

Trampe, Kristina; Porcher, Christoph

Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen

Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 75-88. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Trampe, Kristina; Porcher, Christoph: Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen - In: Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 75-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265152 - DOI: 10.25656/01:26515

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-265152>

<https://doi.org/10.25656/01:26515>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

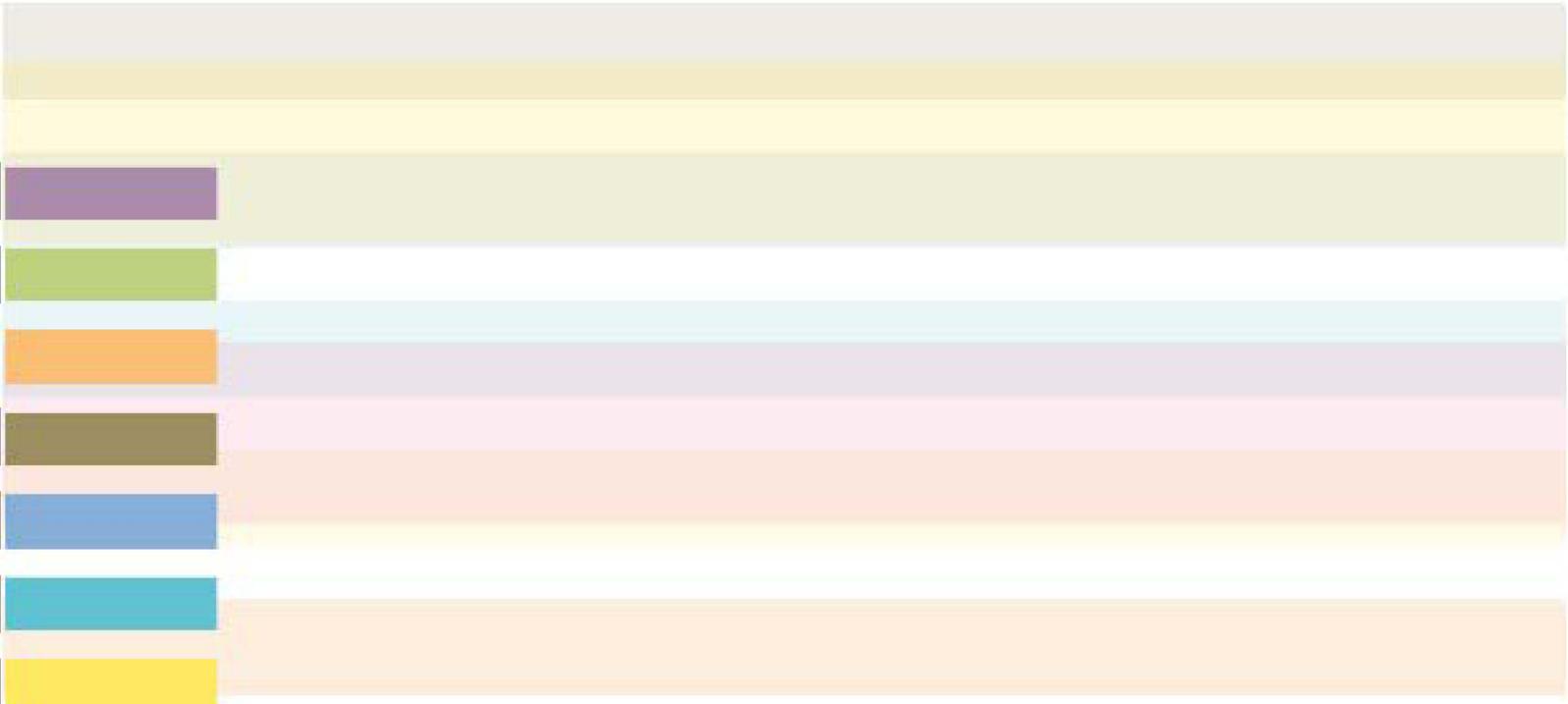
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Kristina Kögler, Ulrike Weyland,
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Kristina Kögler
Ulrike Weyland
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

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.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742628>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2628-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1787-3 (PDF)
DOI 10.3224/84742628

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	9
Teil 1: Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Berufsbildung	
<i>Georg Tafner, Christiane Thole, Harald Hantke und Marc Casper</i> Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen	13
<i>Ariane Neu</i> Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung	37
<i>Susanne Miesera, Nicole Kimmelmann, Silvia Pool Maag und Daniela Moser</i> Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz	53
Teil 2: Hochschulische Ausbildung und Lehre	
<i>Kristina Trampe und Christoph Porcher</i> Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen	75
<i>Jaqueline Schmidt und Roland Happ</i> Fachspezifisches Wissen, Einstellungen und Überzeugungen zu Anwendungen der Künstlichen Intelligenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik	89
<i>Miriam Lotze und Thea Nieland</i> Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona – Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität Osnabrück	103
<i>Marlen Beck, Andreas Leon, Stephan Abele und Bärbel Fürstenau</i> Messung des pädagogischen Unterrichtswissens bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Evaluation eines Instruments aus dem allgemeinbildenden Bereich	115

Teil 3: Schulisches und betriebliches Bildungspersonal

Robert Hantsch, Vivien Peyer und Andreas Diettrich
Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung . 133

Stefan Harm, Sebastian Anselmann und Uwe Faßhauer
Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung 149

Christian Schadt, Julia Warwas, Tobias Kärner und Simon Huhn
Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews 165

Anya Prommetta und Eveline Wittmann
Der Beruflichkeitsindex – auf dem Weg zur Entwicklung eines Messinstruments für Beruflichkeit am Beispiel der Lehrkräfte 183

Teil 4: Berufliche Didaktik

Anja Rogas und Marko Ott
Der Einsatz von Graphic Novels im wirtschaftlichen Bildungskontext - Eine systematische Literaturanalyse 201

Stefanie Findeisen, Jennifer Messner und Josef Guggemos
Dynamische, interaktive Visualisierungen – Erkenntnisse eines systematischen Reviews und Vorstellung einer digitalen Lernumgebung für die Domäne Wirtschaft..... 219

Teil 5: Domänenspezifische Perspektiven: Gesundheit und Pflege

Aldin Striković, Eveline Wittmann, Julia Warwas, Veronika Philipps, Ulrike Weyland und Larissa Wilczek
Berufsfeldspezifische und prozessnahe Erfassung von Ausbildungsbedingungen im Gesundheitsbereich 237

<i>Markus Wochnik, Elena Tsarouha, Antje Krause-Zeß, Kristina Greißl und Karin Reiber</i>	
Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen	261
<i>Ingrid Darmann-Finck und Andreas Baumeister</i>	
Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern	275
Herausgeberschaft.....	293
Autorinnen und Autoren	293

Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen

Kristina Trampe und Christoph Porcher

1. Einleitung: Lehrkräftemangel und strukturelle Heterogenität beruflicher Lehramtsstudiengänge oder „Was war zuerst da: Die Henne oder das Ei?“

Der Diskurs in der beruflichen Lehrerbildungsforschung wurde und wird maßgeblich durch den Lehrkräftemangel an berufsbildenden Schulen in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, aber bspw. auch in den beruflichen Fachrichtungen Sozialpädagogik oder Pflegewissenschaft (vgl. KMK 2022, S. 28) bestimmt und scheint sich argumentativ in einer Sackgasse zu befinden: Denn als ursächlich für den Lehrkräftemangel und geringe Studierendenzahlen wird oftmals die Vielzahl unterschiedlicher Studienmodelle und Zugangswege angesehen, indem sich Qualifizierungs- und Bildungswege für das Lehramt an berufsbildenden Schulen durch einen hohen Grad an Unübersichtlichkeit auszeichnen (vgl. Seidel & Wemme 2011, S. 226). Umgekehrt sei es gerade dieser Studierendenmangel an den Hochschulen, der für die strukturelle Heterogenität der berufsbildenden Lehramtsstudiengänge verantwortlich sei, indem die Hochschulen durch alternative Studienmodelle versuchen, die Attraktivität ihrer Studienangebote zu erhöhen (vgl. Frommberger & Lange 2018, S. 13).

Tatsächlich hat es in den vergangenen Jahren eine breite Ausdifferenzierung beruflicher Lehramtsstudiengänge gegeben: Neben dem universitären „Standardmodell“ (Bals, Diettrich, Eckert & Kaiser 2016, S. 8) des beruflichen Lehramtsstudiums, bestehend aus einem lehramtsbezogenen, grundständigen Bachelorstudiengang und einem sich daran anschließenden konsekutiven Masterstudiengang an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule, existieren bereits seit den 2000er Jahren auch Kooperationsmodelle, bei denen Universitäten oder Pädagogische Hochschulen mit Fachhochschulen kooperieren (vgl. Faßhauer 2012, S. 283). Als Folge der Novellierung der KMK-Rahmenvereinbarung im Jahr 2016 ist es zudem möglich, auch Masterstudiengänge für Absolventinnen und Absolventen fachwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge ohne Lehramtsbezug zu konzipieren (vgl. KMK 2016, S. 3). Infolgedessen wurden seitdem an immer mehr Standorten lehramtsbezogene Masterstudiengänge angeboten, die auf Bachelorstudiengängen ohne Lehramtsbezug aufbauen und deren Curriculum sich in erster Linie aus (fach)didaktischen und

bildungswissenschaftlichen sowie fachwissenschaftlichen Inhalten eines zweiten Faches zusammensetzt.

Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Entwicklungen sowie im Hinblick auf das *Henne-Ei-Problem* innerhalb des Diskurses um den Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung soll im Folgenden zunächst eine Bestandsaufnahme der Studienstruktur in Deutschland für das berufsbildende Lehramt erfolgen sowie darauf aufbauend eine Typologie von Studienmodellen entwickelt werden. Mit dieser Typologisierung sind folgende Zielsetzungen verbunden:

- Erhöhung der Transparenz durch eine systematische Abbildung und Einordnung der Studiengänge,
- Ermöglichung einer hochschulübergreifenden Vergleichbarkeit von verschiedenen Studiengängen,
- Schaffung gemeinsamer Begrifflichkeiten für Studienmodelle innerhalb der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik und
- Fixierung eines Referenz- und Ausgangspunktes für weitere Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten in der Disziplin.

Abschließend soll in diesem Beitrag das strukturgebende Potential der Typologie für die berufliche Lehrerbildungsforschung hinsichtlich möglicher Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten anhand eines Online-Tools für Studieninteressierte und Kolleginnen und Kollegen in der beruflichen Lehrerbildung beispielhaft aufgezeigt werden. Dieses Online-Tool, der *LBS-Navigator* präsentiert in Form einer Landkarte die Studienstandorte, Studienmöglichkeiten und Fächerkombinationen und soll so dazu beitragen, eine übersichtliche Darstellung der vorhandenen Studienangebote für die Öffentlichkeit bereitzustellen.

2. Methodisches Vorgehen: Entwicklung einer Typologie von Studienmodellen

2.1 Typologien in den Sozial- und Bildungswissenschaften

Als zentrale Grundlagen für die Entwicklung des Typusbegriffs in den Sozialwissenschaften gelten die Anfang des letzten Jahrhunderts von Max Weber eingeführte Differenzierung von Idealtypen und Realtypen (vgl. Schmitt-Hertha & Tippelt 2011, S. 25; Kelle & Kluge 2010, S. 83) sowie die wissenschaftsoziologische Analyse der Typenbildung von Alfred Schütz, der die Bildung

von Typen nicht nur als eine wissenschaftliche Methode, sondern auch als eine grundlegende Alltagspraxis sozialen Handelns verstand (vgl. Schmitt-Hertha & Tippelt 2011, S. 24 f.; Promberger 2011, S. 8; Kelle & Kluge 2010, S. 83 f.).

In der Sozial- und Bildungsforschung dient die theoretische Strukturierung empirischer Daten durch die Entwicklung von Typologien zum einen dem Erkenntnisgewinn, zum anderen aber auch der Ableitung von Handlungsstrategien (vgl. Schmitt-Hertha & Tippelt 2011, S. 23).

Innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden Typologien vor allem in der international vergleichenden Berufsbildungsforschung genutzt, um die Berufsbildungssysteme verschiedener Länder entsprechend einordnen und miteinander vergleichen zu können (siehe hierzu Pilz 2017).

Aus einem forschungsmethodischen Blickwinkel entstehen Typologien aufgrund von Gruppierungsprozessen anhand ausgewählter Merkmale, bei denen die einzelnen Typen untereinander sowohl eine möglichst hohe interne Homogenität als auch eine möglichst externe Heterogenität aufweisen. Das heißt: Bei einer Typologisierung sollen sich die Elemente innerhalb der einzelnen Typen möglichst ähnlich sein, die Typen sich innerhalb der Typologie dagegen jedoch möglichst stark voneinander unterscheiden (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 85). Um die tatsächlich bestehenden Ähnlichkeiten (interne Homogenität) und Unterschiede (externe Heterogenität) zwischen den Elementen möglichst klar identifizieren und die daraus ermittelten Typen schließlich charakterisieren zu können, müssen der Analyse bestimmte Merkmale und Kriterien zu Grunde gelegt werden (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 93).

2.2 Typenbildung und Bestimmung von Merkmalen

Als Grundlage für die Entwicklung der Typologie von Studienmodellen im Lehramt an berufsbildenden Schulen erfolgte zunächst eine Bestandsaufnahme der Studienstrukturen in Deutschland. Hierfür wurden alle Internetauftritte der Studienstandorte, die berufliche Lehramtsstudiengänge anbieten (zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommer 2021 waren dies 52 Hochschulstandorte), im Sinne einer Vollerhebung erfasst. Zudem wurden bei Unklarheiten, bspw. bei der Frage nach Zulassungsvoraussetzungen Studiengangsverantwortliche als Experten befragt.

Auf Basis der auf den Internetseiten zur Verfügung gestellten Informationen in Form von Studiengangsbeschreibungen und Ordnungsmitteln, wie Zulassungsordnungen, Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern, erfolgte eine Einordnung der erfassten Studiengänge in ein einfaches Analyseraster. Hier wurden Kriterien definiert, die sich auf das Bundesland, die studierbaren beruflichen Fachrichtungen und allgemeinbildenden Unterrichtsfächer, die erforderlichen Zugangsvoraussetzungen sowie den zu erwerbenden akademischen

Grad und der damit verbundenen Berechtigung zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst beziehen.

Für die aus diesen Daten zu entwickelnde Typologie war zunächst die Klärung von zwei Fragen erforderlich, die vor jeder Typologisierung vorgenommen werden sollte (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 86):

- Um welche Elemente bzw. *Fälle* handelt es sich bei den Typen?
- Welches sind die Eigenschaften bzw. *Merkmale*, anhand derer sich die Typen gruppieren und voneinander unterscheiden lassen?

Dadurch, dass sich das Studienangebot der Hochschulen innerhalb einzelner Bundesländer stark voneinander unterscheidet und auch einzelne Standorte häufig verschiedene Studiengänge anbieten, sollten bei der Klärung der ersten Frage zunächst Studiengangsmodelle als „Fälle“ betrachtet und zu Typen geordnet werden und nicht etwa Bundesländer oder Standorte. Diese Vorgehensweise erwies sich jedoch bei näherer Betrachtung der Einzelfälle als nicht fruchtbar, da eine entsprechende Gruppierung nach Studiengangsmodellen nicht die tatsächliche Vielfalt der Studienmöglichkeiten und die sie konstituierenden Unterschiede abgebildet hätte. So ist nach Kelle und Kluge (2010) die Loslösung vom ursprünglich für die Datenerhebung definierten Fall beispielsweise dann notwendig, wenn ein Datenerhebungsfall mehreren Typen zugeordnet werden kann (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 86). In der vorliegenden Typologieentwicklung ergab sich dementsprechend die Situation, dass für ein und denselben Studiengang unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten existieren und dieser daraufhin mehreren Typen zugeordnet werden musste.

Bei der hier vorliegenden Typologie ist also zu beachten, dass die einzelnen Typen keine Studiengangsmodelle, sondern vielmehr Studienmodelle abbilden. Als Studienmodelle werden im Weiteren Modelle verstanden, die aus einer outputorientierten Sichtweise Studienmöglichkeiten darstellen, die für den Vorbereitungsdienst qualifizieren und sich hinsichtlich ihrer formalen Struktur und Organisation unterscheiden können.

Bei der Klärung der zweiten Frage sollen die Merkmale definiert werden, mit deren Hilfe Ähnlichkeiten (interne Homogenität) und Unterschiede (externe Heterogenität) zwischen den „Fällen“ erfasst und anhand derer die identifizierten Typen charakterisiert werden können. Hierzu gehört auch die Bestimmung der Merkmalsausprägungen (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 91).

Aufgrund des komplexen Ausdifferenzierungsgrades der Studienangebote für das Lehramt an berufsbildenden Schulen waren diese kaum noch mit gängigen Merkmalen allein, wie bspw. *grundständig* oder *konsekutiv* abzubilden. Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die einzelnen Merkmale, ihre jeweiligen Ausprägungen und Unterscheidungskriterien sowie ggf. Gesetze bzw. Beschlüsse, die für die Typologisierung herangezogen wurden (für

eine detaillierte Darlegung der Definitionen und Auswahlentscheidungen der einzelnen Merkmale siehe Porcher & Trampe 2021, S. 14 f.).

Tab. 1: Übersicht über die Merkmale und Merkmalsausprägungen der Typologie

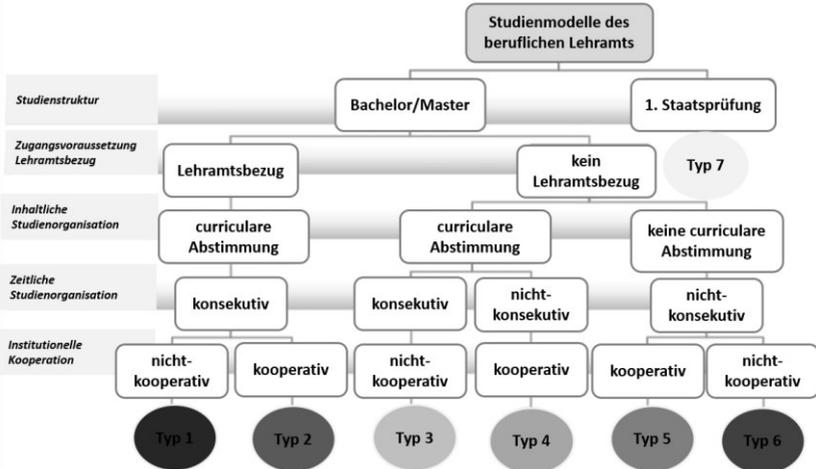
Merkmal	Ausprägungen		Kriterien	ggf. Quelle
Studienstruktur	Bachelor/ Master	Staatsexamen	gestufte Studienstruktur	KMK-Rahmenvereinbarung (KMK 2018)
Zugangsvoraussetzung	Lehramtsbezug	kein Lehramtsbezug	Schulpraktische Studien bereits während B.A.	Quedlinburger Beschlüsse (KMK 2005)
Inhaltliche Studienorganisation	curriculare Abstimmung	keine curriculare Abstimmung	Fachliche Fortführung oder inhaltliche Ergänzung	
Zeitliche Studienorganisation	konsekutiv	nicht-konsekutiv	Gesamtregelstudienzeit von höchstens fünf Jahren	Hochschulrahmengesetz
Institutionelle Kooperation	kooperativ	nicht-kooperativ	Beteiligung mehrerer Institutionen	

Quelle: eigene Darstellung

2.3 Eine Typologie beruflicher Lehramtsstudiengänge

Der Ablauf der Typologisierung sowie die Differenzierung in die verschiedenen Typen nach den definierten Merkmalen ist der Abbildung 1 zu entnehmen:

Abb. 1: Typologie von Studienmodellen



Quelle: Porcher und Trampe 2021, S. 14

Insgesamt wurden sieben verschiedene Typen von Studienmodellen des beruflichen Lehramts identifiziert:

Typ 1: Das grundständig-konsekutive Regelmodell

Studienmodell, das durch die Vermittlung lehramtsbezogener Inhalte in einem Bachelor- und in einem direkt daran anschließenden Masterstudiengang gekennzeichnet ist. Beide Studiengänge sind inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt.

Typ 2: Das grundständig-konsekutive Regelmodell in Kooperation

Studienmodell, bei dem eine Kooperation zwischen zwei Hochschulen besteht und das durch die Vermittlung lehramtsbezogener Inhalte in einem Bachelor- und in einem direkt daran anschließenden Masterstudiengang gekennzeichnet ist. Beide Studiengänge sind inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt. Eine Kooperation liegt in diesem Fall dann vor, wenn mindestens eine der drei Säulen der Lehrerbildung (Fachrichtung, Unterrichtsfach, Bildungswissenschaften) nicht vollumfänglich im Verantwortungsbereich einer Hochschule liegt.

Typ 3: Das konsekutive Quereinstiegsmodell

Studienmodell, bei dem Absolventen und Absolventinnen nicht-lehramtsbezogener, fachwissenschaftlich ausgerichteter Bachelorstudiengänge in einen universitären, lehramtsbezogenen Masterstudiengang einmünden und so den Zugang zum Vorbereitungsdienst erwerben können. Der fachrichtungsbezogene erste Hochschulabschluss wird dabei einer beruflichen Fachrichtung zugeordnet. Der Masterstudiengang ist curricular an die Vorleistungen des Bachelorstudienganges angepasst, indem sich das Curriculum aus dem Studium eines Unterrichtsfaches und den Bildungswissenschaften sowie den Fachdidaktiken zusammensetzt.

Typ 4: Das duale Quereinstiegsmodell:

Studienmodell, bei dem der Zugang zu einem entsprechend curricular angepassten lehramtsbezogenen Masterstudiengang über einen fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang erfolgt. Der Vorbereitungsdienst kann sich nach Abschluss des Studienganges verkürzen oder ist sogar vollständig in das Studium integriert, indem sich die Studierenden bereits in einem Dienstverhältnis an einer berufsbildenden Schule befinden.

Typ 5: Das polyvalente Zulieferermodell:

Studienmodell, bei dem der Zugang zu einem lehramtsbezogenen Masterstudiengang über einen definierten fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang erfolgt. Der Masterstudiengang ist jedoch curricular nicht hierauf abgestimmt, sondern baut strukturell und inhaltlich auf lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen auf. Der fachwissenschaftliche Bachelorabschluss muss an bestimmten (Kooperations-) Standorten erworben worden sein, um die Auflagen beim Zugang zum Masterstudiengang zu reduzieren.

Typ 6: Das approximative Aufbaumodell:

Studienmodell, bei dem der Zugang zu einem lehramtsbezogenen Masterstudiengang über einen definierten fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang erfolgt. Der Masterstudiengang ist jedoch curricular nicht hierauf abgestimmt, sondern baut strukturell und inhaltlich auf lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen auf. Es bestehen keine Kooperationsbeziehungen zu bestimmten Hochschulen, vielmehr erfolgt für den Einstieg in den Masterstudiengang eine Einzelfallprüfung der Voraussetzungen für die Zulassung.

Typ 7: Das traditionelle grundständige Staatsexamen-Modell:

Studienangebote, die mit einem Staatsexamen (Erste Staatsprüfung) abschließen.

Eine detaillierte Übersicht, welche Typen von Studienmodellen aktuell an welchen Standorten im Bereich der beruflichen Lehramtsausbildung in Deutschland angeboten werden, findet sich in Porcher und Trampe (2021, S. 16).

3. Transfer: Der LBS-Navigator als praktisches Anwendungsbeispiel

3.1 Rahmenbedingungen

Zur Verringerung der eingangs angesprochenen Vielfalt beruflicher Lehramtsstudiengänge und der daraus resultierenden Unübersichtlichkeit für Studieninteressierte wurde auf der Basis der Ergebnisse der vorangegangenen typologischen Studie ein Online-Tool entwickelt, das es Studieninteressierten durch verschiedene Suchfilter erleichtern soll, einen auf ihre individuellen Interessen und Zugangsvoraussetzungen zugeschnittenen Überblick über Studienmöglichkeiten im beruflichen Lehramt zu erhalten.

Der LBS-Navigator wurde im Rahmen des Forschungsprojektes *DEIN LBS Campus* (www.dein-lbs.uos.de) an der Universität Osnabrück entwickelt, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

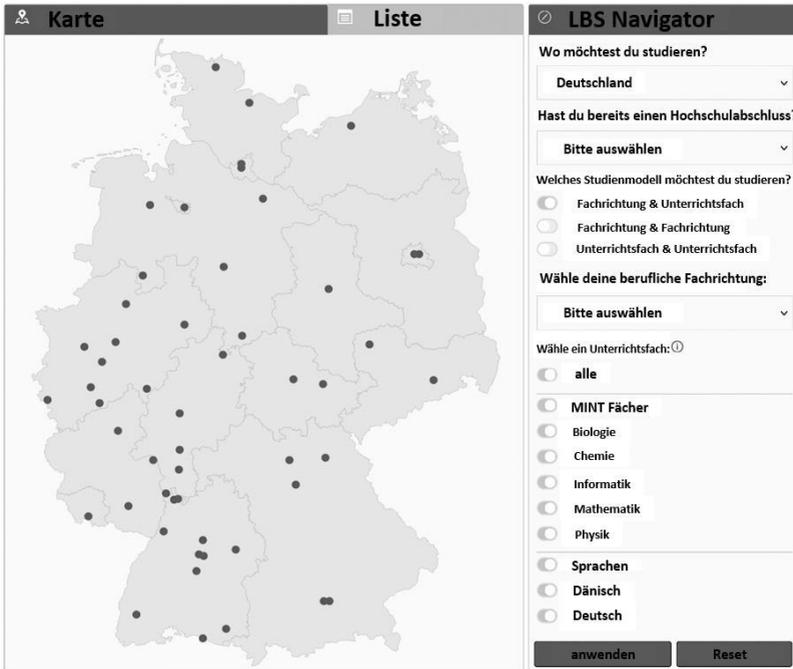
Als webbasierte Anwendung ist der LBS-Navigator über die URL www.lbs-navigator.uos.de zu erreichen. Die technische Umsetzung erfolgte als clientseitige Anwendung, indem das Frontend in den Programmiersprachen HTML (Hypertext Markup Language) sowie CSS (Cascading Style Sheets) und das Backend in JavaScript geschrieben wurde. Die Daten, also die Informationen zu den einzelnen Studienstandorten liegen in Form von Excel-Dateien auf einem Server der Universität Osnabrück und werden clientseitig durch eine json-Datei importiert.

3.2 Funktionsweise

Auf der Startseite des LBS-Navigators findet sich eine Deutschlandkarte mit allen Studienstandorten, die das gesamte Angebot mit allen beruflichen Fachrichtungen, allgemeinbildenden Unterrichtsfächern und daraus resultierenden Kombinationsmöglichkeiten darstellt. In dieser Ansicht können sowohl die einzelnen Standorte als auch einzelne Bundesländer direkt durch Hover-Links ausgewählt werden. Darüber hinaus ist es möglich, zwischen dieser Kartenansicht und einer alphabetisch sortierten Listenansicht zu wechseln, auf der die einzelnen Standorte ebenfalls direkt anwählbar sind.

Durch seine verschiedenen Filterfunktionen, die neben der Karten- bzw. Listenansicht zu finden sind, ermöglicht der LBS-Navigator eine nutzerorientierte Anwendung (siehe Abbildung 2).

Abb. 2: Startseite des LBS-Navigators



Quelle: URL: www.lbs-navigator.uos.de

Zunächst ist es möglich, die Suche nach einem bestimmten Studienangebot innerhalb Deutschlands einzustellen oder nur innerhalb eines bestimmten Bundeslandes. Ein weiterer Filter differenziert nach Bachelor- oder Masterstudiengängen, indem der Nutzer danach gefragt wird, ob er bereits einen ersten Hochschulabschluss besitzt. Hier wird noch einmal zwischen einem Hochschulabschluss mit oder ohne Lehramtsbezug unterschieden, um die Ergebnisse nach grundständigen Studienangeboten (Typ 1, Typ 2, Typ 7) und Angeboten für Absolventinnen und Absolventen fachwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge (Typ 3, Typ 4, Typ 5, Typ 6) zu filtern. Die anschließende Abfrage bezieht sich auf die in Deutschland studierbaren drei Fächerkombinationsmöglichkeiten:

- Kombination einer beruflichen Fachrichtung mit einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach
- Kombination einer beruflichen Fachrichtung mit einer beruflichen Fachrichtung
- Kombination eines allgemeinbildenden Unterrichtsfachs mit einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach

Je nach Antwort auf diese Filterfrage ändern sich die nachfolgenden Auswahlmöglichkeiten: Grundsätzlich lassen sich sämtliche, von der KMK definierten beruflichen Fachrichtungen auswählen. Wurde in der vorhergehenden Frage die Kombination einer beruflichen Fachrichtung mit einer beruflichen Fachrichtung ausgewählt, erscheint ein weiteres Drop-Down-Menü, in dem entweder die zu den beruflichen Fachrichtungen zugehörigen Vertiefungsrichtungen, oder eine zweite berufliche Fachrichtung ausgewählt werden kann.

Bei der Auswahlmöglichkeit der allgemeinbildenden Unterrichtsfächer im LBS-Navigator wurde ebenfalls ein Anspruch auf Vollständigkeit gelegt. Um eine eventuelle, hieraus resultierende Unübersichtlichkeit zu reduzieren, wurden die Unterrichtsfächer in folgende thematische Kategorien sortiert:

- MINT-Fächer
- Sprachen
- Theologie/Werte und Normen
- Geisteswissenschaften
- Sonstige

Diese Kategorien sind ebenfalls einzeln auswählbar, so dass es möglich ist, ein einzelnes oder sämtliche Unterrichtsfächer, einzelne oder mehrere Kategorien oder mehrere, kategorienübergreifende Unterrichtsfächer in die Suche einzu beziehen.

Das Ergebnis der Suche ist eine Darstellung (Kartenansicht) oder Auflistung (Listenansicht) der Studienstandorte, die die vorher ausgewählten Suchkriterien erfüllen. Bei der Auswahl eines Standortes werden weitere Informationen zu den studierbaren beruflichen Fachrichtungen und allgemeinbildenden Unterrichtsfächern und deren Kombinationsmöglichkeiten sowie ein externer Link auf den Internetauftritt der jeweiligen Hochschule bzw. des jeweiligen Studiengangs zur Verfügung gestellt.

3.3 Zwischen wissenschaftlichen und praxisgeleiteten Ansprüchen: Umgang mit Konflikten bei der Erstellung des LBS-Navigators

Bei der Entwicklung des LBS-Navigators kam es an einigen Stellen zu einem Spannungsverhältnis, verursacht durch den Transfer eines Erklärungsmodells in einen konkreten Verwendungszusammenhang. So soll der LBS-Navigator einerseits dem Anspruch genügen, das berufliche Lehramtsstudium in seiner Gänze und Vielschichtigkeit abzubilden und somit auch der Fachgemeinschaft ein Angebot zur Information und Recherche zu bieten. Andererseits soll er natürlich in erster Linie - denn dies war die ursprüngliche Idee für die Entwicklung - eine nutzerorientierte und anwenderfreundlich gestaltete Informationsplattform für Studieninteressierte darstellen. Als ein Beispiel für dieses Spannungsverhältnis soll im Folgenden die Vielzahl an unterschiedlichen Bezeichnungen für die beruflichen Fachrichtungen diskutiert werden, aus der sich bei der Entwicklung des LBS-Navigators zwei Konflikte ergeben haben.

Der erste Konflikt wird durch abweichende Bezeichnungen für die angebotenen beruflichen Fachrichtungen von den offiziellen Bezeichnungen der KMK (vgl. KM 2015) verursacht. Als Beispiel sei hier die berufliche Fachrichtung *Gesundheit und Körperpflege* genannt, die mit dieser Bezeichnung und als Kombination aus eigentlich zwei verschiedenen Fachrichtungen an keinem Standort in Deutschland angeboten wird.¹ An den meisten Standorten wird die Fachrichtung nur als *Gesundheit* oder *Gesundheitswissenschaften* bzw. *Körperpflege* bezeichnet oder es erfolgte eine Kombination der *Gesundheitswissenschaft* mit der Fachrichtung *Pflegewissenschaft*. Selbst an den Standorten in Hamburg und Osnabrück, an denen sowohl *Gesundheitswissenschaften* als auch *Kosmetikwissenschaften* bzw. *Kosmetologie* angeboten werden, werden diese als zwei getrennt von anderen angebotenen Fachrichtungen behandelt. Um einerseits die offiziellen Bezeichnungen der KMK zu berücksichtigen und als Referenz zu nutzen, andererseits aber für Studieninteressierte bei der Nutzung des LBS-Navigators auch eine größtmögliche Nutzerfreundlichkeit sicherstellen zu können, wurden solche Abweichungen bei den jeweiligen Standorten kenntlich gemacht.

Der zweite Konflikt ist durch eine Vielzahl an Vertiefungsrichtungen und die dadurch entstehende Aufgabe charakterisiert, diese Vielzahl mit den offiziellen Bezeichnungen zu harmonisieren. Hierbei war ebenfalls die Herstellung einer größtmöglichen Nutzerfreundlichkeit leitend. Daher wurde zunächst im *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (Pahl & Herkner 2010) nach Vertiefungsrichtungen gesucht, die an den Standorten vorgefunden wurden und diese

¹ Die Zusammenlegung dieser beiden beruflichen Fachrichtungen im Jahr 2007 ist demzufolge auch kritisch diskutiert worden (z.B. in Bals & Weyland 2010), wird mit Bezug auf die Berufsgenese des Friseurs bzw. Baders aber vor allem historisch begründet (vgl. Heisler 2016 S. 145).

dann gemäß dieses Referenzwerkes den jeweiligen beruflichen Fachrichtungen zugeordnet. Bei Bezeichnungen, die dort nicht zu finden waren, wurden die Vertiefungsrichtungen denjenigen beruflichen Fachrichtungen zugeordnet, in denen die Absolventinnen und Absolventen später unterrichten. Als ein Beispiel sei hier die Vertiefungsrichtung *Markt und Konsum* des Standorts in Bonn genannt, die nicht etwa der beruflichen Fachrichtung *Wirtschaft und Verwaltung*, wie man auf den ersten Blick vermuten könnte, zugeordnet ist, sondern der beruflichen Fachrichtung *Ernährung und Hauswirtschaft*. Diese Zuordnungen erfolgten auf Basis der Analyse von Ordnungsmitteln der angebotenen Studiengänge sowie anhand persönlicher Gespräche mit Studiengangsverantwortlichen.

4. Fazit

Eine Typologisierung gilt im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess oftmals nicht als abschließendes Erkenntnisziel, sondern als ein typischer, notwendiger Zwischenschritt (vgl. z.B. Promberger 2011, S. 11; Kelle & Kluge 2010, S. 91). Dementsprechend lag der Ermittlung charakteristischer Typen von Studienmodellen im berufsbildenden Lehramt zunächst der Gedanke zugrunde, eine erste Grundlage zu schaffen, die eingangs angesprochene Unübersichtlichkeit in einer Typologie aufzulösen.

Die Typologie und die entsprechende Zuordnung der einzelnen Standorte zu den einzelnen Typen trägt damit sowohl für Studieninteressierte als auch für die interessierte Fachöffentlichkeit zu einer Erhöhung der Transparenz bei und bietet darüberhinaus eine Basis für hochschulübergreifende Vergleiche von Studiengängen. Durch die Definition der einzelnen Typen sind zudem formale Begriffe zur Verfügung gestellt worden, die als gemeinsame Verständnisbasis im Rahmen des disziplinären Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. in der beruflichen Lehrerbildungsforschung dienen können. Damit bietet die Typologie vielfältige Anknüpfungspunkte für weitere Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten in der Disziplin, bspw. bei der (Neu)Konzeption von Studiengängen. Es lassen sich auch bspw. Bestandsaufnahmen anhand bestimmter Strukturmerkmale durchführen oder Samples für die berufliche Lehrerbildungsforschung nach festgelegten Kriterien, wie z.B. der beruflichen Fachrichtung oder der Zielgruppe zusammenstellen.

Mit dem LBS-Navigator wurde auf der Grundlage dieser Typologie außerdem ein Instrument für die schnelle Recherche zum Status Quo beruflicher Lehramtsstudiengänge entwickelt. Durch die Möglichkeit einer gezielten Suche nach Bundesländern, Standorten und Fächern innerhalb der Vielzahl unterschiedlicher Studienmodelle und Zugangswege kann der LBS-Navigator somit

einen Beitrag dazu leisten, dem Lehrkräftemangel im berufsbildenden Lehramt zu begegnen.

Abschließend ist festzuhalten, dass es sich bei der Zuordnung der Studiengänge zu den einzelnen Typen nur um eine Momentaufnahme handeln kann, da Entwicklungen in der (beruflichen) Lehrerbildungspolitik eine hohe Dynamik aufweisen. Das Angebot an beruflichen Lehramtsstudiengängen muss daher kontinuierlich beobachtet und analysiert werden, wofür mit der hier vorgestellten Typologie ein nützliches Instrument zur Verfügung steht.

Literatur

- Bals, T. & Weyland, U. (2010). Berufliche Fachrichtung Gesundheit. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen*, (S. 521-533). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bals, T., Diettrich, A., Eckert, M. & Kaiser, F. (2016). Neue Formen der akademischen Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In T. Bals, A. Diettrich, M. Eckert & F. Kaiser (Hrsg.), *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen: Vielfalt als Chance?* (S. 3–28). Detmold: Eusl.
- Faßhauer, U. (2012). Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen“ – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerausbildung aus Sicht von Schulleitern. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen*, (S. 281-300). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven. *WISO-Diskurs*, 4/2018. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf> (01.05.2021).
- Heisler (2016). Berufliche Fachrichtung „Gesundheit und Körperpflege“. In J.-P. Pahl (Hrsg.), *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*. 3. erweiterte Auflage, (S. 145-146). Bielefeld.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (Hrsg.). (2005). Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005*). Berlin
- KMK (Hrsg.). (2015). Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015*). Berlin
- KMK (Hrsg.). (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 12.5.1995 i. d. F. vom 6.10.2016*). Berlin.

- KMK (Hrsg.). (2018). 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 13.09.2018*). Berlin.
- KMK Hrsg.). (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035. (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022*). Berlin.
- Pahl, J.-P. & Herkner, V. (Hrsg.). (2010). Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Pilz, M. (2017). Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogik* 63, (2017) 6, 761-782.
- Porcher, C. & Trampe, K. (2021). Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. *berufsbildung* 75, (190), 13-16.
- Promberger, M. (2011). Typenbildung mit quantitativen und qualitativen Daten. Methodologische Überlegungen. *IAB Discussion Paper* 12/2011. Online: <https://doku.iab.de/discussionpapers/2011/dp1211.pdf> (12.12.2012).
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2011). Typologien. *REPORT*, 34(1), 23–35.
- Seidel, A. & Wemme, T. (2011). Nachwuchssorgen im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen? *Die berufsbildende Schule*, 3(7/8), 220-226.