
- Neugier und Offenheit (forschende Haltung).

Da nun nicht in vollem Umfang skizziert werden kann, wie die einzelnen Kompetenzen im Detail den jeweiligen Lehrveranstaltungen zugeordnet wurden, seien nur einige Beispiele herangezogen.[2]

Das Modul „Einführung in die Berufspädagogik“ besteht zum Einen aus einer Grundlagen vermittelnden Vorlesung, die Einblick gibt in die Strukturen der beruflichen Bildung und der Wissenschaftsdisziplin der Berufspädagogik, deren historische Entwicklung, zentrale Begriffe und spezifische Themen wie Jugend, Recht, Didaktik und Sozialisation. Dabei werden soziale Ausgrenzungen thematisiert und es werden andere Formen beruflicher Bildung in anderen Ländern bereits sichtbar gemacht. Begleitet wird diese Vorlesung von einem Seminar zur Geschichte der beruflichen Bildung, in dem neben einem kurzen Vortragsimpuls zur jeweiligen his-

2 Eine exemplarisch ausführlichere Darstellung findet sich in dem Beitrag von Götzl und Struck zu Lernen durch Engagement im vorliegenden Band.

torischen Epoche deren spezifische Situation anhand von Quellentexten durch die Studierenden erarbeitet wird. Damit wird sichtbar, dass das Berufsbildungswesen eingebunden ist in eine gesellschaftliche Entwicklung im Spannungsfeld von Erziehungs- und Wirtschaftssystem, auf das die jeweilige gesellschaftliche Herrschaftsform massiven Einfluss nimmt, wie die Bedeutung des zünftigen Handwerks im Mittelalter und der Vergleich der Strukturen im Nationalsozialismus und in der DDR deutlich machen. Zugleich erwerben die Studierenden erste Erfahrungen in der Quellenarbeit, erkennen anhand der Quellen die unterschiedlichen Darstellungen und Interessen in einer Epoche, je nach Hintergrund der jeweiligen Autorenschaft, und üben sich in selbstständigen Argumentationen. Geschichte und berufliche Bildung werden so als gestaltbar erfahren, die sich nicht naturwüchsig, sondern vom Menschen beeinflusst entwickeln.

Im darauffolgenden Studienjahr werden insbesondere Begriffe vertieft sowie Systemstrukturen tiefergehend analysiert. Durch das Schreiben eines eigenständigen Essays zu zentralen Grundbegriffen der beruflichen Bildung wird eine eigenständige Meinungsbildung und deren argumentative Darlegung weiterentwickelt. Parallel werden im Modul zu Methodik und Didaktik unterschiedliche Formen des subjektorientierten Lehrens und Lernens kennengelernt, mit einer betrieblichen Exkursion gekoppelt und in die Grundlagen des Lernfeldansatzes eingeführt, was der Vorbereitung auf das erste Orientierungspraktikum mit einem schulischen und außerschulischen Teil vorbereitet. Eingebettet in dieses Modul findet eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen, je individuellen Gewordensein statt. Hier ist der Ort intensiver biografischer Selbstreflexionen im Hinblick auf die eigenen sozialen Zusammenhänge, bewusste und unbewusste Vorbilder und Leitungserfahrungen. Zugleich erproben die Studierenden erste themenzentrierte Leitungssituationen zu Themen, die sie sich selbst auswählen und die mit ihrer unmittelbaren Lebenssituation zu tun haben. Zu diesen erhalten sie wechselseitiges Feedback. Hierbei dient die Themenzentrierte Interaktion (Langmaack 2004) als methodische und ethische Grundlage sowie Orientierungsmodell (Schapfel-Kaiser 1997), mit deren Hilfe partizipative Leitung erprobt, eigenes Gewordensein und Veränderung erfahrbar gemacht werden und nicht zuletzt selbstbestimmtes Verhalten im Sinne von Mündigkeit geübt wird (Kaiser 2017b).

Diese Grundlagen und Erfahrungen münden dann in die beruflichen Orientierungspraktika und das spätere Hauptpraktikum. Schule wird dann als Handlungsort mit seinen zum Teil widersprüchlichen Anforderungen sichtbar. Der sozialen Dimension der beruflichen Bildung und dem Umgang mit Heterogenität widmet sich ein letztes im Bachelor angesiedeltes Modul zur förderorientierten Berufspädagogik.

Nun kann und soll nicht jede:r Studierende zu einem bestimmten Unterrichtsstil und einer bestimmten Haltung gezwungen werden. Vielmehr verstehen sich die erwähnten Studienangebote als Chancen zur Auseinandersetzung mit Präkonzepten sowie zur kritischen Emanzipation von unreflektierten Urteilen, Verhaltensweisen und Wissensbeständen. Die Entscheidung, wie damit in der eigenen beruflichen Zu-

kunft und bereits im Studium handelnd umgegangen wird, obliegt der mündigen Entscheidung der Studierenden.

4 Unsicherheit und Entschlossenheit – Zur Dialektik des Handelns in offenen Situationen

Jede Entscheidung ist zugleich eine gegen tausend andere Möglichkeiten. So erscheinen auch uns[3] die ersten, noch unvollkommenen Versuche, die eigenen Erkenntnisse kritischer Berufsbildungstheorie in ein zunehmend konsistentes, pädagogisch reflektiertes Studiengangmodell zu überführen (das 2017 akkreditiert wurde), noch unabgeschlossen und dessen Wirkungen überschaubar in Anbetracht externer Übermacht. Aktuell beginnen wir die Wirkungen exemplarischer Lehrveranstaltungen quantitativ zu erforschen, parallel zu bereits bestehenden universitätsweiter Lehrevaluation.

In diesen offenen Handlungssituationen selbst mit seinen individuellen und institutionellen Unzulänglichkeiten authentisch zu bleiben und dennoch parallel politisch entschlossen zu handeln, im Wissen um die Vorläufigkeit der eigenen Handlungserfolge, erscheint die einzige Möglichkeit zu sein im Bestreben danach, die Aufgaben ernsthaft rational und zugleich mit ansteckender, glaubwürdiger Begeisterung zu betreiben. „Bange machen gilt nicht!“ hat einst Max Horkheimer als Rektor der Universität Frankfurt den Studierenden mit auf den Weg gegeben. Sich der Zwänge und des eigenen Gefangenseins im System, des Prekariats des eigenen Denkens und Handelns sowie der zeitgleichen, selbstgewählten Unterwerfung unter die Leistungslogik bewusst zu werden, lässt erschaudern und Bescheidenheit zu Tage treten.

Dennoch, dieses Gefangensein zu erkennen, zu teilen und sich wechselseitig zu ermutigen, dennoch nicht zu erstarren, scheint uns am stimmigsten in Anbetracht der formulierten Ziele. Wir müssen unnachgiebig bleiben, denn: „Die Wucht der Kritik verdankt sich letztlich den bis zum Zerplatzen aufgespannten Widersprüchen unserer eigenen geschichtlichen Situation“ (Pongratz 1995, S. 13).

Literatur

Adorno, T. W. (1997). Soziologische Schriften. In R. Tiedemann (Hg.), *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden. Band 8.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar: Büchse der Pandora.

3 „Uns“ bezeichnet hier die Mitarbeitenden am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock, namentlich: Mathias Götzl, Sandra Fahle, Franz Kaiser, Claudia Kalisch, Susann Krugmann und Philipp Struck.

Blankertz, H. (1963): *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Düsseldorf: Schwann.

Böllert, K. & Wazlawik, M. (Hg.) (2014). *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer.

Chatterton, C. & Wischmann, A. (2014). Racialised norms in apprenticeship systems in England and Germany. In *Journal of Vocational Education & Training. 66* (3). Verfügbar unter https://doi.org/10.1080/13636820.2014.917693 (Zugriff am: 15.02.2018).

DGfE (2018). *Disziplin und Fachgesellschaft – verstrickt in pädagogische Gewaltverhältnisse?* – Podiumsdiskussion auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 20. März 2018 an der Universität Essen.

Garbe, R. (1888). *Der zeitgemäße Ausbau des gesamten Lehrlingswesens für Industrie und Gewerbe*. Berlin: Dierig & Siemens.

Dobmeier, F. (2018). *Bildung der Angst. Reflexionen zur Verhinderung potenzieller Bildungsprozesse durch psychopolitische Machttechniken gouvernementalen Angstdesigns*. Unveröffentlichtes Manuskript des gleichnamigen Vortrags auf dem DGfE-Kongress 2018. Tübingen.

Ehrke, M. (1978). Berufspädagogik als arbeitsorientierte Sozialwissenschaft. In *Reformpädagogik und Berufspädagogik* (Argument Sonderband 21), 190–205.

Freud, E. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur*. Wien: IPV.

Fromm, E. (2000). *Die Furcht vor der Freiheit*. München: dtv. Ursprünglich: Escape from fredom, New York 1941. Verfügbar unter: http://www.irwish.de/PDF/Fromm/Fromm-Die_Furcht_vor_Freiheit.pdf (Zugriff am: 14.07.2018).

Heydorn, H.-J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

ibp (2017). Leitbild des Instituts für Berufspädagogik auf der Startseite der Internetpräsenz des Instituts. Verfügbar unter: www.ibp.uni-rostock.de (Zugriff am: 16.07.2018).

Kaiser, F. (2016). Berufliche Bildung und Emanzipation. Heydorns Impulse für eine kritische Berufsbildungstheorie sowie Stolpersteine aus eigener berufspädagogischer Sicht. In F. Ragutt & F. Kaiser (Hg.), *Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt. Arbeit und Beruf* (S. 181–197). Paderborn: Schöningh.

Kaiser, F. (2017). Berufsschullehrerinnen und -lehrer als kritisch Gestaltende beruflicher Bildung. Konsequenzen für das berufspädagogische Studium. Vortragsfolien zum Vortrag auf den Hochschultagen berufliche Bildung am 15. März 2017 in Köln. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017praesentationen/WS10-7_Kaiser.pdf (Zugriff am: 15.03.2018).

Kaiser, F. (2017b). Theme-Centered Interaction (TCI) as a structured-methodical approach to develop the reflexivity and formative capacity of VET teacher students in a democratic culture. In F. Kaiser & S. Krugmann (Hg.), *Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training. Proceedings of the 2nd conference „Crossing Boundaries in VET"*. Rostocker Papers of Vocational Education. Bd. 1. Universität Rostock, 31–37.

KMK (2016). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am: 18.04.2018).

Koneffke, G. (1997). Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik. In H.-J. Gamm & G. Koneffke (Hg.), *Jahrbuch für Pädagogik: Mündigkeit, Zur Neufassung materialistischer Pädagogik,* 31–51.

Koneffke, G. (2018). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Unveröffentlichtes Manuskript von 2005. In G. Koneffke, *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Bd. II Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen* (hg. von H. Bierbaum und K. Hermann, S. 135–148). Hohengehren: Schneider.

Langmaack, B. (2004). *Einführung in die themenzentrierte Interaktion (TZI). Leben rund ums Dreieck*. Überarbeitete Neuauflage. Weinheim: Beltz.

Lempert, W. (1974). *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Lorey, I. (2011). Gouvermentale Prekarisierung. In *transversal texts. Interventions,* (8). Verfügbar unter: http://eipcp.net/transversal/0811/lorey/de (Zugriff am: 12.12.2017).

Marx, K. (1857). Einleitung (zur Kritik der politischen Ökonomie). In K. Marx & F. Engels, *Werke, Bd. 13* (S. 615–641). Berlin: Karl Dietz Verlag.

Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse – rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmus, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer.

Münk, D. & Schmidt, C. (Hg.) (2011). Ziel- und Risikogruppen im Übergangssystem. Workshop 15 auf den 16. Hochschultagen Berufliche Bildung 2011 in Osnabrück. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws15/index.html (Zugriff am: 14.12.2017).

Pongratz, L. (1995). Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn. In P. Euler & L. Ponkratz (Hg.), Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Rauner, F. (1987). Zur Konstitution einer neuen Bildungsidee: „Befähigung zur Technikgestaltung". In R. Drechsel u. a. (Hg.), *Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung* (S. 266–297). Bremen: Universitätsverlag.

Rauner, F., Heinemann, L., Maurer, A., Li, J. & Zhao, Z. (2014). *Messen beruflicher Kompetenzen. Bd. 3: Drei Jahre KOMET-Testerfahrung*. Münster: LIT-Verlag.

Schapfel-Kaiser, F. (1997). Themenzentrierte Interaktion als Gestaltungsinstrument und Forschungshilfe für berufliche Bildungsprozesse in aktuellen Wandlungsprozessen. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (5), 500–520.

Schapfel-Kaiser, F. (2008). *Beruf und Zeit*. Bonn: wbv.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Schwäbisch-Gmünd Verfügbar unter: http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf (Zugriff am: 16.07 2018).

Stratmann, K & Schlüter, A. (Hg.) (1982). *Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1794–1869*. Köln: Böhlau.

von Gahlen-Hoops, W. (2018). Berufspädagogen für Gesundheit und Pflege ausbilden – ein Kooperationsmodell der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg. In F. Arens (Hg.), *Lehrerbildung der Gesundheitsberufe im Wandel*. Berlin: wvb.

Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Kritische Gestaltungsfähigkeit in der beruflichen Bildung 39

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Studiengangstruktur Berufspädagogik Universität Rostock 41

Autor

Franz Kaiser, Prof. Dr. phil., Professor für Berufspädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Berufsforschung, kritisch-subjektorientierte Berufsbildungstheorie, Gruppenlernen, internationale Berufsbildungssysteme sowie die berufliche Lehrer:innenbildung.

Förderorientierte Berufspädagogik: Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Hochschulcurriculums für werdende Lehrerinnen und Lehrer in der beruflichen Benachteiligtenförderung[1]

Martin Koch & Stefan Wolf

Abstract

Der Beitrag stellt inhaltliche Bedarfe an ein Studium der Förderorientierten Berufspädagogik dar. Dabei greifen wir auf Erfahrungen aus dem (noch) bestehenden Bachelor- und dem Masterstudiengang „Sozial-/Sonderpädagogik in der beruflichen Bildung“ zurück, der in Niedersachsen anstelle eines Unterrichtsfachs an der Leibniz Universität Hannover studiert werden kann. Darin werden Studierende für die Förderung und den Unterricht benachteiligter Jugendlicher im Niedersächsischen BVJ, in der besonderen Berufseinstiegsklasse, aber auch in spezifischen Flüchtlingsklassen ausgebildet. Dem liegt die Vorstellung zu Grunde, dass für die Förderung dieser Zielgruppen neben fachbezogenem Wissen auch die Fähigkeit zum produktiven Verständnis von Lebenssituationen, gesellschaftlichen Hintergründen und Lernwiderständen zentral ist. Inhaltlich geht die Darstellung über das dort bestehende Curriculum hinaus. Anhand von fünf thematischen Schwerpunkten umreißen wir Konturen eines inhaltlich konsistenten Studiums, mit dem Erfahrungen und Motive von Jugendlichen wie auch von Lehrkräften zu Ressourcen und Ausgangspunkten einer beruflichen Bildung unter den widrigen Umständen hierarchischer Konkurrenz gemacht werden können.

The article presents thematic requirements for a development-oriented vocational education study programme. To this end, we draw on the experience gained in the current Bachelor's and Master's teacher training courses on "Social Education and Community Work/Special Needs Education", which are offered as a subject option at Leibniz University Hannover in Lower Saxony. These courses prepare students to encourage and teach disadvantaged young people taking part in Lower Saxony's pre-

1 Das Handlungsfeld der Förderung benachteiligter Jugendlicher im Übergang Schule-Beruf wird in diversen Diskursen unterschiedlich benannt: Während der hier beschriebene Studiengang traditionell als „Sozial-/Sonderpädagogik in der beruflichen Bildung“ geführt wird, haben sich parallel Bezeichnungen wie „Berufliche Förderpädagogik“ oder „Berufliche Benachteiligtenförderung“ herausgebildet. Um einigermaßen stringent zu bleiben, verwenden wir hier den Begriff „Förderorientierte Berufspädagogik“.

vocational training year, in the special class for those starting employment, but also in specific refugee classes. This is based on the concept that, in addition to specialised knowledge, the capacity for a productive understanding of life situations, social backgrounds and resistance to learning is essential in supporting these target groups. As regards content, the presentation goes beyond the existing curriculum. Focusing on five thematic areas, we sketch the outlines of a consistent study programme, with which the experiences and motives of both young people and teachers can be turned into resources and starting points for vocational education under the adverse conditions of hierarchical competition.

Einleitung

Der Studiengang Sozial-/Sonderpädagogik in der beruflichen Bildung ist in der deutschen Universitätslandschaft einzigartig. Seit 1978 werden hier Studierende im Berufsschullehramt gezielt für den Unterricht benachteiligter Jugendlicher in der Berufsvorbereitung ausgebildet. Neben dem Studium einer beruflichen Fachrichtung und des Qualifizierungsbereichs Berufs- und Wirtschaftspädagogik besteht seit Einrichtung der konsekutiven Studiengänge im Jahr 2005 die Möglichkeit, diesen Teilstudiengang auch im Bachelor und im Master gleichwertig einem Unterrichtsfach zu studieren. Damit haben diese Berufsschullehramts-Studierenden aus Hannover alle Voraussetzungen erfüllt, in den höheren Dienst im Bildungswesen der Bundesländer einzutreten.

Um diese Professionalität des Berufsschullehramtes zu vermitteln, hält Förderorientierte Berufspädagogik als Forschungs- und Lehrgebiet zahlreiche Ansätze vor. Angesiedelt zwischen Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik versteht sie sich als interdisziplinäre Professionswissenschaft, mit der Bildungsprozesse aus sowohl gesellschaftswissenschaftlicher wie auch subjektzentrierter Perspektive konzipiert werden. Sie werden als Konfrontationen lebensweltlicher Aneignungen mit standardisierten Anforderungen und sozialen Positionierungen verstanden (vgl. Bojanowski, Koch, Ratschinski u. a. 2013).

Dabei befindet sich das Forschungs- und Lehrgebiet aber in einem noch entwicklungsoffenen, eher fragmentierten Zustand (vgl. Koch, Steuber, Meyer u. a. 2017). Dies schlägt sich auch in dem bestehenden Hochschulcurriculum nieder, in dem gerade Ansätze der Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik eher voneinander getrennt, denn in einem dynamischen Gesamtzusammenhang vermittelt werden.

Weitergehend kommt es darum zunächst darauf an, Formen der Übersetzung zu finden, mit denen sich z. B. lebensweltliches Erfahrungswissen mit allgemein- und berufsbildenden Inhalten verbindet (vgl. ebd.). Darüber hinaus hat sich das Handlungsfeld der Förderorientierten Berufspädagogik in den letzten Jahren deutlich gewandelt: Neben veränderten Zielgruppen – allein in Niedersachsen werden an die 10 000 junge Geflüchtete in speziellen Klassen der Berufsvorbereitung unterrichtet (vgl. Wolf u. a. 2017) – betrifft dies vor allem die zeitgenössischen Diskurse um Inklusion und Diversität in der beruflichen Bildung. Entgegen einer behinderungs-

zentrierten Engführung des Inklusionsprozesses in Deutschland erfordert dies ein erweitertes Verständnis von sozialer Subjektivität. Damit müssen auch die Konzepte einer Förderorientierten Berufspädagogik kritisch überprüft werden. Konkret bedarf es der Überschreitung tradierter Förderverständnisse einer nachholenden Bildungs- und Kompetenzvermittlung für eine „Berufsfähigkeit". Inklusion in der beruflichen Bildung muss konzeptionell an bestehenden Erfahrungen der Jugendlichen ansetzen und sie als gleichberechtigte Potenziale auf strukturell selektiven Arbeits- und Ausbildungsmärkten rehabilitieren.

Doch ein solches Anliegen ist auch paradox. Handelt es sich bei der hohen Zahl betroffener Jugendlicher doch um notwendige Verlierer im Kampf um begrenzte berufliche Teilhabechancen. Soziale Barrierefreiheit und die Wertschätzung von Erfahrungen und Fähigkeiten müssen sich also zwangsläufig an Selektionsmechanismen brechen, die genau diese Eigenschaften diskreditieren.

Förderorientierte Berufspädagogik ist darum eine Profession widersprüchlicher Differenz. Es ist ihre Aufgabe, Wahrnehmungsweisen benachteiligter Jugendlicher zu Ausgangspunkten beruflichen Lernens zu machen und dabei zu verstehen, warum solche Sinnlichkeit wenig anerkannt wird. Sie muss Fähigkeiten unter Umständen protegieren, die ihrer Entfaltung entgegengesetzt sind. Förderorientierte Berufspädagog:innen brauchen darum im Sinne Musils (2000, S. 16 f.) einen reflektierten „Möglichkeitssinn" für „noch nicht geborene Wirklichkeiten". Sie erkennen die Zwangsläufigkeit an, mit der sich junge Menschen in schwierigen Lebenssituationen eben wie junge Menschen in schwierigen Lebenssituationen verhalten. Förderorientierte Berufspädagogik ist aber zugleich eine Profession utopischer Wissenschaftlichkeit, die den Menschen im Sinne der Kulturhistorischen Schule (s. u.) als schöpferisches Produkt tätiger Erfahrung versteht und die Verhältnisse, unter denen diese Erfahrungen gemacht wurden, in pädagogischer Interaktion überschreitet. Sie öffnet einen pädagogischen Möglichkeitsraum, indem sie allen Beschränkungen zum Trotz darauf hinarbeitet, sozial deklassierte Erfahrungen und Verhaltensweisen als Potenziale für ein weitergehendes berufliches Lernen zu fördern und anzuerkennen.

1 Ansatzpunkte und Hemmnisse der Statuspassage „Schule-Beruf"

Als Umsetzungsort einer solchen Professionalität bietet die Statuspassage Schule-Beruf Ansatzpunkte und Hemmnisse:

- Viele Jugendliche haben den Übergang von der Grund- in die Haupt- oder Förderschule als Abwertung erfahren. Danach kann der Eintritt in die Sekundarstufe II als Neuanfang interpretiert werden. Und doch muss bedacht werden, dass oft längst Strategien eines „defensiven Lernens" (Holzkamp 1995) ausgeprägt wurden, mit denen sie sich vor der Demütigung einer erlernten Überforderung zu schützen versuchen.
- Sie kann mit der Orientierung auch auf praktisches Lernen Erkenntnisgewinne jenseits bildungssprachlicher Verständnisbarrieren ermöglichen. Doch auch

hier bedarf es Methoden, um praktische Lernerfahrungen in abstrakte Begriffsfelder zu überführen.
- Spätestens im Übergang Schule-Beruf erhält Bildung den Charakter veränderter „Geschäftsbeziehungen". Es sind nachrangiger Schulnoten, Lob oder Tadel, die Lernmotivationen legitimieren. Zentrale „Gegenleistung" für mitwirkendes Lernen ist nunmehr die Inaussichtstellung gangbarer Berufsperspektiven. Lehrer:innenrollen bewertender Wissensvermittlung müssen also um die Dimension mit den Jugendlichen gemeinsam entworfener Zukunftsplanungen erweitert werden.
- Werdende Berufsschullehrer:innen entstammen oft selbst nicht akademisch tradierten Milieus. Förderorientierte Berufspädagogik tendiert darum zu einer „sozialen Akrobatik". Das Studium bedeutet nicht selten den Aufstieg auf ein soziales Plateau, von dem aus die gewordenen Lehrer:innen mit Zugehörigen niedrig klassifizierter Schichten interagieren werden. Dies kann zum empathischen Verständnis von Lernblockaden, aber auch zur Verhärtung errungener Hierarchien beitragen. Förderorientierte Berufspädagog:innen müssen ihre Berufsmotivation daher vorab auf der Grundlage ihrer Sozialisationen reflektieren.

Vor diesen Hintergründen muss ein gelungenes Studium Förderorientierter Berufspädagogik ein gesellschaftspolitisch hinterlegtes Verständnis von Beweggründen und Potenzialen auch delinquenten Verhaltens erbringen. Dies beinhaltet nicht nur die Aneignung theoretisch fundierter Methoden, sondern auch Visionen individueller Projekte, mit denen werdende Lehrer:innen ihr biographisch bedingtes Interesse in reflektierten Zusammenhang zu pädagogischen Interaktionsformen setzen.

2 Fünf curriculare Studienschwerpunkte

Um dies Studierenden zu vermitteln, haben wir eine Strukturierung in fünf curriculare Studienschwerpunkte als Grundlagen inklusiver Förderung entwickelt. Vier dieser Schwerpunkte sind als ineinander verschränkte Prozessebenen zu denken. Sie stellen gedankliche und praktische Verbindungen zwischen individuellen Zugängen, gruppenbezogenem Unterricht und der Planung beruflicher Anschlussperspektiven vor den Hintergründen sozialer Hierarchien und Grenzziehungen her. Ergänzt werden sie durch einen übergeordneten Schwerpunkt, in dem alle Studierenden Herangehensweisen einer visionären Berufsmotivation entwickeln:

Tabelle 1: Fünf curriculare Studienschwerpunkte.

1. Subjektorientierung	2. Tätigkeitsorientiertes Lernen und gruppenbezogene Didaktik	3. Pädagogisches Handeln in diffusen institutionellen Strukturen	4. Gesellschaftliche Hintergründe
5. Visionäre Berufsmotivationen			

2.1 Subjektorientierung

Jugendliche mit besonderem Förderbedarf werden gemeinhin anhand von Defizitkategorien wahrgenommen. Dies sind institutionelle Grundlagen spezifischer Förderangebote, die zugleich auf individuelle Entwicklungsgeschichten einwirken. Neben Zielgruppendefinitionen wie Förderschwerpunkten, sozialer Benachteiligung und Migrationshintergründen zählen hierzu die kaum auf innerpersonale Problematiken begrenzbaren Diagnosen der Förderschwerpunkte „Lernen" und „Emotionale und soziale Entwicklung" (vgl. Werning & Lütje-Klose 2016, S. 44 ff.; Herz 2013, S. 5).[2]

Diesem diagnostischen Blickwinkel wird eine Subjektperspektive auf Bewältigungsstrategien und Prozesse der Weltaneignung gegenübergestellt. Hier lernen Studierende, dass Lehr-Lern-Verhältnisse auf persönlichen Beziehungen gründen und dass sich mit einer anerkennenden Wahrnehmung auch das Verhalten von Jugendlichen ändert. Zu den vermittelten Methoden zählen neben Formen nichtdirektiver biographie- und genealogiebezogener Gesprächsführung (vgl. Rogers 1985; Hildenbrand 2005), Beratung und Förderplanung (vgl. Ratschinski, Propp & Bojanowski 2013) auch ein nicht-klassifizierendes Kompetenzverständnis, das habitualisierte Erfahrung als generativen Motor allen Bewältigungshandelns erkennt (vgl. Koch & Straßer 2008). Schließlich werden Formen von Lernberatung vermittelt, mit denen Fehleistungen wie auch biographisch bedingte Gründe von Lernschwierigkeiten benannt und reflexive Lernstrategien entwickelt werden können (vgl. z. B. Straßer 2008).

2.2 Tätigkeitsorientiertes Lernen und gruppenbezogene Didaktik

Um ein solches Verständnis individueller Weltaneignungen und Bewältigungsstile mit der Vermittlung von Lerninhalten in konkreten Unterrichtskontexten verbinden zu können, bedarf es zunächst erweiterter Verständnisse von Lernen als subjektivierender Praxis. Basierend auf Konzepten der kulturhistorischen Schule wird eine Perspektive auf tätige Weltaneignungen vermittelt, mit denen sich Architekturen komplexer Begriffsbildungen – Analogien und Gegensätze erfahrener Erscheinungen – verbinden. Lernen wird als ständige Praxis begriffen, mit der Menschen die Eigenschaften einer sozialen und dinglichen Umwelt verinnerlichen und zu denken beginnen (vgl. z. B. Leontjew 1982). Für eine Förderorientierte Berufspädagogik heißt das, dass Jugendliche immer schon über ein Wissen über zu vermittelnde Lerninhalte verfügen. Dies impliziert auch ein Verständnis von wachsenden Distanzen zwischen lebensweltlichen und bildungssprachlichen Begriffsbildungen. Die Studierenden lernen, dass die Welt an unterschiedlichen sozialen Orten unterschiedlich erfahren wird und daraus unterschiedliche Beziehungen zu Dingen und Erscheinungen resultieren. Sie erkennen, dass auch der Zugang zu Bildung auf sozial vermittelten Beziehungen gründet und damit Verständniskontexte diesseits und jenseits formali-

2 Beide Förderschwerpunkte zusammen betreffen bundesweit mehr als die Hälfte aller Förder- und Integrationsschüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. In Niedersachsen werden sie überwiegend im BVJ unterrichtet (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 10).

sierter Anforderungen entstehen. Auf dieser Basis wird ein Verständnis zieldifferenten Unterrichtens vermittelt, das einerseits auf zuvor individuell erarbeiteten Lernstrategien beruht. Andererseits wird gerade für berufspraktische Inhalte eine an Berthold Otto (1928) angelehnte Methode entwickelt, mit der gemeinsame Verständnisse in kommunikativer Verhandlung erarbeitet werden können. Jugendliche berichten, was sie getan haben oder wie sie eine bestimmte Aufgabe lösen würden, um diese Sichtweisen dann in Beziehung zu bildungssprachlichen Begrifflichkeiten zu setzen.

2.3 Pädagogisches Handeln in diffusen institutionellen Strukturen

Dieses für die Anberaumung sinnstiftender Berufsperspektiven notwendige Handlungsfeld gliedert sich in die Ebene eines strukturellen Verständnisses diffuser Förderstrukturen und eine weitere ihrer fördernden Nutzung. Erstere bezieht sich auf die nach wie vor gewaltige Auslastung des Übergangssystems, eine real beträchtliche Unterversorgung von Ausbildungsinteressierten und ein resultierenden Verständnis von beruflicher Benachteiligung als strukturellem gesellschaftlichem Problem. Sie beinhaltet aber auch spezielle Probleme, wie die einer wachsenden schulischen Förderquote bei rückläufigen rehabilitationsspezifischen Angeboten (Koch & Werning, im Erscheinen, S. 448 f.), statusbedingt unterschiedenen Rechtsansprüchen nach dem SGB II und Restriktionen von außerschulischen Förderangeboten durch wettbewerbliche Vergabeverfahren (Koch 2014, S. 18 f.).

In den Bereich einer förderpädagogischen Nutzung von auch begleiteten Unterstützungsangeboten fallen nicht nur Kenntnisse relevanter Rechtsgrundlagen wie den föderalen Schulgesetzen und den SGB II, III, VIII und IX, sondern auch über das Arbeits- und Ausländerrecht geregelte Zugänge zu Ausbildung, Förderung und Beschäftigung. Im Anschluss an die Studienschwerpunkte „Subjektbezug“ und „Tätigkeitsorientiertes Lernen und gruppenbezogene Didaktik“ erwachsen nun Handlungsansätze zu Fragestellungen wie: Welche Anschlussperspektiven sind unter welchen Bedarfsbedingungen sinnvoll? Wie lassen sich ausgehandelte Förderpläne an Betriebe und Bildungsträger übermitteln? Welche Ansprechpartner:innen sind zuständig und welche Netzwerke können und sollten lokal aufgebaut werden?

2.4 Gesellschaftliche Hintergründe

Für ein erweitertes Verständnis individueller Schicksale bedarf es fundierter Kenntnisse institutioneller und habitualisierter Strukturen sozialer und kultureller Diversität – auch aus historischem Blickwinkel. Hier ist zunächst die Persistenz von Statusunterschieden bedeutsam. Die Studierenden lernen, die eigene und die Biografien von Jugendlichen in den geschichtlichen Prozess einzulesen. Ausgehend von einer landwirtschaftlichen Arbeitsteilung werden unterschiedliche Traditionslinien in das industrielle und das postindustrielle Zeitalter verfolgt. Sie erkennen, dass berufliche und gesellschaftliche Positionierungen immer schon unterschiedlich bemessene Zugänge zu unterschiedlichen Kapitalsorten (vgl. Bourdieu 1992) gewährten und sich mit besonderen Rollenverständnissen und daraus resultierenden Handlungsspiel-

räumen verbanden. Anhand historischer Beispiele lernen sie die Vernunft nachvollziehen, mit denen derart vergebene Positionen gestaltet wurden und mit welchen „Umstellungsstrategien" (Bourdieu 1993, S. 210) unterschiedliche Akteure ihre Verhaltensmuster den Transformationen der Arbeitsgesellschaft anpassten. So beginnen Studierende einerseits schulische und berufliche Misserfolge als Verinnerlichung sozialer Grenzziehungen zu verstehen. Andererseits treten hinter den so gesetzten Barrieren produktive Bewältigungsleistungen hervor. Es wird deutlich, dass das strukturell vorgezeichnete Scheitern vieler Jugendlicher allein in pädagogisch gestalteten Möglichkeitsräumen überschritten werden kann.

2.5 Visionäre Berufsmotivationen

Was Lehramtsstudiengänge gegenüber anderen Wissenschaftsdisziplinen auszeichnet, ist der unmittelbare Praxisbezug aller theoretischen und methodischen Erkenntnis. Indem hier ein unmittelbarer Feldzugang absehbar ist, wird Förderorientierte Berufspädagogik zu einer wirklichkeitsbezogenen Sozialwissenschaft. Pädagogisches Handeln gründet neben Verfahren der Notengebung und Zertifizierung ohnehin stets auf der „subjektiven Empirie" eines Alltagsverstandes, mit dem Wahrnehmungsweisen in einschätzende Interventionen überführt werden. Grundlagen sind Beobachtungen, Gespräche und erinnernde Rekonstruktionen. Es bietet sich an, genau sie als Ausgangspunkte einer förderpädagogischen Wissenschaftlichkeit mit Reflexivität auszustatten.

Darum werden Studierende zunächst dazu angehalten, sich mit der sozialen Wirklichkeit als kontextualem Erfahrungsraum auseinanderzusetzen. So wird z. B. anhand der Methode des „ethnographischen Schreibens" vermittelt, welche Reichhaltigkeit an Erfahrung, pädagogischer und soziologischer Erkenntnis durch die „Versprachlichung" (Hirschauer 2001) von Alltagsituationen und einem szenischen Erinnern gewonnen werden kann. Darauf werten die Studierenden konkrete Erlebnisse aus schulischen Praktika oder praxisbasierten Lehrveranstaltungen in Form von Beobachtungen, Unterrichtsreflexionen oder der Anwendung erlernter Gesprächstechniken aus. Dabei lernen sie auch, über bestehende Verhältnisse hinauszudenken, indem sie kontextual gebundenes Verhalten in erweiterte Möglichkeitskontexte überführen.

Zugleich ist es wichtig, solche praxisgeleiteten Beobachtungen in Beziehung zu individuellen Interessen und Dispositionen zu setzen. Denn die Motive, aus denen heraus sich Studierende für die Profession Förderorientierter Berufspädagogik entscheiden, sind vielfältig. In ihnen drücken sich vorgeformte Beziehungen zu vermeintlich abweichenden Lebensweisen benachteiligter Jugendlicher aus. Werdende Lehrer:innen sollten sich darum der Hintergründe dieser Perspektiven bewusst werden, um daraus Ressourcen für ihre Berufsmotivationen beziehen zu können. Deswegen ist es geraten, frühzeitig Interessenschwerpunkte im Studium auszuloten, um die herum weiteres Wissen organisiert werden kann. Bereits zu Beginn des Studiums erfolgt eine sozialbiographische Reflexion. Sie verbindet sich mit Einzelgesprächen, in denen Studierende Gelegenheit haben, eigene Sozialisationsbedingun-

gen in ein Verhältnis zu ihren Interessen und Positionierungen zu setzen. Damit erfolgt der zunächst provisorische Umriss besonderer Studienschwerpunkte. Gegen Ende des Bachelorstudiums werden sie einer kritischen Fokussierung unterzogen und in empirische Projekte praxisorientierter Wissenschaftlichkeit übersetzt. Vor dem Abschluss des Masters erfolgt dann eine abschließende Reflexion, im Zuge derer die Studierenden Visionen ihrer weitergehenden Berufsmotivation in Kontexten konkreter Interventionsformen formulieren. Ein gelungenes Studium der Förderorientierten Berufspädagogik hat auf diese Weise die Perspektive einer individuellen Herangehensweise im Sinne eines Projekts zum Ergebnis, das in den weiteren Jahrzehnten einer förderorientierten Lehrer:innentätigkeit entwickelt und ausgeformt werden kann.

3 Fazit

Das in diesem Beitrag umrissene Curriculum stellt den Versuch dar, die fachübergreifende Disziplin einer Förderorientierten Berufspädagogik als ganzheitliches Handlungskonzept zu vermitteln. Sein Ziel ist es, Studierende in die Lage zu versetzen, benachteiligte Jugendliche als sozial deklassierte Gestalter:innen ihres eigenen Lebens und Lernens zu verstehen und sie auf dieser Basis mit dem Ziel einer beruflichen Einmündungsperspektive zu fördern. Derzeit müssen wir jedoch zumindest befürchten, dass sich ein solches Curriculum nicht wird umsetzen lassen. Denn obwohl der betreffende Studiengang mit ständig steigenden Studierenden- und Absolventenzahlen überaus erfolgreich ist, betreibt die Leibniz Universität Hannover seine Schließung. Da bundesweit kein vergleichbares Studienangebot existiert, wird sich also erst noch herausstellen müssen, inwieweit dieser Beitrag überhaupt handlungsleitend sein kann.

Literatur

Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hg.) (2013). *Einführung in die berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher*. Münster: Waxmann.

Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In ders. (Hg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht, Schriften zu Politik und Kultur 1* (S. 49–75). Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (1993). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Herz, B. (2013). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Kritische Einschätzung der zukünftigen Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.ifs.phil.uni-hannover.de/fileadmin/sonderpaedagogik/Abteilung_Verhalten/Downloads/EusE_Kritische_Einschaetzung.pdf (Zugriff am: 23.03.2016).

Hildenbrand, B. (2005). *Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis*. Wiesbaden: VS.

Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen: zu einer Methodologie der Beschreibung. In *Zeitschrift für Soziologie, 30* (6), 429–451.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.

Koch, M. (2014). Übergangen vom Ausbildungsboom? Zur sektoralen Struktur des Niedersächsischen Übergangssystems. In DGB Bezirk Niedersachsen – Bremen – Sachsen-Anhalt (Hg.), *Keiner darf verloren gehen! Den Übergang von der Schule in den Beruf in Niedersachsen neu gestalten* (S. 15–24). Verfügbar unter: file:///C:/Users/AiS-1547/Downloads/Keiner-darf-verloren-gehen-Den-bergang-von-der-Schule-in-den-Beruf-in-Niedersachsen-neu-gestalten-Materialien-zur-Diskussion%20(6).pdf (Zugriff am: 13.01.2018).

Koch, M., Steuber, A., Meyer, R. & Struck, P. (2017). „Inklusive Beruflichkeit". Zeitgenössische Anforderungen an eine lebensweltorientierte Berufliche Förderpädagogik. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/spezial15/koch_steuber_meyer_struck_spezial15.pdf (Zugriff am: 07.01.2018).

Koch, M. & Straßer, P. (2008). Der Kompetenzbegriff: Kritik einer neuen Bildungsleitsemantik. In M. Koch & P. Straßer (Hg.), *In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung* (S. 25–52). Bielefeld: wbv.

Koch, M. & Werning, R. (im Erscheinen). Inklusive Übergänge? Widersprüchliche Steuerungen von Statuspassagen im Übergang Schule-Beruf am exemplarischen Beispiel junger Menschen mit Förderbedarf Lernen. In *Recht der Jugend und des Bildungswesens 2017*, (4), 438–456.

Leontjew, A. (1982). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Musil, R. (2000). *Der Mann ohne Eigenschaften. Erstes und zweites Buch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Niedersächsisches Kultusministerium (2017). Materialien. Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule. Stand: Juli 2017. Verfügbar unter: http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/mat_inklbbs.pdf (Zugriff am: 12.05.2018).

Otto, B. (1928). *Der Lehrgang der Zukunftsschule: formale Bildung ohne Fremdsprache*. Leipzig: Scheffer.

Ratschinski, G., Propp, J. & Bojanowski, A. (2013). Kompetenzfeststellung und Förderplanung. In A. Bojanowski, M. Koch, G. Ratschinski & A. Steuber (Hg.), *Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher* (S. 31–42). Münster: Waxmann.

Rogers, C. (1985). *Die nicht direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Straßer, P. (2008). *Können erkennen – reflexives Lehr-Lerntraining in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings*. Bielefeld: wbv.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung*. München: Ernst Reinhardt.

Wolf, S., Preßler, N., Koch, M. & Janssen, S. (2017). Berufsbildende Schulen und die Integration von jungen Geflüchteten. Strukturmerkmale und Praxiserfahrungen in Niedersachsen. In I. Sievers & F. Grawan (Hg.), *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen* (S. 84–97). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Fünf curriculare Studienschwerpunkte 52

Autoren

Martin Koch, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Abteilung Sozialpädagogik der Leibniz Universität Hannover (derzeit beurlaubt für die Vertretung der Professur „Arbeit und Inklusion" am Fachgebiet Berufspädagogik und Berufliche Rehabilitation der Technischen Universität Dortmund); Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: unter anderem Inklusion in der beruflichen Bildung; Bildungs- und Ausbildungsmigration, Strukturen, rechtliche Rahmenbedingungen und Finanzierung der beruflichen Benachteiligtenförderung, Kompetenz, Herkunft und Habitus benachteiligter Jugendlicher, tätigkeitsorientierte Konzepte beruflicher Bildung.

Stefan Wolf, PD Dr., Vertretung der Professur „Professur Berufliche Förderpädagogik" am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Abteilung Sozialpädagogik, der Leibniz Universität Hannover; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: unter anderem berufliche Benachteiligtenförderung, Didaktik und Methodik beruflicher Bildung, internationale und vergleichende Berufsbildungsforschung, angewandte historische Berufsbildungsforschung, Berufsbildung und Entwicklungszusammenarbeit.

Lehramt Berufskolleg weiterentwickeln: Möglichkeiten der Entwicklung von Lehrer:innenpersönlichkeit zwischen Verschlankung und Kompatibilität

Ralph Dreher

Abstract

Die Entwicklung von Studiengangkonzepten für das Lehramtsstudium an beruflichen Schulen wird geprägt durch einen systemischen Nachfragemangel. Diesem wird aktuell durch eine organisatorische Verschlankung mit dem Ziel, Studiendauer und Studienaufwand zu verkürzen, begegnet. Dieser Weg ist zwar nach jetziger Erkenntnis für die Rekrutierung erfolgreich, allerdings stellt sich zugleich die Frage, ob damit eine nachhaltige Lehrer:innenbildung gewährleistet werden kann. Der Beitrag setzt sich mit dem Schlagwort der „nachhaltigen Lehrerpersönlichkeit" speziell für die berufliche Bildung auseinander und schlägt als Konsequenz eine stärkere Fallbasierung in der akademischen Phase vor.

The development of study programme concepts for training teachers at vocational schools is influenced by a shortfall in systemic demand. This shortfall is currently being addressed by streamlining organisational aspects with the aim of reducing the duration and high costs of studying. According to current assessments, this response is a successful recruitment method; nonetheless, it also begs the question of whether teacher training can be maintained by this means over the long term. The article explores the formula of the 'effective teacher personality' with specific regard to vocational education and consequently proposes a stronger case-based approach during the academic phase.

1 Situation der Lehramtsausbildung für den Schultyp V

1.1 Lösungsansätze für ein systemisches Problem

Die Verfügbarkeit von Nachwuchslehrkräften für die berufliche Bildung stellt bereits seit Jahrzehnten ein erhebliches Problem dar und muss als ein ständiger Risikofaktor gesehen werden, wenn es darum geht, das duale System der Berufsausbildung im speziellen, aber zugleich auch die berufliche Bildung insgesamt als sogenannten „zweiten Bildungsweg" (wobei bei Betrachtung der äquivalenten Möglichkeiten, aber

anderen Lernzugängen im Vergleich zum allgemeinbildenden Schulsystem der Begriff „Alternativer Weg“ weitaus passender wäre) weiterhin in seiner Leistungsfähigkeit zu erhalten.

Während also Berufsbildung nach zentraleuropäischem Vorbild, mit dem deutschen System als dann gern zitiertem Beispiel, insgesamt international immer mehr Beachtung findet (man beachte hierzu die aktuellen Bemühungen und Meinungsumschwünge in China oder in den USA), muss für die Protagonisten des Systems konstatiert werden, dass es unter einer systemischen personellen Unterdeckung leidet.

Die Ursachen dieses fortwährenden Mangels sind dabei zwischenzeitlich klar identifiziert (Rothe 2006; Dreher 2018) und lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben:

- Die grundständige Lehramtsausbildung für die Berufsbildung steht immer in Konkurrenz zu den korrespondierenden Fachwissenschaften. Für die Bereiche Metall-, Elektro- und Fahrzeugtechnik sowie Informatik gilt hierbei, dass aufgrund des ebenfalls vorhandenen Fachkräftemangels in den Fächern „T“ und „I“ von MINT eine direkte Tätigkeit in den Ingenieurwissenschaften oder Informatik zum einen monetär weitaus lukrativer ist (gegebenenfalls mit einem finanziell wie berufsbiografisch interessanten Training-on-the-job) und zum anderen mit einer weitaus kürzeren Ausbildungszeit zu erreichen ist (in der Regel kein Master-Abschluss, kein unterbezahlter Vorbereitungsdienst). Es ist daher zu beobachten, dass Studierende für diesen Lehramtstyp entweder eine Doppelqualifizierung (mit einem fachspezifischen Bachelor-Abschluss) anstreben oder aber nach der ersten oder zweiten Studienphase in die Wirtschaft wechseln.
- Zudem erkennen gerade jene bei Rekrutierungsbemühungen vorzugsweise angesprochenen Studierende, die sich für ein grundständiges Lehramtsstudium zumeist im Anschluss an eine gewerblich-technische Ausbildung entschlossen haben, dass ein Studium mit Ingenieurwissenschaften als fachliche Bezugswissenschaft sie nur bedingt auf eine Tätigkeit als Lehrkraft in der beruflichen Bildung vorbereitet. Die stattdessen eigentlich anzubietenden Gewerblich-Technischen Wissenschaften sind als tatsächliche Basis der „beruflichen Fachrichtung“ zwar grundsätzlich für die Lehramtsausbildung Typ V anerkannt (Becker, Spöttl & Vollmer 2012), denn sie verhindern, dass vorbeiqualifiziert wird (Becker & Spöttl 2013, S. 16), da sie wesentlich präziser Lehrkräfte im Sinne der Förderung einer arbeitsprozessural basierten Handlungskompetenz auf Basis der Fachtheorie von *Facharbeit* vorbereiten (ebd., S. 17). Damit werden diese so ausgebildeten Lehrkräfte auch potenziell darauf vorbereitet, die alternative Lernkultur in der beruflichen Bildung umzusetzen und weiterzuentwickeln. Universitär hat diese Erkenntnis jedoch bislang nicht zu einem Umdenken geführt, indem entsprechende gewerblich-technische Lehrstühle zur Sicherstellung einer allokativen Fachausbildung von Lehrkräften für die berufliche Bildung durchgängig eingerichtet wurden. Stattdessen wird eher punktuell eine Kooperation oder Vermischung von beruflicher Fachdidaktik und entsprechenden Gewerb-

lich-Technischen Wissenschaften realisiert (beispielsweise an den Universitäten Flensburg, Hamburg, Bremen und Siegen).

- Als Konsequenz daraus sind die grundständigen Lehramtsstudiengänge für den Schultyp V nicht konkurrenzfähig. Der Einstieg in die Lehrer:innentätigkeit über einen vorgeschalteten ingenieurwissenschaftlichen BA-Abschluss muss daher als Regelfall angesehen werden und wird von der Bildungsadministration durch eine Vielzahl von bundeslandspezifischen Seiten- und Quereinsteigerprogrammen auch unterstützt. Das vorab skizzierte „alte" Problem, dass ein ingenieurwissenschaftliches Studium (vor allem ohne vorherige Berufsausbildung und zumeist auch -tätigkeit) eher nicht die notwendige personale Kompetenzentwicklung zulässt, um das Lernfeldkonzept zu implementieren (Sloane 2001, S. 195), wird dabei ebenso in Kauf genommen wie die daraus resultierende Überforderung aufgrund einer Rollenzuweisung.
- Zusätzlich wird angestrebt, diese Aufbauqualifizierung so effizient und attraktiv wie nur möglich zu gestalten, da es nunmehr ja darum gehen muss, Menschen aus einer etablierten beruflichen Tätigkeit heraus für ein neues Aufgabenfeld zu begeistern. Es gilt daher offensichtlich, Modelle zu entwickeln, die eine möglichst vollständige Anerkennung bislang erbrachter Studienleistung ermöglichen und daraus folgend eine Aufbauqualifizierung auf dem Niveau eines Masterstudiums mit 120 Leistungspunkten in dann maximal vier Jahren zulässt. Erstrebenswert erscheint zudem die Anerkennung von Vorleistungen (als Ausbilder, Trainer etc.) als Substitution für universitäre Veranstaltungen oder Teile des Vorbereitungsdienstes.
- Um die monetäre Attraktivität zu steigern, werden zudem berufsbegleitende Studiengänge (umgangssprachlich „duale Studiengänge") entwickelt. Deren Besonderheit es ist, dass hier bereits ohne pädagogische und didaktische Vorkenntnis eine Unterrichtsverpflichtung wahrgenommen wird.

Angesichts der Vielzahl der identifizierbaren Modelle muss bei allen bereits skizzierten konzeptionellen Schwächen festgestellt werden, dass diese zunächst erfolgreich erscheinen, um vor allem den Niedergang einer *akademisch* basierten Ausbildung auf das Lehramt für die Berufliche Bildung zu stoppen, womit zugleich die hinsichtlich der Qualität der Rekrutierungsergebnisse zweifelhaften Lösungen des Quereinstiegs (ohne Lehramtsstudium) und Seiteneinstiegs (ohne Lehramtsstudium, ohne Vorbereitungsdienst) an Bedeutung verlieren. Stattdessen können Studiengänge wie z. B. an den Universitäten Flensburg, Wuppertal oder auch der RWTH Aachen ihre Studienzahlen beachtlich steigern oder stabilisieren; ebenso ist zu beobachten, dass derartige Studiengangmodelle schon innerhalb der Implementierungsphase zu einer stark erhöhten Nachfrage führen (Universität Siegen).

1.2 Studienangebote schaffen neue Problemlagen – oder: Ist problemlösend immer nachhaltig?

Zusammenfassend muss also konstatiert werden, dass es den Hochschulen gelungen ist, diesseits von Studienordnungen, Akkreditierungen und Kooperationsbedenken (z. B. mit Fachhochschulen) innovative Studiengangmodelle zu entwickeln, die offenbar nachfrageorientiert sind und sich deshalb nach momentanem Erkenntnisstand auch etablieren können.

Ebenso kann diagnostiziert werden, dass hier in sehr innovativer Weise immer weitergedacht wird, was noch getan werden kann, um Studienangebot und Studienqualität gleichermaßen zu erhöhen. Mögliche Mobilitätsprobleme durch nicht klar geklärte bundesweite Anerkennung der Abschlüsse werden dabei sogar als gewünschter Effekt (Bindung der Absolventinnen und Absolventen an das ausbildende Bundesland) miteingeplant. Beispielhaft sei hier auf das Modell der TU Darmstadt mit Anerkennung des Vorbereitungsdienstes als universitären Studienanteil (Tenberg 2017, S. 277 f.) verwiesen.

Angesichts dieses Reformeifers erscheint jedoch die Frage wesentlicher, ob eine solche adressatenfokussierte Optimierung von Studiengangmodellen gleichzeitig auch jene Qualitätssteigerung ermöglicht, die mit der (schuladministrativen) Abkehr von Quer- und Seiteneinstiegsmodellen erhofft wird. Konkret muss also mit Blick auf die Nachhaltigkeit derartiger Studienangebote für die Mangelfachrichtungen gefragt werden:

1. Widerspricht sich die akademische Lehrer:innenbildung gerade für diesen Schultyp nicht selbst, wenn sie einerseits die Notwendigkeit von wissenschaftsbasiertem und wissenschaftsreflektiertem Planen mit Bezug auf das zu vertretende Berufsfeld als notwendig charakterisiert (Hoppe 1981, S. 169), anderseits jedoch durch eine Verdichtung der Studienpläne die dazu notwendigen (Zeit)räume gar nicht vorsieht bzw. mehr vorsehen kann?
2. Dieses gilt insbesondere bei Betrachtung der sich als äußerst erfolgversprechend herauskristallisierenden Modelle, einen berufspädagogisch und fachdidaktisch ausgerichteten Masterstudiengang basierend auf einem ingenieurhaften Bachelorabschluss zu etablieren, denn ein solches Modell beinhaltet, dass
   a) die hierbei zur Verfügung stehenden vier Semester auf faktisch drei Semester schrumpfen, da im letzten Semester die Master-Thesis im Mittelpunkt steht,
   b) zudem gerade in den berufsbegleitenden Studiengängen noch vor dem Eintritt in die Studienphase das Lehrer:innenhandeln zunächst dominierende, aber unreflektierte Ersterfahrungen selbstverständliche Ausbildungselemente werden.

Damit entstehen Studiengangkonzepte, denen ein reales Zeitfenster von ca. 18 Monaten (bei Berücksichtigung der universitären Phasen im Praxissemester) zur Verfügung steht, um instinktives Praxishandeln als Lehrkraft mit wissenschaftsbegleiteter Unterrichtsentwicklungs- und Reflexionsarbeit zu verbinden.

Zu fragen ist also zusammenfassend: Sind die für diesen Schultyp aus der Realität der Nachfrage heraus entstandenen Studiengangmodelle,

- die auf eine dicht gedrängte Abfolge des Erwerbs von Leistungspunkten setzen,
- bei denen der optimierte Studienverlaufsplan eher von den organisatorischen denn den thematischen Zusammenhängen bestimmt wird und
- die den Studierenden zudem kaum Zeit lassen, die notwendige thematische Vielfalt zum Verstehen der Komplexität von berufsbildenden Lehr-Lern-Prozessen (z. B. lernkultureller Ansatz, Arbeitsprozessbezug, Prinzip der ganzheitlichen Handlung als Unterrichtsstruktur, Binnendifferenzierung und Inklusionsarbeit) sich als letztlich handlungsleitendes Gesamtkonstrukt zu erarbeiten,

geeignet, um zur Entwicklung von Lehrer:innenpersönlichkeit beizutragen, die wiederum als wesentlichste Voraussetzung verstanden werden muss, um das System der beruflichen Bildung nachhaltig im doppelten Sinne von langfristig und substanziell zu stabilisieren und weiterzuentwickeln.

2 Die Entwicklung von Lehrer:innenpersönlichkeit

2.1 Was ist Lehrer:innenpersönlichkeit?

Dass das Agieren der Lehrkraft von entscheidender Bedeutung für einen institutionalisierten Bildungsprozess ist, wird kaum noch angezweifelt und war deshalb auch das wenig überraschende Ergebnis der viel beachteten Hattie-Studie (Hattie 2017).

Angesichts der bereits genannten Feststellungen von Hoppe (1981, S. 169) und Sloane (2001, S. 192) sowie den ergänzenden Feststellungen beispielsweise von Rauner (2005, S. 9) und Gerds (2001, S. 43), dass der Umsetzungserfolg des Lernfeldansatzes im Wesentlichen davon abhängt, ob es der Lehrkraft gelingt, sich von der Fachsystematik zugunsten der Arbeitsprozesssystematik zu lösen bzw. erstere in letztere zu integrieren, gibt es keinen Grund, daran zu zweifeln, dass die Lehrkraft für das Initiieren von beruflichen Bildungsmomenten ebenfalls von herausragender Bedeutung ist.

Zu fragen ist jedoch, was notwendige Persönlichkeitsmerkmale sind, die eine berufsbildende Lehrer:innenpersönlichkeit auszeichnen. Ausgehend von den schultypunabhängigen Beschreibungen zum Rollenverständnis von Lehrkräften und zu Professionalitätsmerkmalen von Lehrer:innenarbeit wird daher speziell mit Blick auf den Kern von beruflicher Didaktik, Gestaltungsfähigkeit als Bildungsziel zu begreifen (KMK 2015a, S. 3), hinterfragt, welches Rollenverständnis Lehrkräfte entwickeln müssen, damit sie potenziell erfolgreich Berufsbildung realisieren können.

2.2 Welcher Merkmale von Lehrer:innenpersönlichkeit bedarf es für die Berufsbildung?

Pädagogische Professionalität zeigt sich nach Blömeke durch den ausgewogenen Umgang mit der Trias aus Wissen (Fachwissen zu den Inhalten, fachdidaktisches

Wissen zur Vermittelbarkeit), Handlungsroutinen (da die konkrete Unterrichts- bzw. Kommunikationssituation eben nicht planbar ist, aber situativ spontan gelöst werden muss) und Ethos (also den Einstellungen und der Haltung der Lehrerin oder des Lehrers mit den daraus resultierenden Grundsätzen seines erzieherischen Handelns) aus (2002). Resultierend hieraus können folgende Merkmale für ein professionelles Lehrer:innenhandeln abgeleitet werden:

1. Reflexionsfähigkeit des eigenen Handelns

Dass eine Lehrkraft in hohem Maße über Reflexionsfähigkeit verfügen muss, ergibt sich bereits aus zwei Komponenten der vorab zitierten Trias: Zum einen muss Unterrichtsplanung ganz im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses verstanden werden und die fachdidaktischen Entscheidungen und Reduktionen bzw. handlungsanregenden Synthetisierungen (Fokussierung der Lernsituation auf das Leistbare bzw. binnendifferenzierend Gewollte) bedürfen im Rahmen der unterrichtlichen Nachbereitung stets einer reflexiven Überprüfung hinsichtlich fachlicher Richtigkeit (in der Regel auf Basis einer Arbeitsprozessanalyse), schüler:innenseitiger Leistbarkeit und organisatorischer Machbarkeit. Hier wird also vor allem die selbstermittelte Planungsdifferenz zwischen „gewollt" und „erreicht" Gegenstand der Unterrichtsanalyse sein. Vor allem die Richtigkeit der Einschätzung der anthropogenen Voraussetzungen und des sozio-kulturellen Umfelds wurden bereits von Heimann, Otto und Schulz als wesentlich für das Gelingen von Unterricht erkannt (1977, S. 23) und haben bis heute nichts an Aktualität verloren (Pahl & Mersch 2016, S. 50 f.). Zum anderen wird es in der Lernsituation selbst zu vielen kleinen Handlungsentscheidungen gekommen sein (z. B. Distanz und Nähe zu den Schülerinnen und Schülern, Maß der Schüler:inneneigenverantwortung, Zulassen und Organisieren von Iterationsschleifen insbesondere bei schüler:innenseitig mangelhafter Information über und Planung des Arbeitsprozesses etc.), zu der es im Rahmen der Reflexionsphase als wesentlicher Teil des ganzheitlichen Arbeitshandlung ein Feedback an die Lehrkraft über ihr Handeln geben wird. Beide Reflexionsebenen (selbstgesteuert, Schüler:innenfeedback) erfordern eine Lehrer:innenpersönlichkeit mit dem richtigen Maß an Selbstkritik und der Fähigkeit, die eigene Arbeit als einen Prozess des Immer-weiter-Entwickelns im Sinne einer immer höheren Kongruenz zwischen Unterrichtsanspruch und Unterrichtsrealität bei Wahrung des Bildungsanspruchs zu verstehen.

2. Bildungsanspruch als Leitkategorie

Berufliche Schulen sind Institutionen der beruflichen Bildung. Sie erfüllen dabei gemeinsam mit den Ausbildungsbetrieben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag (KMK 2015b, S. 3). Speziell für die beruflichen Schulen wird dabei Bildungsarbeit als das Schaffen von Möglichkeiten verstanden, berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln, die dann wiederum als Leitbild zur Handlungsregulation in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen dienen soll (ebd., a. a. O.). Dabei entsteht zwangsläufig eine Differenz zum Selbstbild vieler berufsschulischer Lehrkräfte, die

aus der (ingenieurhaften) Fachlichkeit heraus ihre primäre Aufgabe in der Vermittlung von Fachtheorie sehen – und folglich das curriculare Konstrukt „Lernfeld" als Bildungsanlass nicht wahrnehmen oder ablehnen, weil die Vermittlung der arbeitsprozessuralen Wirklichkeit in einem solchen Denkmuster zur geradezu natürlichen Aufgabe der Ausbildungsbetriebe wird. Die Verlagerung vom Handlungsprozess und dessen Reflexion hin zu dessen fachwissenschaftlicher Präzisierung in Form der dann wissensbasierten Musterlösung wird zu einer „Mogelpackung" (Becker 2008, S. 2), bei der die (exemplarisch gemeinten) Inhaltsbeschreibungen der Lernfelder zum eigentlichen curricularen Leitfaden avancieren (Deisenroth & Köbbing 2002, S. 329).

3. Nutzbarmachen von Gestaltungsfreiheit und Handlungsautonomie

Lehrkräfte an den beruflichen Schulen haben durch das Lernfeldkonzept, das als ein Konzept des „offenen Curriculums" verstanden werden muss und immer stärker auch auf den vollschulischen Bereich beruflicher Bildung adaptiert wird (vgl. hierzu beispielsweise die Bildungspläne des Landes Nordrhein-Westfalen für die Ausbildungsvorbereitung, die Berufsfachschule und die Berufsoberschule), einen erheblichen Spielraum hinsichtlich der unterrichtlichen Inhaltsfrage erhalten. Die Entscheidung über den konkreten Inhalt bleibt dabei immer mit Blick auf die mögliche umfängliche Umsetzbarkeit des Bildungsprozesses gemäß dem beruflichen Bildungskonzept der Lehrkraft überlassen. Zugleich muss aber diagnostiziert werden, dass dieser Freiraum unterrichtlich nicht durchgängig genutzt wird (Schütte 2006, S. 224), wobei bislang unklar bleibt, wie sich hier mangelnde Akzeptanz (Rollenverständnis der Lehrkräfte als Berufserzieher:in, fehlende Akzeptanz des Ansatzes, Handlungsregulation als Kernelement von Gestaltungsfähigkeit und damit als wesentliche Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung zu verstehen) und mangelnde (vor allem fachdidaktische) Ausbildung einander bedingen. Eine entsprechend fassbare Darlegung des Ansatzes, um dessen Akzeptanz zu steigern, bedeutet aber zugleich, Lehrkräften für die Berufsbildung auch eigene lernbiografische Erfahrungen (vgl. hierzu weitergehend Wittenbruch 1997, S. 260) zu ermöglichen, die es ihnen erlauben,

- dieses hinter dem Prinzip eines Lernens an der ganzheitlichen Handlung selbst als positiv wahrnehmen zu können sowie damit verbindend
- über einen Prozess des allmählichen Kompetenzaufbaus durch Reflexion der eigenen Entwicklung ein eigenes Rollenverständnis als Lehrkraft aufzubauen (vgl. Terhart 2011, S. 208).

4. Öffnen für die Aufgabe der sozialen Inklusion

Eine wesentliche Herausforderung für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung ist es, die vorab beschriebene Bildungsarbeit dahingehend zu fokussieren, dass

- für die Schülerinnen und Schüler eine Lernkultur etabliert wird, die dem Paradigma vom Gegenständlichen zur Verallgemeinerung (technologisch-ökologisch-ökonomischer Gesamtzusammenhang und dessen Universalität[sgrenzen]) folgt.

Denn genau diese Umkehrung vom Speziellen ins Allgemeine statt der Vermittlung allgemeiner Prinzipien mit der dann folgenden Anwendung kennzeichnet berufliche Bildung als lernkulturelle Alternative.
- über eine entsprechend individuenorientierte Binnendifferenzierung von (weiterhin aus der beruflichen Realität stammenden) Arbeitsaufgaben, dem Zulassen alternativer Artikulationsschemata (Buchmann 2016, S. 237) sowie dem steten Aufbau und Nutzen von Kooperationen (Bylinski 2016, S. 222 f.) zur Schaffung eines dem jeweiligen schüler- und schülerinnengerechten Potenzials gerecht werdenden Entwicklungsraums für Schülerinnen und Schüler ein jeweils bedarfsgerechtes Inklusionsangebot entsteht.

Zugleich bedeutet diese Herausforderung jedoch auch, dass Lehrer:innenbildung die Möglichkeit des persönlichen Wandels ermöglichen muss – vom Eigenbild der Fachvermittlung hin zur Identifikation der umfassenderen Aufgabe einer Berufserziehung, die vor allem soziale Inklusion als gesellschaftlich hochrelevante Aufgabe annimmt und dem System der Berufsbildung die ursprüngliche Integrationskraft (Ahrens 2009, S. 148) jeweils lokal zurückgibt.

2.3 Zwischenfazit: Universitäre Lehre als Baustein für Persönlichkeitsentwicklung?

Als Zwischenfazit kann somit festgehalten werden: Konkret muss von der akademischen Ausbildung von Lehrkräften für die Berufsbildung gefordert werden, dass sie
- Lehrkräfte befähigt, die die berufliche Bildungsarbeit prägende Kontroverse zwischen der Möglichkeit der Bildung und der Forderung nach Ausbildung ausbalancieren zu können: Denn selbstverständlich soll die berufsschulische Ausbildung gemeinsam mit den Ausbildungsbetrieben auch weiterhin die Verantwortung für das Gelingen der berufsfachlichen Ausbildung tragen – deshalb werden auch curricular klar berufsrelevante Aufgabenstellungen als Lernfelder vorgegeben. Aber diese dienen zugleich als Vehikel für inkludierende Bildungsprozesse, weil Berufsschule den Schülerinnen und Schülern eine Reflexion *ihres* Handelns abverlangen soll, was wiederum einen Schlüsselmoment zur Förderung von Handlungskompetenz darstellt. Genau diese Phasen zu gestalten, die dazu notwendigen Analysen zur Ermittlung von Reflexionsanlässen durchzuführen und daraus im Zuge der retrospektiven Betrachtung eines lernsituativen Handlungszyklus durch entsprechende Moderation die Herausarbeitung von Erfolgsmomenten und zukünftigen Zielvereinbarungen zu leisten, erfordert ein hohes Maß an Sicherheit im Umgang mit wissenschaftsbasierten Erkenntnissen und Methoden zur Situations- und Verlaufsanalyse und deren unterrichtspraktischen Verwendung. Hier genügt es nicht, diese zu kennen – eine Lehrer:innenpersönlichkeit muss hier situationsgerecht von ihr glaubhaft zu vertretende Verfahren der Analyse und Synthese anbieten und anwenden können, was ein Plädoyer einerseits für eine stärkere Fallbasierung in der akademischen Lehre ist, zum anderen jedoch für die Studiengangkonzeption dazu führt, dass Pha-

sen mit hohem Zeitbedarf und der Möglichkeit, für die Studierenden selbst durch zusätzliche Beispiele binnendifferenzierend zu arbeiten, geradezu zwangsläufiger Bestandteil sein müssen.
- Lehrkräfte darauf vorbereitet, die angesichts der sich im steten Wandel befindlichen Wirklichkeit häufig diagnostizierte „Schwerkraft der mentalen Verhältnisse“ (vgl. hierzu Bennewitz 2008) als Merkmal von Professionalität überwinden zu können. Den (absolut betrachtet leider immer noch lückenhaften) Befunden zum Umsetzungsgrad des Lernfeldkonzepts nach scheint der von Bennewitz beschriebene Effekt in der beruflichen Bildung zu einem immer wieder sich reproduzierenden Rollenverständnis zu führen, was dann dazu führt, dass die fachsystematische Orientierung auch 20 Jahre nach Einführung der Handlungsorientierung als berufsdidaktisches Prinzip eben nicht nur als vereinzeltes Negativbeispiel unreflektiert zur Anwendung kommt (Rauner 2005, S. 24). Ergänzend hierzu stellt Klusmeyer fest, dass dem (zweifellos problematischen) Vorgehen der KMK, das Lernfeldkonzept Top-Down einzuführen, eben kein Bottom-Up-Prozess von Seiten der Lehrer:innenschaft gefolgt sei (2012, S. 15), was wiederum als Beleg dafür gewertet werden muss, dass der dem Konzept innewohnende Gedanke von beruflichem Bildungsanspruch entweder nicht beachtet, nicht verstanden oder als gar nicht relevant für die eigene Lehrtätigkeit verstanden wurde.

Tatsächlich kann letzteres nicht per se erwartet werden oder aber: Die akademische Lehrer:innenbildung mit ihrer Konzentration auf die wissenschaftliche Erkenntnis- und Methodenvermittlung hat deren Adaption auf die Unterrichtsarbeit als Aufgabe nicht angenommen, sondern verweist hier auf die zweite Phase. Genau diese ist jedoch in ihrem Selbstverständnis nicht zwangsläufig darauf ausgelegt, die Umsetzung von universitärer Theorienbildung in schulpraktische Arbeit zu leisten – der oft und nachhaltig dokumentierte „Praxisschock“ mit Aufnahme des Vorbereitungsdienstes kann hierfür als Beleg gelten.

3 Gesamtfazit

3.1 Was bedeutet eine nachhaltige akademische Ausbildung von Lehrkräften für die berufliche Bildung?

Die vorab dargestellte Befundlage lässt den Schluss zu, dass „nachfrageorientiert“ bei der Entwicklung der dann als innovativ gekennzeichneten Studiengangmodelle als „nachhaltig“ verstanden wurde.

Es muss deshalb konstatiert werden, dass der systemische Mangel einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften für die berufliche Bildung durch diese Entwicklungen nicht zwangsläufig beseitigt wird. Denn nicht das Erfüllen von formalen Vorgaben und deren Zertifizierung über Abschlüsse und Berechtigungen ermöglichen eine Lehrkräftebildung, sondern erst eine Konzentration auf einen Professionsbezug

zur Tätigkeit als Berufsbildner:in und gerade mit Blick auf den Inklusionsanspruch von beruflicher Bildung als Berufserzieher:in. Lehrer:innenbildung in diesem Sinne erfordert eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Herausforderungen in der Lehrer:innentätigkeit (Moser, Kuhl, Schäfer u. a. 2012). Dass diese Forderung alles andere als unstrittig ist, zeigt die aktuelle Diskussion um die Vorschläge des Stifterverbands der Deutschen Wissenschaft (2017). Zugleich muss allerdings festgestellt werden, dass ein „Weiter so" offenbar nicht zum Ziel führen wird, weil es bislang – so die Erfahrung aus der vielerorts nachweisbaren mangelhaften Umsetzung des die Berufsbildung prägenden Lernfeldkonzepts – nicht zum Ziel geführt hat.

Angenommen werden muss weiterhin, dass sich dieser Mangel verschärft, wenn enge Zeitrahmen, unreflektierte schulische Praxis und ein verkürzter oder studienintegrierter Vorbereitungsdienst zu einem Gesamt(aus)bildungskonstrukt führen, das der Nachfrageoptimierung gehorchend Effizienz und Qualität gleichsetzt.

3.2 Fallbasierung der nicht-konsekutiven MA-Studiengänge als Entwicklungsperspektive

Bei den bislang vorgelegten Modellen zur Reformierung der akademischen Ausbildung für das Lehramt Berufskolleg handelt es sich zumeist um neue Modelle, die darauf abzielen, über ein nicht-konsekutives MA-Studium in einem relativ kurzen Zeitrahmen das bisher bereits verwendete Curriculum der Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu studieren.

Dass dadurch die Nachhaltigkeit in der Lehrer:innenbildung gefährdet wird, wurde bereits dargelegt – denn es ist nicht zu erkennen, wie derartig organisatorisch verkürzte Studiengangkonzepte dem in diesem Beitrag als notwendig dargelegten Kernanliegen, die Entwicklung einer Lehrer:innenpersönlichkeit zu unterstützen, gerecht werden sollen.

Es scheint somit, dass sich die von Buchmann bereits bei der Einführung der Bachelor-Master-Strukturen in die Lehramtsausbildung bemängelte Wahrnehmung der Chance, Reformbedarf zugleich als Möglichkeit wahrzunehmen und die pädagogische Professionalisierung zu erhöhen (2016, S. 243), wiederum nicht genutzt wird und im Zuge der Akkreditierungen auch nicht als relevant erscheint.

Die aus der vorab dargestellten Argumentation abzuleitende Möglichkeit, die akademische Phase stärker fallbasiert zu organisieren, zeigt hier einen möglichen Weg zur Steigerung von Nachhaltigkeit in der Lehrer:innenbildung auf. Denn durch eine projekthafte Bearbeitung von Handlungsanlässen basierend auf prototypischer Schulrealität wird für die Studierenden einerseits deutlich, auf welche beruflichen Anforderungen sie sich vorbereiten müssen und zum anderen, mit welchen individuellen Handlungsvollzügen sie darauf reagieren können und worauf sich diese begründen. Es werden mit einer solchen Fallbasierung die Bezüge zwischen der Realität von beruflicher Bildungsarbeit, ihrer persönlichkeitsabhängigen Ausgestaltung und deren jeweiligen wissenschaftlichen Begründung hergestellt – mit dem Ziel, einem abgesicherten personalen Handeln einen Entwicklungsraum zu geben.

Dass daraus ganz andere hochschulcurriculare und -didaktische Herausforderungen entstehen, neue Studienstrukturen entwickelt werden müssen (anstatt bestehende Seminare zu adaptieren) und sich stark veränderte Anforderungen an die Qualifikationen der Lehrenden resultieren, werden die eigentlichen Herausforderungen sein.

Diesem Fazit schließt sich der Autor, der selbst solche verkürzenden Modelle mitentwickelt hat und als Verantwortlicher mit begleitet, selbstkritisch an.

Literatur

Ahrens, D. (2009). Anmerkungen zum Berufsprinzip im Übergangssystem. In C. Fenzel, G. Spöttl, F. Howe & M. Becker (Hg.), *Berufsarbeit in gewerblich-technischen Domänen. Forschungsansätze und Ausbildungskonzepte für die berufliche Bildung* (S. 148–153). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Becker, M. (2008). Ausrichtung des beruflichen Lernens an Geschäfts- und Arbeitsprozessen als didaktisch-methodische Herausforderung. *bwp@– Berufs und Wirtschaftspädagogik online*. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe14/becker_bwpat14.pdf (Zugriff am: 08.10.2018).

Becker, M. & Spöttl, G. (2013). Ausbildung von Berufsschullehrkräften. Anforderungen, Konzepte und Standards. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*, H. 2, 15–19.

Becker, M., Spöttl, G. & Vollmer, T. (Hg.) (2012). *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bennewitz, H. (2008). Lehrende in Schulreformprozessen. Eine Deutungsmusteranalyse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Forschung* (S. 247–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blömeke, S. (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In B. Herzig & U. Schwerdt, *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 253–271). Münster u. a.: LIT.

Buchmann, U. (2016). Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken. Inklusion erfordert Professionalität. In U. Bylinski & J. Rützel, *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung* (BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 233–244). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bylinski, U. (2016). Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für ein eine inklusive Berufsbildung. In U. Bylinski & J. Rützel, *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung* (BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 215–223). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Deisenroth, H. & Köbbing, J. (2002). Evaluation der Bildungsarbeit in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Modellversuchs SELUBA. *Werkstattbericht*, H. 4 (Soest: Landesinstitut für Schule).

Dreher, R. (2018). Der Aufbaustudiengang „Lehramt Berufskolleg“ an der Universität Siegen. In T. Vollmer, S. Jaschke & R. Dreher (Hg.), *Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Lern- und Ausbildungskonzepte* (S. 293–304). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gerds, P. (2001). Der Lernfeldansatz – ein Weg aus der Krise der Berufsschule? In P. Gerds & A. Zöller (Hg.), *Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz* (S. 20–51). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hattie, J. (2017). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von Wolfgang Bewyl und Klaus Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heimann, P, Otto, G. & Schulz, W. (1977). *Unterricht. Analyse und Planung* (9., unveränderte Auflage). Hannover u. a.: Hermann Schroedel Verlag.

Hoppe, M. (1981). Berufsbildung im Fach Metalltechnik – Konturen einer Bestandsaufnahme. In M. Hoppe, H. Krüger & F. Rauner (Hg.), *Berufsbildung: Zum Verhältnis von Beruf und Bildung* (S. 166–172). Frankfurt a. M. u. a.: Campus Verlag.

KMK (2015a). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Positionspapier zum Novellierungsbedarf des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.11.2015. Berlin.

KMK (2015b). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Berlin.

Klusmeyer, J. (2012). 15 Jahre Lernfeldkonzept: Implementierung geglückt? *Berufsbildung, 66* (133). 15–17.

Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2012). Lehrerbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt, *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 228–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pahl, J.-P. & Mersch, F. F. (2016). *Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“* (Band 4: Ausbildung und Unterrichtsgestaltung – Theorieansätze und Praxisbeispiele). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rauner, F. (2005). *Berufswissenschaftliche Arbeitsstudien. Zum Gegenstand und zu den Methoden der empirischen Untersuchung berufsförmig organisierter Facharbeit* (ITB-Arbeitspapiere, Nr.58). Bremen: Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB).

Rothe, G. (2006). Lehrerbildung für die gewerblich-technischen Berufe im europäischen Vergleich. Vorschläge für eine Umstrukturierung der Studiengänge samt Konsequenzen für das nationale Bildungssystem. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.

Sloane, P. F. E. (2001). Lernfelder als curriculare Vorgabe. In B. Bonz (Hg.), *Didaktik der beruflichen Bildung. Berufsbildung konkret* (Band 2, S. 187–203). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schütte, F. (2006). *Berufliche Fachdidaktik. Ein Lehr- und Studienbuch*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Stifterverband der Deutschen Wissenschaft e. V. (2017). *Innovationsnetzwerk Lehramt an Beruflichen Schulen. Lehrkräftebildung für berufliche Schulen innovieren* (08.12.2017). Essen u. a.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 57, S. 202–224). Weinheim u. a.: Beltz.

Tenberg, R. (2017). Grundständige Lehrperson an berufsbildenden Schulen in drei Jahren. Konzept für ein integratives und konsequent konsekutives Lehramtsstudium. *Die berufsbildende Schule*, H. 7–8. 276–278.

Wittenbruch, W. (1997). Lehrerausbildung ohne Bildung. Anmerkungen zur Situation der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 73, 254–273.

Autor

Ralph Dreher, Univ.-Prof. Dr., Leiter des Lehrgebiets Technikdidaktik am Berufskolleg (TVD) der Universität Siegen; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Konzepte der Lehrkräftebildung für die Berufsbildung, Analysemethoden zur Gewinnung von Arbeitsprozesswissen und Strategien zur Digitalisierung von Facharbeit.

Situationsorientiertes Lernen in berufspädagogischen Studiengängen – Begründungen, konzeptionelle Überlegungen und Umsetzungserfahrungen

Anja Walter

Abstract

Über 20 Jahre sind seit dem Aufblühen des Lernfeldkonzeptes vergangen, jedoch ist für viele Lehrende an Berufsschulen die Beziehung zwischen Handlungs- und Fachsystematik ebenso nebulös wie damals. Gründe dafür werden unter anderem in der Lehrer:innenbildung vermutet. In diesem Beitrag wird das Lernen mit pädagogischen Situationen als hochschuldidaktisches Konzept vorgestellt, das nicht nur das hochschulische Lernen zu beleben vermag, sondern auch Wirkmacht auf die berufsdidaktischen Vorstellungen und das berufspädagogische Handeln der zukünftigen Lehrenden entfaltet. Als konzeptioneller Schwerpunkt wird herausgearbeitet, dass das Lernen an authentischen pädagogischen Situationen den Studierenden einen spezifischen Zugang zum Berufsfeld sowie eine theoriegeleitete Reflexion der Situationen ermöglicht. Das hierbei erfahrbare Pulsieren zwischen Handlungs- und Fachsystematik kann ihnen aufzeigen, wie sie in der Berufsschule ebenso Situationen aus der beruflichen Praxis ihrer Lernenden didaktisch bearbeiten können. Vorgestellt wird eine phänomenologische Arbeitsweise, die primär in (Hoch)Schulen für Gesundheitsberufe umgesetzt wurde, jedoch auch Eingang in die hochschulische Lehrer:innenbildung gefunden hat.

It has been more than 20 years since the concept of learning areas first flourished; however, for many teachers at vocational schools, the relationship between the action system and the subject system is just as nebulous as in the early days. Some of the reasons for this are attributed to teacher training. This article introduces learning with educational situations as a higher education didactical concept that not only stimulates academic learning but also has a powerful impact on the vocational didactical expectations and pedagogical practice of the aspiring teachers. The author goes on to elaborate the concept that learning from authentic educational situations gives students specific access to the vocational field, paving the way for a theory-based review of the situations. The dovetailing of the action and the subject systems in vocational schools may also show students how to process typical situations from their learners' professional practice in didactical terms. The article presents a phenomeno-

logical working method that was primarily implemented in colleges and schools for healthcare professions, but which has also found its way into teacher training in higher education.

1 Der Situationsansatz als hochschuldidaktisches Konzept – eine Einführung

Das Lernen mit beruflichen Situationen als hochschuldidaktisches Konzept beschreibt eine spezifische Art und Weise der Erschließung und Analyse von Lerngegenständen respektive des Lernens und Lehrens. Hier wird ein Konzept vertreten, das auf *authentischen* beruflichen Situationen basiert, die didaktisch bearbeitet – der Handlungslogik folgend – aufbereitet sind. Die Bearbeitung folgt einem *phänomenologischen* Ansatz, der eine spezifische Annäherung an Lerngegenstände ermöglicht. Auf der Veranstaltungsebene wird das Lernen mit Situationen über passende Methoden umgesetzt, die die Möglichkeit bieten, vielfältige Lernzugänge auszutarieren, wissenschaftliches Wissen zu kontextualisieren und insgesamt zur Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz und zur Ausbildung eines wissenschaftlichen Habitus beizutragen. *Forschendes Lernen* als weiteres hochschuldidaktisches Konzept kann mit dem Situationsbezug sinnvoll verzahnt werden.

Situation wird hier abgrenzend zu *Fall* verwendet. Fälle sind oft konstruiert oder/und spiegeln einen Verlauf wieder, werden von den Autor:innen mit Informationen angereichert, die Studierende zur Kenntnis nehmen *sollen* und werden oft objektiviert vorgestellt. Situationen sind authentisch, wenn ein Subjekt die Situation und das Erleben derselben aus der eigenen Perspektive erzählt und somit die Informationen gibt, die sie/er für relevant hält. Lernen an der Hochschule kann sowohl über selbsterlebte Situationen als auch über fremde Fälle gelingen.

Die auf die mikrodidaktische Ebene bezogenen Ausführungen basieren auf pragmatischen berufsschulischen und hochschulischen Curriculumprozessen, die vor dem Hintergrund verschiedener Ansätze hergeleitet worden sind (Walter 2006; 2013; 2015a und b). Im ersten Abschnitt wird das Konzept unter Rückgriff auf verschiedene Perspektiven begründet. Sodann wird aufgezeigt, wie damit in Veranstaltungen gearbeitet werden kann und welche Ziele verfolgt werden. Ein Beispiel veranschaulicht die Ausführungen. Abschließend wird das Verhältnis von Fach- und Handlungssystematik berufsschulischen und hochschulischen Lernens beleuchtet.

2 Begründungslinien für die Arbeit mit authentischen Situationen

2.1 Bildungs- und Berufsbiographien der Studierenden

Der Erfahrungshintergrund, auf den ich mich beziehe, ist die Auseinandersetzung mit Studierenden in lehrerbildenden Studiengängen im Berufsfeld Gesundheit und

Pflege, die zumeist vor Studienbeginn eine Ausbildung in einem Gesundheitsberuf absolvierten und über entsprechende berufliche (Aus)Bildungserfahrungen verfügen. Überwiegend sind die Studierenden bereits in dem Berufsfeld tätig, auf das sich ihr Studium bezieht – sie lehren in Schulen für Gesundheitsberufe. Die Konsequenz ist, dass die hochschulischen Angebote zunächst an der schulischen Realität gemessen werden. Dieser Abgleich fällt oft zu Ungunsten der Wissenschaft aus – unter anderem, weil die Studierenden aus beruflichen Aus- und Fortbildungen überwiegend über ein *integratives* Verständnis von *Theorie* und *Praxis* verfügen – d. h. (hoch)schulisch Gelerntes soll in der aktuellen Berufspraxis *unmittelbar anwendbar* sein. Hier bedarf es einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Ziel, ein *Differenzverständnis* zu entwickeln, das es überhaupt erst ermöglicht, sich mit wissenschaftlichem Wissen auch zweckfrei auseinanderzusetzen und es reflexiv zu gebrauchen (vgl. Fichtmüller & Walter 2007; Neuweg 2011). Combe und Kolbe (2008) plädieren in diesem Zusammenhang dafür, Fallarbeit, theoretische Reflexion und Selbstreflexion miteinander zu verbinden und Theorie nicht als unmittelbare Antwort auf praktische Fragen zu verstehen. Das Lernen mit Situationen kann es Studierenden ermöglichen – von vertrautem Terrain ausgehend – neue und wissenschaftliche Weltsichten zu erschließen. Die Studierenden erleben fortwährend reflexionsbedürftige pädagogische Situationen – eben diese können im Mittelpunkt des hochschulischen Lernens stehen.

2.2 Professionstheoretische Positionen

An professionelles soziales (z. B. pädagogisches, pflegerisches) Handeln werden zwei Ansprüche gestellt: Wissenschaftliche Theorien und die konkrete Situation bedürfen der Verschränkung, die in einer *hermeneutischen Kompetenz* zum Ausdruck kommt. Die Beherrschung wissenschaftlich fundierten Regelwissens reicht demnach für professionelles Handeln nicht aus. Im beruflichen Handeln kommt es darauf an, sich auf die Beteiligten einzulassen, geeignete Wissensbestände begründet auszuwählen und sie in Aushandlungsprozesse einzubringen. Diese als *doppelte Handlungslogik* bezeichnete Spezifik (vgl. Dewe, Ferchhoff & Radke 1992; Remmers 2000) hat Konsequenzen für das Lernen in der jeweiligen Profession: Es geht darum, über reflexive und fallverstehende Lernangebote *reflektierte Praktiker:innen* auszubilden. Die Spezifik trifft – ohne die Differenzen zwischen den Handlungsfeldern zu übergehen – ebenso auf das professionelle berufliche Handeln zu, das die Studierenden bei ihren Lernenden anbahnen möchten, wenn es um Berufe geht, denen im Kern eine soziale Dimension innewohnt. Domänespezifische Merkmale müssen hier ergänzt werden – wie beispielsweise der *Körper-/Leibbezug* beim pflegerischen Handeln (vgl. Ertl-Schmuck 2010). Die Lehrenden müssen hier demnach einen zweifachen Handlungsbezug bewältigen (vgl. Abbildung 1).

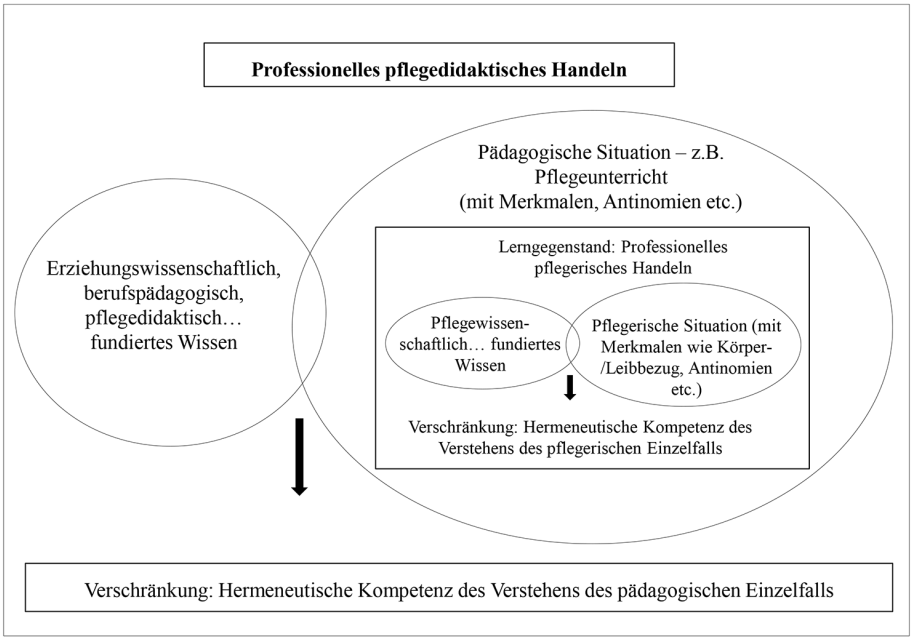


Abbildung 1: Die doppelte Handlungslogik pflegepädagogischen Handelns.

Eine weitere professionstheoretische Begründung für die Arbeit mit Situationen findet sich in den Antinomien, die professionelles soziales Handeln durchziehen (Oevermann 1996; Helsper 2004). In pädagogischem und pflegerischem Handeln identifizierbare Antinomien sind beispielsweise der Widerspruch zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung (ohne über abgesicherte Begründungen zu verfügen), die Praxisantinomie (theoretisches Wissen ist nicht einfach in die Praxis zu transformieren, professionelles Handeln muss aber theoriegeleitet sein) und die Subsumtionsantinomie (Einzelfälle müssen subsumtiv unter Kategorien geordnet werden, das Besondere darf jedoch nicht aus dem Blick geraten). Die Antinomien sind prinzipiell nicht aufhebbar, aber eine reflexive Erschließung und Handhabung kann angestrebt werden (Beck u. a. 2000). Ziel der Auseinandersetzung ist das Aufdecken und Reflektieren typischer individueller und kollektiver Reaktionsmuster darauf sowie das Entwerfen von Handlungsalternativen. In diesem Zusammenhang erhält ein kritisches Bildungsverständnis Bedeutung. Es drückt sich beispielsweise in dem Bildungsanspruch aus, dass Studierende gesellschaftliche und berufliche Realitäten – auch systemimmanente Widersprüche – kritisch reflektieren lernen (Greb 2003). Die Antinomien können theoretischer Bezugspunkt für diese Reflexion sein.

2.3 Lerntheoretische Konzepte

Die Studierenden stehen in der Schulpraxis oft vor konkreten *Handlungsproblemen* (Holzkamp 1995), die sie bewältigen müssen. Holzkamp beschreibt unter anderem

aufgrund der Situiertheit des Lernsubjekts verschiedene Umgangsweisen damit. Handlungsprobleme *können* als Lernanlass gedeutet werden und somit in Lernen münden. Das Lernsubjekt muss allerdings gute Gründe dafür haben bzw. ahnen, dass es hier etwas lernen kann. An Situationen, die ein authentisches Handlungsproblem enthalten, können die Studierenden eigene Lernstrategien reflektieren, subjektive Lerngründe erforschen oder entwickeln und schließlich begründete Handlungsalternativen erschließen.

Eine weitere lerntheoretische Begründung für das Lernen mit Situationen kann von der Position Neuwegs (2001) abgeleitet werden, der die Bedeutung von *implizitem Wissen und Lernen* aufgreift. Studierende lernen fortlaufend *implizit*, wie pädagogisches Handeln gestaltet wird. Die Arbeit mit Situationen kann implizites Wissen explizieren, der Reflexion zuführen und gegebenenfalls verfügbar machen.

Sowohl für die berufliche, als auch für die hochschulische Bildung ist weiterhin das Phänomen des *trägen Wissens* empirisch belegt (vgl. Renkl 2001; Fichtmüller & Walter 2007). Über die Arbeit mit Situationen kann der Erwerb *handlungswirksamen* Wissens unterstützt werden, das gleichsam in die Situationen *eingehängt* wird sowie mit Emotionen und Bedingungen des Gebrauchs verbunden ist. Im Anschluss an die belegte Bedeutung von Emotionen im Lernprozess (Gieseke 2008) kann die Arbeit mit Situationen die Wahrnehmung und Reflexion eigener und fremder Gefühle bzw. Gefühlsmuster unterstützen, eine entwickelte Emotionalität wird als Ziel von Bildung verstanden (vgl. Walter 2015b).

3 Der phänomenologische Ansatz

Schmitz (2009) weist als Vertreter der *Neuen Phänomenologie* darauf hin, dass durch naturwissenschaftliche Theorien der Blick auf die Tatsachen der Lebenserfahrung verstellt sei. Durch eine phänomenologische Betrachtung rücken alltägliche Wahrnehmungen (wieder) in den Blick, eine ursprünglichere Haltung zur Wirklichkeit bildet sich heraus. Zum Wesen der Dinge vorzudringen, kann jedoch nur Leitgedanke sein – zu mannigfaltig sind die Lebenserfahrungen und ihr jeweiliges Erleben und Deuten. Für Schmitz ist ein Phänomen „ein Sachverhalt für jemanden zu einer bestimmten Zeit, bei dem der Betreffende nicht im Ernst bestreiten kann, dass es sich um eine Tatsache handelt." (a. a. O., S. 20). Dieser Begriff lässt somit beliebige Dinge als Phänomene zu. Wenn bei der Bearbeitung von Situationen über eine möglichst unvoreingenommene Haltung zu den Dingen Phänomene identifiziert werden, so muss dies in einem Aushandlungsprozess geschehen, der in einer intersubjektiven Wirklichkeit über die Benennung und Deutung mündet. Notwendig ist in dieser Phase, sich der Situation sehr offen zu nähern. Zur Identifikation der Phänomene führt Schmitz aus:

> „Man kann sogar nie mit abschließender Sicherheit wissen, ob man ein Phänomen gefunden hat (...) Allerdings kann die Evidenz im Augenblick so überwältigend sein, dass sie alle Bedenken niederschlägt" (2005, S. 27).

Eine weitere Dimension bei der Entscheidung für einen phänomenologischen Ansatz betrifft die *Leibbezogenheit* sozialen Handelns. Der Leib ist bei Schmitz ein Gegenstand eigener Art, nicht der physische Körper. Der Leib ist spürbar über leibliche Regungen – z. B. Angst, Müdigkeit oder spontanes Ergriffensein (2009, S. 22). All diese Regungen können als Phänomene bezeichnet werden. Bisher dafür verwendete Beschreibungsfolien lassen oft Lücken zwischen den Erfahrungen und den Worten klaffen – die Sprachlosigkeit von Studierenden angesichts solcher Erfahrungen zeigt dies. Über den phänomenologischen Zugang wird es möglich, eigene Worte für das Erlebte zu kreieren.

Der Ansatz bei Phänomenen ermöglicht eine *handlungslogische* Identifikation und Strukturierung von Lerngegenständen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie das jeweilige professionelle Handeln die Handlungslogik in gewisser Weise vorzugeben vermag.

In der Pflegeausbildung findet sich traditionell z. B. eine *Medizinlogik* bzw. die *Logik medizinischer Diagnosen*. Die Inhalte der pflegerischen Ausbildung werden mit Verweis darauf benannt und angeordnet – z. B. heißt eine Lerneinheit *Pflege von Menschen mit Herzinfarkt*. In ihrer empirischen pflegedidaktischen Studie konnten Fichtmüller und Walter (2007) aufdecken, welche Folgen diese Fokussierung hat: Sie präformiert die Wahrnehmung der Lernenden auf die zu pflegenden Menschen, die lediglich als Symptom- und Informationsträger betrachtet werden. Den originären Kern pflegerischen Handelns treffen solche Zuschnitte kaum. Mit konstruierten *Fallbeispielen* wird die Annahme der *Verfügbarkeit* des Menschen befördert: Scheinbar sind nur wenige Informationen und pflegerisches Regelwissen nötig, um geeignete pflegerische Interventionen abzuleiten. Hier leistet der phänomenologische Zugang ein nötiges Umdenken, denn der Mensch, der einen Herzinfarkt erleidet, will nicht zuerst, dass ihm jemand die Pathophysiologie seines Herzens erklärt – es geht von Seiten der Pflegenden *zunächst* darum, auf Phänomene – wie z. B. auf Schmerzen und Angst – zu reagieren. Bis heute fällt in Pflegecurricula *unterhalb* der sogenannten Lernfelder eine Medizin- und Fächerlogik auf. Für die Lehrer:innenbildung kann in diesem Zusammenhang kritisch hinterfragt werden, warum die Logik des Studiums nicht stärker der Logik des professionellen pädagogischen Handelns folgt.

Eine weitere Stärke der phänomenologischen Betrachtung liegt im persönlichen Zugang zu den Situationen. Setzt beispielsweise *Problembasiertes Lernen* bei Begriffen – also kognitiv – an, ist in der phänomenologischen Arbeitsweise ein verstehender, emotionaler Zugang gewählt, der jenseits von bestehenden Kategorien ermöglicht, die Situation so wahrzunehmen, wie sie ist. Es geht um die *Anschauung* der Situation und um die eindringliche *Sensibilisierung* dafür. Für welche Domänen der phänomenologische Ansatz erkenntnisgewinnend sein kann, müssen Expert:innen des jeweiligen Feldes prüfen. Für die pädagogische und pflegerische Bildung scheint der Ansatz neue Sichtweisen zu eröffnen, da hier subjektive Theorien hartnäckig handlungsleitend sind – möglicherweise, weil dieses Handeln nah am *allgemein Menschlichen* liegt (vgl. Fichtmüller & Walter 2007).

4 Ein Grundmuster in der Arbeit mit Situationen

Zur Bearbeitung der Situationen wird ein Modell vorgeschlagen, das

- über Fragen die Perspektiven der Beteiligten auf die Phänomene, den jeweiligen Bedeutungs- respektive Erlebenshorizont sowie den Bildungsgehalt der Situationen offen legt;
- den Beitrag identifiziert, den wissenschaftliche Erkenntnisse zum Verstehen, Erklären und Reflektieren der Phänomene leisten können;
- es ermöglicht, konsequent in der handlungslogischen Struktur zu verbleiben – sich also an dem zu orientieren, was sich in der Situation *zeigt* (vgl. Walter 2013).

Lerngegenstände werden darüber aus den Situationen herausgearbeitet, anstatt hineingelegt bzw. konstruiert. Der Verengung auf unmittelbar handlungswirksame Wissensbestände ist vorzubeugen, indem Reflexionsfragen an die Situation herangetragen werden, deren Beantwortung tieferliegende Aspekte offenbaren. Auch wenn in der konkreten Veranstaltung vielfältige Methoden zur Bearbeitung der Situationen zur Anwendung kommen können, lässt sich ein Grundmuster beschreiben (vgl. Abbildung 2). Die Schritte – Phänomene identifizieren und benennen, Deutungen und Selbstauslegungen erarbeiten, Wissensbestände identifizieren – sind für den *Lernprozess der Studierenden* bedeutsam. Ihnen begegnet die Situation zunächst so, wie sie ist. Über die Suche nach Phänomenen können sich die Studierenden in der Beschreibung der unmittelbaren Wahrnehmung üben – jenseits rascher Zuweisung zu Konzepten etc.

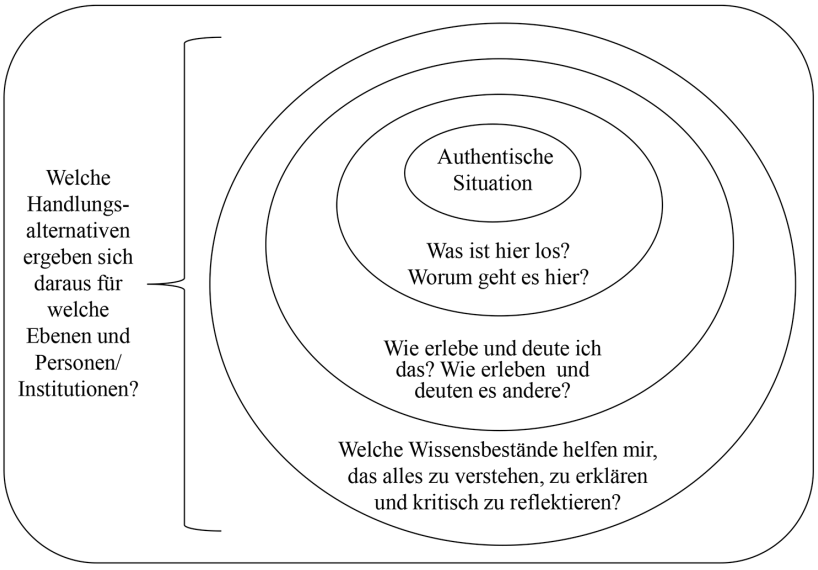


Abbildung 2: Ein Grundmuster bei der Arbeit mit authentischen Situationen.

Das Vorgehen ist demnach aus der Perspektive der Lernsubjekte konzipiert: Die Brücke zwischen der konkreten Situation und den Wissensbeständen wird geschlagen – die Relevanz der Wissensbestände kann *erfahren* werden. Die Erarbeitung zentraler Selbstauslegungen und Deutungen aus den Perspektiven der Beteiligten stellt sich dabei als der (Verstehens-)Schlüssel zu den Phänomenen dar. Die Studierenden fragen sich beispielsweise: Wie könnten die Phänomene aus der Perspektive der Beteiligten wahrgenommen und empfunden werden? Widersprüchliche Deutungsmöglichkeiten innerhalb einer Perspektive sollen gesammelt werden. Dadurch und über das soziale Lernen erwächst die Chance, Reflexions- und Deutungsfähigkeit einzuüben. Über die Frage nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den identifizierten Phänomenen finden Forschungsergebnisse Eingang in die Überlegungen: Studierende *gebrauchen* wissenschaftliche Erkenntnisse zum Ausdeuten und zur Reflexion der Situationen. Ergebnis der Arbeitsschritte ist eine Zusammenstellung und mehrperspektivische Beschreibung der vorliegenden Phänomene.

Phänomene können sich auf Handlungsstrategien, Interaktionen, Haltungen oder den Kontext beziehen. Dazu können weitere Reflexionsfragen an die Situation gestellt werden (vgl. Walter 2013; 2015a; b). Im Hinblick auf Handlungsstrategien und Interaktionen werden persönliche (auch emotionale), institutionelle und gesellschaftliche (auch ethische, kulturelle, machtpolitische) Bedingtheiten im Umgang mit den Phänomenen ebenso reflektiert wie Antinomien professionellen Handelns. Als Ergebnis liegen identifizierte Lerngegenstände vor, die entlang der Situation thematisiert werden. Die Situation dient demnach nicht der Illustration der vor- oder nachgängig thematisierten Theorien, sondern diese werden gleichsam durch die Bearbeitung emporgehoben und entlang der Situation bearbeitet.

5 Die Ziele der Arbeit mit Situationen und deren Herkunft

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass über die Arbeit mit Situationen Reflexions- und Deutungskompetenz angeeignet werden kann. Dazu gehört, Situationen mehrperspektivisch zu analysieren, implizite Lernprozesse zu reflektieren und Deutungsmuster (z. B. im Hinblick auf Beziehungen, Emotionen, Reaktionsweisen etc.) zu differenzieren sowie eine kritische Auseinandersetzung mit dem Beruf, seinen Widersprüchen und sozialen Rahmungen zu führen. Es geht um die Aneignung beruflicher Urteilskraft, um ein Bewusstsein über die Konstruktivität des eigenen Urteilens sowie um eine Reflexion der Grenzen des eigenen Wissens. Schließlich werden Methoden zur Rekonstruktion von Situationen gelernt, mit denen die spätere Berufspraxis interpretiert werden kann. Wissenschaftliche Wissensbestände werden kontextualisiert und der reflexive Umgang mit Forschungsergebnissen eingeübt. Unterschiedliche Handlungslogiken zu erkennen und die doppelte Handlungslogik im professionellen Handeln auszugestalten, stellt ein weiteres Ziel dar (vgl. Beck u. a. 2000). Über die Arbeit mit Situationen wird insgesamt die Entwicklung eines professionellen beruflichen Selbstverständnisses angeregt. Ob diese

Ziele erreicht werden können, ist z. B. von der Methodenwahl und -kompetenz der Lehrenden und Studierenden abhängig. Ein wesentlicher Aspekt betrifft die Auswahl geeigneter Situationen. Nur, wenn die Situationen das entsprechende Potential bieten, können Studierende an und mit ihnen lernen. Geeignete Situationen sind wirklichkeitsgetreu und aus einer bestimmten Perspektive dargestellt oder erzählt. Sie enthalten komplexe Handlungsprobleme und weisen individuelle, institutionelle, berufliche und gesellschaftliche Dimensionen auf – sie sind mit einem kritischen Bildungspotenzial ausgestattet und nicht auf *eine* Lösung hin orientiert. Sie bilden möglichst das *Wesen* einer Sache ab. Zudem ist es bei geeigneten Situationen möglich, eine gewisse Dynamik zu antizipieren: Die Akteure sind oder geraten unter Handlungsdruck. Die Auswahl sollte diskursiv mit den Studierenden ausgehandelt werden oder/und die Erhebung erfolgt über eine Befragung von Expert:innen, was besonders für die Identifikation zukünftiger Anforderungen bedeutsam ist (vgl. Walter 2013).

6 Die methodische Umsetzung der Arbeit mit Situationen und ein Beispiel

Die Arbeit mit Situationen ist über vielfältige methodische Zugänge zu gestalten. Dem Grundmuster folgend entfalten Veranstaltungseinstiege die Situation – sie fächern sie auf. Primär über *erfahrungsbezogene Methoden* werden Phänomene, Selbstauslegungen und Deutungen erarbeitet. Varianten des szenischen Spiels (Oelke, Ruwe & Scheller 2000) bieten diese Möglichkeit – z. B. kann über einen *Perspektivwechsel auf Stühlen* das Erleben der Akteure nachvollzogen werden. Aus den Ergebnissen können die Studierenden ihren Lernbedarf ableiten. Anschließend werden zentrale Phänomene herausgegriffen und bearbeitet. Problemorientierte, darbietende, entdeckende Methoden entlang der eigenen Fragen bieten sich hier an, auch forschendes Lernen kann eingebunden werden. Die Lehrenden tarieren die Intensität und Art der Begleitung der Studierenden bei der Bearbeitung der Situationen je nach Studienphase begründet aus und nutzen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung. Das hochschuldidaktische Handeln sollte im Bewusstsein um das Spannungsfeld zwischen *Didaktik als Herrschaftsinstrument* und *Verantwortungsübernahme für die Gestaltung von Lernumgebungen* mit den Studierenden ausgehandelt werden. Am Ende erfolgt eine Zusammenführung in Handlungsalternativen (auch Denk- und Reflexionshandeln) über *erfahrungsbezogene und handlungsorientierte Methoden*. An geeigneter Stelle im Lernprozess können die gewonnenen Erkenntnisse weiteren Situationen der Studierenden gegenübergestellt werden – Gemeinsamkeiten und Differenzen können aufmerksam wahrgenommen werden. Schließlich können weiterführende Lernaufgaben für die Schulpraktischen Studien konzipiert werden.

In der Veranstaltung ist es bedeutsam, dass Lehrende und Studierende eine Haltung entwickeln, die die Situation tatsächlich als den Lernprozess leitend anerkennt. Das Primat hat die Handlungssystematik – auch wenn sie in einigen Lern-

schritten temporär durchbrochen wird. Die Auseinandersetzungen *pulsieren* um die Situation: Der Entfernung von der Situation (z. B. zum Zweck einer Recherche) folgt ein Schritt hin zur Situation, in dem die Ergebnisse im Hinblick auf die Situation interpretiert werden.

Zur Umsetzung dieser Vorschläge sei auf die Bildungsbiographien der Lehrenden verwiesen. Sie verfügen zumeist über einen wissenschaftlichen Habitus, der sich mit der Pragmatik beruflicher Situationen scheinbar wenig vereinbaren lässt. Doch gerade mit dieser Haltung können sie sich den Situationen mit einem forschenden Blick nähern – *modellhaft* für Studierende. Feldkenntnis im Hinblick auf den Erfahrungsraum, aus dem die Situationen stammen, ist hilfreich, muss jedoch nicht zwingend auf *eigenen* beruflichen Erfahrungen basieren, sondern kann mit der nötigen Erschließungskompetenz erarbeitet werden.

Folgendes Beispiel einer Studentin, die seit Kurzem in einer Altenpflegeschule tätig ist, wurde in einem Didaktikseminar szenisch bearbeitet:

> Ich unterrichte eine Klasse im 2. Jahr der Altenpflegeausbildung mit 18 Schülerinnen und Schülern – bin aber nicht die Kursleiterin. Schon öfter habe ich bemerkt, dass die Gruppe mosert, wenn ich eine Gruppenarbeit ankündige. Anfangs habe ich sie sich selbst einteilen lassen, aber da haben immer dieselben zusammengearbeitet. Letzte Woche wollte ich die Gruppen mit Bonbons einteilen. Ich gab einen Beutel herum und jeder sollte sich einen Bonbon herausnehmen. Im Augenwinkel sah ich, dass einige anfingen, in den Beutel hineinzuschauen, um sich gezielt eine Farbe auszusuchen. Das hat mich geärgert. Ich schnappte nach Luft und sagte: Gut, dann zählen wir eben ab. Widerwillig zählte die Gruppe durch. Die Kleingruppen waren dann gut gemischt – die fünf älteren Schülerinnen – sie sind zwischen 40 und 50 – waren gut verteilt, weil sie immer nebeneinander sitzen und die drei jungen Schüler auch. Anschließend gab ich den Arbeitsauftrag. Es ging um ihr persönliches Gesundheitsverhalten. Ich merkte schon, dass einige sauer waren und als die Arbeit losgehen sollte, meinten sie, ihre Gesundheit sei Privatangelegenheit und sie würden dazu nichts sagen wollen. Ich war baff und sagte, dass sie in einem Gesundheitsberuf ausgebildet werden und es somit immer auch um ihre Gesundheit ginge. Sie meinten aber, es ginge doch um die Bewohnerinnen und Bewohner. Nach einigem Hin und Her sagte ich zu zwei Kleingruppen, dass sie dann eben aus dem Buch herausarbeiten sollen, was Gesundheitsverhalten ist. Das ging einigermaßen – die Auswertung war aber schleppend, weil die anderen auch nicht einsahen, warum sie ihre persönlichen Ergebnisse vorstellen sollten. Ich war froh, als die Stunde zu Ende war, blieb aber etwas ratlos zurück.

Die Situation enthält eine Fülle an Phänomenen, die über den Einstieg mit den Studierenden entdeckt wurde. Auch wenn die phänomenologische Bearbeitung im Rahmen dieses Beitrags fragmentarisch bleiben muss, sollen zwei zentrale Komplexe herausgegriffen und mögliche Deutungen, Lernbedarfe bzw. -themen abgeleitet werden.

Tabelle 1: Phänomene, mögliche Deutungen und Lernbedarfe zu einer pädagogischen Situation.

Phänomene	Perspektive Lehrerin	Perspektive Lernende	Lernbedarfe/-themen
Subjektive Theorien über gute Gruppenzusammensetzung, Methode zur Einteilung von Kleingruppen, Strategie der Lernenden im Umgang mit der Methode, Verärgert-sein, Enge/„nach Luft schnappen“ (im Hinblick auf das Verhalten der Lernenden), Strategie der Lehrerin: Methodenwechsel	Ich habe mir so viele Gedanken gemacht zur Gruppeneinteilung. Die Gruppen sollen gut gemischt sein: Die älteren Schülerinnen wirken ausgleichend. Das Geschlechterverhältnis sollte ausgeglichen sein. Wenn immer die gleichen zusammenarbeiten, wird alles zur Routine, die Gruppenmitglieder übernehmen immer gleiche Rollen und Antipathien zwischen Lernenden bleiben bestehen. Ich bin sauer, weil sie meine Einteilung untergraben. Ich bekomme keine Luft mehr. Ich werde rot. Ganz schön raffiniert, dass sie sich die Farben aussuchen. Ich will mich durchsetzen. …	Ich mag manche Mitlernende nicht. Einige ruhen sich auf der Tatkraft anderer aus. Ich möchte mit meiner Gruppe zusammenarbeiten – da weiß ich, dass es klappt. Die älteren wissen immer alles besser. Mit den jungen ist es mir zu albern. Das mit den Bonbons ist ganz nett. Die, die ich nicht mag, hat einen gelben Bonbon. Ich passe auf, dass ich nicht auch gelb bekomme. Vielleicht merkt sie es nicht, dass wir uns die Gruppen aussuchen. Jetzt läuft sie rot an. Ich fühle mich fremdbestimmt. …	Reflexion der subjektiven Theorien über eine *gute* Gruppenzusammensetzung, Einteilung von Kleingruppen: Kriterien – z. B. Gruppendynamik, Arbeitsfähigkeit, Art der Aufgabe, Ziele, Lernvoraussetzungen etc., Methoden zur Einteilung von Kleingruppen: Grad der Selbst- respektive Fremdbestimmung, Begründungen etc., Umgang mit Unmutsäußerungen der Lernenden …
Ablehnung eines Arbeitsauftrages durch einige Lernende mit Verweis auf Privatheit	Mein Arbeitsauftrag wird als schlecht empfunden. Ich empfinde das Verhalten der Lernenden als Konfrontation. Gut, dass die Lernenden äußern, dass es ihnen zu persönlich ist. …	Ich habe keine Lust, mein privates Verhalten mit denen zu teilen, die ich nicht mag. Das geht die Lehrerin nichts an. Ist sie ein Gesundheitsapostel? Danach belehrt sie uns: Wir sollen mit dem Rauchen aufhören. Ich finde es schon spannend, darüber mal nachzudenken. …	Analyse der Art der Aufgabe: persönliche Reflexion, geeignetes Design überlegen und begründen, Legitimation, Umgang mit Reaktion der Lernenden: Verweis auf *Privatheit der Gesundheit* reflektieren und zum Thema zurückführen: In wie weit ist Gesundheit privat? Welche institutionellen, gesellschaftlichen Bedingungen wirken auf das eigene Verhalten? etc. …

Es sei noch einmal betont: Es sind *mögliche* Deutungen und Lernbedarfe aufgeführt. Bei szenischen Einstiegen können die Studierenden immer wieder zur Einnahme von Gegenhorizonten angeregt werden oder die Lehrenden können diese einbringen – vor allem, wenn die Gruppe eher homogen in ihrem Deutungshorizont bleibt. Wenn eine gewisse Deutungstiefe erreicht ist, kann eben diese Deutungsperspektive im

Hinblick auf persönliche, institutionelle und gesellschaftliche Muster reflektiert werden. Nach diesem Einstieg wird das Vorgehen der weiteren Bearbeitung ausgehandelt. Die Themen werden immer wieder konsequent an die Situation rückgebunden (vgl. Walter 2015a).

7 Handlungs- und Fachsystematik in der beruflichen Ausbildung und in der Hochschulbildung – ein Ausblick

Der Perspektivwechsel von der Fach- zur Handlungssystematik stellt sowohl in der beruflichen als auch in der hochschulischen Bildung oft eine Verunsicherung für Lehrende dar, was vor dem Hintergrund ihrer fachsystematischen Ausbildung nicht verwundert (vgl. Clement 2001). Handlungssystematisch zu arbeiten bedeutet, sich auf Unsicherheiten und Unvorhergesehenes einzulassen. Das berufliche Selbstverständnis von Lehrenden ist überwiegend von traditionellen Rollenbildern geprägt, was der handlungssystematischen Arbeit mit Situationen entgegenstehen *kann*. Die Studierenden in der Lehrer:innenbildung sind herausgefordert, situationsbezogenes Arbeiten einzuüben, damit sie es in den beruflichen Ausbildungen, in denen sie tätig sind oder werden, didaktisch umsetzen können. Hier wird die Auffassung vertreten, dass sich fach- und handlungssystematische Einheiten sinnvoll ergänzen können und dass das Verhältnis domänespezifisch reflektiert und differenziert werden muss. Die Entscheidung darüber, welche Wissensbestände in Situationen *eingehängt* werden und welche in ihrer fachsystematischen Logik verbleiben, benötigt Kriterien, die im vorgestellten Konzept in den Situationen selbst liegen: *Die Situationen ziehen bestimmte Wissensbestände an oder eben nicht*. Lehrende können sich darüber hinaus dafür sensibilisieren, dass ihre eigene Lernbiographie ein beeinflussendes Element dieser Entscheidungen darstellt: So, wie sie sich einst dem Lerngegenstand genähert haben, erscheint es ihnen selbstverständlich. Eine Reflexion des eigenen Lernverständnisses (gemeinsam mit Studierenden) vermag hier Erkenntnisse zu liefern. Damit die Arbeit mit authentischen Situationen nicht im Status Quo verbleibt, müssen sich Lehre + nde konsequent an ein begründetes Instrument halten, das die Bildungshaltigkeit der Situation emporheben und reflektieren hilft (vgl. Walter 2006; 2013).

Insgesamt liegen bislang zu wenige empirische Untersuchungen darüber vor, welche Relevanz das Lernen mit authentischen Situationen in den beruflichen Ausbildungen besitzt. Ebenso lassen sich Forschungsdesiderata für die Hochschuldidaktik aufzeigen. Präziser zu klären ist z. B., in welcher Beziehung die Strukturlogik der jeweiligen Wissenschaften zu den subjektiven Theorien der Studierenden und zur Handlungslogik beruflicher Situationen steht. Trotz der Forschungslücke wird hier dafür plädiert, die phänomenologische Arbeit mit pädagogischen Situationen in die Lehre einzubinden, da sich die Hochschuldidaktik als forschende Disziplin versteht und über die Erprobung Forschungsansätze entwickelt werden können.

Literatur

Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung*. Opladen: Leske + Budrich.

Clement, U. (2001). Systematische Erkenntnis und praktische Erfahrung als curriculare Prinzipien beruflicher Bildung. Verfügbar unter: https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010021732016/1/ClementHabil.pdf (Zugriff am: 28.08.2011).

Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). Wiesbaden: VS.

Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hg.) (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.

Ertl-Schmuck, R. (2010). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller (Hg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung* (S. 55–87). Weinheim: Juventa.

Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). *Pflegen lernen – empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. Göttingen: V&R.

Gieseke, W. (2008). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann.

Greb, U. (2003). *Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege*. Frankfurt a. M.: Mabuse.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M. u. a.: Campus.

Neuweg, G.-H. (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.

Neuweg, G.-H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. In *Erziehungswissenschaft, 22* (43), 33–45.

Oelke, U., Scheller, I. & Ruwe, G. (2000). *Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes*. Bern u. a.: Huber.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 717–720). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Renkl, A. (2001). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 717–720). Weinheim: PVU.

Remmers, H. (2000). *Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft*. Bern u. a.: Huber.

Schmitz, H. (2005). Was ist ein Phänomen? In D. Schmoll & A. Kuhlmann (Hg.), *Symptom und Phänomen. Phänomenologische Zugänge zum kranken Menschen* (S. 16–28). Freiburg: Karl Alber.

Schmitz, H. (2009). Die neue Phänomenologie – ein Gespräch mit Hermann Schmitz. In *Information Philosophie, 37* (5), 20–29.

Walter, A. (2006). Die lernfeldorientierte Curriculumentwicklung des Christlichen Verbandes für gesundheits- und sozialpflegerische Bildungsarbeit e. V. In *PrInternet, 7* (7/8), 389–397.

Walter, A. (2013). Schulnahe Curriculumentwicklung. In R. Ertl-Schmuck & U. Greb (Hg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder* (S. 124–151). Weinheim: Juventa.

Walter, A. (2015a). Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 193–210). Leverkusen: Budrich UniPress.

Walter, A. (2015b). Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. In U. Weyland, M. Kaufhold, A. Nauerth & E. Rosowski (Hg.), *bwp@ Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich* (S. 1–22). Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf (Zugriff am: 19.11.2015).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Die doppelte Handlungslogik pflegepädagogischen Handelns 76

Abb. 2 Ein Grundmuster bei der Arbeit mit authentischen Situationen 79

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Phänomene, mögliche Deutungen und Lernbedarfe zu einer pädagogischen Situation 83

Autorin

Anja Walter, Prof. Dr., Professorin für Pflegedidaktik an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg, Studiengangleiterin des Masterstudienganges Berufspädagogik für Gesundheitsberufe; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Gesundheitsberufe, Phänomenologische Fallarbeit, Lehrer:innenbildung.

Teil II: Gestaltung beruflicher Fachrichtungen und Fachdidaktiken

Zum Selbstverständnis beruflicher Fachrichtungen und Fachdidaktiken

Klaus Jenewein

Abstract

Die Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen ist seit ihrer Verortung in den Universitäten Gegenstand grundlegender Diskussionen um das Selbstverständnis der beruflichen Fachrichtungen und Fachdidaktiken. Bis heute sind an den vielen Universitäten berufliche Fachdidaktiken im Sinne von Unterrichtsdidaktiken konkretisiert; eine Sichtweise, die den Anforderungen an die berufliche Lehrkräfteausbildung nicht mehr entspricht. Der Beitrag zeichnet die historische Entwicklung beruflicher Fachdidaktiken und das in Abgrenzung zum Konzept einer Unterrichtsdidaktik verbundene Selbstverständnis nach und nimmt einige Leitlinien zur aktuellen Ausrichtung beruflicher Fachdidaktiken in den Blick. Die inhaltliche Ausgestaltung wird am Beispiel des an der Universität Magdeburg verfolgten Studienmodells skizziert.

Since being localised at the universities, teacher training for vocational schools has been the subject of in-depth discussions about the self-perception of the vocational specialisations and teaching methodologies. To this day at many universities, vocational teaching methodologies have been substantiated according to classroom didactics: an approach that no longer meets the requirements of vocational teacher training. The article traces the historical development of vocational teaching methodologies and their associated self-perception as opposed to the concept of classroom didactics, taking into account a number of guiding principles on the current focus of vocational teaching methodologies. The content structure is based on the example of the study model at Magdeburg University.

1 Ausgangssituation

Die Frage um die Grundausrichtung beruflicher Fachrichtungen ist eine seit Jahrzehnten geführte Diskussion in den wissenschaftlichen Communities der beruflichen Lehramtsausbildung. Während den Fachdidaktiken im Bereich der allgemeinen Lehramtsausbildung als Unterrichtsdidaktiken eine relativ gesicherte Position zukommt, ist diese Situation in der beruflichen Bildung anders. Hier dominiert in der Hochschullandschaft zwar an den meisten Standorten ein Modell, in dem ein

fachwissenschaftlich ausgerichtetes Lehrangebot durch eine Fachdidaktik ergänzt wird, die auf die jeweilige Fachrichtung bezogen ist. Zudem vertritt ein bildungswissenschaftliches Lehrangebot die disziplinübergreifenden pädagogischen und didaktischen Ausbildungselemente. Aber schon hier wird deutlich, dass der Fokus einer beruflichen Fachdidaktik deutlich breiter ausgerichtet ist als die Unterrichtsdidaktiken allgemein bildender Lehrämter (vgl. Abbildung 1):

- Eine berufliche Fachdidaktik verortet sich einerseits im Verhältnis zu wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen – eine korrespondierende Ingenieurwissenschaft sowie eine Bildungswissenschaft, die an manchen Standorten eher erziehungswissenschaftlich, an anderen Standorten eher berufspädagogisch dominiert ist. Dies ist vergleichbar etwa mit der Fachdidaktik Physik mit einer die bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Studien ergänzenden Ausrichtung.
- In der beruflichen Lehrkräftebildung fokussiert das pädagogische Handlungsfeld allerdings nicht nur das Unterrichten in einer weitgehend definierten Unterrichtsdisziplin, wie dies in allgemein bildenden Unterrichtsfächern üblich ist. Die Orientierung auf duale Bildungsgänge mit einer Fokussierung auf berufliche Handlungsfelder führt zusätzlich dazu, dass berufliche Fachdidaktiken sich als eine Disziplin konstituieren, die auch die betriebliche Ausbildung und die berufliche Facharbeit in einem korrespondierenden Praxisfeld im Blick haben müssen.

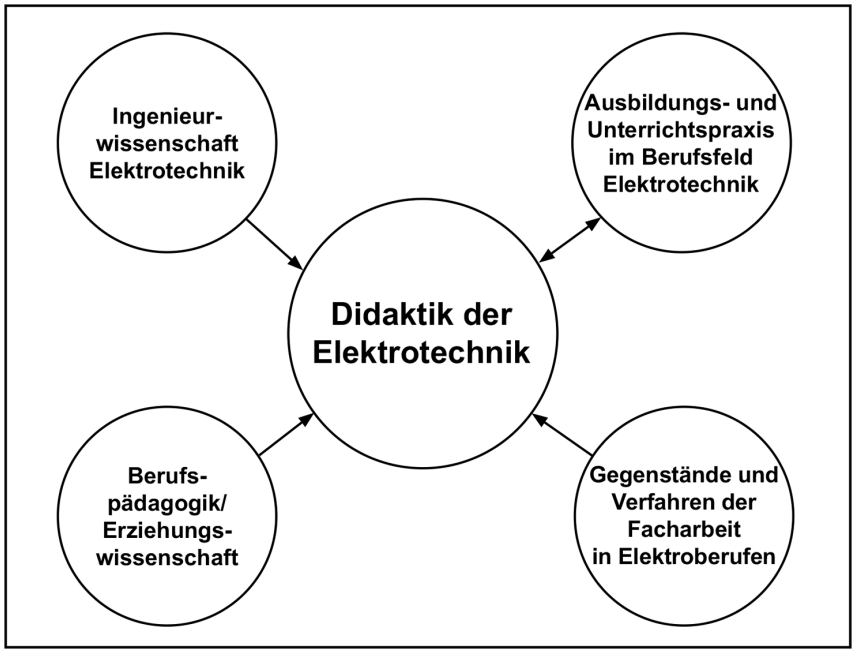


Abbildung 1: Fachdidaktik Elektrotechnik – Bezugsdisziplinen und Praxisfelder.

Abbildung 1 skizziert diesen Kontext in einem Beziehungsgefüge zwischen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen sowie schulischen und betrieblichen Praxisfeldern am Beispiel der Fachdidaktik Elektrotechnik und den Elektroberufen. Dieser Kontext war im Zuge der Verwissenschaftlichung der beruflichen Lehrkräfteausbildung und ihrer Etablierung in universitären Strukturen schon immer im Fokus unterschiedlicher Diskussionslinien zur Frage, ob berufliche Fachrichtungen als eigenständige wissenschaftliche Disziplinen oder berufliche Fachdidaktiken als Lehrgebiete für Unterrichtsfächer, die den Strukturen der allgemeinen Lehramtsstudiengänge folgen, etabliert werden sollten.

2 Berufliche Fachdidaktik als Unterrichtsdidaktik – zur historischen Entwicklung

Fachdidaktiken wurden nach ihrer Entstehung in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts im Wesentlichen als Didaktik von Unterrichtsfächern begriffen. Grundsätzlich sind hier zwei Leitlinien erkennbar:

- einerseits das Verständnis einer Fachdidaktik, fachwissenschaftliche Gegenstände – zumeist vor dem Hintergrund ihrer Bildungswirksamkeit (vgl. hierzu die Arbeiten Wolfgang Klafkis mit seinen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik und dem in seiner fünften Studie vorgelegten Modell der didaktischen Analyse von Bildungsinhalten) – auszuwählen und „adressatengerecht“ aufzuarbeiten;
- andererseits im Verständnis einer Fachmethodik, also der Bearbeitung der sogenannten Wegfragen im Lehr-Lern-Prozess und einer Analyse und Gestaltung von Unterrichtsmethoden im Kontext fachlicher Besonderheiten.[1]

Man kann bereits hier Parallelen zur Bildungstheorie erkennen, deren Tradition Klafki in seiner Differenzierung nach materialer und nach formaler Bildung vorgenommen hat. Allerdings hat bereits Klafki auf die Einseitigkeit dieser Positionen hingewiesen und die Verschränkung beider Theorie-Traditionen in seinem Konzept einer kategorialen Bildung vorgeschlagen (vgl. Klafki 1963; 1964). Das Grundverständnis einer Verschränkung materialer und formaler Bildungsaspekte wurde auch für die Fachdidaktik-Diskussionen geführt und – je nach regionaler oder standortbezogener Besonderheit – unterschiedlich fokussiert. Beiden der oben angesprochenen Ansätzen ist jedoch gemeinsam, dass davon ausgegangen wird, dass wesentliche „theoretische“ Erkenntnisse einer einem Unterrichtsfach korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplin den Ausgangspunkt fachdidaktischen Handelns bilden und ihre Verortung sich vorwiegend aus dem Anspruch der „adressatengerechten“ Aufbereitung wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Methoden ableitet.

1 Arbeiten zur sogenannten Fachmethodik hatten in der ostdeutschen Tradition für die Berufsschullehrerausbildung besondere Bedeutung, weil hier durch die einphasige Lehrkräfteausbildung umfangreiche unterrichtspraktische Ausbildungsanteile wesentlich durch die Fachdidaktiken abzusichern waren.

Grundsätzlich ist das Verständnis der Fachdidaktik als eine zwischen Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften einerseits und Fachwissenschaften andererseits vermittelnde Disziplin in der Bundesrepublik weit verbreitet. Bernard zitiert zu den Aufgaben der Fachdidaktik den Deutschen Bildungsrat:

1. „...festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziele des Unterrichts werden sollten;
2. Modelle zum Inhalt, zur Methodik und Organisation des Unterrichts zu ermitteln, mit deren Hilfe möglichst viele Lernziele erreicht werden;
3. den Inhalt der Lehrpläne immer wieder daraufhin kritisch zu überprüfen, ob den neuesten Erkenntnissen fachwissenschaftlicher Forschung entspricht, und gegebenenfalls überholte Inhalte, Methoden und Techniken des Unterrichts zu eliminieren oder durch neue zu ersetzen;
4. erkenntnistheoretische Vertiefung anzuregen und fächerübergreifende Gehalte des Fachs beziehungsweise interdisziplinäre Gesichtspunkte zu kennzeichnen“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 225 f.; zitiert nach Bernard 2000, S. 437).

Man kann diese Entwicklungen und die eigene Verortung zwischen Fachdidaktik und Fachmethodik auch bei der Herausbildung beruflicher Fachdidaktiken nachvollziehen. Deren Etablierung ab Mitte des vergangenen Jahrhunderts ist im Bereich der gewerblich-technischen Fachdidaktiken eng mit den Namen Dieter Hering und Gustav Grüner verbunden. Beide Autoren wurden bekannt durch ihre Arbeiten zur didaktischen Reduktion. Mit diesem Konzept ist die Frage verbunden, wie eine wissenschaftliche Erkenntnis oder ein wissenschaftlicher Blick auf technische Gegenstände und Verfahren so aufbereitet werden können, dass diese den Adressatinnen und Adressaten in beruflichen Bildungsgängen (darunter wurde in den technischen Berufen damals durchweg die Berufsschule verstanden) verständlich werden sollten. Gemeinsam ist beiden Autoren die Idee des vereinfachenden Verständnisses des Prinzipiellen, Fundamentalen und Exemplarischen auf dem Niveau, das für die Berufsausübung unbedingt erforderlich sei.

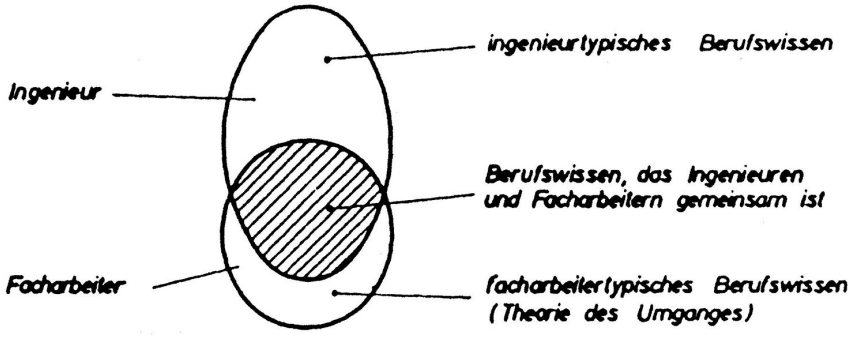


Abbildung 2: Verhältnis ingenieurtypischen und facharbeitertypischen Berufswissens als grundlegende Problematik der Berufsschullehrkräfteausbildung (Grüner 1978, S. 79).

Das grundsätzliche Vorgehen ist bei der Betrachtung der von diesen Autoren selbst publizierten Beispiele erkennbar. Hering (1959) begreift den Prozess der didaktischen Reduktion als eine didaktische Vereinfachung von der wissenschaftlichen Aussage zur reduzierten Aussage und stellte als Qualitätskriterien die Forderungen auf: Beim Erlernen der reduzierten Aussage müsse der Gültigkeitsumfang gleich bleiben, zudem müsse ein widerspruchsfreier Übergang von der reduzierten Aussage zur Ausgangsaussage gewährleistet sein. Demgegenüber hat Grüner (1967) darauf hingewiesen, dass dieser Anspruch nicht in allen Fällen aufrecht zu erhalten sei. In der Weiterentwicklung des Hering'schen Modells schlägt Grüner die Differenzierung nach vertikaler und horizontaler didaktischer Reduktion vor; bei der vertikalen Form müsse die Einschränkung des Gültigkeitsumfangs einer Aussage in Kauf genommen werden und sorgfältig reflektiert erfolgen. Grundlage ist ein Verständnis, das Grüner wie folgt skizziert: Es gäbe zwei relevante Arten von Berufswissen: ein ingenieurtypisches und ein facharbeitertypisches, und diese hätten einen großen überlappenden Bereich – Berufswissen, das Ingenieuren und Facharbeitern gemeinsam sei (Abbildung 2).

Grundannahme beider Autoren sind spezifische Eigenarten des facharbeitertypischen Berufswissens, das Grüner mit dem Schlagwort „Theorie des Umgangs" skizziert – mit der Annahme: Auch dieses Wissen besitze eine eigene Theorie, die sich jedoch von der ingenieurwissenschaftlichen Theorie unterscheide. Und Lehrkräfte, die ingenieurwissenschaftliche Theorie in ihrem Studium erlernen, brauchen das Wissen, wie diese zu reduzieren sei auf ein ihren Adressaten gerecht werdendes Niveau.

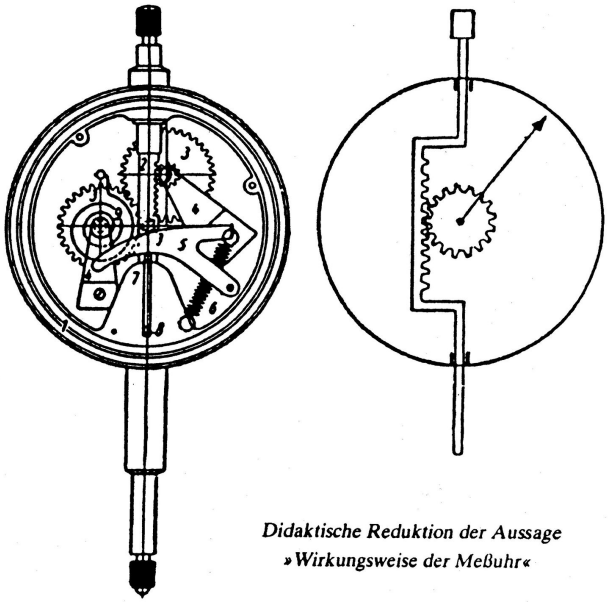


Abbildung 3: Reduktionsprinzip am Beispiel der Messuhr (Hering 1959, S. 88).

Grüner nimmt Bezug auf das von Hering vorgelegte Beispiel der didaktischen Reduktion des Hochofenprozesses (1959, S. 15) und auf sein Reduktionsbeispiel einer Messuhr (Abbildung 3). Hieraus ist gut zu erkennen, was Grüner mit seinem Verständnis einer „Theorie des Umgangs" meint: Erkennbar wird die Vorstellung, der angehende Facharbeiter müsse hinsichtlich des Systems „Messuhr" die grundlegende Wirkungsweise – die Übersetzung einer Längsbewegung des Messtasters auf eine analoge Anzeige mittels Zahnstange und Zahnrad – verstehen, während konstruktive Details für den Umgang mit dem Messwerkzeug als offensichtlich überflüssiges Konstruktionswissen verstanden werden. Aufgabe der Lehrkraft sei es folglich, eine solche Reduktion sowohl durch das Weglassen von nicht wesentlichen Detailinformationen zu vereinfachen und durch die Entwicklung beispielsweise von zeichnerischen Prinzipdarstellungen zu veranschaulichen. Bis heute sind diese Reduktionsgedanken in vielen Fachdidaktiken weiterentwickelt worden; Lehner (2012) stellt beispielsweise Überlegungen zur Reduktion der Stofffülle (bei Lehner: Stoffreduktion; dies war bereits die Ausgangsannahme von Hering und Grüner, die die didaktische Reduktion als Mittel zur Bewältigung des Lehrstoff-Lernzeit-Problems angesehen haben) einerseits und zur Reduktion der inhaltlichen Komplexität eines Lerngegenstands (Inhaltsreduktion) andererseits als Aufgabe der didaktischen Reduktion vor.

Zwei grundlegende Aspekte sind besonders zu betonen: Die Sichtweise der didaktischen Reduktion erschließt keine Erklärungsansätze für die Besonderheiten beruflicher Kompetenzen und Anforderungen der beruflichen Facharbeit, sondern reduziert ihren Fokus auf die Betrachtung eines Erkenntniswegs aus der fachlichen Sicht einer Ingenieurwissenschaft (und – das ist allen publizierten Beispielen gemeinsam – einer angenommenen oder unterstellten Ingenieurtheorie). Eine tätigkeitsanalytische oder arbeitswissenschaftliche Perspektive mit Blick auf die betriebliche Facharbeit wird durchweg nicht eingenommen; der Blick auf die Bildungsaufgabe der Berufsschule ist eingeschränkt auf die Herausarbeitung einer Theorie, von der angenommen wird, dass diese für berufliche Handlungsfelder relevante Erklärungsansätze liefern könne und gleichzeitig für spätere berufliche Entwicklungen (beispielsweise auf der Grundlage von Fortbildungen oder durch einen späteren Studieneinstieg) widerspruchsfrei auszubauen sei. Dennoch besitzt die hier eingenommene Blickweise auch heute eine hohe Bedeutung, bedingt durch die an den Universitäten durchgängige Praxis, den angehenden Lehrenden ihre Disziplin durch ingenieurwissenschaftliche Grundlagen- und Fachkenntnisse zu erschließen und der Fachdidaktik die Aufgabe zu übertragen, diese in einer irgendwie geeigneten Form auf die späteren Unterrichtsanforderungen zu transferieren.

3 Berufliche Handlungsfelder und inhaltliche Vielfalt als Problem beruflicher Bildungsgänge

Ein grundlegendes Problem jedoch bleibt bei der Übertragung des Fachdidaktik-Konzepts auf die berufliche Lehrkräftebildung virulent: Berufliche Bildungsgänge sind allein bezüglich ihrer Wissens- und Kompetenzorientierung kaum mit einem Unterrichtsfach mit einer gesicherten fachlichen Struktur und entsprechender fachwissenschaftlicher Orientierung zu vergleichen. Dieser Sachverhalt beruht auf mehrfachen Besonderheiten:

- Herkner weist in seiner Einführung zum Band „Berufsfeldwissenschaft – Berufsfelddidaktik – Lehrerbildung" auf einen Sachverhalt hin, der bereits seit den 80er Jahren zu intensiven Diskussionen führte: „Die Didaktik des beruflichen Lernens [...] kann sich nicht ohne weiteres, wie vor allem im Unterricht der allgemein bildenden Schulen praktiziert, an einer einzigen Fachwissenschaft ausrichten. Die Bezugsgröße muss vielmehr [...] die Berufsarbeit und die zu ihrer Ausübung genutzte Technik sein" (2004, S. 26). Reagiert wird mit dieser Diskussion vor allem auf den Sachverhalt, dass die Vielfalt der einer beruflichen Fachrichtung zugeordneten Ausbildungsberufe, Bildungsgänge und Schulformen sich in einzelnen (ingenieur-)wissenschaftlichen Disziplinen nicht abbildet; vielmehr ist letztere vollständig an den Anforderungen der Ingenieurarbeit orientiert.[2] In Anlehnung an Pahl fordert Herkner daher die Hinwendung zu einer Berufs(feld)wissenschaft und einer darauf bezogenen Didaktik.
- Konsequenter wurde durch Rauner die Orientierung der beruflichen Fachrichtung nicht an einer korrespondierenden Ingenieurwissenschaft, sondern an der beruflichen Facharbeit gefordert. Die hieraus entstandene Studienkonzeption einer gewerblich-technischen Wissenschaft wurde an einigen norddeutschen Universitäten umgesetzt und ist vor allem durch ein Selbstverständnis gekennzeichnet, das die Themenfelder Arbeit-Wirtschaft-Technik in den Fokus setzt, damit vor allem die Ausbildungs- und Arbeitswelt eines Berufsfelds adressiert und die berufliche Praxis „der Facharbeiter" sowie „der Lehrer und Ausbilder" in den Handlungszusammenhang der beruflichen Fachrichtung stellt (Hägele & Pangalos 2012, S. 67). Das hier verfolgte Konzept einer beruflichen Fachrichtung als gewerblich-technische Wissenschaft wurde vor allem an den Standorten Bremen, Flensburg und Hamburg weiterentwickelt (vgl. ebd., S. 68 ff.) und führt dazu, dass nicht systematisch zwischen einer beruflichen Fachwissenschaft und einer beruflichen Fachdidaktik differenziert wird (vgl. das Konzept „Berufliche Fachrichtung als Berufswissenschaft", Becker 2012, S. 238 ff.).

2 Verwiesen sei hier auf eine Anfang der 90er Jahre veröffentlichte Studie zur Lehrkräftebildung in Nordrhein-Westfalen: Die im Rahmen „korrespondierender" Ingenieurwissenschaften ausgebildeten Lehrkräfte für Elektrotechnik und Metalltechnik gaben an, sich in Bezug auf ingenieurtypische Tätigkeiten (Entwickeln, Konstruieren) überqualifiziert sowie in Bezug auf facharbeitertypische Tätigkeiten (Herstellen, besonderes jedoch Warten und Instand setzen) defizitär vorbereitet zu sein. Darüber hinaus wurde konstatiert, dass eigene betriebliche Praxiserfahrungen für die künftige Lehrerarbeit hinsichtlich der Herausbildung lehramtsspezifischer Fachkompetenz bedeutsamer waren als das Lehramtsstudium selbst (Jenewein 1994, S. 253 ff.).

Gleichzeitig ist jedoch auch zu konstatieren, dass die damit verbundenen Ausstattungsvorstellungen heute an keinem Standort realisiert sind (vgl. das sogenannte Norddeutsche Gutachten: Gerds, Heidegger & Rauner 1998, zitiert in Spöttl & Becker 2012, S. 46). Ebenso ist festzustellen, dass die an den Standorten durchgeführte fachwissenschaftliche Ausbildung sich mehr und mehr im Rahmen ingenieurwissenschaftlicher Studienmodule oder gleich in einem ingenieurwissenschaftliche Bachelorprogramme ergänzenden Masterstudium vollzieht (Becker 2012, S. 241 ff.).

Beiden Ansätzen – die Berufs(feld)didaktik einerseits und die gewerblich-technische Wissenschaft andererseits – ist die Orientierung an der beruflichen Facharbeit eigen, wobei diese sich inhaltlich durchweg am Berufsfeldbegriff ausrichtet. Dieser war jedoch wesentlich normativ bestimmt und geht letztlich auf die Regelungen der in den 1970er Jahren eingeführten Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung zurück. Die Schwäche der deutschen Berufsfeldsystematik bestand schon immer darin, dass eine relativ große Anzahl von Berufen in den Berufsfeldern nicht erfasst war, zudem ist das Berufsfeld-Konzept inzwischen zugunsten des relativ unbestimmten Berufsgruppen-Konzepts aufgegeben worden. Hinzu kommt der Vorwurf, mit der Orientierung an der betrieblichen Facharbeit ginge eine einseitige inhaltliche Reduzierung des Berufsschullehramts auf die Berufsausbildung einher und die vielfältigen weiteren Schulformen (beispielsweise die studienqualifizierenden beruflichen Bildungsgänge) fänden faktisch zu wenig Beachtung.

- Auf der anderen Seite sind Entwicklungen im Bereich der Technikdidaktik anzumerken, die auf die beschriebene Vielfalt der technikwissenschaftlichen Einzeldisziplinen einerseits und der beruflichen Ausbildungsberufe und Bildungsgänge andererseits mit einer generalisierenden Sichtweise auf „die Technik“ reagieren. Vor allem an den süddeutschen Universitäten wurden Arbeiten einer allgemeinen Technikdidaktik bekannt (vgl. Bonz & Ott 2003). Als ein die technische Allgemein- und Berufsbildung in den 90er Jahren prägendes Beispiel sei auf die soziotechnischen Betrachtungen von Bader verwiesen, die in den Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen für die 1987 neu geordneten Elektro- und Metallberufe eine große Beachtung finden. Bader betont mit dem Konzept des sogenannten soziotechnischen Handlungssystems (Abbildung 4) eine Systematik des technischen Denkens und Handelns, die sich an den Lebenszyklen technischer Systeme und den darauf bezogenen Tätigkeiten orientiert. Generell besitzt die Vorgehensweise Ähnlichkeiten mit einer aus technikmethodischer Perspektive üblichen Strukturierung der Identifikation und Ausarbeitung von Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren, die eine fachrichtungsübergreifende Erkenntnisperspektive einnehmen (vgl. beispielsweise die Arbeiten von Pahl 2016 mit seinen Ausarbeitungen zu Methoden wie Konstruktions-, Fertigungs-, Instandhaltungs- oder Recyclingaufgabe und dem damit verbundenen An-

spruch, für verschiedene technische Fachrichtungen relevante Ausbildungs- und Unterrichtsmodelle vorzulegen).

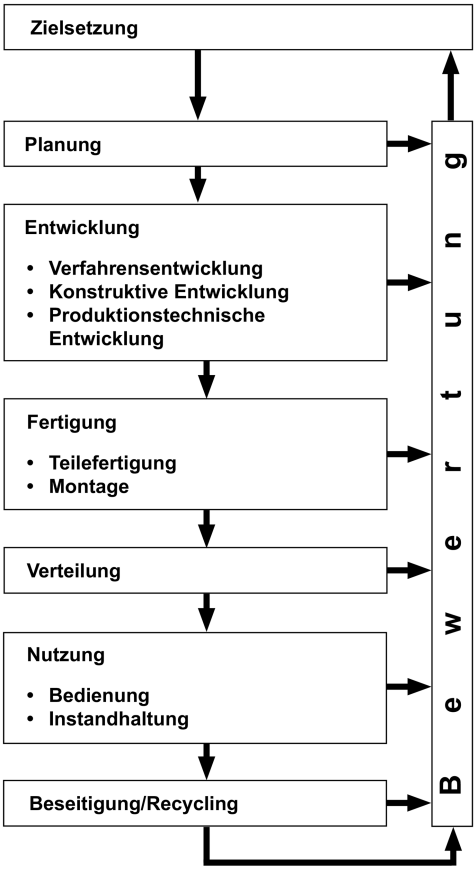


Abbildung 4: Ablaufstruktur eines soziotechnischen Handlungssystems (Bader 2000, S. 16; vgl. auch Bader 2004a, S. 17).

4 Heutige Orientierung beruflicher Fachdidaktiken

In der beruflichen Bildung besteht heute weitgehend Konsens, dass allein mit einem aus korrespondierenden Fachwissenschaften abgeleiteten Bildungskonzept das für die betriebliche Facharbeit geforderte berufliche Wissen nicht adäquat zu erfassen ist. Hierauf hat bereits Adolph 1975 hingewiesen, der sich mit seinen Arbeiten zum experimentierenden Lernen damit auseinandergesetzt hat, dass formal erworbene Fachkenntnisse wenig handlungswirksam sind und für eine berufliche Facharbeit keine hinreichende Reichweite besitzen (implizit weist darauf bereits Grüner hin, der mit seiner Kategorie eines facharbeitertypischen Berufswissens, das keine Über-

schneidung zum ingenieurtypischen Berufswissen besitzt, aufzeigt, dass es in beträchtlichem Umfang Wissenselemente gibt, die durch die Fachwissenschaften nicht abgedeckt werden können – vgl. hierzu Abbildung 2). Rauner reagiert hierauf mit Arbeiten zur Mitgestaltung von Arbeit und Technik sowie zur Bedeutung praktischen Wissens, das er als spezielle Form des Arbeitsprozesswissens herausarbeitet und hieraus subjektive und objektive Wissensbereiche identifiziert (Abbildung 5). In dieser Betrachtungsweise wird deutlich, dass sich berufliches Wissen zu einem großen Teil kontextbezogen konstituiert und subjektiv sowohl angeeignet als auch angewendet wird, allerdings auch kontextfreie und handlungsreflektierende Wissenselemente eine große Rolle spielen.

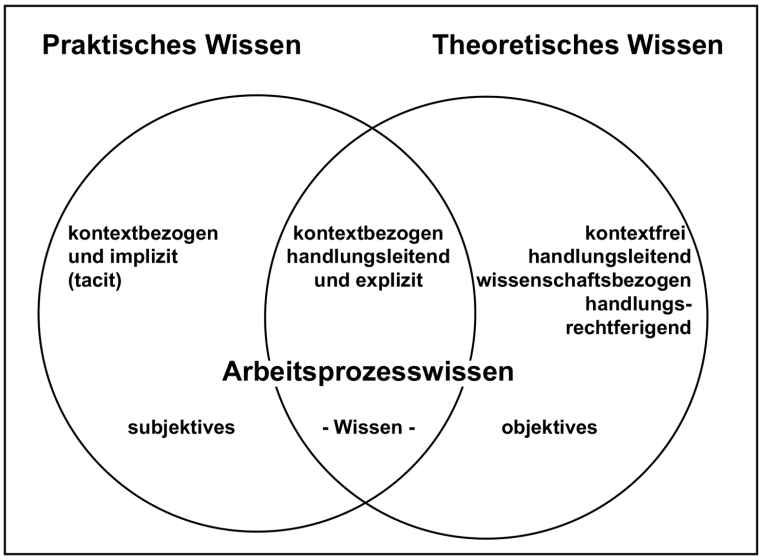


Abbildung 5: Arbeitsprozesswissen als Zusammenhang von praktischem und theoretischem Wissen sowie von subjektivem und objektivem Wissen (Rauner 2004, S. 44).

Ein zweiter wesentlicher Eckpunkt beruflicher Fachdidaktiken ist die Orientierung am Handlungs- und Situationsprinzip, die mit der Einführung des Lernfeldkonzepts und dessen Strukturierung in Lernsituationen über die Rahmenlehrplanarbeit im heutigen deutschen Berufsbildungssystem festgeschrieben wurde (vgl. hierzu Bader 2004a und 2004b). Besonders herauszustellen sind die inzwischen im Hochschulsystem festgeschriebene Kompetenzorientierung und die in die Lehrkräfteausbildung aufgenommene Orientierung an lehramtsspezifischen Kompetenzmodellen, die über das Konzept einer gestuften Kompetenzentwicklung auch in der Fachdidaktik zu spezifischen, schulische Lernorte integrierenden Handlungsansätzen mit Blick auf die Übergänge in die zweite Ausbildungsphase und in die Berufseingangsphase des Lehrerberufs führt (vgl. Jenewein 2015 sowie Grüll 2015).

Die aktuellen Entwicklungen lassen erkennen, dass eine gewisse Annäherung der bisher recht kontrovers begriffenen Ausbildungsmodelle erfolgt. Diese Einschätzung kann anhand der Ende 2016 veröffentlichten ländergemeinsamen Vorgaben für die berufliche Fachrichtung Elektrotechnik belegt werden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Inhalte des fach- und berufswissenschaftlichen Studiums der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik (KMK 2017, S. 79).

Fach- und berufswissenschaftliche Inhalte

- Mathematische und naturwissenschaftliche Grundlagen möglichst mit Anwendungsbezug zur Elektrotechnik
- Grundlagen der Elektrotechnik
- Informationstechnische Grundlagen
- Sicherheitstechnik und -vorschriften
- Gebäude- und Infrastruktursysteme
- Grundlagen der Automatisierungstechnik
- Berufliche Arbeit und die berufs- und fachwissenschaftliche Analyse ihrer Entwicklungen
- Ausgewählte Grundlagen und Anwendungen zum Projekt-, Qualitäts- und Umweltmanagement
- Fachliche Vertiefung (drei aufgeführte Alternativen mit besonderer Betonung auf Technologie, Funktion und Betrieb elektrotechnischer Systeme)

Didaktik der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik

- Berufs- und fachdidaktische Konzepte und ihre Begründungszusammenhänge
- Planung, Durchführung, Reflexion sowie Analyse und Evaluation beruflicher Lehr- und Lernprozesse
- Didaktische Analyse, Gestaltung und Evaluation beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsprozesse
- Diagnoseverfahren und Konzepte zur individuellen Förderung und Leistungsbeurteilung, unter anderem zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion
- Berufsbildungsforschung und fachrichtungsspezifische Lehr-Lernforschung, einschließlich diagnostischer Verfahren

Inhalte, die sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Fachdidaktik vermittelt werden können

- Berufliche Arbeit und die berufs- und fachwissenschaftliche Analyse ihrer Entwicklungen
- Ausgewählte Grundlagen und Anwendungen zum Projekt-, Qualitäts- und Umweltmanagement

Es ist nachvollziehbar, wie neben unterschiedlichen Grundlagenkenntnissen die für die berufliche Facharbeit charakteristischen Anwendungsbezüge der Technik adressiert werden. Darüber hinaus sind berufswissenschaftliche Inhalte explizit festgeschrieben, beispielsweise die berufs- und fachwissenschaftliche Analyse beruflicher Arbeit und betriebsorganisatorische Konzepte im Bereich des Qualitäts- und Umweltmanagements, wobei die Vorgaben ausdrücklich offenlassen, ob diese Inhalte im fachwissenschaftlichen oder im fachdidaktischen Studium aufgegriffen werden. Erkennbar besteht hier das Bemühen, für die inhaltliche und organisatorische Umsetzung in Studienprogramme den Standorten mit unterschiedlichen Ausbildungsmodellen eigene Gestaltungsoptionen zu eröffnen.

5 Fachdidaktik im Studiengangsmodell der Universität Magdeburg

In Magdeburg wird dieses Konzept zum Anlass für eine einheitliche Fachdidaktik-Struktur innerhalb der gewerblich-technischen Fachrichtungen[3] genommen. Dabei orientiert sich der Standort an folgendem Grundverständnis:

- Das Studium der beruflichen Fachrichtung erfolgt auf der Grundlage einer ingenieurwissenschaftlich orientierten Fachwissenschaft und greift Elemente einer auf die Fachrichtung bezogenen Berufswissenschaft auf.
- Fachdidaktik wird verstanden als wissenschaftliche Disziplin zur Analyse und Gestaltung von
  - beruflicher Facharbeit und ihrer Einbindung in betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse;
  - Ausbildungsberufen und -berufsbildern in mit der beruflichen Fachrichtung fachlich korrespondierenden Bildungsgängen des beruflichen Bildungssystems;
  - Bildungs- und Qualifizierungsprozessen in unterschiedlichen Lernphasen und Lernorten in den fachlich korrespondierenden Bildungsgängen an den berufsbildenden Schulen.

Wegen der umfangreichen ingenieurwissenschaftlichen Ausbildungsanteile kommt der Fachdidaktik vor allem die Aufgabe zu, die lehramtsspezifischen Ausbildungsinhalte der Studienprogramme abzusichern, die im Verständnis einer Berufswissenschaft ausgestaltet werden. Hieraus ergibt sich ein erweitertes Aufgabenverständnis für die fachdidaktische Lehre, die einen – ingenieurwissenschaftliche Ausbildungsmodule ergänzenden – Aufgabenbereich übernehmen muss. Der Aufgabenbereich der fachdidaktischen Professur umfasst insgesamt einen Studienumfang von 30 CP und orientiert sich an der folgenden in Stichworten dargestellten inhaltlichen Konzeption.

I Bachelorstudiengang „Berufsbildung“

Grundlagen der beruflichen Fachdidaktiken
(einführende Vorlesung im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Studiums)

- Wissenschaftstheoretische Grundlagen, Lern- und Handlungstheorien
- Didaktische Modelle der Unterrichtsanalyse und -planung
- Reformprozess in der Berufsausbildung: Neugestaltung des beruflichen Lernens und der beruflichen Curricula
- Handlungsorientierte Methoden in Ausbildung und Unterricht
- Prüfungen in der beruflichen Bildung

3 In Magdeburg ausgebildet werden die gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen Bau-, Elektro-, Informations-, Labor- und Prozess- sowie Metalltechnik.

Arbeitsprozesse und nachhaltige Entwicklung
(Seminar im Rahmen des fach- bzw. berufswissenschaftlichen Studiums)
- Gegenstände, Verfahren und Methoden der gewerblich-technischen Wissenschaften
- Systematik betrieblicher Arbeitsprozesse in der betrieblichen Facharbeit
- Methoden zur Analyse beruflicher Arbeitsprozesse (Aufgabenanalysen, Experten-Facharbeiter-Workshop, Beobachtungs- und Befragungsaufgaben)
- Ausbildungssituation, Berufsbilder, Ausbildungs- und Ausübungsberufe der beruflichen Fachrichtung

II Masterprogramm „Lehramt an berufsbildenden Schulen"

Fachdidaktik technischer Fachrichtungen
(einführendes Seminar mit Integration gewerblich-technischer Fachrichtungen auf Grundlage inhaltlicher Differenzierung)
- Struktur der Ausbildung und Prüfung im jeweiligen Berufsfeld
- Didaktische Analyse und didaktische Reduktion an Beispielen
- Methodische Großformen im gewerblich-technischen Unterricht
- Aktuelle Anforderungen und Forschungsergebnisse zu den Aspekten
- berufliches Lernen und Studierfähigkeit
- Heterogenität und Inklusion
- nachhaltige Entwicklung
- Lernumgebungen und Lernmedien

Fachdidaktisches Labor
(Seminar-/Laborkonzept mit Übungen)
- Grundkonzepte der Maschinen- und Anlagensicherheit
- Sicherheit in technischen Fachräumen, Laboren und Werkstätten an Schulen
- Exemplarische Übungen zu technikwissenschaftlich orientierten Methoden etwa mit ausgewählten technischen Experimenten

Professionspraktische Studien
(Fachrichtungsbezogene Schulpraktika mit seminaristischem Vorbereitungs- und Begleitungskonzept)
- Handlungsorientierung im beruflichen Unterricht
- Analyse von Handlungs- und Lernfeldern und Gestaltung von Lernsituationen
- Konzepte und Forschungsergebnisse zu subjektorientierten, integrativen und inklusiven beruflichen Lehr-Lern-Prozessen
- Beobachtungsmethoden und geeignete Gütekriterien
- Entwicklung, Erprobung und Reflexion eigener Unterrichtsversuche
- Methoden zur Analyse und Reflexion eigenen und fremden pädagogischen Handelns

Forschungs- und Arbeitsfelder der gewerblich-technischen Fachdidaktiken
(Wahlpflichtmodul, teilweise in Kooperation mit anderen Lehrgebieten)
Derzeitige Wahlalternativen orientieren sich an aktuellen Themenfeldern und Forschungskooperationen der gewerblich-technischen Fachdidaktiken:

- Digitale Medien im Unterricht (in Zusammenarbeit mit Fachdidaktik Informatik)
- Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Gestaltung von realen und virtuellen Lernumgebungen (in Zusammenarbeit mit dem Fraunhofer IFF Magdeburg/Virtual Development and Training Centre VDTC)

6 Schlussbemerkung

Aus den vorstehenden Ausführungen wird deutlich, dass sich die Aufgaben einer beruflichen Fachdidaktik nur im Kontext mit ihrem Verhältnis zur Fachwissenschaft einer beruflichen Fachrichtung bestimmen lassen. Einerseits sind es die Besonderheiten der beruflichen Bildung, deren Aufgaben in der Lehrkräftebildung nur schwer mit denen der Unterrichtsfächer an allgemeinbildenden Schulen vergleichbar sind. Andererseits ist es der Gegenstandsbereich der Fachrichtungen selbst, der sowohl auf Bildungsaufgaben der anderen an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte als auch auf ein betriebliches Handlungsfeld der angehenden Fachkräfte verweist, für deren Erforschung die beruflichen Fachdidaktiken und deren wissenschaftliche Kompetenz große Bedeutung besitzen (vgl. die Beiträge in Rauner 2006). Schließlich ist die Unterschiedlichkeit der Bildungsgänge an den berufsbildenden Schule, die die Besonderheit der beruflichen Lehrkräftebildung ausmachen: Jeder Mathematik-Student und jede Mathematik-Studentin müssen sich zwischen den Lehrämtern für Primarstufen, für Sekundarstufen und für das Gymnasium entscheiden und werden hierauf bezogen ausgebildet und eingesetzt. Jedoch wird als selbstverständlich angenommen, dass der Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen sich auf ein pädagogisches Tätigkeitsfeld vorbereitet, das nicht nur in der Berufsschule das Unterrichten in einer Vielzahl von Ausbildungsberufen umfasst, sondern auch auf eine Bildungsarbeit von der Berufsvorbereitung und Grundbildung über studienqualifizierende Bildungsgänge wie Fachoberschule und Berufliches Gymnasium bis hin zur Fachschule für Technik im Bereich der beruflichen Fortbildung integriert und darüber hinaus auch spezielle pädagogische Aufgaben etwa im Bereich der Inklusionspädagogik aufgreift.

Plädiert wird vor diesem Hintergrund in den beruflichen Fachdidaktiken für ein breit angelegtes Aufgabenverständnis. Einerseits besitzen die beruflichen Fachdidaktiken umfangreiche wissenschaftliche Kompetenzen nicht nur in Bezug auf die Gestaltung der Arbeit der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, sondern auch in Bezug auf die betriebliche und überbetriebliche Aus- und Weiterbildung in gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen. Schließlich verbleiben an den Standorten

mit einer Orientierung am ingenieurwissenschaftlichen Studium auch berufswissenschaftliche Aufgaben in der Lehrkräfteausbildung, die durch die fachdidaktischen Aufgabenbereiche mit übernommen werden müssen. Andererseits haben Fachdidaktiken auch eine große Bedeutung für die domänenspezifische Forschung mit Bezug auf die beruflichen Handlungsfelder sowie für die Herausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die in den gewerblich-technischen Fachrichtungen eine problematische Situation aufweist.

Letztlich sind es auch die Bundesländer, die die Stabilisierung der beruflichen Fachdidaktiken in der Lehrkräfteausbildung selbst in der Hand haben: Hochschulen benötigen beim Aufbau ihrer wissenschaftlichen Strukturen verlässliche Planungsbedingungen. Fachdidaktische Strukturen, die beispielsweise sowohl in der Ausbildung der Studierenden als auch in der Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen eingesetzt werden, könnten auch in Zeiten des Studierendenmangels ausgelastet werden und hiermit für eine stabile Auslastung bestehender Ressourcen sorgen. Entsprechende Strategien der Landesregierungen zur Integration der Hochschulen in die Seiteneinsteigerqualifizierung wären allemal bessere Optionen als die in der Vergangenheit üblichen Strategien des Abbaus wissenschaftlicher Ressourcen in der Hoffnung darauf, dass sich das Problem des Lehrkräftenachwuchses auch irgendwie anders lösen ließe. Der Aus- und Wiedereinstieg etwa von Mecklenburg-Vorpommern in die gewerblich-technische Lehrkräfteausbildung ist hierfür nur eines von vielen Beispielen für nicht nachhaltige und disparate Strategien der Bundesländer zum Umgang mit einem schwierigen Handlungsfeld.

Literatur

Adolph, G. (1975). Der didaktische Stellenwert von Experimenten in einem theoriebildenden, wissenschaftsorientierten, berufsqualifizierenden Unterricht. In F. Rauner, W.-D. Gewande & K. Weltner (Hg.), *Experimentalunterricht in der beruflichen Bildung* (S. 55–65). Hannover: Schroedel.

Bader, R. (2000). Didaktik der Technik – Zur Konstituierung einer sperrigen Fachdidaktik. In R. Bader & K. Jenewein (Hg.), *Didaktik der Technik zwischen Generalisierung und Spezialisierung* (S. 5–34). Frankfurt a. M.: G. A. F.B.

Bader, R. (2004a). Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. In R. Bader & M. Müller (Hg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept* (S. 11–37). Bielefeld: wbv.

Bader, R. (2004b). Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung. In R. Bader & M. Müller (Hg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept* (S. 61–68). Bielefeld: wbv.

Becker, M. (2012). Gewerblich-technisch ausgerichtetes Lehramtsstudium. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 229–256). Bielefeld: wbv.

Bernard, F. (2000). Zur Herausbildung der Fachdidaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen. In F. Bernard & B. Schröder (Hg.), *Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel (Festschrift für Reinhard Bader)*. Frankfurt a. M.: G. A. F.B.

Bonz, B. & Ott, B. (Hg.) (2003). *Allgemeine Technikdidaktik – Theorieansätze und Praxisbezüge*. Baltmannsweiler: Schneider.

Deutscher Bildungsrat (1972). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.

Grüll, S. (2015). Der Übergang von der Lehrerausbildung in den Lehrerberuf – Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in ihrer Berufseingangsphase. In K. Jenewein & H. Henning (Hg.), *Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen* (S. 42–62). Bielefeld: wbv.

Grüner, G. (1967). Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In *Die deutsche Schule, 59*, 414–430.

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

Hägele, T. & Pangalos, J. (2012). Entwicklung der Gewerblich-Technischen Wissenschaften im Zeitraum von 1998 bis 2009. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 65–96). Bielefeld: wbv.

Hering, D. (1959). *Zur Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen*. Berlin: Volk und Wissen.

Herkner, V. (2004). Von zunehmender Bedeutung: Die Berufs(feld)wissenschaft. In V. Herkner & B. Vermehr (Hg.), *Berufsfeldwissenschaft – Berufsfelddidaktik – Lehrerbildung. Beiträge zur Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung* (S. 26). Bremen: Donat.

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

Jenewein, K. (2015). Der Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase – Ausgangslage und Handlungsansatz am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. In K. Jenewein & H. Henning (Hg.), *Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen* (S. 18–41). Bielefeld: wbv.

Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim u. a: Beltz.

Klafki, W. (1964). Didaktik und Methodik. In H. Röhrs (Hg.), *Didaktik* (S. 1–16). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

KMK (2017). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017).

Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion* (UTB-Band Nr. 3715). Berlin u. a.: Haupt.

Pahl, J.-P. (2016). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren: Ein Kompendium für den Lernbereich Arbeit und Technik* (5. Ausgabe). Bielefeld: wbv.

Rauner, F. (2004). Zur Bedeutung praktischen Wissens in der beruflichen Bildung. In V. Herkner & B. Vermehr (Hg.), *Berufsfeldwissenschaft – Berufsfelddidaktik – Lehrerbildung. Beiträge zur Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung* (S. 43–56). Bremen: Donat.

Rauner, F. (Hg.) (2006). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: wbv.

Spöttl, G. & Becker, M. (2012). Wissenschaftsbezüge und Standards für ein gewerblich-technisches Lehrerbildungsstudium. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 35–64). Bielefeld: wbv.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Fachdidaktik Elektrotechnik – Bezugsdisziplinen und Praxisfelder 90

Abb. 2 Verhältnis ingenieurtypischen und facharbeitertypischen Berufswissens als grundlegende Problematik der Berufsschullehrkräfteausbildung 92

Abb. 3 Reduktionsprinzip am Beispiel der Messuhr 93

Abb. 4 Ablaufstruktur eines soziotechnischen Handlungssystems 97

Abb. 5 Arbeitsprozesswissen als Zusammenhang von praktischem und theoretischem Wissen sowie von subjektivem und objektivem Wissen 98

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Inhalte des fach- und berufswissenschaftlichen Studiums der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik 99

Autor

Klaus Jenewein, Prof. Dr. paed., Lehrstuhl für Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; Arbeitsschwerpunkte: gewerblich-technische Fachdidaktiken in der Lehrer:innenausbildung für berufsbildende Schulen, Lehr-Lernkonzepte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Berufsbildung und Studierfähigkeit, Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung.

Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Elektrotechnik: Das Hamburger Modell – eine hochschulübergreifende Kooperation zwischen Fachwissenschaft und Fachrichtungsdidaktik

Thomas Hägele & Thomas Vollmer

Abstract

In diesem Beitrag wird die Umsetzung des berufswissenschaftlichen Ansatzes der Lehrer:innenbildung im Hamburger Studiengang der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik vorgestellt. Damit soll die Besonderheit dieses Modells, bei dem das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) der Universität Hamburg (UHH) mit dem Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik (ITBH) der Technischen Universität Hamburg kooperiert (TUHH), im Kontext der Gewerbelehrerausbildung an deutschen Hochschulen verdeutlicht werden. Da es sich hier um ein Kooperationsmodell von zwei Instituten unterschiedlicher Hochschulen handelt, die für die fachwissenschaftliche und die fachrichtungsdidaktische Gewerbelehrkräfteausbildung den berufswissenschaftlichen Ansatz zugrunde legen, werden die beiden Teilstudiengänge nachfolgend beschrieben, um die hochschulübergreifende Zusammenarbeit zu veranschaulichen. Es werden aber auch Probleme benannt, die sich vor allem aus den geringen Studierendenzahlen in der Fachrichtung und den sich abzeichnenden weiteren Stellenstreichungen ergeben.

This article outlines the implementation of the vocational science approach to teacher training in Hamburg's vocational study programme specialising in electrical engineering. In so doing, the authors emphasise the special feature of this model, in which the Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) of Universität Hamburg (UHH) is cooperating with the Institute of Technical Education and University Didactics (ITBH) at Hamburg University of Technology (TUHH), in the context of vocational teacher training at German higher education institutions. As this is a cooperation model for two institutes at different universities that apply the vocational science approach as a basis for subject-specific and methodological-didactical vocational teacher training, the two partial study programmes are described in the following to illustrate the inter-university collaboration. However, the authors also identify problems that stem first and foremost from the low number of students enrolled in the discipline and from the imminent further job cuts.

1 Strukturen des Hamburger Modells

Lehrerinnen und Lehrer an Berufsbildenden Schulen sind mit einem sehr komplexen Aufgabenfeld konfrontiert, das es in keiner anderen Schulform gibt. Sie benötigen Kompetenzen zur Erschließung einer Vielzahl beruflicher Anforderungen sowie berufspädagogische und didaktische Kompetenz zur Konzeption berufsbezogenen Unterrichts von der Berufsvorbereitung über die Berufsschule bis zum Beruflichen Gymnasium. In der Bundesrepublik haben sich sehr unterschiedlich konzeptionierte Lehramtsstudiengänge der gewerblich-technischen Fachrichtungen entwickelt. Weit verbreitet sind Studiengänge, in denen die berufliche Fachrichtung Elektrotechnik aus dem ingenieurwissenschaftlichen Lehrangebot gespeist wird, in der Regel im Umfang von ca. 50 % des Studienvolumens, d. h. sie lernen dort die technisch-mathematischen Grundlagen für die Entwicklungsarbeit von Ingenieur:innen, ohne sich im Studium wissenschaftlich mit der elektrotechnischen Berufsarbeit und den Qualifikationsanforderungen in Handwerk und Industrie befasst zu haben.

1.1 Berufswissenschaft Elektrotechnik an der TU Hamburg (TUHH)

In Hamburg wurde seit Ende der 1960er Jahre für die fachwissenschaftliche Ausbildung von Gewerbelehrer:innen im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (UHH) ein anderer Ansatz entwickelt, der die fachwissenschaftliche Lehre und Forschung an der Praxis der Berufsschullehrerinnen und -lehrer orientierte (vgl. Martin, Pangalos & Rauner 2000, S. 18 ff.). Dieser – zunächst technikorientierte – Ansatz wurde in der Folgezeit weiterentwickelt und mündete in dem Lehrbuch „Lehrorientierte Einführung in die Elektrotechnik“ von Detlef Gronwald und Wolf Martin (1982). Daraus ist später die „Bildungs- und Arbeitsprozessorientierte Berufswissenschaft“ hervorgegangen, die durch einen doppelten Praxisbezug gekennzeichnet ist, nämlich die berufliche Praxis der (elektrotechnischen) Facharbeit und die berufliche Praxis der (elektrotechnischen) Lehrerkräfte und Ausbilder:innen (vgl. Martin, Pangalos & Rauner 2000, S. 22 ff.; Hägele & Pangalos 2012). Dieser Ansatz liegt dem heutigen Lehramtsstudium in der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik an der Technischen Universität Hamburg zugrunde.

1.2 Fachrichtungsdidaktiken der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Hamburg (UHH)

Nachdem die gewerblich-technischen Wissenschaften 1995 an die TU Hamburg verlagert worden waren, blieb das sogenannte „Hamburger Modell“ insofern bestehen, als die Didaktiken der allgemeinbildenden Unterrichtsfächer und der zehn beruflichen Fachrichtungen (siehe Tabelle 1) der Lehramtsstudiengänge weiterhin der Fakultät Erziehungswissenschaft zugeordnet blieben (vgl. Bürgerschaft 2006, S. 6 f.). Am hier angesiedelten Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) wurden einzelne Didaktik-Stellen infolge von Sparmaßnahmen zu einer verschmolzen, wo es ehemals zwei gab. Hier waren bisher die gewerblich-technischen Fachrichtungsdidaktiken Elektro- und Metalltechnik (einschließlich Fahrzeugtechnik) zu einer for-

schungsfähigen Arbeitseinheit mit einer Professur zusammengefasst, ebenso die Fachrichtungsdidaktiken der Bau- und Holztechnik sowie die der Medientechnik und der beruflichen Informatik. Diese Professuren sind – gemeinsam mit den Vertreterinnen und Vertretern der anderen Fachrichtungen am IBW – außerdem für das darüberhinausgehende berufspädagogische Lehrangebot verantwortlich. Für die Berufliche Fachrichtung Chemotechnik gibt es keine Stelle, die Studierenden haben nur die Option, Lehrveranstaltungen der Fachrichtungen Bau- und Holztechnik oder Elektro- und Metalltechnik wahrzunehmen. Weitere Stelleneinsparungen sind geplant (s. u).

1.3 Ländergemeinsame Anforderungen als Bezugsrahmen für die Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik

Rahmengebend für beide Hamburger Studienstandorte sind die von der KMK beschlossenen „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“, die es inzwischen auch für die berufliche Fachrichtung Elektrotechnik gibt (vgl. KMK 2017a, S. 78 ff.). An der Formulierung der hier enthaltenen Kompetenzprofile und Studieninhalte waren Hochschulvertreter:innen aus Hamburger und anderen ingenieurwissenschaftlich und berufswissenschaftlich orientierten Studienstandorten[1] sowie die Verbände gtw und BAG ElektroMetall (Bundesarbeitsgemeinschaften für Berufsbildung in den Fachrichtungen Elektro-, Informations-, Metall- und Fahrzeugtechnik)[2] beteiligt (vgl. ebd., S. 109). Als fachrichtungsspezifisches Kompetenzprofil für die Elektrotechnik wurde dort festgelegt:

> „Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über fachrichtungsbezogene wissenschaftliche und didaktische Kompetenzen. Sie haben ein grundlegendes Wissen zur Elektrotechnik und zum Berufsbereich Elektrotechnik. Ebenso besitzen sie ein an die dynamischen Entwicklungen anschlussfähiges fachwissenschaftliches sowie berufs- und fachdidaktisches Wissen zum Berufsbereich Elektrotechnik, einschließlich der jeweils relevanten ökologischen, ökonomischen, sozialen und ethischen Aspekte. Sie verfügen über grundlegende Fähigkeiten, sich auf der Basis wissenschaftlicher und didaktischer Erkenntnisse in curriculare Gestaltungsprozesse im Berufsbereich Elektrotechnik einzubringen. Die Studienabsolventinnen und -absolventen sind in ersten Ansätzen in der Lage, schulische Lehr-Lernprozesse im Rahmen elektrotechnischer Bildungsgänge zu analysieren, zu planen und durchzuführen sowie diese zu reflektieren und zu evaluieren“ (KMK 2017a, S. 79 f.).

1 Prof. Dr. R. Nickolaus (Universität Stuttgart) einerseits sowie andererseits Prof. Dr. A. W. Petersen (Universität Flensburg) und Dr. Th. Hägele (Technische Universität Hamburg-Harburg).
2 Siehe http://www.bag-elektrometall.de/.

2 Hamburger Bachelor- und Masterstudiengänge für das Lehramt an Beruflichen Schulen

2.1 Studienaufbau/-struktur

Der Aufbau des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen an der Universität Hamburg entspricht dem Lehramtstyp 5 der KMK (2016). Demnach absolvieren die Studierenden die drei Teilstudiengänge

- Berufliche Fachrichtung (90 LP im Bachelor- + 30 LP im Masterstudium = 120 LP),
- Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik (35 LP + 25 LP = 60 LP) und
- allgemeinbildendes Unterrichtsfach (45 LP + 15 LP = 60 LP).

Im Masterstudium ist ein zweisemestriges begleitetes Kernpraktikum an einer Beruflichen Schule (30 LP) integriert (vgl. https://www.itbh-hh.de/de/studium).

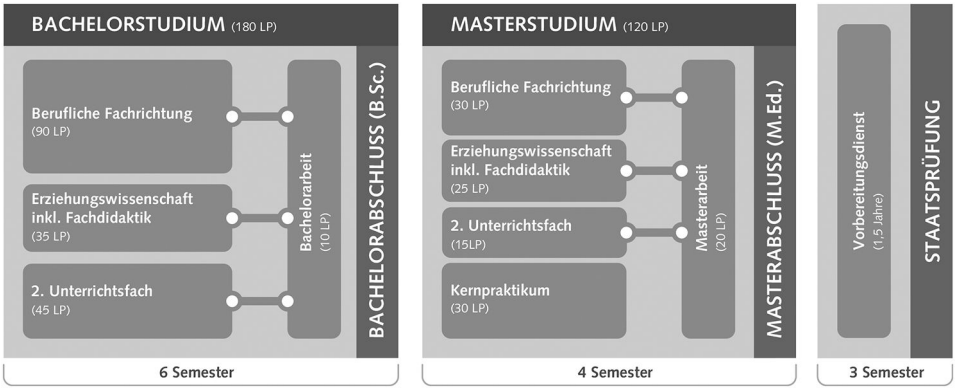


Abbildung 1: Studienaufbau Lehramt an beruflichen Schulen mit anschließendem Vorbereitungsdienst in Hamburg.

Es kann zwischen zehn beruflichen Fachrichtungen[3] und 17 Unterrichtsfächern gewählt werden. Die Auswahl und Kombinationsmöglichkeiten sind in Tabelle 1 ersichtlich. Für die Teilstudiengänge der gewerblich-technischen Fachrichtungen Bau- und Holztechnik, Elektrotechnik-Informationstechnik, Medientechnik und Metalltechnik ist die TUHH verantwortlich. Das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg ist für die originären Didaktik-Lehrveranstaltungen (10 LP + 9 LP = 19 LP) zuständig. Das Bachelorstudium schließt mit einer

3 Gemäß KMK-Definition (vgl. KMK 2016, Beilage); in der Tabelle „Mögliche Kombination von beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächern" sind die Fachrichtungen Bau- und Holztechnik zusammengefasst

Bachelorarbeit in der Regel in der beruflichen Fachrichtung ab, das Masterstudium mit einer Masterarbeit in der Regel in der Erziehungswissenschaft.

Tabelle 1: Mögliche Kombination von beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächern (HIBB 2014, S. 9).

Unterrichtsfächer / Berufliche Fachrichtungen	Betriebswirtschaftslehre	Betriebswirtschaftliches Schwerpunktfach	Deutsch	Englisch	Französisch	Spanisch	Türkisch	Mathematik	Physik	Biologie	Chemie	Berufliche Informatik	Geographie	Geschichte	Sozialwissenschaften	evangelische Religion	Sport
Bau- und Holztechnik	•		•	•			•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
Chemotechnik	•		•	•			•	•	•	•		•		•	•	•	•
Elektrotechnik-Informationstechnik	•		•	•			•	•		•	•	•		•	•	•	•
Ernährungs- und Haushaltswissenschaften	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
Gesundheitswissenschaften	•		•	•			•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
Kosmetikwissenschaft	•		•	•			•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
Medientechnik	•		•	•			•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
Metalltechnik	•		•	•			•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
Wirtschaftswissenschaften		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

2.2 Universitätsübergreifende Kooperation

Die UHH und die TUHH kooperieren in den Bachelor- und Master-Lehramtsstudiengängen der gewerblich-technischen Fachrichtungen Bau- und Holztechnik, Elektro- und Metalltechnik sowie Medientechnik. Diese Kooperation hat bei der Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge bereits mit der inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung der Module und Studienpläne stattgefunden. Obwohl diese Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft und Didaktik der Fachrichtung Elektrotechnik in Anbetracht der räumlichen Entfernung[4] aufwändig ist, ist sie aufgrund der gemeinsamen berufswissenschaftlichen Basis inhaltlich tragfähig und effektiv.

4 Die beiden für die Fachrichtung Elektrotechnik zuständigen Institute IBW der UHH und ITBH (Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik) der TUHH liegen fast 20 km bzw. ca. 40 Minuten mit dem ÖPNV voneinander entfernt.

Die praktische Umsetzung in der Lehre ist dagegen organisationsbedingt eine Herausforderung, nicht nur weil am IBW der UHH die Didaktik-Lehrveranstaltungen der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik (einschließlich Fahrzeugtechnik) infolge der oben genannten Stelleneinsparungen und aufgrund der geringen Studierendenzahlen zusammengelegt wurden. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass an der TUHH für die fachwissenschaftliche Lehre der Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik zwei Institute verantwortlich sind, die aufgrund ihrer Forschungsausrichtung sehr unterschiedliche Bezüge in die Lehre einbringen. Während am Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik (ITBH) der Schwerpunkt in Forschung und Lehre auf dem doppelten Praxisbezug der Lehrenden in der Berufsbildung liegt,[5] befasst sich das Institut für Laser- und Anlagensystemtechnik (ILAS) vorrangig mit der ingenieurwissenschaftlichen Entwicklung und der Qualitätssicherung auf diesem Gebiet.[6] Das erschwert die inhaltliche Abstimmung und hat Konsequenzen für die Ausgestaltung der fachrichtungsdidaktischen Lehre (siehe Abbildung 2).

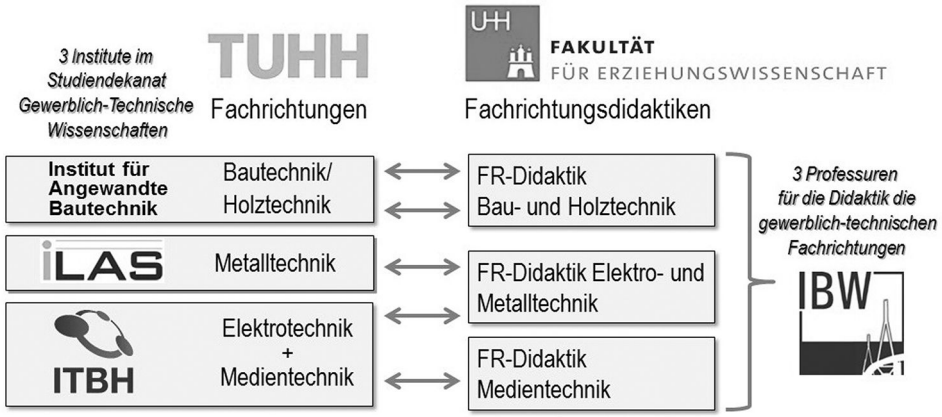


Abbildung 2: Kooperationsstrukturen zwischen in den Lehramtsstudiengängen der gewerblich-technischen Fachrichtungen.

3 Aufbau, Ziele und Inhalte der Fachwissenschaften/ Berufswissenschaft an der TUHH

3.1 Fachwissenschaft Elektrotechnik als Berufswissenschaft

Gustav Grüner hatte in seinem Aufsatz „Gewerbekunde – Fachkunde – Technologie – Berufstheorie“ (vgl. Grüner 1981) bereits vor über 30 Jahren die Frage nach den Fächern aufgeworfen, die angehende Berufsschullehrkräfte zu studieren haben, um

5 Siehe https://www.itbh-hh.de/de/forschung/profil.
6 Siehe https://www.tuhh.de/ilas/institut-ilas.html.

eine Lehrbefähigung für den fachkundlichen, berufsbezogenen Unterricht zu erlangen. Auf diese Frage wurde in Hamburg schon früh eine klare Antwort gegeben: Mit der Entwicklung einer lehrorientierten Fachwissenschaft war der Versuch zwischen den Ingenieurwissenschaften als Bezugspunkt und der „Berufstheorie des Facharbeiters" zu vermitteln. Dabei war die Technik der gemeinsame Gegenstand für die Fachwissenschaften als auch die Facharbeit (vgl. Gronwald 1980; Gronwald & Martin 1982). Ab Mitte der 1990er Jahre entwickelten sich hiervon ausgehend die Gewerblich-Technischen Wissenschaften zu einer bildungs- und arbeitsprozessorientierten Berufswissenschaft (vgl. ebd., S. 13). Eine zentrale Kategorie bildet dabei das Arbeitsprozesswissen innerhalb des soziotechnischen Systems der beruflichen Facharbeit. Es ist durch a) die berufliche Handlungskompetenz der Facharbeiter, b) die aktuelle technische Ausprägung der Arbeitsmittel und Arbeitsgegenstände und c) die Organisation der Arbeitsprozesse geprägt (vgl. Martin & Pangalos 1993, S. 78). Die Wechselwirkung von Arbeit – Technik – Bildung wird zum Gegenstand der berufswissenschaftlichen Forschung mit eigenen Forschungsmethoden (vgl. Becker & Spöttl 2006; 2008; Hägele 2002; Berben 2008).

Die berufsbezogene Analyse und Gestaltung des Wechselverhältnisses zwischen technologischer Innovation, Bildung und Kompetenz sowie der Gestaltung von Arbeitsprozessen ist zentraler Gegenstand der Berufswissenschaften. Diese Perspektive ist den Berufswissenschaften eigen und nicht als eine Aggregation von Methoden, Ansätzen und Ergebnissen benachbarter Disziplinen zu verstehen. Im Kontext der Lernfeldorientierung der KMK wurden die Instrumente der Arbeitsprozessanalysen (vgl. Hägele 2002; Howe & Knutzen 2007), der Analyse von Berufs- und Fachstrukturen (vgl. Hägele & Faase 2014) an der TUHH weiterentwickelt und in die curriculare Struktur aufgenommen.

3.2 Ziele des fachwissenschaftlichen Teilstudiengangs

Der Teilstudiengang Elektrotechnik-Informationstechnik hat einen Aufbau, der die berufliche Tätigkeit der Lehrkräfte zum Bezugspunkt der Kompetenzen und Studieninhalte setzt. Dabei werden die beruflichen Handlungen der Lehrenden mit einem unmittelbaren Bezug zu den beruflichen Arbeitsprozessen auf Facharbeiterebene verknüpft. Sie sind durch einen doppelten Gegenstandsbezug sowohl auf die korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen (Elektrotechnik, Arbeitswissenschaft, Berufswissenschaft) als auch auf die zielgruppenspezifische berufliche Facharbeitspraxis gekennzeichnet. Selbstverständlich zählen ökologische, ökonomische, soziale und ethische Aspekte sowohl zu den fachwissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Studieninhalten im Sinne einer verantwortungsvollen Gestaltung von Technik und Arbeitswelt. Damit korrespondiert der berufswissenschaftliche Ansatz unmittelbar mit den KMK-Rahmenlehrplänen, deren Bildungsziele für die Berufsschule in den Handreichungen vorgegeben sind (vgl. KMK 2017b, S. 14 ff.).

Die Lehrveranstaltungen werden unter Beachtung der Prämissen der Prozess- und Kompetenzorientierung vom Lernprozess des Individuums und der Entwicklung von Handlungskompetenz konzipiert. Sie unterstützen die Studierenden darin,

berufliche Prozesse zu verstehen sowie wissenschaftlich zu analysieren und zu reflektieren. Grundlage hierfür stellt der Bezug zu beruflichen und fachlichen Strukturen eines Berufsfeldes dar, die mithilfe der Berufsfeldanalyse erfasst werden können.

Ziele des Bachelorstudiums

Das Studienziel für den Bachelorteilstudiengang des Lehramts an beruflichen Schulen in der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik-Informationstechnik ist der Aufbau zukunftsorientierter Handlungskompetenz der in unterschiedlichen Institutionen und Lernorten der beruflichen Bildung tätigen Berufspädagog:innen durch die Vermittlung fundierter Kenntnisse und grundlegender Kompetenzen in drei zentralen, aufeinander bezogenen Bereichen:

1. Technik als Gegenstand von Arbeits- und Lernprozessen der gewerblich-technischen Fachwissenschaft,
2. Berufliche Arbeitsprozesse,
3. Berufliche Lern-, Bildungs- und Qualifizierungsprozesse (vgl. ITBH 2016).

Das Bachelorstudium der beruflichen Fachrichtungen hat vorrangig die technische Fachwissenschaft (Bereich I) mit der Perspektive auf berufliche Arbeitsprozesse (Bereich II) zum Inhalt. Die Bereiche I und II finden sich in den Modulbeschreibungen der beruflichen Fachrichtungen unmittelbar wieder und zielen darauf ab, die Studierenden für ein Masterstudium vorzubereiten. Die Qualifikationsziele in der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik-Informationstechnik orientieren sich an den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrkräftebildung (vgl. KMK 2017a).

Ziele des Masterstudiums

Der Master-Teilstudiengang hat schwerpunktmäßig die Analyse und Gestaltung berufsbezogener Bildungsprozesse und qualifizierender Arbeitsprozesse (Bereich III) zum Inhalt.

Der Abschluss des Masterstudiums ist berufsqualifizierend für Beschäftigungsfelder mit berufspädagogischen, stark kommunikativ geprägten und/oder auf die Personalentwicklung bezogenen Anteilen. Vorrangig qualifiziert dieser für den Einsatz der Absolventinnen und Absolventen in beruflichen Schulen sowie außerschulischen Trägern beruflicher Aus- und Weiterbildungseinrichtungen. Es bietet sich ebenfalls die Qualifizierungsoption für eine wissenschaftliche Laufbahn (z. B. Promotion) an.

3.3 Aufbau des Teilstudiengangs Elektrotechnik-Informationstechnik

Der Teilstudiengang der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik-Informationstechnik ist durch ein Lehrangebot, das auf die Ausbildung der Lehrkräfte ausgerichtet ist, gekennzeichnet. Aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge zu den beruflichen Fachrichtungen mit dem Abschluss

Master of Education ergeben sich nur in ausgewählten Bereichen Verzahnungsmöglichkeiten. Diese werden – soweit sie inhaltlich und organisatorisch passend sind – mit anderen Studiendekanaten[7] der TUHH wahrgenommen. Für einen geregelten Studienablauf gibt es Studienplanempfehlungen für den Bachelor- und den Masterstudiengang.

Tabelle 2: Studienplanempfehlung Bachelorstudium; Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik-Informationstechnik.

LP	1. Sem.	2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	6. Sem.
12	**Einführung** T1.1					
8	**Mathe**	**Mathe** T1.2				
8		**Informatik**	**Informatik** T1.4			
15		**Energieversorgungs- & -verteilungssysteme*** T2.1				
15				**Automatisierungs- & Antriebssysteme*** T2.2		
15				**Veranstaltungstechnik I ***		
15				**Informations- & Kommunikationssysteme*** T2.4		
8			**Wahlpflicht**			
9						**Projekt**

* Drei von vier Schwerpunkten sind zu belegen

Die Studienmodule T 1.1 und T 2.1 bis T 2.4 verknüpfen auf strukturell-konzeptioneller Ebene berufliche und fachliche Strukturen. Die Verknüpfung beider Strukturen liefert die Identifizierung der zentralen fachlichen und beruflichen Schwerpunkte des Studiengangs. Abbildung 3 verdeutlicht die Systematik.

7 Die TUHH organisiert die unterschiedlichen Fachbereiche in sogenannten Studiendekanaten. Diese werden an anderen Universitäten als Fakultäten bezeichnet.

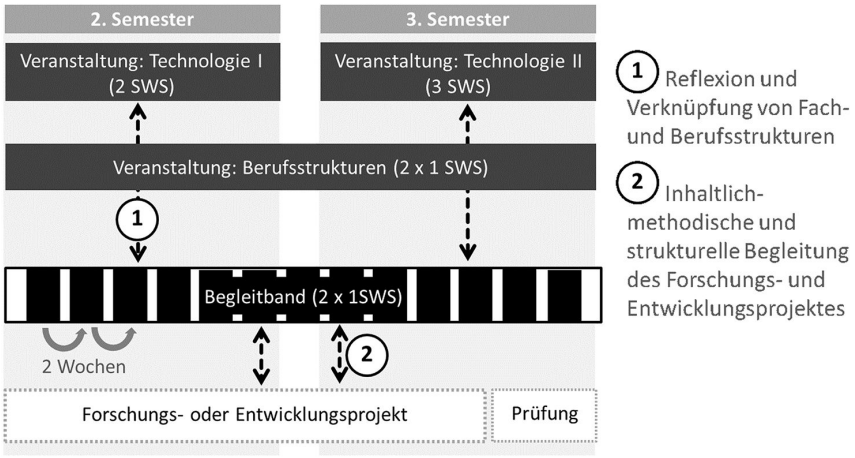


Abbildung 3: Veranstaltungsstruktur eines berufsbezogenen Moduls mit Begleitband.

Inhaltlich orientiert sich die Veranstaltung Technologie I an grundlegenden Themenfeldern und -bereichen (z. B. Energietechnik, Automatisierungstechnik, Informationstechnik). Im Zentrum von Technologie II erfolgt dann je nach Schwerpunktsetzung der Studierenden eine intensive Auseinandersetzung mit einem Themengebiet. Die mit dem Modul korrespondierenden Berufs- und Arbeitsprozess-Bezüge werden begleitend zu Technologie I und II in der Veranstaltung Berufsstrukturen thematisiert (vgl. Hägele & Knauf 2015, S. 161 ff.).

Die Module enthalten ein Begleit- und ein Projektband. Die inhaltlichen Verknüpfungen der Strukturen und somit auch der Veranstaltungen erfolgen im Rahmen des Begleitbandes und eines anwendungsbezogenen Projekts durch die Studierenden. Das Projekt verknüpft die technischen und beruflichen Aspekte in praktischen Analysen oder Entwicklungsvorhaben der Studierenden. Es baut auf berufstypischen Problemstellungen auf und führt die Studierenden zur Modulprüfung. Diese richtet sich an Kompetenzen, Inhalten sowie Lehr-Lernmethoden aus und beinhaltet beispielsweise eine Projektdokumentation und -präsentation, Expertengespräche oder Fehleranalysen.

Das Begleitband fokussiert auf die Unterstützung von Lern- und Kompetenzentwicklungsprozessen von Studienbeginn an. Gemäß einem entwicklungslogisch strukturierten Curriculum bauen die Begleitbänder aufeinander auf, wobei sich die Inhalte an den Bedürfnissen der Studierenden in den unterschiedlichen Phasen des Bachelor-Studiums orientieren: Orientierungsphase, Entwicklungsphase, Professionalisierungsphase.

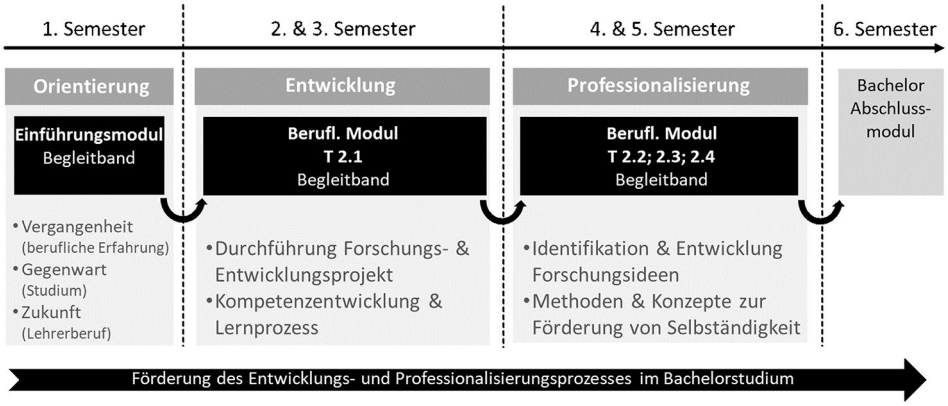


Abbildung 4: Das Begleitband: Curriculare Struktur im Studium.

Das Begleitband in der Studieneingangsphase unterstützt die Orientierung im Studium durch die Verknüpfung von Vergangenheit (berufliche Erfahrung), Gegenwart (Studium) und Zukunft (Lehrer:innenberuf). Im Unterschied zum Begleitband in der Einführungsphase steht in der Entwicklungsphase das vermehrt selbstständige Durchführen eines eigenen Forschungs- und Entwicklungsprojekts im Vordergrund. Die Professionalisierungsphase fokussiert zum einen auf das selbstständige Identifizieren und Entwickeln von Forschungsideen und zum anderen auf die reflexive Auseinandersetzung mit Gestaltungsmöglichkeiten, Instrumenten sowie Methoden und Konzepten im Kontext der Entwicklung von Selbstkompetenz/Selbstständigkeit.

Im Masterstudium werden vier Schwerpunkte (Gebäudesystemtechnik, Automatisierungstechnik, Veranstaltungstechnik sowie Informations- und Kommunikationstechnik) wahlweise unter der besonderen Berücksichtigung von Bildungsprozessen vertieft. Ebenfalls erfolgt eine spezielle Verzahnung der Wissenschafts- und Berufsorientierung in den berufswissenschaftlichen Projektseminaren. Hier werden aktuelle technische und berufsbezogene Entwicklungen aufgegriffen und in Kooperation mit beruflichen Schulen in der Region Hamburg in Unterrichtsprojekten durchgeführt. Die Projekte werden von erfahrenen Berufsschullehrern begleitet.

Tabelle 3: Studienplanempfehlung Masterstudium; Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik-Informationstechnik.

LP	1. Sem.	2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.
5	Berufswissenschaftliches Seminar * Gebäudesystemtechnik			
5	Berufswissenschaftliches Seminar * Automatisierungstechnik			
5	Berufswissenschaftliches Seminar * Veranstaltungstechnik II			

(Fortsetzung Tabelle 3)

LP	1. Sem.	2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.
5	Berufswissenschaftliches Seminar * Informations- und Kommunikationssysteme			
10	Technische Lernumgebungen in den beruflichen Fachrichtungen			
5			Berufswissenschaftliches Projektseminar Elektrotechnik-Informationstechnik I	
5				Berufswissenschaftliches Projektseminar Elektrotechnik-Informationstechnik II

* Zwei von vier berufswissenschaftlichen Seminaren sind zu belegen.

4 Aufbau, Ziele und Inhalte der Fachrichtungsdidaktik

Didaktik als Bestandteil des Teilstudiengangs Erziehungswissenschaft/ Berufspädagogik

Dieser Teilstudiengang ist nicht nach einer berufspädagogischen Systematik strukturiert, sondern es wurde versucht, ihn weitgehend entwicklungslogisch aufzubauen. Insofern gibt es nicht nur fachrichtungsdidaktische Module im Bachelor- und Masterstudiengang, sondern die didaktischen Studienanteile sind in verschiedenen, aufeinander aufbauenden Modulen integriert, die auch wiederholte Praxisbezüge vorsehen (vgl. IBW 2013a; 2013b). Diese Module wurden vom IBW entwickelt und in einer Arbeitsgruppe unter Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern Beruflicher Schulen, des Hamburger Landesinstituts (Li), das für die zweite Phase der Lehrkräftebildung verantwortlich ist, und der TUHH abgestimmt.

Didaktische Sequenz im Bachelorstudium

Die didaktische Sequenz beginnt im ersten Semester im Modul „Orientierung im berufs- u. wirtschaftspädagogischen Studium“ mit der „Praxisorientierte(n) Einführung in die Berufspädagogik“. Hier lernen die Studierenden verschiedene Lernorte der gewerblichen Berufsbildung und ihre didaktischen Konzeptionen im Rahmen von Exkursionen kennen, die im Seminar vorbereitet und ausgewertet werden. Im gleichen Modul schließt sich daran eine Vorlesung „Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens“ an, die fachrichtungsübergreifend angelegt ist und in grundlegende didaktische Fragestellungen, Modelle und Ansätze Beruflicher Bildung einführt. Im folgenden Modul werden die Studierenden mit Schwerpunkt auf die eigene berufliche Sozialisation und die der Schüler:innen auf das „Orientierungspraktikum“

vorbereitet, das zum Ende des zweiten Semesters in einer Beruflichen Schule der gewählten Fachrichtung stattfindet und in dem sie auch schon erste Unterrichtserfahrungen sammeln. Dieses Praktikum wird ausgewertet sowohl hinsichtlich der eigenen Studienwahl als auch der didaktischen Erfahrungen. Hieran anknüpfend schließt sich das Modul „Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen in der beruflichen Fachrichtung" an, das die makrodidaktische Planung längerer Lehr-Lern-Arrangements im Sinne schulischer Curriculumentwicklung und darauf bezogener Unterrichtsverfahren und -methoden zum Inhalt hat.

Didaktische Sequenz im Masterstudium

Die fachrichtungsdidaktische Sequenz des Bachelorstudiengangs wird mit dem Seminar „Didaktische Analyse und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Fachrichtung" des ersten Mastermoduls fortgeführt, in dem sich die Studierenden mit der mikrodidaktischen Planung einzelner Unterrichtsstunden befassen. Damit werden sie auf das anschließende zweisemestrige Kernpraktikum vorbereitet, in dem sie – in Begleitung eines Mentors – zunehmend eigenständig unterrichten, nachdem sie zuvor hospitiert haben und mit Assistenztätigkeiten im Unterricht betraut werden. Die Studierenden werden während des Kernpraktikums gemeinsam von Lehrenden des Li und des IBW in Reflexionsseminaren betreut, um so unter anderem auch Bezüge zur zweiten Phase der Lehrer:innenbildung herzustellen (vgl. Tramm & Schulz 2007; Vollmer 2009). Im folgenden Wahlmodul wird den Studierenden ermöglicht, auf Basis der Praktikumserfahrungen erziehungswissenschaftliche und didaktische Aspekte theoretisch zu vertiefen und dies in die Masterarbeit einmünden zu lassen.

4.1 Ziele und Inhalte der Fachrichtungsdidaktik Elektrotechnik

Dem berufswissenschaftlichen Ansatz folgend, wonach sich die Handlungskompetenz von Lehrkräften an beruflichen Schulen sowohl auf die Praxis des Unterrichts als auch auf die Praxis industrieller und handwerklicher Facharbeit bezieht, liegt der Fachrichtungsdidaktik hier ebenfalls ein doppelter Praxisbezug zugrunde. Vor dem Hintergrund, dass das Berufsbildungsziel der Befähigung zur „Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung" als Bildungsauftrag der Berufsschule von der KMK (2017a, S. 13) vorgegeben wird und am IBW seit geraumer Zeit auf dem Gebiet der Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) geforscht, entwickelt und publiziert wird (vgl. Kastrup u. a. 2012; Kuhlmeier, Mohorič & Vollmer 2014; Vollmer 2015), ist die strukturelle Verankerung der Leitidee der Nachhaltigkeit auch Gegenstand der gewerblich-technischen Fachrichtungsdidaktik am IBW. Infolgedessen sind damit auch vielfältige Bezüge zu unterschiedlichen korrespondierenden Wissenschaften verbunden (siehe Abbildung 5).

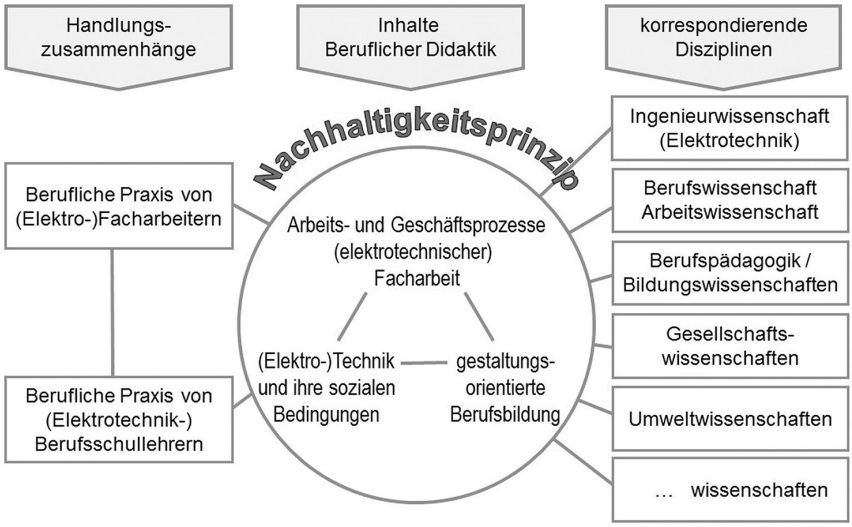


Abbildung 5: Handlungs- und Wissenschaftsbezüge der Fachrichtungsdidaktik in Anlehnung an das Konzept der Berufswissenschaft (nach Vollmer 2012, S. 212; in Anlehnung an Martin u. a. 2000, S. 26).

Mit Blick auf den doppelten Praxisbezug stellt sich allerdings die Frage, auf welche Berufe sich die universitäre Lehre einer Fachrichtungsdidaktik beziehen soll angesichts deren Vielzahl mit ihren teils äußerst verschiedenartigen Produkten, Dienstleistungen, Arbeitsmitteln, Verfahren, Organisationsformen, Anforderungen usw. selbst in einem Berufsfeld. So listet die Bundesagentur für Arbeit (2017, S. 21 f.) über 40 elektrotechnische Ausbildungsberufe der Energietechnik, der Informations- und Kommunikationstechnik, der Automatisierungstechnik und der Mechatronik auf, die sehr unterschiedlich sind. Dies zeigt sich deutlich, wenn man die Aufgabengebiete der elektrotechnischen Berufe Elektroniker:in für Energie- und Gebäudetechnik, Fluggerätelektroniker:in, IT-System-Elektroniker:in und Hörakustiker:in vergleicht. Infolge der Zusammenlegung der Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik in den Didaktik-Seminaren ist die Bezugnahme auf die Berufe angesichts von über 90 metall- und fahrzeugtechnischen Berufen[8] zusätzlich erschwert. Daher ist es zweckmäßig, die fachrichtungsdidaktische Forschung und Lehre auf die am stärksten nachgefragten elektro-, metall- und fahrzeugtechnischen Ausbildungsberufe auszurichten. Dies sind die Berufe Kraftfahrzeugmechatroniker:in, Elektroniker:in (Handwerk), Industriemechaniker:in, Fachinformatiker:in,[9] Anlagenmechaniker:in SHK, Mechatroniker:in, Elektroniker:in für Betriebstechnik (Industrie), Zerspanungsmechaniker:in, Metallbauer:in, die allerdings hauptsächlich von männlichen Jugend-

8 Bis zur Neuordnung der Metallberufe 2003/2004 gehörten die fahrzeugtechnischen Berufe zum Berufsfeld Metalltechnik. Das Berufsfeld Fahrzeugtechnik ist erst mit dieser Reform eingeführt worden. An den meisten Hochschulstandorten existiert allerdings nach wie vor keine eigene berufliche Fachrichtung Fahrzeugtechnik neben der Fachrichtung Metalltechnik.

9 Der Beruf ist zwar nicht dem Berufsfeld zugeordnet, gleichwohl wird der Berufsschulunterricht üblicherweise von Elektrotechnik-Lehrkräften übernommen, da es kaum Ausbildungsstandorte mit der Fachrichtung berufliche Informatik gibt.

lichen nachgefragt werden (vgl. BMBF 2017, S. 34 f.). Dadurch ist es möglich, die Lehre exemplarisch berufsbezogen zu gestalten. Die Studierenden können ihre Seminarleistungen am Beispiel ihres erlernten Ausbildungsberufes erbringen.

Ziel des fachrichtungsdidaktischen Moduls im Bachelorstudiengang ist es unter anderem, dass die Absolventinnen und Absolventen die Entwicklung der Ordnungsmittel der Ausbildungsberufe vor dem Hintergrund von Veränderungen handwerklicher und industrieller Berufsarbeit nachvollziehen und deren curriculare Grundprinzipien erkennen sowie sich didaktische Kategorien und Konzeptionen arbeits-, und gestaltungsorientierter Berufsbildung erarbeiten, auch mit Blick auf mögliche Lösungen epochaltypischer Schlüsselprobleme durch Berufsarbeit (Klafki 1996, S. 43 ff.; Kuhlmeier & Vollmer 2018). Ferner sollen sich die Studierenden mit der Heterogenität der Lernenden in der Berufsbildung und der betrieblichen Lernorte auseinandersetzen und Kompetenzen sowie für die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen in Bezug auf eine adressaten-, inhalts- und zielorientierte Methoden- und Medienwahl entwickeln (vgl. IBW 2013a, S. 24 ff.).

Die Studierenden schließen das Bachelor-Modul mit einer „didaktischen Makroplanung“ ab, d. h. sie entwerfen für eine gewählte Berufsausbildung ein schulisches Curriculum zur Umsetzung eines Lernfeldes (oder eines Teils davon bei sehr umfangreichen Lernfeldern). Dabei sollen sie diese Makroplanung möglichst auf eine strukturelle Verknüpfung mit der Leitidee der Nachhaltigkeit ausgerichtet und Bezug zum arbeitsprozessorientierten Ansatz der fachwissenschaftlichen Lehre des ITBH der TUHH genommen haben (vgl. Berben 2008; Hägele 2014) im Einklang mit entsprechenden Unterrichtsmethoden. Intention dieser Prüfungsleistung ist es, die Studierenden praxisbezogen auf die „Curriculumentwicklung vor Ort“ vorzubereiten, wie sie an Beruflichen Schulen üblich geworden ist, seitdem die Unterrichtsziele und -inhalte in den Lernfeldern der Rahmenlehrpläne nur relativ allgemein vorgegeben sind und weitere Konkretisierungen in Abstimmung auf die lokalen Rahmenbedingungen erfordern. Die im Masterstudiengang folgende fachrichtungsdidaktische Lehre hat die „didaktische Mikroplanung“, d. h. die Planung, Umsetzung und Auswertung einzelner Unterrichtsstunden, zum Inhalt. Um die Studierenden auf das nachfolgende Kernpraktikum vorzubereiten, ist es das Ziel, dass sie unter anderem Lehrpläne analysieren und, von einer Bedingungsanalyse ausgehend, eine Mikroplanung im Hinblick auf die Berufsbildungsansprüche sowie die Anforderungen elektro-, fahrzeug- oder metalltechnischer Facharbeit theoretisch begründet durchführen können, einschließlich methodischer und medialer Entscheidungen. Die praktische Anwendung der Mikroplanung können die Studierenden bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ihres eigenen Unterrichts während des Kernpraktikums (KP) erproben und reflektieren. Im sogenannten Unterrichtsversuchsband des KP planen sie dann elektrotechnischen Unterricht, der im Rahmen von Kleingruppenhospitation von Studierenden sowie Lehrenden der Praktikumsschule, des IBW und des Landesinstitutes (Li) reflektiert wird (vgl. IBW, Li 2017, S. 27 ff.). Mit dieser von IBW und Li gemeinsam geplanten und begleiteten

Lehrveranstaltung im KP soll nicht nur eine Verbindung zur didaktischen Sequenz, sondern auch zum späteren Vorbereitungsdienst geschaffen werden.

5 Perspektiven

Inwieweit sich das Hamburger Kooperationsmodell angesichts der weiteren Stellenstreichungen noch aufrechterhalten lässt, ist aktuell kaum absehbar. An der TUHH waren ehemals drei Hochschullehrer für die Fachrichtung Elektrotechnik verantwortlich, aktuell verfügt das ITBH nur noch über eine Professur plus eine Stelle eines akademischen Oberrats und eines Oberingenieurs zuzüglich Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Am IBW ist die Anzahl der Professuren von zwölf im Jahr 2000[10] auf derzeit fünf reduziert worden plus Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen für die Lehre (WiMiLe), die zusammen für die zehn Fachrichtungsdidaktiken und das darüberhinausgehende berufspädagogische Lehrangebot verantwortlich sind.

Bereits im Jahr 2004 hat eine KMK-Arbeitsgruppe kritisiert, dass an den Universitäten die Didaktiken in den Lehramtsstudiengängen unzureichend institutionalisiert sind und auch nicht immer die Anerkennung als Fach gefunden haben, wie sie für die Lehrer:innenbildung gefordert wird. Die Autorengruppe hat „institutionelle Standards" formuliert, nach denen Lehrkräfteausbildung in einem Fach (oder einer beruflichen Fachrichtung; die Verfasser) hochschulisch nicht institutionalisiert werden sollte, wenn nicht gleichzeitig die zugehörigen Fachdidaktiken forschungsfähig etabliert sind (KMK 2004, S. 10) – WiMiLe mit einer doppelt so hohen Lehrverpflichtung wie Professuren können dies nicht gewährleisten. Dies wird auch im Projekt „Monitor Lehrerbildung" des Stifterverbandes kritisch angemerkt:

> „Das fachdidaktische Angebot vieler Hochschulen in den gewerblich-technischen Fachrichtungen bleibt hinter den Erfordernissen des späteren Berufes zurück. Die entsprechenden Fachdidaktiken sind in vielen Fällen sowohl personell als auch sächlich unzureichend ausgestattet, da es oft nur eine Professur für Technikdidaktik gibt, die mehrere Didaktiken für gewerblich-technische Fachrichtungen bündelt. Es kann nur mit Qualitätseinbußen verbunden sein, wenn ein ausgebildeter Didaktiker der Metalltechnik gleichzeitig auch noch die Didaktiken der Elektrotechnik und/oder Informationstechnik in angemessener Weise lehren muss" (Stifterverband 2017, S. 15).

Am IBW war dies bis jetzt nicht so gravierend, weil der Stelleninhaber sowohl in der Elektro- wie auch in der Metalltechnik wissenschaftlich ausgewiesen ist. Mit seinem Ausscheiden stellt sich die Situation anders da, zumal das Präsidium UHH und die Fakultät Erziehungswissenschaft einem Gutachten folgt, nachdem die Nachfolgestelle künftig als Professur für „Berufspädagogik, insbesondere Technische Berufe" denominiert werden und die bisherige Professur der Fachrichtung Bau- und Holz-

10 Darunter waren Professuren für historisch-systematische Berufsbildungsforschung, Berufliche Förderung Benachteiligter und Internationale Berufsbildungskooperation.

technik nicht wiederbesetzt werden soll (vgl. Baumert, Bremerich-Vos, Oberle u. a. 2017, S. 38 u. 50 f.). Die Stellenausstattung des IBW soll sich dann auf eine Professur „Berufspädagogik, insbes. Informatik u. Medien", eine Professur „Berufspädagogik, insbes. Technik", eine Professur und eine Juniorprofessur „Wirtschaftspädagogik" und eine Juniorprofessur „Berufspädagogik, insbes. Personenbezogene Dienstleistungen" beschränken. Inwieweit die bisherige Qualität der Lehrkräftebildung bei unverändert zehn beruflichen Fachrichtungen mit zusammen etwa 220 Studienanfänger:innen pro Jahr gewährleistet werden kann, ist ausgesprochen ungewiss. Die „Technik-Professur" wäre dann für die Didaktik der Fachrichtungen Bautechnik, Chemotechnik, Elektrotechnik, Holztechnik und Metalltechnik verantwortlich. Das hier dargestellte hochschulübergreifende Kooperationsmodell hat unter solchen Bedingungen keine Zukunft!

Literatur

Baumert, J., Bremerich-Vos, A., Oberle, M. u. a. (2017). *Bericht der Kommission zur Begutachtung der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.*

Becker, M. & Spöttl, G. (2006). Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. In *bwp@ 11*, 4.Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.pdf (Zugriff am: 10.01.2018).

Becker, M. & Spöttl, G. (2008). *Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis.* Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Becker, M. & Spöttl, G. (2013). Ausbildung von Berufsschullehrkräften – Anforderungen, Konzepte und Standards. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (2), 15–19.

Berben, Th. (2008). *Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule. Didaktisches Konzept für die Bildungsgangarbeit mit dem Lernfeldansatz*. Bielefeld: wbv.

BMBF (2017) – Bundesministerium für Forschung und Bildung (Hg.). Berufsbildungsbericht. Bonn. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf (Zugriff am: 10.01.2018).

Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2017). Berufe aktuell – Lexikon der Ausbildungsberufe. Nürnberg. Verfügbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/beruf-aktuell (Zugriff am: 10.01.2018).

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2006) (Hg.). Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Reform der Lehrerausbildung in Hamburg. Drucksache 18/3809 v. 28.02.2006. Verfügbar unter: https://www.zlh-hamburg.de/dokumente/entwicklungsvorhaben-reform-der-lehrerbildung-drucksache-18--3809-1.pdf (Zugriff am: 10.01.2018).

Gronwald, D. (1980). Der geteilte Unterricht aus der Sicht der korrespondierenden Fachwissenschaften – Ein wissenschaftsorientierter Experimentalunterricht aus der Sicht einer lehrorientierten Fachwissenschaft. In F. Rauner & G. **Adolph** (Hg.), *Berufliche Bildung. Perspektiven für die Weiterentwicklung der Berufsschule und die Ausbildung ihrer Lehrer* (S. 115–125). Braunschweig: Vieweg.

Gronwald, D. & Martin, W. (1982). *Lehrorientierte Einführung in die Elektrotechnik*. Braunschweig: Vieweg.

Grüner, G. (1981). Gewerbekunde – Fachkunde – Technologie – Fachtheorie – Berufstheorie. Kritische Anmerkungen zur Didaktik des zentralen Berufsschulfaches. In B. Bonz & A. Lipsmeier (Hg.), *Beiträge zur Fachdidaktik Maschinenbau* (S. 70–84). Stuttgart: Holland + Josenhans.

Hägele, Th. (2002). *Modernisierung handwerklicher Facharbeit am Beispiel des Elektroinstallateurs* (Dissertation). Hamburg: Staatsbibliothek. Verfügbar unter: http://ediss.sub.unihhamburg.de/volltexte/2002/787/pdf/dissertation.pdf (Zugriff am: 10.01.2018).

Hägele, Th. & Pangalos, J. (2012). Entwicklung der Gewerblich-Technischen Wissenschaften im Zeitraum von 1998 bis 2009. In M. Becker, G. Spöttl & Th. Vollmer (Hg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 67–94). Bielefeld: wbv.

Hägele, Th. (2014). Lernen in Berufsstrukturen und Fachstrukturen. Ein Versuch, Arbeitsprozessorientierung und Fachsystematik in den gewerblich-technischen Fachrichtungen zu verbinden. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110* (4), 575–602.

Hägele, Th. & Faase, S. (2014). Berufs- und Fachstrukturen – Fügt zusammen, was zusammengehört. In G. Kammasch & H. Lüdke (Hg.), *Krise des „Kompetenz"-Begriffs? Wege zu technischer Bildung* (S. 101–106). Berlin: IPW.

Hägele, Th. & Knauf, B. (2015). Arbeitsprozess- und kompetenzorientierte Studienganggestaltung am Beispiel der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik. In R. Dreher, K. Jenewein, U. Neustock & U. Schwenger (Hg.), *Wandel der technischen Berufsbildung. Ansätze und Zukunftsperspektiven* (S. 161–174). Bielefeld: wbv.

HIBB (2014) – Hamburger Institut für Berufliche Bildung (Hg.). Berufswunsch: Lehrerin oder Lehrer an einer berufsbildenden Schule in Hamburg. Stand 1/2014. Verfügbar unter: https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/10/Zeit-f%C3%BCr-gute-K%C3%B6pfe.pdf (Zugriff am: 10.01.2018).

Howe, F. & Knutzen, S. (2007). *Die Kompetenzwerkst@tt. Ein berufswissenschaftliches E-Learning-Konzept*. Göttingen: Cuvillier.

IBW (2013a) – Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (Hg.). Studiengang B.Sc.-LAB – Modulbeschreibungen und Lehrveranstaltungen. Verfügbar unter: https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/studium/studienunterlagen.html (Zugriff am: 10.01.2018).

IBW (2013b) – Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (Hg.). Studiengang M.Ed.-LAB – Modulbeschreibungen und Lehrveranstaltungen. Verfügbar unter: https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/studium/studienunterlagen.html (Zugriff am: 10.01.2018).

IBW & Li (2017) – Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik & Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.). Eckpunktepapiere zum Kernpraktikum – 7. Durchgang 2017/2018. Verfügbar unter: https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/studium/praktikumsbuero.html (Zugriff am: 10.01.2018).

ITBH (2016) – Institut für technische Bildung und Hochschuldidaktik (Hg.). Selbstevaluationsbericht der berufliche Fachrichtungen Elektrotechnik-Informationstechnik und Medientechnik im Rahmen der Teilsystemakkreditierung der Lehramtsstudiengänge an der Technischen Universität. Hamburg.

Kastrup, J., Kuhlmeier, W., Reichwein, W. & Vollmer, Th. (2012). Mitwirkung an der Energiewende lernen – Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In *lernen & lehren, 27* (107), 117–124.

Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u. a.: Beltz.

KMK (2004) – Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.). Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe (H.-H. Krüger, J. Oelkers, E. Tenorth & E. Terhart). Bonn. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (Zugriff am: 10.01.2018).

KMK (2016) – Kultusministerkonferenz der Länder (Hg.). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 17.03.2016. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am: 10.01.2018).

KMK (2017a) – Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am: 10.01.2018).

KMK (2017b) – Kultusministerkonferenz der Länder (Hg.). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23.09.2011 i. d. akt. F. vom Juli 2017. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Zugriff am: 10.01.2018).

Kuhlmeier, W. & Vollmer, Th. (2018). Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Tramm, T. Schlömer & M. Casper (Hg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 131–151, im Erscheinen). Bielefeld: wbv.

Kuhlmeier, W., Mohorič, A. & Vollmer, Th. (Hg.) (2014). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse des BiBB-Förderschwerpunktes*. Bielefeld: wbv.

Martin, W. & Pangalos, J. (1993). Gewerblich-Technische Wissenschaften. In A. Bannwitz, F. Rauner u. a. (Hg.), *Wissenschaft und Beruf* (S. 75–85). Bremen: Donat.

Martin, W., Pangalos, J. & Rauner, F. (2000): Die Entwicklung der Gewerblich-Technischen Wissenschaften im Spannungsfeld von Technozentrik und Arbeitsprozessorientierung. In J.-P. Pahl, F. Rauner & G. Spöttl (Hg.), *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften* (S. 13–30). Baden-Baden: NOMOS.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hg.) (2017). Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung". Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/berufsschullehrerinitiative (Zugriff am: 10.01.2018).

Tramm, T. & Schulz, R. (2007). Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In *bwp@, 12* (Juni). Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.pdf (Zugriff am: 10.01.2018).

Vollmer, Th. (2009). Praxisbezug im Kernpraktikum der Hamburger Lehrerbildung für berufliche Schulen. In C. Fenzl, G. Spöttl, F. Howe & M. Becker (Hg.), *Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen. Forschungsansätze und Ausbildungskonzepte für die berufliche Bildung* (S. 321–326). Bielefeld: wbv.

Vollmer, Th. (2012). Didaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen. In M. Becker, G. Spöttl & Th. Vollmer (Hg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 199–227). Bielefeld: wbv.

Vollmer, Th. (2015). Nachhaltigkeit in der Berufsbildung – Bezugsrahmen, Chancen und Herausforderungen. In R. Dreher, K. Jenewein, U. Neustock & U. Schwenger (Hg.), *Wandel der technischen Berufsbildung: Ansätze und Zukunftsperspektiven* (S. 253–300). Bielefeld: wbv.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Studienaufbau Lehramt an beruflichen Schulen mit anschließendem Vorbereitungsdienst in Hamburg 110

Abb. 2 Kooperationsstrukturen zwischen in den Lehramtsstudiengängen der gewerblich-technischen Fachrichtungen 112

Abb. 3 Veranstaltungsstruktur eines berufsbezogenen Moduls mit Begleitband 116

Abb. 4 Das Begleitband: Curriculare Struktur im Studium 117

Abb. 5 Handlungs- und Wissenschaftsbezüge der Fachrichtungsdidaktik in Anlehnung an das Konzept der Berufswissenschaft 120

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Mögliche Kombination von beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächern 111

Tab. 2 Studienplanempfehlung Bachelorstudium; Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik-Informationstechnik 115

Tab. 3 Studienplanempfehlung Masterstudium; Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik-Informationstechnik 117

Autoren

Thomas Hägele, Dr., Akademischer Oberrat im Institut Technische Bildung und Hochschuldidaktik, Technische Universität Hamburg; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von Bildungsplänen und Studienkonzepten, Lehramtsausbildung Fachrichtung Elektrotechnik-Informationstechnik.

Thomas Vollmer, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Berufspädagogik mit Schwerpunkt Didaktik der beruflichen Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik, Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der beruflichen Fachrichtungen Elektro-, Fahrzeug- und Metalltechnik, gestaltungsorientierte Berufsbildung, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrer:innenbildung.

Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Agrarwirtschaft

Michael Martin & Antje Eder

Abstract

Der vorliegende Beitrag greift in drei Kapiteln 1) die Bedarfe in der und für die berufliche Fachrichtung Agrarwirtschaft, 2) die hochschulische Lehrer:innenausbildung und 3) einige ausgewählte Beispiele der berufs- bzw. fachdidaktischen Ausbildung auf. Es wird deutlich, dass ein massiver Mangel an gut ausgebildeten Lehrer:innen für die „grünen Berufe" zu verzeichnen ist und es werden Wege aufgezeigt, wie diesem Mangel qualitativ verantwortbar begegnet werden kann.

Alle Überlegungen erfolgen vor dem Hintergrund, dass die berufliche Fachrichtung Agrarwirtschaft eine Vielzahl beruflicher Ausbildungen mit Abschlüssen auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus umfasst und sich durch eine starke berufsfachliche Ausdifferenzierung naturwissenschaftlicher, technischer und wirtschaftswissenschaftlicher Gegenstandsfelder auszeichnet.

Zentrale Bezugspunkte für die Ausbildung von Lehrkräften dieser Fachrichtung sind einerseits die beruflichen Tätigkeiten von Fachkräften der Agrarwirtschaft und angrenzender Berufsfelder, andererseits und insbesondere die Tätigkeiten berufsbildender Lehrkräfte in schulischen und außerschulischen Kontexten im Sinne eines doppelten Praxisbezuges. Das Lehramtsstudium muss dabei die Entwicklung fachlicher und überfachlicher sowie fach- bzw. berufsdidaktischer Kompetenzen ermöglichen.

The article is divided into three chapters: 1) The requirements in and for the vocational specialisation of agriculture, 2) Teacher training for higher education and 3) Selected examples of vocational and subject-specific didactical education. There is clear evidence of an enormous shortage of well-trained teachers for the 'green professions': here, the authors suggest ways of remedying this deficiency without compromising on quality. This thinking takes into consideration that the vocational specialisation of agriculture encompasses a large number of vocational training options with different levels of qualifications and is characterised by a marked specialist differentiation between scientific, technical and economic subject areas.

Central reference points for teacher training in this subject are, firstly, the professional activities of agricultural specialists and related occupations and, secondly, in particular, the activities of vocational teachers in schools and in extracurricular contexts for the purposes of a double practical application. At the same time, teacher

training must facilitate the development of specialist and transferable skills, as well as subject-specific and vocational didactical competence.

1 Bedarfe in der und für die berufliche Fachrichtung Agrarwirtschaft

Zumindest nach Angaben der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) wird der Bedarf an berufsbildenden Lehrkräften über alle beruflichen Fachrichtungen hinweg bundesweit bis zum Jahr 2025 mit den zu erwartenden Absolvent:innen gedeckt, wobei eine Unterdeckung von 30 % (lediglich) in den ostdeutschen Bundesländern prognostiziert ist (Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz 2013, S. 19). Eine Ausdifferenzierung für die 16 verschiedenen beruflichen Fachrichtungen ist dabei nicht vorgenommen worden. Vor dem Hintergrund der Gesamtausbildungszahlen von Lehramtsstudierenden im Agrarbereich und den Einschätzungen von Schulleiter:innen, Seminarleiter:innen, Lehrervertreter:innen, Fachdidaktiker:innen und Zuständigen der Ministerien, mit denen die Autor:innen im Gespräch waren, ist diese Prognose jedoch stark zu hinterfragen.

1.1 Lehrkräftebedarfe der berufsbildenden Schulen

Klaus Klemm hat schon im Jahr 2009 prognostiziert, dass sich der gesamte Lehrer:innenbestand im Jahr 2020 gegenüber 2007 mehr als halbiert (vgl. Klemm 2009). Diese Prognose ist inzwischen Realität, wobei krankheitsbedingte Ausfälle, Versetzungen u. ä. hierin noch gar nicht berücksichtigt wurden.

Der festgestellte Lehrkräftebedarf für die berufliche Fachrichtung Agrarwirtschaft liegt bei ca. 110 Lehrkräften pro Jahr (vgl. Magazin für Garten- und Landschaftsbau 2012). Demgegenüber stehen aktuell bundesweit lediglich ca. 130 Studierende über alle Studiensemester hinweg aus den agrarwirtschaftlichen Lehramts-Studiengängen (Erhebung A. Eder, Dezember 2017, vgl. Kapitel 2.1). Dies entspricht einem Rückgang von ca. 38 % der Studierenden, wenn als Vergleichsgrundlage eine Erhebung aus dem Jahre 2009 zugrunde gelegt wird (Martin 2011a, S. 178). Die große Abweichung zwischen dem Bedarf an und den mittelfristig zur Verfügung stehenden Lehrkräften muss in jedem Fall dringend korrigiert werden.

Für die Vermutung, dass diese Problemsituation von den Verantwortlichen erkannt wurde, sprechen Erwägungen zu möglichen Sondermaßnahmen, so z. B. der Zugang zum Referendariat mit einem Master of Science in Agrar- oder Gartenbauwissenschaften seitens des Kultusministeriums in Bayern zum Schuljahr 2017/18. Vergleichbare Sondermaßnahmen werden auch in anderen Bundesländern angedacht, in Niedersachsen steht beispielsweise ein Vorschlag für ein kooperatives Quereinstiegsmodell in ein lehramtsbezogenes Masterstudium zur Diskussion (vgl. Kapitel 3.2).

Das höhere Lehramt an beruflichen Schulen in Deutschland in der beruflichen Fachrichtung Agrarwirtschaft deckt den gesamten „grünen Bereich“ ab. Den Groß-

teil der Auszubildenden stellt der Gartenbau (in sieben Fachrichtungen, im Besonderen in der Fachsparte Garten- und Landschaftsbau, vgl. Tabelle 1) sowie Land- und Tierwirte. Jedoch auch Berufe wie Revierjäger, Förster, Winzer, Küfer, Milchtechnologischer Laborant und viele andere sind dem Berufsfeld zuzuordnen. Alle Auszubildenden dieser Berufe haben das Anrecht auf einen fachlich fundierten und pädagogisch angemessen gestalteten Berufsschulunterricht.

Tabelle 1: Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge 2015 und 2014 nach Geschlecht (Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September 2015).

Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge 2015 und 2014 nach Geschlecht						
	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge					
	2014			2015		
	m	w	gesamt	m	w	gesamt
Gärtner:in FR Garten- und Landschaftsbau	2.955	402	3.357	3.042	405	3.447
Gärtner:in FR Baumschule	234	87	321	195	75	270
Gärtner:in FR Friedhofsgärtnerei	123	54	177	108	45	153
Gärtner:in FR Gemüsebau	90	66	156	111	72	183
Gärtner:in FR Obstbau	57	15	72	57	18	75
Gärtner:in Staudengärtnerei	33	48	81	45	36	81
Gärtner:in FR Zierpflanzenbau	360	336	696	363	333	696
			1.503			**1.458**

1.2 Entwicklung der Schüler:innenzahlen

Nach einer aktuellen Schüler:innenprognose des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in Bayern ist mit einem leichten Anstieg der Schüler:innenzahlen bis 2020 zu rechnen (vgl. Abbildung 1).

Leider liegen bundesweit keine dezidierten Prognosen zur Entwicklung der Schüler:innenzahlen für alle „grünen Berufe“ vor. Die Berufsbildenden Schulen gehen jedoch von mindestens gleichbleibenden Zahlen aus (vgl. auch Abbildung 1). Auch die Erhebung des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB 2015, vgl. Abbildung 2) stützt die bayerische Einschätzung zur Kontinuität hinsichtlich der Auszubildendenzahlen (zumindest) im landwirtschaftlichen Sektor.

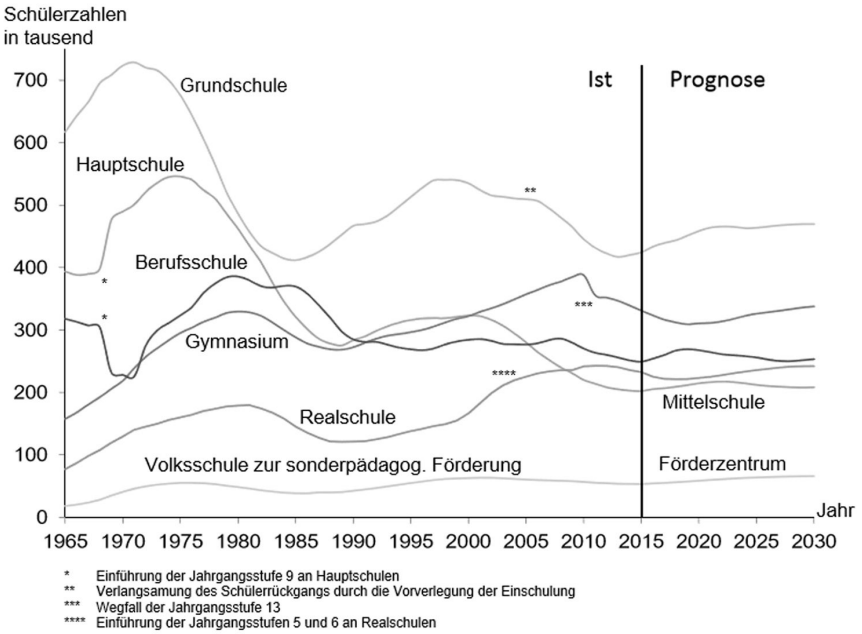


Abbildung 1: Entwicklung der Schüler:innenzahlen an ausgewählten Schularten gemäß Schülerprognose 2016 (Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017).

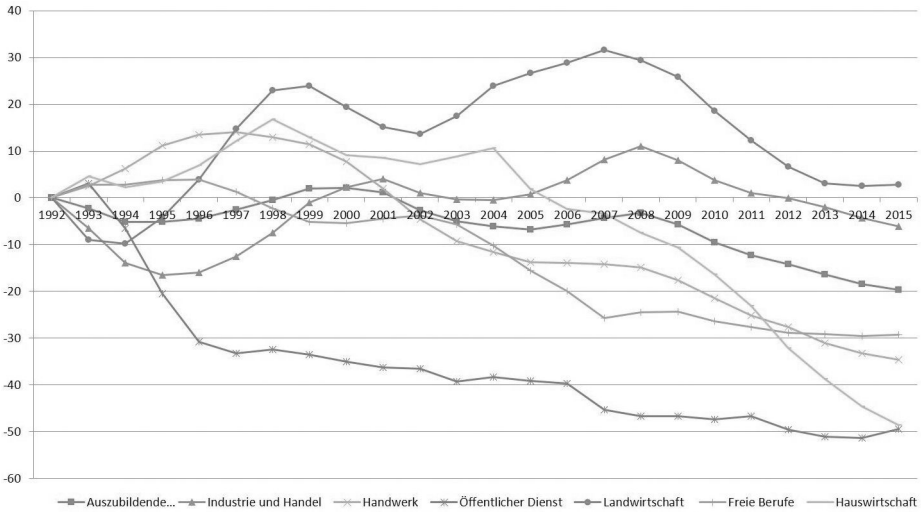


Abbildung 2: Entwicklung der Zahl der Auszubildenden am 31. Dezember von 1992 bis 2015 nach Zuständigkeitsbereich (Quelle: Datenbank Auszubildende, Bundesinstitut für Berufsbildung 2015).

Im Gegensatz zu anderen Berufsbereichen ist für die Landwirtschaft ein Anstieg der Auszubildenden gegenüber 1992 zu verzeichnen. Diese Entwicklung unterstreicht den akuten Bedarf an agrarwirtschaftlichen Lehrkräften (vgl. Kapitel 1.1).

2 Hochschulische Lehrer:innenausbildung

In Deutschland wird derzeit an fünf Standorten (Humboldt-Universität zu Berlin (HUB)/Technische Universität Berlin (TUB), Technische Universität München (TUM), Universität Rostock, Universität Gießen und Universität Bonn) das grundständige Lehramtsstudium in der beruflichen Fachrichtung „Agrarwirtschaft" in Kombination mit einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach angeboten. Das konsekutive Studium führt dabei in einem ersten Schritt zu einem lehramtsbezogenen Bachelorabschluss (180 ECTS)[1] und im Anschluss daran zum „Master of Education" (120 ECTS).

Neben der Möglichkeit eines grundständigen Lehramtsstudiums für berufliche Schulen gibt es am Standort Geisenheim/Darmstadt (aber auch zusätzlich in Bonn) die Möglichkeit, mit einem fachaffinen Abschluss als Bachelor of Science, z. B. in Agrar- oder Gartenbauwissenschaften, in ein besonderes Masterstudienprogramm überzugehen und sich mittels eines nicht-konsekutiven Weges für das Lehramt zu qualifizieren (vgl. z. B. idw- Informationsdienst Wissenschaft 2018).

2.1 Hochschulstandorte und fachliche Schwerpunktsetzungen

Nicht alle Studienstandorte können inhaltlich auf die gesamte Breite des Berufsfeldes vorbereiten. Oft ist schon in der Bezeichnung der Studiengänge die fachliche Schwerpunktsetzung abzuleiten. Folgend sind die in Deutschland möglichen Qualifizierungswege in der beruflichen Fachrichtung „Agrarwirtschaft" bzw. die jeweils adaptierten Teilbereiche sowie die aktuelle Anzahl der momentan an den Studienstandorten insgesamt eingeschriebenen Studierenden (Recherche A. Eder im Studienjahr 2017/18, in Klammern) angeführt:

HUB:	B.Sc./M.Ed.	Agrar- und Gartenbauwiss.	(ca. 10)
TUB:	B.Sc./M.Ed.	Landschaftsgestaltung	(ca. 60)
TUM:	B.Ed./M.Ed.	Agrarwirtschaft	(57)
Uni Bonn:	B.Sc./M.Ed.	Agrarwissenschaften	(keine Ang.)
Uni Gießen:	B.Ed./M.Ed.	Agrarwirtschaft/Ernährung	(22)
Uni Rostock:	B.Ed.	Agrarwirtschaft	(7)
HS Geisenheim/ Uni Darmstadt:	M.Ed.	Garten- und Landschaftsbau	(keine Ang.)

1 1 ECTS (European Credit Transfer System) entspricht einem „Workload" (Arbeitszeit) von 25–30 Arbeitsstunden; Ein Semester wird mit ca. 30 ECTS (ca. 900 Arbeitsstunden) angesetzt. (vgl. Martin 2011a).

Im Studienjahr 2017/18 ist zwar ein leichter Anstieg der Studierenden und Absolvent:innen im Vergleich zum Studienjahr 2014/15 zu verzeichnen. Aber aufgrund von nicht seltenen, unterschiedlich motivierten Studienabbrüchen kann von den vorliegenden Studierendenzahlen nicht ohne Weiteres auf die zu erwartende Absolvent:innenzahl geschlossen werden.

2.2 Ausbildungsstrukturen und -wege zur agrarwirtschaftlichen Lehrkraft

In der beruflichen Fachrichtung Agrarwirtschaft gelangt bislang lediglich nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte über ein grundständiges Lehramtsstudium in den Schuldienst (Martin 2011a, S. 178, Hepper 2016, S. 1). Der Bedarf wird vielerorts über „Seiteneinstiegsregelungen" gedeckt. Hier handelt es sich um Sondermaßnahmen, die Absolvent:innen fachwissenschaftlicher Masterstudiengänge den direkten Schulzugang ermöglichen, d. h. das Unterrichten an berufsbildenden Schulen ohne strukturierte berufs-, sozial- oder erziehungswissenschaftliche Vorbildung. Dieser Weg stellt jedoch ein nicht unproblematisches Instrumentarium dar, um dem Lehrer:innenmangel entgegenzuwirken (vgl. Martin 2009a). Stattdessen sollten hochschulische Ausbildungswege ausgebaut werden, die qualitativen Standards genügen können. Solche fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktik Agrarwirtschaft wurden jüngst von den beiden Autor:innen im Auftrag der KMK mitentwickelt und stehen vor der Veröffentlichung.

Um dem Lehrer:innenmangel mittelfristig entgegenzuwirken, könnten Quereinstiegskonzepte in das lehramtsbezogene Masterstudium zielführend sein: An der Technischen Universität München wurde z. B. mit dem Studienjahr 2016/17 ein integriertes Masterstudienkonzept in der beruflichen Bildung bei den Mangelfächern Metall-, Elektro- und Informationstechnik konzipiert und eingeführt. An der Hochschule Osnabrück (HOS) gibt es ähnliche Überlegungen, die zusammen mit der Universität Osnabrück (UOS) umgesetzt werden könnten. Der Zugang zum „Master Berufliche Bildung integriert" an der TUM sowie perspektivisch zum „Quermaster" an UOS/HOS führt über ein einschlägiges, fachwissenschaftliches Bachelor-Studium. Auch in der beruflichen Fachrichtung Agrarwirtschaft könnte ein solcher Weg zur Überbrückung zielführend sein. Es bleibt hinsichtlich derartiger Überlegungen jedoch zu bedenken, dass ein – wie auch immer ausgestaltetes – Quereinstiegsprogramm nur einen gerade noch verantwortbaren Weg in den Lehrer:innenberuf darstellt. Königsweg ist und bleibt ein grundständiges Lehramtsstudium (vgl. Martin 2009b).

Wie bereits oben erwähnt, gliedert sich ein grundständiges Lehramtsstudium für alle beruflichen Fachrichtungen in ein sechssemestriges Bachelorstudium und ein viersemestriges Masterstudium. Die bis zum Studienende bzw. zum Eintritt in das Referendariat zu erbringenden berufspraktischen Tätigkeiten im Berufsfeld erstrecken sich je nach Bundesland von neun Monaten bis zu einem Jahr. Eine abgeschlossene, einschlägige Berufsausbildung wird dabei in der Regel als Berufspraxis anerkannt. Dem lehramtsbezogenen Studium folgt der Vorbereitungsdienst an einer

berufsbildenden Schule (Referendariat). Das Referendariat dauert bundeslandabhängig 16 bis 24 Monate.[2]

3 Ausgewählte Beispiele der berufs- bzw. fachdidaktischen Ausbildung

Die fachdidaktische Ausbildung in der beruflichen Fachrichtung Agrarwirtschaft verbindet eine Vielzahl an fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsfeldern. Neben den sich ständig weiterentwickelnden, fachlichen Inhaltsbereichen sind Themen wie Heterogenität, Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung im Fokus der hochschulischen Ausbildung von Lehrkräften. Der Einbezug aktueller agrartechnologischer und agrarpolitischer Entwicklungen in einen innovativen berufsschulischen Unterricht gilt als unverzichtbar. Zudem zählen Kompetenz- und Lernfeldorientierung genauso zum Kernbereich der fachdidaktischen Ausbildung wie die Schaffung von Möglichkeiten zur Reflexion der Lehrer:innenpersönlichkeit sowie zur Realisierung eines individualisierten und selbstorganisierten Lernens unter Einbezug eines geeigneten Methoden- und Medienspektrums.

3.1 Beispiel Technische Universität München – Status Quo

Den Schwerpunkt in der Fachdidaktik Agrarwirtschaft an der TUM bildet das Aufzeigen von Umsetzungsmöglichkeiten des Lernfeldansatzes im agrarwirtschaftlichen Unterricht. Denn damit sind Auswirkungen auf das Lehrer:innen- und Schüler:innenhandeln sowie auf die Konzeption, Durchführung und Reflexion von kompetenz- und prozessorientiertem Unterricht zu erwarten. Das Durchdenken, Durchführen und Reflektieren von Unterricht nach dem Lernfeldansatz steht im Mittelpunkt der fachdidaktischen Ausbildung in München und ist dort immanenter Bestandteil.

Für den beruflichen Unterricht werden seit den 1990er Jahren bundesweit gültige Rahmenlehrpläne nach dem Lernfeldkonzept entwickelt und eingeführt. Die Substitution von fachsystematischen Lehrplänen durch lernfeldorientierte curriculare Vorgaben hat bis heute zum Ziel, den Berufsschulunterricht komplexer und prozessorientiert zu gestalten und damit die Fachinhalte anhand der betrieblichen Praxis zu begründen. Die Prozessorientierung ist neben der Kompetenzorientierung und dem übergreifenden Ansatz zwischen Allgemein- und Berufsbildung das didaktische Grundkonstrukt des Lernfeldansatzes.

Durch den handlungsorientierten Unterricht werden am Lernort Schule Lern- und Lehrarrangements angeboten, die in ihrer Gesamtheit berufstypische Handlungen wiedergegeben, welche die tradierte Stundeneinteilung in berufliche und

2 Aktuelle Informationen der einzelnen Ministerien der Länder verlinkt über https://cp.sodis.de/dbs/lehrer-werden/ (Zugriff am: 10.01.2018).

allgemeinbildende Fächer aufbrechen sollen. Dementsprechend legt der handlungsorientierte Berufsschulunterricht die Makrostruktur von Lern- und Lehreinheiten fest und wird im Lernfeldansatz durch das Situationsprinzip ausgeweitet (Riedl 2013, S. 101).

Mit Hilfe von Lernsituationen werden die Schüler:innen aufgefordert, anhand einer an der praktischen Realität orientierten Situation eine Problemlösung auf den Ebenen der Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz zu generieren und durch exemplarisches Lernen den Transfer auf weitere berufliche Situationen herzustellen. Die unterrichtliche Verbindung zur Allgemeinbildung (z. B. Deutsch, Sozialkunde) ist durch entsprechend gestaltete Lernsituationen gegeben. Darüber hinaus stellt der Einbezug von Feedback-Phasen sicher, dass einerseits ein aktives Auseinandersetzen mit den fachlichen Inhalten und andererseits durch Diskussionsphasen die Selbst- und Sozialkompetenz permanent geformt werden. Das sukzessive Einüben geeigneter Feedback- und vielschichtiger Unterrichtsmethoden stellt sicher, dass teilautonome, schüleraktive Phasen aufgebaut werden können und mit zunehmendem Ausbildungsstand die Komplexität des unterrichtlichen Handelns zunimmt.

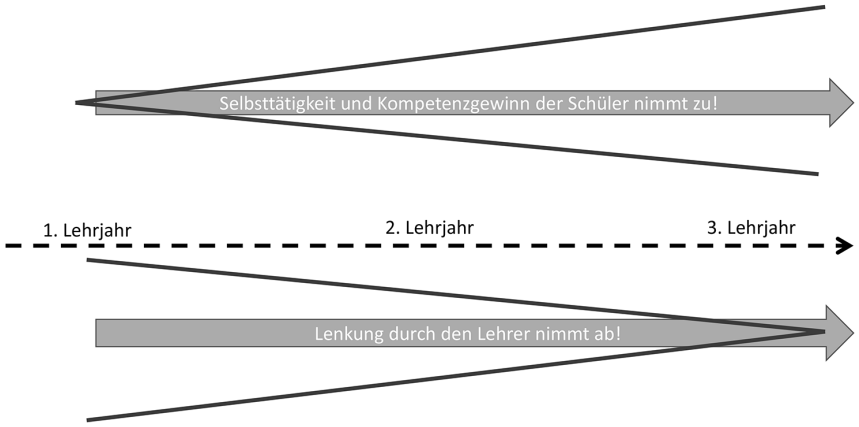


Abbildung 3: Entwicklung der Komplexität im Unterrichtsgeschehen im Rahmen der schulischen Ausbildung (Quelle: Eigene Darstellung A. Eder 2017).

Die Berücksichtigung von möglichst an der Praxis orientierten Handlungsprodukten unterstreicht den Situations- und Prozessbezug zusätzlich und begründet berufsschulisches Lernen nachhaltig (z. B. Rationsberechnung, Ackerschlagkartei, Checklisten und vieles mehr). Eine didaktische Reduktion der aufgezeigten Handlungsprodukte je nach Ausbildungsstand bleibt unverzichtbar. Den Einbezug der fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsfelder in einen innovativen Unterricht fordert Praxiseinheiten ein, um eine komplexe gedankliche Vernetzung bei den Schülern:innen zu gewährleisten.

Für diese Anforderungen gilt es, die angehenden Lehrkräfte für agrarwirtschaftliche Berufsschulen vorzubereiten. Die individuelle Lehrer:innenpersönlichkeit steht

dabei im Vordergrund, um die Möglichkeit anzulegen, Unterricht „neu“ zu denken und so Eigeninitiative und Selbstverantwortung bei den Schülern:innen, aber auch bei den Lehrkräften, in den Mittelpunkt unterrichtlicher Prozesse zu stellen. Dabei ist der Anspruch zu erfüllen, ein exemplarisches, ganzheitlich-vernetztes und handlungsorientiertes Lernen im berufsschulischen Unterricht zu verfolgen. Studierende sollen künftig der Idee des Lernfeldansatzes folgen und ermutigt werden, künftig neue Lernwege zu gehen, individualisierten Lernzeiten offen zu begegnen und dafür unterstützende Lernmethoden zu entwickeln. Die Vergegenwärtigung der didaktischen Herangehensweise an unterrichtliche Prozesse gilt es an die berufliche Praxis anzulehnen und durch diese zu begründen. Die Rollenänderung der Lehrkraft im Unterricht vom Vermittler von Fachwissen zum Moderator und Coach im Lernprozess bedarf einer grundlegenden Neuausrichtung im Lehrer:innenhandeln. Die komplexen Anforderungen hinsichtlich Beratungskompetenz (Individualisierung, Heterogenität, Lernschwierigkeiten und vieles mehr), fachdidaktischer Kompetenz, dem permanenten Einbezug fachwissenschaftlicher Innovationen und den umfangreichen gesellschaftlichen Erwartungen an die agrarwirtschaftliche Produktion werden in der ersten Ausbildungsphase an der Universität angelegt und im anschließenden Referendariat weiter ausgebaut.

3.2 Beispiel Hochschule Osnabrück – Perspektive

An der Hochschule Osnabrück wird momentan noch kein Studienprogramm für die Ausbildung von Lehrer:innen in der beruflichen Fachrichtung Agrarwirtschaft angeboten. Jedoch sind die Planungen hierfür bereits stark entwickelt. Ein grundständiges Studium könnte sich dabei strukturell am kooperativen Studienprogramm für die berufliche Fachrichtung Ökotrophologie (Ernährung und Hauswirtschaft) orientieren (vgl. Hochschule Osnabrück 2018a).

Auch ein Quereinstiegs-Masterprogramm ist bereits in Vorbereitung (vgl. Kapitel 1.1). Hierbei werden – neben einem affinen Bachelor-Abschluss – als Eingangsvoraussetzungen nur überschaubare Auflagen formuliert. So sind lediglich pädagogische bzw. fachdidaktische Kompetenzen im Umfang von 15 Leistungspunkten nachzuweisen, die auch begleitend zum Masterstudium aus dem bestehenden Hochschulprogramm der beruflichen Didaktik gespeist werden könnten. Neben der beruflichen Didaktik und den schulpraktischen Studien sind im Studium universitäre Module der Berufspädagogik und – im Schwerpunkt – Module des allgemeinbildenden Fachs mit seiner Didaktik zu belegen. Wenn das Masterstudium final erfolgreich mit einer Masterarbeit beendet wurde, könnten die Absolvent:innen in den regulären Vorbereitungsdienst (Referendariat) aufgenommen werden.

Die inhaltliche Ausgestaltung der fach- bzw. berufsdidaktischen Module orientiert sich an den Schwerpunkten der berufsdidaktischen Ausbildung in den lehramtsbezogenen Teilstudiengängen Ökotrophologie an der HOS (vgl. Hochschule Osnabrück 2018b). So werden Lehrveranstaltungen grundsätzlich im „Labor für berufliche Didaktik“ durchgeführt. Mit diesem Lehr-Lernlabor steht dem Lehrenden – und insbesondere den Studierenden – eine Lernumgebung zur Verfügung, die sich

an unterschiedlichen Bedarfe und Anforderungen zur Gestaltung von Seminaren und Unterricht anpassen lässt. Diese Adaption ist sowohl hinsichtlich der Raumausstattung (z. B. bewegliche Trapeztische) als auch bezüglich der Mediennutzung (z. B. vielfältige digitale Medien wie ein aktives Whiteboard oder Tablet-Computer, aber auch traditionelle Medien wie Tafel oder Overhead-Projektor) möglich.

Lehrveranstaltungen werden im Sinne des „Flipped" bzw. „Inverted Classroom" geplant (vgl. Leibnitz-Institut für Wissensmedien 2018), sodass die Studierenden die Laborumgebung möglichst effektiv durch eigenaktive Arbeit nutzen können. Zur Reflexion selbst durchgeführter Unterrichtsbausteine steht den Studierenden eine Videografielösung zur Verfügung, welche die multiperspektivische Aufzeichnung von Unterrichtssequenzen ermöglicht. Forschendes Lernen der Studierenden wird jedoch unter unterschiedlichen thematischen Schwerpunktsetzungen nicht nur im Sinne von Unterrichtsforschung in der Laborumgebung realisiert, sondern auch an anderen Lernorten wie Schulen, Bildungseinrichtungen und (Ausbildungs-)Betrieben.

Hier kommt das Konzept des „Berufsdidaktischen Dreideckers" zum Einsatz (vgl. Martin 2016), wobei der doppelte Praxisbezug, welcher die Ausbildung zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen kennzeichnet, eine besondere Rolle spielt. Denn neben den im Labor ermöglichten Perspektivwechsel von Lernenden (Studierenden) zum Lehrenden (Lehrer:in) im Sinne eines „Pädagogischen Doppeldeckers" wird nun auch die betriebliche Arbeit als „dritter Flügel" mit einbezogen. Beobachtungen und Arbeitsanalysen in den Betrieben werden von den Studierenden anschließend in Lernsituationen für den berufsbildenden Unterricht übersetzt. Der Aspekt der Handlungsorientierung als konstituierendes Merkmal beruflicher Bildung findet sich hierdurch nicht nur bei der Umsetzung beruflichen Unterrichts, sondern auch unmittelbar in der hochschulischen Ausbildung wieder.

Insgesamt gelingt mit der berufsdidaktischen Ausbildung an der HOS die Umsetzung eines konsequent kompetenzorientierten Curriculums vor dem Hintergrund einer erkenntnistheoretisch konstruktivistisch ausgerichteten Grundanlage.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2017). Prognose zum Lehrerbedarf. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/epaper/Lehrerbedarfsprognose_2017_Kurzfassung/files/assets/basic-html/page-1.html (Zugriff am: 22.05.2018).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015). Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge – Ausgewählte Ergebnisse der BIBB-Erhebung zum 30. September 2015/Stand: 27.01.2016 (nach Korrektur). Verfügbar unter: https://www.bibb.de/naa309-2015 (Zugriff am: 19.04.2018).

Hochschule Osnabrück (2018a). Berufliche Bildung und Lehramt an berufsbildenden Schulen. Verfügbar unter: https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/bachelor/berufliche-bildung-teilstudiengang-oekotrophologie-bsc/ sowie https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/master/lehramt-an-berufsbildenden-schulen-teilstudiengang-oekotrophologie-med/ (Zugriff am: 15.04.2018).

Hochschule Osnabrück (2018b). Berufliche Didaktik. Verfügbar unter: https://www.hs-osnabrueck.de/prof-dr-michael-martin/ (Zugriff am: 15.04.2018).

Informationsdienst Wissenschaft (2018). Berufsschullehrer braucht das Land. Verfügbar unter: https://idw-online.de/de/news692144 (Zugriff am: 15.04.2018).

Hepper, J. (2016). Agrarische Lehrerbildung. In *Zeitschrift für Agrarpolitik und Landwirtschaft, 94* (3), 1–14.

Klemm, K. (2009). *Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs in Deutschland*. Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/isa/lehrerbedarf_2009.pdf (Zugriff am: 15.04.2018).

Leibnitz-Institut für Wissensmedien (2018). Inverted Classroom. Verfügbar unter: https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom (Zugriff am: 15.04.2018).

Magazin für Garten- und Landschaftsbau (2012). DEGA. Statistisches Bundesamt (Reihe 3). Verfügbar unter: www.destatis.de (Zugriff am: 15.04.2018).

Martin, M. (2009a). Universitäre Lehrer/innenausbildung für das Berufsfeld Agrarwirtschaft liefert zu wenige Absolvent/innen. In *LABSAL, Zeitschrift der Abteilung Berufsbildende Schulen der GEW Berlin (ABS)*, (46), 12–13.

Martin, M. (2009b). Der Königsweg. In *B&B Agrar, Zeitschrift für Bildung und Beratung,* Ausgabe Oktober, 11.

Martin, M. (2011a). Die Qualifizierung von Berufsschullehrer/innen nach Bologna mit besonderem Blick auf die Struktur der universitären Lehrer/innenausbildung für das Berufsfeld Agrarwirtschaft in Berlin. In N. Fischer & A. Grimm (2011), *Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 177–192). Pieterlen: Verlag Peter Lang.

Martin, M. & Bräuer, M. (2011b). Übergänge in der agrarwirtschaftlichen Berufsbildung – eine Herausforderung für Bildungsakteure auf unterschiedlichen Ebenen. In Th. Bals, H. Hinrichs, M. Ebbinghaus & R. Tenberg (Hg.), *Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen* (S. 15–23). Paderborn: Eusl-Verlag.

Martin, M. (2016). Der Berufsdidaktische Dreidecker. *In Haushalt in Bildung und Forschung (HiBiFo),* (1), 16–31.

Riedl, A., Schindler, Ch. & Moser, E.(2016). Master Berufliche Bildung Integriert – Phasenübergreifende Lehrerbildung für Metall- und Elektrotechnik. In *Die berufsbildende Schule, 68* (10), 345–350.

Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2013). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2012–2025. Hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_201_LEB_LEA_2013.pdf (Zugriff am: 19.04.2018).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Entwicklung der Schüler:innenzahlen an ausgewählten Schularten gemäß Schülerprognose 2016 132

Abb. 2 Entwicklung der Zahl der Auszubildenden am 31. Dezember von 1992 bis 2015 nach Zuständigkeitsbereich 132

Abb. 3 Entwicklung der Komplexität im Unterrichtsgeschehen im Rahmen der schulischen Ausbildung 136

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge 2015 und 2014 nach Geschlecht 131

Autoren

Antje Eder, Dr., OStRin, abgeordnete Lehrkraft für die Fachdidaktik Agrarwirtschaft im Wissenschaftszentrum Weihenstephan und an der Technischen Universität München; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lernfelder in der Agrarwirtschaft, Lehr- und Lernarrangements im Kontext von Heterogenität und offenen Unterrichtsformen.

Michael Martin, Prof. Dr., Hochschullehrer im Fachgebiet Berufliche Didaktik, Subcluster Ökotrophologie an der Hochschule Osnabrück; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehren und Lernen im Berufsdidaktischen Labor, digitale Medien im Unterricht, forschendes Lernen mit doppeltem Praxisbezug.

Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Informationstechnik

Axel Grimm

Abstract

Die jüngste berufliche Fachrichtung Informationstechnik führt vielerorts noch ein Schattendasein. Dies liegt einerseits an Traditionen und andererseits an einer unzureichenden Theoriebildung. Informationstechnologie ist nicht erst seit der Digitalisierung ein Thema, das hohe gesellschaftliche und wirtschaftliche Relevanz aufweist. Daher ist es von großer Bedeutung, bereits heute auf zukünftige Entwicklungen zu reagieren. Die Stärkung der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik an den Hochschulen könnte nachhaltig die Qualität beruflicher Bildungsgänge verbessern, da Lehrkräfte der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik in Kernbereichen und in Querschnittsbereichen an berufsbildenden Schulen tätig sind.

In many cases, the most recent vocational specialisation of information technology still leads a shadowy existence. This is due, firstly, to tradition and, secondly, to an inadequate theory development. Information technology has been highly relevant for society and the economy since well before the digital revolution. It is therefore vital that we respond to future developments today. Strengthening the vocational specialisation of information technology at universities could improve the quality of vocational education programmes over the long term as teachers of information technology as a vocational specialisation work in core and interdisciplinary areas at vocational schools.

1 Entstehung und Etablierung

Historisch hervorgegangen aus den technischen Entwicklungen der Elektrodynamik hat sich noch vor der eigentlichen industriell nutzbaren Elektrotechnik die Telegrafentechnik etabliert. Nachrichtentechnik und Energietechnik lassen sich daher bereits seit dem 19. Jahrhundert als zwei Entwicklungsstränge der Elektrotechnik bezeichnen. Bis heute lassen sich die Vertiefungsbereiche „Nachrichtentechnik“ und „Energietechnik“ in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen wiederfinden. Rundfunktechnik, Fernsehtechnik, Radartechnik und Telefontechnik sind die technischen Vorboten der nun durch die digitalisierten Kommunikationssysteme zusammengefassten Informations- und Telekommunikationstechnik (IT).

Die Entwicklung von Integrierten Schaltkreisen (1960) und dadurch von Personal Computern (PCs, 1980) sowie die Nutzung des World Wide Web schufen ein eigenständiges Beschäftigungsfeld der Informations- und Telekommunikationstechnologie. 1997 wurden vier IT-Ausbildungsberufe als Hybridberufe gestaltet und erlassen, die keinem bestehenden Berufsfeld zugeordnet waren. Es folgte ein modernes System der Fort- und Weiterbildung im IT-Bereich (ab 2000). Für alle IT-Berufe gibt es die sogenannte IT-Weiterbildung APO. APO steht für arbeitsprozessorientierte Weiterbildung. Die Qualifizierung nach APO-IT mündet in eine Personenzertifizierung von Berufstätigen im Arbeitsfeld IT. Lernen und Arbeiten sind somit eng miteinander verknüpft. Die Kompetenzentwicklung orientiert sich am realen Arbeitsprozess.

Eine Professionalisierung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ließ sich formal erst seit der Einführung der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik durch die KMK im Jahr 2007 eigenständig entwickeln. Mit der Veröffentlichung der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ in der Fassung vom 12.10.2017 sind nun auch das Kompetenzprofil und die Studieninhalte der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik/Informatik durch die KMK geregelt worden (KMK 2017, S. 100 ff.).

2 Aufgaben und Anforderungen

Ein Lehramtsstudium der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik bereitet Studierende darauf vor, in dem späteren Wirkungsfeld einer berufsbildenden Schule Unterricht in unterschiedlichen Schularten und Bildungsgängen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Darüber hinaus sollen sie bei der Erstellung schulinterner Curricula mitwirken und an der Schulentwicklung bzw. dem Schulprogramm mitarbeiten. Diese zunächst recht pragmatisch orientierten Ziele sind wissenschaftstheoretisch zu fundieren, damit Studienabsolventinnen und Studienabsolventen als professionell agierende Lehrkräfte ihr eigenes Handeln begründen und reflektieren können.

Als Kernaufgabe einer Lehrkraft mit der Facultas „Informationstechnik“ lässt sich die Übernahme von Aufgaben bei den vier IT-Ausbildungsberufen ableiten. Die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht, die Erarbeitung von schulinternen Curricula, die Gestaltung der Lernortkooperation, das Prüfungswesen und weitere Aufgaben für die vier dualen IT-Ausbildungsberufe „Fachinformatiker/-in“, „IT-System-Elektroniker/-in“, „IT-System-Kaufmann/-frau“ sowie „Informatikkaufmann/-frau“ stehen dabei im Mittelpunkt. Streng genommen könnten die beiden Ausprägungen des Ausbildungsberufes „Fachinformatiker/-in“ – die beiden Fachrichtungen „Anwendungsentwicklung“ und „Systemintegration“ – eher als zwei verschiedene Berufe bewertet werden, da die ersteren als „Programmierer“ und die zweiten als „Administratoren“ ein stark divergierendes berufliches Aufgabenspektrum zu bewältigen haben. Absolventinnen und Absolventen des Ausbildungsberu-

fes „IT-Systemelektroniker/-in“ sind Elektrofachkräfte und können daher elektrotechnische Arbeiten ausführen.

Erkenntlich ist bereits hier, dass die vier Hybridberufe auf den Grundlagen der Informatik, Elektrotechnik und Wirtschaft fußen und somit keiner klassischen Hochschuldisziplin alleinig zuzuordnen sind. So sollen Studienabsolventinnen und Studienabsolventen der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik „über ein an die dynamischen Entwicklungen anschlussfähiges, fundiertes und breites Fachwissen im Bereich Informatik sowie über grundlegendes Fachwissen in den Bereichen Elektrotechnik und Wirtschaft“ (KMK 2017, S. 100) verfügen.

Da die Informationstechnik bereits seit den 1980er Jahren mit den Entwicklungen der Automatisierungstechnik und Digitalisierung in viele Berufsfelder, vornehmlich der gewerblich-technischen Bereiche aber auch darüber hinaus in Wirtschaft und Verwaltung sowie in den sozialen Bereichen, Einzug genommen hat, werden Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen mit einer Lehrbefähigung „Informationstechnik“ sehr breit eingesetzt. Als Beispiel sei hier das Lernfeld 4 aller elektrotechnischen Ausbildungsberufe genannt: „Informationstechnische Systeme bereitstellen“. Aber nicht nur die Übernahme von Unterrichtseinheiten in nahezu allen Schularten berufsbildender Schulen im Bereich Informationstechnik/Informatik wird als Querschnittsaufgabe über viele Berufsfelder geleistet, oftmals obliegt es den „Fachleuten“, sich um das Schulnetz, um Lernplattformen, um Schulverwaltungssoftware und viele andere Dinge des digitalisierten Schullebens zu kümmern.

Nicht erst seit der KMK-Erweiterung von 2017 zu „Informationstechnik/Informatik“ (vgl. KMK 2017, S. 100 ff.) ist das Verhältnis von Informatik – als (allgemeinbildendes) Fach – und der beruflichen Fachrichtung „Informationstechnik“ neu zu diskutieren. Ist mit der beruflichen Fachrichtung zugleich die Informatik „mit ihren verschiedenen Ausrichtungen gemeint oder zumindest mitgemeint“ (vgl. Petersen 2010, S. 431)? Womit ebenfalls fachdidaktische Ansätze und Theorien der Informatik angesprochen sind, die gegebenenfalls in einer Didaktik der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik Einzug zu nehmen haben.

Für die Bewältigung beruflicher Arbeitsaufgaben in der Informationstechnik bestehen im Gegensatz beispielsweise zur traditionellen hierarchischen Aufgaben- und Arbeitsteilung im Bereich der industriellen Metall- und Elektrotechnik in Teilen keine Unterschiede zwischen akademischen und nicht-akademischen Aufgabenspektren. Konzeption und Planung sowie Entwicklung können somit Teil eines Berufs- und Arbeitsfeldes von IT-Fachkräften sein. Dem Projektmanagement wird in der Informationstechnik besonderes Augenmerk zuteil, da die Entwicklung betrieblicher Anwendungssysteme und Produkte mit Soft- und Hardwarekomponenten zumeist in Form von Projekten erfolgt. Bei der Planung, Organisation und Steuerung von Projekten kann auf allgemeine Methoden des Projektmanagements zurückgegriffen werden, es sind aber auch IT-spezifische Anforderungen und Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Die informationstechnische Fachsprache zeichnet sich durch englische Fachausdrücke und Beschreibungen aus, die in der Regel in den normalen Sprachge-

brauch von IT-Fachkräften aufgenommen werden. Dadurch existieren Schnittstellenproblematiken z. B. zwischen den Fachabteilungen oder IT-Dienstleistern und den Auftraggebern. Die englische Fachsprache wird aber auch für die Bewältigung von informatiknahen Arbeitsaufgaben benötigt. Informationen werden häufig in geteilten Wissensräumen im Internet recherchiert; Kommunikationssprache ist dort oftmals Englisch. Die Integration von bilingualen Unterrichtsanteilen ist daher in der Informationstechnik besonders bedeutend. Bereits im Studium könnten englischsprachige Lehrveranstaltungen Sprachbarrieren abbauen.

Als eine eigenständige Branche lässt sich die Informationstechnik nicht festmachen; im Gegenteil: Die Informationstechnik ist in nahezu alle Wirtschaftsbereiche diffundiert. In Krankenhäusern, im Handwerksbetrieb oder im Hotel, überall müssen Fachkräfte der Informationstechnik Arbeitsaufgaben im Zusammenspiel mit Nicht-IT-Fachkräften bewältigen. An diesen Schnittstellen bedarf es einer hochgradigen Kompetenz für Kommunikationsprozesse, da die Fachsprache der IT für diejenigen, die nicht aus dem Bereich kommen, oftmals nicht verständlich ist.

Die Entwicklungsdynamik der Informationstechnik ist sicherlich eine der größten Herausforderungen, der sich Lehrkräfte mit einer beruflichen Fachrichtung Informationstechnik stellen müssen. Sind es heute (2018) die Megathemen IT-Security, Cloud-Computing oder Virtualisierung, so werden die nächsten Themen sicherlich bereits in fünf statt in zehn Jahren Einzug in moderne Curricula nehmen müssen. Die schulinterne Curriculumarbeit in enger Abstimmung mit den Dualpartnern unterliegt somit kürzeren Evaluationszyklen.

3 „Ein Blicke“ auf Studiengangsmodelle an unterschiedlichen Hochschulstandorten

Für diejenigen, die mit dem Berufswunsch Lehrkraft an berufsbildenden Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik einen geeigneten Studienstandort suchen, offenbart sich ein noch diffuseres Bild von Studiengangsmodellen gegenüber anderen gewerblich-technischen Fachrichtungen. Dies liegt zuallererst daran, dass sich die berufliche Fachrichtung Informationstechnik noch nicht deutschlandweit als eigenständige Fachrichtung mit einem eigenständigen Studienmodell etablieren konnte und oftmals als Anhängsel der Elektrotechnik mitgeführt wird.

An etwa 14 Studienstandorten lässt sich der Berufswunsch zur Lehrkraft in der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik realisieren. Auffällig sind die unterschiedlichen Bezeichnungen der Studiengänge, die eine Studienorientierung nicht gerade vereinfachen. Dazu kommen noch die unterschiedlichen Modelle: Staatsexamen, Bachelor/Master-Modell, Master-Modell, Modelle mit kleiner und großer beruflicher Fachrichtung, Informationstechnik als Vertiefung oder Wahlpflichtbereich. Tabelle 1 ermöglicht eine erste – letztlich nicht auf Vollständigkeit geprüfte – Zusammenschau von Studienstandorten und deren Studienkonzepten. Die bereits beschriebene Vielfalt ist auch durch länderspezifische Besonderheiten geprägt: So wird eine Interessentin aus Berlin, die ihre duale Berufsausbildung an einem Oberstufen-

zentrum (OSZ) absolviert hat, erst nach weitergehender Recherche mit einem Lehramt an Berufskollegs etwas verbinden können. Ob eine prägendere einheitliche Bezeichnung für die einschlägigen Lehramtsstudiengänge, beispielsweise „Lehramt an beruflichen Schulen", eine Studienorientierung vereinfacht, bleibt eine Vermutung.

Neben der Studiengangskonzeption spielen – auch aus Sicht einer Akkreditierung – bei der curricularen Umsetzung weitere Kriterien eine qualitätssichernde Rolle. Zunächst sei auf die personelle Vertretung einer Didaktik der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik verwiesen. Der derzeitig zu beobachtende Trend hin zu beruflichen Bereichsdidaktiken mit fünf oder mehr beruflichen Fachrichtungen unter einer Professur kann nur meines Erachtens eine fach- und berufsdidaktische Dualität leisten, bei der auch die Fachlichkeit und Beruflichkeit der Bezugsdisziplin in didaktische Transformationen Einzug nehmen kann. Weiterhin sollten Studienmodule für die „fach- und berufswissenschaftlichen Inhalte" (KMK 2017, S. 101 f.) nicht nur als Service aus den affinen Bezugsdisziplinen generiert werden. Eigenständige Module, die sich auch um Gegenstandsbereiche der beruflichen Arbeit bemühen, beispielsweise bei den Neuerungen in der Telefonie am Beispiel von „Voice over IP" (VoIP), ermöglichen eine passgenauere fachliche Prägung und eine engere Verzahnung fachlicher und didaktischer Studienanteile.

Tabelle 1: Studienstandorte der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik (Stand 2018).

Standort	Studiengangsbezeichnung	Verankerung BFR IT	Studiengangskonzept
Bergische Universität Wuppertal	Dualer Master of Education – Lehramt an Berufskollegs	Große berufliche Fachrichtung Maschinenbautechnik oder Elektrotechnik mit der kleinen beruflichen Fachrichtung Informationstechnik	Berufsintegrierter dualer Masterstudiengang
Europa-Universität Flensburg	Master of Vocational Education – Lehramt an beruflichen Schulen	Berufliche Fachrichtung Informationstechnik	Masterstudiengang
FH Münster/ Westfälische Wilhelmsuniversität Münster	Informationstechnik – Lehramt an Berufskollegs	Berufliche Fachrichtung Informationstechnik	Bachelor-/ Masterstudiengang
Hochschule Mannheim/Pädagogische Hochschule Heidelberg	Elektro- und Informationstechnik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen (Ingenieur-Pädagogik)	Keine Differenzierung zwischen ET/IT	Bachelor-/ Masterstudiengang
Hochschule Offenburg/ Pädagogische Hochschule Freiburg	Bachelor: Elektrotechnik/ Informationstechnik plus (Lehramt) Master: Berufliche Bildung Elektrotechnik/Informationstechnik	Keine Differenzierung zwischen ET/IT	Bachelor-/ Masterstudiengang

(Fortsetzung Tabelle 1)

Standort	Studiengangsbezeichnung	Verankerung BFR IT	Studiengangskonzept
TU Berlin	Informationstechnik (Lehramt an beruflichen Schulen)	Berufliche Fachrichtung Informationstechnik	Bachelor-/Masterstudiengang
	Q-Master	Große berufliche Fachrichtung Elektrotechnik mit der kleinen beruflichen Fachrichtung Informationstechnik	Masterstudiengang
TU Darmstadt	Gewerblich-technische Bildung – Elektrotechnik und Informationstechnik	Wahlpflichtbereich: Energie-und Automatisierung oder Informations-und Kommunikationstechnik	Bachelor-/Masterstudiengang
TU Dresden	Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik und Informationstechnik – Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	Vertiefungsrichtung im Bereich der Informationstechnik	Staatsexamensstudiengang (300 LP)
TU München	Berufliche Bildung Fachrichtung Elektrotechnik und Informationstechnik (Lehramt an beruflichen Schulen)	Keine Differenzierung zwischen ET/IT	Bachelor-/Masterstudiengang
Universität Hamburg/ Technische Universität Hamburg	Lehramt Elektrotechnik-Informationstechnik	Keine Differenzierung zwischen ET/IT	Bachelor-/Masterstudiengang
Universität Bremen	Lehramt an beruflichen Schulen (Master of Education)	Berufliche Fachrichtung Informationstechnik	Masterstudiengang
Universität Magdeburg	Bachelor: Berufsbildung – Profil Ingenieurpädagogik und Wirtschaftspädagogik Master: Lehramt an berufsbildenden Schulen	Berufliche Fachrichtung Informationstechnik	Bachelor-/Masterstudiengang
Universität Paderborn	Lehramt an Berufskollegs	Große berufliche Fachrichtung Elektrotechnik mit der kleinen beruflichen Fachrichtung Informationstechnik	Masterstudiengang
Universität Rostock	Bachelor/Master of Education – Berufspädagogik	Berufliche Fachrichtung Informationstechnik	Bachelor-/Masterstudiengang

4 Zum Teilstudiengang „Berufliche Fachrichtung Informationstechnik“ in Flensburg

Im Jahr 2007 wurde durch die KMK die berufliche Fachrichtung Informationstechnik eingeführt. Am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Europa-Universität Flensburg war die „Informationstechnik“ – auch aufgrund der Entwicklung und Etablierung der IT-Berufe (1997) und der hiesigen Forschungsschwerpunkte – bereits als „Informatik“ innerhalb der beruflichen Fachrichtung „Elektrotechnik/Informatik“ studienrelevant. So war es nur konsequent, eine eigenständige berufliche Fachrichtung Informationstechnik im Folgenden am biat zu etablieren. Seit dem Jahr 2010 können sich Studierende in Flensburg in den „Master of Vocational Education – Lehramt an berufsbildenden Schulen“ mit der eigenständigen beruflichen Fachrichtung Informationstechnik immatrikulieren.

Der Masterstudiengang baut auf einem einschlägigen Bachelorstudium auf. Als Zugangsvoraussetzung wird jeder an einer Universität oder (Fach-)Hochschule erworbene und mit der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik korrespondierende Diplom-, Bachelor- oder auch Masterabschluss anerkannt. Es handelt sich hierbei also um ein Studiengangsmodell, bei dem in der Bachelor-Phase der Schwerpunkt auf der mit der beruflichen Fachrichtung korrespondierenden Fachwissenschaft liegt.

Die berufliche Fachrichtung Informationstechnik und deren Didaktik hat am biat eine eigene Lehr- und Forschungsumgebung, die als Bezugsfeld die berufsförmig organisierte Facharbeit zur Grundlage hat. Hierfür existieren Raum- und Sachmittelausstattungen besonderer Art, die das Studium praxisnah und interessant gestalten. Für das Studium und für Forschungszwecke innerhalb der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik steht beispielsweise ein kollaborativer Leichtbauroboter (Abbildung 1) zur Verfügung. Kollaborative Roboter zeichnen sich durch eine einfache Bedienbarkeit und Zusammenarbeit mit den Menschen aus. Es lassen sich Industrie- und Assistenz-/Service-Anwendungen unterscheiden. Die überschneidenden Arbeitsräume von Mensch und Maschine begründen die Kollaboration. Die früheren eher maschinennahen Programmiersprachen in der Robotik sind durch Anwendungen mit Hochsprachen abgelöst. So lassen sich hier praxisnahe Anwendungen in der Programmiersprache „Python“ objektorientiert entwickeln und umsetzen.



Abbildung 1: Leichtbauroboter und MPS-Transferstation 4.0.

5 Zur curricularen Ausgestaltung der beruflichen Fachrichtung IT

Die vier Module der Didaktik der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik werden noch durch drei Wahlpflichtmodule (WP) ergänzt. Die Wahlpflichtmodule müssen alle diejenigen im Verlauf des Masterstudiums studieren, die keine didaktischen Veranstaltungen in ihrem Bachelorstudiengang nachweisen können. Der Studienverlaufsplan (Tabelle 2) verschafft einen guten Überblick über die Module, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

Die beiden Fachrichtungsprojekte WP-IT 2–1/2-2 müssen für die meisten Studierenden als Wahlpflichtveranstaltungen parallel zum Masterstudiengang nachstudiert werden. Ziel der Fachrichtungsprojekte ist es, eine Vertiefung in zwei berufsrelevanten Gegenstandsbereichen der beruflichen Fachrichtung praktisch und projektförmig vorzunehmen. Die eigenständige Erarbeitung und das Projektmanagement stehen bei der Durchführung der Fachrichtungsprojekte methodisch im Vordergrund. Auf Vorkenntnisse und Interessenlagen der Studierenden kann durch ein individualisiertes Angebot eingegangen werden.

Tabelle 2: Empfohlener Studienverlaufsplan BFR IT.

Semester	1. Semester	LP	2. Semester	LP	3. Semester	LP	4. Semester	LP
Studienangebot	9 LP		7 LP		16 LP		12 LP	
Workload	6 LP (ohne WP)		3 LP (ohne WP)		6 LP (ohne Masterarbeit, ohne WP)		3 LP (ohne Masterarbeit)	
Teilmodule (Lehrveranstaltungen)	IT 1-1 Entwicklung von Facharbeit, Technik und Berufsbildung im Berufsfeld IT	3	IT 3-1 Ausbildungs- und Unterrichtsgestaltung im Berufsfeld IT	3	IT 2-1 Berufswissenschaftliche Studien	3	IT 3-2 Didaktik der beruflichen Fachrichtung IT	3
	IT 1-2 Lernorte und Curriculumentwicklung im Berufsfeld IT	3	WP IT 2-1 Fachrichtungsprojekt I	4	IT 2-2 Berufsbildungspraktische Studien II (BBPS II)	3		
	WP IT 1 Einführung in die Berufsbildungspraxis	3	IT 4 (Semester 1/2) Masterarbeit in der Beruflichen Fachrichtung IT	9	IT 4 (Semester 2/2) Masterarbeit in der Beruflichen Fachrichtung IT	9		
					WP IT 2-2 Fachrichtungsprojekt II	4		

Als weitere Wahlpflichtveranstaltung werden die Lernorte und deren Systematiken und Ausformungen unter anderem mit drei verpflichtenden Exkursionen kritisch betrachtet (WP IT 1). Die Entwicklungen der berufsbildenden Schulen hin zu Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) stehen genauso auf dem „Prüfstand" wie die überbetrieblichen Ausbildungsstätten z. B. der Handwerkskammer Flensburg. Die betriebliche Ausbildung beispielsweise bei den Stadtwerken Flensburg oder beim Theodor-Schäfer-Berufsbildungswerk in Husum geraten durch Erkundungen in den Erfahrungsraum der angehenden Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen.

Im ersten Modul IT 1 werden diejenigen Schularten und Bildungsgänge analysiert, in denen die zukünftigen Lehrkräfte mit der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik unterrichten werden. Schulgesetz und Ordnungsmittel werden analysiert und mögliche Berufsbildungswege nachgezeichnet. Besonderes Augenmerk wird auf die informationstechnischen Ausbildungsberufe gelegt. Lernfeldkonzept, Handlungsorientierung, Bildungsauftrag, Kompetenzorientierung und vieles mehr werden kritisch betrachtet und theoretisch reflektiert. Die Analyse der Ordnungsmittel der Berufsschule und des Betriebes bildet die Rahmung für eine Problemati-

sierung der Lernortkooperation. Der Einbezug von historischen und zukünftigen Entwicklungen im Berufsfeld und in der Technologie folgert didaktische Entscheidungen des Lehrkräftehandelns. Im Sinne eines berufspädagogischen Doppeldeckers werden erste Lehr- und Lernerfahrungen in der Seminargruppe erprobt.

Das zweite Modul umfasst die „berufswissenschaftliche Studie“ und die „berufsbildungspraktischen Studien“ (das Unterrichtspraktikum). Die „berufswissenschaftliche Studie“ soll erste empirische Erfahrungen im Bezugsfeld berufsförmiger Facharbeit entwickeln. Das für die Gestaltung von Lehr-Lernaufgaben so bedeutende Arbeitsprozesswissen wird wissenschaftlich unter eigenständig entworfenen Fragestellungen erforscht und hinsichtlich bildungsrelevanter Aspekte reflektiert. Für eine intensive Praxiserfahrung würde sicherlich ein höherer Umfang dieses Teilmoduls positive Effekte erzielen. Leider kann durch die enge Verzahnung der Studienmodule weder ein Praxissemester noch ein deutlich höherer Workload zur Verfügung gestellt werden.

Im dritten Modul „Analyse und Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse“ werden auf der Mikro-, Meso- und Makroebene des Lehrkräftehandelns didaktisch-methodische Bedingungs- und Entscheidungsräume analysiert und Gestaltungsoptionen entwickelt.

Die Masterthesis (Modul 4) kann dann entweder in der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik oder der Berufspädagogik angemeldet werden. Ein Einbezug der Zweitfächer durch übergreifende Fragestellungen kann ebenfalls geschehen.

Eine inhaltliche Verzahnung innerhalb der Studienmodule ist gewünscht und wird von den Dozierenden eingefordert. So ließe sich am Beispiel des vorgestellten kollaborativen Leichtbauroboters aufzeigen, wie von dem ersten Modul über die Fachrichtungsprojekte sowie dem Unterrichtspraktikum bis zur Masterthesis der Roboter zum Dreh- und Angelpunkt berufs- und fachdidaktischer Überlegungen und Prüfungsleistungen werden kann.

6 Hochschuldidaktischer Ansatz

Professionelles Lehrkräftehandeln zeichnet sich dadurch aus, dass das eigene Handeln kritisch betrachtet und theoriegeleitet reflektiert werden kann. Ohne eine wissenschaftliche Ausbildung bezüglich theoretischer Ansätze und Theorien wird dies nicht möglich sein. Der doppelte Praxisbezug, der sich auf der einen Seite durch die Berufsarbeit der informationstechnischen Fachkräfte auszeichnet und auf der anderen Seite auf das kompetente Lehrkräftehandeln fokussiert, ist theoretisch zu fundieren und gleichzeitig praktisch in die Lehre einzubinden.

Der pädagogische Doppeldecker (Wahl 2002) und neuerdings der berufsdidaktische Dreidecker (Martin 2016) leiten sich als hochschuldidaktische Zugänge ab. Beide rekurrieren auf ein hochschuldidaktisches Prinzip der Lehrkräftebildung, das Inhaltsbereiche beispielsweise aus der Methodik oder den Medien nicht nur zum theoretischen Gegenstand seminaristischer Arbeit erklärt, sondern sie durch eigenes

Handeln diese erfahren, erproben und kritisch betrachten lässt. Ziel dieses Ansatzes ist es, Lernende handlungsorientiert auszubilden, zu einer Erweiterung des Methodenspektrums für das spätere Lehrkräftehandeln beizutragen und die damit verbundene Modifikation subjektiver Theorien über „guten" Unterricht zu ermöglichen.

7 Ausblick

Für die berufliche Fachrichtung Informationstechnik stellt sich durch Industrie 4.0, Wirtschaft 4.0 und Arbeit 4.0 – also durch die Digitalisierung – eine Herausforderung, die bereits seit der „dritten Revolution", der Einführung der Mikroprozessortechnik, virulent in den gewerblich-technischen Bereich Einzug gehalten hat. Angesprochen wird hier die IT-Diffusion in nahezu alle gesellschaftlichen und beruflichen Bereiche. Die berufliche Fachrichtung Informationstechnik – der vielleicht auch nicht ohne Grund in der aktuellsten KMK-Vorlage zu den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" die „Informatik" hintenangestellt wurde – erfüllt in einer erweiterten Betrachtung eine Mittlerfunktion. Durch die Veränderungen der Technik und Arbeit diffundiert die Informationstechnik/Informatik in weitere berufliche Fachrichtungen. Die Nähe zur allgemeinbildenden Informatik ist Chance und Risiko zugleich. Auf der einen Seite benötigt die berufliche Fachrichtung Informationstechnik Anleihen aus der allgemeinen Informatik. So sind die Überschneidungen fachwissenschaftlich und fachdidaktisch faktisch vorhanden. Diese Anleihen reichen aber bei weitem noch nicht aus, um eine vollständige und professionalisierte fach- und berufswissenschaftliche sowie berufs- und fachdidaktische Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik sicherzustellen.

Somit verbleibt als ein Fazit dieses Beitrages der Auftrag, einerseits durch wissenschaftlichen Nachwuchs kompetente Fachrichtungsvertreterinnen und Fachrichtungsvertreter auszubilden, die in den Hochschulen und der zweiten Phase qualitätssichernd wirken können. Andererseits sollte die Theoriebildung zur beruflichen Fachrichtung und ihrer Didaktik weiter vorangetrieben werden. Nicht nur die IT-Ausbildungsberufe sind hybrid; Ansätze und Theorien aus der Informatik, Wirtschaft und Elektrotechnik müssen zu einem in sich schlüssigen fundierten Ansatz transformiert werden und eine eigenständige Didaktik der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik sollte weiter entwickelt und bewertet werden.

Die berufliche Fachrichtung Informationstechnik hat sich möglichst schnell aus der vielerorts noch gelebten Symbiose mit der Elektrotechnik zu befreien, um mit einem eigenständigen Profil den Herausforderungen einer Digitalisierung rechtzeitig entgegenzutreten. Informationstechnische Fachkräfte werden in Zukunft noch stärker nachgefragt werden. Der Lehrkräftebedarf wird dementsprechend weiter hoch sein. Langfristig werden sich daher die Investitionen in den Aufbau von Kapazitäten für eine berufliche Fachrichtung Informationstechnik auszahlen.

Literatur

KMK (2008/2017). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am: 17.01.2018).

Martin, M. (2016). Der Berufsdidaktische Dreidecker. *Haushalt in Bildung & Forschung, 5* (1, Berufliche Bildung. Gestaltungsmöglichkeiten und Zukunftsoptionen), 16–31.

Petersen, A. W. (2010). Berufliche Fachrichtung Informationstechnik. In V. Herkner & J.-P. Pahl (Hg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 430–446). Bielefeld: wbv.

Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik, 48* (2), 227–241.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Leichtbauroboter und MPS-Transferstation 4.0 148

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Studienstandorte der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik 145

Tab. 2 Empfohlener Studienverlaufsplan BFR IT 149

Autor

Axel Grimm, Prof. Dr., Hochschullehrer für die beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Informationstechnik und ihren Didaktiken am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Europa-Universität Flensburg; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Informationstechnik, Unterrichtsforschung, Lehrer:innen-Professionsforschung (Subjektive Theorien), Digitalisierung und Facharbeit.

Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Metalltechnik

Reiner Schlausch

Abstract

In Deutschland kann an 40 Hochschulstandorten das Lehramt für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik studiert werden. An den Standorten werden sehr unterschiedliche Studiengangmodelle praktiziert, um in der Regel mit einem sehr geringen Einsatz von Ressourcen die Aufnahme des Studiums für unterschiedliche Zielgruppen zu ermöglichen. Diese Strategie geht allerdings nicht auf: Die Zahl der Absolvierenden reicht bei weitem nicht aus, um den Bedarf der beruflichen Schulen mit Lehrkräften für die Metalltechnik zu decken. Neben diesem quantitativen existiert auch ein qualitatives Problem. Die personelle und sächliche Ausstattung der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik und die damit einhergehenden Studienstrukturen sind aus Kostengründen vielfach so gestaltet, dass sie einen adäquaten Kompetenzerwerb für eine Lehrtätigkeit insbesondere in der Berufsschule nur eingeschränkt ermöglichen. In dem Beitrag werden die spezifischen Herausforderungen für ein Studium der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik dargelegt, die unterschiedlichen Studiengangkonzepte grob skizziert und abschließend das „Flensburger Modell“ vorgestellt.

Teacher training for the vocational specialisation of metals technology is offered at 40 institutions of higher education in Germany. The institutions follow very different models of study programmes, usually with minimal use of resources, to enable a wide range of target groups to enrol in the degree courses. However, this strategy is not having the desired effect: the number of graduates is not nearly sufficient to meet the demand for teachers of metals technology at vocational schools. Apart from this quantitative problem, there is also a quality issue. For cost reasons, the personnel and material resources of the vocational specialisation of metals technology and the resulting study structures are often organised in such a way that they only facilitate the proper acquisition of the skills required to teach, particularly at vocational schools, to a limited extent. The article sets out the specific challenges facing students of the vocational specialisation of metals technology, briefly outlines the various programme concepts and concludes by presenting the Flensburger Modell.

1 Berufsbezug als konstitutives Element des Studiums

Im Rahmen des Studiums der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik sollen zukünftige Lehrkräfte unter anderem auf den Unterricht in den handwerklichen und industriellen metalltechnischen Ausbildungsberufen unter berufs- und fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Aspekten vorbereitet werden. Für das Studium der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik hat die KMK ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik entwickelt, die die Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung der Studiengänge bilden. Nach einer Kennzeichnung der metalltechnischen Besonderheiten werden in dem KMK-Dokument das fachrichtungsspezifische Kompetenzprofil und die Studieninhalte (Fachwissenschaft und Didaktik der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik) aufgeführt. In dem Abschnitt „Besonderheiten" wird der Berufs- respektive Arbeitsbezug des Studiums der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik sehr deutlich hervorgehoben:

> „Gegenstandsbezug sind die Kompetenzen und Inhalte beruflicher Tätigkeiten in den unterschiedlichen Bereichen der Fachrichtung. Lehrerausbildung in der Metalltechnik muss anschlussfähig an diese Entwicklungsdynamik bleiben. Daher ist bei ausgewählten Studieninhalten zu berücksichtigen, dass neben der Vermittlung des spezifischen, technischen Sachgegenstandes (Technik) auch der Aspekt der Tätigkeit (Arbeit) eine wesentliche Rolle spielt" (KMK 2008/2017, S. 76).

Es wird in dem Dokument ferner darauf verwiesen, dass innerhalb des Lehramtsstudiums „Metalltechnik" verschiedene Vertiefungsrichtungen angeboten werden können. Von den möglichen Vertiefungsrichtungen sind insbesondere Produktions- bzw. Fertigungstechnik und Versorgungstechnik anerkannt, weitere sind standortspezifisch möglich. Die Vertiefungsrichtungen Produktions- und Fertigungstechnik sowie Versorgungstechnik sind vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Anforderungen in dem großen Spektrum der Metallberufe durchaus notwendig. Die hochschulische Realität hinsichtlich des Lehrangebots sieht dagegen deutlich anders aus. Darauf soll weiter unten näher eingegangen werden.

Die Vertiefungsrichtung *Produktions- und Fertigungstechnik* lässt sich in die vier Bereiche Produktentwicklung, Produktionsorganisation, Herstellung und Inbetriebnahme sowie Betreiben und Instandhalten untergliedern. Diesen Bereichen lassen sich korrespondierende Ausbildungsberufe zuordnen, wobei dies allerdings nicht vollständig überschneidungsfrei möglich ist (Tab. 1).

Tabelle 1: Vertiefungsbereiche und korrespondierende Ausbildungsberufe.

Vertiefungsbereiche	Ausbildungsberufe
Produktentwicklung	Technischer Produktdesigner/Technische Produktdesignerin, Technischer Systemplaner/Technische Systemplanerin („*Konstruktionsberufe*“)
Produktionsorganisation	Produktionstechnologe/Produktionstechnologin („*Planungsberuf*“)
Herstellung geometrisch bestimmter fester Körper	z. B. Metallbauer:in, Feinwerkmechaniker:in, Fachkraft für Metalltechnik, Zerspanungsmechaniker:in („*Herstellungsberufe*“)
Inbetriebnahme, Betreiben und Instandhalten von Maschinen und Anlagen	z. B. Industriemechaniker:in, Stanz- und Umformmechaniker:in („*Instandhaltungsberufe*“)

Nimmt man die quantitativ bedeutsamen Ausbildungsberufe (mehr als 1 000 Neuabschlüsse im Jahr 2015) und einige relative neue Ausbildungsberufe mit Entwicklungspotenzial zusammen, so ergeben sich ca. zwölf Ausbildungsberufe, die etwa 90 Prozent der Auszubildenden in der Produktions- und Fertigungstechnik repräsentieren. Die vier Bereiche und zwölf Berufe stellen für das Studium der Vertiefungsrichtung eine wichtige Basis dar, da die Berufsarbeit den zu erschließenden und zu lehrenden Anwendungsbezug im Studium der beruflichen Fachrichtung darstellt (vgl. Schlausch 2010, S. 703 ff.).

Mit der Vertiefungsrichtung *Versorgungstechnik* korrespondieren hingegen deutlich weniger Ausbildungsberufe. Hier wird Bezug auf die Berufe der Haus- und Gebäudetechnik genommen, die sich inhaltlich sehr stark von den Berufen der Produktions- und Fertigungstechnik unterscheiden. Gegenstand der Arbeit ist hier überwiegend die Installation, Inbetriebnahme und Instandhaltung von gebäudetechnischen Systemen der Sanitär, Heizungs- und Klimatechnik (vgl. Hartmann 2010). In diesem Kontext ist insbesondere der Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker:in für Sanitär, Heizungs- und Klimatechnik zu nennen. In diesem Beruf sind in den letzten zehn Jahren jährlich über 10 000 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen worden. Für das Studium dieser Vertiefungsrichtung stellt die versorgungstechnische Berufsarbeit eine wichtige Basis dar.

2 Verschiedene Studiengangmodelle an den Hochschulstandorten

Nach einer im Jahr 2012 veröffentlichten Untersuchung von Riehle gab es bundesweit 39 Studienstandorte in 14 Bundesländern, an denen der Lehramtstyp 5 (Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen, KMK

2016) mit der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik studiert werden konnte (Riehle 2012, S. 322). Zwischenzeitlich ist mit der Universität Rostock ein weiterer Studienstandort unter anderem für berufliche Fachrichtung Metalltechnik hinzugekommen, sodass sich die Zahl der Standorte auf 40 erhöht hat. Gegenwärtig gibt es lediglich im Land Brandenburg kein entsprechendes Studienangebot. Doch trotz dieser relativ groß erscheinenden Anzahl von Standorten gelingt es bei weitem nicht, den Bedarf der berufsbildenden Schulen mit Lehrkräften der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik zu decken. Dies gilt in gleicher Weise auch für weitere gewerblich-technische Fachrichtungen wie insbesondere Elektrotechnik, Informationstechnik und Fahrzeugtechnik. Vor dem Hintergrund der sehr geringen Absolvierendenzahlen werden von den Kultusministerien der Länder die unterschiedlichsten Sonderprogramme realisiert, um über einen Seiten- oder Direkteinstieg von Personen ohne ein Lehramtsstudium die Unterrichtsversorgung unter anderem in der Metalltechnik zu gewährleisten (vgl. z. B. Faßhauer 2012).

Im Folgenden werden exemplarisch zunächst zwei Studiengangmodelle vorgestellt, die sich in ihrer Struktur sehr deutlich unterscheiden: Das Modell „Grundständig“ und das Modell „Aufbau“. Anschließend wird ein drittes Modell kurz skizziert, das aus der Kombination der beiden genannten Modelle entsteht und auch als „Quereinstiegs-Modell“ bezeichnet wird. Hinsichtlich weiterer Modelle für unterschiedliche Zielgruppen wird auf den Beitrag von Riehle (2012) verwiesen.

Grundständiges Studiengangmodell

Die grundständigen Studiengänge sind in der Regel als Vollzeit-Studium konzipiert und integrativ aufgebaut. Die berufliche Fachrichtung Metalltechnik, ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach und die Bildungswissenschaften/Berufspädagogik werden in der Bachelor- und Masterphase studiert. So ergibt sich ein Studium von zehn Semestern (sechs BA und vier MA) mit insgesamt 300 Leistungspunkten (BA: 180 und MA: 120). Das Studium erfolgt entweder ausschließlich an einer Universität, in Kooperation von Universität und Fachhochschule oder an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen, letzteres nur in Baden-Württemberg. An sehr vielen Standorten werden ausgesprochen hohe Anteile der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik durch Lehrangebote von ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen (Maschinenbau, Produktionstechnik, Mechatronik etc.) abgedeckt, da entsprechende personelle und sächliche Ressourcen für ein dem Lehramtstyp 5 vollumfänglich gerecht werdendes Studium nicht zur Verfügung stehen. Die berufliche Fachrichtung Metalltechnik ist an den meisten Standorten nicht eigenständig professoral vertreten (vgl. Vollmer 2012). Weitverbreitet sind die sogenannten „Bereichsdidaktiken“ – also ein Professor/eine Professorin, der/die mehrere berufliche Fachrichtungen vertreten soll. Die Verantwortlichen der „Bereichsdidaktiken“ sind durch die ihnen auferlegten Zuständigkeiten nicht in der Lage, einen unmittelbaren Bezug zu Kompetenzen und Inhalten der beruflichen Tätigkeiten in den unterschiedlichen Bereichen der Metalltechnik herzustellen. Sie müssen Lehrveranstaltungen für Studierende unterschiedlicher beruflicher Fachrichtungen konzipieren und sind gezwungen, diese

eher auf allgemeine Aspekte auszurichten. Durch die hier nur sehr grob skizzierte Struktur hat das Studium vielfach insgesamt nur einen sehr geringen Bezug zu einer zukünftigen Tätigkeit als Lehrkraft für die Metalltechnik. Dies ist selbstredend keine günstige Voraussetzung für die Bildung einer beruflichen Identität von zukünftigen Lehrpersonen. Insgesamt könnte diese Struktur des Lehrangebots unter anderem ein Grund für die geringe Zahl der Absolvierenden sein.

Aufbau-Modell

Beim Aufbau-Modell liegt in der Bachelor-Phase der Schwerpunkt auf der mit der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik korrespondierenden Ingenieurwissenschaft – in der Regel Maschinenbau, Produktionstechnik o. ä. Der Abschluss ist in der Regel ein Bachelor of Engineering (B.Eng.). Im Masterstudium werden dann das allgemeinbildende Unterrichtsfach, die Didaktik der beruflichen Fachrichtung und die Bildungswisssenschaften/Berufspädagogik studiert. Das BA-Studium (in der Regel an einer Fachhochschule) wird als Fachwissenschaft der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik anerkannt. Wenn im BA-Studium noch keine didaktischen oder bildungswissenschaftlichen Anteile studiert wurden, werden für das Masterstudium entsprechende Auflagen erteilt.

Da dieses Modell konsequent auf einem überwiegend ingenieurwissenschaftlichen Studiengang aufbaut, kann der Anspruch an eine „eigene Fachwissenschaft" der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik auch hier nicht eingelöst werden. Die beim grundständigen Modell genannte Kritik, dass ingenieurwissenschaftliche Veranstaltungen nicht konsequent auf das spätere Aufgabenfeld als Lehrkraft vorbereiten, gilt zweifelsfrei auch für dieses Studiengangmodell im hohen Maße. Gegebenenfalls ist aber das Studium an einer Fachhochschule vergleichsweise praxisorientierter. Weiterhin ist die relativ geringe Zeitspanne von vier Semestern, in der die Studierenden wissenschaftlich zu Lehrkräften ausgebildet werden, sehr kritisch zu betrachten.

Quereinstiegs-Modell

Bei diesem Modell wird das grundständige Studiengangmodell für Personen mit einem Fach-Bachelors (Maschinenbau o. ä.) geöffnet. Auch hier wird das BA-Studium als Fachwissenschaft der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik anerkannt. Da die Strukturen aber für ein integratives Studium ausgelegt sind, müssen diverse Studienanteile auch aus der Bachelor-Phase studiert werden. Dies führt zu einer deutlichen Verlängerung des Studiums und ist daher für Personen mit BA-Abschluss nicht sonderlich attraktiv. Vor diesem Hintergrund werden an einigen Hochschulstandorten sowohl das grundständige als auch das aufbauende Modell angeboten, um den Ansprüchen der unterschiedlichen Zielgruppen weitgehend entgegenzukommen, um auf diesem Weg die Zahl der Studierenden zu erhöhen. Gemeinsam ist ja allen 40 Standorten, dass die Zahl der Absolvierenden deutlich zu niedrig ist.

Abschließend muss festgestellt werden, dass derzeit aus unterschiedlichen Gründen wohl an keinem Hochschulstandort ein wirklich optimales Studiengangkonzept für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik existiert. Für andere gewerb-

lich-technische Fachrichtungen trifft diese Einschätzung sicherlich in gleicher Weise zu. Zwar sind in den letzten Jahren wahrscheinlich sämtliche Studiengänge für das Lehramt der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik akkreditiert worden, aber offensichtlich wurden dabei die oben zitierten KMK-Standards relativ großzügig ausgelegt. Es ist zu vermuten, dass auch in nächster Zukunft an den Hochschulstandorten nicht in die personelle und sächliche Ausstattung der gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge investiert wird. Eher das Gegenteil ist in der Regel der Fall: Stellen für Hochschullehrer:innen und wissenschaftliche Mitarbeiter:innen werden weiter abgebaut und damit die Qualität des Studienangebots (noch) weiter gesenkt. Dies wird unter Umständen zur Folge haben, dass zukünftig nur noch wenige Lehrkräfte an beruflichen Schulen über eine adäquate Ausbildung für ihre Tätigkeit verfügen und der Seiten- oder Direkteinstieg nicht die Ausnahme, sondern die Regel sein wird. Hier existiert also ein enorm großer Handlungsbedarf, der unter anderem auch vom Stifterverband mit der „Berufsschullehrerinitiative: Die duale Ausbildung sichern!“ (Stifterverband 2017) erkannt und aufgegriffen wurde. Es besteht die begründete Sorge, dass die Qualität der dualen Ausbildung zunehmend durch eine strukturell bedingte Unterversorgung der beruflichen Schulen mit qualifizierten Lehrkräften bedroht ist, insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, z. B. der Metalltechnik.

3 Das „Flensburger Modell“

Beim „Flensburger Modell“ handelt es sich um einen vom Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Europa-Universität Flensburg entwickelten Master-Studiengang mit der Bezeichnung „Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen“. Der Studiengang baut auf ein einschlägiges Bachelorstudium der Ingenieurwissenschaft auf. Als Zugangsvoraussetzung zu diesem Masterstudium wird jeder an einer Universität oder (Fach)Hochschule erworbene und mit der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik oder Metalltechnik korrespondierende Diplom-, Bachelor- oder auch Master-Abschluss anerkannt. Es handelt sich hierbei also um das oben beschriebene Aufbau-Modell, bei dem in der Bachelor-Phase der Schwerpunkt auf der mit der beruflichen Fachrichtung korrespondierenden Ingenieurwissenschaft respektive Fachwissenschaft liegt und in der Regel mit einem Bachelor of Engineering (B.Eng.) abgeschlossen wird.

3.1 Grundstruktur des Modells

Das Modell wird auf dem Flensburger Campus in Kooperation mit der Hochschule Flensburg realisiert, bei dem im Bachelor-Studium des Maschinenbaus mit dem Schwerpunkt Berufliche Bildung nicht nur auf eine Tätigkeit als Ingenieur, sondern auch auf das Masterstudium „Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen“ am biat vorbereitet wird. An dieses polyvalente Bachelor-Studium schließt sich das Master-Studium an, das einen berufspädagogischen und fachdidak-

tischen Schwerpunkt in der beruflichen Fachrichtung hat sowie das Studium eines allgemeinbildenden Unterrichtsfachs beinhaltet. Bachelor-Studierende der Hochschule Flensburg mit dem Schwerpunkt Berufliche Bildung studieren am biat bereits fachdidaktische Module der beruflichen Fachrichtung im Umfang von elf Leistungspunkten und Module der Berufspädagogik im Umfang von sechs Leistungspunkten.

Grundlage für die Akkreditierung dieses Flensburger Studiengangmodells ist die „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ (KMK 2016). Hiernach können Studien- und Prüfungsleistungen, die an Fachhochschulen im Rahmen eines akkreditierten Bachelor- oder Masterstudiengangs erworben worden sind, angerechnet werden (vgl. ebd., S. 3). Ferner können nach dieser KMK-Vereinbarung die

> „Studien- und Prüfungsleistungen im zweiten Fach einschließlich Fachdidaktik, in Fachdidaktik für die berufliche Fachrichtung, in den Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufs- oder Wirtschaftspädagogik sowie die schulpraktischen Studien in Ausnahmefällen vollumfänglich im Masterstudiengang erbracht werden“ (ebd., S. 3).

Wie oben dargelegt, baut der Masterstudiengang (vier Semester, 120 Leistungspunkte) auf ein einschlägiges Bachelorstudium auf und vermittelt in vier Semestern berufspädagogische, berufs- und fachwissenschaftliche sowie didaktische Kompetenzen für die spätere Tätigkeit im beruflichen Schulwesen oder in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zusätzlich ist vor Aufnahme des Studiums ein zwölfmonatiges Betriebspraktikum oder eine abgeschlossene, für die jeweilige berufliche Fachrichtung einschlägige Berufsausbildung nachzuweisen.

Im Teilstudiengang Berufliche Fachrichtung Metalltechnik werden die im Bachelor-Studium erworbenen Kompetenzen im Umfang von 18 Leistungspunkten fachdidaktisch vertieft und es werden berufswissenschaftliche und berufsbildungswissenschaftliche Schwerpunkte der jeweiligen beruflichen Fachrichtung bearbeitet.

Im Teilstudiengang Berufspädagogik werden berufspädagogische sowie psychologische und erziehungswissenschaftliche Kompetenzen im Umfang von 27 Leistungspunkten erworben. Im Teilstudiengang des jeweiligen allgemeinbildenden Studienfaches mit einem Umfang von 60 Leistungspunkten können die allgemeinbildenden Fächer Englisch, Mathematik, Physik, Wirtschaft/Politik gewählt werden. Die nachstehende Abbildung 1 zeigt die Struktur des „Flensburger Modells“.



Abbildung 1: Struktur des Studiengangmodells „Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen" (Quelle: Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik | Europa-Universität Flensburg | www.uni-flensburg.de/biat).

3.2 Zur Ausgestaltung der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik

Das Studium der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik ist in seiner Struktur vergleichbar der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik und Informationstechnik aufgebaut. Die vier gewerblich-technischen Teilstudiengänge sind curricular so angelegt, dass sie den wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie der beruflichen Praxis Rechnung tragen. Dabei ist das Studium hochschuldidaktisch nach Studienmodulen strukturiert, in denen inhaltlich wie methodisch die erforderlichen Kompetenzen für das professionelle Handeln als Lehrkraft an beruflichen Schulen erworben werden können.

Im Modul I „Arbeit, Technik und Berufsbildung" (sechs Leistungspunkte) werden im ersten Semester grundlegende berufs- und fachdidaktische Fragen zur Aus- und Weiterbildung im jeweiligen Berufsfeld erörtert. Ferner werden Entwicklungen und Zusammenhänge von Arbeit, Technik und Berufsbildung analysiert und die Entwicklungen der Berufe des jeweiligen Berufsfeldes reflektiert.

Mit dem Modul II „Berufswissenschaftliche und Berufsbildungspraktische Studien" (sechs Leistungspunkte) wird im zweiten und dritten Semester sehr intensiv in Bezug auf den „doppelten Praxisbezug" der Lehrkräfte an beruflichen Schulen studiert. In einem Teilmodul erschließen sich die Studierenden die berufsförmig organisierte Facharbeit. In diesem Kontext untersuchen sie empirisch eine Fragestellung aus der Facharbeit des jeweiligen Berufsfeldes mit Hilfe berufswissenschaftlicher Methoden, ausgehend von Belangen oder Herausforderungen der Berufsausbildung oder der Berufsarbeit. In einem zweiten Teilmodul planen die Studierenden vor diesem Hintergrund berufsbildenden Unterricht, führen ihn eigenständig durch und evaluieren diesen mit geeigneten Instrumenten.

Im Modul III „Analyse und Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse" (sechs Leistungspunkte) lernen die Studierenden die für den Unterricht in berufsbildenden

Schulen wesentlichen didaktischen Modelle und curricularen Ansätze sehr detailliert kennen und entwickeln auf deren Basis eine wissenschaftlich fundierte, begründete und reflektierte Unterrichtskonzeption. Sie wenden Lern- und Curriculumtheorien zur Planung und Reflexion beruflichen Unterrichts an und entwerfen Konzepte, die eine kooperative duale Ausbildung fördern. Sie erarbeiten sich ferner Methoden zur unterrichtsbezogenen Kompetenzdiagnostik und können ausgehend von Anforderungen an und Intentionen für die Berufsbildung im jeweiligen Berufsfeld Medien und Lernorte wie z. B. Labore, Werkstätten und integrierte Fachräume für den Unterricht auswählen und gestalten.

Die Masterarbeit (Modul IV, 15 Leistungspunkte) kann entweder in der beruflichen Fachrichtung oder in der Berufspädagogik geschrieben werden. In der beruflichen Fachrichtung wird eine vereinbarte Fragestellung mit engem Bezug zur Aus- und Weiterbildung in dem jeweiligen Berufsfeld in einer vorgegebenen Zeit (fünf Monate) wissenschaftlich bearbeitet und die Ergebnisse strukturiert aufbereitet und dokumentiert. Im Rahmen eines Kolloquiums präsentieren die Studierenden die Ergebnisse der Arbeit und diskutieren diese mit den Gutachterinnen und Gutachtern.

Für Studierende, die im Rahmen ihres Bachelor-Studiums noch keine fachdidaktischen und berufspädagogischen Studienanteile studiert haben, werden zusätzlich zum Masterstudium entsprechende Module angeboten. Für die beruflichen Fachrichtungen sind dies die beiden sogenannten Wahlpflichtmodule (WP) „Einführung in die Berufsbildungspraxis“ (WP 1; drei Leistungspunkte) und „Projekte in der Beruflichen Fachrichtung“ (WP 2; acht Leistungspunkte).

Im Modul „Einführung in die Berufsbildungspraxis“ lernen die Studierenden die Funktion und Rolle der beteiligten Lernorte der Berufsbildungspraxis kennen. Hierzu bereiten sie eine Erkundung der Lernorte Ausbildungsbetrieb, Berufliche Schule und Überbetriebliche Bildungsstätte vor und führen im Rahmen einer Begehung Interviews mit den Agierenden „vor Ort“ (Leitungspersonen, Lehrkräfte, Ausbilder:innen) und werten diese aus.

Im Modul „Projekte in der Beruflichen Fachrichtung“ vertiefen die Studierenden eigenständig fachliche Aspekte in einem Schwerpunkt in der jeweiligen beruflichen Fachrichtung im Rahmen von zwei Projekten. Die möglichen Projekte werden entweder von Dozierenden vorgeschlagen oder aber die Studierenden realisieren eigene Ideen. Die Ergebnisse werden didaktisch aufbereitet und unter anderem im Hinblick auf die Gestaltung von beruflichem Unterricht in projektförmiger Form reflektiert. Dies erfolgt abschließend in einem Bericht und in einem Vortrag mit anschließender Diskussion.

3.3 Abschließende Einschätzungen

Vor dem Hintergrund, dass der Studienschwerpunkt „Berufliche Bildung“ in den BA-Maschinenbau der Hochschule Flensburg implementiert und auch akkreditiert werden konnte, kann auf dem Campus Flensburg ein abgestimmtes, konsekutives Studium zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen angeboten werden. Die Durchlässigkeit ist somit auch für Personen gewährleistet, die über einen Fachoberschul-

abschluss verfügen. Somit spricht das Modell gerade diejenigen an, die nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung die Fachoberschule besuchen, einen affinen ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengang absolvieren, gegebenenfalls Berufserfahrung als Ingenieur:in sammeln und sich dann für eine Tätigkeit als Lehrkraft an beruflichen Schulen entscheiden.

Da in jüngerer Zeit in Anlehnung an das „Flensburger Modell" bundesweit ähnliche Studiengangmodelle entstanden sind (z. B. in Siegen, Hannover und Berlin), scheint es sich hier um ein durchaus Erfolg versprechendes Konzept zu handeln. Die Flensburger Absolvierendenzahlen sprechen im bundesweiten Vergleich dafür (vgl. Lange & Sülflow 2017, S. 65 ff.). Die Schwächen des Aufbau-Modells wurden bereits oben aufgeführt und treffen auch weitgehend auf das „Flensburger Modell" zu.

4 Ausblick

Vor dem Hintergrund der zukünftigen technologischen Innovationen in Industrie und Handwerk – insbesondere durch die zunehmende Digitalisierung und Automatisierung – wird es zu teilweise gravierenden Veränderungen in der Facharbeit unter anderem im Berufsfeld Metalltechnik kommen. Für viele metalltechnische Berufe werden dazu unter anderem erhöhte Kompetenzen im Bereich Informationstechnik, für interdisziplinäres Denken und Handeln sowie für Problemlösungen und Optimierung von komplexen Systemen erforderlich sein. Die zukünftigen Tätigkeitsprofile von metalltechnischen Fachkräften werden damit (noch) höhere Anforderungen an Ausbildung und Unterricht in Betrieb und Berufsschule stellen.

Für eine auf solche zukünftigen Herausforderungen gerichtete Ausbildung von Lehrkräften für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik müssen an den Hochschulstandorten adäquate Studienangebote entwickelt werden, für eine zeitgemäße Ausstattung der Labore, Werkstätten und integrierten Fachräume ist zu sorgen und vor allem ist sicherzustellen, dass ausreichend qualifiziertes Personal (Professorenschaft, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, Labortechniker:innen) zur Verfügung steht. Mit den derzeitigen Studienstrukturen und der vorhandenen personellen und sächlichen Ausstattung wird es an kaum einem der 40 Hochschulstandorte gelingen können, auf die genannten Herausforderungen angemessene Lösungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung zu entwickeln. Vielmehr muss konstatiert werden, dass die gegenwärtig vorhandenen Rahmenbedingungen selbst für die aktuellen Herausforderungen nur in sehr eingeschränktem Umfang ausreichend sind.

Literatur

Faßhauer, U. (2012). Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahme“ – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerausbildung aus Sicht von Schulleitungen. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 281–300). Bielefeld: wbv.

Hartmann, M. (2010). Vertiefungsrichtung Heizungs-, Klima- und Lüftungstechnik. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 706–718). Bielefeld: wbv.

KMK (1995/2016). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 06.10.2016). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am: 24.11.2017).

KMK (2008/2017). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017), Berufliche Fachrichtung Metalltechnik, S. 76–77. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am:17.10.2017).

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

Riehle, T. (2012). Studiengangsmodelle an ausgewählten Standorten und ihre Potenziale für die Nachwuchssicherung. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 321–339). Bielefeld: wbv.

Schlausch, R. (2010). Vertiefungsrichtung Fertigungs- und Produktionstechnik. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 695–706). Bielefeld: wbv.

Stifterverband (2017). Berufsschullehrerinitiative: Die duale Ausbildung sichern! Verfügbar unter: www.stifterverband.org/berufsschullehrerinitiative (Zugriff am: 17.10.2017).

Vollmer, T. (2012). Didaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 199–228). Bielefeld: wbv.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Struktur des Studiengangmodells „Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen“ 160

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Vertiefungsbereiche und korrespondierende Ausbildungsberufe 155

Autor

Reiner Schlausch, Prof. Dr., Hochschullehrer für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik und ihre Didaktik am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Europa-Universität Flensburg; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Studiengangverantwortlicher für den „Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen", beteiligungsorientierte Gestaltung von Arbeit und Technik, Lernen im Arbeitsprozess und arbeitsprozessorientierte Didaktik, Lehr-Lern-Konzepte für die berufliche Aus- und Weiterbildung, Arbeits- und Berufsorientierung.

Berufliche Fachrichtungen und Fachdidaktiken personenbezogener Dienstleistungen

Marianne Friese

Abstract

In der Debatte um die Gestaltung berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge sind Entwicklungen der beruflichen Fachrichtungen für personenbezogene Dienstleistungsberufe bislang unzureichend in den Blick geraten. Diese berufspädagogische Vernachlässigung gerät gegenwärtig im Zuge des Bologna-Prozesses wie auch vor dem Hintergrund steigender Fachkräfte- und Lehrkräftebedarfe für personenbezogene Berufsbereiche unter Druck. Im Fokus der Reformdiskussion stehen Fragen der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Lehramtsausbildung, die im folgenden Beitrag mit Bezug zum gesellschaftlichen Wandel sowie zu professionspolitischen, curricularen und strukturellen Entwicklungen der Lehramtsausbildung für Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe erörtert werden.

To date, in the debate surrounding the configuration of teacher training programmes for vocational education, insufficient attention has been paid to developments in the vocational specialisations for personal service occupations. In the wake of the Bologna Process and in light of the growing demand for specialists and teachers for personal service sectors, the dereliction of this pedagogical duty is currently coming under pressure. The spotlight of the reform discussion is on questions pertaining to the professionalisation and quality development of teacher training, which are examined in the following article with regard to social change and profession-political, curricular and structural developments in teacher training for specialisations in personal service occupations.

1 Ausgangslage

In der Debatte um Lehramtsausbildung rücken gegenwärtig zwei Fragen in den Mittelpunkt: Thematisiert werden zum einen Desiderate der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der beruflichen Lehramtsausbildung. Diese hat mit den im Zuge der Bologna-Reform eingeführten gestuften Bachelor-/Master-Studiengängen tiefgreifende strukturelle und curriculare Veränderungen mit neuen Herausforderungen an Kompetenzen des Lehrpersonals erfahren. Zum anderen werden die akuten Bedarfe an Lehrpersonal in Mangelfächern problematisiert. Dazu gehören neben

den technischen Fachrichtungen der Metall- und Elektroberufe inzwischen auch personenbezogene Fachrichtungen für Sozial-, Gesundheits- und Pflegeberufe. Bedingt durch den demografischen Wandel und aufgrund veränderter Familien- und Erwerbsstrukturen sind wachsende Fachkräftebedarfe sowie hohe Anforderungen an Ausbildungsqualität, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung im Bereich von Care Work[1] entstanden. Stellt diese Entwicklung hohe Anforderungen an die Modernisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung, gilt diese Herausforderung nicht weniger für die strukturelle, curriculare und professionsbezogene Neugestaltung personenbezogener (Lehramts-)Studiengänge. Diese in der berufspädagogischen Qualitäts- und Professionsdebatte bislang äußerst zögerlich in den Blick geratene Perspektive wird im Folgenden fokussiert. Dazu werden historische sowie strukturelle, didaktisch-curriculare und professionstheoretische Dimensionen der Ausbildungs- und Berufsentwicklung sowie der beruflichen Lehramtsausbildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe diskutiert.

2 Historische Bezugspunkte der personenbezogenen Lehramtsausbildung

Zukunfts- und Gegenwartskonzepte der Lehramtsausbildung können nicht ohne historischen Bezug entwickelt werden. Die Systematisierung der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 2007 (vgl. KMK 2007) sieht von insgesamt 16 beruflichen Fachrichtungen in der beruflichen Lehreramtsausbildung vier personenbezogene Fachrichtungen vor: Gesundheit und Körperpflege, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozialpädagogik sowie Pflege. Diesen beruflichen Fachrichtungen des Care Sektors sind etwa 90 Berufe zugeordnet, die mehrheitlich außerhalb des dualen Systems im Schulberufssystem bzw. in Sonderwegen ausgebildet werden (vgl. Friese 2010, S. 311 ff.).[2] Dieser Sonderweg der *weiblichen Berufsschule* wurde Anfang des 20. Jahrhunderts im Anschluss an Bildungsentwürfe des 18. und 19. Jahrhunderts zur spezifischen Mädchen- und Frauenbildung von Georg Kerschensteiner (1903), Anna Siemsen (1926) und Olga Essig (1928) entwickelt und in der Folgezeit institutionalisiert.

Aus systematischer und genderkritischer Perspektive ist entscheidend, dass die Trennung der Geschlechter und Einordnung in zwei Berufsbildungssysteme mit unterschiedlichen Wertesystemen auf Basis des Leitbildes der *Geschlechterdifferenz* und *Mütterlichkeit als Beruf* vollzogen wurde (ebd.). Historisch entstanden in der Konstitutionsphase der Facharbeit mit ihrer Orientierung am Berufsprinzip in der betrieb-

1 Der Begriff Care wird im Sinne von (für)sorgender Arbeit auf personenbezogene Dienstleistungsberufe (sogenannte „Frauenberufe") in den Berufsfeldern Erziehung und Soziales, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Gesundheit, Pflege und Körperpflege bezogen.

2 Die Statistik beruht auf einer von der Autorin (2010) begonnenen Analyse, die laufend weitergeführt wird. Aufgrund des unzureichenden statistischen Monitorings in personenbezogen Dienstleistungsberufen, der fehlenden Eindeutigkeit von Berufsbezeichnungen und des rasanten Wandels von Berufsprofilen können Ungenauigkeiten nicht ausgeschlossen werden.

lichen Ausbildung zugleich vollzeitschulische Ausbildungsstrukturen für sogenannte *Frauenberufe*, die zunächst für junge *unversorgte* Frauen des Bürgertums vorgesehen waren. Die Etablierung der nicht akademischen Lehrerinnenbildung, der hauswirtschaftlichen sowie sozialberuflichen und pflegerischen Ausbildung markiert den Ausgangspunkt eines spezifisch weiblichen Berufskonstrukts, das weitreichende Dimensionen von Geschlechterungleichheit in der beruflichen und akademischen Bildung sowie auf dem Arbeitsmarkt zur Folge hat.

Gründe hierfür liegen zum einen in der historisch gewachsenen Minderbewertung von Berufen, die mit der *Arbeit des Alltags* im Bereich Haushalt, Soziales, Gesundheit und Pflege verknüpft sind. Bedingt durch eine niedrigere Bewertung und Entlohnung sind zum anderen gering ausdifferenzierte und unzureichend standardisierte Ausbildungsstrukturen entstanden. Diese historisch gewachsene semiprofessionelle Struktur der beruflichen Bildung korrespondiert mit instabilen und prekären Beschäftigungsverhältnissen auf dem Arbeitsmarkt. Sind diese Problemlagen nicht zuletzt auf die fehlende Beachtung personenbezogener Domänen aus Reformen der beruflichen Bildung zurückzuführen, setzte sich diese Ausblendung in professionstheoretischen Diskursen zur Akademisierung und Lehramtsausbildung personenbezogener Fachrichtungen fort. Eine Folge ist die historisch verzögerte Implementierung von personenbezogenen Fachrichtungen im Zuge der Etablierung der beruflichen Lehramtsausbildung im vergangenen Jahrhundert in Deutschland.

3 Beschäftigungswachstum und Ausbildungsstrukturen

Berufliche Lehramtsausbildung steht in dem spezifischen Spannungsfeld, einerseits Persönlichkeits- und Subjektbildung von Jugendlichen zu fördern und andererseits neue Qualifikations- und Kompetenzanforderungen sowie Fachkräftebedarfe der Wirtschaft in Ausbildungskonzepte einzubeziehen. Aus empirischer Sicht hat der in den letzten Dekaden im Zuge von Globalisierung und Internationalisierung vollzogene Strukturwandel zu einer deutlichen Ausdehnung des personenbezogenen Dienstleistungssektors mit großem Beschäftigungswachstum sowie veränderten Tätigkeitsprofilen geführt. Die Gründe für diese Entwicklung sind vielschichtig und verwoben. Faktoren wie die älter werdende Gesellschaft, der Bedeutungszuwachs frühkindlicher Bildung, die steigende Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern, die Zunahme von chronischer Krankheit einerseits sowie die zunehmende Sensibilität für gesunde Lebensführung andererseits und nicht zuletzt die Ökonomisierung und Entstaatlichung personenbezogener Tätigkeitsfelder und die dadurch entstandene *Versorgungslücke des Alltags* haben hohe Bedarfe an professionell erbrachten Care Leistungen in öffentlichen und privaten Beschäftigungsfeldern erzeugt. Beschäftigungspolitischen Prognosen zufolge wird bis 2030 aufgrund der erhöhten Nachfrage nach Pflege- und Betreuungsdiensten eine deutliche Steigerung der Beschäftigtenzahl in den Gesundheits- und Sozialberufen, insbesondere in der Altenpflege sowie

frühkindlichen Bildung erfolgen (vgl. BMBF 2016, S. 117). Verbunden mit diesem Wachstum sind hohe Fachkräftebedarfe, gestiegene Qualifikationsanforderungen sowie neue Kompetenzprofile.

Auf die Bereitstellung der vielschichtigen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen ist die Ausbildungslandschaft keineswegs vorbereitet. Gegenüber den nach Berufsbildungsgesetz (BBIG) und Handwerksordnung (HWO) geordneten dualen Ausbildungsberufen zeichnen sich die personenbezogenen Berufe durch äußerst heterogene Bildungsgänge, curriculare Vielfalt sowie sehr unterschiedliche ordnungsrechtliche Regelungen nach jeweiligem Länderrecht bzw. durch Sonderreglungen aus. Gegenüber der Ausbildung von ca. 30 im dualen System ausgebildeten Berufen (vor allem Hauswirtschaft und Ernährung) werden personenbezogene Fachrichtungen mehrheitlich (ca. 60 Berufe) außerhalb des dualen Systems nach jeweiligem Länderrecht bzw. nach dem seit 2017 gültigen bundesweiten Pflegeberufegesetz (PflBG 2016) geregelt.

Die Ausbildung wird in sehr unterschiedlichen Schulformen wie Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachoberschulen, Schulen des Gesundheitswesens und Verwaltungsschulen angeboten. Dabei existieren sehr unterschiedliche Bildungsgänge, die als Teilzeitberufsschulen im Rahmen der Berufsvorbereitung und der beruflichen Grundbildung, als vollqualifizierende Ausbildungsgänge mit Möglichkeiten des beruflichen Abschlusses sowie in Bereichen der Berufsorientierung und Berufseinführung ohne Abschlussmöglichkeit abgebildet werden. Die unterschiedlichen Schultypen und Zielgruppen sind durch soziale und geschlechtliche Segmentierungen geprägt: Sie erstrecken sich von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss über Abiturient:innen bis hin zu Erwachsenen mit und ohne Ausbildung.

Diese große Heterogenität von Bildungsgängen, ordnungsrechtlichen Regelungen und curricularen Strukturen sowie Zielgruppen der personenbezogenen Ausbildung birgt eine Fülle von Problemlagen. Faktoren wie die Verwendung gleicher Bezeichnungen für unterschiedliche Qualifikationsabschlüsse, die fehlende Abgrenzung der Berufe hinsichtlich ihrer Leistungsprofile auf horizontaler und vertikaler Ebene, die Heterogenität der Ausbildungsordnungen, Berufsbezeichnungen und Tätigkeitsprofile sowie die uneinheitliche Tarifgestaltung personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten verhindern eine systematische Steuerung und curriculare Vereinheitlichung.

Für diese Perspektiven kann das neue Pflegeberufegesetz sowohl auf Ebene der beruflichen Bildung als auch für die Durchlässigkeit zur Hochschulbildung als weichenstellend angesehen werden. In dem Gesetz wird die Dreigliedrigkeit der Ausbildung (Alten-, Kranken-, Kinderpflege) zusammengeführt, die Ausbildungsfinanzierung neu geregelt und eine bundesweite Regelung der Ausbildung festgesetzt. Mit der zugleich vorgenommenen Einführung einer hochschulischen Erstausbildung als zweiter regulärer Zugang zur Berufszulassung stellt das Gesetz einen Meilenstein in der Professionalisierung der Pflege dar (vgl. Darmann-Finck, im Erscheinen). Die Orientierung an den Vorgaben der Bologna-Reform wie auch an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) stellt Anschlüsse an europäische Nachbarländer her.

Zugleich sind Perspektiven zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung hergestellt, die hinsichtlich Vergleichbarkeit, Gleichwertigkeit und Anerkennung gegenwärtig allerdings noch strittig diskutiert werden. Keineswegs geklärt in der Fachdebatte ist die Frage der Durchlässigkeit zwischen vollzeitschulischen und dualen Prinzipien der Ausbildung. Wurde in der Reformdebatte der 1990er Jahre noch die Dualisierung jeglicher Berufsausbildung unterhalb der Hochschulbildung gefordert, erscheint es heute sinnvoll, zum einen die jeweiligen Schwachpunkte und positiven Prinzipien beider Systeme auszuloten und Durchlässigkeit zwischen den Systemen herzustellen. Zum anderen könnten Erfahrungen aus dualen Studiengängen für Reformen personenbezogener Ausbildungen nutzbar gemacht werden. Diese Option gilt insbesondere für die Kooperation von Theorie- und Praxisorten sowie der Ausbildungsfinanzierung.

4 Professionstheoretische und didaktisch-curriculare Weiterungen

Curriculare Anforderungen bestehen hinsichtlich der Entwicklung neuer Geschäftsmodelle, die Arbeitsaufgaben und Tätigkeitsprofile sowie Qualifikations- und Kompetenzanforderungen in der Verbindung von Rationalität und Emotionalität curricular zu verankern. Um detaillierte Analysen der Arbeits- und Geschäftsprozesse, der Ableitung von Qualifikationsanforderungen und der Beschreibung von Kompetenzen zu begründen, sind sowohl merkmals- und sachbezogene Zuschreibungen als auch interaktionistische und strukturlogische Konzepte zu berücksichtigen.

In dieser Perspektive sind systematische und curriculare Neubestimmungen personenbezogener Sorgearbeit mit Blick auf ihre spezifische Lagerung im Spannungsfeld von ökonomischen, sozialen und technischen Bedingungsfaktoren vorzunehmen. Dadurch können Faktoren der Wertschöpfung im Kontext entlohnter und marktförmig erbrachter Arbeit im Systemzusammenhang von Berufsbildung und Arbeitsmarkt bestimmt und curricular verankert werden. Hier liegen Chancen, die fehlende Wertschätzung weiblicher Sorgearbeit zu überwinden zugunsten eines durch Rationalität und Emotionalität fundierten Curriculums von Care Work.

Zu entwickeln sind des Weiteren veränderte curriculare Zuschnitte für neue Qualifikations- und Tätigkeitsprofile an Nahtstellen personenbezogener Segmente, die sich insbesondere im Bereich der ambulanten Gesundheits- und Pflegedienstleistungen sowie im Bereich der häuslichen Pflege zwischen den Berufsfeldern der Hauswirtschaft sowie der Gesundheit und Pflege herauskristallisieren (vgl. Friese 2010, S. 316 ff.; Kettschau 2010, S. 772 ff.). Zum anderen ist in personenbezogenen Segmenten die Nachfrage nach hoher beruflicher Qualifizierung gestiegen, die sowohl hochqualifizierte Fachkräfte als auch fachlich qualifiziertes Service- und Assistenzpersonal umfasst. Jedoch bestehen auch Qualifizierungsbedarfe im niedrigschwelligen Segment sozialer und personenbezogener Dienstleistungen (vgl. Brutzer 2014, S. 96 ff.). Vor dem Hintergrund weiblicher Erwerbsbiografien mit familienbedingten Unter-

brechungen, aufgrund des Anteils an Helferinnen- und Assistenzberufen in der hauswirtschaftlichen und sozialberuflichen Ausbildung und nicht zuletzt aufgrund fluchtbedingter Zuwanderung (vgl. Vogler-Ludwig, Düll & Kriechel 2016, S. 10), erhalten curriculare Angebote und Qualifizierung des Lehrpersonals für Berufsvorbereitung, Nachqualifizierung sowie Quer- und Wiedereinstiege einen erhöhten Stellenwert.

Aus professionstheoretischer Perspektive setzen personenbezogene Dienstleistungen analog zu pädagogischen Handlungsfeldern ein *Arbeitsbündnis* (vgl. Oevermann 1996, S. 148) zwischen Leistungserbringenden und Nutzer:innen voraus. Die für Professionen geltenden Störpotentiale und Paradoxien (vgl. Schütze 1996) zeigen sich in personen- und pflegebezogenen Berufen in doppelter Weise: zum einen durch ein höchst ambivalentes Gefüge von Fürsorge und Macht, zum anderen durch ein gravierendes Spannungsverhältnis zwischen den subjektiven Bedürfnissen der Nutzer:innen und den ökonomischen sowie bildungspolitischen Anforderungen des Sozial- und Gesundheitssystems (vgl. Ertl-Schmuck & Greb 2013, S. 429). Wenngleich dieses Spannungsverhältnis nicht gänzlich aufzuheben ist, jedoch durch professionelles Handeln gemindert werden kann, sollten Beschäftigten in personenbezogenen Tätigkeitsbereichen entsprechende Spielräume in der Gestaltung von Arbeitssituationen sowie für ein autonomes Expertenhandeln zur Verfügung gestellt werden.

Zur Umsetzung dieser Perspektive professionellen Handelns ist auch der Prozesscharakter personenbezogener Arbeit mit sozialen, kommunikativen und interaktiven Leistungen in fachdidaktische Ansätze einzubeziehen und mit den Dimensionen von beruflicher Handlungskompetenz im komplexen Gefüge von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen für spezifische Tätigkeitsfelder von Sorgearbeit zu präzisieren. Subjekt- und prozessbezogene Fähigkeiten wie Sozialkompetenz, emotionale und interaktive Kompetenzen fungieren in personenbezogenen Segmenten auch als Fachkompetenz, die in Tätigkeitsprofilen und in Fachcurricula abzubilden sind (vgl. Friese 2000, S. 98 ff.). Dieser Status von Sozialkompetenz betrifft alle Qualifikationsstufen der personenbezogenen Arbeit. Auch von geringqualifizierten Personen und in der Ausübung von Assistenztätigkeiten wird der sensible Umgang mit Menschen und ihren Bedürfnissen erwartet. Das gilt für die Arbeit mit Pflegebedürftigen ebenso wie für Haushaltshilfen, von denen ein vertrauensvoller und sorgsamer Umgang mit der Privatsphäre und dem Eigentum der Kunden erwartet wird.

Die Bestimmungsfaktoren von Sozialkompetenz berühren zugleich Fragen des moralischen Handelns im Beruf. Hat diese Komponente für alle Berufe Gültigkeit, kann sie jedoch mit Bezug zu moralphilosophischen Überlegungen von Kant, nach der ein Individuum niemals nur als Mittel zu einem Zwecke, sondern immer als Selbstzweck betrachtet wird (vgl. Wobbe 1995, S. 59), genuin an personenbezogene Sorgearbeit gebunden werden. Die Anerkennung dieses curricularen Ansatzes von beruflicher Handlungskompetenz kann zur Qualitätsentwicklung und Professionali-

sierung von Care Work auf allen Ebenen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie Lehramtsausbildung beitragen.

5 Standorte und Studiengangprofile der Lehramtsausbildung für personenbezogene Fachrichtungen

Im Vergleich zu internationalen Entwicklungen hat die verstärkt seit den 1970er Jahren geforderte Akademisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe in Deutschland erhebliche Nachholbedarfe, erhält jedoch durch Professionalisierungsdruck im Zuge der Bologna-Reform eine neue Dynamik. Insbesondere für die Bereiche Pflege und Gesundheit sowie Kindheitspädagogik entstand seit den 1990er Jahren eine dynamische Gründungswelle neuer Studiengänge mit sehr unterschiedlichen Formaten und Studiengangprofilen. Nachdem zunächst vornehmlich außerschulische Modell- und Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen eingerichtet wurden, folgten in neuerer Zeit berufsbegleitende Studiengänge der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Schaeffer 2011, S. 30 ff.; Rauschenbach & Schilling 2013, S. 104 ff.; Seitter, Friese & Robinson 2018). Zögerlicher erfolgte die Einrichtung von universitären Master-Studiengängen und Lehramtsstudiengängen für personenbezogene Fachrichtungen.

Diese Zurückhaltung von Universitäten beim Ausbau der Lehramtsausbildung für personenbezogene Fachrichtungen verläuft analog zur Vernachlässigung personenbezogener Ausbildungsstrukturen. Gegenüber den Professionalisionsbestrebungen in der Lehramtsausbildung für Fachrichtungen im gewerblich-technischen sowie im kaufmännisch-verwaltenden Bereich im Verlauf des 20. Jahrhunderts haben sich akademische Studiengänge der Lehramtsausbildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe historisch relativ spät konstituiert. Nachdem in den 1960er Jahren die ersten lehramtsbezogenen Studiengänge für den Bereich Haushalts- und Ernährungswissenschaften (an der Justus-Liebig-Universität Gießen verbunden mit Agrarwirtschaft) eingerichtet wurden, folgten sozialpädagogische Lehramtsstudiengänge in den 1970er Jahren und Lehramtsstudiengänge im Bereich Gesundheit und Pflege größtenteils seit den 1990er Jahren. Bei aller Vorsicht hinsichtlich des unzureichenden statistischen Monitorings und der uneinheitlichen Bezeichnungen der Studienangebote lassen sich gegenwärtig im Rahmen der vier beruflichen Fachrichtungen ca. 20 Standorte mit Lehramtsstudiengängen identifizieren, die unterschiedlich auf die vier beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozialpädagogik, Pflege verteilt sind (vgl. Friese 2010, S. 13; 2014, S. 75 ff.).[3]

Mit dieser Entwicklung werden gegenwärtig zwar Modernisierungslücken aufgeholt. Jedoch bestehen angesichts der hohen quantitativen und qualitativen Nach-

3 Zur statistischen Analyse und ihrer Problematik vgl. Fußnote 2.

fragen der beruflichen Ausbildung erhebliche Entwicklungsbedarfe zum Aufbau weiterer Studiengänge sowie zur Abstimmung curricularer Fragen und Anrechnungsverfahren. Noch zu klären ist das Verhältnis von fachschulischer, fachhochschulischer und universitärer Ausbildung. Die erfolgreich eingerichteten Kooperationsmodelle der Lehramtsausbildung zwischen Universitäten und Fachhochschulen sprechen dafür, diese Modelle weiter auszubauen. Mit Blick auf den hohen Personalbedarf in personenbezogenen Dienstleistungsberufen auf allen Qualifikationsebenen der beruflichen und akademischen Bildung einerseits und dem demografisch bedingten Rückgang von Ausbildungskapazitäten andererseits erscheint das Nebeneinander und die Kooperation der unterschiedlichen Ausbildungsgänge auf Ebene der Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten als sinnvolle Strategie zur Herstellung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie Professionalisierung.

Vergleichbar zu den Reformen der beruflichen Ausbildung um curriculare Vereinheitlichung und Durchlässigkeit der Bildungsgänge und Ausbildungsstufen, sollten auch in der Lehramtsausbildung neue Studiengangprofile mit Bezug zum empirischen Wandel der Gesellschaft und zu neuen Qualifikationsanforderungen der Berufsfelder entwickelt werden. Während auf der Bachelorebene primärqualifizierende und generalistische Curricula sinnvoll erscheinen, können für Masterstudiengänge und für berufsbegleitende Studiengänge fachwissenschaftliche Spezialisierungen für spezifische Aufgaben der späteren Tätigkeitsfelder vorgesehen werden. Diese Strategie der gleichzeitigen Generalisierung und Spezialisierung ermöglicht zugleich eine bessere Verschränkung von beruflicher und akademischer Ausbildung sowie horizontale und vertikale Durchlässigkeit der Studienfelder.

6 Hochschulcurricula und fachdidaktische Kompetenzen

Akademisierung der personenbezogenen Fachrichtungen erfordert systematischen und reflexiven Wissenserwerb im Rahmen von fach- und berufsbildungswissenschaftlicher, diagnostischer, curricular gestaltender und methodisch-didaktischer Kompetenzausstattung. Studierende benötigen Kenntnisse und reflexives Wissen zu den komplexen Dimensionen des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Wandels von Ausbildungs-, Berufs- und Lebensweltstrukturen, insbesondere im Segment personenbezogener Dienstleistungsberufe, sowie zu den Sozialisations- und Lebenswelterfahrungen der sehr heterogenen Zielgruppen in den personenbezogenen und vollzeitschulischen Ausbildungsberufen. Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Berufswahl und Berufsorientierung für gelingende berufsbiografische Verläufe ist die curriculare Verankerung von fachlichen und fachdidaktischen Kenntnissen der Studierenden zu Berufswahltheorien und Berufsverhalten von jungen Menschen und insbesondere zu geschlechtsspezifischen Berufswahlmustern von hoher Relevanz (vgl. Friese 2017, S. 451 ff.)

Auch das Wissen um höchst ambivalente Freisetzungsprozesse von jungen Erwachsenen in der Ausbildung hat einen hohen Stellenwert in Curricula der personenbezogenen Fachrichtungen. Studierende sind zu befähigen, die für Care Berufe typischen Erfahrungen von ungewissen Arbeitsstrukturen, von Identitätsbrüchen und risikobehafteten biografischen Statuspassagen der sehr heterogenen Zielgruppen in den verschiedenen Bildungsgängen der personenbezogenen Ausbildung zu diagnostizieren, zu reflektieren und pädagogisch-didaktisch zu bearbeiten. Zugleich sind vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, der Digitalisierung, der veränderten Berufs- und Familienstrukturen auch in der Lehramtsausbildung für personenbezogene Berufe neue Kompetenzbereiche entstanden. Dazu gehören Beratungskompetenzen zur Stärkung der Berufs- und Lebenswegeplanung von jungen Menschen, Genderkompetenzen als Bezugspunkt der Fachdidaktik (vgl. Friese 2012, S. 55 ff.), Kooperationskompetenzen zur Vernetzung von Lernorten, Trägern und Akteur:innen in der personenbezogenen Ausbildung, digitale Kompetenzen, die neben Medienkompetenzen auch die sozialen Determinanten von Industrie und Care Work 4.0 berücksichtigen (vgl. Friese, im Erscheinen).

Erfordert die unterrichtliche Umsetzung dieser nur beispielhaft skizzierten Inhaltsfelder ein breites Methodenrepertoire (vgl. Ertl-Schmuck & Greb 2013, S. 424 ff.; Hülsken-Giesler 2013, S. 66 ff.; Weyland & Reiber 2013, S. 18 ff.), benötigen Studierende in personenbezogenen Fachrichtungen in besonderem Maße methodische Kenntnisse der Fallarbeit im Umgang mit risikobehafteten biografischen Statuspassagen und benachteiligten Zielgruppen. Insbesondere in den Fachrichtungsbereichen Hauswirtschaft und Ernährung, die Handlungsfelder im Bereich der Rehabilitationsberufe integrieren, ist das pädagogische Personal auf Aufgabenfelder der Integrationsförderung und Inklusion vorzubereiten (vgl. Kettschau 2010, S. 779).

Darüber hinaus sind die in der beruflichen Bildung für personenbezogene Berufe geforderten spezifischen Kompetenzen der Interaktion und Kommunikation auch in den hochschulischen Curricula abzubilden. Studierende müssen befähigt werden, selbstreflexive, moralisch-ethische sowie interaktive und kommunikative Kompetenzen in ihr professionelles Handeln einzubeziehen. Die fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen sind in handlungsorientierten Curricula umzusetzen. Gegenwärtig existieren zwar noch unzureichende forschungsbasierte, fachdidaktische Konzepte für personenbezogene Fachrichtungen. Jedoch kann an arbeitsplatz- und lösungsorientierte Ansätze der beruflichen Bildung wie auch an vielfältige handlungsorientierte Ansätze angeknüpft werden wie etwa an interaktionistische und fallrekonstruktive Ansätze der Pflegedidaktik (vgl. Darmann-Finck, im Erscheinen), an Simulationsmethoden und Experimente in der Fachrichtung Gesundheit (vgl. Bals & Weyland 2010, S. 532), an kompetenzorientierte Lernfeldorientierung in der Erzieher:innenausbildung (vgl. Cloos, Oehlmann & Hundertmark 2013, S. 23).

Einen besonderen Stellenwert in der beruflichen Lehramtsausbildung haben die beruflichen Praxiserfahrungen der Studierenden. In personenbezogenen Fachrichtungen hat die Theorie-Praxis-Relation stets einen doppelten Bezug: die biografisch bereits erworbene berufliche Praxis und die zukünftig wissenschaftlich reflek-

tierte Praxis des unterrichtlichen Handelns. Begünstigend für die Ausbildung dieser Kompetenzen kann die verspätete Akademisierung der personenbezogenen Lehramtsausbildung sein, da ein Großteil der Studierenden bereits über eine beachtliche Praxis in Form von Ausbildung, Berufspraxis oder Weiterbildung verfügt (vgl. Weyland & Reiber 2013, S. 189 ff.).

7 Fazit

Der Beitrag hat facettenreiche Entwicklungen und Modernisierungsoptionen der Lehramtsausbildung für Care Sektor aufgezeigt. Deutlich geworden ist, dass die berufliche Ausbildung wie auch die Lehramtsausbildung in einem spannungsreichen Verhältnis zwischen semi-professionellen Strukturen und hohen Bedarfen an Qualitäts- und Professionsentwicklung angesiedelt sind. Zugleich wurden professionstheoretische, bildungspolitische und curriculare Zukunftskonzepte der beruflichen Bildung und Lehramtsausbildung aufgezeigt. Die Weiterentwicklung und nachhaltige Implementierung der Lehramtsausbildung für personenbezogene berufliche Fachrichtungen bedarf vertiefter Forschung sowie grundlegender bildungs- und hochschulpolitischer Reformen.

Literatur

Bals, T. & Weyland, U. (2010). Berufliche Fachrichtung Gesundheit. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 521–533). Bielefeld: wbv.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2016). *Berufsbildungsbericht 2016*. Bonn.

Brutzer, A. (2014). Niedrigschwelligkeit in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. In *Haushalt in Bildung & Forschung. Europäische Zeitschrift für Haushaltsökonomie, Haushaltstechnik und Sozialmanagement*, (1), 96–106.

Cloos, P., Oehlmann, S. & Hundertmark, M. (2013). Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von ErzieherInnen in Niedersachsen. Ein Transferprojekt. In P. Cloos, S. Oehlmann & M. Hundertmark (Hg.), *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung* (S. 21–44). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Darmann-Finck, I. (im Erscheinen). Hochschulische Erstausbildung – Voraussetzung für eine nachhaltige Professionalisierung der Pflegepraxis. In M. Friese (Hg.), *Modernisierung der Arbeitslehre. Im Wandel von Demografie, Lebenswelt und Beruf*. Bielefeld: wbv.

Ertl-Schmuck, R. & Greb, U. (2013). Synopse und Ausblick. In R. Ertl-Schmuck & U. Greb (Hg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder* (S. 424–434). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Essig, O. (1928). Die weibliche Berufsschule. In H. Nohl & L. Palla (Hg.), *Handbuch der Pädagogik. Band 4. Die Theorie der Schule und der Schulaufbau* (S. 193–202). Langensalza u. a.: Beltz.

Friese, M. (2000). Dienstleistung als Profession. Modernisierungspfade im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. In M. Friese (Hg.), *Modernisierung personenorientierter Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung* (S. 89–110). Opladen: Leske u. Budrich.

Friese, M. (2010). Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 311–327). Bielefeld: wbv.

Friese, M. (2012). Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 55–68). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Friese, M. (2014). Care Work. Professionalisierung der Berufsbildung und Lehramtsausbildung. In *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 148,* 2–5.

Friese, M. (2017). Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung. In E. Schlemmer, L. Kuld & A. Lange (Hg.), *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung* (S. 451–462.).Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Friese, M. (im Erscheinen). Personenbezogene Dienstleistungsberufe im Transformationsprozess von Arbeit 4.0: Risiken und Potentiale der Professionalisierung. In R. Dobischat, B. Käpplinger, G. Molzberger & D. Münk (Hg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (Reihe Bildung und Arbeit, Bd. 6). Wiesbaden: VS-Verlag.

Hülsken-Giesler, M. (2013). Hochschuldidaktik – eine Einführung. In R. Ertl-Schmuck & U. Greb (Hg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder* (S. 66–89). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Kerschensteiner, G. (1903). Die Fortbildungsschule für Mädchen. In *Hamburger Correspondent, 41,* Hamburg

Kettschau, I. (2010). Fachrichtungsbereich Hauswirtschaft. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 772–780). Bielefeld: wbv.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2007). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt an der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss vom 12.05.1995 i. d. F. vom 20.09.2007.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

PflBG – Pflegeberufereformgesetz (2016). Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/entwurf-pflegeberufsgesetz,property=pdf (Zugriff am: 08.09.2016).

Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2013). Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE (Hg.), *Konsens und Kontroversen zwischen Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit* (S. 104–120). Weinheim u. a.: Beltz.

Schaeffer, D. (2011). Professionalisierung der Pflege. Verheißungen und Realität. In *Gesundheits- und Sozialpolitik, 5/6,* 30–37.

Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung.* Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Siemsen, A. (1926). Frauenbildung und Frauenberufe. In: A. Siemsen. *Beruf und Erziehung. Schriftenreihe Neue Menschen (hg. von M. Adler)*. Berlin, Laub, S. 166–173.

Vogler-Ludwig, K., Düll, N. & Kriechel, B. (2016). Arbeitsmarkt 2030. *Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter.* München. Verfügbar unter: http://www.econo mix.org/assets/content/ERC%20Arbeitsmarkt%202030%20-%20Prognose %202016%20-%20Langfassung.pdf (Zugriff am: 01.11.2017).

Weyland, U. & Reiber, K. (2013). Lehrer/-innen-Bildung für die berufliche Fachrichtung Pflege in hochschuldidaktischer Perspektive. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013* (S. 189–202). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Wobbe, T. (1995). *Wahlverwandtschaften. Die Soziologie und die Frauen auf dem Weg zur Wissenschaft.* Frankfurt a. M. u. a.: Campus Verlag.

Autorin

Marianne Friese, Prof.in Dr. habil., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: berufliche/betriebliche Aus- und Weiterbildung, Lehramtsausbildung, Berufswahl/Berufsorientierung, personenbezogene Dienstleistungsberufe/Care-Work, Gender, soziale Ungleichheit.

Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Gesundheit und Pflege

Wolfgang von Gahlen-Hoops

Abstract

Seit einigen Jahren befinden sich die Fachrichtungen Gesundheit und Pflege in einem starken Veränderungsprozess, bedingt durch die immer weiter steigenden Bedarfe an Fachpersonal als auch an Lehrenden für die hinter den Fachrichtungen liegenden Berufsfelder. Daraus folgend entstehen große Herausforderungen, die in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Lösungen nach sich ziehen. Eine derzeit erkennbare Tendenz ist, dass mittlerweile in 14 Bundesländern Lösungen für die Bedarfslücke der Lehrer:innenbildung von Gesundheits- und Pflegelehrer:innen gesucht werden. Als Resultat von „Bologna" existieren vielfältige Wege, um die Laufbahn über den Vorbereitungsdienst hin zur Tätigkeit als Berufsschullehrer:in zu ermöglichen.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die berufliche Struktur der beiden Fachrichtungen Gesundheit und Pflege ein, wodurch sich einige Anforderungen und Perspektiven auf eine zeitgemäße Lehrer:innenbildung für die Bereiche Gesundheit und Pflege ableiten lassen. Im Anschluss werden Modelle der Lehrer:innenbildung für diese Bereiche aufgezeigt und am Beispiel des kooperativen Modells zwischen der Hochschule Neubrandenburg und der Universität Rostock wird ein Ausbildungsmodell erläutert, das einen vielversprechenden Kompromiss sowohl zwischen fachlichem und bildungswissenschaftlichem Anspruch als auch zwischen normativen Anforderungen der KMK und sinnvollen Umsetzungsmöglichkeiten darlegt.

For some years now, the health and care services specialisations have been in a significant state of flux owing to the steadily increasing demand for specialised personnel and teachers for the underlying occupations in the specialisations. Consequently, this leads to major challenges, which involve a variety of solutions in the different German Länder. One recognisable trend is that 14 Länder are currently seeking solutions in order to close the demand gap in training teachers for the health and care services specialisations. Thanks to 'Bologna', numerous avenues provide scope for career development, from teaching practice through to working as a vocational school teacher.

In the following, I will first look at the occupational structure of the health and care services specialisations, establishing several requirements and frames of reference for progressive teacher training for the health and care services specialisations.

The conclusion highlights teacher training models for these sectors and, using the example of the cooperation between Neubrandenburg University of Applied Sciences and the University of Rostock, discusses a training model that offers an encouraging compromise, both between professional standards and educational science, and between the normative requirements of Germany's Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder and appropriate options for its implementation.

1 Situation der Fachrichtungen Gesundheit und Pflege in Deutschland

Durch das neue Pflegeberufegesetz und die Bedarfe an Fach- und Lehrpersonal findet ein Veränderungsprozess in den Fachrichtungen Gesundheit und Pflege statt. Dieser betrifft einerseits den Zweig der beruflichen Bildung und andererseits ebenso die hochschulischen Bildungsgänge.

Es ist allerdings noch nicht durchgehend erkennbar, dass die anwendungsorientierten Wissenschaften, wie Pflegewissenschaften und Gesundheitswissenschaften/ Public Health, einen deutlichen Einfluss auf die beruflichen Fachrichtungen Pflege und Gesundheit nehmen, wie es die ländergemeinsamen Vorgaben der KMK in den Fachprofilen seit 2016 vorgeben. An vielen Standorten fehlt eine fachadäquate Ausstattung mit Professuren. Eine Kooperation mit Hochschulen, die fachwissenschaftliche Studiengänge in Gesundheits- als auch Pflegewissenschaften anbieten, stellt eine realistische Perspektive dar, um Ressourcen und Potentiale in einem für die Lehrkräfteausbildung günstigen Verhältnis zu verzahnen.

1.1 Heterogene Struktur der Gesundheitsberufe

Das Berufsfeld der Gesundheitsberufe ist grundsätzlich heterogen und besteht aus in sich diversen Berufsbildern, es ist durch eine Vielfalt an Zuständigkeiten, Professionen und Weiterbildungen gekennzeichnet. Vor „Bologna“ sprach man oft vom „Sackgassenberuf Pflege“. Mittlerweile besteht durch Hochschulabschlüsse auch die Möglichkeit, den Übergang vom beruflichen auf das hochschulische System schlüssiger zu gewährleisten.

Das Gesundheitspersonal bildet mit über 5.400.000 Beschäftigten einen der größten Arbeitssektoren in Deutschland (vgl. GBE-Bund 2018) und in Europa. Die jährliche Tendenz ist seit 2012 stets ansteigend.

Dielmann (2013) unterscheidet dieses personen- und gesundheitsorientierte Berufsfeld nicht nach Handlungsfeld- oder Berufsmerkmalen, sondern nach der unterschiedlichen Rechtsgrundlage der Gesundheitsberufe: Neben den 16 an dem Berufsbildungsgesetz orientierten Berufen gibt es die Gruppe der 16 bundesrechtlich geregelten Heilberufe, die wiederum über Berufszulassungsgesetze geregelt werden. Die Gruppe der nach dem Berufsbildungsgesetz geregelten Gesundheitsberufe sind mit 107.763 Auszubildenden im Jahr 2010 eine zahlenmäßig starke Gruppe. Den

Hauptteil der Schüler:innen bilden mit 69.573 die Medizinischen und Zahnmedizinischen Fachangestellten. Neben den medizinischen Assistenzberufen gehören aber auch Handwerksberufe wie Zahntechniker:in, technische Berufe wie Hörgeräteakustiker:in dazu oder Wirtschaftsberufe wie Kauffrau bzw. Kaufmann im Gesundheitswesen dazu. Die Subsummierung unter eine Kategorie wie der personenbezogenen Dienstleistungsberufe geht nicht ganz auf. An dieser Stelle nicht gezählt wurden Tiermedizinische Fachangestellte, die in einigen Bundesländern auch an den Beruflichen Schulen mit Gesundheitsschwerpunkt ausgebildet werden (z. B. in Mecklenburg-Vorpommern).

Die Gruppe der bundesrechtlich geregelten Heilberufe bildet mit 179.962 Auszubildenden im Jahr 2010 die größte Berufsgruppe. Darunter sind die Pflegeberufe (Altenpfleger:in, Gesundheits- und Krankenpfleger:in, Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger:in) mit 117.591 Auszubildenden am stärksten vertreten. Neben den Pflegeberufen kann man Therapieberufe (Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie), Laborberufe (Pharmazeutisch-technische:r Assistent:in, Medizinisch-Technische:r Assistent:in Labor/Radiologie/Funktionsdiagnostik), Rettungsberufe (Notfallsanitäter:in) und Hebammen/Entbindungspfleger unterscheiden. Nicht dazu gezählt wird der über das Heilpraktikergesetz geregelte Beruf der Heilpraktikerin bzw. des Heilpraktikers. Hinzu kommen die landesrechtliche geregelten Berufe (insgesamt 46), worunter zum Beispiel die Pflegehilfsberufe, operationstechnische Assistent:innen oder Heilerziehungspfleger:innen fallen. Hier gibt es auch Überschneidungen zu Sozial- und Hauswirtschaftsberufen und damit auch zu anderen beruflichen Fachrichtungen.

Die Berufe nach dem Heilberufegesetz weisen im Großteil eine andere Zuständigkeit auf (Gesundheitsministerium, z. T. Sozialministerium), folgen nicht dem Berufsbildungsgesetz, sondern werden über das Bundesgesundheitsministerium geordnet und haben oder suchen einen eigenen Professionsanspruch im Handlungsfeld neben der Medizin.

Es ist sinnvoll, bei einem Gesundheitsberuf die Heilberufskomponente und die Berufliche Bildungskomponente als zwei konstitutive Dimensionen zu sehen, diese jeweils für sich ernst zu nehmen und als Strukturlogik dieses Bereiches anzuerkennen. Die berufliche Lehrer:innenbildung schließt an diese Besonderheiten und Spezifik produktiv an.

1.2 Bedarfe an Lehrenden

Für die schulischen Handlungsfelder Gesundheit und Pflege ergibt sich aus drei Gründen ein erhöhter Bedarf an Lehrenden:

1. Aufgrund des demografischen Wandels und der damit verbundenen erhöhten Altersstruktur stehen immer mehr pflegebedürftige Menschen immer weniger Pflegende gegenüber. Hinzukommen, einhergehend mit der natürlichen Zunahme einer Altersmorbidität, auch eine Multimorbidität und eine Zunahme chronischer Erkrankungen bei relativ stabilen Phasen zwar eingeschränkter, aber guter Lebensqualität. In der Folge des erhöhten Pflegefachkräftebedarfs steigen auch die Bedarfe an Lehrenden, die diese Fachkräfte ausbilden.

2. Der Bedarf an Lehrenden wird aufgrund der kommenden Phase der Berentungen und der Zunahme an Frühberentungen aufgrund von gesundheitsbedingter Arbeitsunfähigkeit die Zahl der Bewerber:innen in den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege deutlich übersteigen. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur spricht in seiner Studie von einem Mangelfach Gesundheit und Pflege bis 2030 in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 2015) und von 95 zu besetzenden Stellen bis 2025 (Institut für Qualitätsentwicklung M-V 2016).
3. Im neuen Pflegeberufegesetz wird ein Schlüssel von 20 Pflegeschülerinnen und Pflegeschülern auf eine Vollzeitlehrkraft vorgeschrieben (vgl. PflBRefG 2017). Das hat eine Steigerung des Lehrer:innenbedarfs zur Folge. Bei gleichbleibender Pflegeschüler:innenzahl in Mecklenburg-Vorpommern (von ca. 3.000 Pflegeschüler:innen) müssten 150 Lehrende allein an den Pflegeschulen unterrichten.

1.3 Besondere Anforderungen im Handlungsfeld Gesundheit und Pflege

KMK-Konstruktionen versus Ableitungen aus der Berufsfeldstruktur

Neben dieser heterogenen Berufsstruktur wird deutlich, dass die Ausbildung von Lehrenden für Gesundheitsberufe, die an diese Berufe anschließen und darauf aufbauen möchten, sehr anspruchsvoll ist. Die Unterscheidung in Berufe, die nach dem Berufsbildungsgesetz geregelt sind, und von Berufen, die Heilberufe sind und nach Berufszulassungsgesetzen geregelt werden, könnte man auch für die Lehrer:innenbildung nutzen. Dieser Unterscheidungsvariante könnte mit den Konstrukten „Gesundheit und Körperpflege“ und „Pflege“, wie sie die KMK seit 2008 (Sekretariat der KMK 2017, Stand 12.10.2017) vorschlägt, entsprochen werden. Die Konstruktion „Pflege“ als Überbegriff für die gesamten Heilberufe ist allerdings äußerst schwierig und ist beispielsweise Menschen aus Therapieberufen kaum verständlich. Auch die Konstruktion „Gesundheit“ für die personenbezogenen Dienstleistungsberufe im dualen System erscheint begrifflich viel zu weit und abstrakt, zumal auch alle Heilberufe zu den Gesundheitsberufen zählen. Eine Verbindung zum Berufsfeld „Körperpflege“ ist vielleicht wegen des gemeinsamen Dienstleistungsbezuges vereinzelt möglich, wirkt aber auch vor dem Hintergrund der historischen Eigenständigkeit der Fachrichtung „Körperpflege“ etwas willkürlich. Auch die an mehreren Standorten favorisierte Kombinationsfachrichtung „Gesundheit und Pflege“ ist nicht durchgehend nachvollziehbar.

Wünschenswert wäre, zukünftig eine einzige Fachrichtung Gesundheit mit mindestens fünf Spezialisierungsmöglichkeiten auszuarbeiten:

- Pflegeberufe,
- medizinische Assistenz- und Dienstleistungsberufe,
- Therapieberufe,
- Diagnostische Berufe und
- Rettungswesen.

Neues Pflegeberufegesetz

Wie sich die Lehrer:innenbildung in Deutschland in den nächsten Jahren entwickeln wird, kann man bereits grob an dem ab 1.1.2020 geltenden Pflegeberufegesetz ablesen, da es bei den anstehenden gesetzlichen Novellierungen (wie z. B. Physiotherapie und Hebammenberuf) als Vorbild dienen wird. Das Pflegeberufegesetz wurde am 17. Juli 2017 verabschiedet und vereint die drei herkömmlichen Pflegeberufe (Altenpfleger:in, Gesundheits- und Krankenpfleger:in, Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger:in) zu einem neuen generalistischen Berufsprofil mit dem Berufsabschluss Pflegefachmann bzw. Pflegefachfrau, das europäisch anschlussfähig ist.

Neu ist ferner, dass hier auf einem deutlich höheren Niveau als der bisherigen DQR Stufe 4 ausgebildet werden muss, dass der Pflege spezifische Tätigkeiten zugesprochen werden (§ 4 PflBRefG) und dass für Lehrende an *Pflegeschulen* klarere Vorgaben herrschen als bislang. Man benötigt nach § 9 PflBRefG bereits mindestens einen hochschulischen Abschluss mit pflegepädagogischem Profil für den fachpraktischen Unterricht (bislang Berufsausbildung) und einen Masterabschluss mit pflegepädagogischer Ausrichtung für den fachtheoretischen Unterricht. Es stellt die Frage, inwiefern diese Trennung in fachpraktischen und fachtheoretischen Unterricht noch sinnhaft erfolgen kann. Eine Vorgabe, an welcher Hochschulform der Masterabschluss erworben werden muss, existiert nicht. Eine weitere Anforderung an Lehrende an Pflegeschulen, die sich zu anderen beruflichen Fachrichtungen unterscheidet, liegt in der gesetzlich vorgeschriebenen Übernahme der Praxisbegleitung sowie der Durchführung der schriftlichen, mündlichen und praktischen Abschlussprüfungen (§ 6 [3] PflBRefG).

Allgemeinbildende Fächer kommen in den Kompetenzvorgaben der Pflegeschulen bislang nicht vor (vgl. Anlage 1 PflBRefG). Allerdings könnten die Länder wie in der Vergangenheit auch Vorgaben erlassen (z. B. in Sachsen durch 200 Extrastunden und die Fächer Englisch, Deutsch, Ethik/Religion). Angesichts der durch die EU-Richtlinie vorgegebenen Stundenzahl für den Unterricht von 2.100 Stunden liegt die Erteilung von zusätzlichem allgemeinbildendem Unterricht aber eher im Bereich des Unwahrscheinlichen, weil sich dann die Schulstunden und damit Kosten auf 2.300 Theoriestunden erhöhen würden.

Professionalisierung

Weiteres Kennzeichen des Berufsfeldes Gesundheit und Pflege ist eine Professionalisierung der Gesundheitsberufe, die sich zum einen mit dem Verweis, dass Pflege- und Therapieberufe im angloamerikanischen und europäischen Ausland an Hochschulen ausgebildet werden, einordnen lässt (BMBF 2015). Zum anderen bedingen komplexere und anspruchsvollere Versorgungsstrukturen und chronische Krankheitsverläufe eine höhere Verantwortung bei den Gesundheitsberufen. Insbesondere die Praxis der Gesundheitsberufe ist gekennzeichnet durch eine Komplexitätszunahme. Erwartungen an Professionalität und Interprofessionalität nehmen in diesem Zusammenhang deutlich zu.

Hochschulische versus berufliche Grundbildung

Das neue Pflegeberufegesetz regelt bereits die hochschulische Pflegeausbildung und beendet damit die Phase der Modellversuche in Deutschland. In manchen Berufen wird die akademische Ausbildung die berufsfachschulische Ausbildung vollständig ersetzen oder zumindest konsequent ergänzen.

In manchen Berufen wird es eine *Teilakademisierung* geben (Physiotherapie, Ergotherapie, Pflegeberufe), das heißt die berufsfachschulische Ausbildung bleibt neben einer hochschulischen Ausbildungsform bestehen. In anderen Berufen zeichnet sich eine *Vollakademisierung* ab (Hebamme, Logopädie), das bedeutet, dass hier die berufliche durch eine hochschulische Ausbildung vollständig ersetzt werden wird.

Für die Lehrer:innenbildung an berufsbildenden Schulen in Gesundheit und Pflege ergibt sich daraus folgendes Problem: In der Vergangenheit war eine einschlägige Berufsausbildung (als Physiotherapeut:in, Gesundheits-Krankenpfleger:in etc.) Voraussetzung für ein berufsbildendes Studium. In Zukunft wird es Studierende geben, die bereits einen Bachelor im Fach Pflege oder Therapie erworben haben, aber keine berufsfachschulische Berufsausbildung und keine Berufserfahrung mitbringen. Hier sind demnach andere Studienmodelle mit einem höheren Anteil schulischer oder berufsfeldorientierter Praxisphasen erforderlich.

Einheitslehrer:innen?

Arens (2018) beschreibt die Anforderungen der Einheitslehrerin bzw. des Einheitslehrers als Hauptunterschied zu anderen Fachrichtungen. Die berufliche Fachrichtung Gesundheit und Pflege ist gekennzeichnet durch das Dilemma unterschiedlicher Zuständigkeiten. Als Gesundheitslehrer:in ist man in die Ausbildung von Berufen involviert, die nach dem Berufsbildungsgesetz ausgebildet werden. Diese Berufe folgen einer dualen Struktur und der dualen Zuständigkeit von Kammern und Schule.

Als Lehrkraft an Schulen des Gesundheitswesens bildet man Heilberufe aus und unterliegt einer anderen Ordnung. An diesen Schulen hat man auch den praktischen Unterricht zu übernehmen, ist in praktische Prüfungen und Abschlussprüfungen eingebunden und hat in der Regel auch kein allgemeinbildendes Fach zu unterrichten. Dieser Spezifik sollte auch die Lehrer:innenbildung entsprechen.

2 Strukturen der Lehrer:innenbildung

Im Zuge der durch „Bologna“ vollzogenen Umstellungen haben Ingrid Darmann-Finck und Roswitha Ertl-Schmuck (2009) eine umfassende Analyse und eine professionstheoretisch geleitete Beurteilung der bestehenden Modelle der Lehrer:innenbildung vorgenommen. Demnach existieren folgende fünf Modelle:

1. traditionelles Lehramtsstudium mit Ersten und Zweiten Staatsexamen,
2. gestuftes, integratives (grundständiges) Bachelor-Masterstudium,

3. primärqualifizierender Bachelor- und lehrer:innenbildender Master: ein grundständiges Bachelorstudium im Bereich Gesundheit und Pflege (z. B. Bachelor „Pflege“ oder Bachelor „Physiotherapie“) wird mit einigen, lehrer:innenbildenden Anteilen studiert und um einen lehrer:innenbildenden Aufbaumaster ergänzt (z. B. BTU Senftenberg, HS Esslingen/PH Schwäbisch-Gmünd, Charité/HU Berlin),
4. fachwissenschaftlicher Bachelor und lehrer:innenbildender Master: ein fachwissenschaftliches Studium wie Gesundheitswissenschaften und Pflegewissenschaften wird durch einen Aufbaumaster ergänzt (z. B. BTU Senftenberg, Magdeburg),
5. pflegepädagogischer Bachelor: oft ein siebensemestriges Bachelorstudium an Hochschulen (z. B. HS Ludwigsburg) mit klarer pflegewissenschaftlichen und pflegepädagogischen Perspektive.

Frank Arens und Elfriede Brinker-Meyendriesch (2018, S. 148) unterscheiden in ihrer neuesten Überblicksarbeit neben diesen fünf Modellen noch zwei weitere:

6. einen fachrichtungsergänzenden Master: dieser ermöglicht bei vorhandenem Studium für berufsbildende Schulen den Erwerb einer Lehrbefähigung in einer weiteren Fachrichtung,
7. den für das Bildungsmanagement qualifizierenden Master: hier werden spezialisierende Kompetenzen für das Bildungsmanagement bzw. Schulleitungsmanagement erworben.

Insgesamt existieren deutschlandweit derzeit 37 lehrer:innenbildende Vollzeit-Studiengänge in den Bereichen Gesundheit und Pflege: 13 an Universitäten und 24 an Hochschulen. Die Bezeichnungen der Studiengänge variieren sehr stark: Lehramt an berufsbildenden Schulen, Fachrichtung Pflege bzw. Fachrichtung Pflegewissenschaft bzw. Gesundheitswissenschaften, Berufliche Bildung, Lehramt an Berufskollegs, Berufspädagogik Pflege und Gesundheit, Health Professions Education, Lehrer:innen Pflege und Gesundheit, Pflegepädagogik, Gesundheitspädagogik, Pädagogik im Gesundheitswesen, Medizinpädagogik und Angewandte Bildungswissenschaften Schwerpunkt Pflegewissenschaft (vgl. Arens & Brinker-Meyendriesch 2018).

Die zwölf universitären Standorte (Berlin, Hamburg, Bremen, Osnabrück, Münster, Schwäbisch-Gmünd, Koblenz, München, Magdeburg, Dresden, Senftenberg, Rostock) teilen sich auf die oben genannten Typen wie folgt auf: acht sind Typ 2 (z. T. aus Typ 1 hervorgegangen oder Rückkehr zum Staatsexamen Typ 1 z. B. TU Dresden). Von den acht sind vier Kooperationsmodelle mit Hochschulen (Münster, Schwäbisch-Gmünd, Koblenz, Rostock).

Vier Standorte bilden nach Typ 3 oder Typ 4 aus, also nach einem konsekutiven Studienmodell („Aufbau-Master“).

Hinzutreten etliche pflegepädagogische Studiengänge an Fachhochschulen, die nur zum Teil über den Bachelor hinausgehen und auch einen Masterabschluss an-

bieten. Problematisch ist hier das fehlende Zweitfachstudium, das den Übergang in den Vorbereitungsdienst nicht gewährleistet und auch mit einer niedrigeren Gehaltseingruppierung einhergeht.

3 Das kooperative Modell in Mecklenburg-Vorpommern

Im vorliegenden Studienmodell sind das Bachelorstudium an der Hochschule Neubrandenburg auf sieben Semester und das anschließende Masterstudium an der Universität Rostock auf drei Semester angelegt. Ein Studium für den Lehramtstyp 5 soll insgesamt in Deutschland 300 ECTS aufweisen.

Der vorliegende Bachelor-Studiengang an der Hochschule Neubrandenburg weist 210 ECTS auf. Der bildungswissenschaftliche Master in Rostock umfasst 90 ECTS (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Das kooperative integrative Studienmodell in M-V: Neubrandenburg und Rostock.

Berufspädagogik für Gesundheitsfachberufe Hochschule Neubrandenburg	**ECTS**
Fachrichtung: Gesundheit und Pflege	120
affines Fach: Psychologie und Prävention	60
Fachdidaktik (pro Fach 10 ECTS)	20
Bachelor-Arbeit	10
Berufspädagogik für Gesundheitsberufe/Sozialberufe Universität Rostock	**ECTS**
Bildungswissenschaften, Schwerpunkt Berufspädagogik,	54
darunter: Hauptpraktikum	12
Wahlmodul	6
Master-Arbeit	18
Gesamt	**300**

Die Struktur eines Lehramtsstudiums in Deutschland bilden bekanntlich drei Säulen: Erstfach, Zweitfach und die Bildungswissenschaften (Pädagogik bzw. Berufspädagogik). Laut den KMK-Vorgaben für den Lehramtstyp 5 gibt es eine Aufteilung in ein erstes Fach (berufliche Fachrichtung) und zweites Fach (Unterrichtsfach/affines Fach), in bildungswissenschaftliche Grundlagen, wobei die Abschlussarbeiten (Bachelorthesis/Masterthesis) als vierter Punkt gesondert erwähnt werden. Insgesamt müssen 300 ETCS studiert werden. Die Aufteilung erfolgt nach dem Kooperationsmodell zwischen der HS Neubrandenburg und der Universität Rostock wie folgt:

- 210 ETCS in sieben Semestern an der HS NB
- 90 ETCS an der Uni Rostock

Die weitere Verteilung der einzelnen Schwerpunkte können der Tabelle 1 entnommen werden.

3.1 Gesundheit und Pflege als Kombinationsfachrichtung: Möglichkeiten und Grenzen

Die ländergemeinsamen Vorgaben zur Gesundheit und Pflege sind derzeit so, dass es Schnittstellen zwischen den beiden Fachrichtungen gibt (z. B. im Bereich medizinische Grundlagen) aber auch Besonderheiten und Divergenzen. Durch die positive Akkreditierung des Studienganges Bachelor Berufspädagoge:in für Gesundheitsfachberufe an der Hochschule Neubrandenburg wurde eine deutliche Aufschlüsselung der Inhalte verlangt, die gezeigt hat, dass man die Kombinationsfachrichtung nur verantwortungsvoll anbieten kann, wenn man der Struktur eines affinen Zweitfachs oder einer zweiten Fachrichtung Gesundheit folgt, weil andernfalls die seitens der KMK geforderten Anteile für Pflegewissenschaft einerseits und Gesundheitswissenschaften/Public Health andererseits nicht umsetzbar und integrierbar sind. Das Fachprofil Pflege wird in diesem Modell größtenteils allein in dem Erstfach Gesundheit und Pflege umgesetzt und das Fachprofil Gesundheit im Erstfach, aber vor auch im affinen Zweitfach Psychologie und Prävention, vor allem im Bereich Prävention.

Das an der Hochschule Neubrandenburg affin ausgebildete Fach „Psychologie und Prävention“ ist in allen Gesundheits- und Heilberufen einsetzbar. In allen Berufsfeldern der beruflichen Bildung sind Kompetenzen im Bereich Kommunikation und Konflikte (Psychologie) sowie Unfallschutz und Krankheitsprävention (Prävention) gefragt, sodass der Einsatz dieser Lehrkräfte an einer breit aufgestellten Beruflichen Schule für sich spricht. An Fachoberschulen und Beruflichen Gymnasien sind ebenso breite Einsatzfelder gegeben.

Es ist derzeit so, dass ein affines Fach wie Psychologie und Prävention oder eine zweite Fachrichtung, z. B. Gesundheit, für die Studierenden deutlich mehr Vorteile hat und an allen Schularten und in nahezu allen Berufen, die Themen der Gesundheitsförderung beinhalten, Einsatzfelder bieten. Ein allgemeinbildendes Zweitfach führt bei Schulleitungen häufig zu der Gegenfrage: „Und wo wollen sie damit unterrichten?“ Das muss nicht so bleiben, stellt aber, wie zuvor im Zuge der neuen Pflegegesetzgebung beschrieben, vor allem bei den Heilberufen ein bisher ungelöstes Problem in der beruflichen Lehrer:innenbildung von Gesundheit und Pflege dar.

3.2 Praxisphasen durch ein berufsfeldorientiertes Praktikum

Für einen breiten und flexiblen Einsatz der Studierenden in den Fachrichtungen „Gesundheit und Pflege“ mit über 60 Berufen, wie es das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern den beteiligten Hochschulen vorgibt, bedeutet das berufsfeldorientierte Praktikum eine enorme Chance. Die Studierenden bringen als Voraussetzungen meist nur Erfahrungen aus einem Segment der Gesundheitsfachberufe (z. B. der Pflegeberufe) mit in das Studium ein. Im Rahmen des berufsfeldorientierenden Praktikums haben die Studierenden an der Hochschule Neubrandenburg nun die Möglichkeit, weitere Gesundheitsfachberufe kennenzulernen und sich implizites und explizites Wissen anzueignen. Dies erweitert die Perspektive der Studierenden und führt zudem dazu, dass bereits gesammelte theoretische Kenntnisse aus dem Studium durch praktische Erfahrungen ergänzt

werden können. Beispielsweise indem die Studierenden unter anderem unter der Begleitung einer Professorin oder eines Professors des Fachbereichs Gesundheit, Pflege und Management der Hochschule Neubrandenburg eine Aufgabe oder ein Projekt in der Praxis systematisch bearbeiten lernen. Das berufsfeldorientierende Praktikum dient somit zur Generierung handlungsrelevanter professioneller Kompetenzen.

Die Berufspädagogik und beruflichen Didaktiken in den Fachrichtungen Gesundheit und Pflege gehen grundsätzlich von einem „doppelten Handlungsbezug" (Ertl-Schmuck 2018, S. 20) der Fachrichtungswissenschaften und deren Didaktik aus: von einem Bezug auf eine Praxis des Berufsfeldes und einem Bezug zur Praxis des beruflichen Schulwesens. Der Praxisbezug zu dem (Berufs-)Feld der beruflichen Schulen wiederum wird zunächst im Studium erworben und nach dem Studium in Form des Vorbereitungsdienstes wesentlich vertieft. Während des Studiums liegen die Praktika an Schulen in den Semesterferien und werden durch praktikumsbegleitende Lehrveranstaltungen davor und danach konturiert. Die klassische Ansicht in der Ausbildung zur Berufsschullehrkraft liegt nun darin, die berufliche Praxis für das Studium vorauszusetzen (§ 7 Abs. 2 LehrerbildG M-V). Die Ansicht, dass der doppelte Handlungsbezug auf diese Weise – einerseits vor dem Studium (das Berufsfeld) und andererseits während des Studiums (den Bezug zur Schule) – absolviert wird, kann man heutzutage immer noch plausibel vertreten.

An dieser Stelle soll aber auch deutlich werden, dass eine reflektierte Praxiserfahrung des Berufsfeldes im Studium, wie es das Modul „Berufsfeldorientierendes Praktikum" gewährleistet, recht innovative Züge trägt: Erfahrungen aus der Arbeit und der Begleitung in allen Phasen der Lehrer:innenbildung zeigen, dass die Studierenden das reflektierte Praxisverständnis nicht vor dem Studium ausgebildet haben. Viele Denkansätze in den Fachwissenschaften oder der Berufspädagogik setzen aber genau diese Reflexivität voraus. Insbesondere erkennt man in der berufsbildenden Lehrer:innenbildung ein deutliches Interesse der Studierenden, sich mit der beruflichen Praxis und Qualifikation aus der Rolle des Studierenden heraus auseinanderzusetzen und dem konkreten Fehlen der Möglichkeiten dazu. Speziell pflege- und gesundheitsfachspezifische Themen wie „reflexive Könnerschaft" (Neuweg 2004; Böhnke 2006), Praxisexpertise (Benner 1996) und berufliche Handlungssituationen als Ausgangspunkt beruflichen Lernens (Greb 2003; Darmann 2005; Walter 2015) bleiben bei Studierenden der Fachrichtungen Gesundheit und Pflege oftmals dunkel, werden als zu theoretisch eingestuft und finden keine Übersetzung in das eigene Denken und Handeln.

Das berufsfeldorientierte Praktikum ermöglicht überdies auch die Ausbildung interprofessioneller Kompetenzen. Zum Beispiel beschreibt eine gelernte Altenpflegerin, die im Rahmen ihres berufsfeldorientierten Praktikums in einer ergotherapeutischen Praxis tätig war, dass sie das Berufsprofil nicht kannte und ihr insbesondere die „Schnittstellenprobleme" zwischen den beiden Berufen nicht bewusst waren.

Fazit

Die heterogene Berufsstruktur sorgt auch für eine heterogene Struktur der Lehrer:innenbildung. Gerade in den zahlenmäßig und aus professionstheoretischer Perspektive deutlich überlegenen Heilberufen findet das Berufsbildungsgesetz keine Anwendung. In den Fachrichtungen Gesundheit oder Pflege fällt zum Beispiel eine Zuordnung von Therapieberufen, Hebammen oder diagnostischen Berufen zunehmend schwer. Hier ergeben sich Bedenken gegenüber der klassischen Lehrer:innenbildung des beruflichen Systems. Es zeigen sich beispielsweise erste Spezialisierungen und Sonderwege in Richtung Lehrer:innen für Logopädie (Aachen) und Rettungswesen (Düsseldorf).

Eine Möglichkeit, eine gute fachwissenschaftliche Ausbildung in einer fundierten Lehrer:innenbildung zu ermöglichen, ergibt sich durch die Kooperation mit Hochschulen. Zumeist ist es derzeit leider so, dass die Fachrichtungen Gesundheitswissenschaften und Pflegewissenschaften an Fachhochschulen, die diese Studienprofile führen, deutlich fundierter mit mehreren Professuren abgedeckt werden als an universitären Standorten.

In diesem Beitrag wurde eine Möglichkeit der Kooperation vorgestellt. Gleichsam ergeben sich bei der Kombinationsfachrichtung Gesundheit und Pflege deutlich höhere Anforderungen an die Berufsfeldkenntnisse. Diese können beispielsweise durch das berufsfeldorientierte Praktikum in das Lehramtsstudium integriert werden.

Die implizite Abwertung durch die Nichtberücksichtigung der allgemeinbildenden Zweitfächer in den Berufsgesetzen der Heilberufe konnte hier nur angedeutet werden. An der neuen Pflegeberufsgesetzgebung ab 2020 für die mit Abstand größte Berufsgruppe im Bereich Gesundheit und Pflege wird deutlich, dass eine Berufspädagogin oder ein Berufspädagoge für Gesundheitsberufe mit einem affinen Zweitfach oder einer zweiten Fachrichtung Gesundheit an den Pflegeschulen wesentlich breiter und passender einsetzbar sein wird als eine Berufspädagogin oder ein Berufspädagoge mit allgemeinbildendem Zweitfach, das an Pflegeschulen und bei Heilberufen weiterhin nicht vorgesehen ist.

Die Bezeichnung für Lehrende im Berufsfeld Gesundheit und Pflege ist wenig eindeutig: Es gibt weiterhin die Pflegepädagogin bzw. den Pflegepädagogen, sogar noch oder erneut die irreführende Bezeichnung Medizinpädagoge:in und das Lehramt für berufsbildende Schulen mit Fachrichtung Pflegewissenschaft und allgemeinbildendem Fach. Die neuere und sich derzeit verstärkt durchsetzende Bezeichnung Berufspädagoge:in für Gesundheitsberufe wird im pflegedidaktischen Diskurs als zukunftsweisende Alternative gesehen (vgl. Arens 2018).

Literatur

Arens, Frank (Hg.) (2018). *Lehrerbildung der Gesundheitsberufe im Wandel. Von der Pflegepädagogik zur Berufspädagogik Pflege und Gesundheit*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.

Arens, F. & Brinker-Meyendriesch, E. (2018). *Spektrum Lehrerbildung Pflege und Gesundheit. Zeitzeugen einer Disziplinentwicklung*. Band 3. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.

Benner, D. (Hg.) (1996). *Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern- Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel*. Berlin: Freie Universität.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). Bestandsaufnahme der Ausbildung in den Gesundheitsberufen im europäischen Vergleich (GesinE) (Berufsbildungsforschung, Band 15). Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung_Band_15.pdf (Zugriff am: 01.07.2018).

Böhnke, U. (2006). Reflexive Lehr-Lernprozesse in der Pflegeausbildung als zentrale Voraussetzung für eine professionelle Pflegepraxis. In S. Görres, A. Krippner, M. Stöver & S. Bohns (Hg.), *Pflegeausbildung von morgen – Zukunftslösungen heute. Das Modellprojekt „Integrierte Pflegeausbildung in Bremen" im Diskurs – wissenschaftliche Beiträge und praktische Erfahrungen* (S. 43–52. Lage: Jacobs Verlag.

Darmann. I. (2005). Pflegeberufliche Schlüsselprobleme als Ausgangspunkt für die Planung von fächerintegrativen Unterrichtseinheiten und Lernsituationen. In www.PrInterNet.info, (6), 60–65.

Dielmann, G. (2013). Die Gesundheitsberufe im Berufsbildungssystem. Die Gesundheitsberufe und ihre Zuordnung im deutschen Berufsbildungssystem. In *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung* (S. 148–176). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

Ertl-Schmuck, R. & Fichtmüller, F. (2009). *Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung*. Weinheim u. a.: Juventa.

Ertl-Schmuck, R. (2018). Das Theorie-Praxis-Verständnis als produktive Irritation. In R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hg.), *Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis* (S. 12–28). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Greb, U. (2003). *Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege*. Frankfurt a. M.: Mabuse.

Institut für Qualitätsentwicklung M-V (2016). Zukunftschancen. Verfügbar unter: http://www.lehrer-in-mv.de/lehramt-studieren/zukunftschancen/ (Zugriff am: 01.07.2016).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V (Hg.) (2015). *Personalbedarfsentwicklung 2016–2030 – An öffentlichen allgemein bildenden und beruflichen Schulen*. Schwerin, 1–30.

Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. 3. Auflage. Münster: Waxmann.

PflBRefG (2017). Gesetz zur Reform der Pflegeberufe – Pflegeberufereformgesetz. Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2017 Teil I Nr. 49, Bonn am 24. Juli 2017.

Sekretariat der KMK (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 12.10.2017.*

Walter, A. (2015). Die Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 193–210). Opladen: Budrich UniPress Ltd.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Das kooperative integrative Studienmodell in M-V: Neubrandenburg und Rostock 184

Autor

Wolfgang von Gahlen-Hoops, Prof. Dr., Professor für Gesundheit und Pflege/berufliche Didaktik, Hochschule Neubrandenburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: pflege- und gesundheitsdidaktische Frage- und Themenstellungen wie z. B. forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung, Curriculumentwicklung an Pflegeschulen, Lehrer:innengesundheit, pflege- und gesundheitswissenschaftliche Frage- und Themenstellungen zu Digitalisierung, Pflege und Performanz, bild- und fallanalytische Forschungsansätze.

Teil III: Strukturen, Forderungen und Perspektiven zur Gestaltung

Vorschläge zur Attraktivitäts- und Qualitätssteigerung aus dem Innovationsnetzwerk zum Studium der Berufsschullehrer:innen

Marc Krüger, Franz Kaiser, Uwe Fasshauer & Bettina Jorzik

Abstract

In diesem Beitrag werden die vom Stifterverband ins Leben gerufene Berufsschullehrerinitiative vorgestellt und der Entstehungsprozess des daraus hervorgegangenen Positionspapiers skizziert. Vor dem Hintergrund der zum Teil unterschiedlichen Positionen der Interessenvertretungen werden die 12 Forderungen des Positionspapiers erläutert. Abschließend werden Maßnahmen diskutiert, die zur kurz-, mittel- und langfristigen Bedarfsdeckung von Berufsschullehrer:innen insbesondere im gewerblich-technischen Bereich herangezogen werden können.

This article presents the vocational school teacher initiative launched by the Donors' Association for the Promotion of Sciences and Humanities in Germany and traces the development of the resulting policy paper. With due consideration for the diverging positions adopted by the representative bodies in some cases, it outlines the 12 stipulations laid down in the policy paper. The concluding discussion examines the measures that may be deployed to meet the need for vocational school teachers in the short, medium and long term, particularly in the industrial/technical sector.

1 Werdegang der Berufsschullehrerinitiative

Ab 4. Juli 2016 hat der Stifterverband mit der Förderung der Wilo-Foundation die Berufsschullehrerinitiative mit einer bundesweiten Kick-off-Tagung in Dortmund gestartet, die zum Ziel hat, „die Attraktivität des Berufsschullehrer-Studiums zu steigern und mehr Studierende für das Lehramt an den berufsbildenden Schulen zu gewinnen" (Stifterverband 2016). Die Motivation der Initiative begründet sich in der Bedrohung der Qualität der beruflichen Ausbildung, die als Rückgrat der deutschen Wirtschaft bezeichnet wird, die durch die

> „... strukturell (nicht demografisch) bedingte Unterversorgung der beruflichen Schulen mit qualifizierten Lehrkräften bedroht (ist), insbesondere in den gewerblich-technischen

> Fachrichtungen (Maschinenbau, Elektrotechnik, Mechatronik): Einem jährlichen Nachwuchsbedarf von ca. 1.700 Lehrkräften im fraglichen Bereich standen im Wintersemester 2013/14 nur 863 Studienanfänger gegenüber. Trotz der verbreiteten Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigern (die über keine pädagogisch-didaktische Qualifikation verfügen) fehlen jährlich ca. 500 qualifizierte Fachlehrer für den ausbildungsbegleitenden Unterricht in den gewerblich-technischen Fachrichtungen" (Stifterverband 2016).

Auf einer bundesweiten Kick-off-Tagung der Initiative wurden bestehende Reformmodelle präsentiert, die nach Auffassung des Stifterverbands bisher aber nur punktuell wirken, jedoch mittelfristig bundesweit erprobt werden sollten. Die Tagung sollte darüber hinaus die öffentliche und politische Aufmerksamkeit für das skizzierte Problem schärfen und weitere Interessenträger mit ins Boot holen.

In der anschließenden, auf zwei Jahre angelegten Entwicklungs- und Diskussionsphase wurde das bundesweite Innovationsnetzwerk Lehramt Berufsbildende Schulen (I-LaBS) gebildet, in dem Hochschullehrer:innen aus allen Bundesländern sowie Vertreter:innen weiterer Institutionen (BLBS, BMBF, DIHK, DGfE-Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie die KMK) vertreten waren und sich fortlaufend zu ganztägigen Workshops trafen. Parallel wurden die unterschiedlichen Studiengangstrukturen und Fachrichtungen analysiert. Aus diesen Netzwerktreffen ist ein Positionspapier hervorgegangen, das 12 Forderungen zur Innovation zur Lehrkräftebildung für berufliche Schulen vorlegt (vgl. Stifterverband 2017) und auf der zentralen Veranstaltung zum Tag der Bildung am 8. Dezember in Berlin vorgestellt und veröffentlicht werden konnte.

2 Entstehung und Veröffentlichung des Positionspapiers

Nach dem Kick-Off im Sommer 2016 beteiligten sich aus jedem Bundesland je nach Größe ein bis drei Hochschullehrer:innen. Aus dem BLBS, dem BMBF, der DIHK und der DGfE-Sektion wurde jeweils eine Vertretung einbezogen, wobei die KMK drei Vertreter:innen entsenden konnte. Insgesamt umfasste der Kreis 30 Personen, die sich für eine Mitarbeit in einer der drei folgenden Arbeitsgruppen entscheiden konnten:

- AG 1 „Sichtung und Analyse des bestehenden Studienangebotes": Ziel war es, eine möglichst vollständige Bestandsaufnahme der Berufsschullehrer:innen bildenden Studienangebote zu erarbeiten.
- AG 2 „Bewährtes und Bewahrenswertes": Mit Hinblick auf die Veränderungsbemühungen des Innovationsnetzwerks wurde in dieser AG ein Konsens dahingehend gesucht, was sich in der beruflichen Lehrkräftebildung bewährt hat und in innovativen Ansätzen möglichst fortzuführen ist.
- AG 3 „Innovationsgruppe": Hier galt es, sich von bestehenden Ansätzen sowie Modellen zu lösen und kreativ über neue Wege in der beruflichen Lehrkräftebildung nachzudenken.

Nachdem die Arbeitsergebnisse aus den Arbeitsgruppen vorlagen,[1] fokussierte sich das letzte Treffen im Jahr 2017 darauf, die unterschiedlichen Diskussionsergebnisse zusammenzuführen und ein möglichst konsensfähiges Positionspapier vorzubereiten, das der Öffentlichkeit präsentiert werden kann. Hierfür legte der Stifterverband einen Entwurf vor, der durch ein Redaktionsteam aus mehreren Hochschullehrer:innen finalisiert wurde.

Das Positionspapier wurde zur zentralen Veranstaltung am Tag der Bildung in Berlin am 8.12.2017 veröffentlicht und durch ein Impulsreferat von Prof. Dr. Franz Kaiser (Universität Rostock) begleitet. Damit gelang es, die anwesende Frau des Bundespräsidenten, Elke Büdenbender, als Schirmherrin der Veranstaltung, als auch Frau Ministerin Karin Prien (Bildung, Wissenschaft und Kultur in Schleswig-Holstein) als Vertreterin der Kultusministerkonferenz für das Thema zu gewinnen und es zu einem zentralen Thema auf der anschließenden Podiumsdiskussion zu machen (Tag der Bildung 2017).

3 Die 12 Forderungen

Die nachfolgend dargestellten 12 Forderungen sind als gekürztes Zitat aus dem Positionspapier entnommen (vgl. Stifterverband 2017) und der Epilog wurde weggelassen:

3.1 Imagekampagne aufsetzen: Unterricht für die Fachkräfte von morgen

Eine Imagekampagne sollte prototypische Werdegänge von Lehrkräften an beruflichen Schulen aufzeigen und verdeutlichen, dass diese in einem Umfeld arbeiten, das von einer hohen Innovationsdynamik und engen regionalen Kooperationen mit den (Ausbildungs-)Betrieben vor Ort gekennzeichnet ist. Als Referenzbeispiele könnten die Imagekampagnen des Handwerks und der Bundeswehr dienen.

- Ziele: den bestehenden Fehlvorstellungen von Berufsschullehrkräften als Ausbildende handwerklicher Routinen entgegenwirken, die in den Köpfen nicht nur vieler Studieninteressierter bestehen, und herausstellen, dass die Tätigkeit als Lehrkraft an beruflichen Schulen besonders anspruchsvoll und vielseitig ist und die Königsklasse unter den Lehrkräften bildet sowie die Attraktivität des Berufsbildes für technisch interessierte Frauen zu erhöhen
- Adressaten: KMK, gegebenenfalls einzelne Länder, BMBF, DIHK, Zentralverband des Deutschen Handwerks

3.2 Zentrales, bundesweites Informationsportal einrichten und pflegen

Das Informationsportal soll über das Berufsbild und die damit verbundenen Karriereperspektiven, die Einstellungsperspektiven, die möglichen Ausbildungswege sowie das Studienangebot, die Studienorte und die Studienanforderungen informieren.

1 Einen Überblick zu den bestehenden Studiengangstrukturen bietet aktuell die Publikation von Frommberger und Lange (2018), die unter anderem auf die Daten aus der Initiative zurückgreifen.

Alle relevanten Informationen werden hier gesammelt und veröffentlicht und alle bestehenden Beratungsstellen/-angebote auf dieser Plattform verlinkt. Gegebenenfalls könnte die Plattform um eine Beratungshotline ergänzt und/oder mit einem Online-Chat verknüpft werden.

- Ziele: Informationsdefizite abbauen, Berufsbild bekannt(er) machen
- Adressaten: KMK, gegebenenfalls gemeinsam mit dem BMBF

3.3 Monetäre Anreize und verlässliche Finanzierungsmodelle für das Lehramtsstudium (in Mangelfächern) schaffen

Viele potenzielle Studierende der beruflichen Fachrichtungen sind sogenannte nicht traditionelle Studierende, die bereits Erfahrungen gesammelt haben, über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Erststudium verfügen, erwerbstätig sind und häufig auch eine Familie haben. Ein (Vollzeit-)Studium ist für diese Klientel aufgrund des Verdienstausfalls und/oder der Finanzierungsschwierigkeiten oft nicht möglich beziehungsweise nur schwer realisierbar.

Wünschenswert und durchaus finanzierbar wären Studienstipendien für die Masterstudierenden (beziehungsweise für die Studierenden im Hauptstudium/den letzten beiden Studienjahren der entsprechenden Staatsexamensstudiengänge), zumindest in den Mangelfächern. Legt man beispielsweise einen Betrag von 1.000 Euro/Monat zugrunde, der sich an dem monatlichen Höchstsatz einer Förderung durch die Begabtenförderungswerke orientiert, und bindet das Stipendium an ein Studium in der Regelstudienzeit von vier Semestern, wären für jedes Stipendium beziehungsweise jeden Stipendiaten Kosten in Höhe von insgesamt 24.000 Euro zu veranschlagen.

Im WS 2014/15 waren in den gewerblich-technischen Masterstudiengängen für ein Lehramtsstudium an beruflichen Schulen insgesamt ca. 1.657 Studierende eingeschrieben. Würden alle Studierenden mit einem Stipendium gefördert, entstünden Kosten in Höhe von knapp 20 Millionen Euro im Jahr.

- Ziele: nicht traditionelle Studierende (erwerbstätig, mit abgeschlossener Berufsausbildung oder Quereinsteiger aus einem Ingenieurstudium) für ein entsprechendes Lehramtsstudium gewinnen
- Adressaten: BMBF, eventuell private Geldgeber (nach dem Vorbild des Deutschlandstipendiums)

3.4 Berufspraktische Tätigkeit organisatorisch in das Studium eingliedern

Während eine abgeschlossene Berufsausbildung vor Antritt des Studiums zur Lehrkraft an beruflichen Schulen die ideale Vorbereitung darstellt, sieht die Realität vielfach anders aus. Mit steigender Tendenz treten mehr als 50 Prozent der Studierenden ihr Studium lediglich mit einer 52-wöchigen Praxiserfahrung an oder erwerben diese parallel zum Studium vor dem Eintritt in den Schuldienst. Diese Praxiserfahrung wird weder fachlich begleitet noch gezielt ausgerichtet. Die Bandbreite des betrieblichen Alltags und des Tätigkeitsfeldes eines Berufsbildes wird in den allermeisten Fällen nicht abgedeckt. Zudem ist damit de facto eine Verlängerung der

Ausbildungszeit um ein Jahr gegeben, was die Attraktivität der Studiengänge mindert, ohne systematisch eine berufsbezogene Qualifizierung zu erbringen.

Deshalb sollte die – bisher als Vorpraktikum zu erbringende – berufspraktische Tätigkeit (durch Verzahnung der anderen Praxisinhalte) in das Studium integriert, inhaltlich strukturiert und begleitet werden. Eine bereits vorliegende Ausbildung bliebe dabei anrechnungsfähig.

- Ziele: Qualität der berufspraktischen Tätigkeit vor dem Studium verbessern und Mehrbelastung im Verhältnis zu anderen Lehrämtern und Ingenieurstudiengängen reduzieren
- Adressaten: Schulministerien

3.5 Kopplung von großer beruflicher Fachrichtung und einer fachaffinen, kleinen Fachrichtung flächendeckend ermöglichen

Ein bedeutender Anteil der Studierenden im Lehramt für berufliche Schulen kommt aktuell entweder direkt aus einem fachlichen Bachelor oder entscheidet sich nach beruflicher Tätigkeit für das Lehramt an einer beruflichen Schule. Solche Quereinsteiger besitzen oft eine äußerst hohe fachliche Affinität und neigen deutlich seltener den klassischen Unterrichtsfächern zu. Die Möglichkeit, sich auf die rein technischen Aspekte zu konzentrieren, kann Potenziale heben. Denkbar ist der spätere Erwerb weiterer Lehrbefähigungen für die breitere Verwendbarkeit im Lehramt.

- Ziele: Attraktivität des Studiums für Absolvent:innen eines fachlichen Bachelors/Masters/Diploms erhöhen, Studierendenzahl erhöhen
- Adressaten: Schulministerien, einzelne Universitäten

3.6 Berufsbegleitendes Studium ermöglichen

Ein Teil der Studierenden des Lehramtes an beruflichen Schulen beginnt das Studium erst nach einer beruflichen Tätigkeit als Ingenieur:in oder Techniker:in/Meister:in. Die Lebenssituation unterscheidet sich daher von den jüngeren Studierenden durch einen gewissen Lebensstandard und eine bereits gefestigte familiäre Situation. Der Verdienstausfall während des Studiums schreckt viele Interessenten ab. Ein berufsbegleitendes Studium kommt diesen Lebensbedingungen entgegen. Dabei muss den Studierenden die Möglichkeit offengehalten werden, die berufliche Tätigkeit weiter im bisherigen Berufsfeld, beispielsweise als Ingenieur:in, fortzuführen oder bereits studienbegleitend als angehende Lehrkraft in der berufsbildenden Schule aktiv zu werden.

- Ziele: finanzielle Situation atypischer Studierender erleichtern und die Attraktivität des Studiums für die Zielgruppe der bereits Berufstätigen erhöhen
- Adressaten: Hochschulen, Länder

3.7 Geregelte Quereinstiegsmaster für Ingenieure flächendeckend anbieten

Die Zielgruppe der Ingenieur:innen verfügt bereits über ein umfassendes Wissen, das die fachinhaltlichen Anforderungen des beruflichen Erstfachs teilweise überschreitet. Während der Übergang in das Masterstudium zwar häufig durch An-

rechnungen erleichtert wird, scheitert eine vollständige Anerkennung zumeist an landesbezogenen oder von der Kultusministerkonferenz festgesetzten Leistungspunktevorgaben. Gleichzeitig werden die Rückstände in den Bildungswissenschaften nur schwer aufgeholt. Zielgenau konzipierte Quereinstiegsmaster vermitteln genau die fehlenden Inhalte der Fachdidaktik, im Unterrichtsfach und in den Bildungswissenschaften, während sie die bereits erworbenen Inhalte verwerten.

- Ziele: Attraktivitätssteigerung des Studiums für fachliche Absolvent:innen und Ingenieur:innen durch Minimierung von Credit-Point-Verlust und Verringerung der Studiendauer durch Vermeidung von Redundanz
- Adressaten: KMK, Schulministerien, einzelne Hochschulen

3.8 Eine neue Form der Fachlehrkraft (Typ 5b) mit strukturell angelegter Weiterbildung zum Studienrat schaffen

Für viele Studierende, die aus einer Ausbildung mit anschließender längerer Berufstätigkeit oder gar mittleren Führungsaufgaben kommen, stellt die Umstellung auf das universitäre Lernsystem eine große Herausforderung dar. Zugleich verfügen sie über eine hohe berufsfachliche Expertise, die sie zu gefragten Lehrkräften für bestimmte Bildungsgänge macht. Eine zu lange und abstrakte Ausbildung führt bei dieser Gruppe nicht selten zum Abbruch des Studiums. Die Einführung einer Zwischenstufe (Bachelor-Lehrer:in) kann hier einen hilfreichen Zugangsweg schaffen. Eine auf das Studium einer beruflichen Fachrichtung eingeschränkte und verkürzte Ausbildung zum Lehrertyp 5b führt in eine geringer vergütete Beschäftigungsform als Lehrkraft. Dabei ist durch modularisierte Weiterbildungsmöglichkeiten eine Weiterentwicklung der Qualifikation zum Studienrat in individuellem Tempo strukturell mitzudenken. Hierzu sind in den Bundesländern die laufbahnrechtlichen Voraussetzungen zu schaffen.

- Ziele: Erleichterung des Studiums für die Zielgruppe der Meister:innen und Techniker:innen und diejenigen, denen die universitären Umstände fremd sind und Verringerung der Studienabbruchquote durch Entzerrung des Studiums
- Adressat: KMK

3.9 Referendariat und Masterstudium eng verzahnen und die Ausbildungsdauer signifikant reduzieren

Die problematische Einkommenssituation während des Studiums hält in der Phase des Referendariats an. Eine parallele Beschäftigung ist aufgrund der hohen Arbeitsbelastung unmöglich, während gleichzeitig der Verdienst gering bleibt. Hinzu kommt, dass das Referendariat wie in jeder Lehramtsausbildung eine im Verhältnis zu anderen Berufsrichtungen verlängerte Ausbildung bedeutet. In Kombination mit der vor dem Studium absolvierten Ausbildung oder fachpraktischen Tätigkeit wird der akzeptable Rahmen für viele jedoch überschritten. Eine Integration des Referendariats in das Masterstudium mit Verdienstmöglichkeit kann dieses Problem lösen. Durch Verzahnung der Inhalte, enge Kooperation der beteiligten Akteure (Universitäten, Schulen und Studienseminare) sowie die Beseitigung von Redundanzen in

der ersten und zweiten Phase kann das Referendariat in das Masterstudium integriert und die Ausbildungsdauer reduziert werden.

- Ziele: Ausbildungsdauer verkürzen und Verdienstmöglichkeit während des Studiums schaffen
- Adressaten: KMK, Schulministerien, einzelne Hochschulen

3.10 Studiengänge neu ausrichten, um Professionsbezug zu schaffen

Die Studierenden des Lehramtes an beruflichen Schulen besuchen abseits der Bildungswissenschaften dieselben Veranstaltungen wie Studierende rein fachlicher Studiengänge. Während dies die kosteneffizienteste Lösung darstellt, gefährdet sie den Studienerfolg der angehenden Lehrkräfte. Die Studieninhalte haben nur bedingt mit den berufsfeldbezogenen Fachrichtungen zu tun, wie sie insbesondere in der Berufsschule benötigt werden. Neben der Unterrepräsentanz der Gruppe der Lehramtsstudierenden in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen gibt es Probleme in der Studienorganisation und einen Mangel an arbeits- und berufswissenschaftlichen Studienanteilen. Durch eine stärkere Ausrichtung der Studiengänge an den Anforderungen der späteren Tätigkeit lassen sich projektartige Studienstrukturen entwickeln, die Professions- und Technikbezug mit fachdidaktischer Kompetenzentwicklung verbinden. Dies erleichtert auch die Anerkennung von bereits erworbenen berufsfachlichen Kompetenzen, während sie für ingenieurswissenschaftliche Studienanteile kaum anrechnungsfähig sind.

- Ziele: Identität der Lehramtsstudierenden stärken, Ausrichtung des Studiums an der Schulrealität und Profession und Abbruchquoten verringern und Abschlussqualität verbessern
- Adressaten: KMK, Schulministerien, einzelne Hochschulen

3.11 Innovative Ansätze gezielt fördern

Bei den Gestaltern der Studiengänge ist bereits ein fundiertes Innovationspotenzial vorhanden, das durch die prekäre Situation und Marginalisierung an den Hochschulen nur selten dauerhaft zur Entfaltung kommt. Zur Entfesselung der Ideen wird ein vom Bund finanziertes Förderprogramm benötigt, das innovative Studiengänge, Kooperationen oder Rekrutierungsformen nachhaltig fördert. Um eine bundesweite Wirkung zu erzielen, soll hier ein zwischenstaatliches Gremium entscheiden. Geeignet sind der Koordinierungsausschuss des Bundes und der Länder für berufliche Bildung (KOA) oder der Ausschuss für die berufliche Bildung der KMK. Um die entsprechenden Effekte beobachten und fundiert Erfahrungen sammeln zu können, sind Förderzeiträume von mindestens zehn Jahren und ein Fördervolumen von mindestens zwei Millionen Euro pro involvierten Studienort nötig. Bei jährlich einer Auszeichnung und einer Programmdauer von zehn Jahren belaufen sich die Gesamtkosten auf ca. 200 Millionen Euro.

- Ziele: Planungssicherheit für Innovationen schaffen und strukturell Best Practice aufbauen und verbreiten
- Adressaten: Bund, Wissenschaftsministerien der Länder, KMK

3.12 Berufliche Bildung politisch stärken

Das Image des berufsbildenden Lehramts ist das eines Trittbrettfahrers zweiter Klasse. Das Berufsbild wird als abgestuftes Gymnasiallehramt verstanden, die Studierenden gelten als gescheiterte Ingenieure und die berufliche Schule wird als Auffangbecken für weitere Gescheiterte abgetan. Die Realität könnte nicht weiter von diesem vorurteilsgeladenen Bild entfernt sein. Die umfassenden Aufgaben und gesellschaftliche Bedeutung der beruflichen Bildung zu stärken, verlangt nach politischer Sichtbarkeit. Wir befürworten eine entsprechende Benennung der Ressorts (beispielsweise Ministerium für Kultus, Jugend, Sport und berufliche Bildung). Diese nominelle Aufwertung muss durch kompetente Ansprechpartner:innen für Externe und intern klar geregelte Zuständigkeiten flankiert werden.

- Ziele: beruflicher Bildung die ihr zustehende politische Sichtbarkeit verleihen, kompetente Steuerung der Ausrichtung beruflicher Bildung sicherstellen und Reibungsverluste der Akteure im politischen Prozess minimieren
- Adressaten: Landesregierungen

Die Forderungen haben unterschiedliche Tragweiten. Einige können als Sofortmaßnahmen aufgefasst werden, z. B. Imagekampagne aufsetzen oder ein zentrales, bundesweites Informationsportal einrichten und pflegen. Hiermit ließen sich kurzfristig mehr Studierende gewinnen. Darüber hinaus gibt es Forderungen, die sich an bewährten Studienmodellen orientieren und den Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt konform (KMK 20.9.2007) sind. Diese können von den Bundesländern und Hochschulen aufgegriffen werden, z. B. Kopplung von großer beruflicher Fachrichtung und einer fachaffinen, kleinen Fachrichtung oder berufsbegleitendes Studium ermöglichen. Die Forderungen 8. bis 12. sind weitreichend und fordern zum Teil einen gesetzlichen Handlungsrahmen, der noch ausgehandelt werden muss.

4 Aktuelle politische Initiativen und Positionen

Das Thema „Mangel an Berufsschullehrer:innen“ ist derzeit auf allen gesellschaftlichen Ebenen, also bei Arbeitgebern, den Gewerkschaften, der Politik und natürlich auch in der Wissenschaft, aktuell, was die nachfolgenden Diskussionsbeiträge – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – verdeutlichen:

Fast zeitgleich zu dem in diesem Beitrag besprochenen Positionspapier ist vom Monitor Lehrerbildung, ebenfalls eine Stiftungsinitiative, eine Sonderpublikation mit dem Titel „Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen“ herausgegeben worden. Diese thematisiert ebenfalls die gravierenden Nachwuchsprobleme bei pädagogisch voll ausgebildeten gewerblich-technischen Berufsschullehrer:innen. Die Autor:innen kommen zu dem Schluss (Monitor Lehrerbildung 2017), dass die Absolvent:innenzahlen dieser Lehramtsstudiengänge auf einem sehr niedrigen Niveau verharren und perspektivisch nicht zu erwarten ist,

dass der steigende Lehrkräftebedarf gedeckt wird, womit mittelfristig die berufliche Bildung gefährdet wird. Entsprechend werden attraktivere Bedingungen und der Ausbau von Möglichkeiten des qualitätsgesicherten Quereinstiegs ins Lehramt an beruflichen Schulen gefordert und mit Praxisbeispielen unterlegt.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW 2018) hat eine aktuelle Studie des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) zur Prognose des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen bis 2030 vorgelegt. Diese zeigt auf, dass der von der KMK im Jahr 2013 prognostizierte Rückgang der Schüler:innenzahl an berufsbildenden Schulen auf 2,15 Millionen nicht eintreten wird. Vielmehr sei von 2,48 Millionen Schüler:innen im Jahr 2025 auszugehen. Gründe dafür seien unter anderem die Stärke der relevanten Altersjahrgänge, junge Zugewanderte, aber auch steigende Zahlen von Jugendlichen, die an Berufsschulen eine Übergangszeit etwa zur Berufsvorbereitung verbringen oder dort eine vollzeitschulische Ausbildung absolvieren. Auch die Zahl der Ausbildungsverträge war zuletzt gestiegen. Die GEW-Prognose errechnet einen Bedarf von 151.000 Berufsschullehrer:innen und damit 22.000 mehr als die KMK-Prognose. Dies zeigt über die gewerblich-technische Lehrerbildung hinaus den hohen Bedarf an Berufsschullehrer:innen und wird mit entsprechenden Forderungen verknüpft.

Die Arbeitsgruppe Bildung und Forschung der SPD-Bundestagsfraktion hat im Juni 2016 ein Eckpunktepapier zur Qualitätssteigerung des Lernortes Berufsschule vorgelegt. Darin werden sechs Forderungen an einen Berufsschulpakt von Bund und Ländern gestellt, der ins Leben gerufen werden soll. Die erste Forderung lautet, eine „Qualitätsoffensive Berufsschullehrerausbildung aufzubauen“ (AGBF 2016) und so dem Mangel an Berufsschullehrer:innen begegnen. Leider finden sich diese Forderungen nicht eins-zu-eins im neuen Koalitionsvertrag (2018) wieder, allerdings heißt es dort im Abschnitt Hochschulen und Wissenschaft: „Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern wollen wir fortsetzen und um die Schwerpunkte Digitalisierung und Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für die beruflichen Schulen erweitern.“ (12.3.2018, S. 32, Zeilen 1350–1352). Dies lässt hoffen, dass mit der Ausgestaltung einer entsprechenden Förderinitiative des BMBF u. a. die Forderungen der SPD-Bundestagsfraktion Eingang findet.

Neben dieser Forderung ließen sich noch eine Fülle weiterer erwähnen, die von den Lehrerverbänden bis zu der Industriegewerkschaft Metall reichen (IGM 2017) und eine Verbesserung der Situation der beruflichen Schulen fordern. Ein historisch neues Phänomen ist, das der für das Duale System bedrohliche Nachwuchsmangel an den beruflichen Schulen dazu führt, dass sich Institutionen wie beispielsweise das nichtzuständige Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB 2017) und insbesondere wirtschaftsnahe Organisationen für den Zustand der beruflichen Schulen und ihres Personals interessieren und stark machen.

Die Bemühungen um flexible Studiengänge und länderspezifische Maßnahmen spiegeln sich selbstredend auch in einer Vielzahl von wissenschaftlichen Publikationen wider, wenn man sich die einschlägigen Zeitschriften und Buchreihen der

Berufs- und Wirtschaftspädagogik betrachtet (beispielhaft erwähnt Windelband, Becker & Spöttl 2013; Bals u. a. 2016; Joted 2018).

Dabei wird deutlich, dass die Debatten um die Reform der beruflichen Lehramtsstudiengänge und ihre quantitative und strukturelle Not alles andere als neu sind. Neu beim Blick in die aktuellen Diskussionsbeiträge ist der grundsätzliche Konsens bei den Arbeitgebern, den Gewerkschaften, der Politik und der Wissenschaft in der Problembeschreibung und der dringlichen Relevanz, diese anzugehen, nicht zuletzt um die Qualität des Dualen Systems der Berufsausbildung zu sichern.

5 Wie kann weiter vorgegangen werden?

Die Ausführungen in diesem Beitrag zeigen, dass der Mangel an Berufsschullehrer:innen vielschichtige Ursachen hat und Lösungen entsprechend differenziert ausgestaltet werden können. Gründe dafür sind unter anderem die unterschiedlichen Zuständigkeiten, die sich auf Bundes- und Landesebene zeigen sowie die Autonomie der Hochschulen, deren oberste Prioritäten nicht notwendigerweise in der Ausgestaltung von wenig ausgelasteten Lehramtsstudiengängen für berufliche Schulen liegen müssen. Darüber hinaus zeigten die Netzwerktreffen, dass unter den Hochschulvertreter:innen Uneinigkeit in Bezug auf mögliche Maßnahmen herrscht und nicht alle hinter den 12 ausgebreiteten Forderungen stehen. Das erschwert die politische Durchsetzung von Modellversuchen, die erst eine evidente Betrachtung hinsichtlich Erreichung ihrer intendierten sowie nichtintendierten Wirkungen ermöglichen würde.

Auf der anderen Seite zeigen die aktuellen Initiativen und Positionen seitens der Arbeitgeber, Gewerkschaften und Politik, dass es einen breiten gesellschaftlichen Konsens gibt, dem Mangel an Berufsschullehrer:innen zu begegnen. Ebenso zeigt der aktuelle Koalitionsvertrag der Bundesregierung (s. o.), dass sich politisch einiges bewegen könnte. Es empfiehlt sich für eine weitere Vorgehensweise folglich, die unterschiedlichen Interessenvertretungen möglichst zeitnah zusammenzuführen und zu einem gemeinsam abgestimmten Handeln zu bewegen.

In Bezug auf die vorgestellten 12 Forderungen scheint darüber hinaus eine gestaffelte Vorgehensweise empfehlenswert:

1. Die Forderung, eine Imagekampagne aufzusetzen und ein zentrales, bundesweites Informationsportal einzurichten und zu pflegen, fand breiten Anklang. Dies sollte als Sofortmaßnahme angegangen werden, damit kurzfristig dem Mangel ein Stück weit begegnet wird.
2. In einem zweiten Schritt sollten jene Maßnahmen Förderung erfahren, die in Bezug auf die Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt konform (KMK 2007) sind. So könnten die Hochschulen z. B. durch die Kopplung von einer großen beruflichen Fachrichtung und einer fachaffinen, kleinen Fachrichtung oder den Ausbau von berufsbegleitenden Studienangeboten mittelfristig mehr Studierende überzeugen. Dass dies wirksam

ist, zeigen Studienstandorte mit berufsbegleitenden Studienmodellen, die Bachelorabsolvent:innen von Ingenieursstudiengängen der Elektro- und Maschinenbautechnik adressieren.

3. Auf den Netzwerktreffen breit diskutiert wurde der Wunsch, sich von der ans gymnasiale Lehramt angelehnten Studienstruktur zu emanzipieren, weil diese den umfänglichen Anforderungen eines beruflichen Lehramts nicht gerecht wird. Diese Diskussion hat viele Forderungen hervorgebracht, die sich nicht mehr mit den Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt vereinbaren lassen (KMK 2007). Darüber hinaus zeigte sich unter den Hochschulvertreter:innen hier der größte Dissens, was die Empfehlung nahelegt, diesen Forderungen in Modellversuchsprogrammen experimentellen Raum zu geben, um neue Studienstrukturen entwickeln zu können und einen Diskurs darüber unter den Hochschullehrkräften zu ermöglichen.

Der strukturelle Mangel an Lehrkräften insbesondere in den technischen Fachrichtungen dauert seit vielen Jahren an. Er konnte bisher durch eine ganze Reihe von Studiengangmodellen nicht grundsätzlich (oder: nachhaltig) gelöst werden.

Es bedarf deshalb einer sehr stark verbesserten empirischen Basis über Studien- und Berufswahlmotivationen der unterschiedlichen Zielgruppen für diese Studiengänge und nicht zuletzt auch vergleichend zu Wirksamkeit der verschiedenen Programme hinsichtlich quantitativer aber eben auch qualitativer Ansprüche an die professionelle Kompetenz der Absolvent:innen. Es bedarf auch einer Festlegung von Mindeststandards für die Qualität der Ausstattung von Hochschulstandorten, die dann zu bundesweiten Kompetenzzentren für berufliche Fachrichtungen werden können, anstatt je nach länderspezifischer Bedarfslage mal fachdidaktische und berufspädagogische Professuren einzurichten und wieder zu schließen.

Im Rahmen der Berufsschullehrerinitiative des Stifterverbandes wurde erneut deutlich, dass in den Reformvorschlägen nicht allein die universitäre erste Phase der Lehrkräftebildung zu beachten ist. Vielmehr muss es zukünftig sehr viel stärker darum gehen zu beachten, dass der individuellen Studienwahl eine Berufswahl vorausgeht. Somit wäre der Gesamtprozess der Lehrer:innenbildung und also insbesondere die Qualität und Attraktivität der zweiten Phase und deren Reformnotwendigkeiten deutlicher in diese Initiativen einzubinden. Letztlich ist auch die Attraktivität des Arbeitsplatzes Berufliche Schule entscheidend, dass sich junge Menschen und Berufserfahrene dafür entscheiden.

Unsere Ausführungen zeigen: Es bedarf Veränderungen und damit des Mutes, auch an Bewährtes konstruktiv heranzutreten. Hierbei sollte jedoch ein geschulter Blick für Bewahrenswertes die Veränderungsprozesse stetig begleiten.

Literatur

AGBF (2016). Bund-Länder Berufsschulpakt: Eckpunktepapier zur Qualitätssteigerung des Lernorts Berufsschule. Positionspapier der Arbeitsgruppe Bildung und Forschung der SPD Bundestagsfraktion. Berlin.

Bals, T., Eckert, M., Diettrich, A. & Kaiser, F. (Hg.) (2016). *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance?* Paderborn: Eusl.

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Working paper Forschungsförderung Hans-Böckler-Stiftung Nr. 60. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_060_2018.pdf (Zugriff am: 16.08.2018).

GEW (2018). Prognose der Schüler*innenzahl und des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen bis 2030. Bericht von Dieter Dohmen, Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. Frankfurt a. M.: GEW.

IGM (2017). Berufsschulen mit Zukunft: Investieren – Qualifizieren – Erneuern. Neun Forderungen der IG Metall. Frankfurt a. M.: IGM. Verfügbar unter: https://wap.igmetall.de/docs_2017_IG_Metall_Initiative_Berufsschulen_mit_Zukunft_62d9336842eb34841934dc51f6798c6b66e7448e.pdf (Zugriff am: 21.03.2018).

Joted (2018). Schwerpunktheft berufliche Lehramtsstudiengänge. Bd. 6, Ausgabe 2. Verfügbar unter: http://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/issue/view/11 (Zugriff am: 21.06.2018).

KMK (2007). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5).

Koalitionsvertrag (2018). Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD für die 19. Legislaturperiode des Bundestags. Berlin.

Monitor Lehrerbildung (2017). Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.). Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/monitor-lehrerbildung-gewerblich-technische-faecher-berufsschulen (Zugriff am: 20.03.2018).

Stifterverband (2016). Web-Site des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft e. V. zur Berufsschullehrerinitiative. Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/berufsschullehrerinitiative (Zugriff am: 12.04.2018).

Stifterverband (2017). Lehrkräfte für berufliche Schulen innovieren. 12 Forderungen aus dem Innovationsnetzwerk Lehramt an Beruflichen Schulen. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e. V. (Hg.). Essen u. a. Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/medien/lehrkraeftebildung-berufliche-schulen (Zugriff am: 15.01.2018).

Tag der Bildung (2017). Web-Site zur zentralen Veranstaltung im Jahr 2017 in Berlin. Verfügbar unter: http://www.tag-der-bildung.de/veranstaltungen/zukunft-ungewiss (Zugriff am: 12.03.2018).

Windelband, L., Spöttl, G. & Becker, M. (Hg.) (2013). Zukunft der Lehrerbildung für die beruflichen Schulen. In Bwpat: Spezial 6: 17te Hochschultage berufliche Bildung 2013. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ws19/becker_spoettl_ws19-ht2013.pdf (Zugriff am: 15.01.2018).

Autoren

Marc Krüger, Prof. Dr. phil., Hochschullehrer für Technikdidaktik am Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der Fachhochschule Münster; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Technikdidaktik, Didaktik der beruflichen Bildung, Mediendidaktik, berufliche Lehrer:innenbildung.

Franz Kaiser, Prof. Dr. phil., Professor für Berufspädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Berufsforschung, kritisch-subjektorientierte Berufsbildungstheorie, Gruppenlernen, internationale Berufsbildungssysteme sowie die berufliche Lehrer:innenbildung.

Uwe Faßhauer, Prof. Dr., Professor für Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Studiengangleitung B.Eng./M.Sc. Ingenieurpädagogik, der in Kooperation mit der HAW Aalen in zwei technischen Fachrichtungen auch für das Lehramt an beruflichen Schulen qualifiziert; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Berufsorientierung und regionales Übergangsmanagement, Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung, regionale Schulentwicklungsplanung, Didaktik 4.0.

Bettina Jorzik, Erstes Staatsexamen für das Lehramt der Sekundarstufen II und I (Englisch und Sozialwissenschaften), Programmleiterin für den Bereich Lehre und akademischer Nachwuchs beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Essen; Arbeitsschwerpunkte: Qualität der Lehre an Hochschulen, Lehrer:innenbildung, Diversität.

„Lasst uns das zusammen anpacken." Zur Unterstützungsrolle der Zentren für Lehrer:innenbildung für die berufsbildenden Studiengänge – das Beispiel Mecklenburg-Vorpommern

Katrin Bartel

Abstract

Dieser Beitrag widmet sich im ersten Teil der Entwicklung und Zielstellung der Zentren für Lehrer:innenbildung, insbesondere des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) in Mecklenburg-Vorpommern. Der zweite Teil skizziert Kooperationsanlässe im Feld der beruflichen Bildung und stellt dar, mit welchen Angeboten das ZLB diese unterstützt und begleitet.

The first part of this article addresses the development and objective of the teacher training centres, particularly the Center for Teacher Training and Education Research (Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, ZLB) in Mecklenburg-Western Pomerania. Part two outlines cooperation opportunities in the field of vocational education and indicates by what means the ZLB supports and guides them.

1 Die Gründung von Zentren für Lehrer:innenbildung oder ähnlicher Unterstützungsstrukturen

Mit der Verlagerung aller Lehramtsstudiengänge an die Universitäten in den 1980er Jahren wurde vor allem der Zielsetzung, die Akademisierung der gesamten Lehrer:innenbildung voranzubringen, Genüge getan. Bedingt durch die jahrhundertelang bewährte Organisationsstruktur der Hochschulen standen damit jedoch die Ausbildungssäulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft mehr oder minder unverbunden nebeneinander. Diese Segmentierung, die in ihren Ursprüngen der Idee Rechnung trug, jede Wissensdimension den jeweiligen universitären Spezialisten zuzuweisen, wurde jedoch immer wieder, bezogen auf die Lehrer:innenbildung, beklagt (vgl. Terhart 2009; Weyand 2012). Mit Blick auf die dadurch erschwerten Möglichkeiten der systematischen Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen und auf die These, „dass die hochschulische Lehre auf die

spätere schulische Lehre der Studierenden wirkt, indem Lehrveranstaltungen ein Modell darstellen" (Blömeke 2009, S. 487), standen der ursprünglichen Grundidee, organisationsbedingt, neue Defizite gegenüber.

Unter anderem im Bericht der Arbeitsgruppe zu den Standards für die Lehrerbildung wurde als Konsequenz formuliert: „Zentren für Lehrerbildung können Koordinationsleistungen erbringen und Aufmerksamkeit in der Institution erzeugen ..." (KMK 2004, S. 16). Es entstand die Idee, dass diese Zentren die segmentierten Ausbildungsbestandteile wieder näher zusammenbringen und die Reputation der Lehrer:innenbildung in den Hochschulen selbst erhöhen. Im besten Fall sollte dabei auch die Vernetzung der Ausbildungsphasen – Studium, Referendariat und Berufseinstieg – mitgedacht werden. Trotz aller Bemühungen und teilweise guter Ergebnisse ist jedoch bis heute zu konstatieren, dass der Grundkonflikt zwischen den berufsbezogen sinnvoll zusammenzuführenden Ausbildungsinhalten und der universitären Grundstruktur beziehungsweise der sich daraus ergebenden Konsequenzen nicht aufgehoben werden konnte. Gleiches gilt bislang für die Trennung der Ausbildungsphasen. Zu diskutieren ist jedoch die Frage, ob es einerseits möglich ist, die strukturell bedingten Disparitäten gänzlich zu beheben und zweitens, ob es überhaupt gewünscht oder nötig ist.

Die Berufspädagogik und die mit ihr verbundenen Lehramtsstudiengänge sind von der Segmentierung der Ausbildungsbestandteile gleichermaßen betroffen. Es kommt jedoch hinzu, dass sich durch die beruflichen Erstfächer das Spektrum der einzubeziehenden Akteur:innen vergrößert und weitere institutionelle Hürden vorhanden sind. Insbesondere beim Neuaufbau von Berufsschullehramtsstudiengängen (wie z. B. an der Universität Rostock) werden Fakultäten eingebunden, für die die Befassung mit der Lehrer:innenbildung ein neues Terrain darstellt (Maschinenbau, Elektrotechnik, Medizin etc.).

In Mecklenburg-Vorpommern hat sich die Struktur „Zentrum für Lehrerbildung" in Bezug auf die oben genannten Zielsetzungen insbesondere zur Unterstützung kooperativer Vorhaben sehr bewährt. Dabei reichen die Möglichkeiten der Unterstützung von einfach umzusetzenden zeitlichen Entlastungen der Lehrstühle, Institute und Fakultäten im Rahmen komplexer Kooperationsprozesse in den Hochschulen bis hin zu interdisziplinären oder auch landesweiten Projekten, die gänzlich in der Verantwortung und Koordination des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) liegen. Darüber hinaus sichert das ZLB die für die Gestaltungsprozesse der Querstruktur Lehrer:innenbildung notwendigen Informationsflüsse sowie die Teilhabe der einzubindenden Akteur:innen.

2 Vertretung der Beruflichen Bildung in den Lehrerbildungszentren

Aktuell sind bundesweit an ca. 46 von 70 lehrer:innenbildenden Universitäten und Hochschulen berufsbildende Studiengänge angesiedelt. Innerhalb der Unterstüt-

zungsstrukturen wie den Zentren für Lehrerbildung oder Schools of Education nimmt nach eigener Außendarstellung die berufliche Bildung neben den allgemeinbildenden Studiengängen an 13 Einrichtungen eine erkennbare Position ein.[1] Diese Position stellt sich durch Expert:innen der beruflichen Bildung in den Gremien wie beispielsweise in den Direktorien oder Vorständen dar, durch die Übernahme der wissenschaftlichen Leitung der Zentren oder auch durch die Mitwirkung in begleitenden Gremien wie Beiräten. Den Zahlen ist zu entnehmen, dass die Vertretung der beruflichen Bildung in den Unterstützungsstrukturen der Lehrer:innenbildung nicht selbstverständlich ist. Bildungswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge hingegen sind immer eingebunden. Ausdrücklich betont werden muss jedoch, dass die genannten Zahlen keinerlei Aufschluss über die tatsächliche inhaltliche und kooperative Zusammenarbeit an den Hochschulen und Universitäten beziehungsweise in gemeinsamen Projekten geben. Mecklenburg-Vorpommern gehört zu den Bundesländern, die in ihren Unterstützungsstrukturen der Lehrer:innenbildung die berufliche Bildung ausdrücklich mitdenken und mit ihren Angeboten adressieren.

3 Das landesweite Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung in Mecklenburg-Vorpommern (ZLB)

Das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) in Mecklenburg-Vorpommern verbindet seit Juli 2015 alle lehrerbildenden Hochschulen des Landes: die Universitäten Rostock und Greifswald, die Hochschule für Musik und Theater Rostock (hmt) sowie die Hochschule Neubrandenburg.

Aktuelle Themen werden auf den monatlichen Sitzungen des landesweiten Direktoriums und den jährlichen Mitgliederversammlungen diskutiert. Konkreten Schwerpunktsetzungen oder Fragestellungen, die über Lehrstuhl- und Institutsthemen hinausgehen, wird in verschiedenen Arbeitskreisen nachgegangen. Um die Arbeit aller ZLB-Gremien gut zu begleiten, Projekte vorzubereiten und durchzuführen, alle Akteur:innen transparent über neueste Entwicklungen zu informieren, Bildungsforschung zu stärken und die Lehrer:innenbildung im Ganzen voranzubringen, wurde eine landesweite Geschäftsstelle an der Universität Rostock eingerichtet. Die weiteren Hochschulen betreiben zum Teil eigene Geschäftsstellen, die alle miteinander verbunden sind.

Der beruflichen Bildung wird in Mecklenburg-Vorpommern besonderes Augenmerk geschenkt durch einen eigenen Direktoriumssitz im Verbund der fünf Rostocker Direktor:innen. Dies wird faktisch so umgesetzt, ist jedoch nicht durch die ZLB-Geschäftsordnung der Universität Rostock legitimiert. Rechtlich abgesichert sind vier der fünf Einsitze für Vertretungen der Studierenden, der Fachwissenschaft, der

1 http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Uebersicht_LBZ_Mai_2017.pdf (Zugriff am 25.04.2018).

Fachdidaktik und der Bildungswissenschaft. Das landesweite Direktorium hat zehn Sitze, fünf werden durch Rostocker Direktor:innen besetzt, drei durch Greifswalder Vertreter:innen, jeweils ein Sitz geht an die hmt Rostock und die Hochschule Neubrandenburg. Die Greifswalder Universität und die Hochschule Neubrandenburg entsenden jeweils die Prorektorin oder den Prorektor für Studium und Lehre ins Direktorium. Der Direktoriumssitz der Hochschule Neubrandenburg steht ebenfalls für die berufliche Bildung.

Ein weiteres Gremium, das in größeren Abständen die Entwicklung des ZLB inklusive Lehrer:innenbildungs- und Bildungsforschungsschwerpunkten begutachtet, ist der wissenschaftliche Beirat. Zwei der acht Mitglieder sind explizit als Expert:innen der beruflichen Bildung ausgewiesen. Der Beirat legt nach intensiven Diskussionen mit dem Direktorium und Vertreter:innen der Geschäftsstellen Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Lehrer:innenbildung und der Bildungsforschung im Land vor. Die ersten Empfehlungen wurden 2015 verabschiedet und enthielten neben Impulsen für Lehrer:innenbildung, Bildungsforschung und die strukturelle Entwicklung des ZLB Anregungen für die Stärkung der beruflichen Bildung. Diese Empfehlungen werden einerseits als Kompass für inhaltliche Ausrichtungen genutzt, andererseits sind sie Grundlage (bildungs)politischer Forderungen beispielsweise während der Zielverhandlungen zwischen Land und Hochschulen.

Als einer der oben erwähnten Arbeitskreise trifft sich der Arbeitskreis „Berufliche Lehrerbildung“. Dieser widmet sich regelmäßig der gegenseitigen Information der Teilnehmenden, vornehmlich der Weiterentwicklung der berufsschulischen Lehramtsstudiengänge, gemeinsamen Projekten sowie der Kooperation und bildungspolitischen Zusammenarbeit der Akteur:innen.

4 Kooperationsbeispiele und der Beitrag des landesweiten ZLB

Im zweiten Abschnitt des Beitrags sollen vier Kooperationsanlässe und deren Umsetzung vorgestellt werden. Der Begriff „Kooperation“ wird hier im lateinischen Sinne genutzt: cooperatio – Mitwirkung, um verschiedene Möglichkeiten von Zusammenarbeit beschreiben zu können. Diese reichen von regulären, universitätsintern geläufigen Abstimmungs- und formalen Beteiligungsprozessen bis hin zu neu initiierten Projekten, von regulären Unterstützungsangeboten des ZLB bis hin zu spezifischen Kooperationsvereinbarungen und nicht zuletzt von kleinen bilateralen Vorhaben bis zu landesweiten Unternehmungen.

Das erste Beispiel geht auf die Studiengangentwicklung ein und stellt damit Kooperation innerhalb der Universität Rostock dar. Die zwei daran anschließenden Beispiele stehen für landesweite Kooperationen. Eines wurde durch die Berufspädagogik selbst initiiert und bindet eine weitere Hochschule ein (siehe Zukunftswerkstatt Lehrer:innenbildung). Im zweiten Beispiel wird ein Kooperationsprojekt beschrieben, das am ZLB angebunden ist und sich allen Lehramtsstudiengängen widmet

(siehe Schulmessen). Das vierte Beispiel stellt ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt zwischen der Berufspädagogik und dem ZLB vor.

Beispiel 1: Studiengangentwicklung an der Universität Rostock und ihre strukturellen Herausforderungen

Die Studiengänge Wirtschaftspädagogik und Berufspädagogik sind im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern grundständig ausschließlich an der Universität Rostock verortet.

Die Wirtschaftspädagogik mit dem beruflichen Erstfach „Wirtschaft und Verwaltung" bindet, wenn die Studierenden die Schullaufbahn anstreben, zwölf allgemeinbildende Zweitfächer ein (siehe Tabelle 1). In der Berufspädagogik können derzeit universitätsintern vier berufliche Erstfächer angewählt werden (siehe Tabelle 2). Hinzu kommen auch hier wieder die allgemeinbildenden Zweitfächer. Darüber hinaus kooperieren die Hochschule Neubrandenburg und die Universität Rostock im Rahmen eines Modellprojekts, in dem zwei Neubrandenburger Bachelorstudiengänge in einen Master of Education an der Universität Rostock einmünden (siehe Tabelle 3). An der Vorbereitung des Wiedereintritts des Bundeslandes in die berufspädagogische Lehrer:innenbildung durch die im Jahr 2014 neu eingerichteten Studiengänge der Berufspädagogik war das ZLB auf der bildungspolitischen Ebene unterstützend tätig. Auf den Sitzungen der Beiräte des ZLB und in den Arbeitstreffen mit Ministerial- und Landtagsvertreter:innen wurde und wird laufend die dringend benötigte Versorgung mit einschlägig qualifiziertem Nachwuchs an berufsbildenden Schulen im Land thematisiert und mit entsprechenden Forderungen unterlegt.

Tabelle 1: Allgemeinbildende Zweitfächer in der Beruflichen Bildung an der Universität Rostock.

Zweitfächer	Berufspädagogik	Wirtschaftspädagogik
Chemie		✓
Deutsch	✓	✓
Englisch	✓	✓
Evangelische Religion		✓
Französisch	✓	✓
Informatik	✓	✓
Mathematik	✓	✓
Philosophie	✓	✓
Physik	✓	✓
Sozialkunde		✓
Spanisch	✓	✓
Sport	✓	✓

Tabelle 2: Berufliche Erstfächer im grundständigen Studium der Beruflichen Bildung an der Universität Rostock.

Berufliche Erstfächer	Berufspädagogik	Wirtschaftspädagogik
Agrarwirtschaft	✓	
Elektrotechnik	✓	
Informationstechnik	✓	
Metalltechnik	✓	
Wirtschaft und Verwaltung		✓

Tabelle 3: Berufliche Erstfächer an der Hochschule Neubrandenburg.

Bachelorstudiengang an der Hochschule Neubrandenburg	Berufliche Fächer und affine Zweitfächer
Berufspädagogik für Gesundheitsfachberufe	Pflege und Gesundheit
	Psychologie und Prävention
Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik	Sozialwesen
	Pädagogik/Förderung spezifischer Bildungsbereiche

Durch die Verbindung von studienorganisatorisch unterschiedlich aufgebauten beruflichen und allgemeinbildenden Fächern treten Sollbruchstellen in der Kommunikation und Zusammenarbeit auf. Ebenso stecken in den Prozessen hochschulübergreifender Kooperationen oder auch in der Umsetzung hochschulischer und landesweiter Projekte sensible und störanfällige Phasen. „Die ... notwendige Kooperation voneinander unabhängiger Lehrstühle und Institute innerhalb der Hochschulen stellt diese jedoch vor besondere, ihrer Systemlogik und Funktionsnotwendigkeiten fremde, Herausforderungen“ (Terhart 2007, S. 4). Hier ist es Aufgabe der Zentren für Lehrerbildung, für die analysierten oder auch antizipierten Bedarfe passende Angebote beziehungsweise Kommunikations- und Kooperationsformate bereitzustellen.

Im Rahmen der Studiengangentwicklung ist durch die hohe Anzahl beruflicher und allgemeinbildender Fächer die Einbindung vergleichsweise vieler Expert:innen und Organisationseinheiten erforderlich. Hinzu kommen die Expert:innen der Universitätsverwaltung wie das Controlling, das Justitiariat und die Stabstelle Qualitätssicherung (HQE). Da die beruflichen Studiengänge an der Universität Rostock durch die Bachelor- und Masterabschlüsse unter eine andere Rahmenprüfungsordnung fallen als die allgemeinbildenden Fächer und ihre bildungswissenschaftlichen Studienanteile in den durch Staatsexamen strukturierten anderen Lehramtsstudiengängen im Bundesland, werden zwei Begleitprozesse initiiert, die in den beschließenden Gremien wieder zusammengeführt werden. Die inhaltliche Schwerpunkt-

setzung der beruflichen Fächer übernehmen die Lehrstühle in Kooperation mit den zu beteiligenden Instituten und Fakultäten selbst. Begleitet wird dies durch die Qualitätssicherung der Universität Rostock (HQE). Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung, die zu führen ist, sind häufig kapazitäre Probleme zu beklagen, die die Kommunikation zusätzlich erschweren. Fehlende personelle Ressourcen für die Fachdidaktiken der beruflichen Erstfächer können zu unklaren Verantwortlichkeiten in den beteiligten Fächern führen. Untermalt wird diese Situation nicht selten, zumindest jedoch bei der Implementation neuer beruflicher Fächer durch (gänzlich) fehlende Erfahrungen mit den Erfordernissen der Lehrer:innenbildung in den betreffenden Instituten.

Für die allgemeinbildenden Zweitfächer und die Bildungswissenschaften übernimmt das ZLB in Rücksprache mit dem HQE die Prozesskoordination. Die inhaltliche Bearbeitung der Satzungen bleibt jedoch auch hier bei den studiengangsverantwortlichen Instituten und Lehrstühlen.

Beide Prozesse werden durch Reformkommissionen unterstützt, deren Sitzungen als Orte der gemeinsamen Planung und Verständigung gelten und auch wahrgenommen werden. Der Einbezug der Studierenden durch eigene Sitze in den Reformkommissionen und den weiteren Gremien sowie durch die Einbindung aller betroffenen Fachschaften (studentische Gremienvertretung) ist an der Universität Rostock tief verankert und sichert durch oft intensive Diskussionen während der Überarbeitung Ergebnisse, die von allen Beteiligten mitgetragen werden.

Kooperation an der Universität Rostock ist durch die vorgeschriebenen Gremienwege bei der Studiengangentwicklung ein ebenso nötiger wie auch geläufiger Vorgang. Das ZLB nimmt hier vorrangig eine entlastende Rolle wahr z. B. durch die Übernahme von Kommunikationsprozessen mit den allgemeinbildenden Fächern. Bereits ausgetretene Wege und die Expertise des ZLB in der Prozessbegleitung sichern Zeitersparnis und gewährleisten die Einbindung aller zu beteiligenden Akteur:innen.

Beispiel 2: Zukunftswerkstatt Lehrer:innenbildung

Wie oben dargelegt, finden die Themen der beruflichen Bildung in den Gremien des ZLB ihren eigenen Platz. Das landesweite Direktorium diskutiert die jeweils aktuellen Schwerpunkte. Die berufliche Bildung wird dabei regelmäßig thematisiert. Durch die Besetzung des Direktoriums mit den Vertretungen aller an der Lehrer:innenbildung beteiligten Hochschulen in M-V und aller Ausbildungssäulen werden die anstehenden Fragen oder Hinweise aus verschiedenen Perspektiven bearbeitet und münden in gemeinsame Beschlüsse oder Projekte ein. Als ein Projekt soll im Folgenden die Zukunftswerkstatt Lehrer:innenbildung beschrieben werden.

Im Dezember 2017 fand in Mecklenburg-Vorpommern die erste Zukunftswerkstatt Lehrer:innenbildung statt, die einen Blick bis ins Jahr 2027 wagte. Es trafen sich Studierende, Vertreter:innen aller Ausbildungssäulen, die Prorektor:innen aller lehrer:innenbildenden Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern und Expert:innen der Hochschulverwaltungen.

Zu den Themen der ersten Zukunftswerkstatt zählten beispielsweise der Lehrer:innenmangel in M-V, insbesondere in den ländlichen Gebieten, oder die Vielfalt in der Schüler:innenschaft, z. B. in Bezug auf die kulturelle, religiöse und familiäre Herkunft. Die Verständigung auf gemeinsame Zukunftsperspektiven ist, auch im Bundesvergleich, ein herauszustellendes Ergebnis, wie die sehr verschiedenen Studiencurricula bundesweit und auch innerhalb der Bundesländer bezogen auf gleiche Schularten oder -fächer belegen. Abschließend wurden Empfehlungen verabschiedet, die nun gemeinsam umgesetzt werden. Eine Anschlussveranstaltung gemeinsam mit Vertreter:innen aller Ausbildungsphasen ist für November 2018 geplant.

Die Berufspädagogik hatte sich einem eigenen Schwerpunkt gewidmet. Ausgangspunkt war die Weiterführung des oben genannten Kooperationsmodells zwischen der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg. Das Modellvorhaben wurde vor seiner Einführung an beiden Institutionen mit Blick auf die geografische Entfernung und auf unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen an Hochschule und Universität lange und kontrovers diskutiert und zunächst als befristeter Modellversuch genehmigt. Von Gahlen-Hoops führt dazu aus: „Kooperationen gehen unter anderem auch mit einer institutionell bedingten Vorurteilsstruktur einher. Um diese abzubauen und in eine Vertrauensstruktur zu transformieren, bedarf es funktionierender Strukturen“ (von Gahlen-Hoops 2018, S. 150).

Nach dem ersten Wechsel der Bachelorabsolvent:innen an die Universität Rostock sollte das Modell bewertet und nach Zustimmung aller Akteur:innen inklusive der Hochschulleitungen dem MBWK gegebenenfalls zur Weiterführung empfohlen werden.

Es diskutierten die Verantwortlichen und die Prorektor:innen beider Hochschulen sowie weitere Vertreter:innen der beruflichen Bildung und des ZLB. Bereits in der ersten von drei ausführlichen Gesprächsrunden wurde die Weiterführung des Modellvorhabens, für zunächst drei bis fünf Jahre beschlossen. In dieser Phase sollte eine, vom Land finanzierte Evaluation des Modells erfolgen. Die am Ende der Zukunftswerkstatt vorgelegten Empfehlungen der beruflichen Bildung reichten über die auf die Kooperation bezogenen Hinweise und Bedarfe an das MBWK hinaus und betrafen auch landesweit geltende Vorschläge beispielsweise die Erarbeitung einer phasenübergreifenden Professionalisierungsstrategie für die berufliche Lehrer:innenbildung.

In dem beschriebenen Beispiel werden die durch das ZLB bereitgestellten Unterstützungsmöglichkeiten für gelingende Kooperation, wie auch von Gahlen-Hoops sie fordert, deutlich. Das vom ZLB initiierte und vorbereitete Format „Zukunftswerkstatt“ konnte für die Fragen und Diskussionen der Berufspädagogik und zu diesem Modell im Speziellen sowie der beruflichen Bildung im Allgemeinen genutzt werden.

Im weiteren Prozess begleitet das ZLB nach Bedarf und Rücksprache mit den Akteur:innen die Umsetzung der Empfehlungen wie z. B. die oben benannte phasenübergreifende Professionalisierungsstrategie für die berufliche Lehrer:innenbil-

dung. Wie auch bei der Studiengangentwicklung bleiben die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in der Verantwortung der Fachexpert:innen.

Beispiel 3: Schulmessen

Bereits seit einigen Jahren ist die Bedarfssituation in der Lehrer:innenbildung in aller Munde – für das Lehramt an beruflichen Schulen, insbesondere in den gewerblich technischen Fachrichtungen (Stifterverband 2017), kein ganz neues Phänomen. Zu der mangelnden Versorgung der Schulen mit jungen Lehrkräften kommt das gesellschaftlich hoch relevante „Ausbluten" der ländlichen Räume unter anderem durch die fehlende wirtschaftliche Infrastruktur und den sich daran anschließenden Wegzug zumindest der jüngeren Bevölkerung. Damit einher geht die Schieflage der Bewerber:innensituation von Nachwuchskräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Ballungszentren im Gegensatz zu denen in ländlichen Gebieten. Auch im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern haben alle Schularten in den ländlichen Bereichen mit Nachwuchssorgen zu kämpfen. Seiten- und Quereinstieg kommen zunächst als Lösungen für die Unterrichtsversorgung daher, bringen aber häufig qualitative Einbußen sowie mittel- und langfristig Unterrichts- und Schulentwicklungsprobleme mit sich. Dass die Studierenden die Schulen außerhalb der Hochschulstandorte und deren Profile kaum kennen, ist sicherlich Teil dieser grundständigen Versorgungsprobleme.

Weiterhin ist auch die biografisch wichtige Phase der Bindung und gegebenenfalls der Familiengründung in der Studien- und Referendarzeit nicht zu unterschätzen, da mit dieser logistisch sinnvolle Forderungen für den Einklang von Beruf und Privatleben während des Berufseinstiegs einhergehen können – wie beispielsweise ein wohnortnaher Arbeitsplatz.

Als eine Möglichkeit, bereits im Studium Schulen im ländlichen Raum kennenzulernen und dort auch Praktika zu absolvieren, wurden im November 2017 Schulmessen an den Hochschulstandorten Rostock und Greifswald durchgeführt. Ziel war es, persönliche Kontakte zu ermöglichen und damit zu einer Erhöhung der Praktika in den ländlichen Räumen beizutragen. Dahinter liegt die Idee, dass durch die Praktika gegebenenfalls „Klebe-Effekte" auftreten, insbesondere bei Studierenden, die eine Affinität zu ländlichen Räumen mitbringen.

Schulen, die sich vorstellten, und Studierende, die die Messen besuchten, wurden im Nachhinein befragt und gaben an, dass sie diese Kontaktmöglichkeit gern genutzt haben und sinnvoll fanden. 80 % der befragten Studierenden konnten Kontakte zu Schulen knüpfen, aber nur 28 % planen ein Praktikum an einer der vertretenen Schulen; 57 % können sich vorstellen, an einer der vertretenen Schulen berufstätig zu sein. Bei 25 % der befragten Schulen haben sich Studierende für Praktika angemeldet; bei 96 % haben sich Studierende nach Möglichkeit eines Referendariats, bei 65 % nach der Möglichkeit einer Berufstätigkeit an der Schule erkundigt (Befragung durch das ZLB, November 2017).

Die Planung, Durchführung und Nachbereitung dieser Schulmessen übernahm das ZLB in Rücksprache mit den Studierenden und in Kooperation mit Schulen,

Schulämtern, den Verwaltungen der beteiligten ländlichen Bereiche und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V (MBWK).

Nach dem ersten experimentellen Durchlauf wurde für die Planung der Schulmessen 2018 vereinbart, die beruflichen Schulen einzubeziehen. Das für die beruflichen Schulen verantwortliche Schulamt, angesiedelt im MBWK, wurde kontaktiert und zum vorbereitenden Arbeitstreffen eingeladen. Die Lehrstühle der beruflichen Bildungen wurden informiert und gegebenenfalls um Hinweise gebeten, die es zu beachten gilt.

Im Rahmen des beschriebenen Projekts hat das ZLB die Initiierung, Organisation, Prozessbegleitung und Evaluation übernommen. Das kooperative und transparente Vorgehen sichert hier die Teilhabe aller Interessent:innen, ohne dass die berufsbildenden Institute aktiv werden müssen.

Beispiel 4: „SELFIE" – ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt

Das Thema der schulischen Berufs- und Studienorientierung kann in Zeiten hoher Wechsel- und Schwundquoten sowohl im Rahmen von Ausbildungen als auch an Hochschulen kaum überschätzt werden. Das hier vorgestellte Kooperationsprojekt zwischen dem Lehrstuhl für Berufspädagogik und dem ZLB widmet sich der Entwicklung eines kooperativen Netzwerks engagierter Schulen sowie der Erarbeitung von Schulmaterialien für die Klassenstufen 7–9. Zur Entwicklung und Erprobung der Materialien wurden zwölf Modellschulen mit den jeweils verantwortlichen Lehrkräften eingebunden. Finanziert ist das Projekt durch ein Bundesprogramm zur Berufsorientierung und zusätzlich eingebettet in ein landesweites Programm zur Verbesserung der Übergänge nach der Schulzeit mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten. Das Vorhaben wird durch das Projektteam wissenschaftlich begleitet.

„SELFIE" ist am ZLB angesiedelt, wird auch hier verwaltet und entbindet damit die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen von den Aufgaben des Projekt- und Drittmittelmanagements. Das Institut für Berufspädagogik bringt insbesondere die einschlägige und langjährige Fachexpertise sowie die forschungskonzeptionelle Begleitung durch den Lehrstuhl ein, das ZLB, neben forschungsmethodischer Kompetenz, den eingeübten Umgang mit der Bildungspolitik und Schulverwaltung.

An diesem letzten Beispiel für Kooperation wird deutlich, wie die Kompetenzen von einschlägigen Fachwissenschaftler:innen und Expert:innen der Zentren für Lehrer:innenbildung ineinander greifen und die Teams dadurch ihre Wirksamkeit nach innen und außen optimieren können.

Darüber hinaus gewährleistet das ZLB ein professionelles Projektmanagement, das Zeit- und Arbeitsersparnis für wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, Qualifikand:innen und auch Lehrstühle mit sich bringt. Aktuell wird bundesweit im Kontext der Zentren für Lehrer:innenbildung und Schools of Education die Trennung von wissenschaftlichem Arbeiten/Forschen und Wissenschaftsmanagement diskutiert. In Mecklenburg-Vorpommern scheint sich die Trennung beider Bereiche als sinnvoll zu erweisen, da die durch Gremien- und Institutsarbeit sowie Lehre und Prüfungen bereits sehr eingeschränkte Zeit für Wissenschaft und Forschung nicht

weiter dezimiert wird durch z. B. formale Abläufe und Erfordernisse der Personal- oder Drittmittelverwaltung.

Die skizzierten Beispiele sind als Auswahl von möglichen Formen der Zusammenarbeit mit und Unterstützung durch das ZLB zu verstehen. Die Reihe könnte fortgeführt werden durch die Beschreibung gemeinsamer Professionalisierungs- und Weiterbildungsangebote für Studierende, Referendar:innen und Lehrkräfte oder auch die Erstellung von Stellungnahmen für den bildungspolitischen Raum. Nicht zuletzt erfolgt durch das ZLB die Vernetzung mit spezifischen Themen wie Inklusion, Fachdidaktik etc. durch die schulformübergreifenden Arbeitskreise und Projekte, wie beispielsweise das aktuell laufende Landesprojekt im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Die Kooperations- und Unterstützungsmöglichkeiten des ZLB und auch der Zentren im Bundesgebiet hängen letztlich ab von den jeweiligen rechtlichen, finanziellen und personellen Rahmungen sowie von der Bereitschaft, miteinander kooperieren zu wollen. Wenn, wie in Rostock, die Lehrstühle das ZLB nicht als Konkurrenz um knappe Ressourcen, sondern als hilfreiche Entlastung im Kooperations- und Projektmanagement sowie als bildungspolitisch stärkendes Sprachrohr für gemeinsame Interessen in der Lehrer:innebildung wahrnehmen, dann entstehen kreative, vernetzte Synergien für eine Verbesserung der Lehrer:innenbildung, insbesondere für die sonst so häufig vernachlässigte berufliche Bildung.

Literatur

Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hg.), *Handbuch Schule* (S. 483–490). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sekretariat der KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (Zugriff am: 25.04.2018).

Stifterverband (2017). Innovationsnetzwerk Lehramt an beruflichen Schulen – Lehrkräftebildung für die beruflichen Schulen innovieren. Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/download/file/fid/5264 (Zugriff am: 18.06.2018).

Terhart, E. (2007). Impulsreferat zum Podium „Was läuft falsch in der Lehrer(aus)bildung?" im Rahmen der 2. Reckahner Bildungsgespräche „Welche Lehrer braucht das Land? Die Lehreraus- und -weiterbildung als zentrale Aufgabe der Bildungsreform". Reckahn, 15.5.2007.

Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messungen* (S. 425–438). Weinheim u. a.: Beltz.

Von Gahlen-Hoops, W. (2018). Berufspädagogen für Gesundheit und Pflege ausbilden – ein Kooperationsmodell der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg. In F. Arens (Hg.), *Lehrerbildung der Gesundheitsberufe im Wandel* (S. 144–166). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.

Weyand, B. (2012). Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In: C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz B. Weyand (Hg.), *Kultur*en *der Lehrerbildung – Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 213–233). Münster u. a.: Waxmann.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Allgemeinbildende Zweitfächer in der Beruflichen Bildung an der Universität Rostock 211

Tab. 2 Berufliche Erstfächer im grundständigen Studium der Beruflichen Bildung an der Universität Rostock 212

Tab. 3 Berufliche Erstfächer an der Hochschule Neubrandenburg 212

Autorin

Katrin Bartel, Gymnasiallehrerin für Musik und Geschichte, Staatsexamen I und II, Geschäftsführung Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung an der Universität Rostock, Leitung des Bereichs Lehrer:innenbildung; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Organisationsentwicklung.

Analyse der Vielfalt von Studiengangsstrukturen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen

Susann Krugmann

Abstract

In der Lehrkräfteausbildung für gewerblich-technische Fachrichtungen lassen sich vielfältige Studiengangmodelle identifizieren. Wenngleich sich zwar einige Modelle und Standorte ausfindig machen lassen, existiert auf der anderen Seite eine prekäre Situation hinsichtlich des Nachwuchses. Der vorliegende Betrag skizziert neben der Problematik der Nachwuchsrekrutierung vorrangig die Studiengangstrukturen der gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge in Deutschland. Dabei wird einerseits auf die konsekutive Studienorganisation und anderseits auf die kooperativen Modelle Bezug genommen.

Teacher training for commercial and technical subjects deploys multifaceted study programme models. Although a number of models and facilities can be identified, at the same time, the situation is precarious with regard to the next generation of students. In addition to the problem of recruiting trainees, this article focuses on the course structures of the commercial and technical teacher training programmes in Germany. Reference is made firstly to the consecutive academic organisation and secondly to the cooperative models.

Lehrkräfte an beruflichen Schulen stehen vor der Herausforderung, in unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgängen zu unterrichten, die zudem auf der Ebene der Bundesländer und der einzelnen beruflichen Schulen erheblich variieren (Riedl & Schelten 2013, S. 33 f.). Somit bewegen sich Lehrkräfte insbesondere im gewerblich-technischen Bereich in einem konträren Spannungsfeld, das sich einerseits auf die berufliche Fachwissenschaft bezieht, in der sie als berufspädagogische Lehrkraft tätig ist. Andererseits sind sie zugleich Fachdidaktiker:in und vermitteln berufliche Handlungskompetenz (Becker & Spöttl 2013). So vielseitig wie die Einsatzgebiete und Aufgaben von Lehrkräften an beruflichen Schulen ausgestaltet sind, so differenziert ist auch die Ausbildung zu Berufschullehrer:innen.

In der Hochschullandschaft lassen sich diverse Studiengangsmodelle identifizieren, die für die Tätigkeit an beruflichen Schulen vorbereiten. Insbesondere mit Blick auf die ursprünglichen Zielsetzungen der „Bologna-Reform“ kann hinterfragt

werden, ob diese Vielfalt an Studienmodellen sinnvoll ist. Die Forderung, die Mobilität von Studierenden innerhalb des europäischen Bildungsraumes zu fördern, erscheint angesichts der unterschiedlichen Studienmodelle nicht realisierbar. Die Unterschiede in den Studienanteilen (ausgedrückt in ECTS- bzw. Leistungspunkten) sind sowohl unter konsekutiven Studiengängen als auch unter kooperativen Studiengängen sehr groß. Ein Hochschulstandortswechsel ist unter diesen Bedingungen kaum möglich.

Die Ursachen für die Herausbildung unterschiedlicher Studienmodelle sind vielfältig: So werden spezifische Studiengänge mit Alleinstellungsmerkmal aufgebaut, um Studierende zu halten; ferner spielen regionale Standortfaktoren eine immense Rolle bei der Implementierung solcher Studiengänge. Beispielsweise führt ein Zusammenschluss von Hochschulen dazu, bestimmte Inhalte sowie Qualitätsstandards umzusetzen oder überhaupt ein Angebot zu generieren, das die Ausbildung zur Berufsschullehrkraft gewährleistet.

1 Rekrutierungsproblem

Die Debatte um den Lehrkräftemangel an Schulen wird bereits seit Jahren öffentlich geführt und zählt mittlerweile nicht mehr zu einem kurzfristigen Phänomen. Seit mehr als einem Jahrzehnt wird die Lücke an nachgefragten Lehrkräften an beruflichen Schulen im Vergleich zu ausgebildeten Nachwuchslehrkräften immer größer. Insbesondere berufliche Schulen im gewerblich-technischen Bereich oder Gesundheits- und Pflegesektor sind vom Lehrkräftemangel stark betroffen und weisen einen hohen Bedarf an Lehrkräften auf (vgl. Tenberg 2015; Tettenborn 2015; SWR aktuell 2017; Brinkmann & Ulrich 2017; Oberst 2018). Dabei sind die Berufsaussichten für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen niemals besser gewesen. Die Modellrechnung der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahre 2015 zeigt, dass der Lehrkräftebedarf jährlich mit durchschnittlich 29 % unterdeckt ist – besonders betroffen sind ländliche Räume. Dieses Defizit ist z. B. besonders eklatant in den beruflichen Fachrichtungen Metall-, Elektro- und Fahrzeugtechnik, aber auch in den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern wie Naturwissenschaften, Fremdsprachen und Mathematik (KMK 2015).

Wie groß der Bedarf an Lehrkräften für die verschiedenen beruflichen Fachrichtungen ist, verdeutlicht Abbildung 1 beispielhaft für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern. Hier werden diejenigen Lehrkräfte, die in den nächsten Jahren pensioniert werden, ins Verhältnis zu den neu eingestellten Lehrkräften gesetzt. Die Abbildung zeigt deutlich, dass in den nächsten Jahren mehr Lehrkräfte in den Ruhestand gehen als neu eingestellt werden können. Besonders gewerblich-technische Fachrichtungen sind von einen eminenten Defizit betroffen.

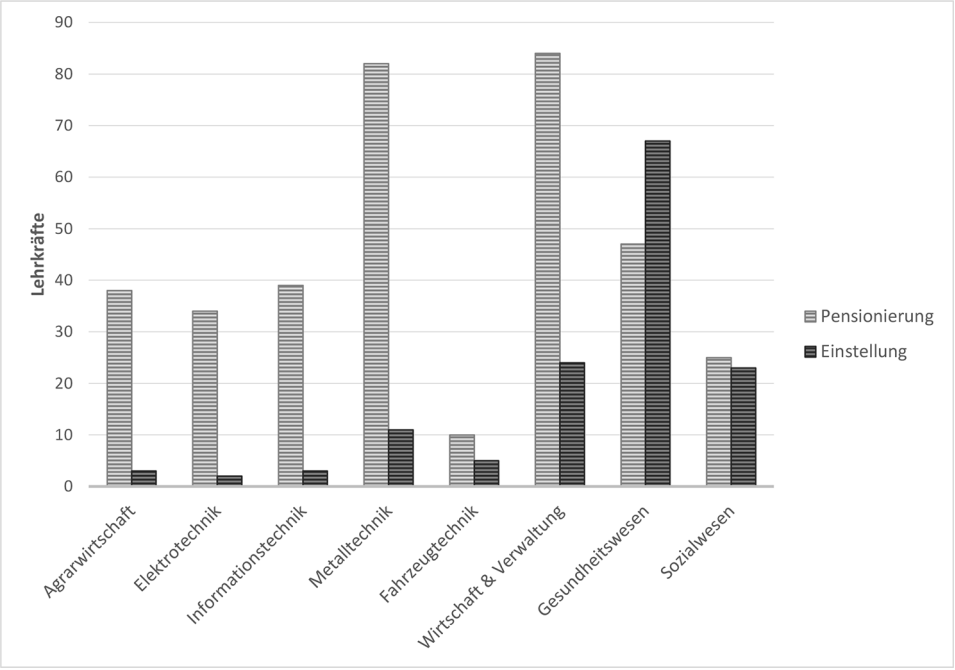


Abbildung 1: Vergleich von pensionierten und neueingestellten Lehrkräften in MV (2014) (eigene Darstellung; in Anlehnung an MBWK 2015).

Diese Entwicklung lässt sich aber nicht nur in Mecklenburg-Vorpommern verzeichnen, sondern zeigt sich auch in vielen anderen Bundesländern. Bisher wurde bundesweit noch keine langfristige Alternative gefunden, um den Lehrkräftebedarf in gewerblich-technischen Fachrichtungen zu gewährleisten. Die bedeutendsten Maßnahmen lassen sich in der Rekrutierung und Organisationsentwicklung von Studiengängen finden.

Derzeit gibt es in 14 Bundesländern (alle außer Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen) Regelungen zum Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst für gewerblich-technische Fächer. Ein Seiteneinstieg direkt in den Schuldienst ist in elf Bundesländern möglich (alle außer Bayern, Berlin, Bremen, Hessen und Schleswig-Holstein) (Brinkmann & Müller 2017, S. 9).

Es werden aber nicht nur Lehrkräfte für gewerblich-technische Fachrichtungen gesucht, sondern vielmehr auch Studierende, die im Rahmen ihrer Qualifikationsphase Berufsschullehrer:in werden wollen. Die Nachfrage nach einem gewerblich-technischen Berufspädagogikstudium ist im Vergleich zu den personenbezogenen Fachrichtungen und der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung rückläufig (Tettenborn 2015, S. 61). Ursachen für die prekäre Lage lassen sich in der sozialen Unterbewertung der beruflichen Bildung gegenüber der allgemeinen (gymnasialen) Bildung finden (Lipsmeier 2014, S. 252), mit der ein geringer Rekrutierungseffekt besonders von allgemeinbildenden (gymnasialen) Schulen ausgeht (Tenberg 2015). Im Ver-

gleich zu anderen Studiengängen kommt noch erschwerend hinzu, dass die Ausbildung zur Berufsschullehrkraft vergleichsweise lange Ausbildungszeiten aufweist, da bis zum Eintritt in das Referendariat auch 52 Wochen betriebliche Fachpraxis nachgewiesen werden müssen (Tenberg 2015).

Seit Jahrzehnten lässt sich beobachten, dass Berufschullehramtsstudiengänge oftmals in Zeiten hoher Engpässe entstehen und dann nach einigen Jahren – meist wenn der Bedarf gedeckt ist – wieder eingestellt werden. Begründungen hierfür lauten, dass diese Studiengänge und Lehrstühle oft an entsprechenden Kennzahlen, wie Immatrikulations- und Absolvent:innenzahlen, und eingeworbenen Drittmitteln gemessen werden, die für das entsprechende Bestehen von Bedeutung sind. Hinzu kommt, dass es in Deutschland derzeit 19 011 Studiengänge (vgl. HRK 2018) gibt, die in einem direkten Wettbewerb um Studierende untereinander stehen. Diese Fülle an Studiengängen ist für Studieninteressierte nur schwer überschaubar.

Berufspädagogische Studiengänge sind – im Vergleich zu vielen anderen Studiengängen – äußerst interdisziplinär aufgebaut. Dies bedeutet unter anderem auch, dass die Zuständigkeiten für Studieninhalte und -module verteilt sind. Die Studierenden studieren in verschiedenen Fakultäten und werden mit unterschiedlichen Fachkulturen konfrontiert. Hinzu kommen hohe praktische und theoretische Anforderungsniveaus in den einzelnen Studienbereichen (Becker & Spöttl 2013, S. 16; Fahle u. a. 2016). All dies führt dazu, dass Berufspädagogische Studiengänge nicht zu den populärsten Studiengängen zählen, sondern eher als randständig wahrgenommen werden (Lipsmeier 2014).

Schließlich genießt auch das Berufsbild des Berufschullehrers oder der Berufsschullehrerin im öffentlichen Diskurs wenig gesellschaftliche Anerkennung (vgl. Lipsmeier 2014; Tenberg 2015), was sich unter anderem im Vergleich zu anderen Professionen auch monetär widerspiegelt.

2 Ausbildungsstrukturen von Berufsschullehrer:innen in gewerblich-technischen Fachrichtungen

Die Ausbildung von Berufsschullehrkräften in gewerblich-technischen Fächern wird in fast allen Bundesländern[1] angeboten. Brandenburg ist derzeit das einzige Bundesland, das keine Lehrer:innen für berufliche Schulen ausbildet (vgl. Brinkmann & Müller 2017; Lange & Sülflow 2017).

Gemäß der KMK (2013) lassen sich sechs Lehramtstypen in der Lehrer:innenausbildung identifizieren. Das Lehramt an beruflichen Schulen wird durch die KMK (2013) als Lehramtstyp 5 mit der Bezeichnung „Lehramt der Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen“ ausgewiesen. Generell erfolgt die Ausbildung von Lehrkräften sowohl für die allgemeinbildenden Lehrämter als auch für das Lehramt an beruflichen Schulen in drei Phasen. In der ersten Phase erfolgt

1 Aufgrund der schnelllebigen Studiengangsentwicklung ist die Darstellung als Momentaufnahme zu verstehen.

die Ausbildung an Hochschulen mit ersten Praxisphasen. Das akademische Studium soll die fachwissenschaftlichen Inhalte vermitteln und eine professionelle Handlungskompetenz bei den Lehrkräften herausbilden (Terhart 2002). Nach Abschluss des akademischen Studiums schließt der Vorbereitungsdienst (Referendariat) an, der in der Regel 18 bis 24 Monate[2] dauert. Die dritte Phase beschreibt die Berufstätigkeit als Lehrkraft. In dieser Phase bilden sich die Lehrkräfte durch Fort- und Weiterbildung individuell, formell oder informell weiter (vgl. Schaefers 2002; Terhart 2002; siehe Abbildung 2).

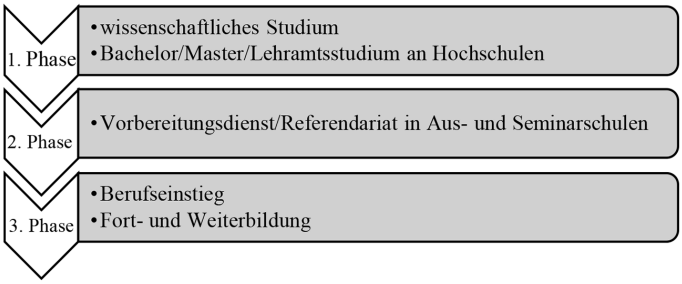


Abbildung 2: Ausbildungsphasen in der Lehrer:innenbildung (Quelle: eigene Darstellung).

Gemäß der KMK (2016) gibt es für das Lehramt an beruflichen Schulen 16 Fachrichtungen, elf der Fachrichtungen können dem gewerblich-technischen Bereich zugeordnet werden:

- Metalltechnik
- Elektrotechnik
- Bautechnik
- Holztechnik
- Textiltechnik und -gestaltung
- Labortechnik/Prozesstechnik
- Druck- und Medientechnik
- Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik
- Fahrzeugtechnik
- Informationstechnik/Informatik
- Agrarwirtschaft

Im Bereich des Lehrer:innenbildungssystems lassen sich derzeit unterschiedliche Modelle identifizieren, in denen Berufsschullehrkräfte für gewerblich-technische Fachrichtungen ausgebildet werden. Neben einem konsekutiven Universitätsstudium werden unter anderem aufgrund quantitativer Engpässe weitere Studiengangsmodelle implementiert.

2 Die Dauer des Vorbereitungsdienstes regelt jedes Bundesland selbst und variiert zwischen 18 und 24 Monaten.

2.1 Standardmodell: grundständiges Universitätsstudium

Das klassische Standardmodell ist durch einen konsekutiven Aufbau gekennzeichnet. Konsekutiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sowohl der Bachelor- als auch Masterstudiengang aufeinander aufbauen, sich fachlich und inhaltlich aufeinander beziehen. Durch die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz wurden am 12.05.1995 bundesweite Regularien für die Berufsschullehrkräfteausbildung bestimmt, die im Rahmen des Bologna-Prozesses um Leistungspunkte für die entsprechenden Studienanteile ergänzt wurden. Diese Verteilung gilt generell für alle Studiengangsmodelle im Bereich des Lehramtstyps 5.

Für das Standardmodell verteilen sich die Leistungspunkte (LP) auf die drei Bereiche Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Abschlussarbeiten, die insgesamt 300 LP umfassen müssen und mit dem Master of Education abschließen (siehe Abbildung 3). Zudem gilt der Masterabschluss als Äquivalenz zum ersten Staatsexamen.

Hingegen müssen berufspädagogische Studiengänge, die traditionell noch mit dem Staatsexamen abschließen, nur 270 LP erreichen. Die einzelnen Bundesländer können jeweils um 10 LP nach oben oder unten abweichen. In der Regel beträgt die Studienzeit insgesamt zehn Semester, wobei sechs Semester auf das Bachelorstudium und vier Semester auf das Masterstudium entfallen.

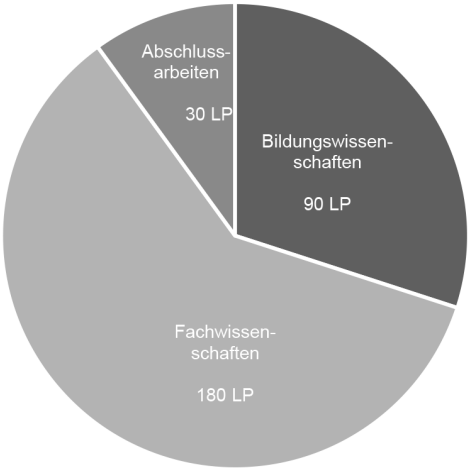


Abbildung 3: Studienanteile berufspädagogischer Studiengänge (eigene Darstellung, in Anlehnung an KMK 2013 & KMK 2016).

Bei der strukturellen Ausgestaltung der grundständigen Studiengänge werden neben den Richtlinien der KMK auch die jeweiligen Lehrer:innenbildungsgesetze der einzelnen Bundesländer herangezogen. So zeigt sich, dass es einen gewissen Spielraum für die Gestaltung von berufspädagogischen Studiengängen gibt. Am Beispiel der Universität Rostock (Mecklenburg- Vorpommern) wird dieses einmal exemplarisch in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Verteilung der Leistungspunkte je Studienanteil (Quelle: KMK 2016; LehrBildG MV; SPSO B.Ed./M.Ed. Berufspädagogik)).

	Bildungswissenschaften			Fachwissenschaften		Abschlussarbeiten	
	BiWi	**Fachdidaktik**	**Praktika**	**1. Fach**	**2. Fach**	**BA-Arbeit**	**MA-Arbeit**
B. Ed./M. Ed. Soll	90 (+-10) *KMK*			180 LP (+-10) *KMK*		30 (+-10) *KMK*	
	min. 30 LP *LehrBildG MV*	30 LP *LehrBildG MV*	15 LP *LehrBildG MV*	max. 210 LP *LehrBildG MV*		15 *LehrBildG MV*	
B. Ed./M. Ed. (HRO)	54 LP	24 LP	18 LP	108 LP	90 LP	12 LP	18 LP
	96 LP			198 LP		30 LP	

Im Bereich der Fachwissenschaften wählen die Studierenden eine berufliche Fachrichtung als Erstfach und ein entsprechendes allgemeinbildendes Unterrichtsfach als Zweitfach. An einigen Studienstandorten ist es möglich, ein affines oder hochaffines Zweitfach zu studieren. Die Auswahl der einzelnen Fächerkombinationen sowie Verteilung der Leistungspunkte variiert je Studienstandort.

Ferner hat die Sektion für Wirtschafts- und Berufspädagogik 2014 Standards für die Lehrkräfteausbildung an beruflichen Schulen formuliert. Das Basiscurriculum verzeichnet das berufs- und wirtschaftspädagogische Selbstverständnis und legt ebenfalls Standards für die Berufsschullehrkräfteausbildung fest, an dem sich die Studienstandorte orientieren können. Schwerpunkte des Basiscurriculums liegen im Bereich der Charakterisierung der Professionalität von Lehrkräften und die damit verbundene inhaltliche Ausgestaltung.

Wenngleich es Standards für die Ausgestaltung von berufspädagogischen Studiengängen gibt, lässt sich festhalten, dass die Studiengänge hinsichtlich der Verteilung der Leistungspunkte in den einzelnen Teilbereichen sowie in der inhaltlichen Ausdifferenzierung sehr unterschiedlich ausgestaltet sind, wie Abbildung 4 verdeutlicht. Die Studieninhalte sind stark von den jeweiligen Studiengangsverantwortlichen, den Ressourcen und der wissenschaftlichen Verortung abhängig (Becker & Spöttl 2013).

Abbildung 4 verdeutlicht noch einmal, wie heterogen die unterschiedlichen Studiengänge ausgestaltet sind. Dabei lassen sich gravierende Unterschiede in den einzelnen Teilbereichen feststellen, die zum einem beim Umfang (gemessen in Leistungspunkten) als auch beim Inhalt ersichtlich werden (ebd.). So ergibt sich beispielsweise eine Spanne von 90 LP bis 140 LP in der gewerblich-technischen Fachrichtung. Bezogen auf das gesamte Bachelor- /Masterstudium macht das berufliche Erstfach an der TU Darmstadt fast 50 % des gesamten Studiums aus. Hier liegt der Schwerpunkt der Ausbildung auf der fachlichen Kompetenz. Im Vergleich dazu sind am Standort Duisburg-Essen sowohl das Erst- und das Zweitfach gleich gewichtet. In Hinblick auf den berufspädagogischen Anteil lässt sich konstatieren, dass dieser sehr unterschiedlich ausfällt. Das Minimum liegt bei 31 LP an der TU Dortmund,

hingegen lässt sich ein Maximum von 51 LP in München und Rostock verzeichnen. Ein ebenfalls sehr heterogenes Bild lässt sich bei den praktischen Erfahrungen konstatieren. Die Spanne der Studienstandorte reicht von 5 LP bis hin zu 30 LP.

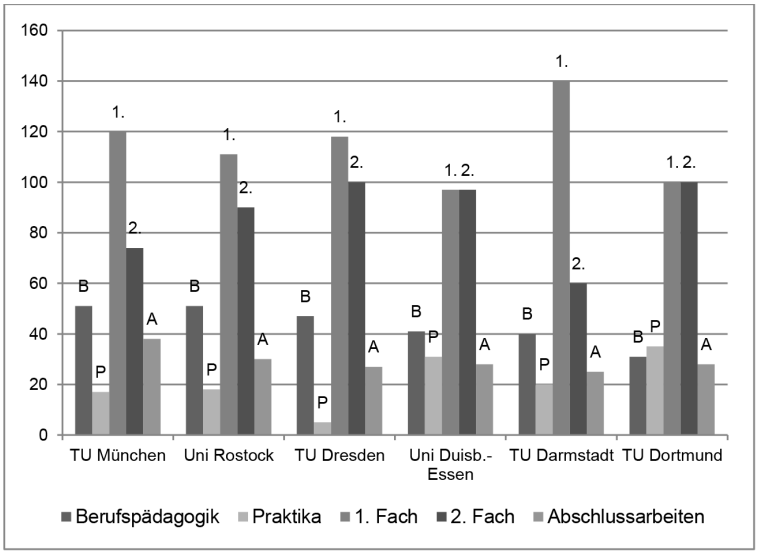


Abbildung 4: Verteilung von LP im Hochschulvergleich: Studienanteile in Bachelor und Master (absteigend nach berufspädagogischem Anteil sortiert) (Quelle: Fahle u. a. 2016, S. 76).

2.2 Kooperationsmodelle

Seit Anfang der 2000er ist zu beobachten, dass immer mehr kooperative Studiengänge zwischen unterschiedlichen Hochschultypen aufgrund des quantitativen Engpasses an Berufsschullehrkräften entstehen (vgl. Bader u. a. 2010; Faßhauer 2012). Dabei ist zu konstatieren, dass somit den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (1993) und der Hochschulrätekonferenz (1998) gefolgt wird, dass Hochschulen für angewandte Wissenschaften in die Lehrkräfteausbildung eingebunden werden. Gründe für die Implementierung von kooperativen Studiengängen reichen von den zusätzlichen Kompetenzen, die durch die Fachhochschulen eingebracht werden, bis zu finanziellen und strukturellen Anreizen für die einzelnen Hochschulstandorte (vgl. Wissenschaftsrat 2010). Ein weiterer Grund ist, dass durch den Einbezug von Fachhochschulen auch weitere Zielgruppen für die Lehrer:innenausbildung im gewerblich-technischen Bereich gewonnen werden können, da ein Zugang zum universitären Studium eine Allgemeine Hochschulreife voraussetzt. Jugendliche mit einer Fachhochschulreife können nun auch ein berufsschulbezogenes Lehramtsstudium aufnehmen und einer Tätigkeit als Lehrkraft an beruflichen Schulen nachgehen (Fahle u. a. 2016). Strukturell gesehen ergänzen sich die Kooperationspartner.

Die Entwicklung von kooperativen Studiengängen wurde in besonderer Weise durch den Bologna- Prozess unterstützt, sodass sich heute vielfältige Kooperationen

identifizieren lassen (vgl. Bader u. a. 2010; Faßhauer 2012; Fahle u. a. 2016; Gillen u a. 2017), an denen unterschiedliche Hochschulen beteiligt sind:

2.2.1 Universitäten (mit Ingenieur-/Technikwissenschaften) + Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW),[3]
2.2.2 Pädagogische Hochschulen (PH) + Hochschulen für angewandte Wissenschaften HAW,
2.2.3 Universitäten + Universitäten.

Vorreiter dieser kooperativen Organisationsmodelle sind die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. Nachfolgend werden verschiedene Kooperationsmodelle exemplarisch vorgestellt, dabei können nicht alle Standorte der gewerblich-technischen Lehrkräfteausbildung berücksichtigt werden. Die Beschreibung erfolgt zum einem allgemein und zum anderen durch ein exemplarisches Beispiel.

2.2.1 Universitäten (mit Ingenieur-/Technikwissenschaften) + Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) bzw. Fachhochschulen (FH)

Bei dem kooperativen Organisationsmodell zwischen einer Universität und einer Hochschule für angewandte Wissenschaften liegt oftmals eine langjährige Entwicklung vor. Vor der Einrichtung einer solchen Kooperation waren bereits lehrer:innenbildende Studiengänge vor Ort angesiedelt. Charakteristisch ist, dass die gewerblich-technische Fachrichtung vollumfänglich an den Fachhochschulen studiert wird, hingegen das allgemeinbildende Unterrichtsfach und die Bildungswissenschaft an den Universitäten vorgehalten wird. Die Fachdidaktik kann sowohl an der Universität als auch an der Fachhochschule aufgrund der Ressourcen verortet sein. Beispielhaft lassen sich Kooperationen in Rheinland-Pfalz (Universität Koblenz-Landau und FH Koblenz), Hessen (Universität Kassel und FH Fulda; Universität Gießen und Technische Hochschule Mittelhessen) und Nordrhein-Westfalen (Universität Münster und FH Münster; RWTH Aachen und FH Aachen; Universität Wuppertal, Hochschule Bochum und Westfälische Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen) aufzeigen.

Als Paradebeispiel ist hier die Kooperation zwischen der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und der Fachhochschule Münster zu nennen. Diese existiert bereits seit 2001 und wurde als eines der ersten Kooperationsmodelle implementiert. Innerhalb dieser Kooperation liefert die Universität Münster den erziehungswissenschaftlichen Anteil sowie das Studienangebot für die allgemeinbildenden Unterrichtsfächer, wobei aus 16 unterschiedlichen Unterrichtsfächern gewählt werden kann. Die Fachhochschule Münster steuert das Lehrangebot in vier gewerblich-technischen Fachrichtungen bei: Bautechnik, Elektrotechnik, Informationstechnik und Maschinenbautechnik. Hauptmotiv der Kooperation zwischen den Hochschulen ist einerseits die Erweiterung ihres Fächerspektrums und anderseits ein Kapazitäts- und Know-How-Transfer (Lojewski 2007).

3 Im aktuellen Diskurs werden ehemals Fachhochschulen als Hochschulen für angewandte Wissenschaften verstanden.

In das Studium sind mehrere Praxisphasen integriert. So absolvieren die Studierenden neben einem Orientierungspraktikum auch ein Berufsfeldpraktikum im Bachelor. In der Masterphase wird durch ein studienintegriertes Praxissemester die Möglichkeit genutzt, schulische und betriebliche Erfahrungen innerhalb der fachdidaktischen Studien zu sammeln. Möglichst vor Studienbeginn sollte ein zwanzigtägiges Eignungspraktikum nachgewiesen werden, um das spätere Berufsfeld als erstes Praxiselement der Lehrer:innenausbildung zu erschließen.

Grundsätzlich ist der Studiengang konsekutiv sowie fächerintegrativ aufgebaut und führt nach zehn Semestern zum Master of Education. Im Mittelpunkt des Studiums stehen die fachdidaktischen, berufspädagogischen und fachwissenschaftlichen Studieninhalte, wobei die Module durch theoretische und praxisbezogene Elemente gekennzeichnet sind.

Tabelle 2: Struktur des Studienganges „Lehramt am Berufskolleg" in Münster (Quelle: Universität Münster).

	Bildungswissenschaft	Praktikum	1. Fach berufl. Fachrichtung	2. Fach allgemeinbildendes Fach	Abschlussarbeit
Bachelor	7 LP	13 LP	75 LP	75 LP	10 LP
	20 LP				
Master	27 LP	25 LP	25 LP	25 LP	18 LP
	52 LP				
Gesamt	72 LP		100 LP	100 LP	28 LP

2.2.2 Pädagogische Hochschulen (PH) + Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) bzw. Fachhochschulen (FH)

Die Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen zählen zu den ältesten verankerten Kooperationsmodellen in Deutschland. Ähnlich wie bei der Kooperation zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften liegt die Verantwortung für die berufliche Fachrichtung bei den Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Die Pädagogischen Hochschulen hingegen sind für die bildungswissenschaftlichen Anteile (inklusive der Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung) verantwortlich. Beispiele für dieses Modell sind: Pädagogische Hochschule Freiburg und Pädagogische Hochschule Offenburg; Pädagogische Hochschule Heidelberg und FH Mannheim; Pädagogische Hochschule Ludwigsburg und FH Esslingen; Pädagogische Hochschule Weingarten und FH Weingarten-Ravensburg sowie Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd und FH Aalen.

Exemplarisch wird das kooperative Modell zwischen der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und der Fachhochschule Aalen beschrieben. Das Studium kombiniert Technik- und Naturwissenschaft mit berufspädagogischen, (fach-)didaktischen sowie schul- und industriepraktischen Studieninhalten. Studieninteressierte können zwischen den beruflichen Fachrichtungen Energie- und Automatisierungstechnik oder Fertigungstechnik wählen. Physik wird generell als Unterrichtsfach vorgegeben.

Während sich der Bachelor inhaltlich und organisatorisch an den Studiengängen Mechatronik und Optical Engineering an der Fachhochschule Aalen orientiert, werden alle lehramtsbezogenen Inhalte von der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd vorgehalten. Das Modell umfasst im Bachelor sieben und im anschließenden Master drei Semester. Ziel ist es, Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die einerseits für die Ausübung von gewerblich-technischen Berufen und anderseits zur Ausbildung der professionellen Handlungskompetenz als Lehrkraft befähigen. Um einen hohen Praxisbezug zu gewährleisten, wurde im fünften Semester des Bachelors ein praktisches Studiensemester implementiert, das Erfahrungen in einem elektro- oder fertigungstechnischen Betrieb vermittelt. Mit dem polyvalenten Studienabschluss können die Studierenden neben der Tätigkeit als Ingenieur:in auch im Aus- und Weiterbildungsbereich arbeiten. Zudem sind sie sind berechtigt, den Vorbereitungsdienst für berufliche Schulen anzutreten, wenn der Master mit einem Master of Science abschließt.

2.2.3 Universitäten + Universitäten

Bei diesem Kooperationsmodell arbeiten zwei Universitäten zusammen, sodass sie gemeinsam die inhaltliche und fachliche Ausgestaltung übernehmen. Die beiden Hochschulen ergänzen sich inhaltlich, sodass die Studierenden die zwei Hochschulen während des Studiums parallel besuchen. Die Hochschulen versuchen durch diese Kooperationsform hohe Qualitätsansprüche bezogen auf die Ausgestaltung und Organisation umsetzen zu können. Das Kooperationsmodell ist in einen sechssemestrigen Bachelor und einen viersemestrigen Master aufgebaut. Exemplarisch sind die Studienorte Berlin (HU Berlin und TU Berlin), Hamburg (Uni Hamburg und TU Hamburg Harburg) und München (TU München und LMU München) zu nennen.

Die Gewerbelehrkräfteausbildung der Universität Hamburg und Technischen Universität Hamburg ist so gestaltet, dass neben der beruflichen Fachrichtung, der Erziehungswissenschaft (inklusive Fachdidaktik) auch ein zweites allgemeinbildendes Unterrichtsfach studiert wird. Die beiden Universitäten bieten sechs gewerblich-technische Fachrichtungen an: Bau- und Holztechnik, Elektrotechnik-Informationstechnik, Medientechnik, Chemietechnik sowie Metalltechnik. Ferner können auch personenbezogene Fachrichtungen studiert werden. Zudem besteht die Möglichkeit, das Erstfach mit einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach zu kombinieren. Die Studierenden können aus 13 verschiedenen Unterrichtsfächern auswählen (siehe hierzu den Beitrag von Thomas Hägele und Thomas Vollmer in diesem Band).

Erste Einblicke in die Institution Schule ermöglicht ein vierwöchiges Orientierungspraktikum im Bachelor, das der Erkundung des berufspädagogischen Praxisfeldes dient. Besonderheit dieses Studienganges ist ein Kernpraktikum, das im zweiten und dritten Semester (Umfang 30 LP) des Masters verankert ist und in dieser Art nur an wenigen Hochschulstandorten zu finden ist. Hier sind die Studierenden ein bis zwei Mal pro Woche an einer beruflichen Schule ihrer gewählten Fachrichtungen und erlangen praktische Erfahrungen im Unterrichten.

Tabelle 3: Struktur des Studienganges „Lehramt an beruflichen Schulen“ in Hamburg (Universität Hamburg).

	Bildungswissenschaft	Praktikum	1. Fach berufl. Fachrichtung	2. Fach allgemeinbildendes Fach	Abschlussarbeit
Bachelor	33 LP	2 LP	90 LP	45 LP	10 LP
	35 LP				
Master	25 LP	30 LP	30 LP	15 LP	20 LP
	55 LP				
Gesamt	90 LP		120 LP	60 LP	30 LP

2.3 Quereinstiege in den Master

Eine besondere Form stellt der Quereinstieg in den Master dar, da hier im engeren Sinne keine Kooperation zwischen Hochschulen vorliegt. Ferner besteht die Möglichkeit, mit einem einschlägigen Bachelorstudium in einer gewerblich-technischen Fachrichtung in die Lehrkräfteausbildung einzusteigen, um einen direkten Zugang in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung zu erhalten. An einigen Standorten ist der Quereinstieg in den Master mit Auflagen verbunden (z. B. TU Darmstadt), um Leistungspunkte im Bereich der Bildungswissenschaften nachzuholen. Andere Standorte dagegen lassen direkt in den Master zu. Standorte, die einen Quereinstieg in den Master of Education zulassen, sind unter anderem Technische Universität Darmstadt, Universität Kassel, Universität Osnabrück und die Europa-Universität Flensburg.

Beispielhaft wird der Masterstudiengang „Master of Vocational Eduation/Lehramt an beruflichen Schulen (gewerblich-technische Wissenschaften)“ der Europa-Universität Flensburg gestellt. Hier können derzeit vier berufliche Fachrichtungen studiert werden: Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik und Metalltechnik. Grundsätzlich bedarf es neben der einschlägigen Fachrichtung eines zwölfmonatigen Betriebspraktikums oder einer einschlägigen Berufsausbildung. Bei Einstieg in den Master ist die gewählte berufliche Fachrichtung größtenteils abgeschlossen, sodass nur fachdidaktische Inhalte vermittelt werden. Neben der Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung wird ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach im Umfang mit 60 LP studiert. Hier stehen Englisch, Mathematik, Physik und Wirtschaft/Politik zur Auswahl. Der dritte Teil des Studiums beinhaltet den Teilbereich Berufspädagogik, der die erziehungs- und berufspädagogischen Kompetenzen ausbildet. Der Studiengang schließt mit dem Master of Vocational Education ab.

Ziel des Studienganges ist es, berufspädagogische, berufs- und fachwissenschaftliche Inhalte sowie didaktische Kompetenzen für die spätere Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen auszubilden. Um diese Kompetenzen praxisnah auszubilden und zu unterstützen, muss in allen drei Studienbereichen jeweils ein Praktikum mit 3 LP absolviert werden. Zudem werden zwei Forschungsprojekte in der gewählten Fachrichtung eigenverantwortlich durch die Studierenden durchgeführt.

Tabelle 4: Struktur des Studienganges „Master of Vocational Education“ in Flensburg (Quelle: Europa-Universität Flensburg).

	Bildungswissenschaft	Praktikum	1. Fach berufl. Fachrichtung	Praktikum	2. Fach allgemeinbildendes Fach	Praktikum	Abschlussarbeit
Master	24 LP	3 LP	15 LP	3 LP	42 LP + 15 LP Fachdidaktik	3 LP	15 LP
	27 LP		18 LP		60 LP		

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass es phasenübergreifende Modelle im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gibt, beispielsweise an der Technischen Universität München.

3 Fazit

Wie eingangs skizziert, gibt es nicht nur einen quantitativen Engpass seitens der Lehrkräfte an beruflichen Schulen, sondern auch bei den Studierenden, die den Wunsch hegen, Berufsschullehrer:in zu werden. Gründe hierfür sind vielseitig und lassen sich von der Bekanntheit der Studiengänge bis hin zur gesellschaftlichen Reputation aufspannen. Dabei bietet die Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen vielseitige Ausbildungsmöglichkeiten, die sich in vielseitigen strukturellen Studiengangsmodellen widerspiegeln. Allerdings sind diese gerade für Studieninteressierte nur schwer durchschaubar. Besonders gewerblich-technische Studiengänge bedürfen eines höheren Bekanntheitsgrades, um eine entsprechende Anzahl von Studierenden zu generieren, die den hohen Anforderungen des Studiums gewachsen sind. Ein hilfreiches Mittel könnte hierbei die zielgruppenorientierte Bewerbung von Studiengängen sein. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Ziele des Studienganges und die beruflichen Perspektiven im Vordergrund stehen. Die Werbemaßnahmen könnten von Studierenden der höheren Semester gestaltet und initiiert sein, um die Interessen und Bedürfnisse der Studieninteressierten anzusprechen. Zudem wäre es wichtig, dass sich die unterschiedlichen Standorte weniger als Konkurrenten verstehen.

Generell sollten Hochschulen die Zugangsvoraussetzungen besonders für berufspädagogische Studiengänge überdenken. Insbesondere für die Gruppe derjenigen Studieninteressierten, die eine berufliche Ausbildung sowie Berufserfahrungen aufweisen, könnte ein berufspädagogisches Studium interessant sein. Mit den kooperativen Modellen ist ein erster Schritt zur Ansprache weiterer Zielgruppen erfolgt. Allerdings weisen auch diese Studienmodelle Grenzen auf und gelten nicht per se als aussichtsreichere Studiengänge.

Bezogen auf die Inhalte, die in den einzelnen Teilbereichen gelehrt werden, sollten die Standards der KMK oder der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik stärker in die Implementierung von Studiengängen einbezogen werden, sodass

Studierende beispielsweise auch einen Hochschulwechsel vornehmen können. Bisher führen Auflagen zum Nachholen bestimmter Studieninhalte zwangsläufig zu längeren Studienzeiten. Denkbar wäre, dass es verpflichtende Inhalte an allen Standorten gibt.

Die Maßnahmen zur Bekanntmachung des Berufsbildes „Berufsschulehrerin/Berufschullehrer" sowie zur Verbesserung des Berufsimages stellen weitere Ansatzpunkte dar (siehe hierzu unter anderem den Beitrag von Marc Krüger u. a. in diesem Band).

Literatur

Bader, R., Schröder, B. & Gebert, A. (2010). Hochschulstandorte und Studierendenzahlen in den Beruflichen Fachrichtungen. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 208–222). Bielefeld: wbv.

Becker, M. & Spöttl, G.(2013). Ausbildung von Berufsschullehrkräften – Anforderungen, Konzepte und Standards. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42* (2), 15–19.

Brinkmann, B. & Müller, U. (2017). Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Sonderpublikation „Monitor Lehrerbildung". BertelsmannStiftung.

Europa-Universität Flensburg (2015). Studienverlaufspläne PO 2015. Verfügbar unter: https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/institute/biat/dokumente/studium/studienverlaufsplaene-2015.pdf (Zugriff am: 19.05.2018).

Fahle, S., Faßhauer, U., Kaiser, F. & Krugmann, S. (2016). Buntes Bild trotz KMK-Vorgaben – Kooperative Studiengänge des Lehramtes für berufliche Schulen. In T. Bals, A. Diettrich, M. Eckert & F. Kaiser (Hg.), *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen – Vielfalt als Chance?* (S. 67–92). Eusl: Detmold.

Faßhauer, U. (2012). Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen" – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerausbildung aus Sicht von Schulleitern. In M. Becker, G. Spöttl & Th. Vollmer (Hg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtung* (S. 281–300). Bielefeld: wbv.

Gillen, J., Ziegler, B. & Herkner, V. (2017*). Sondersymposium zur Rekrutierungsproblematik im gewerblich-technischen Feld der Lehrkräftebildung.* Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Unveröffentlichte PowerPoint. Stuttgart.

HRK (Hochschulrätekonferenz) (1998). Empfehlungen zur Lehrerbildung, Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zur-lehrerbildung/ (Zugriff am: 04.04.2018).

HRK (2018). Anzahl der Bachelor- und Masterstudiengänge und aller übrigen Studiengänge in Deutschland im Wintersemester 2017/2018 nach Bundesländern. In *Statista – Das Statistik-Portal*. Verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2854/umfrage/bachelor--und-masterstudiengaenge-in-den-einzelnen-bundeslaendern (Zugriff am: 13.03.2018).

KMK (2013). Anerkennung und Mobilität. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anerkennung-der-abschluesse.html (Zugriff am: 08.03.2018).

KMK (2015). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland – Modellrechnung 2014–2025. Beschluss vom 11.06.2015. Kultusministerkonferenz: Dokumentation Nr. 208 – Juni 2015.

KMK (2016). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss vom 12.05.1995 i. d. F. vom 06.10.2016). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am: 05.02.2018).

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

Lipsmeier, A. (2014). Bachelorlehrer – eine Radikalkur zur Behebung des Gewerbelehrermangels als letzte Therapie nach ernüchternder Diagnose. In *Die berufsbildende Schule (BbSchu), 66* (7/8), 252–255.

Lojewski, U. (2007). Kooperationen im Hochschulbereich – Möglichkeiten in Lehre und Weiterbildung. Verfügbar unter: http://www.verein-wissenschaftsrecht.de/data/file/lojewski_d__do_11.07.pdf (Zugriff am: 15.05.2018).

MBWK (2015). Personalentwicklung 2016–2030. An öffentlichen allgemein bildenden und beruflichen Schulen. Schwerin.

Oberst, B. (2018). Berufsschullehrer: Offensive gegen den Mangel gefordert. In *Deutsche Handwerks Zeitung*. Verfügbar unter: https://www.deutsche-handwerks-zeitung.de/berufsschullehrer-offensive-gegen-den-mangel-gefordert/150/16266/365351 (Zugriff am: 13.03.2018).

Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner.

Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. Verfügbar unter: https://core.ac.uk/download/pdf/33977383.pdf (Zugriff am: 08.03.2018).

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge, Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch-Gmünd am 25.9.2014. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 13.03.2018).

SWR aktuell (2017). Lehrermangel in Baden-Württemberg. Land will mehr Quereinsteiger. Verfügbar unter: https://www.swr.de/swraktuell/bw/lehrermangel-baden-wuerttemberg-setzt-auf-quereinsteiger/-/id=1622/did=20876962/nid=1622/i1aazi/index.html (Zugriff am: 13.03.2018).

Tenberg, R. (2015). „Steifkinder" des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen" zu deren Implementierung. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 111* (4), 481–501.

Terhart. E. (2002). Der Lehramtsstudiengang. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 45–56). Stuttgart: Leske + Budrich.

Tettenborn, S. (2015). Studierendenzahlen in den beruflichen Lehramtsstudiengängen – Prekäre Entwicklungen für die gewerblich-technischen Fachrichtungen. In *Die berufsbildende Schule (BbSch). 67,* 58–64.

Universität Münster (2018). Bachelor mit dem Ziel Lehramt an Berufskollegs. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/lehramtsstudium/bachelor/bk.html (Zugriff am: 19.05.2018).

Wissenschaftsrat (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Verfügbar unter: ftp://ftp.uni-paderborn.de/pub/doc/Fachschaft/FB17/Studienreform/10thesen.txt (Zugriff am: 19.05.2015).

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf (Zugriff am: 19.05.2015).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Vergleich von pensionierten und neueingestellten Lehrkräften in MV (2014) . . 221

Abb. 2 Ausbildungsphasen in der Lehrer:innenbildung 223

Abb. 3 Studienanteile berufspädagogischer Studiengänge 224

Abb. 4 Verteilung von LP im Hochschulvergleich: Studienanteile in Bachelor und Master (absteigend nach berufspädagogischem Anteil sortiert) 226

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Verteilung der Leistungspunkte je Studienanteil 225

Tab. 2 Struktur des Studienganges „Lehramt am Berufskolleg" in Münster 228

Tab. 3 Struktur des Studienganges „Lehramt an beruflichen Schulen" in Hamburg . . 230

Tab. 4 Struktur des Studienganges „Master of Vocational Education" in Flensburg . . 231

Autorin

Susann Krugmann, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Studienfachberatung der Bachelor- und Masterstudiengänge, Strukturen der Berufsschullehrer:innenbildung, Berufs- und Studienorientierung.

Die Rolle des Beruflichen Gymnasiums Fachbereich Technik bei der Gewinnung von Lehramtsstudierenden für gewerblich-technische Fächer – Ergebnisse einer Untersuchung im Regierungsbezirk Detmold (NRW)

Grit Graefe & Katrin Temmen

Abstract

Es gibt bundesweit seit Jahrzehnten einen eklatanten Mangel an Lehrkräften für technische Fächer am Berufskolleg. Um den Unterrichtsbedarf zu decken, werden deshalb häufig Seiteneinsteiger:innen ohne pädagogische Vorbildung an den Schulen eingestellt. Es ist jedoch beabsichtigt, das grundständige Lehramtsstudium zu fördern und mehr junge Studienberechtigte für diesen Berufsweg zu gewinnen. Aufgrund ihres technischen Interesses und der persönlichen Erfahrung mit der Schulform Berufskolleg scheinen Abiturient:innen von Beruflichen Gymnasien mit Schwerpunkt Technik gute Voraussetzungen aufzuweisen. Deshalb erfolgte im Umfeld der Universität Paderborn eine Online-Befragung dieser Zielgruppe im Regierungsbezirk Detmold (NRW). Die Untersuchung ergab, dass trotz der Technikaffinität der Schüler:innen nur ein sehr geringes Interesse am Lehramt für technische Fächer besteht.

For decades, Germany has reported a grave shortage of teachers of technical subjects at vocational schools. Therefore, schools often employ candidates without a professional educational background in order to meet the demand in the classroom. Nonetheless, the intention is to enhance basic teacher training and encourage more young university applicants to choose this career. Owing to their interest in technology and personal experience of the vocational school system, graduates of vocational high schools specialising in technology would appear to be particularly qualified. Therefore, an online survey of this target population was carried out in the district of Detmold (North Rhine-Westphalia), near the University of Paderborn. The study found that, despite graduates' affinity for technology, there is very little interest in teacher training for technical subjects.

1 Ausgangssituation

Die berufliche Bildung in Deutschland genießt insbesondere aufgrund des dualen Ausbildungssystems international große Anerkennung, jedoch steht sie vor großen Herausforderungen. Da für die Qualität der Berufsausbildung nicht nur Ausbilder in den Betrieben, sondern auch Lehrkräfte an den beruflichen Schulen notwendig sind, muss hier entsprechend vorgesorgt werden. Allerdings bestehen seit Jahrzehnten erhebliche Nachwuchsprobleme bei vollständig ausgebildeten Lehrkräften, vor allem in den gewerblich-technischen Fächern. Da in den nächsten 10 bis 15 Jahren viele Lehrkräfte in den Ruhestand gehen werden, verschärft sich der Nachwuchsbedarf (vgl. Stifterverband e. V. 2017, S. 3). In den Lehramtsstudiengängen für die technischen Fächer gab es dagegen im Jahr 2013/14 deutschlandweit nur ca. 460 Absolvent:innen (vgl. acatech & Körber-Stiftung 2015, S. 48). Um den Bedarf ansatzweise zu decken, sind viele Bundesländer dazu übergegangen, Seiteneinsteiger:innen mit einem ingenieurwissenschaftlichen Studienabschluss, jedoch ohne pädagogische Vorbildung, als Berufsschullehrkräfte einzustellen. So wurden allein 2016 für die Fächer Metalltechnik und Elektrotechnik 140 bzw. 107 Seiteneinsteiger:innen eingestellt (vgl. KMK 2017, S. 35 f.). Ziel ist jedoch ein auf Qualität ausgerichtetes Lehramtsstudium (vgl. Landesregierung NRW 2013, S. 24 f.), das eine lohnenswerte Option auch für Schulabgänger darstellt.

Die Universität Paderborn bietet sowohl Studiengänge für das Lehramt an Berufskollegs für die beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Maschinenbautechnik als auch für verschiedene Ingenieurwissenschaften an. Mit dem Paderborner Modell besteht die Möglichkeit, innerhalb eines fachwissenschaftlichen Bachelorstudiums im Vertiefungsbereich die Lehramts-Option zu wählen, die alle Voraussetzungen für den Übergang in den Master of Education mit einer Großen und Kleinen beruflichen Fachrichtung enthält. Dies entspricht einem Quereinstieg mit einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Ausbildung vor dem Einstieg in den Schuldienst (vgl. Stifterverband e. V. 2017, S. 8). Damit gehören auch Studieninteressierte für die Ingenieurwissenschaften zur erweiterten Zielgruppe für das Lehramt an Berufskollegs.

Ein Potenzial für die Ingenieurwissenschaften wird vor allem in der Gewinnung von Studienberechtigten aus beruflichen Schulen gesehen (vgl. Minks, Kerst & Quast 2008). An Beruflichen Gymnasien wird auch der Bereich Technik angeboten. In NRW erwarben 2016 ca. 11 % aller Abiturient:innen die Allgemeine Hochschulreife an Beruflichen Gymnasien (vgl. MSW NRW 2017, S. 204), davon ca. 7 % mit den Leistungskursen Elektrotechnik oder Maschinenbautechnik (QUA-LiS NRW 2016, S. 5).

Ziel dieser Untersuchungsreihe war es zunächst, die aktuell beabsichtigte Studienfachwahl der Schüler:innen von Beruflichen Gymnasien mit dem Fachbereich Technik im Regierungsbezirk Detmold (NRW) zu ermitteln. Es sollte überprüft werden, ob mit dem gewählten Schwerpunkt Technik bereits eine Vorentscheidung für einen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang verbunden ist. Nachdem sich eine Bestätigung dieser Hypothese in der ersten Befragung 2016 bereits deutlich abzeich-

nete, wurden die folgenden Befragungen 2017 und 2018 um die Studienoption Lehramt an Berufskollegs erweitert, da hier ein besonders großes und spezifisches Nachwuchsproblem besteht.

2 Forschungsstand

Die Studienwahlentscheidung erfolgt nach einem Mehr-Ebenen-Modell, bei dem zuerst entschieden werden muss, ob überhaupt ein Studium anvisiert wird und danach die Festlegung der Studienrichtung erfolgt. Die Entscheidung für einen konkreten Studiengang kann als dritte Ebene angesehen werden (vgl. Schölling 2005).

Bisherige Untersuchungen haben gezeigt, dass Männer häufig vor allem technische oder naturwissenschaftliche Studiengänge wählen (vgl. Schneider, Franke, Woisch u. a. 2017, S. 53). Betrachtet man weitere soziodemografische und bildungsbiografische Merkmale, dann ist auffällig, dass Abiturient:innen aus akademischem Elternhaus häufiger studieren als jene aus Nicht-Akademiker-Familien (80 vs. 66 %) und Studienberechtigte des Allgemeinbildenden Gymnasiums häufiger studieren als jene von Beruflichen Gymnasien (81 vs. 73 %). Da Schüler:innen von Technischen Gymnasien häufig aus Nicht-Akademiker-Familien stammen (vgl. Trautwein, Köller, Lehmann u. a. 2007, S. 55), ließe sich vermuten, dass die Studierneigung auch an den untersuchten Beruflichen Gymnasien im Regierungsbezirk Detmold niedriger ist als an Allgemeinbildenden Gymnasien.

Bereits mehrfach bestätigt wurde, dass die Leistungskurswahl der Schüler:innen stark mit der Studienfachwahl korrespondiert (vgl. Abel 2002). Da bei Beruflichen Gymnasien die Wahl des Leistungskurses vom fachlichen Profil des Berufskollegs abhängt, erhöht der Besuch eines Technischen Gymnasiums die Wahrscheinlichkeit der Entscheidung für einen Studiengang im Bereich Ingenieurwissenschaften erheblich. Als Hypothese lässt sich ableiten, dass auch die Schüler:innen der befragten Beruflichen Gymnasien mit technischem Schwerpunkt im Regierungsbezirk Detmold häufig ein ingenieurwissenschaftliches Studium anstreben.

Deutschlandweite Untersuchungen haben gezeigt, dass das Lehramt nach Wirtschaftswissenschaften und Maschinenbau auch bei den Studienberechtigten von berufsbildenden Schulen mit 4 % zu den beliebtesten Studienrichtungen zählt (vgl. Schneider, Franke, Woisch u. a. 2017, S. 134), jedoch scheint das Lehramtsstudium eher das Ziel allgemeinbildende Fächer bzw. Schulen zu haben. Um die Lehramtsausbildung im MINT-Bereich zu stärken, wird einerseits unter anderem eine Stärkung des MINT-Interesses in der Sekundarstufe gefordert (vgl. Nationales MINT Forum 2013, S. 13). Andererseits scheint das Lehramt für technisch interessierte Schulabgänger dennoch keine interessante Option darzustellen, da das grundständige Studium und das Berufsbild gegenüber einer Ingenieurtätigkeit weniger bekannt und attraktiv ist (vgl. Stifterverband e. V. 2017, S. 3). Problematisch ist, dass ein Lehramtsstudium in technischen Fächern Interessen voraussetzt, die selten in Kombination auftreten (vgl. ebd., S. 14). Studienberechtigte mit der Absicht eines Inge-

nieurstudiums weisen meist ein typisches Stärkenprofil auf. Sie schätzen sich vor allem im technischen, handwerklichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich als stark ein (vgl. Heine, Egeln, Kerst u. a. 2006, S. 243). Als ausschlaggebendes Berufswahlmotiv auch für das Lehramt an Berufskollegs gilt aber vor allem die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Bünning & Pohl 2016, S. 13 f., 17). Diese Unterschiede werden auch im RIASEC-Modell[1] nach Holland (1997) deutlich: Die Ingenieurwissenschaften Elektrotechnik und Maschinenbau werden mit dem Anforderungsprofil IRE bzw. RIE charakterisiert, während der Holland-Code für das Lehramt der entsprechenden Fächer ISR bzw. RSI lautet (vgl. HRK 2014, S. 4–9). Für das Lehramt ist demzufolge statt der intellektuell-forschenden (I) eher eine soziale (S) Orientierung nötig.

Die zu untersuchende Forschungsfrage lautet: Wie korrelieren die Stärken der Schüler:innen des Beruflichen Gymnasiums Schwerpunkt Technik mit dem Anforderungsprofil für das Lehramt an Berufskollegs für technische Fächer?

3 Methodik der Untersuchung

Untersuchte Schulen und Bildungsgänge

Gegenstand der empirischen Untersuchung ist der Übergang von der Schule zur Hochschule. Der Fokus wird eingeschränkt auf Schüler:innen, die die Allgemeine Hochschulreife (AHR) mit beruflichen Kenntnissen an Beruflichen Gymnasien mit Schwerpunkt Technik im Regierungsbezirk Detmold erwerben. Es wurden die Bildungsgänge mit den Leistungskursen Elektrotechnik, Maschinenbautechnik und Ingenieurwissenschaften untersucht. Beim Leistungskurs Ingenieurwissenschaften handelt es sich um einen aktuellen Schulversuch in NRW (vgl. Jenewein 2016), bei dem die Fächer Elektrotechnik, Maschinenbautechnik und Bautechnik zu einem Leistungskurs zusammengefasst wurden. Zweites Leistungskursfach ist jeweils Mathematik. Die Untersuchung an fünf Berufskollegs stellt eine entsprechende Vollerhebung für den Regierungsbezirk Detmold dar.

Die Befragung ist Teil einer Längsschnittstudie, die 2016 begonnen und danach jährlich durchgeführt wurde, um den Werdegang der Schüler:innen sowohl während der Sekundarstufe II als auch nach dem Abitur verfolgen zu können. Bisher gab es drei Befragungszeitpunkte. Seit 2017 wurde nicht nur nach einem eventuellen fachwissenschaftlichen Studium im Bereich Ingenieurwissenschaften gefragt, sondern auch gezielt nach dem Lehramt für technische Fächer. Im Zusammenhang mit den Befragungen fanden meist Informationsveranstaltungen zu Studiengängen im MINT-Bereich und dem Lehramt an Berufskollegs statt.

Bisher wurden Schüler:innen jeweils vor dem Schulabschluss zu ihrem Bildungsweg nach dem Abitur befragt. Es handelt sich daher nur um Aspirationen, jedoch noch nicht um Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Die Auswer-

1 Das RIASEC-Modell unterscheidet sechs Interessenorientierungen: praktisch-technische (R), intellektuell-forschende (I), künstlerisch-sprachliche (A), soziale (S), unternehmerische (E) und konventionelle (C) Interessenorientierung.

tung bezieht sich vor allem auf die nachschulischen Absichten der studierwilligen Schüler:innen.

Erhebungsinstrument

Die Schüler:innen wurden anhand eines Online-Fragebogens im Unterricht befragt, wobei die Teilnahme freiwillig war. Für die Datenerhebung wurde ein standardisierter Fragebogen verwendet, der vom DZHW für ähnliche Befragungen entwickelt und genutzt (vgl. Schneider, Franke, Woisch u. a. 2017, S. 205–212) und für die durchgeführten Befragungen adaptiert wurde.

Die Fragen bezogen sich auf drei Komplexe:

- Schulzeit (unter anderem Schwerpunktfach, Stärken),
- Pläne nach dem Abitur (unter anderem Studium oder Ausbildung, Studienrichtung, Erfolgsprognose),
- personenbezogene Daten (unter anderem Geschlecht, soziale Herkunft, Migration).

Stichprobe

Nachfolgend sind die Stichprobeneigenschaften der bisherigen drei Untersuchungen dargestellt (Tab. 1).

Tabelle 1: Stichproben der Schüler:innen-Befragungen 2016–2018.

Jahr	**2016**	**2017**	**2018**
Befragte (TN)	**143**	**227**	**138**
Anteil weibliche TN	8,5%	12%	10%
Anteil TN mit Migrationshintergrund	23%	24%	21%
Anteil TN mit Akademiker-Herkunft	35%	38%	35%
Anteil TN Klasse 11	47%	40%	31%
Anteil TN Klasse 12	53%	34%	41%
Anteil TN Klasse 13	–	26%	28%
Schwerpunktfach Elektrotechnik	38%	40%	49%
Schwerpunktfach Maschinenbautechnik	29%	28%	27%
Schwerpunktfach Ingenieurwissenschaften	33%	32%	24%

Obwohl jeweils die gleichen Schulen und Bildungsgänge befragt wurden, fiel die Rücklaufquote unterschiedlich hoch aus. Der Anteil der Schülerinnen fällt mit maximal 12 % relativ gering aus. Relativ konstante Werte ergaben sich für den Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund und jenen aus Akademiker-Familien. Der Anteil der Abschlussklasse 13 ist jeweils relativ niedrig, während der Anteil der Elektrotechnik überdurchschnittlich hoch ist.

4 Ergebnisse der Befragung

Kurzer Überblick über die Ergebnisermittlung

Die Ergebnisse werden vor allem im Hinblick auf die Gründe für die Wahl des Bildungsgangs, die persönlichen Stärken, die Studierneigung und die Studienrichtung einschließlich Lehramt ausgewertet.

Gründe für die Wahl des Bildungsgangs

Zunächst wurden die Gründe für die Wahl des Bildungsgangs Allgemeine Hochschulreife (AHR) mit beruflichen Kenntnissen im Bereich Technik am Berufskolleg erfragt. In 2017 nannten mehr als 200 Befragte das Interesse an Technik als Grund für die Wahl ihres Bildungsgangs. Weiterhin entschieden sich viele Schüler:innen wegen der guten beruflichen Aussichten, der angebotenen technischen Leistungskurse und im Hinblick auf ein beabsichtigtes Studium im MINT-Bereich für ein Berufliches Gymnasium mit technischem Schwerpunkt. Andere Gründe, wie z. B. die Nähe zum Wohnort, spielten eine untergeordnete Rolle. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Schüler:innen aufgrund von Technikinteresse eine bewusste Entscheidung für den technischen Schwerpunkt im Beruflichen Gymnasium getroffen haben.

Persönliche Stärken der Schüler:innen

Um die Beweggründe und individuellen Voraussetzungen für den Besuch des Beruflichen Gymnasiums mit Schwerpunkt Technik zu erfassen, wurde die Selbsteinschätzung der Schüler:innen zu den eigenen Stärken einbezogen. In Abbildung 1 wird exemplarisch das Stärkenprofil aus der Befragung von 2017 dargestellt.

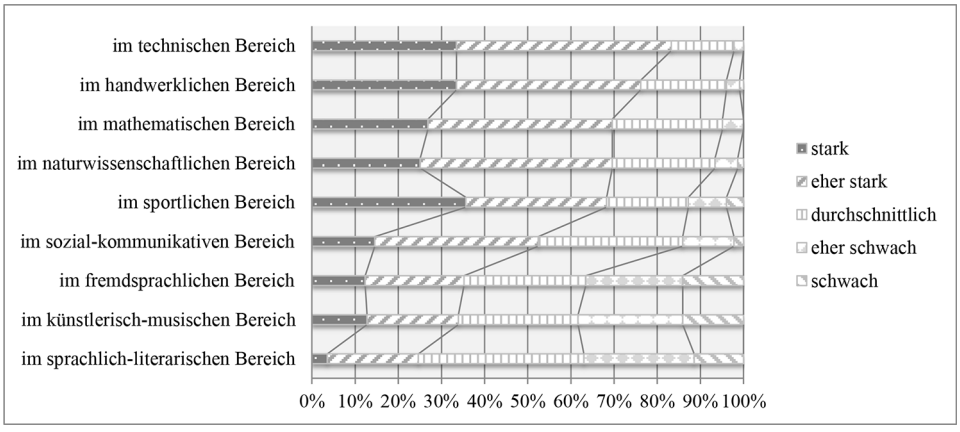


Abbildung 1: Selbsteinschätzung der persönlichen Stärken (2017, n = 227).

Es wurden Antwortmöglichkeiten mittels einer fünfstufigen Likert-Skala vorgegeben. Die Skalenwerte reichten von 1–5, wobei 1 = „stark“ und 5 = „schwach“ ent-

spricht. Es fällt auf, dass sich mehr als 80 % der Schüler:innen im technischen Bereich als eher stark bis stark einschätzen. Ähnlich hoch beurteilen sie auch ihre Fähigkeiten im handwerklichen, mathematischen, naturwissenschaftlichen und sportlichen Bereich. Deutlich geringere Stärken weisen sie in den sozial-kommunikativen und geisteswissenschaftlichen Bereichen auf (Abbildung 1). Vergleicht man diese Angaben beispielsweise mit denen der studierwilligen Schüler:innen 2018 (n = 104), ergibt sich ein ähnliches Resultat. Marginale Unterschiede bestehen nur dahingehend, dass die Stärken im naturwissenschaftlichen Bereich an zweiter Stelle liegen und damit vor den handwerklichen und mathematischen Fähigkeiten. Auch in Bezug auf den sozial-kommunikativen Bereich sind die Antworten vergleichbar.

Diese Ergebnisse entsprechen dem typischen Stärkenprofil für Studierende der Ingenieurwissenschaften und stützen die Hypothese, dass sich die Schüler:innen einerseits bewusst für den Bildungsgang mit technischem Schwerpunkt entschieden haben und andererseits einen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang anstreben (siehe Kap. 2). Für den Lehrer:innenberuf scheinen die notwendigen sozialen Kompetenzen jedoch nicht ausreichend vorhanden zu sein.

Studierneigung

Die Studierneigung gibt den Anteil der Studienberechtigten an, die die Aufnahme eines Studiums anstreben. Da es sich zunächst um eine Absicht mit Unsicherheitscharakter handelt, wird die Studierneigung als Bandbreite angegeben. Der Minimalwert der Studierneigung bezieht sich auf angehende Studienberechtigte, die die Aufnahme eines Studiums sicher oder wahrscheinlich anstreben. Im Maximalwert sind auch jene Studienberechtigten enthalten, die eventuell ein Studium aufnehmen wollen. Die tatsächliche Studierquote nach Schulabschluss liegt innerhalb dieser Bandbreite (vgl. Schneider & Franke 2014, S. 14). Die ermittelte Studierneigung wird nachfolgend dargestellt.

Tabelle 2: Studierneigung der Schüler:innen am Beruflichen Gymnasium Technik.

Jahr	**2016**	**2017**	**2018**
Befragte (TN)	**n = 143**	**n = 227**	**n = 134**
(wahrscheinlich) ja	57%	55%	58%
eventuell	26%	25%	20%
(wahrscheinlich) nein	17%	20%	22%

Die Befragten weisen mit 55–58 % eine relativ konstante minimale Studierneigung auf (Tab. 2). Dieser relativ kleine Wert liegt vor allem darin begründet, dass ca. 25 % der Schüler:innen noch unsicher sind, ob sie ein Studium aufnehmen werden. Dieser Wert ist zwar von 26 auf 20 % leicht zurückgegangen, dennoch ist die maximale Studierneigung von anfangs 83 auf 78 % gefallen. Die Absicht hingegen, kein Stu-

dium aufzunehmen, hat in den letzten beiden Jahren von 17 auf 22 % leicht zugenommen.

Für das Berufliche Gymnasium in ganz Deutschland weisen die Ergebnisse für die Studienberechtigten des Abschlussjahrganges 2015 mit 66 % eine höhere minimale und mit 79 % eine etwa gleich hohe maximale Studierneigung ein halbes Jahr vor dem Schulabschluss aus (vgl. Schneider, Franke, Woisch u. a. 2017, S. 129). Damit hat sich die Studierneigung seit 2008 (53 bzw. 70 %) kontinuierlich erhöht. Die Absicht, kein Studium aufzunehmen, hat sich seit 2008 von 29 auf 19 % (2015) verringert. Die Zahlen in den untersuchten Schulen im Regierungsbezirk Detmold entwickeln sich demzufolge gegen den Trend.

Die Ergebnisse der Beruflichen Gymnasien im Regierungsbezirk Detmold weisen gegenüber den Allgemeinbildenden Gymnasien und Gesamtschulen in Deutschland (75 % minimal, 85 % maximal) eine deutlich geringere Studierneigung aus (siehe Kap. 2).

Studienrichtung

Nach der angestrebten Studienrichtung wurden nur Schüler:innen befragt, die ein Studium sicher, wahrscheinlich oder eventuell anstreben. Entsprechend der Annahme, dass diese Schüler:innen mit dem besuchten Bildungsgang bereits eine Vorentscheidung für einen MINT-Studiengang getroffen haben, wurden vor allem MINT-spezifische Studienrichtungen zur Single-Choice-Auswahl angeboten (Tab. 3).

Tabelle 3: Beabsichtige Studienrichtungen der Schüler:innen.

Jahr	**2016**	**2017**	**2018**
Befragte (TN)	**n = 119**	**n = 182**	**n = 102**
Ingenieurwissenschaften	71%	69%	74%
Mathematik/Informatik/ Naturwissenschaften	8%	14%	13%
Lehramt an Berufskollegs für technische Fächer	nicht erhoben	2%	0%
andere Studienrichtungen	9%	4%	10%
weiß noch nicht	12%	11%	3%

Von den studierwilligen Schüler:innen strebt mit 69 bis 74 % fast ein Drittel ein ingenieurwissenschaftliches Fach an. Weitere 8 bis 14 % wollen ein sonstiges MINT-Fach studieren. Damit ergibt sich ein ausgesprochen hoher MINT-Anteil, der innerhalb der drei Befragungszeitpunkte von 79 auf 87 % gestiegen ist. Nur maximal 10 % der Befragten wollen nach dem Abitur außerhalb des MINT-Spektrums studieren. Obwohl jeweils ein hoher Anteil der Befragten auf die Klassen 11 und 12 entfällt, ist der Anteil derjenigen, die noch keine Vorstellung von ihrer Studienrichtung haben, in den letzten Jahren auf einen niedrigen Wert (3 %) gesunken. Bezieht man jedoch

auch die nicht studierwilligen Befragten (Tab. 2) in die Auswertung ein, ergibt sich für 2017 und 2018, dass sich insgesamt nur etwas mehr als die Hälfte (ca. 55 %) der Schüler:innen am Beruflichen Gymnasium Fachbereich Technik für ein ingenieurwissenschaftliches Studium interessiert.

Hier zeigen sich Unterschiede zu den Ergebnissen über alle Schulformen und Bundesländer hinweg. Auf die Ingenieurwissenschaften entfallen bundesweit ca. 7–11 % (vgl. Schneider, Franke, Woisch u. a. 2017, S. 134).

Während zum Zeitpunkt der Befragung 2017 noch 2 % der Schüler:innen ein Interesse am Lehramt an Berufskollegs äußerten, gab von den 2018 Befragten mit Studierneigung (n = 102) niemand an, Lehramt für gewerblich-technische Fächer studieren zu wollen. Gefragt wurde deshalb darauffolgend nach Gründen, die aus Sicht der Schüler:innen gegen ein Lehramtsstudium für Berufskollegs sprechen. Zu den insgesamt erfolgten Antworten (n = 86) ergab sich folgendes Bild (Tab. 4):

Tabelle 4: Einstellungen der Schüler:innen zum Lehramtsstudium für Berufskollegs (n = 86).

Einstellung zum Lehramtsstudium für Berufskollegs (Kategorien aus Freitext-Antworten)	**Nennungen**
kein Interesse/raus aus der Schule	31
Schüler:innen anstrengend/mag keine Kinder bzw. Menschen	15
wäre kein/e gute/r Lehrer:in	10
Beruf hätte Nachteile	10
andere berufliche Alternativen	10
kommt evtl. in Frage/anderes Lehramt denkbar	7
erst mal Berufserfahrung sammeln/Quereinstieg möglich	3

Daraus lässt sich erkennen, dass mehr als ein Drittel (n = 31) diese Option für sich aus mangelndem Interesse am Lehrer:innenberuf völlig ablehnt. Viele weitere Schüler:innen begründen ihre Entscheidung gegen ein Lehramtsstudium damit, dass sie entweder nicht mit Menschen arbeiten möchten bzw. Schüler:innen als zu anstrengend empfinden (n = 15) oder sich nicht für eine/n gute/n Lehrer:in halten würden (n = 10). Während einige Schüler:innen andere berufliche Alternativen verfolgen (n = 10), geben andere an (n = 10), dass der Lehrer:innenberuf Nachteile hätte wie zu geringe Bezahlung und zu wenig Entwicklungsmöglichkeiten. Für zehn der Schüler:innen (ca. 12 %) käme ein Lehramtsstudium möglicherweise doch noch in Frage, hat jedoch derzeit keinen Vorrang.

5 Fazit

Nach wie vor favorisieren die Schüler:innen mit technischen Leistungskursen ingenieurwissenschaftliche Studiengänge. Die Befragungsergebnisse zeigen jedoch ein ausgesprochen geringes Interesse der Schüler:innen am Lehramt für technische Fächer. Trotz technischen Interesses und der persönlichen Erfahrung in einer berufsbildenden Schule besteht keine Präferenz für das Lehramt. Viele der Befragten verneinen den Spaß an der Arbeit mit jungen Menschen als wesentliches Berufswahlmotiv für ein Lehramtsstudium (siehe Kap. 2). Als Begründung kann ihr Interessenprofil herangezogen werden: Die Schüler:innen haben ihre Stärken vor allem im technischen und handwerklichen Bereich verortet, deutlich weniger jedoch im sozial-kommunikativen Bereich (Abbildung 1). Als Antwort auf die Forschungsfrage ergibt sich daher, dass die persönlichen Stärken der befragten Schüler:innen am Beruflichen Gymnasium Technik nicht dem Anforderungsprofil für das Lehramt technischer Fächer entsprechen.

Hier stellt sich die Frage, ob dieses Problem möglicherweise auf alle beruflichen Fachrichtungen zutrifft. Obwohl die Nachfrage nach dem Lehramt für Wirtschaftswissenschaften erheblich höher als bei den gewerblich-technischen Fachrichtungen ist (vgl. Stifterverband e. V. 2017, S. 3), sodass keinesfalls von einem Mangelfach gesprochen werden kann, ergeben sich aus dem Holland-Code (vgl. HRK 2014, S. 9, 18) zwischen dem Studienfeld Wirtschaftswissenschaften und dem Lehramt für Wirtschaft und Verwaltung auch Unterschiede in den Anforderungsprofilen. Während die Studienfelder Betriebswirtschaftslehre das Profil ECI und Volkswirtschaftslehre das Profil IEC aufweisen (vgl. Kap. 2), weicht das Lehramt für die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung mit dem Profil ESC von den Fachwissenschaften ab. Für das Lehramt Wirtschaft ist (wie beim Lehramt Technik) statt der investigativen (I) eher eine soziale (S) Orientierung nötig. Im hexagonalen RIASEC-Modell liegen sich die Orientierungen E und S für die Ingenieurwissenschaften bzw. das technische Lehramt jedoch näher als I und S für Wirtschaftswissenschaften bzw. das entsprechende Lehramt. Damit kann das Holland-Modell nicht als Begründung für die geringe Nachfrage nach dem Lehramt der technischen Fächer dienen.

Um die Passung zwischen den persönlichen Interessen der befragten Schüler:innen und dem Anforderungsprofil des Lehramts für Elektrotechnik bzw. Maschinenbautechnik (IRE bzw. RIE) genauer zu überprüfen, bietet sich eine weitere Befragung mit dem Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (AIST-R, vgl. Bergmann & Eder 2005) an.

Erfolgversprechender scheinen vorläufig andere Zielgruppen zu sein, wie zum Beispiel Absolvent:innen von Fachhochschulen, für die ohne Abitur ursprünglich kaum Chancen auf ein Lehramtsstudium bestanden. Beispielsweise wird im Rahmen des Projektes Edu-Tech Net OWL (vgl. Bolte & Göbbels 2015), bei dem die Universität Paderborn mit umliegenden Fachhochschulen kooperiert, häufig ein großes Interesse an einem Quereinstieg in den Master of Education sichtbar. Auch für Stu-

dierende der Ingenieurwissenschaften an der Universität Paderborn ist dieser Wechsel möglich.

Eine stärkere Nachfrage nach dem Lehramt an beruflichen Schulen ließe sich möglicherweise durch eine größere „äußere" Attraktivität des Lehrer:innenberufs erzielen, was durch eine zielgruppengerechte Werbung, Image-Kampagnen und stärkere politische Unterstützung der beruflichen Bildung erreicht werden könnte (vgl. Ziegler 2016). Mit TeachFuture wird in NRW schon seit mehreren Jahren eine Initiative verfolgt, die auf das Interesse von Schulabgänger:innen stößt.

Literatur

Abel, J. (2002). Kurswahl aus Interesse? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl. *Die deutsche Schule, 94*, 192–203.

acatech und Körber-Stiftung (Hg.) (2015). MINT Nachwuchsbarometer 2015. Fokusthema: Berufliche Ausbildung. Eine Studie von acatech und Körber-Stiftung. München/Hamburg. Verfügbar unter: https://www.koerber-stiftung.de/fileadmin/user_upload/koerber-stiftung/redaktion/mint_nachwuchsbarometer/pdf/2015/MINT-Nachwuchsbarometer-2015-Broschuere.pdf (Zugriff am: 10.02.2018).

Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) – Revision*. Göttingen: Beltz Test Gesellschaft.

Bolte, A. & Göbbels, C. (2015). Edu-Tech Net OWL – Die Lehramtsoption für Bachelorstudierende technischer Fächer an Hochschulen in OWL. In *Berufliche Bildung am Berufskolleg (bbw), 9*, 3–5.

Bünning, F. & Pohl, M. (2016). Lehramtsstudierende mit dem Unterrichtsfach Technik im Fokus. Zentrale Ergebnisse einer Längsschnitt-Untersuchung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. *BBP-Arbeitsbericht Nr. 89*.

Heine, C., Egeln, J., Kerst, C., Müller, E. & Park, S.-M. (2006). *Ingenieur- und Naturwissenschaften: Traumfach oder Albtraum? Eine empirische Analyse der Studienfachwahl*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

HRK (2014). Verzeichnis der Studienfelder (gruppiert). Hochschulrektorenkonferenz. Stand:13.01.2014. Verfügbar unter: https://hs-kompass.de/kompass/doku/sit/Studienfelder_riasec.pdf (Zugriff am: 15.01.2018).

Jenewein, K. (2016). Berufliches Gymnasium für Ingenieurwissenschaften. Grundüberlegungen, inhaltliche Konzeption und curriculare Umsetzung am Beispiel der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. *BBP-Arbeitsbericht Nr. 90*.

KMK (2017). Einstellung von Lehrkräften 2016. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 212. Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/EVL_2016.pdf (Zugriff am: 09.01.2018).

Landesregierung NRW (2013). *Sicherung der Lehrkräfteversorgung an den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen. Bericht und Empfehlungen der Expertenkommission*, Düsseldorf.

Minks, K.-H., Kerst, C. & Quast, H. (2008). Ingenieurstudium als Element der technischen Bildung Studienzugang, Studium und Berufsübergang. In R. Buhr & E. A. Hartmann (Hg.), *Technische Bildung für Alle. Ein vernachlässigtes Schlüsselelement der Innovationspolitik* (S. 149–216). Berlin: IIT.

MSW NRW (2017). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2016/17.* (Statistische Übersicht Nr. 395–1. Auflage. 21. März 2017). Düsseldorf.

Nationales MINT Forum (Hg.) (2013). *Zehn Thesen und Forderungen zur MINT-Lehramtsausbildung – Empfehlungen des Nationalen MINT Forums Nr. 1.* München: Herbert Utz Verlag.

QUA-LiS NRW (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule) (2016). Zentralabitur an beruflichen Gymnasien. Ergebnisse 2016. Verfügbar unter: https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/Zentralabitur-Berufliches-Gymnasium-2016.pdf (Zugriff am: 06.03.2017).

Schneider, H. & Franke, B. (2014). *Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss* (Forum Hochschule, 6). Hannover: DZHW.

Schneider, H., Franke, B., Woisch, A. & Spangenberg, H. (2017*). Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss* (Forum Hochschule 4). Hannover: DZHW.

Schölling, M. (2005*). Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie.* Diss. Universität Wuppertal 2003. Frankfurt a. M.: Lang (Arbeit – Technik – Organisation – Soziales, 31).

Stifterverband e. V. (2017). Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung". Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/monitor-lehrerbildung-gewerblich-technische-faecher-berufsschulen (Zugriff am: 30.01.2018).

Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (Hg.) (2007). *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten.* Münster: Waxmann (Hanse – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, 3).

Ziegler, B. (2016). *Mangel an Lehramtsstudierenden für den gewerblich-technischen Unterricht an beruflichen Schulen – Ursachen und Maßnahmen. Präsentation Netzwerktreffen am 07.12.2016.* „Berufsschullehrerinitiative" Stifterverband.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Selbsteinschätzung der persönlichen Stärken (2017, n = 227) 242

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Stichproben der Schüler:innen-Befragungen 2016–2018 241

Tab. 2 Studierneigung der Schüler:innen am Beruflichen Gymnasium Technik 243

Tab. 3 Beabsichtige Studienrichtungen der Schüler:innen 244

Tab. 4 Einstellungen der Schüler:innen zum Lehramtsstudium für Berufskollegs (n = 86) 245

Autor:innen

Grit Graefe, Dipl.-Wirt.-Ing., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Technikdidaktik an der Universität Paderborn; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehramtsausbildung, Studienfachberatung Lehramt, Berufs- und Studienorientierung.

Katrin Temmen, Prof. Dr.-Ing., Hochschullehrerin für Technikdidaktik an der Universität Paderborn; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Stärkung der universitären Lehramtsausbildung durch Einsatz von Lehr-Lernlaboren, Erforschung des Einsatzes und der Wirkung handlungsorientierter Methoden in der Ingenieur:innenausbildung.

Von der Fachhochschule in den Lehramtsmaster – Erkenntnisse über biografische Reflexionsprozesse in der Ausbildung von Lehrkräften für Berufskollegs

Jacqueline Jaekel & Tim Unger

Abstract

Um dem bestehenden Lehrkräftemangel im gewerblich-technischen Bereich der Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen entgegenzuwirken, wird seit dem Wintersemester 2014/2015 an der RWTH Aachen University eine neue Studierendengruppe für das Lehramtsstudium akquiriert. Studierende der Partner-Fachhochschulen in der Ausbildungsregion Rheinland können über neu geschaffene Strukturen in den Lehramtsmaster an der RWTH wechseln. Der Artikel diskutiert, vor welchen Herausforderungen die Studierenden bei dem Wechsel stehen und welche Unterstützungsmaßnahmen von Seiten der Universität eingerichtet werden könnten. Dabei werden Erkenntnisse aus einer qualitativen Untersuchung herangezogen, die Aufschluss über die Bedeutung biografischer Prozesse beim Studiengangwechsel geben. Diese sollen in den curricular vorgeschriebenen schulischen Praxisphasen Eingang finden und mithilfe Methoden biografischer Arbeit aufgefangen werden.

Since the winter semester 2014/2015, RWTH Aachen University has been acquiring a new group of students for teacher training to combat the current shortage of teachers in commercial and technical subjects at vocational school in North Rhine-Westphalia. Newly created structures enable students at partner universities of applied sciences in the Rhineland catchment area to switch to the teacher training Master's course at the RWTH. The article discusses the challenges facing students when changing courses and what support measures could be set up by the university to facilitate the transfer. To this end, the findings of a qualitative study are taken into consideration to shed light on the significance of biographical processes when switching study programmes. These findings are to be integrated in the mandatory practical phases in schools and collected using biographical working methods.

1 Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung

Die Problematik des Lehrkräftemangels in den Mangelfächern an Berufskollegs steht seit einigen Jahren in der öffentlichen Aufmerksamkeit. Die Thematik wird auf politischer Ebene diskutiert, und auch innerhalb der Universitäten wird nach Lösungsstrategien gesucht. Im Juni 2012 wurde die „Expertenkommission Berufskollegslehrkräftesicherung" von den nordrhein-westfälischen Ministerien für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) sowie für Schule und Weiterbildung (MSW) eingerichtet, um eine Bestandsaufnahme der Situation im Lehramt an Berufskollegs vorzunehmen und Perspektiven zur Rekrutierung neuer Lehrkräfte und zur Sicherung der Qualität der Ausbildung zu entwickeln (vgl. Expertenkommission 2013). Insbesondere in den gewerblich-technischen Studiengängen wird sich die ohnehin schon schwierige Lage der Gewinnung qualifizierter Lehrkräfte weiterhin verschärfen, da ein großer Teil der eingestellten Fachkräfte vor der Pensionierung steht und in den kommenden Jahren die Schule verlassen wird. Als Mangelfächer gelten in Nordrhein-Westfalen insbesondere die Elektrotechnik und Maschinenbautechnik: Von 2005 bis 2012 konnten nur weniger als 50 % der eingestellten Lehrkräfte aus grundständigen Lehramtsausbildungsgängen rekrutiert werden. Problematisch ist auch die Situation in der Bautechnik, immerhin stammen hier zu Zeiten der Erhebung 100 % der eingestellten Lehrkräfte aus fachspezifischen Ausbildungsgängen, dennoch ist die Studieneintrittszahl zu gering, um den Bedarf zu decken (Expertenkommission 2013, S. 18).

Um qualitativ anspruchsvollen Unterricht an den Berufskollegs anbieten zu können, ist zum einen die langfristige Sicherung der Lehrkräfteversorgung sicherzustellen. Zum anderen ist eine adäquate universitäre Ausbildung der späteren Berufsschullehrer:innen wichtig. Wie kann es gelingen, den Lehrkräftemangel so auszugleichen, dass keine fachlichen und pädagogischen Qualitätseinbußen in Kauf genommen werden müssen und gleichzeitig auf der Seite der Lehramtsstudierenden eine reflektierte und authentische Entscheidung für das Lehramt an Berufskollegs zu Grunde liegt?

2 Lösungsansatz: Kooperationsprojekt der RWTH Aachen University

Im Rahmen des Kooperationsprojekts BeLEK wird seit dem Wintersemester 2014/2015 eine neue Studierendengruppe für das Lehramtsstudium für Berufskollegs an der RWTH Aachen akquiriert. Studierende aus einem einschlägigen ingenieurwissenschaftlichen Bereich der FH Aachen, TH Köln und der HS Niederrhein können über neu geschaffene Strukturen mit einem Bachelor-FH in das Master-Lehramtsstudium an der RWTH Aachen wechseln und mit einem Master of Education abschließen.

Erste Erfahrungen mit den Studierenden zeigen, dass diese Studierenden vielversprechende Voraussetzungen mitbringen, um Lehrer oder Lehrerin an einem Berufskolleg zu werden. Viele der ehemaligen Fachhochschulstudierenden haben selbst eine berufliche Ausbildung im dualen System der Berufsausbildung absolviert, ihnen sind zudem ihr späterer Arbeitsplatz und das Lernumfeld der Schülerinnen und Schüler bekannt. Es ist anzunehmen, dass sie die soziale Lebenssituation und Lebenswelt der Berufskollegschüler und -schülerinnen gut nachvollziehen können. Unabhängig von diesen Annahmen über die Passfähigkeit der neuen Studierendengruppe an das Arbeitsumfeld des Berufskollegs bringen die ehemaligen Fachhochschulstudierenden weitere vielversprechende Eigenschaften mit: Sie haben eine ausgeprägte fachliche Expertise und eine ausgeprägte Motivation, ihr Wissen zu vermitteln. Im Projekt BeLEK stellte sich heraus, dass das Kooperationsmodell zwischen Universität und Fachhochschulen einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, die Mangelsituation im Land NRW zu verbessern. Das Ende 2017 ausgelaufene Projekt wurde mittlerweile verstetigt.

Allerdings stellen sich auch mehrere Fragen: Vor welchen (lern-)biographischen Herausforderungen stehen die FH-Absolventen, wenn sie in den Lehramtsmaster wechseln – welche Herausforderungen birgt der Wechsel von der FH zur Universität? Wie verläuft der Wechsel von den beruflichen Sozialwelten des Ausbildungsberufs hin zur Lehramtskarriere bzw. wie wirkt er sich auf die Erwerbsorientierung der angehenden Lehrkräfte aus?

3 Forschungsprojekt zu biografischen Verläufen der neuen Studierendengruppe

Um sich diesen Fragen anzunähern, wurden 16 autobiografisch-narrative Interviews mit Studierenden geführt, die aus einem ingenieurwissenschaftlichen Fachhochschulstudium ins universitäre Lehramtsstudium wechseln oder bereits gewechselt sind. Im Rahmen des Dissertationsprojektes von Jacqueline Jaekel wird über eine qualitativ-sozialwissenschaftliche Untersuchung der Fokus auf die biografischen Verläufe der Studierenden gelegt. Als erkenntnisleitende Perspektive dient der narrationsanalytische Ansatz der Biografieforschung in Anlehnung an Fritz Schütze (1983; 2006). Der Zugang über die biografische Erzählung soll hier einen Einblick in die dominanten Prozessstrukturen und Bildungsprozesse ermöglichen, die den beruflichen Wechsel der neuen Studierendengruppe stark beeinflussen.

An dieser Stelle wird ein kurzer Einblick in den Ablauf der autobiografisch-narrativen Interviews gegeben: Zunächst steht der biografische Verlauf der interviewten Person im Vordergrund. Sie erzählt in einer Stegreiferzählung ihre Lebensgeschichte. Daran anknüpfend werden erzähl-immanente Nachfragen gestellt, die sich zunächst nur auf die Erzählung des Befragten beziehen, um so zeitliche Lücken in Hinblick auf das erzählte Geschehen und die sich darstellenden tentativen Suchprozesse zu schließen. Abgeschlossen werden die Interviews mit einem exmanenten

Nachfrageteil, der sich auf die Rekonstruktion der Karriere, der Neuorientierung und der subjektiven Bilanzierung der eigenen Biografie bezieht.

Als Auswertungsmethode des empirischen Materials dient die Narrationsanalyse nach Fritz Schütze (1983; 2006), um die biografischen Prozessstrukturen zu rekonstruieren, gemeint sind die dominanten Haltungen des Biografieträgers zur eigenen Lebensgeschichte. Das soziolinguistische Vorgehen erlaubt es, zunächst einen distanzierten Blick auf das Interviewmaterial einnehmen zu können und sich dann schrittweise den tiefenstrukturellen Phänomenen anzunähern. Durch das Heranziehen der Kategorien der vier Prozessstrukturen (institutionelle Ablaufmuster, intentionale Handlungsschemata, Verlaufskurven, Wandlungsprozesse), die Schütze theoretisch und empirisch begründet, können Prozessmodelle spezifischer Arten von Lebensabläufen, ihrer Phasen, Bedingungen und Problembereiche präzise herausgearbeitet werden (vgl. Schütze 1983). Diese können möglicherweise fallübergreifend auftreten und als einflussreiche Phänomene beim Studiengangwechsel vom ingenieurwissenschaftlichen Fachhochschulstudium zum Lehramtsstudium deutlich werden. Mit anderen Worten: Es kann ein Einblick über das komplexe Zusammenspiel biografischer Einflussfaktoren und der resultierenden dominanten Muster der Biografisierung gewonnen werden. Marotzki (2008) beschreibt in diesem Zusammenhang Biografisierung als den Prozess „der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjekts in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben“ (Marotzki 2008, S. 179). Es ist anzunehmen, dass dem Wechsel des Studiengangs ein biografischer Bildungsprozess vorausgeht, in dessen Verlauf zuvor gültige (Berufs-)Orientierungen verändert werden. Solche Orientierungen stellen in der Regel stabile Selbst- und Weltbilder dar, die den bisherigen Werdegang der Karriere maßgeblich begleitet und geprägt haben. Die Forschungsarbeit geht von der Annahme aus, dass der Wechsel zwischen den unterschiedlichen beruflichen Sozialwelten (eigene Ausbildung im Betrieb, Ingenieurstudium an der Fachhochschule, Wechsel in den Masterstudiengang Lehramt für Berufskollegs) eine Neukonstituierung der berufsbiografischen Passung zwischen Person und Umwelt bedeutet. Inwieweit trifft diese Annahme zu und wie gelingt den Akteurinnen und Akteuren die Herstellung eines neuen Passungsverhältnisses zwischen biografischer Orientierung und den Sozialwelten?

4 Erste Forschungsergebnisse

Aus der Analyse der Interviewdaten lassen sich erste Erkenntnisse formulieren, die Aufschluss über die Besonderheiten und Eigenschaften des untersuchten Samples geben. Einerseits sind persönliche biografische Prozesse von Bedeutung, die dazu führen, dass sich die Studierenden von der ingenieurwissenschaftlichen Sphäre lösen und für die Orientierung an einer neuen Erwerbssphäre offen sind. Häufig sind dies problematische Erfahrungen, die zu Irritationen führen und die bisherigen Orientierungen in Frage stellen. In Anlehnung an Carsten Detka können solche Pro-

zesse grundsätzlich als die Entwicklung neuer Kompetenzen im Umgang mit Problemen beschrieben werden, die die weiteren Wahrnehmungen und Handlungen beeinflussen (vgl. Detka 2012). Hinzu kommt, dass die Studierenden mit dem bislang unvertrauten Anspruch der pädagogischen Professionalität konfrontiert werden. Es wird deutlich, dass der Beruf der Lehrkraft von den Interviewpartnern als sinnstiftend wahrgenommen wird, wie das Ankerzitat von Simon verdeutlicht: „Da habe ich mir gesagt, da kann ich auch lieber das Nützliche damit verbinden und kann den Kindern was beibringen oder halt den Jugendlichen, ne“ (Simon[1]). Diese noch vage gehaltene pädagogische Einstellung ist nicht nur bei Simon biografisch generiert und geht auf die Reflexion der persönlichen Biografie zurück. Häufig werden positive oder auch negative Erfahrungsräume aus der eigenen Schulzeit herangezogen oder erste pädagogische Praxiserfahrungen im privaten oder nebenberuflichen Bereich (als Gitarrenlehrer:in, Nachhilfelehrer:in, Judotrainer:in etc.) genannt, die retrospektiv als sinnstiftend für die Biografieträger:innen wirken.

Mit Blick auf den aktuellen Stand der Interviewanalysen wird deutlich, dass die neue berufliche Option eine wegweisende Rolle in der Biografie der Studierenden einnimmt. Die zuvor ausgebildete Erwerbsorientierung entlang der ingenieurwissenschaftlichen Arbeitswelt wird irritiert, sie wird grundsätzlich in Frage gestellt und es kommt zu biografischen Unstimmigkeiten, sodass das bis dato bestehende Passungsverhältnis zwischen Subjekt und Arbeitswelt demontiert wird. Einerseits gibt es jene Studierenden, die eine klare Abneigung gegenüber der ingenieurwissenschaftlichen Sphäre entwickelt haben, der sie schlichtweg entkommen möchten. Andererseits tritt aus dem untersuchten Sample auch eine Gruppe deutlich hervor, die sich der Karriere des Lehramts positiv hinwendet, ohne die Ingenieurwissenschaft abzuwerten. Die Studierenden dieser zweiten Gruppe formulieren vor allem den Wunsch sehr deutlich, dass sie mit Menschen arbeiten wollen. Die Studienwahl wird von ihnen retrospektiv als fremdbestimmt beschrieben; häufig waren Dritte an der Auswahl des technischen Studienfaches beteiligt, sodass die persönlichen Neigungen nicht prioritär berücksichtigt wurden. Ein kurzer Einblick in zwei Fallbeispiele: Obwohl Julia1 bereits hobbymäßig in der Jugendarbeit tätig war, ging sie nach ihrem Abitur zur Studienberatung und vertraute auf deren Ratschlag: „Bin zur Studienberatung und habe gesagt: Ja, irgendwas mit Zukunft (...) (') . Die haben mich dann (lacht) in den Ingenieurstudiengang geschickt“ (Julia). Im Interview mit Nils1 wird deutlich, dass er seinen persönlichen Neigungen nicht genügend Bedeutung zugemessen hat:

> „Und wenn ich in meinem Leben was rückgängig machen würde, dann wäre es eigentlich (2), eigentlich – ja, im Prinzip brauchte ich das ja, um zu erkennen, dass es falsch ist, aber dann wäre dieser Versuch, dieses Semester einfach irgendwas zu studieren im Technischen Fahrzeugtechnik, weil es sich toll anhört und weil der Vater sagt, dass das gut ist“ (Nils).

1 Name geändert, dieses und folgende Zitate stammen aus Interviews, die im Rahmen des Promotionsprojektes erhoben wurden und bisher unveröffentlicht sind.

Diese Studierenden begleitet die Vorstellung einer professionellen pädagogischen Tätigkeit schon länger, sie haben diese aber nicht früher umgesetzt, da sie sich von anderen Meinungen haben leiten lassen. Ihr bisheriger biografischer Verlauf ist geprägt von Orientierungen entlang bestehender Ordnungen und Rahmungen, die als stabil, verlässlich und sicher wahrgenommen werden. Weder der professionellen Meinung der Studienberatung noch dem Ratschlag des Vaters war bisher etwas entgegenzusetzen, daher wird auch bei der Studienwahl nicht gezweifelt, dass auf die fremde Meinung Verlass ist.

Aus den Biografieanalysen geht hervor, dass die Akteure, die eine ablehnende Haltung gegenüber der ingenieurwissenschaftlich geprägten Berufswelt entwickeln, sich entweder auf die tatsächliche Arbeitspraxis beziehen oder ihre Ablehnung sich auf die fehlende Passung zwischen der Auswirkung des Berufs auf die privaten Lebenswirklichkeiten und den individuell antizipierten Lebenszielen richtet. Beispielsweise werden die zeitliche Belastung durch Überstunden als hinderlich für die Familienplanung wahrgenommen oder der existierende Konkurrenzdruck im Kollegium als belastend empfunden. Dass diese Unstimmigkeiten erst nach der erfolgten Integration in das ingenieurwissenschaftliche Studium auftauchen, ist darauf zurückzuführen, dass sich die persönlichen Orientierungen verändert haben; den Studiengangwechsler:innen war zur Zeit der ersten Berufsorientierungs- und damit Studienwahlphase nicht bewusst, dass ihnen Aspekte wie berufliche Sicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder Arbeit mit Menschen wichtig sind.

Bildungstheoretisch gesprochen kann sich hinter dem Erkennen der Unzufriedenheit eine Transformation der Wirklichkeitsaufordnungen bzw. eine Kontexturtransformation der bisherigen Selbst- und Weltbilder verbergen (Marotzki 1990). Die Person ist dann in der Lage, ihren Blick auf sich und die Welt zu verändern, sodass ihr nicht nur ein rigide wirkender Modus der Wirklichkeitsaufordnung zur Verfügung steht, sondern mehrere.

> „Strukturprinzipien stellen bildungstheoretisch den Modus der jeweiligen Selbst- und Weltreferenz dar. Mit einer Kontexturtransformation vollzieht sich ein Wechsel des Strukturprinzips [...] Ein Wechsel der Kontextur und damit des Strukturprinzips [...] bedeutet, einen Stellungswechsel im Sein zu vollziehen, bedeutet sich und die Welt von einem anderen ontologischen Ort, der eine neue Weise existentieller Rechtfertigung ermöglicht, aus zu sehen, zu verstehen und auszulegen“ (ebd., S. 225).

Irritationen, Negationsstile, als belastend empfundene Störungen der Verortung in einer sozialen Welt stellen den Startpunkt für subjektive Transformationsprozesse dar. Durch den Wechsel des Strukturprinzips entwickeln die Akteure schließlich ein biografisches Handlungsschema: Sie beginnen biografisch relevante Handlungsentwürfe zu planen, zu strukturieren und zu realisieren. Diese biografische Planungsarbeit führt zur Erarbeitung biografischer Entwürfe, die beinhalten, welche Ziele erreicht und welche Ereignislinien vermieden werden sollen. Die Person nimmt sich als handelnden Akteur wahr, der strukturierenden Einfluss auf seine weitere biografische Entwicklung nehmen kann. Die neue Karriereoption soll zur Selbstbehaup-

tung der Person und ihrer beruflichen Identität dienen. Bei der untersuchten Studierendengruppe zeigen sich diese Veränderungsprozesse deutlich. Im Gegensatz zu den abgelehnten Erfahrungsräumen im ingenieurwissenschaftlichen Bereich erwarten viele, dass der Beruf des Lehrers oder der Lehrerin nicht nur ein neues kontinuierliches Karrieremuster darstellt, sondern darüber hinaus mit dem neuen Beruf auch ein neues Biografisierungsmuster entfaltet werden kann. Auf dieser Basis kann es den Biografieträger:innen gelingen, ihre Erwerbsbiografie entlang eines roten Fadens umzugestalten und die Biografie als eine positive Entwicklungsgeschichte zu konstruieren. Die berufliche Neuorientierung hin zum Lehramt wird zu einer neuen biografischen Handlungsperspektive.

> „Und seitdem ich Lehramt quasi studiere (h) über den Ingenieur, äh, mache ich mein Ding, mache ich das, was ich möchte und (h) was ich will. Und das ist anscheinend echt der richtige Weg“ (Nils).

Die Studierenden erleben sich als selbstbestimmt und sind überzeugt von dem bevorstehenden Werdegang und ihrer beruflichen Zukunft.

5 Maßnahmen zur Förderung der neuen Studierendengruppe

Wie könnte diese Studierendengruppe seitens der Universität unterstützt werden? Die Ausgangslage stellt sich aus Sicht der Berufspädagogik ambivalent dar:

Einerseits

- münden Studierende in das Lehramtsstudium, die für das Land NRW bedeutsam sind, weil sie zur Behebung der Mängelsituation der Lehrkräfteversorgung beitragen werden.
- Diese Studierenden sind hoch motiviert und sehen in der Lehramtskarriere eine Chance zur biografischen Gestaltung.
- Und sie weisen berufspraktische Erfahrungen auf, die für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft mehr als hilfreich sein dürften.

Andererseits

- bringen diese Studierenden mitunter solche Desintegrationserfahrungen und Negationsstile mit, die nicht automatisch während des Lehramtsstudiums verschwinden werden, die sich jedoch zu einem ernst zu nehmenden Hemmnis im Kontext der Interaktionsarbeit mit Schülerinnen und Schülern entwickeln könnten. Der Studiengangwechsel wird beeinflusst durch die Ausprägung von Negationsstilen gegenüber dem in der Wirtschaft erfahrenen Konkurrenzdruck, den als schwierig erlebten Arbeitsbedingungen und der Prekarität der Karriere und Familienplanung. Daraus resultiert zum Zeitpunkt der Aufnahme des

> Lehramtsstudiums insgesamt eine ablehnende Haltung gegenüber ingenieurs- und berufstypischen Sozialwelten. Die Entscheidung für das Lehramtsstudium fungiert als eine Bewältigungsstrategie vorgelagerter biographischer Negationsstile, sodass die Berufswahl eher der Figur des „Weg-Von" (der Berufs- und Ingenieurskarriere) und nicht dem „Hin-Zu" (dem Lehramt) folgt.

Mit anderen Worten: Diese Studierendengruppe bringt spezifische Lernvoraussetzungen mit im Vergleich zu den „bekannten" Studierenden an der RWTH. Wie kann die Universität mit diesen Lernvoraussetzungen klug umgehen? Wie kann diese Gruppe berufspädagogisch unterstützt werden?

In berufspädagogischer Sicht sind die angesprochenen Voraussetzungen als ausgesprochen günstig zu bezeichnen: Das Entstehen von Negationsstilen und die Entscheidung für eine neue Berufskarriere sind wesentliche Bestandteile struktureller Bildungsprozesse (Marotzki 1990; Unger 2014) – diese Studierenden befinden sich überwiegend in einer beruflichen Moratoriumsphase und sind für Reflexionsprozesse überdurchschnittlich stark aufgeschlossen. Wenn es gelingen könnte, diese Reflexionsbereitschaft sowohl auf die subjektiven Erfahrungen als auch die realistischen Bedingungen des Lehrkräftehandelns zu beziehen, dann ist zu erwarten, dass sie eine ausgesprochen starke und authentische Bindung an die Profession entwickeln werden.

Bildungsprozesse haben wesentlich mit dem Entstehen neuer Selbst- und Weltreferenzen und der Reflexion auf diese Veränderungen zu tun. Entscheidend für die konstruktive und authentische Auseinandersetzung mit den schulischen Sozialwelten ist damit die Qualität des reflexiven Umgangs mit den entwickelten Negationsstilen und der neuen Orientierung an der Lehramtskarriere. Ungünstig wäre es, wenn diese Studierenden illusorische Vorstellungen des Lehreralltags entwickeln oder ihre gewonnenen negativen Erfahrungen ihrer Ingenieurskarriere nicht kritisch einordnen und damit in den Schulalltag wechseln würden. Aus diesem Grund werden derzeit an der RWTH Aachen verschiedene Verfahren entwickelt und erprobt, die darauf abzielen, reflexive Biografiearbeit mit den curricular vorgeschriebenen schulischen Praxisphasen zu verbinden. Dazu gehören vor allem:

- die Einrichtung von intimacy circles. Hierbei handelt es sich um Kleingruppen-Arrangements, die z. B. im Rahmen eines Seminars parallel zum Veranstaltungsangebot durchgeführt werden. Drei Studierende treffen sich einmal pro Woche, um sich über ihre Erfahrungen (z. B. während des schulischen Orientierungspraktikums) auszutauschen. Während des Treffens nimmt jeder einmal die Rolle des Redners, des aktiv Fragenden und des stillen Zeugen ein. Die Studierenden werden zuvor mit den Rollenerwartungen vertraut gemacht. Die Teilnehmenden sind dazu aufgefordert, solche Themen, die für sie in ihrer jetzigen Lebenssituation von hoher Bedeutung sind, mit den anderen zu besprechen. Ziel ist es, über das Erzählen von Lebenssituationen eine höhere Sensibilität für authentische Problemlagen des eigenen Lebens zu entwickeln und darüber hinaus, sich vertrauensvoll Mitmenschen zu öffnen. Dem oder der aktiv Fragen-

den kommt die Aufgabe zu, die erzählten Situationen gemeinsam mit der Rednerin oder dem Redner zu besprechen und auf die Tiefen der biografischen Kontexte zu beziehen. Die Studierenden bleiben unter sich, können aber im Bedarfsfall Unterstützung durch die Seminarleitung anfordern. Die Intensität und Tiefe der Gespräche wird durch die Teilnehmenden bestimmt. Es gilt zudem die Regel, dass die besprochenen Themen strikt im Kreis der Gruppe bleiben und nicht nach Außen kommuniziert werden dürfen.
- die Durchführung klassischer Verfahren der Biografiearbeit im Rahmen eines Seminars oder Workshops, wie sie im Adoptiv- und Pflegekinderwesen durchgeführt werden (mapping-Verfahren, life-event-Kartografie bzw. Lebenslinie etc.)

Vor allem die intimacy circles aber auch die Methoden der Biografiearbeit zielen darauf ab, die biografischen Reflexionsprozesse immer wieder in Gang zu setzen und die Studierenden dazu zu bewegen, die eigenen biografischen Orientierungen, die vorliegenden Negationsstile und die neu gewonnen Erfahrungen in der Schulpraxis aufeinander zu beziehen. Durch das Erzählen authentischer Situationen, Befürchtungen, schlechter Vorerfahrungen, vielleicht auch der illusorischen Hoffnung in die neue Karriere wird das rigide, unbewusste biografische Steuerungspotenzial (z. B. der Negationsstile) der Reflexion zugeführt. Die Mitglieder des intimacy circles besprechen gemeinsam deren Voraussetzungen und Folgeerscheinungen. Ziel ist, dass die Betroffenen im Endeffekt nicht nur eine Möglichkeit haben, ihre Karriere zu deuten, sondern mehrere. Von zentraler Bedeutung ist, dass die Studierenden sich dabei Mitmenschen gegenüber öffnen können und ihre Lebenssituation nicht vereinzelt und isoliert durchleben müssen.

Im Projektdurchlauf hat sich die einfache und präzise Aufbereitung von Informationsmaterial über das Lehramt als hilfreich erwiesen. Die angehenden Lehramtsstudierenden müssen noch während des FH-Studiums ein klares Bild über das Tätigkeitsprofil und die Zugangswege der Qualifikation gewinnen können. So banal es klingen mag, sind jedoch einfache und gut verständlich aufbereitete Informationen in der Form von Flyern und das Nutzen von social media gerade für diejenigen Personen wichtig, die nach neuen Möglichkeiten der Biografisierung Ausschau halten.

Literatur

Detka, C. (2012). Die biographieanalytische Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–36.

Expertenkommission (2013). Sicherung der Lehrkräfteversorgung an den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen. Bericht und Empfehlungen der Expertenkommission. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Arbeitsmarkt/Sicherung-der-Lehrkraefteversorgung-an-den-BKs.pdf (Zugriff am: 28.02.2018). Berlin, 25.01.2013, 1–36.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, W. (2008). Qualitative Biographieforschung. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6., durchgesehene und aktualisierte Auflage, S. 175–186). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 13* (3), 283–293.

Schütze, F. (2006). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 206–237). Wiesbaden: Springer Verlag.

Unger, T. (2014). *Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung*. Kreuzau: Auslesen-Verlag.

Autoren

Jacqueline Jaekel, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Biografieforschung, Bildungstheorie, Professionsforschung.

Tim Unger, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Berufsbildung und Berufs- und Professionsforschung.

Unterstützungsbedarfe von Quereinsteiger:innen beim Wechsel vom ingenieurwissenschaftlichen Studium in das Lehramtsstudium

Anna Wasserschleger & Kristina Beinke

Abstract

Die Verringerung des Lehrkräftebedarfs gehört zu den zentralen berufsbildungspolitischen Begründungslinien, die dazu führen, dass an deutschen Hochschulen neue Studienformate für die akademische Ausbildung von Lehrkräften für das berufsbildende Lehramt im gewerblich-technischen Bereich entwickelt werden. Hierzu zählen beispielsweise die Quermasterstudiengänge in Niedersachsen, die an der Universität Osnabrück und an der Leibniz Universität Hannover angeboten werden. Mit der Etablierung dieser Studiengänge sind zwar strukturelle Rahmenbedingungen geschaffen, offen bleibt jedoch, wie die Zielgruppe der Absolventinnen und Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge den Wechsel in das Lehramtsstudium wahrnehmen.

Diese Frage ist nicht nur aus subjektbezogener Perspektive von großer Bedeutung, sondern auch aus institutioneller Sicht, denn die erfolgreiche Bewältigung des Studieneinstieges stellt eine entscheidende Voraussetzung für den Studienerfolg und somit auch für eine positive Absolventenquote dar. Vor diesem Hintergrund wird in dem vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, welche Herausforderungen in der Studieneingangsphase des Quermasterstudiengangs von den Studierenden wahrgenommen werden, um hieraus Unterstützungsbedarfe sowie Verbesserungspotentiale ableiten zu können.

Reducing the shortfall of qualified teachers is one of the central VET policy rationales, which result in the development of new study formats for vocational teacher training in commercial and technical subjects at German institutions of higher education. For example, these include the lateral Master's study programmes in Lower Saxony, which are offered at the University of Osnabrück and Leibniz University Hannover. Although the introduction of these courses of study creates structural framework conditions, it remains to be seen how the target group of graduates of engineering degree programmes perceive the transfer to teacher training courses.

This question is highly relevant, not just from a subject-related perspective, but also from an institutional viewpoint: a successful study transition is crucial to aca-

demic performance and thus also to a positive graduation rate. In light of the above, this article explores the challenges facing students during the orientation phase of the lateral Master's study programme with the aim of identifying what support is required and where there is room for improvement.

1 Einleitung

Für die Deckung des Lehrkräftemangels im berufsbildenden Bereich, speziell in den sogenannten Mangelfachrichtungen Elektro-, Metall- und Fahrzeugtechnik, wird der Fokus der Rekrutierung von lehramtsinteressierten Personen immer öfter auf neue Zielgruppen gelegt. Bedingt durch den „Berufsschullehrermangel als immer wiederkehrende[m] Dauerproblem“ (vgl. Dehmel 2011, S. 221) sind neben den Sondermaßnahmen der Kultusministerien, die immer wieder episodisch aufgelegt werden, in den letzten Jahren an verschiedenen Standorten einschlägige Aufbaustudiengänge, sogenannte Quermasterstudiengänge, entstanden. Bei diesen Studienmodellen ist es möglich, nach Abschluss eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs direkt in einen Masterstudiengang einzusteigen, der auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen vorbereitet. So werden Absolventinnen und Absolventen eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums mit den Fächern Maschinenbau, Mechatronik und Elektrotechnik in den Blick genommen und entsprechende zielgruppenspezifische Studienformate entwickelt. Es zeigt sich jedoch, dass die Entwicklung dieser Studienformate überwiegend aus struktureller- und organisationsbezogener Perspektive erfolgt. Es fehlen bisher empirische Untersuchungen, die sich der Studienzufriedenheit dieser Zielgruppe widmen und aus der Teilnehmendenperspektive die entwickelten Konzepte reflektieren und evaluieren. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass zahlreiche Studien bereits den Zusammenhang zwischen der Studienunzufriedenheit und dem Studienabbruch belegen konnten (vgl. unter anderem Blüthmann 2012, S. 105), sollte der Subjektperspektive jedoch eine besondere Relevanz beigemessen werden. In diesem Zusammenhang kommt der Studieneingangsphase eine besondere Bedeutung zu, denn wird der Studienbeginn „nicht oder nur unzureichend bewältigt, so kann dies weitreichende Folgen für den weiteren Studienverlauf haben und sogar zum Studienabbruch führen“ (Heublein u. a. 2017, S. 123). Blüthmann (vgl. 2012, S. 105) weist zudem daraufhin, dass die Studienzufriedenheit nicht nur ein wichtiger Prädikator für den Studienerfolg ist, sondern auch mit der Studienzufriedenheit die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Universität und der Studiengang weiterempfohlen werden. Daher ist es von besonderem Interesse, studienbezogene Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe zu identifizieren, die die Studienzufriedenheit und somit den Erfolg des Studienabschlusses beeinflussen.

Ziel dieses Beitrags ist es daher, die subjektiven Wahrnehmungen der Teilnehmenden in der Studieneingangsphase von Quermasterstudiengängen zu rekonstruieren und die studienbezogenen Herausforderungen zu identifizieren, um hieraus Unterstützungsbedarfe sowie Verbesserungspotentiale ableiten zu können.

2 Der Quermaster in Niedersachsen

Seit dem Wintersemester 2005 wird an der Universität Osnabrück der sogenannte „Quereinstiegsmaster“ angeboten, der sich an Ingenieurinnen und Ingenieure mit einem Bachelor oder Diplom-Abschluss (B. A., Dipl.-Ing.) aus dem Metall- und Elektrobereich richtet, die als Berufsperspektive eine Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen anstreben. Die dazu erforderlichen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen bzw. Kenntnisse und Fertigkeiten sowie das Studium eines allgemeinbildenden Unterrichtsfaches werden in diesem Aufbaustudium in vier Semestern erworben, siehe Abbildung 1.



Abbildung 1: Quermasterstrukturen in Niedersachsen.

Damit reiht sich dieser Studiengang in eine Liste von Sondermaßnahmen zur Deckung des Lehrkräftebedarfs in den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Metalltechnik und Fahrzeugtechnik ein (vgl. KMK 2013), die in der Lehrer:innenbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen – so heterogen sie in sich auch sein mögen – beinahe als Standardausbildungsmodell fungieren (vgl. Faßhauer 2012, S. 287 f.).

Auch der Quereinstiegsmaster in Osnabrück wurde zunächst befristet auf fünf Jahre eingerichtet, jedoch aufgrund des unverändert hohen Bedarfs an Lehrkräften im gewerblich-technischen Bereich sowie der positiven Rückmeldungen insbesondere auch der einstellenden Schulleiterinnen und Schulleiter der Region immer wieder verlängert.

Mit der am 17.03.2016 von der Kultusministerkonferenz neu beschlossenen „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ wird ermöglicht, dass auch Absolventinnen und Absolventen fachwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge in einem entsprechenden Masterstudiengang den Zugang zum Vorbereitungsdienst erwerben (vgl. KMK 2016, S. 3). In Osnabrück bot sich damit auch erstmals die Möglichkeit, den sogenannten Quereinstiegsmaster, der seit mehr als zehn Jahren nur als befristete Sondermaßnahme angeboten werden konnte, akkreditieren zu lassen.

Die Leibniz Universität Hannover entwickelte daraufhin ebenfalls zum Wintersemester 2017/2018 ein solches Studienangebot, wobei eine kontinuierliche Abstimmung und Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen der Universität Osnabrück erfolgte, um die Studienstrukturen aneinander anzupassen und so ein in Niedersachsen einheitliches Studienmodell zu schaffen.

3 Konzeption und Durchführung der Erhebung

Die Erhebung wurde im Rahmen des Projektes „PLan C – Perspektive Lehramt als neue Chance" in dem Zeitraum Januar bis März 2017 durchgeführt.[1] Der Studie liegt ein qualitatives Forschungsdesign zu Grunde, um die subjektiven Wahrnehmungen der Befragten erfassen und hieraus die studienbezogenen Herausforderungen identifizieren zu können. In Form eines leitfadengestützten Interviews wurden Quermasterstudierende (n = 6) im 1. Mastersemester an der Universität in Osnabrück befragt. Die Akquise erfolgte über Studienveranstaltungen, die die Studierenden des Quermasterstudiengangs laut des Modulplans belegen müssen. Die Ergebnisse wurden nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten nach Mayring (vgl. 2008) ausgewertet und analysiert.

Für die Bewertung der Ergebnisse sind die geringen Fallzahlen und der Studienstatus der Studierenden zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund, dass sich die Studierenden erst am Anfang ihres Studiums befinden, ist hervorzuheben, dass die wahrgenommenen Herausforderungen sich nur auf den Einstieg beziehungsweise den Wechsel in das Lehramtsstudium beziehen. Im Folgenden werden die zentralen Untersuchungsergebnisse zusammenfassend vorgestellt, einige Zitate[2] der Interviewten werden zur Veranschaulichung angeführt.

3.1 Soziodemographische Daten der Quermasterstudierenden

Die befragten Quermasterstudierenden sind zum Zeitpunkt des Studieneinstiegs zwischen 27 und 40 Jahre alt. Das durchschnittliche Alter beträgt 33 Jahre. Vier der Befragten sind verheiratet und haben Kinder. Fünf der Befragten haben zuvor eine Ausbildung absolviert, wobei nur vier als einschlägig und fachspezifisch zu bezeichnen sind. Jedoch weisen fast alle Studierenden mehrjährige berufsorientierte Praxiserfahrungen auf, die sie mit in das Studium bringen. Die Daten zeigen zudem auf, dass die Merkmale der Kohorte der Quermasterstudierenden mit den Kriterien der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden übereinstimmen (älter als 30, verheiratet, Aufnahme des Studiums nach einer Berufsausbildung/-tätigkeit) (vgl. unter anderem Horn & Carroll 1996, S. 2; Teichler & Wolter 2004, S. 72).

1 Das Projekt wird im Rahmen der 1. Förderphase, der vom Bundesinstitut für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten Förderlinie „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gefördert. „PLan C" ist ein Verbundprojekt, das gemeinsam von der Leibniz Universität Hannover und der Universität Osnabrück verantwortet wird. Die Projektlaufzeit beträgt drei Jahre und endet am 31.12.2018.

2 Bei den Zitaten handelt es sich um Originalaussagen. Die phonetischen Aussagen wurden für die Verschriftlichung sprachlich nicht angepasst.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über die wichtigsten soziodemo- und berufsbiographischen Angaben:

Tabelle 1: Merkmale der befragten Quermasterstudierenden.

	Person A	Person B	Person C	Person D	Person E	Person F
Alter	30	27	40	34	32	35
Familienstand	ledig	ledig	verheiratet	verheiratet	verheiratet	verheiratet
Anzahl Kinder	0	0	3	1	1	1
Geschlecht	männlich	männlich	männlich	weiblich	männlich	männlich
Höchster Schulabschluss	Fachhochschulreife	Allg. Hochschulreife	Fachhochschulreife	Fachhochschulreife	Fachhochschulreife	Fachhochschulreife
Berufsausbildung	Mechatroniker	Mechatroniker	Industriemechaniker (Meister)	Bäckereifachverkäuferin	Industriemechaniker	Zerspanungsmechaniker
Berufstätigkeit im Ausbildungsberuf	5 Jahre	–	5 Jahre	–	–	3 Jahre
Studiengang	Wirtschaftsingenieurwesen	Elektrotechnik	Wirtschaftsingenieurwesen	Angewandte Werkstofftechnik	Fahrzeugtechnik	Metalltechnik
Studienabschluss	B.Sc., FH	B.Sc., FH	Diplom, FH	M.Sc., FH	B.Sc., FH	B.Sc., Uni
Berufstätigkeit als Ingenieur:innen	–	–	9 Jahre	2,5 Jahre	6 Jahre	5 Jahre

3.2 Zugang zum Quermasterstudiengang

Für die Identifizierung von Verbesserungsmöglichkeiten für den Einstieg in das Quermasterstudium sowie um noch mehr Studierende für diesen Studiengang gewinnen zu können, ist es von Bedeutung in Erfahrung zu bringen, wie die Quermasterstudierenden von der Studienmöglichkeit für das Lehramt an berufsbildenden Schulen erfahren und wie sich der Prozess von der Informationsbeschaffung bis hin zur Anmeldung gestaltet hat.

Im Hinblick auf die Frage, wie die Studierenden von dieser Studienoption erfahren haben, lässt sich kein einheitliches Muster abbilden. Aufgrund der divergenten (beruflichen) Ausgangssituationen, aus denen heraus sie sich für diese berufliche Umorientierung entschieden haben, gestaltet sich auch die Informationsbeschaffung unterschiedlich. Zum einen zeigt sich, dass einige Befragte sich selbst im Internet über berufliche Alternativen informiert haben und durch Zufall auf Information über den Lehrkräftemangel in berufsbildenden Schulen speziell für die Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik gestoßen sind. Durch weitere Recherchen im Internet sind sie dann zu der Studienoption des Quereinstiegs an der Universität Osnabrück gestoßen. Ein weiterer Zugangsweg eröffnete sich bereits im Ingenieurstudium

durch den Austausch zwischen den Kommilitoninnen und den Kommilitonen. Dadurch, dass Studierende, die grundständig „Lehramt für berufsbildende Schulen" studieren, die gleichen Vorlesungen in dem fachwissenschaftlichen Bereich der Elektro- und Metalltechnik besuchen wie die Studierenden des Fachstudiums der Ingenieurwissenschaft, entsteht eine informelle Beratung und Informationsweitergabe innerhalb der Peergroup über die Studien- sowie Berufsmöglichkeit einer berufsbildenden Lehrkraft: „Ich habe fünf oder sechs Kommilitonen, die direkt Lehramt studiert haben und die auch mit mir angefangen sind, von daher habe ich da schon mal reinschnuppern können" (Q_3). Mehrheitlich wurden die spezifischen Informationen zu dem Studiengang „Lehramt für berufsbildende Schulen" im Internet recherchiert. Hier stießen die interessierten Personen jedoch überwiegend auf die Problematik der unübersichtlichen Informationsbeschaffung. Dadurch, dass landesspezifisch unterschiedliche Regelungen und Konzepte zum Quereinstieg bestehen, wird die Informationsbeschaffung zu den Voraussetzungen, dem Aufbau und der Dauer dieser Möglichkeiten oftmals erschwert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Einholen von Informationen als sehr mühselig herausstellt und den Prozess des Umstiegs eher hemmt und verlangsamt. Das Internet scheint dabei der wichtigste Weg beziehungsweise Zugang zu Informationen zu sein:

> „Ich dachte immer, dass ich mit meinem Abschluss nur als Ingenieur arbeiten kann. Man hat uns auch nie etwas von dieser Alternative erzählt. [...] Wenn ich das früher gewusst hätte, hätte ich das gleich studiert. [...] Dass ich doch noch Berufsschullehrer werden kann, habe ich nur aus dem Internet erfahren" (Q_3).

3.3 Studienbeginn und Studienorganisation

Des Weiteren war es von Interesse, die individuellen Erfahrungen während des Einstiegs in das Quermasterstudium zu erheben, um zielgruppenspezifische Unterstützungsmöglichkeiten entwickeln zu können.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Einstieg in das Quermasterstudium die Studierenden vor studienorganisatorische Herausforderungen stellt, obwohl die Studierenden bereits Erfahrungen im Rahmen ihres vorigen Hochschulstudiums gesammelt haben. Die Studierenden berichten in diesem Zusammenhang von einer Orientierungslosigkeit in den ersten Wochen ihres Studiums, die nicht nur auf inhaltliche Anforderungen, sondern auch auf die neuen organisatorischen Strukturen des Studiengangs zurückzuführen sind. Die Studierenden können neben den zu belegenden Pflichtmodulen in den Bereichen der Fachdidaktik, der Erziehungswissenschaft und der Fachwissenschaft sowie der Fachdidaktik für das allgemeinbildende Fach aus einer Vielfalt an fachspezifischen Belegungsmöglichkeiten wählen. Die Zusammenstellung des Stundenplans fordert eine strategische und gut koordinierte Planung, so dass sich keine Überschneidungen sowie Überforderungen, aufgrund von zu viel gewählten Seminaren, ergeben:

> „In der FH haben wir am Anfang des Semesters immer einen fertigen Stundenplan bekommen und wussten genau, was wir machen sollten. Jetzt muss ich bei meiner Pla-

> nung zwei Fächer unter einen Hut bringen und Überschneidungen vermeiden, weil sich die Fächer untereinander nicht absprechen. Auch von den Inhalten nicht" (Q_1).

Für einige Befragte stellt dies eine Herausforderung dar, da sie in ihrem Ingenieursstudium auf nicht so große Wahlmöglichkeiten gestoßen sind. Darüber hinaus stellt die Seminarplanung die Studierenden, die an der Fachhochschule studiert haben, vor neue Anforderungen, da die Stundenpläne an den Fachhochschulen vorgegeben werden. Eine weitere studienspezifische Besonderheit, die bei den Befragten die erlebte Orientierungslosigkeit verstärkt, ist auf die besondere Struktur des Lehramtsstudiums zurückzuführen, die auch dem Quermasterstudium immanent ist. Das Lehramtsstudium ist dadurch gekennzeichnet, dass Bereiche der Fachdidaktik, Fachwissenschaft(en) und Erziehungswissenschaft häufig nur additiv gelehrt werden und die Verbindung und Zusammenführung dieser Bereiche ausbleibt. Erschwerend kommt hinzu, dass bestehende Studieneinführungs- bzw. Orientierungsangebote sich auf Bachelorstudierende beziehen und meistens nur eine studienorganisatorische, aber keine lehramtsunspezifische Ausrichtung aufweisen. Darüber hinaus kommt hinzu, dass es keine gesonderten Einstiegsangebote für diese Quermasterstudiengänge gibt, da sich bestehende Studieneinführungs- bzw. Orientierungsangebote im Regelfall auf Bachelorstudierende beziehen und zumeist ohnehin nur eine studienorganisatorische, aber keine lehramtsspezifische Ausrichtung aufweisen.

3.4 Studienalltag

Weitere Anforderungen, mit denen sich die Befragten mehrheitlich während des Studiums konfrontiert sehen, resultieren aus dem Fachkulturwechsel, der einen Wechsel aus dem ingenieurwissenschaftlichen Studium beziehungsweise Beruf in das Lehramtsstudium mit sich bringt. Dieser Wechsel von den Naturwissenschaften hin zu den Geisteswissenschaften stellt die Quermasterstudierenden zu Beginn ihres Studiums vor inhaltliche und unvertraute Schwierigkeiten, die sich in verschiedenen Dimensionen erstrecken. So birgt der Wechsel der Wissenschaften nicht nur die Auseinandersetzung mit neuen inhaltlichen Thematiken, sondern ebenso die Anforderung, sich eine neue Lernform anzueignen (vgl. Beinke 2016). So äußern Befragte in diesem Zusammenhang: „Es ist ein anderes Lernen. Man muss sich daran gewöhnen, dass es nicht nur eine Lösung gibt, sondern dass man sich viel mit Menschenverstand herleiten kann" (Q_1). Die Studierenden sind aufgrund ihres ingenieurwissenschaftlichen Studiums, das durch naturwissenschaftliche Denk- und Lösungsmuster geprägt ist, gewöhnt, hierarchisch aufeinander aufgebautes Wissen in Form von Fakten zu lernen, das durch Formeln einheitlich und allgemeingültig definiert ist (vgl. ebd., S. 103 f.): „[...] weil man muss langsam wieder auftauen und lernen diskutieren zu können. Weil in der Elektrotechnik gibt es richtig oder falsch [...]" (Q_3). Im Gegensatz hierzu ist der Aufbau des Wissens in den Geisteswissenschaften dadurch gekennzeichnet, dass dieses stärker horizontal ausgerichtet ist. Um Gegenstandsbereiche angemessen verstehen zu können, sind Erkenntnisse und Theorien aus verschiedenen Fachbereichen der Geisteswissenschaften zu berücksichtigen. Dies erfordert ein diskursives Denken und Verstehen, indem verschiedene

Modelle und Theorien gleichzeitig einen Geltungsanspruch besitzen können (vgl. ebd., S. 104). Bedingt durch den horizontalen Aufbau der Wissensebenen ergeben sich hierdurch ebenso Schwierigkeiten im Umgang mit Begrifflichkeiten. So bringen die Studierenden zum Ausdruck, dass sie Schwierigkeiten mit dem Lernen von Begrifflichkeiten haben:

> „Irgendwie ist das alles so vage, der eine versteht das unter Kompetenz, der andere das. [...] Wie sollen wir das lernen, wenn die Pädagogen sich da selbst schon nicht einigen können?" (Q_5).

Dies ist darauf zurückzuführen, dass in den Geisteswissenschaften Begriffe oftmals nicht einheitlich definiert werden können, da sie im Gegensatz zu den Naturwissenschaften keine feststehenden Eigenschaften aufweisen. Vermeintlich identische Begriffe haben somit unterschiedliche Bedeutungen, die den Prozess des Verstehens deutlich erschweren (vgl. ebd., S. 105). Auch die Vielzahl von verschiedenen Prüfungsformen innerhalb des Quereinstiegsmasterstudiums stellen die Studierenden vor neue Anforderungen, an die sie sich erst gewöhnen müssen. So werden neben den ihnen bereits bekannten Klausuren auch Prüfungsleistungen in Form von mündlichen Prüfungen, Hausarbeiten, Referaten oder Portfolios gefordert. Doch nicht nur die Prüfungsform, sondern auch die Lernform sowie der zeitliche Anspruch, den das Lesen von Texten und die Vorbereitung auf Prüfungen in Anspruch nimmt, ist als ein belastender Faktor im Studium zu identifizieren, wie die folgenden Aussagen zeigen:

> „Ich hatte in meinem Elektrostudium zwei Bücher. Mehr brauchte ich nicht. Und da sind meistens auch nur Formeln drin und jetzt allein den ganzen Text und alles ist also schwierig reinzukommen. Viele Fachbegriffe, also da muss schon zweimal, dreimal wirklich jede Zeile lesen [...]. Und das ist schon relativ ungewohnt"(Q_1)

> „So wissenschaftliche Texte, wie es in der Pädagogik gibt, gab es bei Maschinenbau sowieso nicht. Also, wenn wir jemals eine halbe Seite Text gelesen haben, war das ja viel. [...] Also da ging es mehr um Formeln und Rechnen"(Q_4).

4 Konsequenzen: Unterstützungsbedarfe von Quermasterstudierenden

Die Ergebnisse zeigen auf, dass der Wechsel in den Quermasterstudiengang für Absolventinnen und Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge mit verschiedenen Herausforderungen verbunden ist. Der Zugang zum Studium sowie die Studieneingangsphase stellen die Studierenden vor eine Bewährungsprobe, die ein hohes Maß an Eigeninitiative und Selbstständigkeit fordern. Neben den Anforderungen auf studienorganisatorischer Ebene werden die Quermasterstudierenden vor allem mit Problemen auf inhaltlicher Ebene konfrontiert, die auf den Fachkulturwechsel zurückzuführen sind. Des Weiteren zeigen die soziodemo- und berufsbio-

graphischen Merkmale, dass diese Studierendengruppe mehrheitlich den nicht-traditionellen Studierenden zuzuordnen ist. Hier zeigen Studien, dass diese vor allem durch die Vereinbarkeit von Familie und Studium sowie die Notwendigkeit, durch eine Erwerbstätigkeit ihr Studium finanzieren zu müssen, mehrfach belastet sind und damit einhergehende zeitliche Kapazitäten für das Studium beklagen. Auch Orientierungs- und Umstellungsprobleme sowie das Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten werden als Herausforderungen von nicht-traditionell Studierenden benannt (vgl. Jürgens & Zinn 2015, S. 45 f.).

Hieraus ergibt sich der konzeptionelle Bedarf der Entwicklung einer strukturierten und lehramtsspezifischen Studieneingangsphase sowie eines Studienbegleitsystems zum Beispiel in Form von Tutorien oder Mentoring-Programmen. Hier sind insbesondere Hilfestellungen notwendig, die sich auf die unterschiedlichen institutionellen Eigenheiten und Unterschiede zwischen (Fach-)Hochschule und Universität beziehen. Diese bieten den Quermasterstudierenden Orientierung sowie Unterstützung bei der Einfindung in die Besonderheiten des Studiengangs sowie in die neue Fachkultur. Des Weiteren kann somit der Professionalisierungsprozess von Ingenieur:innen zur Lehrkraft unterstützt und ein Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Kohorte erzeugt werden. Denn nicht nur externe Faktoren haben einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit, sondern auch das Maß an sozialer Integration der Studierenden (vgl. Heublein u. a. 2017, S. 158 f.). So haben die sozialen Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen nicht nur eine hohe Bedeutung für den Austausch von Informationen, sondern sie bieten auch eine große Unterstützung in Problemlagen und stärken die Identifikation mit dem Studiengang sowie der Hochschule (vgl. ebd., S. 158 f.).

Literatur

Beinke, K. (2016). Vom Erklären zum Verstehen? Quereinsteiger/innen im Masterstudium zum Berufsschullehramt und der Perspektivwechsel zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen. In T. Bals, A. Diettrich, M. Eckert & F. Kaiser (Hg.), *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen* (S. 95–110). Detmold: Eusl.

Blüthmann, I. (2012). Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin. Verfügbar unter: www.diss.fu-berlin.de/diss/.../Diss_Bluethmann_2012_Onlineversion_final.pdf (Zugriff am: 13.12.2017).

Dehmel, A. (2011). Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Paderborn: Eusl.

Faßhauer, U. (2012). Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen" – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerausbildung aus Sicht von Schulleitungen. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 281–300). Bielefeld: Bertelsmann.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW.

Horn, L-J. & Carrol, C. D. (1996). *Non-traditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989–90 beginning postsecondary students* (NCES 97–578). Washington DC: U. S. Department of Education.

Jürgens, A. & Zinn, B. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In U. Elsholz (Hg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum dritten Bildungsweg* (S. 35–56). Bielefeld: Bertelsmann.

KMK (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss vom 07.03.2013*. Berlin.

KMK (2016). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss vom 06.10.2016*. Berlin.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Auflage). Weinheim u. a.: Beltz.

Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule, 2*, 64–80.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Quermasterstrukturen in Niedersachsen 263

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Merkmale der befragten Quermasterstudierenden 265

Autorinnen

Anna Wasserschleger, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Leibniz Universität Hannover; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt: Qualitätsentwicklung in der Lehrer:innenbildung.

Kristina Beinke, Dipl.-Ing. (FH), M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt: Strukturwandel in der Lehrer:innenbildung.

Integration schulpraktischer Studien in Lehramtsstudiengänge am Beispiel des Hamburger Kernpraktikums

Nicole Naeve-Stoss & Tade Tramm

Abstract

In Lehramtsstudiengängen stellen schulische Praxisphasen oftmals zentrale Studienelemente dar, mit denen komplexe Gestaltungsherausforderungen verbunden sind, damit schulische Praxisphasen einen Beitrag zur Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer leisten können. Denn: ein einfaches „Mehr an Praxis" ist zunächst einmal kein Garant dafür, die Lehrerbildung zu verbessern. Schulische Praktika als Teile des Lehramtsstudiums erfordern umfassende curricular-didaktische Gestaltungsleistungen zur Entwicklung einer theoretisch fundierten Konzeption, die im Zuge einer engen Kooperation mit den unterschiedlichen Beteiligten zu entwickeln und umzusetzen wäre. Darüber hinaus bedarf es einer formativen Evaluation, die das Erleben der Betroffenen in den Mittelpunkt rückt und aus einer subjektorientierten Perspektive Entwicklungsprozesse rekonstruiert und analysiert, um auf der Grundlage zur Weiterentwicklung schulischer Praxisphasen beizutragen.

Mit diesem Beitrag stellen wir das Konzept des Kernpraktikums im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen vor, das mit der Einführung der Bachelor-Masterstrukturen an der Universität Hamburg entwickelt und seit dem Sommersemester 2011 durchgeführt und stetig weiterentwickelt wird.

Practical phases in schools are often central study elements of teacher training courses; they entail complex organisational challenges in ensuring that practical placements in schools contribute to the professionalisation of aspiring teachers. For one thing, additional practical experience is not guaranteed to improve teacher training. As components of teacher training, school placements call for extensive curricular-didactical management to establish a sound theoretical concept, which would have to be developed and implemented in close cooperation with the various parties involved. Moreover, there is a need for a formative evaluation that places emphasis on the experience of the parties concerned, re-constructing and analysing development processes from a subject-oriented perspective to help improve school placements on this basis.

In this article, we introduce the concept of a core placement during teacher training for vocational schools, which was instituted with the launch of the Bachelor's/Master's programme at Universität Hamburg and has been implemented – and continuously refined – since the summer semester 2011.

1 Problemstellung

Dieser Beitrag ist von der Überzeugung geleitet, dass der Gestaltung, Durchführung und formativen Evaluation schulpraktischer Studien eine strategische Schlüsselposition im Rahmen der universitären Lehrerbildung zukommt. Gerade als Berufsbildner ist für uns die Frage nach der curricularen und didaktischen Verknüpfung von reflexiver Erfahrungsbildung und begrifflich-systematischem Lernen konstitutiv. Aus dieser Perspektive der Verschränkung von Erfahrung und Erkenntnis sollten schulpraktische Phasen als integrative Kerne einer wissenschaftlichen Lehrerbildung gestaltet werden, in der es im Kern darum geht, die zukünftigen Lehrkräfte zu einem *(selbst-)kritisch-reflexiven*, *erfahrungsoffenen* und *verantwortlichen Handeln* in der späteren schulischen Praxis zu befähigen.

Bei solchen integrativen Praxisbezügen im Studium geht es uns also *nicht darum*, Studierenden bereits im Studium eine Einübung in überlieferte unterrichtliche Rituale zu ermöglichen, sondern es gilt vielmehr, solche Praxisbezüge zum Anlass zu nehmen, intensiv und theoriegeleitet über Erfahrungen in und mit der pädagogischen Praxis nachzudenken. Im Zuge des Nachdenkens und des gemeinsamen Reflektierens über bedeutsame Erfahrungen werden Räume eröffnet, sich eigene, subjektive Vorstellungen und Einstellungen zur schulischen Praxis zu vergegenwärtigen, diese mit den Vorstellungen anderer, also auch mit wissenschaftlichem Wissen, in Beziehung zu setzen und Alternativen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis zu identifizieren und zu diskutieren. Es geht uns in der Lehrerausbildung also um die Verknüpfung von *problemorientierter Pragmatik* und *systematischer Reflexion* und dabei sollte im Vordergrund stehen, aus dem exemplarischen Praxiskontakt heraus generalisierbares Wissen, kategoriale Einsichten sowie grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Und es sollte auch darum gehen, Lehramtsstudierende am Prozess der Genese wissenschaftlichen Wissens zu beteiligen, ihnen Gelegenheit zu geben, die Nützlichkeit (aber auch die Grenzen) wissenschaftlicher Begriffe, Theorien und Verfahren zu erleben, sie zur Kritik wissenschaftlicher Aussagen zu befähigen und ihnen schließlich zu helfen, eine selbstkritisch-experimentelle Haltung zu entwickeln.

Nun wissen wir aber auch aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen und aus dem konkreten Erleben in der Begleitung und Betreuung von Studierenden in Praxisphasen, dass sich beste Absichten, die *wir* als Lehrende mit schulischen Praxisphasen verbinden, nicht notwendigerweise auch realisieren müssen, ja sich im Zweifel sogar in ihr Gegenteil verkehren können. Dies vor allem dann, wenn studentische Erwartungen, Ziele und Absichten sowie die darauf gründenden handlungsleitenden Strategien im Rahmen schulischer Praxisphasen nicht berücksichtigt werden. Studierende wollen unterrichten, sie wollen sich in der unterrichtlichen Situation erleben, Erfahrungen mit der Planung und Durchführung von Unterricht machen, sie wollen erleben, wie Schülerinnen und Schüler auf sie reagieren, sie wollen von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern lernen, und sie wollen die Zeit an der Schule auch dafür nutzen, die eigene Berufswahl zu reflektieren und Routinen in der Vor-

bereitung und Durchführung von Unterricht zu entwickeln. Sie wollen also „mitten drin“ sein, sie wollen an der schulischen Praxis teilhaben, sie wollen sie erleben, sich einfühlen und die Praxis mitgestalten.

All dies sollen sie auch tun. Aber darüber hinaus sollten sie eben auch die Gelegenheit bekommen und wahrnehmen, die pädagogische Praxis im Zuge des Forschenden Lernens aus bewusster und gewollter reflexiver Distanz, losgelöst vom Handlungsdruck des praktischen Geschehens theoriegeleitet zu beobachten, in ihren Sinnstrukturen zu verstehen, sie kritisch zu hinterfragen und auf ihre besseren Möglichkeiten hin zu untersuchen.

Es ist und bleibt eine Herausforderung, schulische Praxisphasen im Lehramtsstudium derart zu konzipieren und durchzuführen, dass sie einen erkennbaren Beitrag für die Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten Professionalität leisten. Dabei wird es wohl vor allem darauf ankommen, bei der Planung, Durchführung und Evaluation solcher Formate die Perspektive der „Betroffenen“, also der Studierenden, nicht aus dem Blick zu verlieren.

Mit diesem Beitrag stellen wir das Konzept des Kernpraktikums im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen vor, das mit der Einführung der Bachelor-Masterstrukturen an der Universität Hamburg entwickelt und seit dem Sommersemester 2011 durchgeführt und stetig weiterentwickelt wird. Nachdem wir das Konzept des Kernpraktikums und dessen Einbettung in den Studiengang dargestellt haben, werden wir die Subjektperspektive der Studierenden in den Mittelpunkt stellen, um darüber unsere Erkenntnis zu konkretisieren, dass zwischen einem geplanten Studiengangsmodell und der studentischen Realität große Differenzen auftreten können, dass letztlich aber allein die Studierenden anhand ihrer Nutzung bestimmter Studienangebote über deren Wirksamkeit entscheiden.

2 Das Hamburger Kernpraktikum im Rahmen des Studiengangs Lehramt an beruflichen Schulen

2.1 Praxisanteile im Studium Lehramt an beruflichen Schulen an der Universität Hamburg

Das Hamburger Studienkonzept wird durch die curriculare Integration praxisbezogener Studienphasen geprägt. Von Beginn an haben Studierende im Rahmen von Praktika und Seminaren Kontakt zum späteren beruflichen Praxisfeld.

Praxisbezogene Studienangebote sollen einen Beitrag dazu leisten, dass Studierende

- lernen, Unterricht aus der Perspektive der lernenden Subjekte wahrzunehmen, zu verstehen und zu analysieren,
- die Notwendigkeit erkennen, Curricula und Unterricht ausgehend von betrieblichen Situationen und Problemen sowie den Voraussetzungen und Bedürfnissen der lernenden Individuen zu planen und zu organisieren,

- Lehr-Lernprozesse im organisatorischen Rahmen beruflicher Schulen aus unmittelbarer Anschauung erleben sowie aktiv erkunden und erforschen,
- aus der Konfrontation mit Praxis Probleme und Fragestellungen erkennen können, die sie in ihr Studium hineintragen und dort systematisch weiterverfolgen,
- die Tragfähigkeit und auch die Grenzen wissenschaftlicher Begriffe, Verfahren und Theorien in der Auseinandersetzung mit Praxis erkunden,
- schließlich auch ihre Berufseignung reflektieren und in diesem Zusammenhang dazu angeregt werden, sich ihre Bilder von Schülerinnen und Schülern, von Unterricht, vom Lehrerberuf zu vergegenwärtigen, diese zu überdenken und sich kritisch, insbesondere auch in der Auseinandersetzung mit anderen, mit diesen auseinanderzusetzen.

Die nachfolgende Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Veranstaltungen, in denen bereits während des Studiums unmittelbare Kontakte zum schulischen Praxisfeld bestehen:

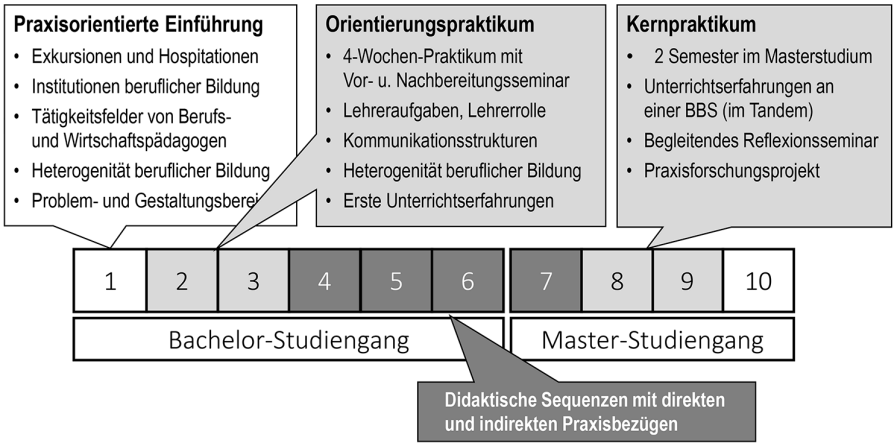


Abbildung 1: Sequenz praxisbezogener Lehrveranstaltungen im Studiengang.

In den Lehrveranstaltungen werden die Studierenden in unterschiedlichen Formaten dazu angeregt und herausgefordert, sich reflexiv mit der späteren beruflichen Praxis sowie ihrem eigenen Lern- und Unterrichtsverständnis auseinanderzusetzen und ihre Vorstellungen, Überzeugungen und Einstellungen zu Schule und zum Lehrerberuf in Hinblick auf wissenschaftliche Theorien zu reflektieren, kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (vgl. ausführlich Tramm & Naeve-Stoß 2017).

Eine herausgehobene Rolle spielt das Kernpraktikum im Masterstudium, in dem die Studierenden über ein Jahr an einer berufsbildenden Schule ihrer Fachrichtung unter Begleitung von Mentorinnen und Mentoren, Lehrenden aus Universität und Studienseminar hospitieren, unterrichten und auch forschen.

2.2 Zum Konzept des Hamburger Kernpraktikums

Das Kernpraktikum umfasst als Herzstück des Masterstudiengangs Lehramt an beruflichen Schulen insgesamt 30 Leistungspunkte und ist curricular im zweiten und dritten Mastersemester verortet. Das Konzept wurde von Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (IBW), des Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Abteilung Ausbildung berufliche Schulen, LIA 3) und aus den berufsbildenden Schulen in Hamburg gemeinsam entwickelt. Trotz breiter Partizipation wurde uns im Planungsprozess bewusst, dass die Studierenden letztlich doch immer nur Objekte unserer konzeptionellen Überlegungen blieben, die wir nur in ihrer Rolle als Praktikantinnen und Praktikanten und quasi als idealtypische „Gegenspieler" unserer didaktischen Bemühungen in den Blick nahmen. Wir liefen Gefahr, die Studierenden als Hauptpersonen des Kernpraktikums auf das zu reduzieren, was im Kontext unserer Veranstaltung relevant schien und damit sowohl ihre komplexe Lebenssituation als auch ihre spezifischen Interessen, Sichtweisen und Handlungsstrategien zu verfehlen. Das war die „Geburtsstunde" von Ole und Olga und der Beginn einer Planungsarbeit in „Szenarienform". Die beiden virtuellen Studierenden dienten der Arbeitsgruppe dazu, sich dafür zu sensibilisieren, die Planungen immer wieder auf ihre Studierbarkeit hin zu überprüfen und aus der Perspektive der Studierenden zu reflektieren.

Als Ergebnis liegt ein Konzept vor, das im Sinne unserer oben skizzierten Zielsetzungen, der reflexiven Erfahrungsbildung und dem Forschenden Lernen einen besonderen Stellenwert beimisst. Bevor wir auf diese beiden spezifischen Lernformen gezielter eingehen, hier folgt ein kurzer Überblick über die konzeptionellen Eckpunkte des Hamburger Kernpraktikums:

Die Studierenden absolvieren ihr Kernpraktikum (KP) regelhaft zu zweit, also zusammen mit einer Kommilitonin/einem Kommilitonen – wir sprechen dabei von einem Tandem. Der zentrale Lernort für das Tandem ist jeweils eine berufsbildende Schule der jeweiligen beruflichen Fachrichtung in Hamburg, Niedersachsen oder Schleswig-Holstein. Konzeptionell gliedert sich das Kernpraktikum in zwei Module, die sich wiederum auf fünf parallel verlaufende und sich über die gesamte Dauer des Praktikums erstreckende „Bänder" verteilen. Die nachfolgende Abbildung 2 gibt einen Überblick über die komplexe Struktur dieses Kernpraktikums.

Das Modul KP I umfasst das Schul- und Reflexionsband sowie das Unterrichtsversuchsband. In dem Modul stehen die Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht sowie die Entwicklung entsprechender analytischer, reflexiver und pragmatischer Kompetenzen im Zentrum. Im Unterrichtsversuchsband finden kollegial hospitierte Unterrichtsversuche in studentischen Kleingruppen statt, die von einem Hochschullehrenden des IBW gemeinsam mit einem Seminarleiter aus LIA 3 begleitet werden.

Das Modul KP II umfasst das Seminar- und das Projektband. Im Seminarband erfahren die Studierenden über die zwei Semester des Kernpraktikums hinweg eine Begleitung ihres Praktikums durch Didaktiker des zweiten Unterrichtsfaches (z. B.

Deutsch, Englisch, Geografie usw.). Mit dem Projektband verbindet sich die Idee, Forschendes Lernen im Kernpraktikum anzubahnen.

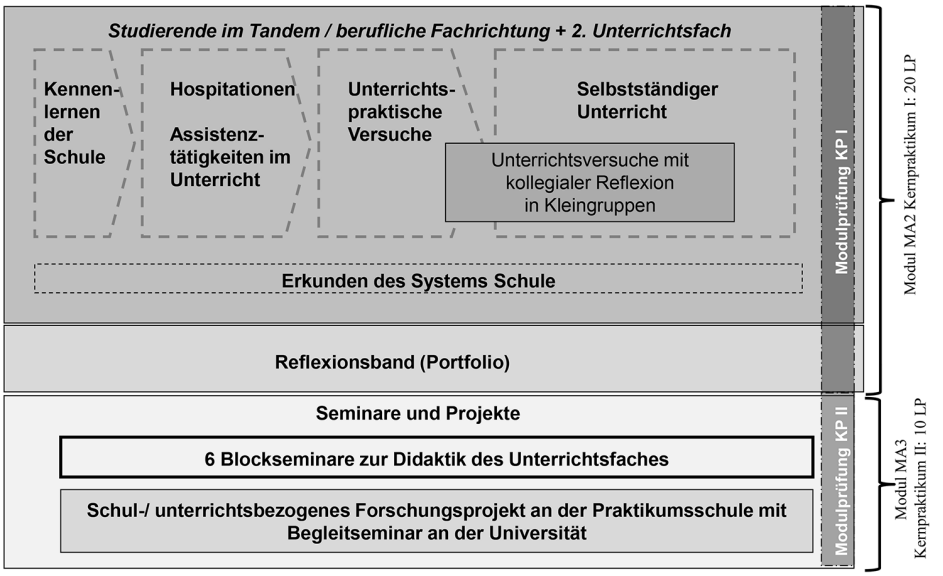


Abbildung 2: Das Bändermodell des Kernpraktikums in Hamburg im Masterstudiengang Lehramt an Beruflichen Schulen.

Im Folgenden werden wir angesichts der besonderen Bedeutung der beiden Bänder des Reflexions- und Projektbandes auf diese beiden Elemente des Kernpraktikums näher eingehen.

2.3 Erfahrungsbezogenes und systematisches Reflektieren im Kernpraktikum

Anknüpfungspunkte für die Reflexion der schulischen Praxis ergeben sich im Hamburger Kernpraktikum aus dem sogenannten *Schulband*, das das Erfahrungszentrum des Kernpraktikums darstellt. Die Studierenden sind im *zweiten Mastersemester* während der Vorlesungszeit an einem Vormittag und während der vorlesungsfreien Zeit über einen Zeitraum von vier Wochen im Block jeweils an vier bis fünf Tagen an der Schule und dann im *dritten Mastersemester* von Mitte Oktober bis Ende Januar, an jeweils zwei bis drei Vormittagen.

Vor dem Zielhorizont, die Entwicklung einer (selbst-)kritisch experimentellen Haltung sowie die Bereitschaft zu reflexiver Praxis zu fördern, wird im Kernpraktikum der theoriegeleiteten Reflexion von Praxiserfahrungen ein besonderer Stellenwert beigemessen. Um die reflexiven Prozesse der Studierenden anzuregen, zu begleiten und zu unterstützen, wurde das Konzept des Reflexionsbands entwickelt (vgl. Naeve & Tramm 2013; Riebenbauer & Naeve-Stoß 2013).

Im Reflexionsband trifft sich eine feste Gruppe von Studierenden, um gemeinsam die Erfahrungen im schulischen Praxisfeld anzubahnen und auszuwerten. Die

Gruppe wird von je einer Lehrperson des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (IBW) und des Hamburger Studienseminars für Berufsbildende Schulen (LIA 3) im Team betreut. In den jeweiligen Seminarsitzungen erfolgt neben einer erfahrungsbezogenen Reflexion, in der die Studierenden Themen einbringen, die für sie persönlich aufgrund ihrer aktuellen Schulerfahrungen eine besondere Relevanz besitzen, immer auch eine systematische Reflexion mit Bezug auf einen vorgegebenen thematischen Schwerpunkt. Diese werden im Sinne der Berücksichtigung der Subjektperspektive im Planungsprozess, unter Bezugnahme auf antizipierte Erlebensphasen von Studierenden im Kernpraktikum, durch die Lehrenden vorbereitet und eingebracht. Für das Kernpraktikum gehen wir derzeit von folgenden thematischen Schwerpunkten im Phasenverlauf aus, die das Erleben der Studierenden im Schulband widerspiegeln (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Überblick über die Erlebensphasen und die zugeordneten thematischen Schwerpunkte in den Reflexionssitzungen.

Sitzung	Erlebensphase	Thematischer Schwerpunkt
1	Orientierung im Kernpraktikum und an der Praktikumsschule	Orientierung im Kernpraktikum und an der Praktikumsschule
2	Hospitationen	Perspektivwechsel, Unterricht ganzheitlich erleben, Verstehen statt Beurteilen, über Unterricht ins Gespräch kommen
3	Hospitationen	Hospitationsstrategien – Hospitationskompass, Verhaltens- und Handlungsperspektive, Lehrer-Schüler-Interaktion und didaktische Handlungsebene
4	Hospitationen, Assistenztätigkeiten	Hospitationsstrategien – Ansprüche an Unterricht, die Perspektive des Lernhandelns, Heterogenität und Individualisierung
5	Assistenztätigkeiten, Hospitationen,	Hospitationsstrategien – Planungsstrategien von Lehrkräften
6	eigener Unterricht im Blockpraktikum	markante Erfahrungen im Blockpraktikum
7	eigener Unterricht	didaktische Analyse eigener Unterrichte – Identifikation und Reflexion impliziter und expliziter Entscheidungen
8	eigener Unterricht und Unterrichtsversuchsband	Unterrichtsstörungen – Klassenführung
9	eigener Unterricht und Unterrichtsversuchsband	Klärung des didaktischen Selbstverständnisses
10	eigener Unterricht und Unterrichtsversuchsband	Individualisierung des Unterrichts als didaktische Herausforderung
11	eigener Unterricht und Unterrichtsversuchsband	Innovationsschwerpunkte der jeweiligen Praktikumsschulen und deren subjektive Relevanz
12	Abschluss Kernpraktikum	Kernpraktikum als Teil des individuellen Professionalisierungsprozesses

Jede einzelne Seminarsitzung im Reflexionsband wird anhand von drei Phasen strukturiert (vgl. Abbildung 3).



Abbildung 3: Phasierung der Seminarsitzungen im Reflexionsband des Kernpraktikums.

Im Rahmen der anlassbezogenen Reflexion und auch der systematischen Reflexionsschwerpunkte werden verschiedene Instrumente der strukturierten Reflexion und der kollegialen Beratung eingeführt und genutzt. Eine besondere Rolle spielt dabei das fünfschrittige Reflexionsverfahren nach Korthagen (2002, S. 160 ff.), das am Beispiel eines angebahnten systematischen Reflexionsschwerpunktes erläutert werden soll:

1. *Vorstrukturierung*
   Die Studierenden erhalten am Ende einer jeden Seminarsitzung (3. Phase) einen Reflexionsimpuls, den sie bis zur nächsten Seminarsitzung bearbeiten sollen. Mit diesem Arbeitsauftrag wird darauf abgezielt, dass die Studierenden spezifische Erfahrungen an der Schule sammeln, z. B. besteht ihre Aufgabe darin, ein Narrativ über einen Unterricht anzufertigen, in dem sie hospitiert haben oder aber ein Portrait eines Schülers/einer Schülerin zu erstellen.
2. *Erfahrung*
   Die Studierenden gehen an die Schule und bearbeiten den Auftrag, sie sammeln also durch den Auftrag vorstrukturierte Erfahrungen.
3. *Strukturierung*
   Die Studierenden bringen im Reflexionsseminar ihre Erfahrungen mit Blick auf den Reflexionsimpuls ein und tauschen sich gegenseitig aus. Im Zuge dessen erfolgt eine Strukturierung der Erfahrungen der Studierenden.
4. *Fokussierung*
   Im Zuge des vorangegangenen Schritts haben sich idealtypisch unterschiedliche Aspekte herausgebildet, die vertieft werden können. In diesem Schritt erfolgt eine Fokussierung auf einen bestimmten Schwerpunkt.
5. *Theorie*
   In diesem fünften Verfahrensschritt erfolgt der Einbezug theoretischer Konzepte und Modelle, in dem sich theoriegeleitet mit dem in Schritt vier identifizierten Schwerpunkt auseinandergesetzt wird.

Im Hinblick auf die Anregung und Begleitung reflexiver Lernprozesse hat sich sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch aus der Perspektive der Studierenden die Orientierung an den Erlebensphasen bewährt. Zudem wird die Phasierung

der einzelnen Seminarsitzungen grundsätzlich positiv eingeschätzt, allerdings besteht die Gefahr, dass der erfahrungsbezogenen Reflexion zu Beginn der Seminarsitzungen zu wenig Zeit eingeräumt wird.

Eine besondere Herausforderung kann darin gesehen werden, im Kontext des Reflexionsbandes auf die je individuellen Entwicklungsbedarfe der Studierenden einzugehen, die dann auch unter Einbezug von zentralen theoretischen Modellen und Konzepten reflektiert werden.

2.4 Das Projektband als Ort der Unterstützung und Begleitung forschender Lernprozesse von Studierenden

Das Projektband erstreckt sich mit einem Gesamtvolumen von acht Leistungspunkten (240 Arbeitsstunden) über beide Semester des Kernpraktikums. Es schließt mit einer benoteten Modulprüfung in Form eines Projektberichts und einer Präsentation ab.

Die Studierenden bearbeiten die Projekte in der Regel zu zweit mit ihrem Tandempartner/ihrer Tandempartnerin. Die Projekte beziehen sich auf konkrete Probleme und Herausforderungen, die die Studierenden in der schulischen Praxis wahrnehmen. Die Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren an den Schulen besteht darin, die Studierenden dabei zu beraten, ob die identifizierten Probleme tatsächlich für die Schulpraxis relevant sind und inwieweit bei deren Bearbeitung Interessen oder Befindlichkeiten weiterer Akteure zu berücksichtigen sind. Über den schulischen Nutzen und die Praktikabilität der Projektidee hinaus müssen die Projekte eine Fragestellung verfolgen, die auch „wissenschaftlich gehaltvoll" ist, also auch über den Einzelfall hinausweisende Erkenntnisse verspricht. Im begleitenden Seminar an der Universität werden die Studierenden dahingehend beraten und weiterhin auch dabei, die Projektidee in eine angemessene Forschungsfragestellung zu überführen und ein geeignetes forschungsmethodisches Vorgehen zu entwickeln. Dabei gilt es auch, einschlägige Literatur zu ihrer Fragestellung zu sichten und zu analysieren, um an den wissenschaftlichen Erkenntnis- und Diskussionsstand anschließen zu können. Ein drittes Kriterium ist schließlich, dass das Forschungsprojekt für die Studierenden auch persönlich bedeutsam und interessant ist und dass es sie in ihrem persönlichen Professionalisierungsprozess voranbringt. Dies setzt die Klärung der Interessen im Praktikantentandem voraus, es erfordert aber auch, dass die Studierenden sich nicht instrumentalisieren lassen – weder für die Interessen der Schule, noch im Sinne der wissenschaftlichen Präferenzen und Forschungsinteressen der universitären Veranstalter. In diesem Sinne folgen die studentischen Forschungsprojekte unterschiedlichen methodologischen Paradigmen und den damit verbundenen Erkenntnisinteressen; so finden sich (vgl. König & Zedler 2007; Kell 2010)

a) Projekte nach *empirisch-analytischem Forschungsverständnis*, bei denen es um die empirische Erfassung pädagogischer Sachverhalte und/oder die Untersuchung eng umgrenzter empirischer Zusammenhänge im pädagogischen Feld unter einem technischen Erkenntnisinteresse geht.

b) Projekte nach einem *geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Forschungsverständnis*, bei denen es z. B. um das Verstehen der spezifischen Sichtweisen und Handlungslogiken der verschiedenen Akteure in einer pädagogischen Situation geht. Hier gilt das Interesse dem Innenleben der Akteure, dahinter steht oft das praktische Erkenntnisinteresse der besseren Verständigung der Beteiligten auf der Grundlage von Selbstreflexion und Empathie. Solche Forschung verfährt häufig explorativ und setzt auf die Analyse qualitativer Daten, also z. B. die Inhaltsanalyse von Interviewdaten.
c) Projekte, die dem Leitbild der *Kritischen Theorie* folgen und damit dem Erkenntnisinteresse der Emanzipation der Menschen, also der Förderung der Selbstbestimmtheit und der Aufdeckung „ungerechtfertigter Herrschaftsstrukturen". Typisch wären dafür „ideologiekritische Analysen", häufig mit einer Mischung aus qualitativen und quantitativen Instrumenten und Analysen.
d) Projekte schließlich, die einem praktisch-gestaltenden Forschungsinteresse folgen und dem *systemisch-pragmatischen Paradigma* zugerechnet werden. Hier geht es darum, die Wissensbasis praktischen pädagogischen Handelns durch Forschung im Feld zu verbessern. Forschung stellt sich als Praxisforschung oder Handlungsforschung damit nicht beurteilend über die Praxis, sondern sie stellt sich in den Dienst der Praxis, um deren Reflexivität zu steigern.

Nachfolgend sei eine kurze Auswahl aus den mittlerweile über 350 Projekten kurz skizziert, um das thematische Spektrum dieser Projekte anzudeuten und zugleich auch deren unterschiedliche paradigmatischen Ausrichtungen zu illustrieren (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: Beispiele für studentische Forschungsprojekte im Kernpraktikum.

Ausgangssituation	Fragestellung	Methodik	Ergebnis
Nach den Sommerferien starten ca. 350 Schülerinnen und Schüler neu an der Berufsschule. Eine einheitliche, systematische Einführung in den neuen Lernort findet nicht statt.	Welchen Informationsbedarf haben Schülerinnen und Schüler, die neu an die Berufsschule kommen, zu ihrer Institution und welche Wege zur Information sind geeignet?	Explorative Studie mittels standardisierter Schülerfragebögen als Vollerhebung (a)	Erkenntnisse darüber, welche Informationen sich Berufsschulanfänger auf welchem Weg wünschen
An einer Berufsschule im Hamburger Umland ist die Einführung einer internetgestützten Lernplattform geplant; deren Ausgestaltung ist noch unklar.	Welcher Bedarf besteht im Kollegium an der Einführung einer schulischen Online-Plattform, wie sollte sie gestaltet sein und welche Wünsche bestehen hinsichtlich der Nutzungsmöglichkeiten?	Beteiligung an schulischer Organisationsentwicklung durch eine quantitativqualitative Umfrage im Kollegium (c)	Anforderungen an die Gestaltung einer internetgestützten Plattform aus Sicht des Lehrerkollegiums

(Fortsetzung Tabelle 2)

Ausgangssituation	Fragestellung	Methodik	Ergebnis
In Berufsvorbereitungsklassen junger Geflüchteter wird nicht an die Arbeitserfahrungen und Berufswünsche der Jugendlichen angeknüpft.	Wie können Berufswünsche und Arbeitserfahrungen junger Geflüchteter mit geringen Deutschkenntnissen erhoben werden?	Entwicklung und Erprobung eines Instruments zur Erhebung der Erfahrungen und Berufswünsche von jugendlichen Geflüchteten (b)	Interviewleitfaden zur Erfassung der Berufswünsche und -erfahrungen von Flüchtlingen
Die betrieblichen Praxisphasen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung werden im Unterricht kaum ausgewertet.	Wie können betriebliche Praktika und der Schulunterricht didaktisch verzahnt werden?	Entwicklung und Erprobung schulischer Lernaufgaben zur Unterstützung betrieblicher Praktika (d)	Konzeption und erprobte Beispiele für Lernaufgaben, die im Rahmen der Betriebspraktika durchgeführt werden

3 Herausforderungen im Kontext der Entwicklung und Durchführung schulischer Praxisphasen

Aufgrund unserer Erfahrungen mit der Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation schulischer Praxisphasen und angesichts der Kritik, die zu diesen Studienelementen immer wieder geäußert wurde (vgl. zusammenfassend Weyland 2012), sehen wir die zentralen Entwicklungsherausforderungen in folgenden vier Bereichen:

Gestaltungsaufgaben auf einer curricular-didaktischen Ebene

Unter der Zielsetzung, die Entwicklung einer wissenschaftlich-fundierten Professionalität der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zu fördern, ergeben sich für die Gestaltung schulischer Praxisphasen aufgrund der komplexen Struktur von Lehramtsstudiengängen, der verschiedenen Beteiligten aus Universität, Schule und gegebenenfalls Studienseminar sowie der vagen normativen Vorgaben umfassende und anspruchsvolle curriculare und hochschuldidaktische Entwicklungsaufgaben. Dabei geht es im Kern einerseits um die adäquate Einbettung schulischer Praxisphasen in ein in sich stimmiges, theoretisch-normativ schlüssig begründetes Studiengangskonzept (curriculare Integration) und andererseits um die spezifische Anlage und Ausgestaltung der jeweiligen Praxisphasen im Lehramtsstudium (hochschuldidaktische Konzeption).

Gestaltungsaufgaben auf einer strukturell-organisatorischen Ebene

Schulische Praxisphasen zählen zu den wenigen Studienelementen im Lehramtsstudium, in denen die ansonsten als getrennt erlebten Studienfächer zusammenfließen, in denen also die disziplinäre Trennung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft aufgehoben wird, weil die Studierenden zur Bewältigung der komplexen Praxisanforderungen auf ihr vorhandenes Wissen und Können aus

allen Studienfächern zurückgreifen müssen. Gleichzeitig wirken schulische Praxisphasen in alle Studienbereiche hinein, insbesondere dann, wenn Studierende im Rahmen ihrer Praxisphasen Fragestellungen generieren, die sie im weiteren Studium bearbeiten wollen. Aufgrund dieser potenziellen Schnittstellenfunktion schulischer Praxisphasen und aufgrund ihrer Spezifität im Vergleich zu anderen universitären Veranstaltungen im Lehramtsstudium ergeben sich eine Reihe von Gestaltungsaufgaben auf einer *strukturell-organisatorischen* Ebene, die sich vor allem auf die Kooperation der beteiligten Akteure beziehen.

Gestaltungsaufgaben auf einer personellen Ebene

Die Betreuung und Begleitung von Studierenden in Praxisphasen bringt neue und anspruchsvolle Aufgaben sowohl für die Lehrenden aus Universität und Studienseminar als auch für die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen mit sich, denn schließlich geht es um die Förderung der professionellen, individuellen Entwicklung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Insbesondere Mentorinnen und Mentoren kommt in Rahmen von schulischen Praxisphasen eine besondere Bedeutung zu; sie werden entsprechend auch von den Studierenden überaus wertgeschätzt, die in ihnen „bewährte Fachkräfte" sehen, „die wissen wie Schule und Unterricht zu gestalten sind und die die Herausforderungen des Schulalltags erfolgreich meistern" (Hascher 2006, S. 134). Zudem haben sie einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Zeit an den Schulen und somit auf die Lerngelegenheiten, die Studierenden im Zuge von schulischen Praxisphasen ermöglicht werden. Mentorinnen und Mentoren sind diejenigen, die Studierende einerseits bei der Planung, Umsetzung und Reflexion eigener Unterrichtsversuche und andererseits bei der Planung und Umsetzung ihrer Studienprojekte unterstützen. Insofern kommt der systematischen Rekrutierung und der Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren für ihre Aufgaben eine zentrale Bedeutung zu.

Gestaltungsaufgaben auf einer forschungsbezogenen Ebene

Derzeit findet auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, stärker aber noch in der Schulpädagogik, der Professionsforschung sowie im Umfeld der Zentren für Lehrerbildung oder der Zentren für schulpraktische Studien eine intensive Diskussion über strukturelle, organisationsbezogene sowie curriculare Entwicklungsherausforderungen im Kontext schulpraktischer Studien statt. Zugleich sind länder- und standortspezifisch und dann gegebenenfalls noch nach Lehrämter variierend unterschiedlichste Konzepte entwickelt worden, die in ihrer Vielfalt kaum noch zu überblicken sind (vgl. hierzu Weyland 2012). Während aus der *Außenperspektive* diverse Einschätzungen und deutlich weniger belastbare Evaluationen zur Situation, zu den Leistungen und Verbesserungsbedarfen schulischer Praxisphasen vorhanden sind, existiert ein Mangel an Untersuchungen, die die subjektive Sicht der Betroffenen erkunden. Dieser Perspektive sollte jedoch eine besondere Relevanz beigemessen werden, da davon auszugehen ist, dass die Entwicklungsprozesse von Studierenden im Rahmen von Praxisphasen in besonderem Maße davon abhängen, wie Studie-

rende diese Studienangebote angesichts ihrer individuellen Deutungen und Zielsetzungen sowie vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lebenskontexte nutzen (vgl. Naeve-Stoß 2013). Relevant ist demnach der Blick auf das, was während schulischer Praktika subjektseitig tatsächlich passiert, weshalb unseres Erachtens eine subjektorientierte Forschung notwendig ist, die es ermöglicht, einen Einblick in tatsächlich stattfindende Studienprozesse zu gewinnen. Eine solche Forschung sollte nach unserer Einschätzung eher studiengangs- bzw. lebenssituationsbezogen als veranstaltungsbezogen sowie eher längsschnittlich und qualitativ als zeitpunktbezogen und quantitativ erfolgen.

Literatur

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130–148). Weinheim u. a.: Beltz.

Kell, A. (2010). Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hg), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 355–367). Bad Heilbrunn: Klinhardt.

Korthagen, F. A. J. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: ebv.

König, E. & Zedler, P. (2007). *Theorien der Erziehungswissenschaft: Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Naeve-Stoß, N. (2013). *Studienreform aus studentischer Perspektive – Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen*. Paderborn: Eusl.

Naeve, N. & Tramm, T. (2013). Reflexive Professionalisierung durch Praxisphasen im Studium der Berufs-und Wirtschaftspädagogik. In G. Niedermair (Hg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung* (S. 283–300). Linz: Trauner Verlag.

Riebenbauer, E. & Naeve-Stoß, N. (2013). Studierst du noch oder reflektierst du schon? Anspruch und Realität im Schulpraktikum. In *Wissenplus*, (5), 31–36.

Tramm, T. & Naeve-Stoß, N. (2017). Praxisphasen im Lehramtsstudium: Es kommt darauf an, was man daraus macht. Erfahrungen mit dem Kernpraktikum an der Universität Hamburg. In J. Schlicht & U. Moschner (Hg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Festschrift für Fritz Klauser zum 60. Geburtstag* (S. 285–306). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Sequenz praxisbezogener Lehrveranstaltungen im Studiengang 274

Abb. 2 Das Bändermodell des Kernpraktikums in Hamburg im Masterstudiengang Lehramt an Beruflichen Schulen 276

Abb. 3 Phasierung der Seminarsitzungen im Reflexionsband des Kernpraktikums ... 278

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Überblick über die Erlebensphasen und die zugeordneten thematischen Schwerpunkte in den Reflexionssitzungen 277

Tab. 2 Beispiele für studentische Forschungsprojekte im Kernpraktikum 280

Autor:innen

Nicole Naeve-Stoß, Prof.in Dr., Hochschullehrerin am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Universität zu Köln; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, schulpraktische Studien, Curriculum- und Unterrichtsentwicklung an berufsbildenden Schulen, Wirtschaftsdidaktik.

Tade Tramm, Prof. Dr., Hochschullehrer am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Hamburg; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: berufliche Curriculumentwicklung, Wirtschaftsdidaktik, Didaktik des Rechnungswesens, kaufmännische und ökonomische Bildung, Lehrer:innenbildung.

Service-Learning in der Förderorientierten Berufspädagogik – ein hochschuldidaktisches Lehr-Lern-Setting

Mathias Götzl, Philipp Struck & Christine Biensack

Abstract

Im Beitrag wird das universitäre Lehr-Lern-Setting „Lernen durch Engagement – Zur Berufsorientierung von jungen Menschen mit Fluchthintergrund" des Instituts für Berufspädagogik (ibp) der Universität Rostock in Kooperation mit dem Jugendmigrationsdienst (JMD) der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Rostock vorgestellt. Insofern steht die hochschuldidaktische Implementation von Service-Learning (SL) in der Förderorientierten Berufspädagogik im Zentrum. Zudem wird SL theoretisch und empirisch verortet, erste Ergebnisse der Intervention skizziert und ein Ausblick auf eine wissenschaftliche Begleitung sowie potentielle Verbreitung des Ansatzes dargelegt.

The article presents the university teaching and learning setting Lernen durch Engagement – Zur Berufsorientierung von jungen Menschen mit Fluchthintergrund (Learning through involvement – careers guidance for young people with a refugee background) of the Institute for Vocational Education (Institut für Berufspädagogik, ibp) at the University of Rostock in cooperation with the Arbeiterwohlfahrt (Workers Welfare Association, AWO) Rostock's Youth Migration Services (Jugendmigrationsdienst, JMD). Thus, the higher education didactical implementation of service-learning (SL) is central to support-oriented vocational education. Moreover, it contextualises SL in theoretical and empirical terms, outlines the preliminary findings of the intervention and provides a projected view of a scientific guidance and potential dissemination of the approach.

1 Einleitung

Service-Learning (SL) bzw. Lernen durch Engagement (LdE) ist ein (hoch-)schulisches Lehr-Lern-Setting, das gesellschaftliches Engagement mit erfahrungsbasiertem fachbezogenem Lernen verbindet. Studierende (oder Schüler:innen) erschließen sich Lerngegenstände über die Bearbeitung zivilgesellschaftlicher und gemeinnütziger realer Herausforderungen und echter Probleme in relevanten Handlungsfeldern außerhalb der (Hoch-)Schule. Dabei steht neben fachlichen Kompetenzen insbeson-

dere die Persönlichkeitsentwicklung, unter anderem die Reflexion und Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen, im Zentrum (Seifert & Zentner 2012, S. 283; Gerholz, Liszt & Klingsieck 2015, S. 1; Reinders 2016, S. 12–19, 21–31).

Das hier im Fokus stehende hochschuldidaktische Lehr-Lern-Setting „Lernen durch Engagement – Zur Berufsorientierung von jungen Menschen mit Fluchthintergrund" wurde erstmals im Sommersemester 2017 an der Universität Rostock in einem konsekutiven[1] Seminar im Bachelor-Modul „Förderorientierte Berufspädagogik und Jugendberufshilfe" curricular implementiert und explorativ umgesetzt. Es basiert auf einer Kooperation des Instituts für Berufspädagogik (ibp) mit dem JMD der AWO Rostock. Das Angebot richtet sich aus einer universitären Perspektive zum einen an engagierte Studierende der Studiengänge Berufspädagogik, Lehramt für Sonderpädagogik und Regionale Schulen und zum anderen aus der Perspektive des JMD an Jugendliche mit Fluchthintergrund. Ziel ist es, die Berufsorientierung bzw. berufliche Integrationsförderung junger Menschen mit Fluchthintergrund auf der Grundlage biographischer (Einzel-)Fallanalysen zu eruieren und zu unterstützen sowie vor dem Hintergrund einer komparativen Betrachtung Problemlagen zu erkennen und erste Lösungsansätze zu entwickeln.

In diesem Beitrag skizzieren wir zunächst die theoretischen und empirischen Grundlagen von SL (vgl. Abschnitt 2). Anschließend widmen wir uns dem Problem der beruflichen Integrationsförderung von Jugendlichen mit Fluchthintergrund (vgl. Abschnitt 3). Davon ausgehend stellen wir dann die Konzeption und hochschuldidaktische Einbindung der Veranstaltung (vgl. Abschnitt 4) sowie erste Ergebnisse dar (vgl. Abschnitt 5). Abschließend betrachten wir Entwicklungsmöglichkeiten und potentielle Forschungsperspektiven (vgl. Abschnitt 6).

2 Service-Learning – Theoretische und empirische Grundlagen

Die Wurzeln des SL liegen in Nordamerika. SL steht erstens in der Tradition des „Experiential Learning" (Kolb 1984), des Lernens durch Erfahrung, zweitens der „Civic Education", der Erziehung zu Demokratie und bürgerschaftlichem Engagement und drittens in konstruktivistischen Ansätzen. Die Lernenden sollen sich einerseits Lerngegenstände über echte Lebensprobleme und Herausforderungen in relevanten Handlungsfeldern erschließen und andererseits „Wissen, [...] Kompetenzen, Werte und Einstellungen erwerben, die es ihnen ermöglichen, eine demokratische Zivilgesellschaft aktiv mitzugestalten" (Seifert & Zentner 2012, S. 284). Vor diesem Hintergrund wird SL häufig auf die Erziehungsphilosophie Deweys (1916) zurückgeführt, die den Fokus von Erziehungsprozessen auf die aktive Partizipation, gegenseitige

1 Das Seminar ist ein Bestandteil des Moduls „Förderorientierte Berufspädagogik und Jugendberufshilfe" (im fünften Semester) des Bachelorstudiengangs „Berufspädagogik" des ibp der Universität Rostock. Das Modul besteht aus dem einführenden Seminar „Benachteiligte Jugendliche und junge Heranwachsende in der beruflichen Bildung" und dem darauf aufbauenden Seminar „Lernen durch Engagement – ...".

Verantwortungsübernahme und Vorwärtsentwicklung demokratischer Gemeinschaften richtet (Reich 2005) und Erfahrungen zum Mittel und Ziel von Erziehungsprozessen erhebt (Seifert & Zentner 2012, S. 284 f.; Reinders 2016, S. 21, 32).

Reinders (2016, S. 21 ff.) stellt in einer historischen Betrachtung fest, dass die Konzeption des SL in den späten 40er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in den USA als Unterstützung der Community und der Anrechnung als Studienleistung aufkam und dass der Terminus „Service-Learning" dort seit den 60er Jahren Verwendung findet. Sliwka (2004, S. 34 ff.) hebt diesbezüglich insbesondere die Idee der angelsächsischen Community als Gemeinschaft und den darin enthaltenen Grundgedanken der Reziprozität als wechselseitige Übernahme von Verantwortung sowie die damit einhergehende spezifisch kulturelle und strukturelle Einbettung des Ansatzes hervor. Bis in die 1980er Jahre hinein wurde SL in den USA jedoch nur von einigen Lehrenden an wenigen (Hoch-)Schulen ohne vergleichbare Standards eingeführt. Erst Mitte der 80er Jahre erfuhr das Konzept eine rasche Verbreitung. Dies lag zum einen daran, dass die US-amerikanischen Colleges und Universitäten zu dieser Zeit begannen, zivilgesellschaftlicher Verantwortung größeres Gewicht beizumessen. Zum anderen schafften gesetzliche Grundlagen zur (hoch-)schulischen Einbindung und öffentlichen wie privaten Finanzierung die Basis für die rasante Expansion in nahezu allen Stufen des US-amerikanischen Bildungssystems (Gerholz, Liszt & Klingsieck 2015, S 2). Parallel zur Ausbreitung des SL setzte zudem eine qualitative Entwicklung im didaktischen Bereich ein, die die Vereinheitlichung von Definitionen und die Einführung von Standards vorantrieb und mittels Operationalisierung die Überprüfung der Qualität ermöglichte (Reinders 2016, S. 23 f.).

Diese Entwicklung mündete 2008 in der Formulierung der acht „K-12[2] Service-Learning Standards for Quality Practice"[3] des National Youth Leadership Council's (NYLC) (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: „K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice".

- „**Meaningful Service** (Service-learning actively engages participants in meaningful and personally relevant service activities.)
- **Link to Curriculum** (Service-learning is intentionally used as an instructional strategy to meet learning goals and/or content standards.)
- **Reflection** (Service-learning incorporates multiple challenging reflection activities that are ongoing and that prompt deep thinking and analysis about oneself and one's relationship to society.)
- **Diversity** (Service-learning promotes understanding of diversity and mutual respect among all participants.)
- **Youth Voice** (Service-learning provides youth with a strong voice in planning, implementing, and evaluating service-learning experiences with guidance from adults.)
- **Partnerships** (Service-learning partnerships are collaborative, mutually beneficial, and address community needs.)
- **Progress Monitoring** (Service-learning engages participants in an ongoing process to assess the quality of implementation and progress toward meeting specified goals, and uses results for improvement and sustainability.)
- **Duration and Intensity** (Service-learning has sufficient duration and intensity to address community needs and meet specified outcomes.)" (NYLC 2008)

2 „Kindergarden through 12th grade".
3 Zu den acht Standards werden zudem jeweils drei bis fünf Indikatoren angegeben (vgl. nylc.org/standards/).

Reinders (2016, S. 14) beklagt jedoch zu Recht, dass „Service Learning weder in der Praxis noch in der wissenschaftlichen Begleitung [...] durch [...] Theorie [...], die einen systematischen Blick auf den Gegenstandsbereich ermöglichen würde“ (ebd.), fundiert ist. Für die Praxis erscheint dieser Umstand aufgrund der erprobten K-12-Standards weniger problematisch. Dies gilt wohl auch für den deutschsprachigen Raum, für den Seifert, Zentner & Nagy (2012) sechs Standards für LdE an Schulen formuliert haben, die sich an den K-12-Standards orientieren und weitgehende Akzeptanz gefunden haben (vgl. dazu ebd., S. 14).

Für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung und Begleitung erscheint diese Ausgangslage jedoch problematisch, auch wenn z. B. Celio, Durlack & Dymnicki (2011) in einer Meta-Analyse zu den Effekten von SL auf der Grundlage von 62 Studien aus dem englischsprachigen Raum mit über 11.000 Lernenden entlang von fünf Dimensionen (attitudes toward self, attitudes toward school and learning, civic engagement, social skills, and academic achievement) die Bedeutsamkeit von vier der acht Standards (linking to curriculum, voice, community involvement and reflection) aufzeigen können. Diese Ergebnisse stützen zwar die definitorische Konkretisierung von LdE und legitimieren die Berücksichtigung dieser Standards (Reinders 2016, S. 25), eine systematische theoretische und empirische Fundierung – insbesondere für den kulturell und strukturell divergenten deutschsprachigen Raum – ersetzen sie gleichwohl nicht.

Die Befundlage zum SL ist insgesamt differenziert zu bewerten (vgl. dazu auch Gerholz, Liszt & Klingsieck 2015, S. 4 ff.). Während z. B. Seifert und Zentner (2012, S. 285 f.) unter Rückgriff auf diverse Studien aus den USA positive Wirkungen auf die Lernmotivation, die Problemlösefähigkeit und das tiefe Verständnis von Lerninhalten, Effekte auf soziale Kompetenzen und das Persönlichkeitswachstum sowie eine Zunahme an zivilgesellschaftlichen Verantwortungsbewusstsein, eine höhere Identifikation mit dem eigenen Umfeld und mit demokratischen Werten und Einstellungen durch SL konstatieren, weist Reinders (2016, S. 14, 63) zu Recht darauf hin, dass die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf den deutschsprachigen Raum mit Problemen behaftet ist. Zudem stellt er fest, dass die Begleitforschung hierzulande noch deutlich am Anfang steht. Dies kann auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und insbesondere für die Adaption des Ansatzes in der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung sowie der beruflichen Integrationsförderung konstatiert werden, zu der bisher – mit Ausnahme der Befunde von Gerholz, Liszt und Klingsieck (2015) – keine empirischen Ergebnisse vorliegen.

Ungeachtet dessen deuten aber auch aktuelle Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum z. B. zur Einstellung von Lehrkräften (an berufsbildenden Schulen) zu Inklusion (Seifried 2015; Driebe, Götzl & Jahn 2017) auf die Bedeutung erfahrungsbasierten Lernens im Professionalisierungsprozess (angehender) Lehrkräfte (insbesondere im Hinblick auf die Erhöhung der Selbstwirksamkeit und die Ausprägung einer positiven Haltung) hin und lassen insofern LdE als eine geeignete (hochschul-)didaktische Option erscheinen.

3 Berufliche Integrationsförderung – Berufsorientierung von Jugendlichen mit Fluchthintergrund

Fragen der Berufsorientierung und -beratung sind in Deutschland in den letzten Jahrzehnten unterschiedlich stark in wissenschaftlichen Veröffentlichungen bearbeitet worden. Diskurse zu den Inhalten und Wirkungen von beruflichen Beratungsgesprächen wurden seit den 1970er Jahren durchgeführt (unter anderem Manstetten 1970; 1975; Wittmer 1970; Schaefer 1977; Meisel 1978) und halten bis heute an. Die Berufswahl ist jedoch nicht auf einen einmaligen Wahlakt im Jugendalter beschränkt und kann in allen Altersspannen erneut auftreten. Besonders für gering qualifizierte Personen steigen dabei die Risiken am Arbeitsmarkt (prekäre Arbeitsverhältnisse, geringe Arbeitsplatzsicherheit) (Solga 2005; Solga & Dombrowski 2009). Dies betrifft in negativer Weise ebenso die Gruppe der seit 2015 vermehrt nach Deutschland geflüchteten Menschen, sodass für sie die Integration in den Arbeitsmarkt besonders erschwert ist und eine geeignete Unterstützung in Form von Berufsorientierung notwendig erscheint.

Bislang liegen zwar keine evaluierten Maßnahmen zur Berufsorientierung explizit für Geflüchtete vor, zum Ende des Jahres 2017 erschienen jedoch einige aktuelle Arbeiten zu diesem Thema.[4] So ermittelten Ebbinghaus und Gei (2017) im Rahmen des BIBB-Expertenmonitors, dass die befragten Berufsbildungsfachleute sich für eine Integration von Sprachförderung in alle berufs- und ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen aussprechen. Zugleich sollen berufsorientierende Elemente in allen Integrations- und Sprachkursen verankert werden. Ebenso soll eine Integration betrieblicher Phasen in alle berufs- und ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen erfolgen und über ein Mentor:innenprinzip eine Begleitung des Übergangs- und Ausbildungsprozesses durch ein und dieselbe Person gewährleistet sein. Als potenzielle Hemmnisse für Betriebe, Menschen mit Fluchthintergrund einzustellen, werden ein hoch eingestufter Betreuungsaufwand, eine unzureichende Einschätzung der Vorbildung, ein Zweifeln am Erreichen der geforderten Leistungen in der Berufsschule sowie eine geringe Ausbildungserfahrung genannt. Um den heterogenen Bildungsvoraussetzungen, spezifischen Lebenslagen und sprachlichen Herausforderungen begegnen zu können, wird eine flexible, zeitliche Ausbildungsgestaltung als geeignet erachtet, wozu auch eine bedarfsgerechte Verlängerung der Ausbildungsdauer gehört (Ebbinghaus & Gei 2017).

Flake u. a. (2017) haben ergänzend dazu festgestellt, dass ungefähr jedes sechste Unternehmen in Deutschland bereits Flüchtlinge als Auszubildende, Praktikant:innen oder reguläre Mitarbeiter:innen beschäftigt. Des Weiteren plant die Mehrheit der Unternehmen, die bereits Flüchtlinge beschäftigen, weitere Flüchtlinge einzu-

4 Eine statistische Übersicht über aktuelle Zahlen zur Integration von jungen Flüchtlingen in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt in Deutschland (im Vergleich zu Österreich und Schweden) stellen Ulbrich und Grollmann (2017) zusammen. Auffällig unterscheiden sich dabei die Förderziele: Während in Deutschland die Integration in eine Berufsausbildung gefördert durch Maßnahmen der Berufsvorbereitung, Berufsorientierung und beruflichen Nachqualifizierung gelingen soll (im Sinne einer langfristigen Perspektive), wird in Österreich und Schweden ein möglichst schneller Arbeitsmarktzugang als Hauptziel formuliert (Ulbrich & Grollmann 2017).

stellen und dabei führen auch herausfordernde Erfahrungen, wie bspw. mangelnde Sprachkenntnissen, zu keiner Änderung der Vorhaben. In anderen Schriften, wie der von Burkert und Dercks (2017), werden Ansätze und politische Empfehlungen zur Optimierung der Integration in Arbeit, wie z. B. der Abschiebeschutz während einer Einstiegsqualifizierung (EQ) oder die Förderung zur Existenzgründung, formuliert.

4 Hochschuldidaktische Konzeption – Lernen durch Engagement: Zur Berufsorientierung von jungen Menschen mit Fluchthintergrund

Als hochschuldidaktisches Lehr-Lern-Setting trifft SL in Deutschland auf andere kulturelle und strukturelle Gegebenheiten als dies in den USA der Fall ist (s. o.). Das deutsche „Wissenschaftssystem, dessen Selbstverständnis – vor allem an Universitäten – in einer gepflegten Distanz zur Gesellschaft gründet [und diese; d. Verf.] [...] aus sicherer Distanz heraus beobachtet und erforscht" (Backhaus-Maul & Roth 2013, S. 7), scheint der notwendigen Zuwendung und Öffnung für gesellschaftliche Problemlagen entgegenzustehen. Vor diesem Hintergrund wurden in den vergangenen Jahren diverse Initiativen zur Öffnung von Hochschulen und insbesondere Universitäten angeregt und erprobt (vgl. dazu die referierten Initiativen, Fallstudien und Befunde von Backhaus-Maul und Roth 2013). Die hier darzulegende hochschuldidaktische Konzeption und unsere Bemühungen zur Zuwendung zu und Öffnung für gesellschaftliche Problemlagen von Menschen mit Fluchthintergrund in der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung und der beruflichen Integrationsförderung verstehen wir sowohl als einen Beitrag zur Entwicklung von SL-Konzepten an deutschen (Hoch-)Schulen (insbesondere in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) als auch zur Förderung von gesellschaftlichem Engagement von Studierenden und Lehrenden. Die Konzeption fügt sich insofern in den kritisch-emanzipatorischen Anspruch des ibp der Universität Rostock ein, mündige Menschen zu bilden, die bereit und fähig sind, die Gesellschaft nach emanzipatorischen Gesichtspunkten zu gestalten sowie gesellschaftliches Engagements von hochschulischer Lehre und Forschung im Sinne der regionalen Community zu reaktualisieren.

Das hochschuldidaktische SL-Setting „Lernen durch Engagement – ..." in Kooperation mit dem JMD der AWO Rostock verbindet universitäre Professionalisierungsprozesse in der ersten Phase der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung mit gesellschaftlichem Engagement für junge Menschen mit Fluchthintergrund. Das curricular in die Modulstruktur des Bachelorstudiengangs Berufspädagogik eingebundene und für die Lehrämter Regionale Schule und Sonderpädagogik geöffnete Seminar[5] ist auf

5 Das Modul ist zudem in den dreisemestrigen Masterstudiengang Berufspädagogik für Gesundheits- und Sozialberufe implementiert. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden erscheinen Maßnahmen der inneren Differenzierung der Lerngruppe, die sich insbesondere auf die Bildung von Teams, deren interdisziplinären Austausch und die biographische Fallarbeit und -forschung beziehen (s. u.), notwendig.

einen realen Bedarf in der beruflichen Integrationsförderung ausgerichtet (vgl. Abschnitt 3). Der Bedarf nach (freiwilligem) gesellschaftlichem Engagement wurde vom JMD der AWO Rostock im Wintersemester 2016/17 an das ibp und die Studierenden der Universität Rostock herangetragen. Insofern trägt das Projekt zur erfahrungsbasierten und fachbezogenen Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich sowie schulisch und wissenschaftlich hochrelevanten Handlungs- und Forschungsfeld bei. Die Studierenden lernen zum einen die Bedeutung (institutionalisierten) gesellschaftlichen Engagements kennen, erwerben spezifische Kenntnisse in der beruflichen Integrationsförderung und wissenschaftliche Grundlagen zur biographischen Fallanalyse.[6] Dies ist insbesondere für die an den Bildungsübergängen zwischen allgemeinbildenden Schulen und (dualer) Berufsausbildung sowie Berufsausbildung und Berufsleben zukünftig beteiligten Lehrkräfte für Berufs- und Regionale Schulen sowie in der Sonderpädagogik von großer Relevanz. Des Weiteren ist der Ansatz des SL auch auf Schulen übertragbar und wird zunehmend von diesen und anderen Bildungseinrichtungen adaptiert (vgl. hierzu Seifert, Zentner & Nagy 2012). Folglich leistet das Projekt einerseits einen Beitrag zur Entwicklung der Lehrer:innenbildung und legt anderseits Grundlagen zur Adaption des Ansatzes in der (Berufs-)Schulpraxis.

Das hochschuldidaktische SL-Arrangement wird im Folgenden anhand Abbildung 1 entlang der acht K-12 SL Standards for Quality Practice und der diesbezüglichen Indikatoren des NYLC (vgl. Abschnitt 2 und NYLC 2008) konkretisiert.

6 Die biographische Fallanalyse stellt sowohl eine Grundlage für die fallbezogene Bearbeitung des Serviceproblems (Biographie-Arbeit) als auch für die wissenschaftliche Rekonstruktion des Einzelfalls als Basis für komparative Analysen ([vergleichende] Biographie-Forschung) dar. Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Lerngruppe und der unterschiedlichen Problemlagen der geflüchteten Jugendlichen kommen unterschiedliche Methoden der biographischen Fallarbeit und -forschung in Betracht, die von ersten Ansätzen einer lebensweltorientierten Ressourcenarbeit und basalen Rekonstruktionen bis zu komplexeren Formen der Ressourcendiagnostik (u. a. mittels Analysen von Unterstützungsnetzwerken) und wissenschaftlichen Rekonstruktion reichen (vgl. dazu Griese & Griesehop 2007; Nestmann 2008; Hölzle & Jansen 2011; Friedrich 2012).

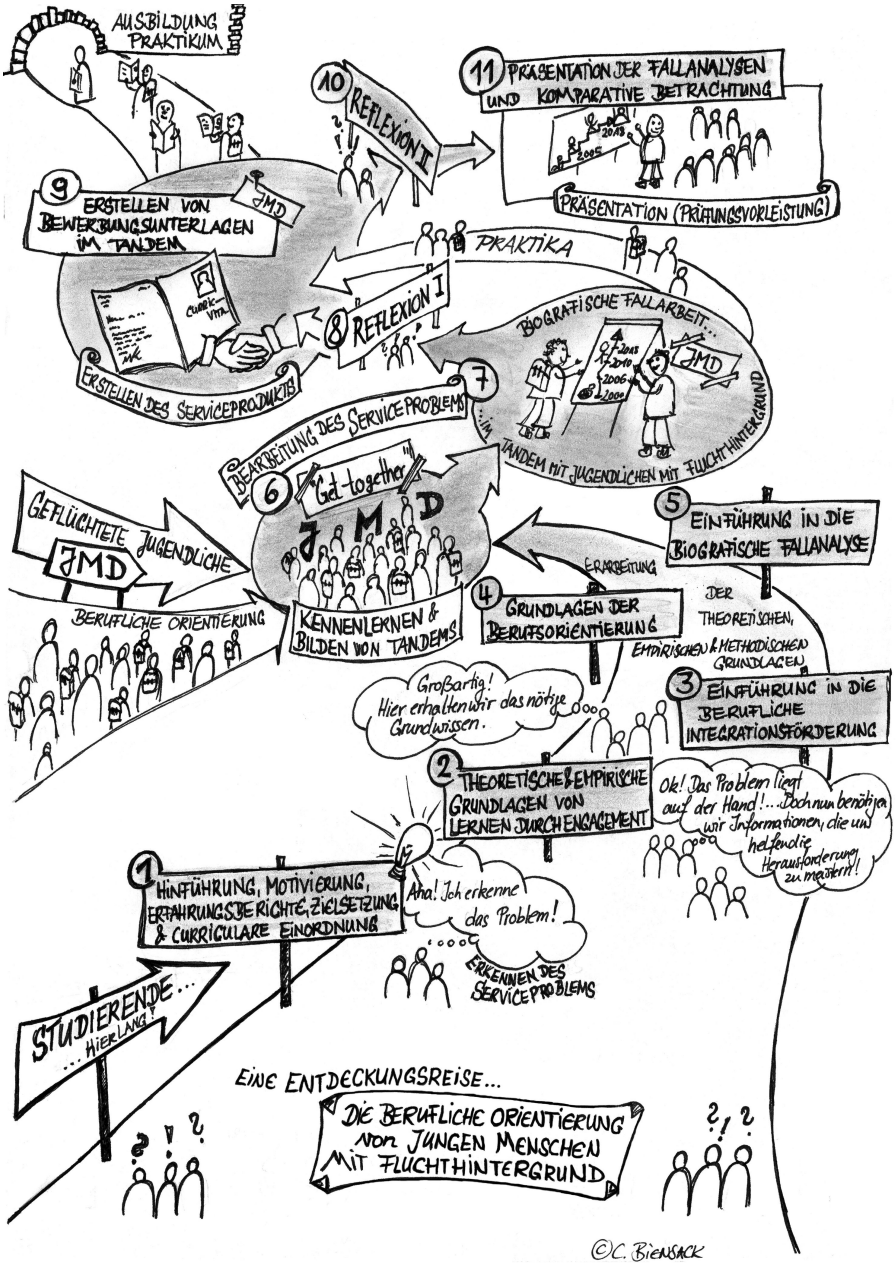


Abbildung 1: Didaktische Landkarte[7] des SL-Settings „Lernen durch Engagement – Zur Berufsorientierung von jungen Menschen mit Fluchthintergrund".

7 Die didaktische Landkarte wurde von Christine Biensack im Rahmen des SL-Seminars im Wintersemester 2017/18 erstellt.

Die in Abbildung 1 dargelegte didaktische Landkarte des Lehr-Lern-Settings beginnt mit der Konfrontation der Studierenden mit dem Serviceproblem bzw. der kommunalen Aufgabe der Berufsorientierung und beruflichen Integrationsförderung für Jugendliche mit Fluchthintergrund durch den JMD der AWO Rostock und das ibp der Universität Rostock. Ziel ist es, dass die Studierenden die vor ihnen liegende Serviceaktivität als interessant und persönlich relevant für ihren Professionalisierungsprozess als zukünftige Lehrkräfte für Berufs- und Regionale Schulen sowie als (Sonder-)Pädagog:innen in diversen Berufsorientierungs- und beruflichen Integrations-Settings erkennen und sukzessive die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme entwickeln. Dabei ist es zum einen bedeutsam, dass den Studierenden sichtbare und erreichbare Service- und Lernergebnisse durch Erfahrungsberichte der Mitarbeiter:innen des JMD der AWO und der Lehrenden bzw. (ab dem Wintersemester 2017/18) durch Teilnehmer:innen und geflüchtete Jugendliche vorangegangener Veranstaltungen dargeboten werden. Zum anderen ist es darüber hinaus zielführend, dass eine vorweggenommene Wertschätzung des Engagements der Studierenden deutlich wird (vgl. Abschnitt 2; **Meaningful Service**).

In der ersten Veranstaltung und zu den nachfolgenden Veranstaltungsterminen sind zudem die curriculare Einordnung und die Zielsetzung des Lehr-Lern-Settings herauszuarbeiten. Wie bereits ausgeführt (vgl. Abschnitt 1), ist das Seminar nachhaltig in das konsekutive Bachelor-Modul „Förderorientierte Berufspädagogik und Jugendberufshilfe“[8] eingebunden. Die Studierenden besuchen zunächst das einführende Seminar „Benachteiligte Jugendliche und junge Heranwachsende in der beruflichen Bildung“ und sollen die erworbenen Grundlagen im nachfolgenden Seminar „Lernen durch Engagement – …“ einbringen können. Zudem werden in den ersten Veranstaltungen weitere Grundlagen zur beruflichen Integrationsförderung und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Fluchthintergrund sowie zur biographischen Fallarbeit und -forschung aufgefrischt, herausgearbeitet und/oder vertieft (Erarbeitung der theoretischen und empirischen Grundlagen). Die Erarbeitung und klare Artikulation der intendierten Lehr-Lern-Ziele ist dabei auch für SL-Arrangements von großer Bedeutung (vgl. Tabellen 2 und 3). Die folgenden Lehr-Lern-Ziele sind z. T. seminarübergreifend bzw. -fortsetzend konzipiert.

8 Das Modul umfasst einen Gesamtarbeitsaufwand von 180 Stunden (sechs Leistungspunkte).

Tabelle 2: Lehr-Lern-Ziele für die Studierenden (und die Mitarbeiter:innen des Instituts für Berufspädagogik).

Die Studierenden sollen ...

- einen Überblick über die berufliche Integrationsförderung erhalten,
- eine spezifische Zielgruppe der beruflichen Integrationsförderung (Jugendliche mit Fluchthintergrund) erkunden und kennenlernen,
- Migrationssensibilität – als Sensibilisierung für die Problemlagen von Jugendlichen mit Fluchthintergrund – entwickeln,
- über die spezifischen Problemlagen im Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen mit Fluchthintergrund aufgeklärt werden und einen individuellen Berufsorientierungsprozess partiell begleiten,
- Grundlagen der biographischen Fallarbeit und -forschung erwerben und diese anwenden,
- die Ergebnisse der biographischen Fallanalyse präsentieren können,
- (Einzel-)Fallsammlung systematisieren und ggf. Typisierung können,
- zielgruppenspezifische Problemlagen identifizieren und ggf. Lösungsansätze entwickeln können,
- die Veranstaltungskonzeption gemeinsam mit den Lehrenden kritisch begleiten, reflektieren und weiterentwickeln können,
- die Bedeutung gesellschaftlichen Engagement erkennen und
- Lernen durch Engagement als ein (hoch-)schulisches Lehr-Lern-Setting zur Verbindung von gesellschaftlichen Engagement von Studierenden (oder Schülern) mit fachbezogenen Lernen kennen lernen.

Tabelle 3: (Lehr-Lern-)Ziele für die jungen Menschen mit Fluchthintergrund *(und die Mitarbeiter:innen des JMD der AWO Rostock)*.

Die geflüchteten Jugendlichen sollen...

- Kontakte mit gleichaltrigen jungen Menschen aus der Region knüpfen und ihre Sprachkompetenz entwickeln,
- Einblicke in das (Berufs-)Bildungssystem gewinnen,
- eine individuelle Unterstützung ihres Berufsorientierungsprozesses im Rahmen des Ausbildungscoachings des JMD der AWO Rostock erhalten (insb. ressourcenorientierte biographische Arbeit als Teil des Berufsorientierungsprozesses, Praktikumsplatz- und Ausbildungsstellensuche, Erstellung von Ressourcen- und ggf. Netzwerkarten, Lebensläufen und weiteren Bewerbungsunterlagen → *Serviceleistung- bzw. Serviceergebnis*).

Durch das Lehr-Lern-Arrangement und das Engagement bieten sich für die Lehramts-Studierenden somit einerseits fach- und erfahrungsbasierte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im wissenschaftlichen, praktischen und persönlichen Professionalisierungsprozess der ersten Phase der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung und andererseits für die jungen Menschen mit Fluchthintergrund erhöhte Chancen auf eine Integration in den Arbeitsmarkt und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Abschnitt 2; **Link to Curriculum**).

Im Zusammenhang mit der avisierten Kompetenzentwicklung der Studierenden bieten die nachfolgenden anwendungs- und handlungsorientierten Lerngelegenheiten beim JMD der AWO Rostock mit den geflüchteten Jugendlichen diverse Möglichkeiten, fachbezogenes Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden mit gesellschaftlichem Engagement zu verbinden. Dabei steht insbesondere die fortschreitende Reflexion während und nach der Handlung (Schön 1983) im Mittelpunkt des Lehr-Lern-Settings und des Bildungsprozesses der Studierenden. Diese kann einerseits zur (intendierten) Veränderung und/oder Entwicklung von Werthaltungen und Einstellungen sowie zu einer erhöhten Bereitschaft für gesell-

schaftliches Engagement führen. Anderseits soll diese aber auch zur kognitiven Aktivierung und zur tiefen Verarbeitung der Lerninhalte beitragen (Leuders & Holzäpfel 2013). Dazu ist es notwendig, dass das Denken der Studierenden sowohl durch die Aufgabe der (wissenschaftlichen) Einzelfallanalyse als auch durch das Serviceproblem auf einem hohen kognitiven Niveau angeregt wird und die Studierenden an ihrem Vorwissen anknüpfen können. Zudem ist es bedeutsam, eigene Ideen, Konzepte und Lösungen zu erklären und damit flexibel und „evolutionär" umzugehen (Hugener, Reusser & Pauli 2007, S. 113) sowie, Lerninhalte durch Begeisterung und Engagement emotional zu verknüpfen (Krapp 199; Waldis u. a. 2010, S. 244). Dies erfordert vor dem Hintergrund der individuellen Problemlagen der geflüchteten Jugendlichen und der individuellen Ansätze und Ergebnisse der Tandems bzw. Teams eine hohe Flexibilität sowie Fach- und Beratungskompetenz auf Seiten der Lehrenden und der Mitarbeiter:innen des JMD (vgl. Abschnitt 2; **Reflection**).



Abbildung 2: Studierende und geflüchtete Jugendlich beim JMD der AWO Rostock (Quelle: © ITMZ | Universität Rostock).

Das SL-Arrangement fördert durch den Kontakt sowie durch die bi- und multilateralen und -perspektivischen Kommunikationsprozesse unter den Teilnehmer:innen (Studierende, geflüchtete Jugendliche, Mitarbeiter:innen des JMD und des ibp) ferner ein Verständnis für Vielfalt und für einen respektvollen Umgang miteinander und kann insofern dazu beitragen, Stereotypen zu erkennen und zu überwinden sowie gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken (vgl. Abschnitt 2; **Diversity**).

Zudem gibt das Lehr-Lern-Setting den Studierenden eine eigene Stimme und beteiligt sie sowohl an der Gestaltung der Lehr-Lern-Umgebung als auch an der Weiterentwicklung der Veranstaltungskonzeption (Planung, Umsetzung, Reflexion und Evaluation). Ferner wird es den Studierenden bzw. Tandems oder Teams ermöglicht, Freiräume außerhalb der Universität zu nutzen und gesellschaftliches Engagement über die Veranstaltung hinaus in beruflichen und privaten Kontexten zu praktizieren (vgl. Abschnitt 2; **Youth Voice**).

Die SL-Aktivität und die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund der intendierten (Lehr-Lern-)Ziele und deren Realisierung (vgl. Tabellen 2 und 3) sowohl von beidseitigem Nutzen für den Professionalisierungsprozess der Studierenden und die beruf-

liche Orientierung und Integration der geflüchteten Jugendlichen wie auch für die Lehr- und Forschungsinteressen des ibp der Universität Rostock und die Individualisierung des Beratungs- und Coaching-Prozesses des JMD der AWO Rostock. Insofern trägt das Projekt dazu bei, Bildungs- und Beratungsinstitutionen sowie darüber hinaus auch (Ausbildungs-)Unternehmen[9] zu vernetzen. (vgl. Abschnitt 2; **Partnerships**).

Des Weiteren ist das Projekt durch die vorgesehenen Reflexions- und Evaluationsphasen aller beteiligter Akteur:innen auf einen systematischen Austausch über die Ergebnisse und eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Konzeption ausgelegt, die bereits im Wintersemester 2017/18 zu einer ersten Optimierung im Hinblick auf die Vorbereitung und Durchführung beigetragen haben. Aus den dabei geführten Gesprächen mit den Mitarbeiter:innen des JMD der AWO Rostock und den Tandems bzw. Teams resultiert so z. B. der Wunsch, den Berufsorientierungs- und Integrationsprozess der geflüchteten Jugendlichen zukünftig gegebenenfalls über einen längeren Zeitraum als bisher individuell durch Studierende zu begleiten. Diese Begleitung könnte sich über die erste Schwelle hinaus bis in die Berufsausbildung erstrecken (vgl. Abschnitt 2; **Progress Monitoring**).

Diese Entwicklungsperspektive des Lehr-Lern-Settings „Lernen durch Engagement – ..." zielt auf den Aspekt einer ausreichenden Dauer und Intensität des gesellschaftlichen Engagements, um den intendierten und zusätzlich identifizierten Bedürfnissen gerecht werden zu können. Mit dem bisherigen Konzept ist es uns gelungen, einen ersten Zugang zum Handlungs- und Forschungsfeld zu erlangen und erste Erfahrungen zu sammeln. Daraus ist bereits in einigen Fällen ein nachhaltiges gesellschaftliches Engagement von Studierenden und Lehrenden erwachsen. Insofern stehen wir noch am Anfang eines gemeinsamen Weges mit unseren Studierenden und den Mitarbeiter:innen des JMD der AWO Rostock zur berufspädagogischen Öffnung für gesellschaftliche Problemlagen von Menschen mit Fluchthintergrund in der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung am ibp der Universität Rostock (vgl. Abschnitt 2; **Duration and Intensity**).

5 Erste Ergebnisse – Serviceleistung und Rückmeldungen der Studierenden

Im Ergebnis-Kapitel wird zunächst die Stichprobe der ersten beiden Programmdurchläufe skizziert, um die Zielgruppe der Geflüchteten erfassen und die Vermittlungsquote respektive Übergänge (im ersten Projektdurchlauf) verdeutlichen zu können (vgl. Abbildung 3). Anschließend werden einige ausgewählte Rückmeldungen der Studierenden aus der ersten Seminargruppe wiedergegeben (vgl. Tabelle 4).

9 Beispielsweise ergab sich im Wintersemester 2017/18 eine Verbindung zum Projekt „ASK ME! – Ausbildung, Sprache und Kompetenz Metall und Elektrotechnik" der Liebherr-Akademie Rostock (Staatlich anerkannte Einrichtung für Weiterbildung).

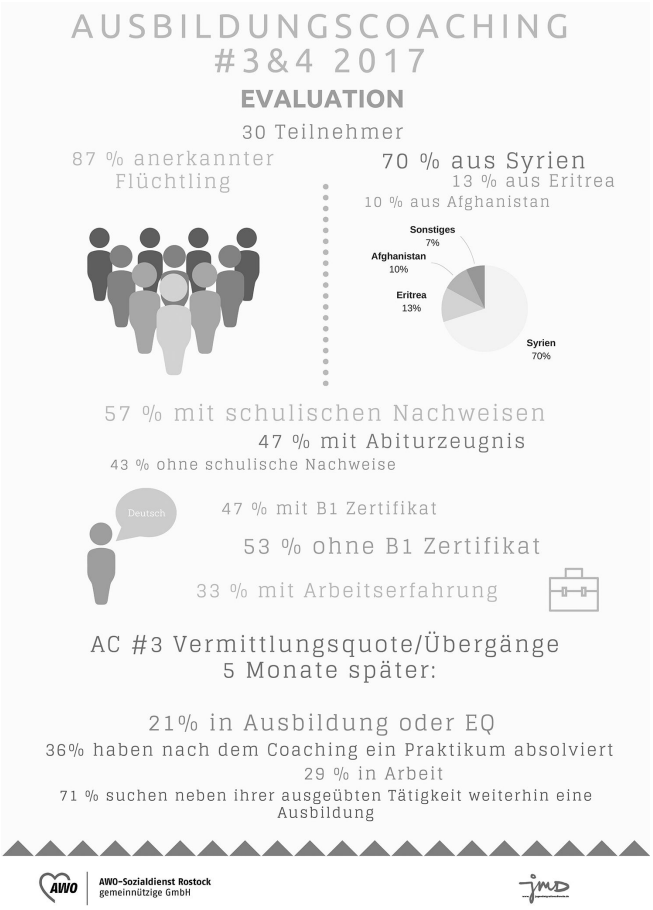


Abbildung 3: Evaluation des Ausbildungscoachings im SoSe 2017 (# 3) und WiSe 2017/18 (# 4) (inkl. Vermittlungsquote/Übergänge im SoSe 2017) (Stand: Jan. 2018) (Quelle: JMD der AWO Rostock).

Tabelle 4: Ausgewählte Rückmeldung der Studierenden aus der Seminargruppe im Sommersemester 2017

1) Im Seminar „Lernen durch Engagement" habe ich folgende interessante Erfahrungen gemacht:

P1	♂	Im Seminar konnte ich viel über die Lebenswelt dieser jungen Menschen erfahren. Besonders für uns, die in einem sicheren Land wie Deutschland aufgewachsen sind, ist es eine besondere Erfahrung mit Menschen ins Gespräch zu kommen, die in jungen Jahren schon Krieg und Flucht miterleben mussten.
P5	♀	Ich habe zum ersten Mal längeren Kontakt mit Geflüchteten gehabt und diesen als sehr positiv empfunden. Ich habe mich mit dem deutschen Arbeits- und Ausbildungsmarkt [...] auseinandergesetzt und mich mit mir vorher völlig unbekannten Berufen vertraut gemacht.
P6	♂	Ich habe gesehen, dass es durchaus möglich ist, im universitären Rahmen praxisnahe Veranstaltungen durchzuführen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Jugendlichen mit Fluchthintergrund große Motivation zeigten und es zumeist externe Faktoren sind, die ihre Berufsaussichten schwieriger machen.

2) Im Seminar „Lernen durch Engagement“ habe ich neues über junge Menschen mit Fluchthintergrund gelernt, und zwar ...

P1	♂	Wie schwer es für sie ist, Kontakt zu gleichaltrigen einheimischen Menschen aufzunehmen.
P2	♂	..., dass junge Menschen mit Fluchthintergrund das gleiche wollen wie junge Menschen ohne Fluchthintergrund.
P7	♀	..., dass man viel zu viel über Menschen und viel zu wenig mit ihnen redet. Dass jeder von ihnen einen verdammt langen und steinigen Weg hinter sich hat und dass ebenso ein langer und schwieriger Weg noch vor ihnen liegt. Dass Menschlichkeit und Zuversicht, Freundschaft und Einsatzbereitschaft die höchsten Güter sind, die wir einander geben können. Und dass man für sein eigenes Glück und Wohlbefinden etwas tun muss.

3) Im Seminar „Lernen durch Engagement“ habe ich auch Folgendes über mich selbst gelernt und dabei neue Fähigkeit und Kompetenz bei mir entdeckt:

P3	♀	Ich habe gelernt, dass es sehr viel einfacher ist, eine Bewerbung für mich selbst zu verfassen, als für und mit jemand anderem. Doch am Ende denke ich, dass es uns beiden gut gelungen ist (gerade im Anschreiben), die Persönlichkeit meines Tandem-Partners gut auszudrücken.
P4	♀	Dadurch, dass die Arbeit mit den jungen Menschen so persönlich und praxisorientiert war, hat es mein Engagement ums Dreifache gesteigert und hat große Begeisterung bei mir ausgelöst, diesen jungen Menschen zu helfen.
P6	♂	Ich habe gemerkt, wie kompliziert die für uns gewohnte Sprache doch ist und gelernt, mich einfach und deutlich auszudrücken. Ich habe selbst neue Erkenntnisse über die Ausbildungslandschaft und Bewerbungsprozesse in Deutschland gewonnen.

4) Das Interessanteste bzw. Besondere, was ich aus dem Seminar „Lernen durch Engagement“ mitnehme, ist:

P4	♀	Besonders interessant fand ich die biographische Fallarbeit mit den jungen Menschen und der damit verbundene Austausch/Reflexion mit den Kommilitonen/Dozenten.
P5	♀	Ich finde es sehr gut, wenn die Uni sich „einmischt“ und aktuelle, praktische Seminare durchgeführt werden. Das fördert den Kontakt zwischen Migranten und Deutschen und hilft, das anonyme Bild des Flüchtlings in den Köpfen zu beseitigen.
P7	♀	Es gibt so viel...! Das Interessanteste oder das Besondere ist schwer zu definieren. Ich glaube, dass das einfach die Arbeit mit und für die Jugendlichen war. Am meisten ging mir allerdings der Moment nah, als die AWO-Mitarbeiter uns erzählten, dass die Jugendlichen durch uns, also durch das Gefühl, dass sich Menschen für sie einsetzen möchten, öfter und mit einer anderen Motivation zu ihrer Veranstaltung kommen. Das ging mitten ins Herz. Auch krass war für mich, dass sich meine Wortwahl sehr geändert hat, aus „denen“ und „uns“ wurde „wir“. Ich möchte einfach keine Unterschiede mehr machen.

6 Perspektive – Entwicklungspotentiale und wissenschaftliche Begleitung

Wie bereits in Abschnitt 4 angedeutet sehen wir unter anderem in einer langfristigeren Begleitung der geflüchteten Jugendlichen über die erste Schwelle hinaus eine Entwicklungsperspektive des Lehr-Lern-Arrangements und des Kooperationsprojektes mit dem JMD der AWO. Zudem streben wir vor dem Hintergrund der Be-

fundlage (vgl. Abschnitt 2) eine wissenschaftliche Begleitung an, die sowohl die Entwicklung der Studierenden als auch die der geflüchteten Jugendlichen in den Blick nimmt. Diesbezügliche Erhebungen, die zunächst die Entwicklung der Studierenden in den Bereichen „Entwicklung von gesellschaftlichem Engagement", „Selbstwert", „Selbstwirksamkeit zum gesellschaftlichen Engagement", „Sich-Verstehen-Lernen" (Lebensweltorientierung), „Freiwilliges (gesellschaftliches) Engagement" und „Grundlegende Überzeugung in eine gerechte Welt" fokussieren sollen,[10] sind bereits für das kommende Semester geplant. Darüber hinaus werden eine Fallsammlung und eine komparative Analyse der Einzelfälle sowie eine Handreichung für die Praxis angestrebt. Letztere soll neben der kritisch evidenzbasierten Diskussion des theoretischen Konzepts, Implikationen zur Umsetzung des Ansatzes, bezogen auf die Förderung der Berufsorientierung und Integration junger Menschen mit Fluchthintergrund in den Arbeitsmarkt sowie der (hochschul-)didaktischen Adaption von SL als einen Beitrag zur (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung, darlegen.

Literatur

Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service-Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS.

Bringle, R. G., Phillips, M. A. & Hudson, M. (2004). *The Measure of Service-Learning: Research Scales to Assess Student Experiences*. Washington, DC: American Psychological Association.

Burkert, C. & Dercks, A. (2017). Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Jetzt investieren. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. Verfügbar unter: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/ausbildungs-_und_arbeitsmarktintegration.pdf (Zugriff am: 04.10.2017).

Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. In *Journal of Experiential Education, 34* (2), 164–181.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Driebe T., Götzl, M. & Jahn R. W. (2017). Teachers' attitude towards inclusion in vocational education. In F. Kaiser & S. Krugmann (Hg.), *Social dimensions and participation in vocational education and training* (S. 203–208). Rostock: Institute for Vocational Education.

Ebbinghaus, M. & Gei, J. (2017). Duale Berufsausbildung junger Geflüchteter: Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung. Bonn: BIBB. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8368 (Abruf am: 02.06.2017).

10 Die englischsprachigen Originale der Skalen sind in Bringle, Phillips und Hudson (2004) zusammengestellt worden.

Flake, R., Jambo, S., Pierenkemper, S., Risius, P. & Werner, D. (2017). Beschäftigung und Qualifizierung von Flüchtlingen in Unternehmen: Die Bedeutung von Unterstützungsangeboten bei der Integration (Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der Deutschen Wirtschaft). Köln. Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/330337/IW-Trends_2017-02-01_Flake_Jambo_Pierenkemper_Risius_Werner.pdf (Abruf am: 13.03.2018).

Friedrich, F. (2012). *Ressourcenorientierte Netzwerkmoderation. Ein Empowermentwerkzeug in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

Gerholz, K.-H., Liszt, V. & Klingsieck, K. B. (2015). Didaktische Gestaltung von Service Learning – Ergebnisse einer Mixed Methods-Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 28*, 1–23.

Griese, B. & Griesehop, H. R. (2007). *Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hölzle, C. & Jansen, I. (Hg.) (2011). *Ressourcenorientierte Biographiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hugener, I., Pauli C. & Reusser, K. (2007). Inszenierungsmuster, kognitive Aktivierung und Leistung im Mathematikunterricht. Analysen aus der schweizerisch-deutschen Videostudie. In D. Lemmermöhle, M. Tothgangel, S. Bögeholz, Hasselborn & R. Watermann (Hg.), *Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen* (S. 109–212). Münster: Waxmann.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45* (3), 186–203.

Leuders, T. & Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In *Unterrichtswissenschaft, 39* (3), 213–229.

Manstetten, R. (1970). *Analyse der Konzeption und Praxis des Beratungsgesprächs in der Berufsberatung unter besonderer Berücksichtigung des Beratungsverfahrens*. Köln: Univ., Diss.

Manstetten, R. (1975). *Das Beratungsgespräch. Eine empirische Analyse der beruflichen Einzelberatung in der Berufswahl- und Berufsberatungssituation Jugendlicher*. Trier: Spee.

Meisel, H. (1978). *Die deutsche Berufsberatung – Gesamtüberblick*. Stuttgart: Kohlhammer.

National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Saint Paul.

Nestmann, F. (2008). Ressourcenarbeit. In K. Grundwald & H. Thiersch (Hg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 69–85). Weinheim: Juventa.

Reich, K. (2005). Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch-philosophischer und pädagogischer Sicht. In H. Burckhart & J. Sikora (Hg.), *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis* (S. 51–64). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Reinders, H. (2016). *Service-Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz.

Schaefer, J. (1977). *Praxis der beruflichen Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Seifert, A. & Zentner S. (2012). Service-Learning – „Lernen durch Engagement". In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hg.), *Handbuch Erziehung* (S. 283–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seifert, A., Zentner S. & Nagy F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning "Lernen durch Engagement" an Schulen*. Weinheim: Beltz.

Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess*. Heidelberg.

Sliwka, A. (2004). „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun": Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In A. Sliwka, C. Petry & P. E. Kalb (Hg.), *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun* (S. 32–57). Weinheim: Beltz.

Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Budrich.

Ulbrich, V. & Grollmann, P. (2017). Integration von jungen Flüchtlingen in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt. In *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 480–488). Bonn. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf (Zugriff am: 09.11.2017).

Waldis, M., Grob, U., Pauli C. & Reusser, K. (2010). Der Einfluss der Unterrichtsgestaltung auf Fachinteresse und Mathematikleistung. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 209–251). Münster: Waxmann.

Wittmer, U. (1970). *Berufsberatung, Methodik und Bewährung – Mit einer Untersuchung zur Bewährungskontrolle der Berufsberaterarbeit*. Bern: Huber.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Didaktische Landkarte[11] des SL-Settings „Lernen durch Engagement – Zur Berufsorientierung von jungen Menschen mit Fluchthintergrund" 292

Abb. 2 Studierende und geflüchtete Jugendlich beim JMD der AWO Rostock 295

Abb. 3 Evaluation des Ausbildungscoachings im SoSe 2017 (# 3) und WiSe 2017/18 (# 4) (inkl. Vermittlungsquote/Übergänge im SoSe 2017) (Stand: Jan. 2018) . . . 297

11 Die didaktische Landkarte wurde von Christine Biensack im Rahmen des SL-Seminars im Wintersemester 2017/18 erstellt.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 „K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice“ 287

Tab. 2 Lehr-Lern-Ziele für die Studierenden (und die Mitarbeiter:innen des Instituts für Berufspädagogik) 294

Tab. 3 (Lehr-Lern-)Ziele für die jungen Menschen mit Fluchthintergrund *(und die Mitarbeiter:innen des JMD der AWO Rostock)* 294

Tab. 4 Ausgewählte Rückmeldung der Studierenden aus der Seminargruppe im Sommersemester 2017 297

Autor:innen

Mathias Götzl, Prof. Dr., Juniorprofessor für Förderorientierte Berufspädagogik am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock; Forschungs- und Arbeitsschwerpnkte: pädagogische Professionalität und Lehrer:innenbildungsforschung, Curriculumtheorie, berufliche Förderpädagogik und Didaktik, Lehr-Lern-Forschung sowie historische Berufsbildungs- und Wissenschaftsforschung.

Philipp Struck, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Berufsorientierung und Berufsberatung, Berufswahlforschung, betriebliche Weiterbildung, Peer Education in der beruflichen Bildung sowie Sonder- und Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung.

Christine Biensack, B. A. Soziale Arbeit, Studentin der Berufspädagogik für Gesundheitsberufe/Sozialberufe am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: berufliche Bildung, Integration und Rehabilitation.

Internationalisierung beruflicher Bildung – eine Herausforderung für die Qualifizierung von Lehrkräften für die berufliche Bildung

Felix Rauner

Abstract

Die Internationalisierung der Bildungsstrukturen, seit jeher ein charakteristisches Merkmal der universitären Bildung, gilt nicht für die berufliche Bildung. Die internationale Berufsbildungslandschaft gleicht einem bunten Flickenteppich, bei dem die Flicken nicht zueinander passen. Die miteinander konkurrierenden Systeme beruflicher Bildung befinden sich in einer Art gigantischem Experiment, bei dem sich erst langsam herausschält, welches dieser Systeme über das Potenzial verfügt, die zukünftigen internationalen Strukturen der beruflichen Bildung zu prägen. Sicher scheint zu sein, dass dieses Experiment unter dem Druck der Internationalisierung der technisch-ökonomischen Entwicklung auf eine Lösung zusteuert.

Für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen (LbF) und die Studiengänge für ihre universitäre Ausbildung scheint dies nur ein Randthema zu sein. Zugleich erfährt das duale Berufsbildungssystem in den letzten Jahren sehr viel Anerkennung von ausländischen Besuchergruppen, die sich mit den Geheimnissen der viel gelobten dualen Berufsausbildung in Deutschland vertraut machen wollen. Der nachfolgende Beitrag verdeutlicht die zunehmende Bedeutung europäischer Entwicklungen in der Berufsbildung am Beispiel des Bologna-Prozesses, hinterfragt die mit ihm verbundene Modularisierung als Vorbild für die berufliche Bildung und unterstreicht die Wiederentdeckung des arbeitsprozessorientierten Lernens der Lehrlingsausbildung im internationalen Diskurs als Bestärkung der deutschen Form der beruflichen Bildung, die aktuell mit den dualen Studiengängen eine neue Form der höheren Berufsbildung, neben den anerkannten Fortbildungsberufen erhält. Im abschließenden Ausblick wird eine Architektur paralleler Bildungswege vorgeschlagen, die der Unterschiedlichkeit und Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildungswege Rechnung trägt.

The internationalisation of the educational structures, invariably a characteristic feature of higher education, does not apply to vocational education. The international vocational education landscape resembles a rich tapestry of clashing colours. The competing vocational education systems seem to be part of some gigantic experiment that only gradually reveals which of these systems has the potential to shape the future international structures of vocational education. It seems certain that, with the internationalisation of the technical and economic development exerting pressure, this experiment is heading towards a solution.

This appears to be merely a side issue for teachers of vocational specialisations and the study programmes for their university education. At the same time, the dual system of vocational education and training has gained widespread recognition in recent years from groups of foreign visitors who seek to discover the secrets of Germany's much-lauded dual vocational education. The following paper highlights the growing importance of European developments in vocational education using the example of the Bologna Process, challenges the associated modularisation as a role model for vocational education and underlines the rediscovery in international discourse of work-process oriented learning in apprenticeship programmes as a reinforcement of German vocational education, which is currently being reformed, along with the dual study programmes, as a new model of higher vocational education, in addition to the recognised occupations of further training. The concluding assessment proposes an architecture of parallel education systems that makes allowance for the disparateness and equivalence of vocational and general/academic educational pathways.

Einleitung

Die Einführung und Ausweitung dualer hochschulischer Bildungsgänge entpuppt sich seit der Bologna-Reform als eine zunehmende Konkurrenz zu der nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelten dualen Berufsausbildung. Absolvent:innen berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge wirken auch als Dozent:innen an dualen Franchising-Bachelorstudiengängen, die mittlerweile auch an beruflichen Aus- und Weiterbildungszentren etabliert sind, an der Verberuflichung hochschulischer Bildung mit.

Die Dramatik dieser Formen der Verberuflichung hochschulischer sowie der Akademisierung beruflicher Bildung wird besonders deutlich durch die gegensätzlichen Leitbilder dieser beiden Varianten dualer beruflicher Erstausbildung. Mit der Bologna-Reform wurde als Leitbild hochschulischer Bildung die *Beschäftigungsfähigkeit (Employability)* eingeführt. In Deutschland galt bis dahin die Beschäftigungsfähigkeit als das Ziel der Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen für eine Beschäftigung. Als Leitidee für die moderne Berufsausbildung hat die KMK 1991 einen Vorschlag der Enquetekommission „Bildung 2000" des Deutschen Bundestages aufgegriffen, die seither in allen KMK-Rahmenlehrplänen verankert ist: *die Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung*. Danach bilden die berufliche Kompetenzentwicklung und die Entwicklung beruflicher Arbeitsethik einen Zusammenhang. LbF sind herausgefordert, bei der Beratung von Abiturienten, die sich zwischen einer traditionellen oder hochschulischen dualen Ausbildung entscheiden müssen, auch auf die Bedeutung dieser unterschiedlichen Leitbilder für die Gestaltung und Qualität der beiden Formen dualer Berufsausbildung einzugehen. Hierfür sind Kenntnisse der Systemstrukturen und der Entwicklungen des beruflichen Bildungssystems sowie der internationale Diskurs hilfreich.

Die Realisierung eines europäischen Bildungsraumes
ist eines der herausragenden Ziele der Europäischen Union. Davon hängt schließlich die in den EU-Grundrechten verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten ab. Mit der legendären Erklärung des Europäischen Rates von Lissabon (2000) wurde Europa herausgefordert, sich zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln (Europäischer Rat 2000). Als einer der Maßstäbe für die erfolgreiche Umsetzung der Lissabon-Erklärung gilt die Realisierung eines europäischen Hochschulraumes. Auf der Grundlage der „Bologna-Vereinbarung" der europäischen Bildungsminister vom 16.06.1999 sollte es gelingen, in einem Jahrzehnt die über Jahrhunderte gewachsene Tradition der kontinentaleuropäischen universitären Bildung abzulösen durch die anglo-amerikanische Bachelor-Masterstruktur universitärer Bildung, verbunden mit einem einheitlichen europäischen System der Bewertung und Steuerung des modularisierten Studiums mit dem „European Credit Transfer System (ECTS)". Die schiere Zeitnot ließ den Universitäten keinen Raum für eine nach Sinn und Unsinn fragende mit- und selbstbestimmende Wissenschaft. Ich erwähne dieses Beispiel der Neuordnung der hochschulischen Bildung in Europa in einer bis dahin in Deutschland nicht gekannten Geschwindigkeit von einem knappen Jahrzehnt und ohne eine nennenswerte Beteiligung der Hochschulen, da sich die für das Projekt eines europäischen Berufsbildungsraumes verantwortlichen Akteure ermutigt fühlen, diese Vorgehensweise zu kopieren. Der Projektstart schien zu gelingen. Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der europäischen Anerkennungsrichtlinie für berufliche Qualifikationen sowie mit dem ESCO-Projekt (*E*uropean Classification of *S*kills, *C*ompetences, Qualifications and *O*ccupations) und weiteren strukturbildenden Vereinbarungen wurden die Weichen für die Realisierung einer europäischen Berufsbildungsstruktur gestellt. Der Bologna-Prozess hatte gezeigt, dass solche Weichenstellungen zu grundlegenden Veränderungen im deutschen Berufsbildungssystem führen können. Das europäische Berufsbildungsprojekt fordert daher die LbF und ihre Studiengänge dazu heraus, sich mit den Leitideen, den bereits getroffenen EU-Vereinbarungen und den konkreten Schritten zu einem Strukturwandel in der beruflichen Bildung Europas und seinen Auswirkungen auf das deutsche Berufsbildungssystem auseinanderzusetzen.

Fünf Fragen sind es vor allem, auf die die LbF und die für ihre Ausbildung verantwortlichen universitären Studiengänge Antworten finden müssen.

1. Ist der Bologna-Prozess ein Vorbild für die Entwicklung eines europäischen Berufsbildungsraumes?
2. Welche Risiken birgt die Steuerung der beruflichen Bildung nach der EU-Programmatik „Qualifizieren unabhängig von Ort und Zeit"?
3. Leitet die Wiederentdeckung der Lehrlingsausbildung einen Richtungswechsel in der europäischen Berufsbildungspolitik ein?

4. Beschleunigt die Bologna-Vereinbarung die Entwicklung einer Oberstufe der dualen Berufsausbildung?
5. Ist die Architektur eines durchgängigen dualen Bildungsweges und eine parallele wissenschaftliche Bildung ein Ausweg aus der Verberuflichung der akademischen Bildung?

1 Ist der Bologna-Prozess ein Vorbild für die Entwicklung eines europäischen beruflichen Bildungsraumes?

Anders als in der beruflichen Bildung ist die Entwicklung der Universitäten als Ort hochschulischer (akademischer) Bildung von Anfang an ein internationales Projekt. Darauf basieren die Tradition des internationalen Studentenaustausches, die Anerkennung von Hochschulabschlüssen der anerkannten Hochschulen, internationale Doktorandenprogramme und nicht zuletzt prägen die internationalen Scientific Communities seit jeher die Standards für ihre Wissenschaften in Lehre und Forschung. Daher war der Bologna-Prozess ein überschaubares Reformprojekt. Im Gegensatz dazu ist die Europäische Union bis heute daran gescheitert, eine europäische Berufsbildungsstruktur zu realisieren.

Die Unterschiede in der Steuerung hochschulischer und beruflicher Bildung verweisen auf die ungleichen Kräfteverhältnisse, die in den Strukturen der beiden Bildungstraditionen – der hochschulischen und der beruflichen – ihre Wirkung entfalten. Die Stärke und Stabilität des Wissenschaftssystems mit seinen hochschulischen Bildungsgängen wird durch die in den Verfassungen der demokratischen Staaten verankerte Freiheit der Wissenschaft und die davon abgeleitete Autonomie bei der Gestaltung ihrer Studiengänge garantiert. Die Steuerung der dualen beruflichen Bildungssysteme ist dagegen eine *plurale*. Das deutsche BBiG trägt dem Rechnung. Unter Beteiligung von Wirtschaftsverbänden, den Gewerkschaften und dem System der Kammern werden die Berufe und die entsprechenden Ausbildungsordnungen entwickelt, die Vergütungen für Auszubildende in Tarifverträgen festgelegt, das System der Abschlussprüfung gesteuert, die Qualifizierung für Meister in Industrie und Handwerk sowie die Ausbildung der Ausbilder geregelt. Auch deshalb wurden in Deutschland europäische Regelungen, die die berufliche Aus- und Weiterbildung betreffen, nicht umgesetzt, wenn sie mit den Interessen der Organisationen der Arbeitswelt kollidierten.

Bei der Realisierung eines europäischen Berufsbildungsraumes wird von der Bildungspolitik und der Berufsbildungsforschung übersehen, zumindest unterschätzt, dass bereits der Bologna-Prozess weitreichende Auswirkungen auf die Steuerung und Gestaltung der beruflichen Bildung hat. Eine Ursache liegt in der Ablösung der traditionellen akademisch-wissenschaftlichen Bildung durch die neue Leitidee der „Beschäftigungsfähigkeit“ (Employability). Darauf stützen sich die Hochschulen bei der Gründung dualer Studiengänge sowie anderer Formen der Verberuflichung hochschulischer Bildung. Die Folge ist eine Spaltung der hochschulischen

Bildung. Mit dem Exzellenzprogramm wird die Entwicklung von Spitzenuniversitäten nach den Regeln „zur guten wissenschaftlichen Praxis“ gesteuert (vgl. DFG 1998). Davon unterscheiden sich grundlegend die Hochschulen – in der Regel ehemalige und die neuen privaten Fachhochschulen –, die sich bei der Etablierung berufsqualifizierender Studiengänge auf die neue Leitidee Employability berufen (DHBW 2013, S. 8).

Das Risiko, das diese Entwicklung für die berufliche Bildung birgt, besteht in der neuen Konkurrenz zwischen der traditionellen und der neuen hochschulischen dualen Erstausbildung.

Fazit: Die universitäre Ausbildung von LbF ist herausgefordert, sich mit der Akademisierung der beruflichen Bildung ebenso wie mit der Verberuflichung der hochschulischen Bildung als den zwei Seiten einer durch den Bologna-Prozess verstärkten Entwicklung in Europa und in Deutschland auseinanderzusetzen. Dann könnte es gelingen, die Grundlage der modernen dualen Berufsausbildung in didaktisches Handeln umzusetzen, die wechselseitige Vereinnahmung von beruflicher und akademischer Bildung zurückzudrängen und die originäre Qualität der wissenschaftlichen und der beruflichen Bildung zu stärken.

2 Die Risiken bei einer Steuerung der beruflichen Bildung auf der Grundlage modularer Zertifizierungssysteme

Das System der modularisierten Zertifizierungssysteme wurde als eine Leitidee für das EU-Projekt des lebenslangen Lernens ausgewiesen und – zumindest programmatisch – als Instrument der Steuerung für das Zusammenspiel zwischen beruflicher Qualifizierung und Arbeitsmarkt etabliert. Die Leitidee „Qualifizieren unabhängig von Ort und Zeit“ markiert mit seltener Deutlichkeit, von welchen Überzeugungen sich die Schöpfer dieser marktradikalen Position leiten ließen. Geregelte Ausbildungs-, Lern- und Studienzeiten, wie sie für Bildungssysteme und Bildungsgänge gelten, behindern danach ebenso die geregelte Qualifizierung von Fachkräften wie definierte Lernorte. Das für die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) auf den Weg gebrachte Projekt ESCO basiert auf einem System modularisierter Qualifikationen als Grundlage sowohl für die Steuerung eines europäischen Arbeitsmarktes sowie die Gestaltung und Entwicklung der Instrumente für die Qualifizierung der Beschäftigten. Vor allem vier Effekte versprechen sich die Initiatoren vom ESCO-Projekt:

- höchste Flexibilität des Arbeitsmarktes,
- die Verkürzung der Reaktionszeiten bei der Anpassung an den Arbeitsmarkt,
- die Jobsuchenden und Beschäftigten entscheiden selbst über die Zusammenstellung ihres Jobprofils und
- die nationalen Berufsbildungssysteme können mit ESCO in einen europäischen Qualifizierungsmarkt überführt werden.

Das Ziel von ESCO ist es auch, eine operative Grundlage für die Organisation und Gestaltung der beruflichen Bildung sowie die Regulierung des Arbeitsmarktes zu schaffen. Damit soll ein Instrumentarium zur Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) realisiert werden, mit dem der damit vorgegebene Strukturwandel von einer *Input-Orientierung* hin zur *Outcome-Orientierung* gesteuert werden kann. Das von der schwedischen Arbeitsverwaltung entwickelte Modell von 6.000 Qualifikationen (Stand 2010) bildet die Grundlage des arbeitsplatzbezogenen Modulsystems. Dabei soll es gelingen, die traditionelle Unterscheidung (zum Beispiel in Deutschland) zwischen den ca. 330 Ausbildungsberufen und den im Klassifizierungssystem der Bundesagentur (Bundesagentur für Arbeit 2011) ausgewiesenen über 30000 (!) Erwerbsberufen aufzuheben.

Die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECVET) soll die Grundlage dafür schaffen, die Mobilität der Lernenden durch die Anrechnung und Übertragung von Lernergebnissen innerhalb und zwischen den beruflichen Bildungssystemen zu ermöglichen. Aus heutiger Sicht und aus der Perspektive der Berufsbildungsforschung überrascht es sehr, dass die „BMBF-Pilotinitiative DCVET zur Verbesserung der Durchlässigkeit und Mobilität im nationalen Berufsbildungssystem“ in ihrem Resümee zu einem sehr positiven Ergebnis gelangte:

> „Mit der Entwicklung und Erprobung von Anrechnungsverfahren zur Übertragung von Lernergebnissen von einem Berufsbildungskontext auf einen anderen ist es gelungen [...] Bedingungen für den Transfer in die Praxis beruflicher Bildung auszuloten [...]. Der Nachweis von Gleichartigkeit der Lernergebnisse der Teilsysteme kann zu deren Verknüpfung beitragen“ (BMBF 2012, S. 18).

Denn diesem Befund gegenüber stehen die Stellungnahmen des BDA, des BIBB-Hauptausschusses und des Bundesrates (BR) zu den EU-Initiativen für die Realisierung eines europäischen Berufsbildungsraumes – vor allem auf der Grundlage des EQR, ESCO und DCVET. Diese fallen durchgängig kritisch bis sehr kritisch aus.

Bereits 2010 – zwei Jahre nach dem Start des ESCO-Projektes – kommt der BDA zu dem Schluss:

> „Ob eine einheitliche europäische Terminologie von Kompetenzen, Qualifikationen und Berufen [...] einen Mehrwert bringen kann, ist jedoch mehr als zweifelhaft. Die Erfahrung des EQR, aber vor allem des [...] ECVET zeigen, dass es schwer ist, auf der Ebene unterhalb von Qualifikationen Gemeinsamkeiten in Form von Lern- und Kompetenzeinheiten zu definieren“ (BDA 2010, S. 6).

In derselben Stellungnahme warnt der BDA vor der Gefahr, die von ESCO für das deutsche Berufsbildungssystem ausgehen könnte.

Der BIBB-Hauptausschuss kommt in seiner Stellungnahme zur ESCO-Initiative zu dem Schluss:

> „Der Hauptausschuss hält es aus ausbildungspolitischer Sicht für eine falsche Weichenstellung, wenn moderne Beruflichkeit durch ein europaweit geltendes Verständnis von Detail-Qualifikationen ersetzt würde.“

Er weist

> „mit Nachdruck darauf hin, dass die hohen Flexibilitätspotenziale ganzheitlicher, am Berufskonzept ausgerichteter Bildungssysteme die Arbeitsvermittlung in stärkerem Maße erleichtern können als die Beschränkung auf Matching-Verfahren“ (BIBB 2011, S. 3).

Der Deutsche Bundesrat (BR) hat in seiner 952. Sitzung (16.12.2016) eine Beschlussvorlage für das Europäische Parlament und den Europäischen Rat zum Europapass und der ESCO-Initiative verabschiedet, aus der hervorgeht, wie er die europäische Initiative zur Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraumes bewertet.

Er lässt sich durchgängig leiten von den Artikeln 165 und 166 des Vertrages über die Arbeitsweise der EU (AEUV), in denen die Kulturhoheit der Mitgliedstaaten verankert ist. Daher lehnt er Schritte zur Umwandlung von Empfehlungen in Anerkennungsinstrumente ab, so zum Beispiel „eine Umwandlung des Europasses in Richtung eines Anerkennungsinstruments“ sowie die Initiative der EU zur Verknüpfung des Klassifizierungssystems ESCO mit dem Europass in einem Rechtsdokument für den Bildungsbereich und die Zusammenlegung der nationalen Europass- und Euroguidance-Zentren zur Umsetzung des EQR als einen Schritt zur Etablierung eines europäischen Netzwerkes von Bildungsverwaltungen.

Bemerkenswert ist die *berufspädagogische Begründung* des BR zur Qualität von ESCO:

> „Die kleinteilige Struktur von ESCO (sei) mit einem nicht modularisierten System, wie es in Deutschland mit dem ganzheitlichen Bildungskonzept in der allgemeinen und beruflichen Bildung zu finden sei, schwer vereinbar“ (Deutscher Bundesrat 2016).

Die Geschichte der Europäisierung der beruflichen Bildung zeigt, dass es der EU gelungen ist, mit der Lissabon-Deklaration 2000 eine neue, sehr wirksame Methode der Europäisierung einzuführen: *die Methode der offenen Koordinierung* auf allen Ebenen, gekoppelt an eine stärkere Leitungs- und Koordinierungsfunktion des Europäischen Rates. Als ein wirksames Instrument zur Umsetzung der neuen Methode wurden die „Priority Benchmarks“ eingeführt. Damit erhielten die Empfehlungen im Verbund mit Förderprogrammen oft die Qualität von verbindlichen Regelungen.

Fazit: Die zunehmende Dichte der europäischen Regelungen, Empfehlungen und Förderprogramme sind seit der Lissabon-Vereinbarung des Europäischen Rates (2000) eine ständige Herausforderung für die Berufsbildungspraxis, die Berufsbildungsforschung und die Berufsbildungspolitik in Deutschland, da zwei unterschiedliche programmatische Orientierungen miteinander konkurrieren: (1) die Steuerung der Qualifizierung von Fachkräften (im Prozess des lebenslangen Lernens) nach dem Grundsatz „Qualifizieren unabhängig von Ort und Zeit“ und daraus abgeleiteter Instrumente der modularisierten Qualifizierung und Zertifizierung von Qualifikationen und (2) eine wertebezogene berufliche Bildung. Von den universitären berufspädagogischen Instituten wird erwartet, dass sie mit ihrer Lehre und Forschung nicht nur zur Ausbildung der Studierenden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen beitragen, sondern sich auch an der internationalen Berufsbildungsforschung beteiligen und auf dieser Grundlage auch Aufgaben der Politikberatung wahrnehmen.

3 Die Wiederentdeckung der Lehrlingsausbildung – ein internationales Phänomen

Nachdem sich die Arbeitsminister:innen der G20-Staaten im September 2011 für die Entwicklung der dualen Berufsausbildung in ihren Ländern ausgesprochen hatten, führte dies zu einem von der UNESCO, der Weltbank, der European Training Foundation (ETF) und anderen internationalen Organisationen organisierten Dialog zur Förderung des *W*ork-*B*ased *L*earning (WBL). Die Europäische Union griff die G20-Empfehlung auf und etablierte das Programm „Jugendgarantie" mit der Absicht, damit auch die Einführung der dualen Berufsbildung zu fördern. Trotz des sehr vage formulierten Förderkriteriums „work-based learning" trug dieses Programm nachweislich zum Absinken der Jugendarbeitslosigkeit in Europa bei und führte schließlich dazu, dass der Europäische Rat (2017) ein 20 Milliarden Euro schweres Programm zur Förderung der dualen Berufsausbildung auf den Weg brachte. Mit diesem Programm soll auch der Akademisierung der Bildung entgegengewirkt werden. Das Verhältnis von 3,5 Millionen Auszubildenden zu 20 Millionen Studenten in Europa zeigt, dass die europäischen Bildungsminister mit diesem Programm eine Kurskorrektur der „College for All"-Politik intendierten, die sie selbst mit ihrer 1999 vereinbarten Bologna-Reform unterstützt hatten.

Die duale Berufsausbildung ist eine Variante der beruflichen Bildung, die im letzten Jahrzehnt im Wettbewerb der Systeme von einem aussichtslosen letzten Platz (in den 1990er Jahren), ausgelöst durch die G20-Initiative, im internationalen Ansehen auf die Spitzenposition im Wettbewerb der Berufsbildungssysteme vorgerückt ist. Selbst die OECD als engagierte Verfechterin einer „College for All"-Politik hat seit 2014/15 eine bemerkenswerte Kurskorrektur vollzogen und verweist seither auf die sozial- und innovationspolitische Bedeutung der dualen Berufsbildung. Es erweist sich jedoch, dass die erfolgreiche Einführung eines dualen Berufsbildungssystems unterschätzt wird. Selbst in Deutschland, das weltweit als ein Musterbeispiel für ein sehr hoch entwickeltes duales Berufsbildungssystem gilt, zeigen sich Erosionserscheinungen.

Ein Vergleich der dualen Berufsbildung Deutschlands und der Schweiz ergibt, dass die Ursachen für die Erosionserscheinungen der dualen Berufsbildung in Deutschland nicht auf die *Form* der dualen Berufsbildung zurückzuführen sind, sondern auf seine bisher nur *unzureichend gelungene Integration in das deutsche Bildungssystem* (Tabelle 1).

So entscheiden sich zum Beispiel in der Schweiz 70 % eines Altersjahrganges für eine duale Berufsausbildung mit steigender Tendenz seit der Novellierung des Schweizer Berufsbildungsgesetzes 2005. In Deutschland sind dies zurzeit nur noch unter 50 % mit leicht fallender Tendenz seit dem ebenfalls 2005 novellierten Berufsbildungsgesetz! Auffällig ist außerdem, dass die Abiturient:innenquote in der Schweiz bei 20–22 % und in Deutschland bei mittlerweile über 50 % liegt. Schweizer Jugendliche erwerben dagegen zu einem großen Anteil das berufliche Abitur im Zusammenhang mit einer dualen Berufsausbildung. Nur mit dieser Vorbildung ist der Zu-

gang zu einem Fachhochschulstudium möglich, während in Deutschland die dualen Studiengänge nicht auf der dualen Berufsausbildung aufbauen, sondern dieser Konkurrenz machen. Vor allem auf dem gleichwertigen Zugang zum (Fach-)Hochschulstudium für Absolventen der Berufslehre basiert die hohe Attraktivität der dualen Berufsausbildung in der Schweiz.

Tabelle 1: Merkmale des deutschen und Schweizer Bildungssystems (eigene Darstellung, zu den Daten vgl. u. a. Strahm 2014, S. 81).

	Schweiz	**Deutschland**
Berufslehre	70 %	ca. 50 %
Gymnasiale Bildung	22 %	50 %
Berufe	220	ca. 500 (BBiG, Länder, Gesundheitsberufe)
Ausbildungsdauer	3–4 Jahre	2–3,5 Jahre
Hochschulreife	Berufsabitur	Fachhochschulreife
Gesetzliche Grundlage(n)	ein (!) Berufsbildungsgesetz	fragmentierte gesetzliche Regelungen
Übergang Schule/Berufsbildung	nahtlos	2–3 Jahre verzögert (Übergangssystem)
Zugang zum FH-Studium	nur mit abgeschlossener dualer Berufsausbildung	Abitur oder Fachhochschulreife

Fazit: In den 1990er Jahren wurde das duale Berufsbildungssystem auch von deutschen Berufspädagog:innen als ein Auslaufmodell bewertet (vgl. Geißler 1995) und als Ursache für innerbetriebliche Demarkationen für die Arbeitsorganisation eingestuft (Kern & Sabel 1994). Die in der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung verbreitete These der Entberuflichung und der daraus abgeleiteten Qualifizierungsstrategie der „Schlüsselqualifikationen“ (vgl. Mertens 1974) trug ebenfalls zur Abwertung der dualen Ausbildung in der Europäischen Union bei. Ein grundlegendes Umdenken in der berufspädagogischen und industriesoziologischen Diskussion wurde ausgelöst durch Richard Sennetts Kritik an der Flexibilisierung der Beschäftigungsstrukturen und ihre negativen Rückwirkungen auf die Berufsform gesellschaftlicher Arbeit (vgl. Sennett 1998). In seinem Buch „Handwerk“ führt er seine Überlegungen fort mit einem Plädoyer für die Meisterschaft und das Handwerk als einer zeitlosen Form des Austauschverhältnisses des Menschen mit der Natur (vgl. Sennett 2008, S. 22). Zum bildungspolitischen Wendepunkt in der Bewertung der dualen Berufsausbildung wird jedoch die Empfehlung der G20-Arbeitsminister, das „hochwertige System der Lehrlingsausbildung“ einzuführen: „Wir sind uns einig, dass Ausbildungssysteme auf dualer Grundlage und in der Form der Lehrlingsausbildung [...] besonders effektiv sind“ (G20 2011). Das Umdenken in der OECD und der EU sowie das zunehmende internationale Interesse an der dualen Berufsausbildung stellen eine große Herausforderung für die berufspädagogische Forschung

und Lehre dar – schon wegen der Fülle der Fragen, die angesichts der Wiederentdeckung der dualen Berufsausbildung im Projekt der Europäisierung der beruflichen Bildung von der Berufsbildungspraxis an die Berufsbildungsforschung und die Berufsbildungspolitik gestellt werden.

4 Die Bologna-Vereinbarung beschleunigt die Suche nach einer Struktur der höheren Berufsbildung

Duale Studiengänge im Niemandsland zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung

Mit der Etablierung der Berufsakademien verfolgte Baden-Württemberg (1971) ursprünglich das Ziel, die Attraktivität der dualen Berufsausbildung für Abiturient:innen dadurch zu fördern, dass der theoretische Teil der Ausbildung nicht mehr mit dem Lernort Berufsschule, sondern mit einer Art Hochschulkurssystem verbunden werden sollte. Als *erweitertes* Ziel wurde dann jedoch bei der Realisierung des Projektes vom Kultusministerium die Zuordnung der Berufsakademien zum tertiären Bereich des Bildungssystems vollzogen. Mit der Gründung der dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW), der Überführung der Berufsakademien in das Hochschulsystem, war dieses Ziel schließlich formal erreicht. Heute bietet die DHBW neben ihren Bachelor- sogar Masterstudiengänge an. Sie repräsentiert besonders anschaulich die Dynamik der *Akademisierung beruflicher Bildung* und das Dilemma, dem die dualen Studiengänge ausgesetzt sind. Als Dilemma erweist sich für die DHBW ihr Anspruch, eine hohe Qualität auf der Ebene beruflicher Erstausbildung zu erreichen und zugleich den Anforderungen an Lehre und Forschung an einer Hochschule zu genügen, die darin bestehen, an der Entwicklung und Pflege der Wissenschaft mitzuwirken (vgl. Klüver 1995). Bei der Bewertung des DHBW-Studiums durch die Studierenden schlägt sich dies nieder. Ihre wissenschaftliche Interessenorientierung ist eher niedrig. Dagegen ist das materielle Interesse an einem dualen Hochschulstudium besonders hoch:

> „Es ist die Entscheidung für ein bestimmtes Karrieremodell – hohe berufliche Sicherheit und Karriereambitionen, geringes Interesse an Wissenschaft und Forschung, starker Praxisbezug der Ausbildung –, die das Interesse an einer Berufsakademieausbildung trägt" (Wolter 2016, S. 48).

Die Zahl der dualen Studiengänge hat sich in Deutschland im letzten Jahrzehnt deutlich erhöht auf 6–7 % aller hochschulischen Studiengänge. Mit knapp 4 % aller Studierenden bilden sie jedoch immer noch eine Randgruppe im System der hochschulischen Bildung (vgl. Faßhauer & Severing 2016). Unter einem „dualen Studiengang" wird mittlerweile eine Vielfalt hochschulischer Studiengänge zusammengefasst, deren gemeinsames Merkmal lediglich die Einbeziehung einer großen Bandbreite höchst verschieden ausgestalteter Praxisphasen ist. Diese reichen von einer praktischen Ausbildung auf der Grundlage der nach dem BBiG geregelten betrieblichen Berufsausbildung in einem BBiG-Ausbildungsberuf (*ausbildungsintegrie-*

rendes Modell) bis hin zu einer praktischen Ausbildung nach Vereinbarungen zwischen den Hochschulen und den Praxisbetrieben (*praxisintegrierendes Modell*). Für beide Varianten des dualen Studiums beträgt der Praxisanteil ca. 50 % der Ausbildungszeit.

Die dualen Studiengänge gelten bei den Unternehmen meist als attraktiv und dies vor allem aus zwei Gründen. Bei der Variante der ausbildungsintegrierenden Studiengänge schätzen die Unternehmen die hohe Belastbarkeit der Studierenden, die fachlich zwei kaum miteinander vermittelte Teile ihrer Ausbildung bewältigen müssen. In den *praxisintegrierenden* Studiengängen können die Hochschulen und die Betriebe das Studium und die Praxisphasen zwar organisatorisch und curricular aufeinander abstimmen, es besteht jedoch kein Ordnungsrahmen für den praktischen Teil dieser hochschulischen Form dieser dualen Erstausbildung. Dies gilt auch für die DHBW. Bei einer Befragung von über 7 000 Studierenden in dualen MINT-Studiengängen bejahen nur 16,2 % (voll und ganz), dass „die Aufgaben während der Praxisphase mit den Inhalten des Studiums abgestimmt sind“ (Kamm, Lenz & Spexard 2016, Abbildung 1). Berücksichtigt man die von den Studierenden attestierten Schwächen der Lernortkooperation, dann dürfte es weder möglich sein, eine die duale Berufsausbildung auszeichnende berufliche Kompetenz zu erwerben noch ein vollwertiges Hochschulstudium auf BA-Niveau zu absolvieren.

Fazit: Die Etablierung berufsqualifizierender hochschulischer Studiengänge widerspricht dem Auftrag der Hochschulen zur Pflege und Entwicklung der Wissenschaft. Es stellt sich daher mit einiger Dringlichkeit die Frage, ob die breite Initiative zur Entwicklung berufsqualifizierender dualer Studiengänge an Hochschulen aufgegeben werden muss. Am Beispiel der Community Colleges der USA, der dreijährigen Höheren Fachschulen der Schweiz (Bachelorniveau) und gelungener dualer hochschulischer Studiengänge in Deutschland (vgl. Heeg 2015) lässt sich nachweisen, dass es ganz offensichtlich einen Bedarf an einer höheren Berufsbildung gibt. Das zentrale, bisher ungelöste Problem ist die Organisation und Gestaltung der Lernortkooperation an hochschulischen berufsqualifizierenden Studiengängen sowie die davon bislang relativ unberührten Formen der höheren Berufsbildung in Form der anerkannten Fortbildungsberufe (Meister, Fachwirte etc.). Lösbar wäre dies auf der Grundlage eines umfassenden Berufsbildungsgesetzes (nach dem Vorbild der Schweiz), das alle (!) Formen der beruflichen Bildung umfasst.

5 Der Ausweg aus der Akademisierungsfalle: eine Architektur paralleler Bildungswege mit einem durchgängigen dualen Bildungsweg

Die Architektur paralleler Bildungswege ist ein Lösungsvorschlag für die Stärkung sowohl der akademischen als auch der beruflichen Bildung. Sie bietet ebenso einen Ausweg an für die international weit fortgeschrittene Akademisierung der Bildung als auch für die Verberuflichung der wissenschaftlichen Bildung.

Der durchgängige duale berufliche Bildungsweg zeichnet sich durch drei charakteristische Merkmale aus:

1. Auf allen Niveaus der dualen beruflichen Bildungsgänge kann jeweils die Berufsfähigkeit erreicht werden. Die inhaltlichen Verschränkungen des Lernens im Arbeitsprozess (reflektierte Arbeitserfahrung) mit der Vermittlung von Arbeitsprozesswissen in den beruflichen (hoch-)schulischen Bildungsgängen ermöglichen es, Berufe und Professionen so zu erlernen, dass diese ohne weitere Einarbeitungszeiten in der Praxis ausgeübt werden können.
2. Die Ausbildung zu einem Bachelor (Professional) und zum Master (Professional) qualifiziert für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben auf der mittleren und höheren Managementebene. Die Wahrnehmung von Führungsaufgaben z. B. als Abteilungs- oder Betriebsleiter:-in setzt ebenso wie auf der Facharbeiterebene die Fähigkeit der holistischen Lösung beruflicher Aufgaben voraus.
3. Auf der Ebene der Promotion zum Doktor Professional kann durch die Erforschung von Zusammenhangs- und praktischem Wissen eine Forschungslücke geschlossen werden, die durch die an der Tradition der disziplinären Forschung ausgerichteten Forschungsarbeiten der Doktorand:innen und Doktorandenprogramme entstanden ist.

Die Architektur paralleler Bildungswege kann in der Praxis ihr Bildungs- und ForschungsAI-Abschlußpotenzial nur dann entfalten, wenn die vielfältigen Brücken, die zwischen beiden Bildungswegen bestehen und sich anbieten, genutzt werden.

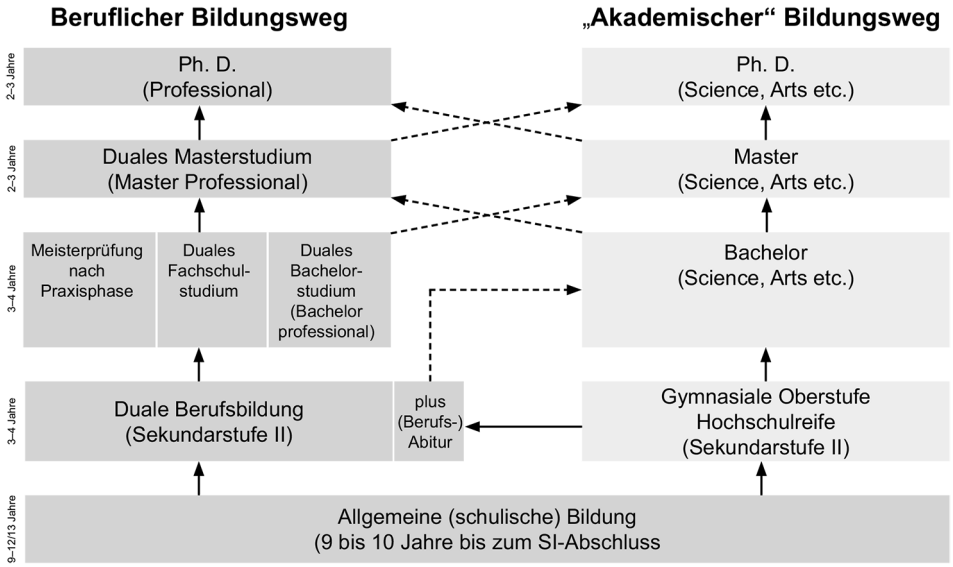


Abbildung 1: Architektur paralleler Bildungswege mit einem durchgängigen dualen Bildungsweg (Rauner 2018).

6 Fazit

Die Internationalisierung der beruflichen Bildung ist weit fortgeschritten. Dazu haben die Re-Etablierung der dualen Berufsbildung durch die G20-Arbeitsminister:innen und das europäische Programm zur Förderung der dualen Berufsbildung ganz entscheidend beigetragen. Das große Experiment der international miteinander konkurrierenden Systeme der beruflichen Bildung kann mit der Bewertung der dualen Berufsausbildung durch die G20-Arbeitsminister:innen als das leistungsfähigste System der Berufsausbildung ein Ergebnis vorweisen. Die Europäische Union hat darauf mit einem umfangreichen Förderprogramm zur Einführung der dualen Berufsausbildung in ihren Mitgliedsländern reagiert. Die Rücknahme zahlreicher Empfehlungen zur Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraumes, der auf einen anderen – entgegengesetzten – Entwicklungspfad ausgerichtet ist: der Qualifizierung unabhängig von Ort und Zeit, steht noch bevor. Für die Etablierung einer höheren beruflichen Bildung unter Beteiligung der Hochschulen gibt es mittlerweile eine Vielfalt von Entwicklungen, an die angeknüpft werden kann. Die berufspädagogischen Institute und Studiengänge stehen jetzt vor der komplexen Aufgabe, den neuen Weg in einen europäischen Berufsbildungsraum detailliert zu beschreiben und zu begründen, sodass die Hürden auf diesem Weg von der Berufsbildungspraxis und der Berufsbildungspolitik überwunden werden können. Dies sind:

- die Erkenntnis, dass die moderne Berufsbildung auf der Leitidee basiert: Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung (KMK 1991);
- die Umsetzung dieser Leitidee in eine nach Lernfeldern strukturierten beruflichen Bildung auf allen Niveaus des durchgängigen dualen Bildungsweges;
- die Realisierung einer funktionierenden Lernortkooperation für alle Formen und Niveaus der dualen Berufsausbildung auf der Grundlage eines umfassenden Berufsbildungsgesetzes zur Steuerung des gesamten beruflichen Bildungssystems;
- die Erweiterung der Gestaltungsspielräume für die lokalen Träger der (dualen) beruflichen Bildung;
- die Umsetzung des Novizen-Experten-Paradigmas bei der zeitlichen Steuerung der beruflichen Bildungsgänge.

Die bestehenden Formen der höheren beruflichen Bildung: die Meisterqualifizierung und das auf der dualen Berufsausbildung aufbauende Fachschulstudium (z. B. für Techniker:innen) werden durch eine Architektur paralleler Bildungswege aufgewertet. Die deutsche Variante der zweijährigen Fachschulen werden in einem durchgängigen Bildungsweg nach dem Vorbild der Schweiz zu dreijährigen höheren (dualen) Fachschulen und die Meisterqualifizierung wird auf der Grundlage einer Weiterbildungsordnung auch an den Höheren Fachschulen und Hochschulen möglich.

Eine besondere Herausforderung stellt auf dem Weg der Etablierung einer höheren Berufsbildung die Umsetzung des praktischen (Arbeitsprozess-)Wissens in die Curriculumentwicklung und die Kompetenzdiagnostik dar.

Berufliche Kompetenz zeichnet die Fähigkeit und Notwendigkeit (!) aus, berufliche Aufgaben stets vollständig zu lösen, dabei die Lösungskriterien gegeneinander abzuwägen und den aufgabenspezifischen Lösungsraum begründet auszuschöpfen. Berufliche Bildung ist daher eine wertebezogene Bildung, bei der die Entwicklung beruflicher Kompetenz und beruflicher Arbeitsethik einen nicht auflösbaren Zusammenhang bilden. Für die wissenschaftliche (akademische) Bildung ist das disziplinäre kontextfreie Wissen charakteristisch, das sich die Studierenden (im Idealfall) im Prozess des forschenden Lernens aneignen. Dieses Wissen bereitet auf eine wissenschaftliche Tätigkeit vor oder auf eine an das Studium anschließende Einarbeitung in eine einschlägige Profession wie Lehrer:in, Ärzt:in oder Richter:in sowie die große Zahl von Professionen, in denen (auch) wissenschaftliches Wissen erforderlich ist. Daher birgt eine Architektur paralleler Bildungswege das Potenzial für eine neue Qualität der vertikalen Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Erstausbildung und der höheren beruflichen Bildung. Mit einem durchlässigen dualen beruflichen Bildungsweg kann das seit Jahrzehnten geforderte Ziel einer gleichwertigen beruflichen und akademischen Bildung und ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem erreicht werden.

Für die LbF-Studierenden gibt es daher gute Gründe, sich mit den Entwicklungen bei der Herausbildung internationaler Strukturen in der beruflichen Bildung auseinanderzusetzen und sich auch auf eine Lehrtätigkeit in den Bildungsgängen eines durchgängigen dualen Bildungsweges vorzubereiten.

Literatur

Bundesagentur für Arbeit (2011). *Klassifikation der Berufe – Bd.1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Nürnberg.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2011). *Stellungnahme des Hauptausschusses zur ESCO-Initiative vom 10.03.2011*. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Stellungnahme_des_Hauptausschusses_zu_ESCO.pdf (Zugriff am: 21.06.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012). *Eckpunkte der BMBF-Pilotinitiative DECVET zur Verbesserung der Durchlässigkeit und Mobilität im nationalen Berufsbildungssystem*. Bonn: 27.04.2012. Unveröffentlicht.

Bundesvereinigung der Arbeitgeber (BDA) (2010). *Verständigung zwischen Bildung und Beschäftigung fördern – aufwändige Strukturen vermeiden. Position zum Europäischen Rahmen für Qualifikationen, Kompetenzen und Berufe (ESCO – European Skills, Competences and Occupations)*. Dezember 2010.

Deutscher Bundesrat (2016). *Beschluss des Bundesrates. Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über einen gemeinsamen Rahmen für die Bereitstellung besserer Dienste für Kompetenzen und Qualifikationen (Europass) und zur Aufhebung der Entscheidung Nr. 2241/2004/EG*. Verfügbar unter: https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2016/0501-0600/569-16(B).pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Zugriff am: 21.06.2018).

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (1998). *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift. Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft"*. Weinheim: WILEY-VCH (ergänzende Auflage 2013).

Duale Hochschule Baden-Württemberg Mannheim (2013). *Lernen an der DHBW Mannheim. Informationen für externe Lehrbeauftragte*. Verantwortlich: Prof. Dr. Andreas Föhrenbach (Prorektor für Lehre und Qualität); Redaktion: Prof. Dr. Ruth Melzer-Ridinger (Qualitätsbeauftragte der DHBW Mannheim).

Europäischer Rat (2000). *Lissabon-Deklaration vom 23./24.03.2000*. Verfügbar unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (Zugriff am: 21.06.2018).

Europäischer Rat (2017). Programm zur Förderung der dualen Berufsausbildung. In *APA-Science: Austria Press Agentur vom 05.10.2017*.

Faßhauer, U. & Severing, E. (Hg.) (2016). *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis*. Bielefeld: wbv.

G20 (2011). *G20 Labour and Employment Ministers' Conclusions. Paris, 26–27 September 2011*. Verfügbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Internationales/g20_labour-and_employment-ministeris-conclusion-paris.pdf;jsessionid=48665DB4CB0F44FEADA404C584B4EDA9?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff am: 21.06.2018).

Geißler, K. (1995). Die industrielle Berufsausbildung in der Systemkrise. In *Betriebliche Ausbildungspraxis, 41* (240), 37–39.

Heeg, F. J. (2015). Stellenwert des COMET-Kompetenzmodells für duale Ingenieurstudiengänge. In M. Fischer, F. Rauner & Z. Zhao (Hg.), *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Methoden zum Erfassen und Entwickeln beruflicher Kompetenz: COMET auf den Prüfstand* (S. 111–126). Berlin: LIT.

Kamm, C., Lenz, K. & Spexard, A. (2016). Beruflich Qualifizierte in dualen Studiengängen – Grenzgänger zwischen akademischer und beruflicher Bildung. In U. Faßhauer & E. Severing (Hg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis (Berichte zur beruflichen Bildung)* (S. 117–134). Bielefeld: wbv.

Kern H. & Sabel, C. F. (1994). Verblasste Tugenden. Zur Krise des Deutschen Produktionsmodells. In N. Beckenbach & W. v. Treeck (Hg.), *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit (Soziale Welt, Sonderband 9)* (S. 605–625). Göttingen: Schwartz.

Klüver, J. (1995). Hochschule und Wissenschaftssystem. In L. Huber (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Hg.: D. Lenzen). Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 78–91). Stuttgart u. a.: Klett.

KMK (1991). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/rvbs91-03-15.pdf (Zugriff am: 21.06.2018).

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7* (1), 36–43.

Rauner, F. (2018). *Der Weg aus der Akademisierungsfalle – Die Architektur paralleler Bildungswege*. Berlin: LIT.

Sennett, R. (1998). *Der Flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berliner Verlag.

Sennett, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berliner Verlag.

Strahm, R. H. (2014). *Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen und warum die Berufslehre top ist*. Bern: hep.

Wolter, A. (2016). Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realität. In U. Faßhauer & E. Severing (Hg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (S. 39–60). Bielefeld: wbv.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Architektur paralleler Bildungswege mit einem durchgängigen dualen Bildungsweg 314

Tabellenverzeichnis

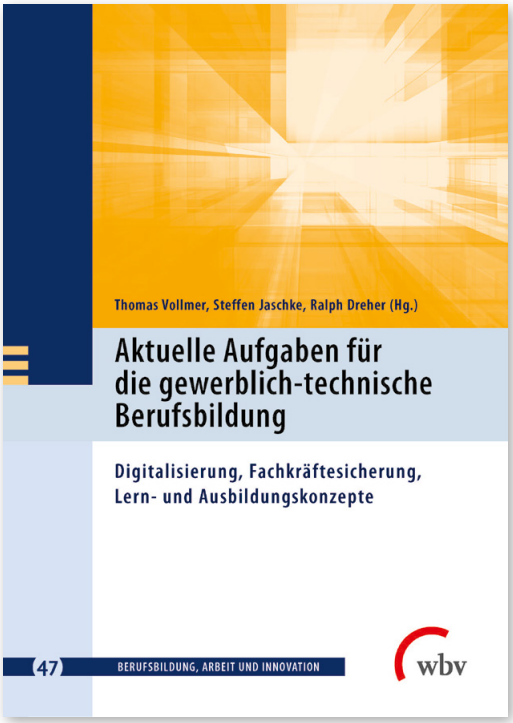
Tab. 1 Merkmale des deutschen und Schweizer Bildungssystems 311

Autor

Felix Rauner, Prof. Dr. Dr. h. c., Leiter der Forschungsgruppe Berufsbildungsforschung der Universität Bremen sowie Advisory Professor an der East China University in Shanghai; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: international vergleichende Berufsbildungsforschung, Large-Scale-Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung.

Digitalisierung der Ausbildung

↗ wbv.de/bai



- Digitalisierung der Ausbildung
- Kompetenzentwicklung für Industrie 4.0
- Integration von Migrant:innen

Der Sammelband fasst Beiträge aus Berufsbildungspraxis und -forschung zu den Metathemen Digitalisierung und Fachkräftesicherung zusammen. Aus unterschiedlichen Blickwinkeln gehen die Autor:innen auf Veränderungen in der Berufsbildung ein, stellen Konzepte zur Digitalisierung der Ausbildung in gewerblich-technischen Berufen vor und diskutieren die Kompetenzentwicklung für Lehrkräfte.

Der Band ist in drei Themenblöcke gegliedert. Zentrale Themen des ersten Blocks sind: die Rolle der Migrantinnen und Migranten bei der Lösung des Fachkräftemangels, Aufgaben für die Berufsbildung sowie erfolgreiche Modelle zur Integration von Migrant:innen an Berufsschulen. Der zweite Block stellt die Gestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse sowie die Implementierung von Medien in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen in den Mittelpunkt. Die Beiträge des dritten Themenblocks behandeln die Bildung von Lehrkräften in gewerblich-technischen Fachrichtungen, die Förderung der Professionalisierung sowie deren Kompetenzentwicklung im Kontext von Industrie 4.0.

Thomas Vollmer, Steffen Jaschke, Ralph Dreher (Hg.)

Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung

Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Lern- und Ausbildungskonzepte

Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 47
2018, 312 S., 47,90 € (D), ISBN 978-3-7639-1197-4
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

Wie vielschichtig und anspruchsvoll Ausbildung und Praxis im Berufsschullehramt sind, zeigen die Beiträge dieses Sammelbandes. Aus der Perspektive der Gestaltung von Studiengängen, die ins Berufsschullehramt führen, beschreiben die Autorinnen und Autoren Bildungsziele, Studienstrukturen sowie fachdidaktische Herausforderungen.

In Teil I werden Bildungsziele sowie inhaltliche Profilsetzungen der berufspädagogischen Studienanteile diskutiert. Teil II widmet sich der Gestaltung ausgewählter beruflicher Fachrichtungen und Fachdidaktiken: Agrarwirtschaft, Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik sowie personenbezogene Dienstleistungen. Im Teil III werden innovative Ansätze als Antworten auf aktuelle Herausforderungen aufgeführt.

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. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und Prof. Georg Spöttl (Universität Bremen).

Dr. Claudia Kalisch
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock.

Prof. Dr. Franz Kaiser
ist Gründungsdirektor des Instituts für Berufspädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock.

ISBN 978-3-7639-5976-1

wbv Publikation

wbv.de/bai