

Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Lange, Silke [Hrsg.]

Berufliche Lehrkräftebildung. Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven

Bielefeld : wbv Publikation 2026, 245 S.



Quellenangabe/ Reference:

Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Lange, Silke [Hrsg.]: Berufliche Lehrkräftebildung. Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bielefeld : wbv Publikation 2026, 245 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-355336 - DOI: 10.25656/01:35533; 10.3278/9783763979448

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-355336>

<https://doi.org/10.25656/01:35533>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.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-License: <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

Dietmar Frommberger, Silke Lange (Hg.)



Berufliche Lehrkräftebildung

Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven

wbv

Dietmar Frommberger, Silke Lange (Hg.)

Berufliche Lehrkräftebildung

Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven

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

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

Umschlagfoto:
istock.com/pcress609

ISBN-Print: 978-3-7639-7943-1
ISBN-E-Book: 978-3-7639-7944-8
DOI: 10.3278/9783763979448

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:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



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

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort	5
<i>Volkmar Herkner</i>	
Zur Entstehung einer eigenständigen Kategorie von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen – Ausbildung zu Zeiten der Weimarer Republik	7
<i>Friedhelm Schütte</i>	
Gewerbelehrer:innen-Ausbildung im Nationalsozialismus. Geschichte, Politik, Alltag	33
<i>Dieter Grottker</i>	
Das geschichtliche Verstehen – das Geschichtliche verstehen. Vom Gewerbelehrer zum Diplom-Ingenieur-Pädagogen in der DDR	59
<i>Dietmar Frommberger, Silke Lange, Christoph Porcher</i>	
Berufliche Lehrkräftebildung und Lehrkräftegewinnung in Deutschland – Grundlinien, Veränderungskontexte und Diskussionen	87
<i>Kristina Trampe</i>	
Berufliche Lehrkräftebildung im Ausnahmezustand: Strukturelle Ausgestaltung von Sondermaßnahmen im Spannungsfeld zwischen Pragmatismus und Qualitätsansprüchen	123
<i>Frank Bünning, Georg Spöttl, Harry Stolte</i>	
Qualifizierung von Lehrkräften im internationalen Kontext – Trends und Perspektiven	145
<i>Oksana Melnyk</i>	
Zur Frage der Governance der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine	171
<i>Melanie Keßeler, Bastian Klammroth, Jens Klusmeyer</i>	
Entwicklung und Evaluation eines studiengangspezifischen Online Self- Assessments (OSAs) am Beispiel des Bachelorstudiengangs Wirtschaftspädagogik der Universität Kassel	195

Reiner Schlausch

Duales Masterstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit
gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen 213

Klaus Jenewein

Bedeutung betrieblicher Praxiserfahrungen für die berufliche Lehrerbildung ... 229

Vorwort

Die vorliegende berufs- und wirtschaftspädagogische Anthologie umfasst eine Sammlung von wissenschaftlichen Aufsätzen zur beruflichen Lehrkräftebildung. Mit den Beiträgen werden zentrale historische Entwicklungslinien herausgearbeitet, einschließlich der unterschiedlichen Ausprägungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Mit Blick auf die Gegenwart werden die Grundlinien und Veränderungskontexte aufgezeigt, welche die Gestaltung und Modernisierung der beruflichen Lehrkräftebildung prägen. Konkret wird auch die Vielfalt der Modelle näher beschrieben und diskutiert, mit denen an den Standorten der beruflichen Lehrkräftebildung versucht wird, auf die akuten Lehrkräftebedarfe zu reagieren. Schließlich fließt mit den Beiträgen auch die internationale Dimension ein, um damit Trends und Perspektiven vergleichend zu reflektieren.

Von hoher Bedeutung für die Entwicklung und Wirksamkeit der beruflichen Bildung sind die Menschen, die sie gestalten. Wie diese Personen ihre Aufgaben wahrnehmen können, steht in einem engen Zusammenhang zu den Professionalisierungs- und Qualifizierungsprozessen, die sie selbst durchlaufen. Die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals ist insofern ein zentraler Faktor für die Qualität der beruflichen Bildung. Die Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind eine wichtige Gruppe des beruflichen Bildungspersonals. Die Professionsstandards dieser Gruppe sind hoch. Es ist ein langer Weg gewesen, diesen Entwicklungsstand zu erreichen und strukturell zu gewährleisten. Und die individuellen Professionalisierungswege sind anspruchsvoll und nur über eine langfristig angelegte konkrete akademische Bildungsarbeit tatsächlich zu erreichen.

Aufgrund neuer Herausforderungen und Bedingungen sind Veränderungen und Anpassungen regelmäßig angezeigt und erforderlich. Doch Maßnahmen, die den hohen Entwicklungsstand gefährden, gehen auf Kosten der Qualität der beruflichen Bildungsarbeit. Mit dem vorliegenden Band soll das Bewusstsein für diese Zusammenhänge geschärft werden. Damit wird auch ein Beitrag geleistet für eine Versachlichung von Diskussionen, die von uninformierten Seiten und bildungspolitisch geprägten Interessen in Bezug auf die Weiterentwicklung der beruflichen Lehrkräftebildung geführt werden.

Dietmar Frommberger

Osnabrück, 30.01.2026

Zur Entstehung einer eigenständigen Kategorie von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen – Ausbildung zu Zeiten der Weimarer Republik

VOLKMAR HERKNER

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die Ausdifferenzierung der beruflichen Schulen in der Weimarer Republik skizziert, um daran anschließend den Aufbau einer eigenständigen Ausbildung der Lehrkräfte für diese Schulformen zu erörtern, konkret für die Lehrkräfte für kaufmännische und gewerblich-technische Schulen. Im Detail waren und blieben die Rahmenbedingungen in den Ländern des Deutschen Reichs sehr unterschiedlich. Die Entwicklungen schwankten zwischen Fachausbildung und Akademisierung. Das konkrete Verhältnis von Fachausbildung, Studium, Berufserfahrung und berufspädagogischer Qualifikation wurde unterschiedlich bestimmt. Der Autor zeichnet zentrale Diskurse und politische Auseinandersetzungen dieser Entwicklungen in verschiedenen Ländern für die Zeit der Weimarer Republik nach. Damit werden die Ursprünge der Diskussionen, die bis heute die Entwicklung der beruflichen Lehrkräftebildung in Deutschland prägen, deutlich gemacht.

Schlagnvorte: Lehrkräfte berufsbildender Schulen, Lehrkräftebildung, Weimarer Republik

Abstract

In this article first it is outlined the differentiation of vocational educational schools in the Weimar Republic, and then it is discussed the development of independent teacher education for these types of schools, specifically for teachers of commercial and industrial-technical schools. In detail, the framework conditions in the parts of the German Empire were and remained very different. Developments fluctuated between vocational training and academicization. The specific relationship between vocational training, university studies, apprenticeships, and vocational pedagogical qualifications was defined differently. The author traces key discourses and political debates regarding these developments in various parts during the Weimar Republic. This clarifies the origins of the discussions that continue to shape the development of vocational educational teacher education in Germany today.

Keywords: vocational educational school teachers, teacher training and education, Weimar Republic

1 Berufsbildende Schulen in der Weimarer Republik

Die Zeit der Weimarer Republik wird geschichtlich durch den Zusammenbruch der Monarchie mit Ende des Ersten Weltkrieges einerseits und der Machtübergabe an Adolf Hitler als Reichskanzler – von den Nationalsozialisten als „Machtergreifung“ tituliert – andererseits begrenzt. Innerhalb dieser nicht ganz eineinhalb Jahrzehnte entstand die erste demokratische Gesellschaftsform auf deutschem Boden. Allerdings hat die Weimarer Republik selbst mehrfach einen Wandel durchlebt, der sich auf die berufsbildenden Schulen jener Zeit deutlich auswirkte.¹

Gerade in den Anfangsjahren bis 1923 beherrschten politische Unruhen und wirtschaftliche Krisen – nicht zuletzt durch die Niederlage im Ersten Weltkrieg und deren Folgen ausgelöst – bis hin zu politisch-emotional aufgeladenen Fragen der Reparationsleistungen und zur „Hyperinflation“ von 1923 das gesellschaftliche Leben in Deutschland. Die damals gerade sich als Berufsschule profilierende Hauptschulform des berufsbildenden Schulwesens ließ spätestens in Folge der Reichsschulkonferenz vom Juni 1920 (siehe RM des Innern 1921) die „alte“ Fortbildungsschule hinter sich. Die Berufsschule erhielt in jener Zeit nicht nur zunehmend eine theoretische Fundierung – letztlich auch in Folge der später sogenannten „klassischen Berufsbildungstheorie“, die mit den Namen von Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Theodor Litt und Aloys Fischer verbunden wird –, sondern angesichts der im Weltkrieg weitgehend eingestellten bzw. ausbleibenden Lehrlingsausbildung, des nun aufkommenden Mangels an Fachkräften und bei gleichzeitiger Rückkehr von Abertausenden schwer Verletzten – letztlich: Krüppeln –, die möglichst in das Beschäftigungssystem eingegliedert werden sollten, auch eine gesellschaftlich-sozial wichtige Aufgabe.² Berufsspezifischer theoretischer sowie allgemeinbildender Berufsschulunterricht als Ergänzung zur betrieblichen Lehre wurde gemeinhin zunehmend akzeptiert und die duale Ausbildungsform zum anerkannten Modell der deutschen Berufslehre. Der Artikel 145 der Weimarer Reichsverfassung, in dem es hieß, die allgemeine Schulpflicht werde nach dem Besuch der Volksschule durch „die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre“ erfüllt, trug zur Rollenstärkung der Fortbildungs- bzw. Berufsschule bei. Nach Angaben von Kurt Ross (1928, S. 92) stieg die Zahl männlicher Pflichtschüler an preußischen Berufsschulen zwischen 1921 und 1926 von 442.084 auf 547.467. Die Zahl der weiblichen Pflichtschüler habe sich – so Ross – auf 139.173 beinahe verdoppelt. Und die Gesamtschülerzahl der gewerblichen Berufsschulen – inbegriffen auch die „freiwilligen“ Schülerinnen und Schüler – sei von 564.528 auf 744.475 gewachsen. „Der Zuwachs wird vor allem durch die fortschreitende Einbeziehung der nichtgelernten Jugendlichen in die Berufsschulpflicht verursacht sein“, mutmaßte Ross (ebd.).

1 Vergleiche hierzu beispielsweise neuerdings Pahl (2022, S. 151–169) bzw. ausführlich Schütte (1992).

2 Kühne (1929, S. 24) fügte an, dass 1921 „zum ersten Mal die Reichsschulstatistik auf das Berufs- und Fachschulwesen ausgedehnt worden“ sei. Auch dieser Fakt kann als Indiz für die Einschätzung dienen, dass in jener Zeit die Fortbildungs- bzw. aufkommende Berufsschule den Durchbruch etwa um 1920 schaffte.

Es folgten nach Überwindung der Hyperinflation von 1923 die „goldenen Zwanziger Jahre“ des vorherigen Jahrhunderts, die zu einer weitgehenden Stabilisierung des politischen und wirtschaftlichen Lebens in der Weimarer Republik führten, mitunter allerdings auch – gerade mit Kennzeichnungen wie die „goldenen Jahre“ – aus heutiger Sicht mitunter zu stark glorifiziert werden. Es waren Jahre des weiteren Bedeutungsgewinns von Berufs- und Fachschule. Greinert und Wolf (2010, S. 86) skizzieren, wie die Berufsschule in jener Zeit „eine ganz andere Aufgabe zugewiesen“ bekam: Sie wurde „massiv in die Maßnahmenpolitik zur Bekämpfung der dramatischen Jugendarbeitslosigkeit einbezogen“. Ab November 1923 konnten jugendliche Arbeitslose zum Berufsschulbesuch gezwungen werden, sofern sie älter als 16 Jahre waren. Im November 1926 wurden die Maßnahmen vereinheitlicht und auf arbeitslose Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahre ausgedehnt. (ebd.)

Und mit dem „Schwarzen Freitag“ vom Oktober 1929 begann die Phase von Stagnation und Niedergang mit wirtschaftlichen Einbrüchen, höher werdender Massenarbeitslosigkeit und politisch instabilen Verhältnissen, die schließlich in den folgenreichen Akt mündeten, dass Reichspräsident Paul von Hindenburg am 30. Januar 1933 die Macht an Adolf Hitler übergab. Die berufsbildenden Schulen und insbesondere die Berufsschulen stagnierten in ihrer Entwicklung ebenfalls. Der Sparzwang des Staates war dafür ebenso ausschlaggebend wie gravierende Massenarbeitslosigkeit und Einbruch der „Geburtenziffern“ (Kühne 1929, S. 24) infolge der zahlenmäßig schwachen Jahrgänge des Weltkrieges von 1914 bis 1918.³ Der Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes, von Ernst Schindler aus dem Ministerium für Handel und Gewerbe in Berlin vorgelegt und am 1. April 1927 im Reichsarbeitsblatt veröffentlicht, über den einige Zeit lang gestritten wurde, verlor in jener Zeit endgültig seine tagespolitische Relevanz. Vielmehr waren steigende Arbeitslosenzahlen und abnehmende Verfügbarkeit von Lehrstellen die Themen, die nunmehr und bis zum Ende der Weimarer Republik dominierten. Mit der Wahrnehmung der dem öffentlichen Berufsschulwesen „politisch aufgezwungenen Doppelaufgabe – Durchführung der Berufsschulpflicht und Betreuung von arbeitslosen Jugendlichen“ – war die Berufsschule jener Zeit „sachlich wie personell völlig überfordert“ (Greinert/Wolf 2010, S. 88). Radikale Einsparungen der Länder im Berufsschulbereich trugen ein Übriges zur „Marginalisierung des Berufsschulsystems“ bei (ebd., S. 88 f.).

2 Anfänge einer eigenständigen Ausbildung von Lehrkräften berufsbildender Schulen

2.1 Von Volksschullehrern zu einer eigenständigen Lehrerklientel

Insbesondere zu Zeiten, als die spätere Berufsschule noch als gewerbliche Fortbildungsschule galt, setzte sich die Klientel der Lehrkräfte in erster Linie aus Volksschul-

3 Dabei hatte Kühne (1929, S. 24) noch Optimismus verbreitet. Es gelte „die günstige Lage zu nutzen, die sich von 1929 ab infolge des Rückgangs der Geburtenziffern während des Krieges ergibt: Es wird eine wesentliche Erweiterung der Schulpflicht möglich sein, ohne daß die Zahl der Schulen und damit die Kosten sich wesentlich erhöhen“.

lehrern zusammen. Eine eigene Lehrerschaft und entsprechende Ausbildung zur „Fortbildungslehrkraft“ kannte man damals nicht (vgl. Greinert/Wolf 2010, S. 104). Bei Zabeck (2009, S. 447) heißt es: „Der Unterricht an den Fortbildungsschulen wurde mehrheitlich von Volksschullehrern getragen, die in ihrer Mentalität nach und von ihrem Qualifikationsprofil her einer fachgewerblichen Ausrichtung skeptisch oder gar ablehnend gegenüberstanden (...).“ Wenig förderlich war zudem, dass gegebenenfalls die Lehrkräfte von der Volksschule nicht nur abgeordnet oder dort nebenamtlich tätig waren (vgl. ebd.), sondern zuweilen sogar an die Fortbildungsschulen „strafversetzt“ wurden. Schließlich war der Unterricht an der Fortbildungsschule standardmäßig noch als „Abendschule“ organisiert. Als bald war klar, dass nur Volksschullehrer, „die kursmäßig mit berufsausbildungsrelevanten Stoffen vertraut gemacht worden waren“ (Zabeck 2009, S. 514), nicht ausreichen würden, um den gestiegenen Anforderungen einer beruflich gegliederten Fortbildungsschule bzw. einer Berufsschule gerecht werden zu können. So hätte sich der Fachunterricht an solchen Einrichtungen „auf pädagogisch engagierte Praktiker stützen müssen, die sich – in der Regel als Lehrer im Nebenamt tätig – zutrauten, ihren Erfahrungsschatz lerngerecht zu strukturieren“ (ebd.). „Auf beide Gruppen“, so bilanziert Zabeck (ebd.), „konnten die Fortbildungs- bzw. Berufsschulen noch längere Zeit nicht verzichten.“ Preußen – Kernland des Deutschen Reiches – richtete vor dem Ersten Weltkrieg, im Jahre 1913, einen „Seminarkurs für hauptamtliche Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen“ ein (Greinert/Wolf 2010, S. 104). Bei Lenz (1929a, S. 25) ist zu finden, der Leiter des Berufspädagogischen Instituts in Berlin, Schindler, habe 1929 rückblickend berichtet, „dass die planmäßige Ausbildung hauptamtlich tätiger Gewerbelehrer mit dem im April 1913 in der Kunstgewerbe- und Handwerkerschule in Charlottenburg untergebrachten und auf eine einjährige Dauer festgesetzten Seminarkurs ihren Anfang“ genommen habe. Und weiter heißt es:

„Schon der nächste, im April 1914 begonnene Kursus mußte aber kurz nach dem Ausbruch des Weltkrieges geschlossen werden. Erst mit dem Ostern 1918 wieder eröffneten Seminarkursus konnte die Ausbildung von hauptamtlich tätigen Gewerbelehrern erneut aufgenommen und nun regelmäßig mit den zu Ostern jeden Jahres beginnenden, immer noch einjährigen Kursen fortgeführt werden. Die Hörer waren in drei Hauptgruppen, in die Abteilungen Metall-, Bau- und Kunstgewerbe gegliedert. Das gegenüber dem ursprünglichen Lehrplan sich stetig steigernde Bedürfnis nach Hinzunahme neuer Lehrfächer hatte allmählich das Stoffgebiet so erweitert, daß im Jahre 1923 die Dauer des Kurses auf 1 ½ Jahre und im Jahre 1925 auf zwei Jahre verlängert werden mußte.“ (Lenz 1929a, S. 25)

Lenz (1929a, S. 25) ließ Schindler zudem davon berichten, dass aus dem Seminarkurs 1925 das „Staatliche Gewerbelehrerseminar“ wurde, das seit 1927 die Bezeichnung „Berufspädagogisches Institut Berlin“ führte. Im Jahre 1929 gab es am BPI in Berlin „fünf Hauptabteilungen“ (ebd.), die im heutigen Verständnis – 2022 – als berufliche Fachrichtungen firmieren würden: Baugewerbe, Bekleidungsgewerbe, Kunstgewerbe, Metallgewerbe und Nahrungsgewerbe.

Doch es soll nochmals ins Jahr 1913 zurückgeblendet werden. Jener Seminarkurs war zumindest in Berlin der Anfang einer eigenständig für diese Schulart ausgebilde-

ten Lehrerschaft (siehe auch: Mehnert 2000, S. 169). Für den einjährigen Lehrgang in Berlin-Charlottenburg gab es drei Zielgruppen: 1) Handwerker und Techniker mit ausreichender Allgemeinbildung, 2) Volksschullehrer mit technischer Begabung und 3) andere Personen, die nach ihrer Vorbildung geeignet schienen, um Unterricht an gewerblichen Fortbildungsschulen erteilen zu können (Greinert/Wolf 2010, S. 104). Mit einem Erlass des Preußischen Handelsministers vom 7. Mai 1916 wurde der Schritt in Preußen manifestiert. Es entstand damit – so Greinert und Wolf (ebd.) – auch die einheitliche Amtsbezeichnung „Gewerbelehrer“ bzw. – für den kaufmännischen Bereich – „Handelslehrer“.

Für den kaufmännischen Bereich, für den Handelshochschulen entstanden waren, die letztlich auch eine entsprechende Handelslehrerausbildung übernahmen, zeigt sich, dass die Zahl an Handelslehrerabschlussprüfungen zwischen 1900 und 1924 zwar prozentual um ein Vielfaches stieg und die absolute Zahl speziell ab 1919 deutlich zunahm (vgl. Zabeck 2009, S. 515), aber mit 489 abgelegten Handelslehrerabschlussprüfungen im Jahre 1924 war der Output „viel zu gering, um von einer ‚Verdrängung‘ des bisherigen Lehrpersonals sprechen zu können“ (ebd., S. 514). Dabei war der kaufmännische Bereich in allen Belangen dem gewerblichen Bereich in Fragen einer eigenständigen Professionalisierung sehr weit voraus. Dennoch war es durchaus folgerichtig, dass sowohl Forderungen nach Einrichtung spezieller „Gewerbhochschulen“ als auch nach einer akademischen Ausbildung dieser Lehrerschaft aufkamen (Greinert/Wolf 2010, S. 107), zumal sich Gewerbelehrerverbände organisierten, die damit z. B. auch Fragen einer eigenständigen Interessenvertretung und einer angemessenen Besoldung aufwarfen.

2.2 Zur Profilierung der jungen Gewerbelehrerschaft in den 1920er-Jahren – sichtbarer Länder-Pluralismus

Hatte sich demnach allmählich eine eigenständige Lehrerschaft für kaufmännische und gewerbliche Schulen herausgebildet, so kam es in der Folgezeit ab Anfang der 1920er-Jahre darauf an, das Profil der Handels- und Gewerbelehrerschaft zu schärfen. Die sich zum Teil bereits zuvor bildenden Interessenvertretungen verfolgten dazu eine berufsständische Politik. Hierbei war die Zielrichtung zumindest des Verbands Preußischer Gewerbe- und Handelslehrer nach Einschätzung von Greinert und Wolf (2010, S. 107) klar: Einerseits sollte der Zugang zur Ausbildung für „Praktiker“ mit „unzureichender Allgemeinbildung“ verhindert werden. Gemeint waren damit speziell Handwerksmeister und einfache Techniker. Andererseits sollte die Ausbildung an entsprechende Einrichtungen verlagert werden, um sie zeitlich ausdehnen, theoretisieren und spezialisieren zu können. Beide Anliegen waren nicht voneinander zu trennen und dienten dem Ziel, die öffentliche Wertschätzung und Wahrnehmung der Gewerbelehrerschaft zu erhöhen. Relativ leicht kann ein Gegner dieser Professionalisierungsstrategie identifiziert werden: der Staat, der nicht nur in die Ausbildung solcher Lehrkräfte hätte investieren müssen, sondern der in der Folge weitere Forderungen nach einer höheren Besoldung befürchten musste. Aber auch die Wirtschaft mit ihren Interessenverbänden stellte sich gegen solche Bestrebungen, sodass die Gewerbelehrerschaft dem

Grunde nach für ihre Forderungen keine Verbündeten hatte und auf starke Gegenwehr stieß.

Die Bedingungen im Deutschen Reich waren allerdings nicht einheitlich. Während sich im größten Land Preußen der Staat vehement gegen Akademisierungsbestrebungen wehrte, war man anderswo entgegenkommender. So gelten Baden mit der Technischen Hochschule Karlsruhe und Sachsen mit der Technischen Hochschule Dresden als erste Länder, in denen die Gewerbelehrausbildung an Hochschulen verlagert und damit akademisiert wurde. Dabei kam auch gleich die Frage auf, inwieweit es nicht nur einer eigenständigen Ausbildung für diese vergleichsweise noch junge Schulform Berufsschule brauche, sondern inwiefern sie nach verschiedenen Berufen ausdifferenziert sein müsse. Wie es aus dem von Prof. Dr. Seyfert geleiteten Pädagogischen Institut der Technischen Hochschule Dresden Ende 1929 hieß, werde „selbstverständlich auf universelle Ausbildung von vornherein verzichtet“, „da man den Universalberufsschullehrer⁴ überhaupt nicht ausbilden könne“ (Lenz 1929b, S. 122). Weiter hieß es: „Da der Dresdener Plan geschichtslos, also mit traditionellen Bindungen nicht belastet sei, bestehe (...) weitgehende Bewegungsmöglichkeit. Feststehendes Ziel des Instituts sei, den künftigen Gewerbe- und Berufsschullehrer so auszubilden, daß er das ihm in den Berufszweigen gegebene Bildungsgut als Lehrer seiner besonderen Schulart von einer Bildungsebene aus beherrsche, die als allgemein anerkannte höhere Bildung gelte.“ (ebd.) Und weiter: „Die Aufgabe des Berufsschullehrers setze tüchtiges praktisches Können in einem technischen Berufe voraus – deshalb wird ein ‚praktisches Jahr‘ vor Beginn des Studiums gefordert –, Meister aber solle er in seinem Lehrerberufe sein. Er solle ja nicht den Lehrmeister ersetzen, sondern nur ergänzen und die Berufserziehung vertiefen und vergeistigen.“ (ebd.) Dementsprechend zählte auch das Reifezeugnis – wo auch immer erworben – zu den Zugangsvoraussetzungen.⁵ Der Autor des Beitrags, Albert Lenz vom Deutschen Ausschuss für technisches Schulwesen (DATSCH), folgerte: „In Dresden wird also der Verwissenschaftlichung der Tätigkeit des Berufsschullehrers so überragender Wert beigelegt, daß die zugegebenen Nachteile des Verzichts auf höchste Werksfertigkeit bewusst in Kauf genommen werden. Bei dieser Auffassung besteht die Befürchtung, dass die jungen Leute zu wenig im Werkstattleben heimisch werden.“ (ebd.) Als Folgerung „müsse die Blickstellung darauf gerichtet sein, daß das Studium an der Technischen Hochschule nicht auf eine künftige Tätigkeit als konstruierender oder werksleitender Ingenieur, sondern auf die Tätigkeit als Lehrer hinführen habe“ (ebd.).

Lenz hatte zuvor auch von den Besuchen an den preußischen Berufspädagogischen Instituten in Frankfurt am Main und Köln (Lenz 1929c) sowie Berlin (Lenz 1929a) berichtet. Hintergrund war, dass der DATSCH sich dem technischen Schulwesen verpflichtet fühlte und daher einen Unterausschuss unter Vorsitz von Friedrich Carl Frölich eingerichtet hatte. Zum Berichterstatter war Lenz bestimmt worden. (Lenz 1929c, S. 13) Auch erschien ein Bericht über die Gewerbelehrausbildung in

4 Tatsächlich verwendete man hier bereits den Begriff des Berufsschullehrers, der anderenorts damals nicht etabliert war.

5 Im Beitrag heißt es, dass von den aktuell 160 Gewerbelehrerstudenten und -studentinnen 141 das Reifezeugnis auf einer allgemeinbildenden Schule erworben hätten, gleichwohl die Hochschulreife auch auf anderen Wegen erworben werden könne (Lenz 1929b, S. 122).

Württemberg, wo es bislang zwei Wege für akademisch vorgebildete Techniker in den Gewerbeschuldienst gab: einerseits das „eigentliche Studium des Gewerbelehrerfachs an der Technischen Hochschule Stuttgart mit abschließender erster Dienstprüfung (vergl. die Prüfungsordnung vom 26. November 1924)“ und andererseits „ein auf zwei Semester sich erstreckendes Ergänzungsstudium mit den an der Technischen Hochschule Stuttgart eingerichteten pädagogischen Vorlesungen und Übungen für solche Techniker, die an einer Hochschule ein ordentliches Fachstudium zurückgelegt und mit der Diplomprüfung abgeschlossen hatten, ohne während des Studiums die für den Gewerbeschuldienst vorbereitenden Vorlesungen belegt zu haben“ (o. V. 1929a). Doch auch in diesem Beitrag intendierte der DATSCH, dass es außerdem auf „weitere Praxis“ bzw. „mehrjährige Tätigkeit in ihrem Beruf“ ankäme. In einer kurz darauf erschienenen Präzisierung hieß es, in Württemberg würden an den 108 großen und mittleren Schulen hauptamtliche Lehrkräfte nach folgenden Vor- und Ausbildungen unterrichten:

1. Lehrer mit abgeschlossener Hochschulbildung wie Architekten, Maschinen- und Elektroingenieure sowie Bau- und Hütteningenieure,
2. an der Gewerbelehrerbildungsanstalt Karlsruhe siebensemestrig ausgebildete Lehrer,
3. Lehrer mit Sonderausbildung, etwa mittlere Techniker und Kunstgewerbler mit ein- bis zweijähriger Sonderausbildung oder Volksschullehrer mit zwei- bis dreijähriger Sonderausbildung,
4. sonstige sowie
5. Lehrmeister, Handwerksmeister ohne zusätzliche Fachschulbildung für Werkstattunterricht (Lenz 1929d, S. 97).

Beim Bericht über Baden stellte die Verordnung vom 17. Mai 1922, wonach die Ausbildung mit Zustimmung des Landesgewerbeamts der Handwerkskammer und des Lehrkörpers der Hochschule an die TH Karlsruhe verlegt wurde, das zentrale Element dar (siehe Lenz 1929d, S. 98). Der Berichterstatter kam dabei offenbar in einen Zwiespalt. Er schrieb: „Man wird zugeben können, daß das äußere Bild eines so geregelten Ausbildungsganges recht bestechend ist. Ob der Wirkungsgrad gegenüber anderen Ausbildungsverfahren die hier aufzuwendenden Opfer an Zeit und Geld nicht nur in einzelnen glücklichen Ausnahmefällen, sondern auf größere Bedarfsziffern angewendet, rechtfertigen wird, müßte wohl erst eine etwas weiter hinausliegende Erfahrung lehren. Eines aber erscheint sicher, daß der größere Prozentsatz derjenigen Berufskreise, aus denen bisher auch schon ganz brauchbare Gewerbelehrer hervorgegangen sind, künftig für eine Unterrichtstätigkeit an den badischen Gewerbeschulen nicht mehr in Frage kommen wird.“ (ebd., S. 99) Diesen Umstand bedauerte Lenz (ebd.) einerseits wegen ausbleibender „Ausgleichung sozialer Niveauunterschiede“, andererseits wegen einer aufgrund einer „so weitgehenden Hochschulabsonderung“ entstehenden ernstlichen „Gefahr der Volksentfremdung“ (ebd.).

In Thüringen wiederum erfolgte die Ausbildung an der Universität Jena, nachdem der ursprüngliche Plan, „die Ausbildung an die Technische Hochschule in Dres-

den zu legen“, gescheitert war (Lenz 1929e, S. 89). „Diese wissenschaftliche Ausbildung zum Gewerbelehrer bzw. zum Diplom-Gewerbelehrer umfaßt sechs Semester. Nach den Studienplänen ist sie gegliedert in die für alle Teilnehmer gleichen Stoffgebiete der Erziehungswissenschaften und der Sozialwissenschaften, sowie in dasjenige der Fachwissenschaften, das sich je nach Wahl des Studierenden unterteilt in die Richtungen Metallgewerbe, Holz- und Baugewerbe, Textil- und Bekleidungsgewerbe, Nahrungsmittelgewerbe, Steine und Erden und in eine hauswirtschaftlich-pflegerische Richtung für Gewerbelehrerinnen.“ (ebd.) Auch die Aussagen zum Prüfungsgeschehen ähnelten dem des späteren Ersten und Zweiten Staatsexamens. Es hieß: „Der Studiengang schließt mit einer Prüfung ab, die frühestens am Schluß des sechsten Semesters vor einem wissenschaftlichen Prüfungsamt für das Berufsschulwesen abgelegt werden kann. Mit dem Bestehen dieser Prüfung erwirbt der Studierende zunächst die ‚wissenschaftliche Befähigung‘ zur Einstellung als Diplomgewerbelehrer-Kandidat in den thüringischen Berufsschuldienst. Den Befähigungsnachweis zur planmäßigen Anstellung als Diplom-Gewerbelehrer hat er dann noch durch eine zweite praktisch-berufspädagogische Prüfung zu erbringen, die frühestens nach zweijähriger, spätestens nach fünfjähriger Probelehrtätigkeit stattfinden soll.“ (ebd., S. 89 f.) Der Berichterstatter Lenz sprach von „bemerkenswerter Einmütigkeit“, mit der die Urteile der Herren Dozenten die „Notwendigkeit einer dreijährigen wissenschaftlichen Ausbildungsdauer“ (ebd., S. 90) betonten.

Bayern hatte bereits 1907 ein „Gewerbelehrerinstitut als Staatsanstalt“ geschaffen, dessen Kurse zur Ausbildung neben- und hauptamtlicher Lehrer zwar im Weltkrieg zum Stillstand kamen, das aber nach Überwindung der wirtschaftlichen Notlage ab 1924 seine Ausbildung wieder aufnahm (Osthelder 1929, S. 119). Beim Neubeginn 1924 waren die Kursteilnehmer vorzugsweise Volksschullehrer, „wobei es die stets überraschend große Zahl an Meldungen ermöglicht, nur vorzüglich benotete und qualifizierte Bewerber mit mehrjähriger erfolgreicher Betätigung im Volksschuldienste zuzulassen, die sich in der Regel auch für den besonderen Zweck des gewählten Gewerbelehrerberufes schon in irgendeiner Weise praktisch vorgebildet haben und auch schon nebenamtlich in diesem Berufe tätig waren“ (ebd., S. 120). Absolventen würden – so hieß es – „im Allgemeinen sehr rasch hauptamtliche Verwendung an einer Berufsfortbildungsschule finden“ (ebd.). Im Laufe der 1920er-Jahre sei aber das Bedürfnis hinzugekommen, stärker zu differenzieren. Dem zuvor beschriebenen „Einheitslehrer“ für kleinere und mittlere Berufsfortbildungsschulen Bayerns wurde das Bedürfnis gegenübergestellt, „auch Spezialisten für größere Berufsfortbildungsschulen mit beruflich gegliederten Klassen auszubilden“ (ebd.). Daher wurden 1926/1928 zunächst für Metallbearbeitungsgewerbe und 1929 auch für Holzbearbeitungsgewerbe Lehrgänge „zur Ausbildung von Ingenieuren zu Gewerbelehrern“ an fachlich gegliederten Berufsfortbildungsschulen eingerichtet (ebd.). Das Gewerbelehrerinstitut in München wurde 1928 eine selbstständige Unterrichtsanstalt, die unmittelbar dem Unterrichtsministerium unterstellt wurde, nachdem ab 1925 „eigenes hauptamtliches Lehrpersonal ausschließlich für Zwecke des Instituts zugeteilt“ wurde.

In Preußen hingegen begnügte man sich 1926 mit einer „Neuregelung der Ausbildung am ‚Staatlichen Gewerbelehrerseminar‘ auf dem Erlasswege“ (Greinert/Wolf 2010, S. 109). Damit blieb der Weg für Handwerksmeister ohne Reifeprüfung offen, während die Ausbildung Seminar-Charakter hatte (ebd.). Am 30. April 1928 begann in Berlin ein neuer, inzwischen zweijähriger Lehrgang. Dazu war das Staatliche Gewerbelehrerseminar inzwischen zum Staatlichen Berufspädagogischen Institut umgewandelt worden. Gemäß dem Erlass des Ministers für Handel und Gewerbe vom 16. November 1926 erfolgte die Ausbildung in fünf „Abteilungen“: Baugewerbe, Bekleidungsgewerbe, Kunstgewerbe, Metallgewerbe und Nahrungsgewerbe. (Schindler 1928, S. 47)⁶ Mitte 1930 wurde die Gewerbelehrerausbildung in Preußen zwar umgestaltet und nun an den zum Teil zuvor bereits eingerichteten Berufspädagogischen Instituten fest etabliert. Der Seminarcharakter blieb aber erhalten. In vier Semestern wurden Gewerbelehrerinnen und Gewerbelehrer an den Berufspädagogischen Instituten in Berlin, Frankfurt am Main, Köln und Königsberg ausgebildet.

3 Handwerksmeister oder Akademiker – zum Streit um die Gewerbelehrerausbildung Ende der 1920er-Jahre⁷

3.1 Positionen und Initiativen der Akteure

Schon früh zeichnete sich der Disput ab. Dabei kann dem DATSCH eine gewisse Konsequenz nachgesagt werden, da er bereits in seinen 21 Leitsätzen „Die Erziehung und Ausbildung des Nachwuchses der Facharbeiterschaft für die mechanische Industrie“ vom April 1912, d. h. im Deutschen Kaiserreich, vor dem Weltkrieg und als die Berufsschule noch nicht als etabliert gelten konnte, die Auffassung vertrat, dass für die technischen Fächer der Fortbildungsschule⁸ „als Lehrer möglichst Fachleute heranzuziehen“ seien, „die in lebendiger Fühlung mit der Praxis stehen müssen“, wobei jene die Gelegenheit erhalten müssten, „sich für die Erteilung des Unterrichtes auszubilden“ (DATSCH 1912, S. 304). Diese Position vertrat auch der DATSCH-Vertreter Lenz auf der Reichsschulkonferenz von 1920. Nur „der Fachlehrer mit hinreichender Berufspraxis“ (RM des Innern 1921, S. 642) könne als Lehrer an einer Berufsschule infrage kommen, so Lenz. Rückblickend verwies Förster vom DATSCH 1924 ebenfalls schon auf die frühen Arbeiten des Deutschen Ausschusses. Er spitzte das aufgetretene Problem allerdings von beiden Seiten zu: „Besondere Beachtung findet auch die Lehrerfrage, die in zwei Berichten für die 4. Sitzung des Deutschen Ausschusses im Dezember 1911

6 Nach der Statistik von Friedrich Schindler bestanden 151 von 266 Personen die Aufnahmeprüfung, die Ostern 1928 stattfand. Die meisten der 151 möglichen Kursteilnehmer kamen aus dem Metallgewerbe (67), gefolgt von Baugewerbe (39), Nahrungsgewerbe (22), Bekleidungsgewerbe (12) und Kunstgewerbe (11). Des Weiteren verrät die Statistik: Fünf waren Lehrer mit zweiter Lehrprüfung, 47 nur mit erster Lehrprüfung und alle anderen gehörten unterschiedlichen Kategorien der „Nichtlehrer“ an. (Schindler 1928, S. 50)

7 Siehe hierzu ausführlich z. B. auch Herkner (2011).

8 Damals wie auch später war der DATSCH der Meinung, dass die „schulmäßige Unterweisung der Lehrlinge, wo die Möglichkeit dazu vorliegt, in besonderen, von den industriellen Unternehmungen errichteten Werkschulen vorgenommen werden“ (DATSCH 1912, S. 303) sollte. Nur wo dies nicht möglich sei, müssten die Lehrlinge die öffentlichen gewerblichen Fortbildungsschulen besuchen (ebd., S. 304). Die Werkschulbewegung erreichte einen durchaus beachtenswerten Einfluss. Für die Frage nach der Ausbildung der Lehrkräfte soll sie hier aber aus Umfangsgründen keine Rolle spielen.

erörtert wird. Es handelt sich hierbei um einen Ausgleich folgender Gegensätze: Der Berufslehrer (sic!) ist methodisch geschult, aber mit den Forderungen des gewerblichen Lebens häufig nicht genügend vertraut, und der Praktiker hat nicht gelernt zu unterrichten. Planmäßige Aus- und Fortbildung der Lehrer und Verwendung der vom Deutschen Ausschuss geschaffenen Lehrmittel sind hier anzustreben.“ (Förster 1924, S. 74f.) Sehr ähnlich verwies auch Beinhoff (1924) im damaligen Mitteilungsblatt des DATSCH auf den aufziehenden Konflikt. „Neuerdings, im April 1924, hat der Nordwestdeutsche Verband der Gewerbelehrer und -Lehrerinnen sich bei seiner Ostertagung in Hamburg mit ganz besonderem Nachdruck für die Hochschulbildung der Berufsschullehrer eingesetzt.“ (Beinhoff 1924, S. T 15) Beinhoff gab an, sachlich bleiben und die Frage unvoreingenommen betrachten zu wollen. „Wie war es denn bisher?“ fragte er, um dann selbst zu antworten: „Die in Frage stehende Schulgattung war bis gegen Ende des vorigen Jahrhunderts wenig mehr als eine Wiederholungsschule. (...) Der Unterricht fand in den Abendstunden, also außerhalb der Arbeitszeit, statt und wurde durchweg von Volksschullehrern nebenamtlich erteilt. Für den damaligen Lehrlingsunterricht war der Volksschullehrer durchaus der gegebene Mann.“ (Beinhoff 1924, S. T 15) Beinhoff meinte außerdem: „Was aber besonders bemängelt werden muß, ist die Tatsache, daß der hochschulmäßig gebildete Berufsschullehrer von all seinem Wissen wohl kaum 5 v H beim Lehrlingsunterricht anzubringen vermag, alles übrige aber als unbenutzten Wissensballast mit sich herumschleppt bzw. es sehr bald über Bord wirft. Der junge Lehrer kommt dann in Versuchung, sein theoretisches Wissen in möglichst großem Umfange den Schülern zu vermitteln, wobei er zumeist deren Aufnahmevermögen stark überschätzt und das rein Praktische, das Lebenselement des Lehrlings, unberücksichtigt läßt.“ (Beinhoff 1924, S. T 16) Und um gleich Gegenargumenten den Wind aus den Segeln zu nehmen, erklärte er zudem: „Man wende mir nicht ein, daß der Diplom-Ingenieur auch in der Praxis immer nur einen kleinen Teil seines Wissens anwenden könne.“ (Beinhoff 1924, S. T 17) Götter (1924) brachte ebenfalls im Mitteilungsblatt des DATSCH ein weiteres Argument ein, weshalb beim DATSCH bzw. bei der Wirtschaft die Entscheidung liegen müsste, wie die Ausbildung von Gewerbelehrern zu gestalten sei. Er meinte: „Aus diesen Erörterungen ist zu sehen, daß die Frage der Lehrervorbildung für Berufsschulen in erster Reihe unter dem Gesichtspunkt der Wirkung auf das Wirtschaftsleben betrachtet werden muß; sie wird also nicht durch die beruflichen Organisationen der Lehrerschaft, sondern von den Vertretern der Wirtschaft entschieden werden, die die Folgen und die Verantwortung tragen.“ (Götter 1924, S. T 22)

Ende der 1920er-Jahre nahm der Disput an Schärfe zu. Es konnte nicht überraschen, dass der DATSCH versuchte, seine Macht als der Wirtschaft nahestehendes Bündnis auszuspielen. Mitte 1928 richtete er daher eine Eingabe über die Regelung der Gewerbelehrausbildung an den Preußischen Minister für Handel und Gewerbe und an den Preußischen Landtag (siehe DATSCH 1928a). Herausgestellt werden sollen hier folgende Punkte:

- Wesen der Gewerbelehrausbildung: Die Regelung für Gewerbelehrausbildung sollte in eigengesetzlicher Weise erfolgen; eine Übertragbarkeit anderer Lehrerkategorien (Handelslehrer, Volksschullehrer) wurde abgelehnt.
- Sinn der Gestaltung der Gewerbelehrausbildung: Die Ausbildung dürfe nicht in erster Linie durch Rücksichten auf die Besoldungsordnung bestimmt werden; vielmehr sei die zweckmäßigste Lösung nach rein sachlichen Gesichtspunkten anzustreben.
- Vorbildung der Anwärter: In Fragen der Vorbildung war dem DATSCH die Berufspraxis äußerst wichtig. So hieß es z. B.: „Alle künftigen Gewerbelehrer sollten eine gründliche praktische Ausbildung durchmachen, denn nur so erwerben sie neben einer ins Einzelne gehenden Fachkenntnis die notwendige Erkenntnis der sozialen und gewerblichen Atmosphäre des Berufsschülers, ohne die die Tätigkeit des Gewerbelehrers wirkungslos bleiben muß.“ (DATSCH 1928a, S. 66) Es sei „von jedem Anwärter verantwortliche gewerbliche Berufstätigkeit“ zu verlangen, „auch vom Diplomingenieur“. Die Überprüfung der praktischen vollberuflichen Tätigkeiten auf Dauer und Geeignetheit läge bei der Leitung des jeweiligen Berufspädagogischen Instituts. (ebd.) Darüber hinausgehend wurde ein „Eignungsnachweis“ gefordert, bei dem es darum ginge, dass Anwärtern vor der Aufnahme in das BI Gelegenheit zu geben sei, „unter Leitung eines erfahrenen Lehrers seine Eignung für diesen Beruf (durch Hospitieren, Assistieren, gelegentliche Vertretung und dergl.) zu erweisen“ (ebd.). Die Anforderungen an Anwärter zielten damit bemerkenswerterweise auf eine doppelte Berufspraxis: für die zu unterrichtenden Lehrberufe einerseits und für die berufspädagogische Praxis als Lehrkraft andererseits. Positiv formuliert: Der DATSCH strebte „eine Berücksichtigung aller Volksschichten sowie eine planmäßige, aber je nach Vorbildung verschiedenartige Vorbereitung bezüglich Berufspraxis, Allgemeinbildung und Lehrpraxis“ an (ebd.). Fast unscheinbar hieß es in einer Fußnote ergänzend: „Der Ausschluss gerade der Praktiker durch die Ausbildungsregelungen einiger außerpreussischer Länder wird auch in der (...) Schrift des Sächsischen Gewerbeschulverbandes als ‚unersetzlicher Verlust für die Berufsschule‘ bezeichnet (...).“ (ebd.)
- Dauer der Ausbildung der Anwärter: Der DATSCH plädierte für ein viersemestriges Studium an den Berufspädagogischen Instituten. Mehr als vier Semester seien sachlich nicht berechtigt und nicht notwendig. Eine Verlängerung über vier Semester hinaus würde die Kosten der Ausbildung steigen lassen „und gerade diejenigen Kräfte, die der Berufsschule erhalten bleiben müssen (...), von der Gewerbelehrerlaufbahn zurückhalten“ (DATSCH 1928a, S. 66). Als unterstützendes Argument für die lediglich viersemestrige Dauer wurde von der größeren Lebenserfahrung der Anwärter gesprochen, die „eine Intensivierung“ des Studiums ermöglichen würde (ebd.).
- Inhalte der Ausbildung der Anwärter: Ungeachtet der verschiedenen Vorbildung und praktischen Erfahrung – so der DATSCH – müssten „Anwärter eine Ausbildung nach der berufswissenschaftlichen und pädagogischen Seite hin an beson-

deren Instituten erfahren“ (DATSCH 1928a, S. 66). Schließlich zitierte der DATSCH aus seinem Band VIII der eigenen „Abhandlungen und Berichten über technisches Schulwesen“: „Es ist heute keine Hochschule imstande, die Ausbildung des Gewerbelehrers wirklich durchzuführen. Weder die Technische Hochschule noch irgendeine andere Form der Hochschule, der Universität oder Handelshochschule ist imstande, das Wissen und Können zu vermitteln, das der Gewerbelehrer braucht.“ (ebd.) Die Frage wurde leider nicht näher erörtert, um welches Wissen und Können es sich genau dabei handeln sollte. Auch wurde der Terminus „berufswissenschaftlich“ nicht genauer beschrieben. Der Verdacht liegt allerdings nahe, dass man auf der Spur war, was rund 65 Jahre später Jörg-Peter Pahl (1993) als das Bezugswissenschaftsproblem der beruflichen Fachrichtungen skizziert hatte.⁹

Ende 1928 gab der DATSCH in seinem Organ, der Zeitschrift „Technische Erziehung“ (TE) einen Zwischenstand zur „Frage der Gewerbelehrer-Ausbildung“ (DATSCH 1928b). Es wurde resümiert, dass man von vielen Vereinen und Verbänden Unterstützung erfahren habe, während das „Echo in den Zeitschriften der Berufsschullehrer selbst (...) verschiedenartig ausgefallen“ sei (ebd., S. 117).¹⁰ Es müsse doch betont werden, dass der DATSCH „keinesfalls beabsichtigt, dem ihm nahestehenden Stande der Gewerbelehrer durch seine sachliche Stellungnahme bei der Durchsetzung seiner Geltung und bei der Vertiefung seiner Ausbildung hinderlich zu sein“ (ebd.). Das Gegenteil sei der Fall. Die „Entwicklung dieses neuen Lehrerstandes soll unabhängig von der abwegigen Entwicklung anderer Lehrerkreise ihren geraden, folgerichtigen eigengesetzlichen Fortgang nehmen“ (ebd.), so der DATSCH. Nachfolgend wurden in der „TE“ auch die „Entschliebung des Reichsverbands der Deutschen Industrie“ und die „Eingabe des Bundes der technischen Angestellten und Beamten über die Regelung der Gewerbelehrausbildung“ abgedruckt (siehe DATSCH 1928b, S. 120). Es konnte nicht verwundern, dass sich beide dem Ansinnen des DATSCH ausdrücklich anschlossen und sich damit an den Preußischen Landtag wandten. Wenig später traf das auch auf den Deutschen Industrie- und Handelstag und den Preußischen Handwerkskammertag zu (siehe DATSCH 1929a). Vom Handwerkskammertag kam dabei der Hinweis, „daß der nichtfachliche Unterricht – z. B. in den Elementarfächern Schreiben und Rechnen – in den Berufsschulen zurzeit noch nicht seinen Zweck“ erfüllen würde (ebd., S. 16) So wäre es notwendig, „daß die Gewerbelehrer beim nichtfachlichen Unterricht sich mehr den Elementarfächern widmen würden und auf den von ihnen an-

9 Lippart (1929, S. 2) argumentierte in sehr ähnlicher Richtung, was nicht verwundern konnte, da Lippart Vorsitzender des DATSCH war. Er schrieb, dass „sämtliche Hochschulen für diese Aufgabe ungeeignet“ seien. „Man zwingt die Ausbildung in diese Hochschulen mit ihrem ganz anders gerichteten Wissenschaftsbetrieb hinein (...)“. Es ginge dabei auch um das entsprechende Wissen und darum, „daß solche wissenschaftliche Ausbildung nach andersartiger Geistesrichtung hin für viele Gewerbelehrer eine große Gefahr bedeuten muß“, weil „eine Entfremdung des Lehrers von den schlichten Notwendigkeiten seiner alltäglichen Berufstätigkeit eintreten kann“. Und dann sprach Lippart von einer „werdenden Sonderwissenschaft“, die ganz am Anfang stehen würde, denn im „Gewerbe selber stecken Schätze, die noch zu heben und wissenschaftlich zu verarbeiten sind“ (ebd.).

10 In der Zeitschrift „Die Deutsche Berufsschule“ etwa wurde die Eingabe abgedruckt und z. T. kommentiert. So hieß es: „Selbstverständlich rechtfertigen die besonders großen Anforderungen, die an den Gewerbelehrerberuf gestellt werden, eine entsprechend hohe Besoldung.“ (o. V. 1928, S. 313)

gestrebten ‚wissenschaftlichen‘ Unterricht verzichteten“ (ebd.) Zudem wurde auch die Historie bemüht. Es hieß: „Männer des Handwerks aller Zeiten, die ihre Kenntnisse aus der Praxis und nicht aus Hochschulbildung schöpften, haben den Beweis dafür abgelegt, daß die berufliche Ausbildung und Tätigkeit die beste Möglichkeit zum Aufstieg bieten.“ (ebd.)

Der DATSCH bediente sich auf dem Höhepunkt des Streits weiterer Mittel und bat insbesondere – wie es hieß – „führende Pädagogen“ (DATSCH 1929b) um eine Stellungnahme, die in der Zeitschrift „Technische Erziehung“ veröffentlicht wurde. Jene Stellungnahme von Eduard Spranger fiel noch relativ nüchtern aus. Es hieß: „Ihre Forderungen sind mir außerordentlich interessant und stimmen im Wesentlichen mit dem überein, was auch ich mir gedacht habe (...).“ (ebd.) Spranger verwies explizit auf die Forderungen, dass die Ausbildung „nicht in erster Linie durch Rücksichten auf die Besoldungsordnung bestimmt werden“ dürfe sowie dass die Ausbildung nicht an Hochschulen verlagert, sondern an den berufspädagogischen Instituten durchgeführt werden solle. Bei Theodor Litt hörte sich die Stellungnahme bereits übersteigert an: „Sie werden mich immer an Ihrer Seite finden, wenn es gilt, die für die Menschen und die für die Berufe gleich schädliche Übersteigerung der Vorbildungsanforderungen in der Richtung auf das akademische Studium zu bekämpfen.“ (ebd.)¹¹ Die Stellungnahme von Georg Kerschensteiner (ebd.) war indes heftig und durch Worte wie „Akademikerfimmel“ und „Hochschulkrankheit“ berühmt geworden, sodass sie hier vollständig wiedergegeben wird:

„Ich unterschreibe die Forderungen des DATSCH aus tiefster Überzeugung heraus. Von jeher bekämpfte ich den ‚Akademikerfimmel‘ in allen Fragen, die sich auf Ausbildung irgendwelcher technischer Lehrer beziehen. Ich habe sogar in den Werkstätten unserer Münchener Volksschulen den tüchtigen Werkmeister mit pädagogischer Veranlagung dem Volksschullehrer (sic!) mit nachträglicher technischer Unterweisung vorgezogen, von den seltenen Ausnahmen abgesehen, wo ich es mit einem von Haus aus technisch begabten und seit langem technisch interessierten und geschulten Volksschullehrer zu tun hatte.

Unser ganzes technisches Bildungswesen würdenwürde schweren Schaden erleiden, wenn die ‚Hochschulkrankheit‘ auch die technischen Lehrer erfaßt. Solche Dummheiten können nur wir Büchermenschen in Deutschland machen. Den Angelsachsen, ja nicht einmal den rationalistischen Franzosen kommt so etwas in den Sinn. Wir sind aus rein bürokratischen Maßnahmen heraus in einen Unfug des Berechtigungswesens geraten, der unser aufblühendes technisches und berufliches Schulwesen schwer schädigen und die Wirtschaft zwingen wird, ihre eigenen Bildungseinrichtungen zu schaffen und alles öffentlich technische Schulwesen zu ignorieren.

Ich habe mich so oft über diesen Unfug geäußert, daß ich anfangs, die Hoffnung auf einen Sieg der Vernunft in der Gegenwart aufzugeben. Vielleicht bricht sie wieder durch, wenn der Schaden so groß geworden ist, daß ihn jeder mit den Händen greifen kann.

Professor Dr. Georg Kerschensteiner“

11 Es ist hier – wie auch bei den Stellungnahmen von Litt und Kerschensteiner – nicht erkennbar, inwiefern die Redaktion der Zeitschrift „Technische Erziehung“ Kürzungen vorgenommen bzw. lediglich Auszüge abgedruckt hat.

Die Berufsschullehrerverbände kommentierten das Vorgehen des DATSCH entsprechend. So bezog sich Heinrich (1929) unmittelbar auf die in der Januar-Ausgabe der „Technischen Erziehung“ erschienenen Stellungnahmen. Heinrich wörtlich: „Diese drei führenden Pädagogen sind die von Kerschensteiner auf dem Pädagogischen Kongreß in Kassel 1928 als die ‚heiligen drei Könige der Pädagogik‘ bezeichneten Universitätsprofessoren Kerschensteiner, Spranger und Litt. Fürwahr, der ‚Datsch‘ operiert außerordentlich geschickt, wenn nicht noch ein höheres Attribut hier am Platze wäre. Mit solchen Namen läßt sich in der Tat etwas machen. (...) Der ‚Datsch‘ hält nichts von der akademischen Ausbildung der Gewerbelehrer, nur allein die praktische technische Arbeit kann es machen. Ein Gewerbelehrer, dessen vorgeschriebene Allgemeinbildung mit vierzehn Jahren auf Grund des Besuchs der Volksschule als abgeschlossen zu betrachten ist, gilt für den ‚Datsch‘ nach seinen Aufstellungen (...) als ein vorzüglicher Lehrertyp für die Berufsschule. Dennoch wendet er sich zur Stützung seiner Forderungen, die er bezüglich dieser ganz unakademisch sein sollenden Gewerbelehrerausbildung aufgestellt hat, an hochakademisch gebildete akademische Lehrer, von denen jedenfalls zwei kaum jemals in einer technischen Praxis gestanden haben.“ (Heinrich 1929, S. 54f.)

Noch martialischer äußerte sich der Schriftleiter der Zeitschrift „Die Berufsschule“ vom Landesverein der Preußischen Gewerbe- und Handelslehrerschaft, Emil Reischies, der unter dem Titel „Und der Kampf geht weiter“ entsprechend Worte aus der „Kriegssprache“ nutzte. Die Leserinnen und Leser begrüßte er zum neuen Jahr u. a. mit den Worten: „Generalmarsch wird geschlagen gegen uns; der ‚Datsch‘ ist auf dem Kriegspfade, schrecklich anzusehen! Mit großem Gefolge zieht er durch den Westen Deutschlands, um zu finden, was er finden will, nämlich Gründe gegen die Forderung der Berufsschullehrerschaft nach einer ausreichenden und tiefgründigen Ausbildung.“ (Reischies 1929, S. 1) Nachfolgend ging Reischies konkret auf den Besuch einer etwa 15-köpfigen Kommission am BPI zu Köln ein, der am 6. und 7. Dezember 1928 stattfand. Er schrieb: „In Köln sollten ‚andere Verhältnisse‘ geschaffen werden, die Studienzeit des Gewerbeoberlehrers sollte auf vier Semester beschränkt werden.“ (Reischies 1929, S. 1)¹² Reischies konzentrierte die vom DATSCH genannten Gründe auf zwei Punkte: „1. Für den zukünftigen Gewerbeoberlehrer kommt nur der Besucher einer Fachschule in Betracht. Für den Techniker oder Ingenieur ist kein Studium notwendig, da er ‚fünf Minuten vor seiner Unterrichtsstunde alles das aus dem Ärmel schütteln kann, was er an pädagogischem Können für seinen Beruf notwendig hat‘. 2. Im Übrigen hat er die Möglichkeit, sich im späteren Berufsleben pädagogisch auszubilden.“ (Reischies 1929, S. 1)

Der Verein deutscher Ingenieure (VDI), Hauptträger des DATSCH, informierte über die Aktivitäten in seinem Geschäftsbericht 1928/29 (siehe Matschoß/Hellmich 1929, S. 907). Es hieß: „Eine viel beachtete Eingabe des Ausschusses an den Preussischen Minister für Handel und Gewerbe und an den Preussischen Landtag im Juli 1928

12 Der DATSCH (1929c) ging darauf in seiner Ausgabe vom Februar 1929 explizit ein. In einer redaktionellen Bemerkung des DATSCH hieß es, dass der Beitrag „zahlreiche sachliche Unrichtigkeiten, insbesondere über den Zweck der Besichtigung“ enthalte und „ein völliges Nichtverstehen der Bestrebungen und Arbeiten des DATSCH erkennen“ lasse. Zudem seien vertrauliche Äußerungen der Teilnehmer aus dem Zusammenhang herausgerissen worden.

nahm gegen die beabsichtigte Akademisierung des Gewerbelehrerstandes sowie gegen die Verlängerung des Berufsstudiums (sic!) Stellung und trat für die stärkere Heranziehung des aus dem gewerblichen Leben stammenden Praktikers ein. Das gleiche Ziel hatten entsprechende Eingaben maßgeblicher angeschlossener Körperschaften und der Mehrzahl der wirtschaftlichen Spitzenverbände. Im Zusammenhang hiermit griff der Deutsche Ausschuß, mit dankenswerter Unterstützung des Preußischen Handelsministeriums, die Gepflogenheit des Besuches der zur Behandlung stehenden Unterrichtsstätten durch eine Studienfahrt zu den preußischen berufspädagogischen Instituten in Frankfurt a. Main und Köln wieder auf, wodurch das Studium der Gewerbelehrerfrage wesentlich vertieft werden konnte.“ (ebd.)

Schließlich sah sich der VdI 1929 selbst zu einer Eingabe an das Preußische Ministerium für Handel und Gewerbe veranlasst (siehe VdI 1929), da er darüber unterrichtet worden sei, „daß in nächster Zeit den gesetzgebenden Körperschaften ein Entwurf über die Neuregelung der Ausbildung zum Gewerbelehrer vorgelegt werden wird“ (VdI 1929, S. 124). Die „Frage, wer berufen ist, den Unterricht zu erteilen“, sei von „besonderer und weittragender Bedeutung“. Jeglicher Unterricht an Berufsschulen könne nur dann erfolgreich sein, „wenn der Schüler das sichere Gefühl hat, daß der Lehrer Meister in dem ist, was er den Lehrling lehren soll“. Niemand dürfe Gewerbelehrer werden, „der nicht selbst schaffend im Gewerbe tätig war“, so der VdI (ebd.). Der VdI würde es „als ein nationales Unglück ansehen, wenn durch sachlich nicht gerechtfertigte Anforderungen“ der Weg zum Gewerbelehrer „den wertvollsten Kräften im deutschen Volke verbaut würde“. Es würden „unnötige und verderbliche Schranken“ errichtet, „wenn aus der Gewerbelehrer-Ausbildung ein akademisches Studium gemacht wird“ (ebd., S. 124f.). So fasste der VdI seine Wünsche an das Preußische Handels- und Gewerbeministerium zu drei Punkten zusammen:

1. Unbedingte Voraussetzung für die Zulassung zur Gewerbelehrerlaufbahn ist mehrjährige schaffende Tätigkeit im Beruf.
2. Abzulehnen ist jede Sonderreifeprüfung, die den Nachweis von Kenntnissen erfordert, wie sie sonst nur auf höheren Schulen erworben werden.
3. die Ausbildung im berufspädagogischen Institut ist für alle technisch Vorbildeten auf höchstens vier Halbjahre zu beschränken.“ (VdI 1929, S. 125)

Die Entscheidung sollte „ausschließlich nach sachlichen Gesichtspunkten“ fallen, so der VdI. „Geradezu für verhängnisvoll würden wir es ansehen, wenn in dieser für die Zukunft unseres ganzen Volkes so ungeheuer wichtigen Frage Wünsche eines einzelnen Berufsstandes ausschlaggebend werden sollten.“ (VdI 1929, S. 125)

Ungeachtet der Positionen des DATSCH wurden auch die Studierenden der Berufspädagogischen Institute selbst aktiv. Die Zeitschrift „Die Berufsschule“ teilte beispielsweise mit: „Der Ausschuß der Studierenden des Staatlichen Berufspädagogischen Instituts Frankfurt a. M.“ (...) reagiert, nachdem sich auch die Studierenden der Institute in Berlin und Köln positionierten. In einer Vollversammlung vom 19. Dezember 1928 forderten sie: „Sechssemestriges Vollstudium, Abschlußprüfung der wissenschaftlichen Fächer an der Universität, Fachabschlußprüfung an dem der Universität angegliederten Berufspädagogischen Institut.“ (o. V. 1929b, S. 84)

3.2 Eisenacher Tagung des DATSCH und deren Rezeption

Zum Höhepunkt des Streits sollte es auf der sogenannten „Eisenacher Tagung des DATSCH“ kommen. Die Tagung fand am 8. und 9. Juni 1929 in der Wartburgstadt, und zwar im Gesellschaftshaus „Erholung“, Karthäuserstr. 39, statt. Am ersten Sitzungstag, am Samstag, 8. Juni 1929, sollte es zwischen 8:30 Uhr und etwa 13 Uhr unter Vorsitz des in VDI und DATSCH renommierten Professors für Technikgeschichte Conrad Matschoß um das technische Mittelschulwesen gehen. Im zweiten – hier interessierenden – Teil, der am Sonntag, 9. Juni 1929, stattfand und den gleichen zeitlichen Umfang haben sollte, ging es um das Berufs- und Fachschulwesen, und dabei im ersten Teil ab 8:30 Uhr um „Berufsschule und Gewerbelehrausbildung“. Der zweite Tag sollte von Prof. Dr.-Ing. Bauersfeld aus Jena geleitet werden. Zur Gewerbelehrausbildung waren lediglich zwei Unterpunkte aufgeführt. Zunächst ging es um den von Theodor Litt, Leipzig, gehaltenen Hauptvortrag. Dem sollte der Bericht des DATSCH „Die Ausbildung der Gewerbelehrer an den drei preußischen berufspädagogischen Instituten“, gehalten von Albert Lenz, folgen.

Der Vortrag von Theodor Litt wurde stenographiert und vom DATSCH in jener Form in der „Technischen Erziehung“, Ausgabe Oktober 1929, abgedruckt (siehe Litt 1929). In einem längeren Prolog erklärte sich Litt sehr wohl für die Frage der Ausbildung von Gewerbelehrern für zuständig, obgleich ihm als Erziehungswissenschaftler vorgeworfen werden könnte, ihm fehle „doch die notwendige Berührung mit diesem Bezirk des Bildungswesens“ (ebd., S. 93). Dabei unterstellte er ferner, dass es allen um die „wirklich beste Ausbildung“ der Berufsschullehrer ginge. Der „Kardinalirrtum“ liege aber darin, dass eben nicht selbstverständlich eine über die Hochschule führende Bildung diese beste Ausbildung sei. Es frage sich stattdessen, welches „die beste Ausbildung für seine spezielle Aufgabe, für die besondere Schulform, der er zu dienen hat“, sei. In seinem eigentlichen Vortragsteil begann Litt mit Verweis auf die von Aloys Fischer geforderte „Humanisierung der Berufsschule“ darüber zu sprechen, was die Schülerinnen und Schüler aus der Berufsschule mitnehmen sollten, um daraus auf die Forderungen für die Berufsschullehrer zu gelangen. So kam Litt zu der Feststellung, der Berufsschullehrer würde nur dann eine Autorität aufbringen können, „wenn er den Eindruck einer unbedingten Beherrschung der betreffenden Praxis erweckt, wenn die Schüler auf Schritt und Tritt merken: er kennt die Sachen, mit denen ich mich beruflich abzugeben habe, er hat nicht nur gelehrte Abhandlungen darüber gehört, sondern er hat mit Leib und Seele selbst in diesen Dingen dringestanden“ (ebd., S. 94). Er könne all denen zustimmen, „die bei dem Bildungsgange auf selbsterlebte Praxis das allergrößte Gewicht legen“ (ebd.). Und so kam Litt zu Georg Kerschensteiner, der versichert habe, „daß der pädagogisch begabte Meister im Grunde der beste Berufsschullehrer sei“ (ebd.). Dann warf Litt die Frage auf, wie der Bildungsgang gestaltet sein muss, damit genau diese Menschen in den Berufsschulen landen. Beim Weg über die Hochschulen würde man viele derjenigen, die am besten geeignet wären, von diesem Beruf ausschließen, und zwar „weil ihr Lebensschicksal es ihnen nun einmal nicht möglich gemacht hat, gerade diesen Weg zu gehen“ (ebd.). Litt sprach sodann von „Stacheldrahtzäune(n) wissenschaftlicher Examina“ (ebd.), wohingegen er

sich mehr Mut am amerikanischen Beispiel zum „nicht auf wissenschaftlichem Wege erworbenen ‚praktischen Wissen‘“ wünschte (ebd.). „Es gibt Menschen und Berufsgruppen, für die die Hochschulbildung nicht der beste, sondern ein recht schlechter Weg ist, und zwar aus dem Grunde, weil die betreffenden Menschen durch diesen Bildungsgang unter Umständen verbildet und vom rechten Weg abgelenkt werden“, so Litt (ebd.) weiter. Er stellte die These auf, dass man den Berufsschullehrer in der Mehrzahl damit überfordern würde, wenn von ihm zusätzlich verlangt werde, „daß er ein wissenschaftlicher Mensch sei“ (ebd., S. 95). Er bezweifele, „daß diese Begabungskombination sich häufig genug findet, und ich behaupte daher: man möge aus der Ausbildung des Berufsschullehrers die Forderung einer wissenschaftlichen Qualifikation heraushalten, sonst erlebt man, daß man nur in den seltensten Fällen die geforderten Menschen überhaupt findet“ (ebd.). Daher sei ein berufspädagogisches Institut der geeignete Ort, aber nur dann, „wenn es sich jedes Hinüberschiebens zum gelehrten, wissenschaftlichen Betriebe enthält, wenn es den Mut hat, seine Bildungsarbeit ganz aus dem eigenen Lebensgesetz heraus zu gestalten“ (ebd.). Dieses berufspädagogische Institut dürfe auch keiner Hochschule angeschlossen sein, sondern solle auf eigenen Füßen stehen (ebd., S. 96). Nicht zuletzt würde, so Litt, das gesamte geistige Niveau an den Hochschulen sinken, wenn sich noch mehr Menschen an den Hochschulen befinden würden, „die von Rechts wegen niemals die Schwelle der Hochschule hätten überschreiten sollen“ (ebd.). Übrig bliebe u. a. die Gehaltsklasse, während sich „der tiefere geistige Gehalt, der in Gestalt der Hochschulbildung gesucht wird, (...) unterdessen aufgelöst“ habe (ebd.). Daher schloss Litt mit den Worten: „Hüten wir uns, eine Entwicklung zu begünstigen, die unser deutsches Bildungswesen in allen Teilen so empfindlich schädigen würde.“ (ebd.)

Die Replik der Berufsschullehrerschaft in ihren Zeitschriften blieb nicht aus. Über die Eisenacher Tagung des DATSCH am 8. und 9. Juni 1929 berichtete die „Praxis der Berufsschule“ ausführlich. So hieß es: „Der zweite Tag nahm leider einen anderen Verlauf. Zwei Gruppen standen sich sehr scharf gegenüber. Auf der einen Seite Prof. Litt mit dem größten Teil der Datsch-Mitglieder, auf der anderen Seite Vertreter anderer Hochschulen, Vertreter der Schulbehörden und Vertreter der Lehrerschaft. (...) Das Fehlen einer wissenschaftlichen Berufsschulpädagogik machte sich verhängnisvoll bemerkbar. (...) Der Datsch legt einseitige Betonung auf den ersten Bestandteil des Wortes, auf den Beruf, und sieht die Berufsschule nur vom Standpunkt des Metallgewerbes aus. Daß Prof. Litt die Berufsschule vom theoretischen Standpunkt aus richtig sieht, kann nicht bestritten werden. Er hat auch die Schwere der Aufgabe des Berufsschullehrers richtig gekennzeichnet. Um so mehr müssen uns seine Schlußfolgerungen daraus für die Gewerbelehrausbildung ins Erstaunen setzen.“ (o. V. 1929c, S. 411) Man brauche – so die Zeitschrift weiter – nicht besonders zu erwähnen, dass man an der Seite von Prof. Ziertmanns – auf der Tagung Gegenspieler von Litt – stehen würde, ebenso wenig auch, dass wir „die Hochschule und nicht eine Berufsschulpädagogische Akademie oder ein von der Hochschule getrenntes Berufsschulpädagogisches Institut als den geeigneten Ort der Berufsschullehrerausbildung betrachten“. (o. V. 1929c, S. 412)

Die Zeitschrift „Die Berufsschule“ kommentierte in Richtung von Litt: „Daß ein Referent die Hochschulbildung für den Gewerbelehrer, also für einen Lehrer schlechthin, heute noch ablehnen kann, ist ein Zeichen dafür, daß er das wahre Wesen der Lehrertätigkeit überhaupt nicht erkannt hat. Er geht vorbei an der Tatsache, daß eine Gesamtforderung aller Lehrerkategorien ist, durch wissenschaftliche Schulung das geistige Rüstzeug zu erhalten, um die in der Schularbeit täglich neu auftretenden Probleme wissenschaftlich zu durchdringen, um zu ihnen kritisch und selbständig forschend Stellung nehmen zu können.“ (o. V. 1929d, S. 213) Und schließlich wurde auch auf den Vorwurf, es ginge den Berufsschullehrerverbänden vor allem um eine höhere Besoldung, aufgegriffen. So hieß es: „Auch Herr Dr. Heiland glaubte das Märchen von der besoldungspolitischen Orientierung der Ausbildungsfrage aufwärmen zu müssen, (...)“ (o. V. 1929d, S. 216)¹³

3.3 Weiterschwelen des Konflikts zu Beginn der 1930er-Jahre

In der Folge der Zersplitterung Deutschlands in Kulturfragen blieb auch die Frage nach der akademischen Ausbildung der Berufsschullehrkräfte geteilt. Während sich in einigen Ländern und Provinzen Deutschlands der voll- oder teilakademische Ausbildungsweg in der Zeit der Weimarer Republik etablieren konnte, wurde er vor allem in Preußen nicht bestritten. Inwiefern die neuerliche Eingabe des DATSCH an den Preußischen Landtag zu Beginn des Jahres 1930–5. Februar – dazu beitrug, kann hier nicht eruiert werden.¹⁴ Aufgegliedert in zunächst vier Punkten erläuterte der DATSCH mit Verweis auf die zustimmenden „führenden Pädagogen“ Kerschensteiner, Litt und Spranger erneut seine Positionen (siehe Frölich/Harm 1930). In einem fünften Punkt wurde herausgestellt: „Abzulehnen sind alle Sonderwünsche auf vollakademische Hochschulausbildung.“ (ebd.)

Mit zwei Erlassen des Preußischen Ministeriums für Handel und Gewerbe vom 28. Mai 1930 bzw. vom 9. Juli 1930 sah sich der DATSCH schließlich bestätigt. Der Erlass vom 28. Mai sollte den Widerspruch lösen, dass es „einerseits ordnungsgemäß vorgebildete Lehrkräfte ohne Beschäftigung und Einkommen“ gab, „während andererseits zahlreiche Lehrkräfte nebenamtlich an der Berufsschule tätig sind und aus dieser Unterrichtstätigkeit zu ihrem Einkommen aus dem Hauptberufe weitere Einkünfte beziehen“ (Erlass 1930a, S. 98). Dementsprechend sollten u. a. an den Berufsschulen „diejenigen Lehrkräfte, die ihr Haupteinkommen aus einer anderen Tätigkeit beziehen, nach Möglichkeit durch geprüfte Gewerbe- und Handelslehrer (-lehrerinnen) ersetzt werden“ (ebd.). Im zweiten Erlass ging es nun um die Ausbildung der Gewerbe-

¹³ Dr. Adolf Heiland war einer der wichtigsten Vertreter des DATSCH.

¹⁴ In der Selbstbewertung des DATSCH hieß es, „diese weitgehenden Bemühungen im sachlichen Sinne“ hätten „einen starken Einfluß auf die Entwicklung der Frage der zweckmäßigsten Gewerbelehrausbildung genommen und bei den maßgeblichen Stellen Beachtung gefunden“ (Harm 1930, S. 49). Diese Einschätzung würde „sich insbesondere aus der jüngst veröffentlichten Vorlage des Preußischen Handelsministers und den diesjährigen Frühjahrsbeschlüssen des Preußischen Landtages“ ergeben, „die eine starke Bewertung der aus der praktischen Arbeit stammenden Bildungsgüter enthalten, die weitgehende Praxis selbst als unerläßliche Voraussetzung für das Gewerbelehrerstudium betrachten und eine eigengesetzliche Weiterentwicklung der bestehenden Berufspädagogischen Institute vorsehen“ (ebd.). So stand es im Geschäftsbericht des DATSCH für den Zeitraum bis April 1930. In jenem Bericht wurde der Auftritt von Litt auf der Eisenaacher Tagung im Übrigen als „Stellung gegen die scheinakademischen Bestrebungen aus den Kreisen der Gewerbelehrerschaft“ (ebd.) bezeichnet.

lehrerinnen und -lehrer. Hier wurden die Berufspädagogischen Institute in Berlin, Köln, Frankfurt a. M. und Königsberg i. Pr. sowie deren Ausbildungsgänge einheitlich vorgeschrieben.¹⁵ So wurde auch definiert, wo welche Fachrichtung für Gewerbelehrer und für Gewerbelehrerinnen angeboten werden sollte. Es gab folgende Fachrichtungen: Metallgewerbe, Baugewerbe, Kunstgewerbe, Bekleidungsgewerbe, Nahrungsgewerbe und Hauswirtschaft. (Erlass 1930b) Als Studiendauer wurden vier Semester vorgesehen. Diplomingenieure und andere Personen mit akademischem Abschluss konnten nach drei Semestern zur Abschlussprüfung zugelassen werden (ebd., S. 100).

So durfte der DATSCH in seinem Tätigkeitsbericht für das Jahr 1931 jubilieren: „Der Deutsche Aufschuß hat von jeher betont, daß zum Gewerbelehrer in erster Linie der Praktiker berufen sei. Nur wer aus eigener verantwortlicher Tätigkeit im Gewerbe Kenntnisse und Erfahrungen mitbringt, kann bei den Berufsschülern Vertrauen und Einfluß gewinnen. Ohne diese aber ist erfolgreiches Lehren nicht möglich. Erfreulicherweise hat das Preußische Handelsministerium bei Erlass der neuesten Ausbildungsvorschriften vom 9.7.1930 den gleichen Standpunkt eingenommen.“ (DATSCH 1932, S. 31) Der aus Sicht des DATSCH geeignetste Ort der Gewerbelehrausbildung sei die Höhere Technische Lehranstalt (HTL). (ebd.) „Besonderer Wert“, so der DATSCH 1932 (ebd., S. 32) weiter, „ist auf die Unterweisung in Unterrichtsmethodik zu legen. Der Unterricht an Berufsschulen zählt ja bei der Eigenart des Schülermaterials zu den schwierigsten Aufgaben. Es ist daher dringend nötig, daß der künftige Gewerbelehrer lernt, nicht nur was, sondern vor allem, wie er lehren soll.“ (ebd.) Im Übrigen: Wunsch des DATSCH sei es, „eine gleichmäßige Gestaltung des Ausbildungsganges in allen deutschen Ländern“ (ebd.) zu erreichen.

Ungeachtet der zumindest vorübergehenden Klärung der Situation in Preußen, als das zuständige Handelsministerium mit Erlass vom 9. Juli 1930 die Berufspädagogischen Institute stärkte, ließ der DATSCH nicht locker. Er veröffentlichte Mitte 1932 neuerlich „Vorschläge zur Gewerbelehrer-Ausbildung“ (siehe Kothe 1932). Dabei bestärkte er seine Positionen: 1) selbsterlebte Praxis als unbedingtes Muss; 2) Vorkenntnisse, die ein Absolvent einer Höheren Technischen Lehranstalt nachweisen muss, unabhängig davon, auf welchem Wege jene Vorkenntnisse erworben wurden; 3) viersemestrige Ausbildung. Es wurden vier Zielgruppen explizit benannt: der 1) HTL-Absolvent, 2) Diplom-Ingenieur, 3) Abiturient, 4) Praktiker, für die es unterschiedliche Ablaufpläne bis zum Eintritt in das (berufspädagogische) Institut gibt (ebd., S. 44). Die finale Station der Ausbildung stellte – unabhängig von den vier identifizierten Zielgruppen – jeweils das (berufspädagogische) Institut dar, in dem es vier Fächer geben sollte. In Fachkunde und Gemeinschaftskunde gehe es um die Inhalte, „was in der Berufsschule gelehrt wird“, in Pädagogik und Methodik hingegen um die „Frage, wie es vermittelt werden soll“ (ebd.). Auch hier wird – mit Verweis auf die „gleichmäßige“ Ausbildung „anderer Gruppen von Lehrern“ – betont: „Der Wunsch des Deutschen Ausschusses geht dahin, daß seine Vorschläge die Grundlage bilden möchten für eine einheitliche Regelung der Gewerbelehrer-Ausbildung im ganzen Reiche.“ (ebd.)

15 Neu war das BPI in Königsberg in (Ost-)Preußen hinzugekommen.

Am 4. Mai 1932 verfügte der Preußische Handelsminister Schreiber den Erlass Nr. IV 3515/32 betreff Richtlinien für den Vorbereitungsdienst an den Berufsschulen. Die Änderungen wurden notwendig, weil der Staat erhebliche Einsparungen bei gleichzeitig stark sinkenden Schülerzahlen infolge des Geburtenrückgangs der Kriegsjahre vornehmen musste. So wurden im Erlass „Notmaßnahmen“ beschrieben, weil kaum ein die Berufspädagogischen Institute verlassender Kandidat Aussicht auf eine planmäßige Anstellung haben werde. Folglich sollten zum Beispiel diejenigen belohnt werden, „die sich freiwillig entschließen, noch zwei Semester an einem Berufspädagogischen Institut eine Zusatzausbildung für den Unterricht in gemischtberuflichen Klassen und an kleinen Berufsschulen (sic!) oder für eine neue Fachrichtung durchzumachen“ (o. V. 1932).

Insgesamt hatten sich zu Beginn der 1930er-Jahre die wirtschaftlichen Verhältnisse in der Weimarer Republik mittlerweile gravierend geändert. Die Sparzwänge der öffentlichen Hand waren massiv, während die Zahl der Arbeitslosen anwuchs und der Jugend zunehmend berufliche Perspektiven fehlten. So hatte Schindler (1931) einerseits den sorgenvollen Blick auf Gegenwart und Zukunft, andererseits fasste er diese erste Phase der Genese einer eigenständigen Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen treffend zusammen: „Die aufgeführten vielseitigen und schwierigen Aufgaben der gewerblichen Berufsschulen können nur mit einer arbeits- und opferfreudigen, entsprechend vorgebildeten Lehrerschaft gelöst werden. An den Schulen der kleineren und mittleren Gemeinden wird der gesamte Unterricht vielfach noch von nebenamtlichen Lehrkräften, Volksschullehrern, Technikern und Meistern, erteilt, die höchstens in kurzfristigen Kursen für die besonderen Bedürfnisse dieser Schulen vorgebildet worden sind. Die finanziellen Verhältnisse der Gemeinden zwingen zu dieser Maßnahme. Natürlich kann mit derartigen Lehrkräften auf die Dauer das wünschenswerte Ziel der Berufsschule nicht erreicht werden, da ihnen die fachliche bzw. pädagogische Vorbildung fehlt und sie nicht über die zum Einarbeiten und Vorbereiten notwendige Zeit verfügen. Die Erfahrung hat einwandfrei gezeigt, daß die Aufgaben der gewerblichen Berufsschule nur mit hauptamtlichen Lehrkräften, die ein planmäßiges, mehrjähriges Studium an einer besonderen Ausbildungsstätte erledigt haben, restlos gelöst werden können. An dieser Tatsache wird nichts geändert, wenn auch für Spezialgebiete nebenamtliche Lehrkräfte weiter Verwendung finden.“ (Schindler 1931, S. 20)

Vor der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten am 30. Januar 1933 hatten sich für die Lehrkräfte an kaufmännischen wie an gewerblichen berufsbildenden Schulen mittlerweile zahlreiche Berufsverbände gebildet, mit denen eben z. B. der DATSCH im Konflikt stand. Grüner (1983, S. 139) zählt eine ganze Reihe an Lehrerverbänden auf, und er nennt vor allem den „Reichsverein der hauptamtlichen Lehrerschaft deutscher Berufsschulen“, der am 28.12.1932 rund 10.000 Mitglieder gehabt habe und da „das Jubiläum der zehnten Wiederkehr seiner Gründung begehen“ konnte (ebd.). Diesem „Reichsverein“ hatten sich die Berufsschullehrer Bayern und die Gewerbeschullehrer Badens, die eigene Verbände bildeten, gar nicht angeschlossen. Grüner nennt darüber hinaus zahlreiche weitere Verbände, die sich seit 1926 als

Dachverband den „Deutschen Verband der Reichsvereine hauptamtlicher Lehrkräfte an Beruf- und Fachschulen“ geschaffen hatten (ebd.). Mit dieser Entwicklung wird deutlich, dass sich der eigenständige Beruf des Berufsschullehrers zunehmend nicht nur etablierte, sondern auch immer stärker zu anderen Lehrerberufen abgrenzte und nach Autonomie strebte. Damit ging es um Machtfragen und eben die Frage der Selbstbestimmtheit der Ausbildung des eigenen Berufsstandes.

4 Berufsbeschreibung nach dem „Handbuch der Berufe“

In den 1920er-Jahren entwickelte sich im Deutschen Reich verstärkt die statistische Erfassung der in Erwerbsarbeit stehenden und der Erwerbsarbeit suchenden Personen (ausführl.: Schütte 1994). So wurde 1920 das Reichsamt für Arbeitsvermittlung gegründet. Wenig später, 1922, wurde das Arbeitsnachweisgesetz verabschiedet. Auf einem in der Weimarer Republik sehr dynamischen Arbeitsmarkt wurden Behörden zur Arbeitsvermittlung immer wichtiger. Die 1927 gegründete Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung war dann der Versuch, Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung zusammenzuführen. In jener Zeit wurden auch die regionalen Vermittlungsbehörden in den Ländern des Deutschen Reiches immer wichtiger. Die Versuche der statistischen Erfassung führten zu berufsordnenden Arbeiten auch außerhalb der Lehrberufe, deren Berufsordnung 1920 mit den ersten reichseinheitlichen Lehrgängen und 1925 mit den ersten Berufsbildern begannen (ausführlich hierzu: Herkner 2003). Außerhalb der Berufserziehung bzw. Lehrlingsausbildung entwickelten die Behörden auch Berufsberatungsinstrumente nach ähnlichem Muster wie jene, die vor allem in den 1930er-Jahren vom DATSCH bearbeitet wurden. Es wurden (Erwerbs-)Berufe im Sinne von „Berufsbildern“ beschrieben und Berufseignungsanforderungen definiert. Für den Beruf des Berufsschullehrers tat dieses z. B. das Sächsische Akademische Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen in Leipzig, das den hier im Zentrum stehenden Beruf des Berufsschullehrers dann als akademischen Beruf ansah (siehe SAAA 1927). In der Beschreibung der Tätigkeit hieß es dann z. B.: „Jeder Berufsschullehrer unterrichtet nur in den Klassen seiner Berufsrichtung.“ (ebd., S. 587) In der „Eigenart der Arbeit“ wurde u. a. ausgesagt, dass der künftige Beruf des Schülers „im Mittelpunkt der ganzen Lehrarbeit“ stehen würde. Die Unterrichtsarbeit vollziehe „sich an größeren Schülergruppen (Klassen)“, woraus „sich eine besonders hohe Verantwortung des Lehrers (Gefahr vervielfachter Wirkung begangener Lehrfehler)“ ergebe (ebd.). Als Berufsgefahren wurden benannt: „Kehlkopfkatarrh, Heiserkeit, Nervosität“. Insgesamt wurde die Berufstätigkeit als sehr anspruchsvoll und verantwortungsvoll, aber auch anstrengend beschrieben (vgl. ebd.). Die Ausbildung sei in den einzelnen Ländern des Reiches „verschieden“ (ebd., S. 589). „Die der Hochschulbildung vorausgehende praktische Tätigkeit hat in einem der gewählten Lehrberufsrichtung entsprechenden Betrieb (...) stattzufinden.“ (ebd.)

Auf den ersten Blick und speziell für die heutige Generation lesen sich die aufgeführten „Körperliche(n) und seelische(n) Anforderungen“ (SAAA 1927, S. 587) beinahe

grotesk, doch mit dem Wissen um die Folgen des Weltkrieges von 1914 bis 1918 mit zahlreichen schwer Verletzten – um nicht zu sagen: Krüppeln – werden die Ausführungen alles andere als humoristisch. Zunächst hieß es, dass vieles, was vom Volksschullehrer und vom Lehrer an höheren Schulen gefordert wird, unverändert oder sinnentsprechend auch auf den Berufsschullehrer zutreffen würde. Zu den 1) erforderlichen Anforderungen wurde etwa aufgeführt: „Beim Berufsschullehrer müssen folgende Eigenschaften unbedingt vorausgesetzt werden: Eine feste Gesundheit des Körpers im allgemeinen, ungehinderter Gebrauch beider Arme und Hände, wenigstens 2/3 Sehschärfe auf einem Auge, 1/3 auf dem anderen, normale Hörfähigkeit, ferner besondere Widerstandskraft der Sprechorgane (Mund, Rachen, Hals, auch Nase), kräftige ausdauernde Stimme und Fähigkeit deutlichen Sprechens.“ (ebd., S. 587 f.) Des Weiteren ginge es etwa um „Verständnis für das Seelenleben der Jugend“, „Selbstbeherrschung“, „Fähigkeit zu schnellem Wechsel der Einstellung“, „freudige Gemütsart“, „liebvolle Hingabe an die Jugend“ etc. (ebd., S. 588).

Nach den 2) besonders fördernden Anforderungen wurden auch 3) ausschließende oder hindernde sowie 4) nicht ausschließende Anforderungen benannt. So seien der „Verlust beider Arme und Beine“ (SAAA 1927, S. 589) Eigenschaften, die die Ausübung des Berufs des Berufsschullehrers völlig verhindern würden. Dazu zählen ferner: „Lungenleiden, ansteckende Krankheiten (Tuberkulose, Ausschlag usw.), schwere Nervenleiden, Epilepsie, Hysterie, mit Defekt geheilte Geisteskrankheit, Sexualpsychosen, Neigung zum Fanatiker, Träumer, Phantasten, Schwärmer, Paranoiker, Verschrobenheit, hochgradige Reizbarkeit, krankhafter Pessimismus.“ (ebd.) Und damit war die Liste noch nicht beendet. Zu den nicht ausschließenden Anforderungen zählten z. B. Brillentragen, Einäugigkeit, Verlust eines Beines usw.

5 Erkenntnispotenziale aus der Betrachtung

Mit Blick auf die heutige Situation kann aus der historischen Betrachtung geschlossen werden: In der Weimarer Republik bildete sich eine eigenständige Lehrkräfteclientel heraus. Die vormalige Lehrerschaft, bestehend vor allem aus Volksschullehrkräften, wurde damit durch original berufspädagogisch ausgebildete Lehrkräfte ergänzt und zunehmend abgelöst, jedoch nicht vollständig ersetzt. Es blieb eine – was Herkunft, Vor- und Ausbildung betrifft – gemischte Lehrerschaft, wie sie im Übrigen auch heute noch diesbezüglich heterogen ist. Ein Grund für den mitunter noch immer nicht allerbesten Ruf der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen könnte indes in der Genese liegen, dass zumindest zum Teil anfangs missliebige Volksschullehrer an Fortbildungsschulen unterrichten mussten. Entstanden ist eine von der allgemeinbildenden Lehrerschaft getrennte und „eigengesetzliche“ Ausbildungsvielfalt, die sich zunächst zum Teil lokal oder regional bzw. länderspezifisch entwickelte. Eine reichsweite Einigung auf Standards hat es damals nicht gegeben. Die junge Berufsschule bekam länderspezifische Regelungen zur Ausbildung ihrer Lehrerschaft.

Heute anzutreffende Schwierigkeiten und Probleme waren damals schon auffällig und Gegenstand der Betrachtungen. Dieses bezieht sich z. B. auf

- die Erkenntnis, dass es zwar eines eigenständigen Berufes „Berufsschullehrer/-in“ bedarf, der aber wiederum fachlich nach – wie es heute heißt – beruflichen Fachrichtungen auszudifferenzieren ist. Eine Lehrkraft für Unterricht in Metallberufen hat fachlich nur geringes Überschneidungspotenzial zu einer Lehrkraft im Nahrungsgewerbe. Ein „Universal-Berufsschullehrer“ wurde schon damals abgelehnt;
- die Voraussetzung, dass ausreichende betriebliche Praxis vorhanden sein muss. Heute regelt das die entsprechende Rahmenvereinbarung der KMK über die Ausbildung dieses Lehramtstyps;
- den – wie Mehnert (2000, S. 169) schreibt – „auch heute nicht aufgelöste(n) Dualismus der Leitbilder vom Lehrer als ‚Fachmann‘ oder ‚Pädagoge‘“;
- das Problem des sehr langen Ausbildungsweges einer solchen Lehrkraft, die zudem – ansatzweise schon damals formuliert – nicht nur berufsbezogenen Unterricht erteilen können soll;
- die Frage, welches beruflich-fachliche Wissen denn für eine Lehrkraft das tatsächlich geeignete ist. Insbesondere könnte man einige Ausführungen des DATSCH auch so interpretieren, dass Zweifel bestanden, ob das Ingenieurwissen aus einem Maschinenbau-Diplomstudium jenes ist, das eine Lehrkraft benötigt, um ihre Schülerinnen und Schüler angemessen unterrichten zu können.

Die historisch-systematische Betrachtung zeigt, dass damalige Überlegungen und Konzepte zum Teil mit den heutigen anschlussfähig sind. Allerdings: So wie sich die Arbeitswelt der Facharbeiterinnen und Facharbeiter verändert hat, so haben sich in den vergangenen knapp 100 Jahren auch vielfältige Wandlungen im Berufsleben der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen vollzogen.

Quellen bzw. Literatur

a) zeitgenössische Quellen (bis 1933)

Beinhoff, W. (ohne Vorname) (1924): Die Lehrer an den Berufsschulen und ihre Ausbildung. In: DA-Mitteilungen, 4. Jg., Heft 19–20, S. 759–761 (T 15-T 17)

DATSCH (1912): Abhandlungen und Berichte über technisches Schulwesen. Band III: Arbeiten auf dem Gebiete des technischen niederen Schulwesens. Leipzig/Berlin

DATSCH (1928a): Eingabe des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen über die Regelung der Gewerbelehrausbildung. In: Technische Erziehung, 3. Jg., Heft 7, S. 65 f.

DATSCH (1928b): Zur Frage der Gewerbelehrer-Ausbildung. In: Technische Erziehung, 3. Jg., Heft 12, S. 117–120

DATSCH (1929a): Die Stellung der Wirtschaft zur Gewerbelehrausbildung. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 2, S. 16 f.

- DATSCH (1929b): Zur Gewerbelehrausbildung. Stellungnahme führender Pädagogen zu der Eingabe des DATSCH. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 1, S. 1
- DATSCH (1929c): Zur Gewerbelehrer-Frage. In eigener Sache. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 2, S. 13
- DATSCH (1932): Tätigkeitsbericht des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen E. V. für das Jahr 1931. In: Technische Erziehung, 7. Jg., Heft 4, S. 31 f.
- Erlass (1930a): Erl. d. M. f. H. vom 28. Mai 1930 Nr. IV 6078/30 Z., betr. Beschäftigung der Lehrkräfte an Berufs- und Fachschulen. In: Technische Erziehung, 5. Jg., Heft 10, S. 98 f.
- Erlass (1930b): Erl. d. M. f. H. vom 9. Juli 1930 Nr. IV 9462/30 Z, betr. Bestimmungen über die Ausbildung von Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen. In: Technische Erziehung, 5. Jg., Heft 10, S. 99 f.
- Förster (ohne Vorname) (1924): Die Arbeiten des Deutschen Ausschusses für technisches Schulwesen auf dem Gebiete der Lehrlingsausbildung. In: Die Deutsche Fortbildungsschule, 33. Jg., Nr. 5, S. 74–79
- Frölich, F. (Friedrich Carl)/Harm (Rudolf) (1930): Eingabe des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen über die Regelung der Gewerbelehrausbildung. In: Technische Erziehung, 5. Jg., Heft 2, S. 15
- Gotter, K. (ohne Vorname) (1924): Zur Frage der Ausbildung der Berufs- und Werkschullehrer auf der Technischen Hochschule. In: DA-Mitteilungen, 4. Jg. (09.10.1924), Heft 25, S. 971 f. (T 21 f.)
- Harm, R. (Rudolf) (1930): Geschäftsbericht des DATSCH für 1929 (bis April 1930). In: Technische Erziehung, 5. Jg., Heft 5, S. 49 f.
- Heinrich, A. (ohne Vorname) (1929): Zur Gewerbelehrausbildung. Wie man's machen muss. In: Die Berufsschule, herausgegeben vom Landesverein der Preußischen Gewerbe- und Handelslehrerschaft, o. Jg., Nr. 4, S. 54–57
- Kothe (ohne Vorname) (1932): Vorschläge zur Gewerbelehrer-Ausbildung. Aufgestellt vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen E. V. In: Technische Erziehung, 7. Jg., Heft 6, S. 43 f.
- Kühne, A. (Alfred) (1929): Entwicklungsstufen der Berufserziehung. In: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. erw. Auflage, Leipzig, S. 1–26
- Lenz, A. (Albert) (1929a): Die Ausbildung der Gewerbelehrer auf dem Staatl. Berufspädagogischen Institut Berlin. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 3, S. 24–26
- Lenz, A. (Albert) (1929b): Die Ausbildung des Gewerbelehrers in Bayern und Sachsen. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 12, S. 120–124
- Lenz, H. (nach Jahresübersicht: A.; Albert) (1929c): Zur Ausbildung der Gewerbelehrer auf den preußischen berufspädagogischen Instituten in Frankfurt a. M. und Köln. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 2, S. 13–16
- Lenz, A. (Albert) (1929d): Die Ausbildung der Gewerbelehrer in Württemberg und Baden. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 10, S. 97–99
- Lenz, A. (Albert) (1929e): Die Ausbildung der Gewerbelehrer in Thüringen. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 9, S. 89–91

- Lippart, G. (Gottlieb) (1929): Der industrielle Nachwuchs in der Berufsschule – Zur Gewerbelehrerfrage. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 1, S. 1–3
- Litt (ohne Vorname; Theodor) (1929): Grundsätzliches zur Frage der Gewerbelehrausbildung. Vortrag, gehalten auf der Eisenacher Tagung des DATSCH. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 10, S. 93–96
- Matschoß, C. (Conrad)/Hellmich, W. (Waldemar) (1929): Das Geschäftsjahr zwischen den Hauptversammlungen 1928/29. In: Zeitschrift des Vereines deutscher Ingenieure, 73. Band (22.06.1929), Nr. 25, S. 883–908
- Osthelder (ohne Vorname) (1929): Die Gewerbelehrausbildung in Bayern. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 12, S. 119 f.
- o. V. (1928): Eingabe des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen über die Regelung der Gewerbelehrausbildung. In: Die Deutsche Berufsschule, 37. Jg., Nr. 10, S. 311–314
- o. V. (1929a): Die Gewerbelehrausbildung in Württemberg. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 4, S. 29
- o. V. (1929b): Mitteilungen. In: Die Berufsschule, herausgegeben vom Landesverein der Preußischen Gewerbe- und Handelslehrerschaft, o. Jg., Nr. 6, S. 84 f.
- o. V. (1929c): Tagung des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen. In: Praxis der Berufsschule, 9. Jg., Heft 21, S. 410–412
- o. V. (1929d): Tagung des Deutschen Ausschusses für technisches Schulwesen am 8. und 9. Juni 1929 in Eisenach. In: Die Berufsschule, herausgegeben vom Landesverein der Preußischen Gewerbe- und Handelslehrerschaft, o. Jg., Nr. 14, S. 211–216
- o. V. (1932): Erl. d. M. f H. vom 4. Mai 1932 Nr. IV 3515/32, betr. Richtlinien für den Vorbereitungsdienst an den Berufsschulen. In: Technische Erziehung, 7. Jg., Heft 7, S. 57
- Reischies, Emil (1929): Und der Kampf geht weiter. In: Die Berufsschule, herausgegeben vom Landesverein der Preußischen Gewerbe- und Handelslehrerschaft, o. Jg., Nr. 1/2, S. 1–5
- RM des Innern (1921): Reichsministerium des Innern: Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Leipzig
- Ross, Kurt (1928): Entwicklung und Kosten der Preuß. Berufsschulen. In: Technische Erziehung, 3. Jg., Heft 9, S. 92–94
- SAAA (1927): Sächsisches Akademisches Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen Leipzig (Bearbeiter): Handbuch der Berufe. Teil II: Akademische Berufe. Magdeburg
- Schindler (ohne Vorname; Friedrich) (1928): Bericht über die Aufnahmeprüfung am Staatlichen Berufspädagogischen Institut Berlin im Februar 1928. In: Technische Erziehung, 3. Jg., Heft 5, S. 47–50
- Schindler, F. (Friedrich) (1931): Aufgabe, Entwicklung und Betrieb der gewerblichen Berufsschulen Preußens. (Schluss) In: Technische Erziehung, 6. Jg., Heft 3, S. 19 f.
- VdI (1929): Verein deutscher Ingenieure: Zur Gewerbelehrausbildung. Eingabe des Vereines deutscher Ingenieure. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Heft 12, S. 124 f.

b) Sekundärquellen

- Greinert, Wolf-Dietrich/Wolf, Stefan (2010): Die Berufsschule – radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule. Frankfurt a. M.
- Grüner, Gustav (1983): „Wer nicht will, der wird zusammengehauen“. Vor 50 Jahren: Das Ende der demokratischen Berufsschullehrerverbände. In: Die berufsbildende Schule, 35. Jg., Heft 3, S. 139–168
- Herkner, Volkmar (2003): Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen. Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe. Hamburg
- Herkner, Volkmar (2011): Handwerksmeister oder Akademiker? Zur Diskussion über die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in der Weimarer Republik. In: Fischer, N./Grimm, A. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung. Professionalisierung im Spannungsfeld von Hochschule und Schule. Friedhelm Schütte zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M., S. 61–79
- Mehnert, Helmut (2000): Akademische Gewerbelehrausbildung für das Bauwesen in Berlin 1945–1998. In: Pahl, J.-P./Schütte, F. (Hrsg.): Berufliche Fachdidaktik im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung der Fachdidaktik Bautechnik. Seelze-Velber, S. 167–183
- Pahl, Jörg-Peter (1993): Fachdidaktiken ohne Berufswissenschaften – Ein Kernproblem beruflichen Lernens. In: berufsbildung, 47. Jg., Heft 19, S. 52 f.
- Pahl, Jörg-Peter (2022): Berufliche Aus- und Weiterbildung im Berufsbildungsgesamtsystem. Der lange Weg von der Fremd- zur Selbsterziehung in Betrieb, Schule und Hochschule. Wiesbaden
- Schütte, Friedhelm (1992): Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim
- Schütte, Friedhelm (1994): Verberuflichung und Arbeitsmarktpolitik. Der Beitrag der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung zur Universalisierung des Berufsprinzips 1922–1930. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Band, Heft 5, S. 499–509
- Zabeck, Jürgen (2009): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn

Autor

Volkmar Herkner, Prof. Dr., Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Europa-Universität Flensburg.

Gewerbelehrer:innen-Ausbildung im Nationalsozialismus. Geschichte, Politik, Alltag

FRIEDHELM SCHÜTTE

„Der Erfolg ist der, daß man heute durchaus nicht mehr davon sprechen kann, daß der Berufsschullehrer vollkommen fertiger Fachmann und dazu Berufspädagoge ist.

Im Interesse unserer berufstätigen Jugend ist dies aber unbedingt erforderlich und muß der Ausgangspunkt aller Überlegungen über eine Neuordnung sein“
(Schumacher 1939, S. 307).

Zusammenfassung

In dem Beitrag von Friedhelm Schütte wird auf der Basis umfänglicher Archivstudien und zeitgenössischer Diskurse die Geschichte und der Alltag der Ausbildung von Gewerbelehrkräften im Nationalsozialismus näher in den Blick genommen. Es werden zunächst die Struktur der beruflichen Schulen (Berufs- und Fachschulwesen) deutlich gemacht, die im Kontext der Ideologisierung und Vereinheitlichungspolitik des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung standen, um daran anknüpfend die Lehrkräfteentwicklung zu erörtern. Besonders eindrucksvoll und aufschlussreich sind die Ausführungen zum Schulalltag sowie zur Instrumentalisierung beruflicher Erziehung und Bildung. Der Aufsatz von Friedhelm Schütte zeigt, dass die Nachkriegsreformen zur Akademisierung der Gewerbelehrausbildung erst im Kontext der nationalsozialistischen Zerstörung des Berufs- und Fachschulwesens verständlich werden.

Schlagworte: Berufliche Lehrkräfte; Berufliche Lehrkräftebildung; Gewerbelehrkräfte; Nationalsozialismus

Abstract

In his article, Friedhelm Schütte takes a closer look at the history and everyday life of vocational teacher training under National Socialism, based on extensive archival research and contemporary discourse. First, the structure of vocational schools (vocational and technical colleges) is clarified in the context of the ideologisation and standardisation policy of the Reich Ministry of Science, Education and National Education, followed by a discussion of teacher development. Particularly impressive and insightful are the remarks on everyday school life and the instrumentalisation of vocational education and training. Friedhelm Schütte's essay shows that the post-war reforms to academise vocational teacher training can only be understood in the context of the National Socialist destruction of the vocational and technical school system.

Keywords: Vocational teachers; Vocational teacher training; Industrial teachers; National Socialism

1 Vorbemerkung

Die zu Beginn der 1950er-Jahre aufgelegte Reformdebatte zur Akademisierung der Gewerbelehrerinnen- und Gewerbelehrausbildung und deren schrittweise Umsetzung in den 1960er-Jahren ist ohne Rückblick nicht zu verstehen. Die Zeit zwischen 1930 und 1944/45 ist insoweit bedeutend, als die Debatte um die Akademisierung der Ausbildung dieser Klientel zunächst ins Stocken und mit dem Antritt des NS-Regimes vollständig zum Erliegen kam. Mit dem Auftritt des Nationalsozialismus (NS) wurde die Demokratisierung des Berufs- und Fachschulwesens verhindert, die Professionalität qualitativ verschlechtert und die Lehrkräfte(aus)bildung zum Annex kriegswichtiger Facharbeiterqualifizierung sowie ideologischer Prämissen degradiert.

Die Wiederaufnahme des Professionalisierungsprozesses nach 1949/50 verweist zum einen auf die Verabschiedung des NS-Zentralismus und die verfassungsrechtliche Etablierung des Föderalismus, zum anderen auf die ordnungspolitische Zuständigkeit der neuen Bundesländer in allen Fragen von Schulpolitik im engeren und Bildungspolitik im weiteren Sinne. Mit dem Ende des ‚Dritten Reichs‘ startet sowohl eine neue politische Initiative zur Akademisierung der Lehrkräftebildung im Feld des Berufs- und Fachschulwesens als auch der Versuch einer Harmonisierung der Gewerbelehrer:innen-Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Erst im Lichte der radikalen NS-Schul- und Erziehungspolitik im Allgemeinen sowie der Berufs- und Fachschulpolitik im Besonderen wird der Niedergang der Ausbildung von Berufspädagogen:innen sowie die Dringlichkeit von strukturellen Reformen verständlich. Die Chronik der Ereignisse zeigt jedoch: Die Ausbildung von Lehrkräften im System beruflicher Bildung offenbart ein immanentes Krisenpotenzial.¹ Die am Ende der Weimarer Republik begonnene Debatte zur Professionalisierung des berufspädagogischen Personals an Berufs- und Fachschulen wurde reformpolitisch betrachtet nicht nur rund zwanzig Jahre auf Eis gelegt, vielmehr wurde sie nach der Machtübernahme schrittweise instrumentalisiert. Ohne eine Theorie der Berufs- und Fachschule bleibt das Verständnis für eine (professionelle) Ausbildung von Gewerbe- und Handelslehrer:innen unmöglich, ist der chronische Krisenmodus gesellschaftstheoretisch auch nicht nur annähernd zu deuten.² Das System beruflicher Bildung, so die These, ist eine zentrale Institution gesellschaftlicher Reproduktion. Der Beitrag liefert dazu historische Argumente, unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Ausbildung von Gewerbelehrer:innen.

Insoweit ist nach der Vorbemerkung zunächst kurz an die Reformdiskussion zu Beginn der 1930er-Jahre zu erinnern (Kap. 1), um im Anschluss daran Struktur und Organisation des Berufs- und Fachschulwesens im Kontext der Politik des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (REM) aufzuzeigen (Kap. 2). Die Darstellung der Ausbildung von Gewerbelehrerinnen und Gewerbeleh-

1 Linke 1951; Bonz 1992, 2000; Stratmann 1994; Stratmann/Pätzold 1995; Schütte 2011, 2012.

2 Bunk (1972, S. 2) spricht von „Gesellschaftspädagogik“. – Bemerkenswert, interpretiert er doch den Begriff i. S. einer erweiterten Betriebspädagogik, die betriebliche Sozialpolitik als ‚proletarische‘ Sozialintegration in der Tradition von *Briefs*, *Arnhold* (Dinta), *Riedel* und *W. Löbner* u. a. denkt und die i. w. S. interne Arbeitsmärkte sowie die Befriedung der sozialistischen Arbeiterbewegung zum einen, die Gewerkschaften zum anderen reflektiert.

rern schließt daran an (Kap. 3). Dem Schulalltag sowie der Instrumentalisierung beruflicher Erziehung und Bildung wird das folgende Kapitel (4) gewidmet. Die Schlussbemerkung (Kap. 5) greift die Vorbemerkung auf.

2 Bildungspolitik und Reichserziehungsministerium

„Und nun will man uns glauben machen, daß man dem Zustand der geistigen Minderung der Berufsschülerschaft dadurch abhelfen können, daß man ihnen studierte Lehrer gibt. Muß man denn immer wieder auf die Binsenweisheit hinweisen, daß der beststudierte Lehrer nichts ausrichten kann, wenn Naturgrenzen der Bildung halt gebieten? (...) Sie [die akademische Lehrerbildung, F. S.] ist aufgebaut auf dem Mißbrauch der öffentlichen Meinung, daß dem Volke den besten Erzieher schuldig sei.“³ Dieses vom Stadtschulrat Dresdens und nachmaligen NS-Volksbildungsministers Sachsens am 10. November 1930 geäußerte Statement, vom Syndikus des Sächsischen Handwerks erhält er Unterstützung, spiegelt die zeitgenössische Debatte um eine Reform der Gewerbelehrausbildung.⁴ Das pro domo Akademisierung von *Oskar Sachs*, Vorsitzender des Sächsischen Berufsschullehrervereins, wurde beiseite gewischt, die Vorbehalte obsiegten. Dabei hatte Prof. Dr. *Richard Seyfert* an der TH Dresden einen Ausbildungsstandard etabliert, der erste Antworten auf schul- und industriepolitische Herausforderungen gab.⁵

Mit der Etablierung der Höheren Technischen Fachschule (H. T. L.) und der Hierarchisierung gewerblich-technischer Bildungsabschlüsse hatte Preußen zu Beginn der 1930er-Jahre einen Reformprozess eingeleitet, der zum einen die Bezeichnung der ‚Schulen der gewerblichen Unterrichtsverwaltung‘, mithin das Berufs- und Fachschulwesen unmittelbar betraf, zum anderen eine Neuordnung der Ausbildung von Lehrkräften an den preußischen Berufs-, Betriebs- und Fachschulen implizierte.⁶ „Ich muß daher daran festhalten, daß die Berufsschule einerseits und die Fachschulen mit ihren verschiedenen Schulformen (Handels-, Höhere Handels-, Baugewerks- und Maschinenbauschulen, Handels- und Gewerbeschulen für Mädchen, Kunst- und Handwerkschulen usw.) andererseits als selbständige Schulen bestehen bleiben und nicht mit anderen in einer Unterrichtsanstalt aufgehen und deren Abteilung werden.“⁷ Der Erlass garantierte nicht nur die Selbstständigkeit bestehender ‚berufsbildender‘ Schulen, sondern zugleich auch eine dienstrechtliche resp. beamtenrechtliche Grundlage zur Ausbildung und Besoldung von Lehrkräften im System beruflicher Bildung Preußens. Die Rekrutierung von berufspädagogischem Personal wie auch die Ausbildung von Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen sowie Handelslehrern und Handelslehrerinnen usf. ist davon unmittelbar betroffen. Insofern hatten die einschlägigen Lehrer:innen- und Standesverbände der berufspädagogischen Zunft ein vitales Interesse

3 Dähne 1956, S. 59.

4 Heering 1933, 1933a; Pipke 1934; Böttcher 1935; Grundfragen 1935.

5 Siehe Anmerkung 3 sowie den Beitrag im Handbuch von Volkmar Herkner.

6 Zur Neuordnung des technischen Fachschulwesens: Schütte 2003, 2003a.

7 Erl. PMHG Nr. IV 16 425 Jo. vom 3. Dezember 1929; Nachdruck in Schütte 2003a, Dok. 7, S. 54 f.

darán, ihren sozialen Status zu verbessern.⁸ Sie begrüßen die preußische Reforminitiative und die implizit damit in Aussicht gestellte Akademisierung nach dem Dresdner (TH, Sachsen), Karlsruher (TH, Baden) und Stuttgarter (TH, Württemberg) Modell. Eine reichsweite Harmonisierung stand demnach am Vorabend der Weltwirtschaftskrise auf der bildungspolitischen Agenda, begleitet vom massiven Widerstand der NSDAP-Vorfeldorganisation Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung (Dinta) sowie von Handwerk und Großindustrie.⁹ Ordnungspolitisch dominierte Preußen seit der Novemberrevolution die Struktur des Berufs- und Fachschulwesens, namentlich bei der Neuordnung u. a. der privaten Technischen Fachschulen sowie des Berufsausbildungsgesetzes, setzte curriculare Standards, blockierte jedoch bildungspolitische Reformvorhaben unter Berufung auf die angespannte Finanzlage. Die Ausbildung des berufspädagogischen Nachwuchses für das staatliche Berufs- und Fachschulwesen war davon nicht ausgenommen.¹⁰ Preußen und Bayern verlegten sich im Gegensatz zu anderen deutschen Staaten auf eine seminaristische Lehramtsausbildung, praktiziert an Berufspädagogischen Instituten. Die sächsische Ablehnungsfront konnte sich deshalb sowohl auf die vordergründigen Argumente des Dinta und deren Apologeten stützen als auch auf das preußische Modell semiakademischer Ausbildung verweisen.

Das Reichserziehungsministerium unter Führung von *Bernhard Rust* (1883–1945), einem ehemaligen Gymnasiallehrer, wurde offiziell am 1. Mai 1934 gegründet. Grundlage bildete das Gesetz über den Neuaufbau des Reiches vom 30. Januar des Jahres.¹¹ Ordnungspolitisch wurde kein neues Reichsministerium aus der Taufe gehoben, sondern vielmehr das Berufs- und Fachschulwesen der preußischen Administration unterstellt und in das neue Reichs- und Preußische Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (REM/RPrMWEV), einschließlich des Verwaltungspersonals, überführt.¹² Wie von Preußen vorpraktiziert, wurden nunmehr die Unterrichtsministerien der deutschen Länder zu nachgeordneten Behörden des REM. Die Vereinigung wurde jedoch erst am 1. Januar 1935 rechtskräftig. Erst zum 1. April 1936 wurde die Zentralisierung formell abgeschlossen und die Berufs- und Fachschulen (Haushaltungsschulen, Bäuerliche Werkschulen, Ackerbauschulen, Textilfachschulen etc.) dem *Rust*-Ministerium unterstellt.

Zum Amtschef des neuen Berliner Reichsministeriums wurde Dr. jur. *Helmut Bojunga* (1898–1958) bestellt.¹³ Die Abteilung für berufliches Ausbildungswesen (E IV) wurde vom Ex-Handelslehrer und Dozenten am Berliner Berufspädagogischen Institut (BPI), Prof. *Wilhelm Heering*, geleitet. Der Abteilung E IV arbeiteten die Referenten Dr. *Hermann Südhof*, Dipl. -Ing. *Siegfried Federle* sowie die Fach- und Hilfsreferenten

8 Zum Einblick in die Lehrkräfte-Verbandsstruktur und deren Zeitschriften am Ende der Weimarer Republik: Baar 1929; Grüner 1983, S. 139 f. sowie für Württemberg: Bonz 1995, S. 14 ff. Siehe auch: Herkner 2011.

9 Zur Ausbildungspolitik des Dinta: Schütte 1992, S. 92 ff.; Herkner 2003; siehe auch: Bunk 1972, S. 193 ff. In diesen Kontext gehört auch die Rede vom Ingenieur-Pädagogen: Schütte 2011, S. 18 ff.

10 Zur Ausbildung der Gewerbelehrerinnen und Gewerbelehrer in der Weimarer Republik siehe den Beitrag von *Volkmar Herkner* im vorliegenden Band.

11 Dazu i. E.: Schütte 2004, S. 36. Alle weiteren Angaben beziehen sich quellenmäßig auf diesen Text.

12 In das neue REM/RPrMWEV wurden die preußischen Ministerien PMWA und PMWKV integriert.

13 Zum Hintergrund: Nagel 2012, S. 136 f.

Otto Peters, Johannes Jahn, Reinhard Wendehorst und Rudolf Horstmann zu.¹⁴ Mit Ausnahme von Horstmann und Peters verblieben die Fach- und Hilfsreferenten bis zum Funktionsverlust des REM im Spätherbst 1944 im Amt.

Die Phase bis zur Aufnahme der eigentlichen Amtsgeschäfte zählt zu den turbulentesten der Reichsbehörde. Ausladende Konkurrenzkämpfe zwischen REM und Hitler-Jugend (HJ) auf der einen und der Deutschen Arbeitsfront (DAF) auf der anderen Seite um die Köpfe der Jugend in Schule und Betrieb prägten die Jahre zwischen 1933 und 1935.¹⁵ Im ideologisch und politisch aufgeladenen Sektor von Jugendernziehung und Volksbildung zählte die Zuständigkeitsfrage für das berufsfachliche Ausbildungswesen zu einer Kampfzone erster Ordnung, deren Befriedung erst in der Reichskanzlei gelang. Neben dem Reichsministerium des Innern (RMdI) meldete auch das Reichswirtschaftsministerium (RWM) bei der Planung des Berufs- und Fachschulwesens Mitsprache an. Die Ausbildung von Lehrkräften war davon zwar nur mittelbar betroffen, gleichwohl war die Lehrkräfteausbildung mit dem *Hitler'schen* Rüstungsprogramm einerseits und mit dem eklatanten Facharbeitermangel andererseits eng verbunden.¹⁶ Zudem sorgten SA-Hochschulgruppen (NSDStB), der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB)¹⁷ und andere Runenrassler an den privaten und öffentlichen Fachschulen sowie BPI und Hochschulen (Universitäten, TH) für politischen Krawall und physische Gewalt. Durch das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 wurden liberale, sozialistische, sozialdemokratische und jüdische Lehrkräfte, Dozenten und Professoren aus dem Staatsdienst entfernt oder in den Ruhestand versetzt.¹⁸ Die Bestallung von verdienten Parteimitgliedern der NSDAP sowie langjähriger Sympathisanten der NS-Bewegung nebst willfähigen Ministerialbeamten auf der einen sowie die Entfernung politisch missliebiger Personen auf der anderen Seite offenbart exemplarisch die ganze Dramatik nach dem 30. Januar 1933.

Im Kampf um Ressortzuständigkeit und bildungspolitischen Einfluss spielte der NSLB in den Zeiten des Machtvakuumms eine nachgeordnete Rolle. Mit *Walter Pipke* (1899–1961) als stellvertretendem Leiter der Reichsfachschaft VI, Berufs- und Fachschulwesen, und *Wilhelm Heering* (1877–1962) vom Berliner BPI hatte es die Führung des NSLB geschafft, sich sowohl im REM zu etablieren als auch die alten, demokratisch legitimierten Reichsverbände ins politische Abseits zu drängen. Unmittelbar betroffen waren der Reichsverein der hauptamtlichen Lehrerschaft deutscher Berufsschulen, 1922 als Reichsbund gegründet, sowie der Deutsche Lehrer- und Lehrerinnenverband für das berufliche Schulwesen, der vornehmlich die Interessen der Fachschullehrkräfte organisierte, und der Reichsverband deutscher Diplom-Handelslehrer mit

14 Zum Organigramm der Abteilung REM E IV: Schütte 2004, Abb. 2. Zur Vita des aufgeführten Personals: Ebd., S. 41 ff. Zur Vita *Südhoffers*: BPZ 5 (1956) 6, S. 99; neuerdings: Lipsmeier/Münk 2019, S. 546 ff.

15 REM Erl. E IV 12 041 W, E III etc. vom 21.10.1936, betr. Unterrichtsveranstaltungen beruflicher und fachlicher Art der Deutschen Arbeitsfront (Bojunga 1937, Anlage 21, S. 135). Erst im Gefolge dieses Erl. wurden die seit Jahren schwelenden Kompetenzstreitigkeiten beigelegt und die Lehrkräfte angehalten, nur bedingt mit der DAF zu kooperieren (s. Anm. 26). Siehe auch: Südhof 1933, 1933a.

16 Zu den wirtschaf- und arbeitspolitischen Hintergründen: Schütte 1998, passim.

17 Zur Gründung des NSLB, dessen Verbandsaktivitäten und Organisationsstruktur nach 1933/34: Grüner 1983, S. 142 f., insbes. S. 146 ff. Rückblickend: Herrmann 1939.

18 Siehe dazu die Einlassungen im Kap. 4: Schullalltag

Hochschulbildung. Daneben existierten eigenständige Verbände der badischen und bayerischen Berufsschullehrerschaft.¹⁹

Während *Pipke* den Kontakt zur Wirtschaft suchte und einen Ausgleich in allen Fragen des Berufs- und Fachschulwesens mit dem von der Großindustrie dominierten Deutschen Ausschuss (DA) sowie der DAF anstrebte, trat *Heering* als nunmehr bestellter Ministerialbeamter des REM vornehmlich als scharfer NS-Ideologe in Erscheinung.²⁰ Seine Idee des ‚Führerprinzips‘ in Form einer „dreigeteilten Pyramide“ gründete auf einer hierarchischen Arbeitsgesellschaft. „Daß der Führer immer nur wenige sein können, liegt im Wesen der Gemeinschaft als einem Gefüge von Führertum und Gesellschaft. (...) Der Führer zuviel heißt Diadochenkämpfe, Zuständigkeitsstreitereien, heißt Demokratie, heißt führerlos. Das hat der Liberalismus der Vergangenheit hinreichend bewiesen.“²¹

Dass der NSLB auf seiner ersten Reichstagung in Alexisbad (Harz) Ende März 1935 bei den anhaltenden Diadochenkämpfen nur Juniorpartner war und auch in den nachfolgenden Jahren keine wesentlichen Erfolge vorweisen konnte, ignorierte der Autor. *Heering* war 1928 wegen verfassungsfeindlicher Äußerungen des Amtes enthoben worden. *Pipke*, wie *Heering* Handelslehrer, war ein fanatischer Lobbyist.²² Richtungsweisende Entscheidungen wurden im REM von den Fachreferenten getroffen, nicht von den Führern des NSLB.

Sowohl *Pipke* als auch *Heering* hatten die Konkurrenz im Feld des Berufs- und Fachschulwesens unterschätzt. Versuchte *Pipke* im Vorfeld der Gründung des REM eine Phalanx mit *Heering* aufzubauen, um sich gegen den Einfluss von Hitler-Jugend und DAF zu wehren, wuchs alsbald die Erkenntnis, dass nur durch geschickte Kooperation langfristig ein gewisser Einfluss zu gewinnen sei.²³ Die Lobby von Handwerk und Industrie pflegte rasch und exklusive Kontakte zum NS-Regime. Die im NSLB zwangsvereinigten Lehrer und Lehrerinnen an den Berufs- und Fachschulen waren zwar formell Exponenten des beruflichen Erziehungswesens, aber nicht zuletzt aufgrund der Unattraktivität des Lehrberufes keine einflussreiche soziale Gruppe im ‚Dritten Reich‘. Insbesondere die ‚Facharbeiterfrage in der Kriegswirtschaft‘ wurde nach 1934/35 zu einem aktuellen Thema, standen doch die gleichen Köpfe zur Diskussion: Wehrwirtschaft und Wehrmacht konkurrierten um das gleiche Fachpersonal. Das Berufs- und Fachschulwesen stand fortan im Zentrum der Kriegsvorbereitung.²⁴ In der Tat verschaffte Görings erster Vierjahresplan von 1936, gekoppelt mit dem Reichsberufswettkampf der HJ, der Abteilung IV im REM eine außergewöhnliche Aufmerksamkeit.²⁵

Nur wenige Monate nach Gründung des REM, am 11. Mai 1935, legte die Abteilung E IV einen Erlass vor, der eine Zusammenarbeit mit der DAF nur in bestimmten

19 Zu den diversen Interessenverbänden und deren Publikationen: Grüner 1983, S. 139 f. Der Deutsche Verband der Reichsvereine etc. publizierte die bei Beltz (Langensalza) verlegte Zeitschrift Deutsche Berufs- und Fachschule (DtBFsch).

20 Heering 1931, 1932; ferner: Ders. 1937a.

21 Heering 1935, zitiert nach Pätzold 1992, S. 48 und 49.

22 Pipke 1937, 1937a, 1938, 1943.

23 Zu den Aktivitäten *Pipkes*: Seubert 1977, Dok. I bis V, S. 201 ff.

24 Studders 1938, insbes. Teil III, S. 64 ff. Zum Facharbeitermangel: Schütte 1998, S. 279 ff.; Ders. 2003, S. 357 ff.

25 Heering 1937; Bubenzer 1939. Siehe auch: Axmann 1938.

Fällen erlaubte.²⁶ Mit ähnlichen Argumenten wurde gegenüber der HJ verfahren und gezielte Abwehrmaßnahmen begründet. Erst im Zuge der unmittelbaren Kriegsvorbereitungen verflachten die Konflikte, ohne die Zuständigkeitsfrage abschließend zu klären.

Mit der Veröffentlichung des Entwurfs eines Berufsschulgesetzes griff die Abteilung IV im REM 1936 die Vorarbeiten des preußischen Ministeriums für Wirtschaft und Arbeit auf.²⁷ Die Berufsschulpflicht erstreckte sich demnach „grundsätzlich“ auf drei Jahre (§ 8) und sollte die wöchentliche Unterrichtszeit von acht Stunden für „Facharbeiterklassen“ nicht unterschreiten bzw. für die Landwirtschaftsklassen jährlich 160 Stunden umfassen (§ 11). „Die Unterrichtszeit richtet sich nach den Bedürfnissen des betreffenden Wirtschaftszweiges“ (§ 11) und der Unterricht ist „grundsätzlich“ von examinierten Lehrkräften zu erteilen. Der nebenamtlich erteilte Unterricht bedurfte der Genehmigung durch die vorgesetzte Schulaufsichtsbehörde (§ 17); die Einstellung als auch Anstellung sowie Versetzung der hauptamtlichen Lehrer und Lehrerinnen „erfolgt(e) durch das Reich“ (§ 18). Sowohl die Kontrolle als auch die Steuerung des Berufsschulwesens sollte durch Beiräte, zusammengesetzt aus Gemeindevertreter:innen, Wirtschaftsvertretern, DAF, NSDAP-Amt für Erzieher, NS-Frauenwerk, HJ/BDM, sichergestellt werden (§ 20). Der Entwurf blieb, ganz in der Tradition der Weimarer Republik, eine ambitionierte Diskussionsvorlage. Im ‚Dritten Reich‘ wurde der Entwurf nicht Gesetz. Vielmehr wurde die Berufsschulpflicht zwei Jahre später, nach langen Beratungen, mit dem allgemeinen Schulpflichtgesetz vom 6. Juli 1938 für die Facharbeiterklassen auf drei, für die Landwirtschaftsklassen auf zwei Jahre fixiert.²⁸ Mit dem Abschluss der Volksschulpflicht trat fortan die „Pflicht zum Besuch der Berufsschule“ (§ 8) für alle weiblichen und männlichen Jugendlichen in Kraft. Eine Forderung aus den frühen zwanziger Jahren wurde somit Realität.

Im Vorfeld des sog. Reichsschulpflichtgesetzes hatte das REM eine „reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen“ veröffentlicht. Mit dem Erlass vom 29. Oktober 1937 wurde die seit dem Ende der 1920er-Jahre in Preußen eingeleitete schulpolitische Neuordnung des gesamten Berufs- und Fachschulwesens abgeschlossen. Fortan präsentierte sich das berufsfachliche Schulwesen (in Deutschland) mit drei Schulformen: Berufsschule, Berufsfachschulen und Fachschulen.²⁹ Während die Berufsschulen sich durch ihren Pflichtcharakter legitimierten und sowohl Jugendliche in einem Arbeitsverhältnis (Lehre, Anlehre) als auch „erwerbslose Jugendliche“ (Unge-

26 Vgl. Erl. REM E IV 4746/35 vom 11. Mai 1935, betr. o. Titel (Anti-DAF-Erl.). *Nachdruck*: Bojunga 1937, Anlage 20, S. 134 f.; ferner: Erl. REM E IV W, E III, V, M vom 21. Oktober 1936, betr. Unterrichtsveranstaltungen beruflicher und fachlicher Art der Deutschen Arbeitsfront. *Nachdruck*: Bojunga 1937, Anlage 21, S. 135.

27 REM / E IV (1936): Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes. In: Die deutsche Berufserziehung. Ausgabe A. 51 (1936), S. 124–124. Der Entwurf enthält 23 Paragraphen und schlägt in § 13 insges. fünf „Schulgattungen“ (ohne Fachschulwesen) vor: Gewerbe-, Handels-, Berg-, Landwirtschafts- und Hauswirtschaftsschulen. Für jede Schulform sei eine eigenständige Institution zu schaffen, so Ressourcen vorhanden, oder es seien besondere Abteilungen an den Schulen einzurichten.

28 Reichsschulpflichtgesetz vom 6. Juli 1938. In: RGBl Teil I, Jg. 1938, S. 799 ff. *Nachdruck*: Kümmel 1980, Dok. 34, S. 199 ff. Der Abschnitt III mit den §§ 8 bis 10 ist der Berufsschulpflicht vorbehalten. Jugendliche, die eine anerkannte Fachschule, eine Schule mit 24 Stunden wöchentlich Unterricht (z. B. Realgymnasium), eine Hochschule besuchen oder die Arbeits- bzw. Wehrpflicht absolvieren, sind ausgenommen (§ 10).

29 Erl. des REM E IV 7755 vom 29. Oktober 1937, betr. reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen. In: DWEV 2. Jg. 1937, S. 500 f. *Nachdruck*: Kümmel 1980, Dok. 33, S. 197 f. Siehe auch: REM 1938, 1941, 1943.

lernte) erfasste, bezeichneten Berufsfachschule und Fachschule eine Schulform auf freiwilliger Basis einerseits, eine zur „Berufsbildung“ andererseits.³⁰

Rund ein Jahr nach Neubenennung berufsfachlicher Schulen wurden auch die H. T. L. für Baugewerbe sowie Maschinenbau in Bauschule und Ingenieurschule umbenannt.³¹ Im Frühjahr 1943 erweiterte das REM die Benennung berufsfachlicher Schulen und erlaubte Zusätze in Form von „Kreisberufsschule“, „Berufsschule des Reichsgaus X“, „Städtische Wirtschaftsoberschule“ anzuzeigen.³² Die Benennung von Schulformen und berufsfachlichen Bildungsgängen korrespondierte mittelbar sowohl mit der Rekrutierung als auch mit der Ausbildung des Personals an den Berufs- und Fachschulen.³³

3 Ausbildung von Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen

Der am 14. August 1942 veröffentlichte Runderlass des REM zur Ausbildung von Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen markiert das Ende einer rund zehnjährigen Debatte um die Harmonisierung der fachlichen Qualifizierung von Lehrkräften an den Berufs- und Fachschulen.³⁴ Im Umfang von sechs Paragraphen enthielt das als „Grundsätze“ vorgelegte Regelwerk formale Hinweise zu den „Ausbildungsstätten“ (§ 1), zur „Zulassung zum Studium“ (§ 2), zum „Aufnahmealter“ (§ 3), zum „Studium an den Ausbildungsstätten“ (§ 4), zur „Gewerbelehrerprüfung“ (§ 5) und Hinweise zur „Anstellungsfähigkeit“ (§ 6). Eine Angabe zum Inkrafttreten des Erlasses wurde nicht vermerkt. Im dritten Kriegsjahr, nach der ersten Niederlage der deutschen Armee vor Moskau, war sowohl die Rekrutierung des Lehrkräftenachwuchses prekär als auch die Qualität der Ausbildung ein manifestes Problem der Ministerialbürokratie im REM um *Heering* und *Südhof*. Vor diesem Hintergrund wurde das „Studium“ auf vier Semester festgesetzt (§ 4), an vorhandene sowie noch einzurichtende Berufspädagogische Institute (BPI) verlagert (§ 1) und nach erfolgreicher Prüfung an ein zu absolvierendes „praktisch-pädagogisches Jahr“ an einer „Berufsschule“ (§ 6) formal gekoppelt. Die „zuständige Schulaufsichtsbehörde“ erteilte die „Anstellungsfähigkeit“ der Bewerberinnen und Bewerber. Rund ein halbes Jahr später erweiterte der Runderlass des REM vom 21. Juli 1943 die Bestimmungen für die Ausbildung von Gewerbelehrer:innen auf das Klientel der Handelslehrer:innen.³⁵ Für das „Lehramt an Landwirtschaftlichen Be-

30 REM E IV 11 179 (Bojunga) Schr. an Berufs- und Fachschulen vom 29. Dezember 1936. *Nachdruck*: Bojunga 1937, S. 129 f. „Die Schulen können die bisherige Bezeichnung (Bergschule, Seefahrtsschule, Handwerkerschule, Meisterschule usw.) weiterführen, falls durch einen Zusatz die Bezeichnung des jeweiligen Gattungsbegriffes zum Ausdruck gebracht wird. Irreführende Bezeichnungen (z. B. Fachschule für Berufsschule oder Fachvorschule) müssen beseitigt werden“ (S. 130).

31 REM E IVa RErL. 4046 (b) vom 29. November 1938, betr. reichseinheitliche Benennung technischer Fachschulen. In: DWEV 1938, S. 554 f. Zum Hintergrund: Schütte 2003, S. 338 ff. und Ders. 2003a, hier die Dok. 23 bis 27, S. 100 ff.

32 REM E IV RErL. vom 22. Mai 1943 i. V. mit E V RErL. 6031/580 vom 22. Mai 1943, betr. Benennung von berufsbildenden Schulen. In: MBIWEV Jg. 1943, S. 170. *Nachdruck*: Grüner 1983a, Bd. 1, Dok. 2, S. 39.

33 Heering/Pipke 1938, *passim*.

34 REM RErL. IVc 2456 (b) vom 14. August 1942. In: DWEV 8. Jg. 1942, H. 17, S. 325 f. Alle folgenden Zitate sind dem RErL. entnommen. *Nachdrucke*: Kümmel 1980, Dok. 56, S. 312; Bonz 1995, S. 151 ff. Siehe auch: Jeder 1970, S. 614.

35 REM RErL. n. V. vom 21. Juli 1943. In: DWEV 8. Jg. 1943, S. 268 f. *Nachdruck*: Bonz 1995, S. 155 ff.

rufsschulen für Mädchen“ hatte das REM bereits am 4. Mai 1942 „Grundbestimmungen“ erlassen.³⁶

Mit der vollständigen, reichsweiten Verlagerung der Lehrkräfteausbildung sowohl der Gewerbe- als auch Handelslehrer:innen an die BPI nach preußischem Vorbild war einerseits ein Downgrading des Ausbildungsstandards verbunden, andererseits das Studienplatzangebot vage. „Die Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen werden auf den Berufspädagogischen Instituten ausgebildet. Diese Institute bestellten werden nach Bedarf errichtet und planmäßig über den großdeutschen Raum verteilt.“³⁷ Das REM behielt sich zunächst vor, weitere Neugründungen neben den etablierten Instituten in Berlin, Frankfurt a. M. und Köln zu benennen. Königsberg in Ostpreußen sowie Straßburg im Elsass wurden erst später zu berufspädagogischen Ausbildungsstätten ernannt.

Das Aufnahmealter wurde für beide Geschlechter auf 33 Jahre begrenzt. Ausnahmen waren „in besonderen Fällen“ möglich, soweit es sich um „geeignete ältere Bewerber und Bewerberinnen“ handelte (§ 3). Zum Studium zugelassen wurden Absolventen und Absolventinnen von Meisterschulen des Handwerks, der Bau- und Ingenieurschulen, der „Textil- und Frauenfachschulen“ und „sonstiger anerkannter Fachschulen“; ferner „geeignete“ Handwerksmeister:innen („Lehrmeister“) sowie Hauswirtschaftsleiterinnen; daneben, drittens, beruflich vorgebildete Absolventinnen von Mädchenoberschulen mit zweijähriger praktischer Erfahrung sowie „technische Lehrerinnen“; viertens Kandidaten:innen, die eine „erste Lehrerprüfung“ nachweisen und über eine einschlägige „praktische Berufsausbildung“ verfügen; schließlich, fünftens, „Bewerber, deren Ausbildungsgang im Hinblick auf ihre praktische fach- und theoretische Allgemeinbildung sowie ihr Geschick, Menschen zu führen, Gewähr für ihre Eignung zum Gewerbelehrerberuf bietet.“ Namentlich der letzte Bewerberkreis zielte auf Aktivisten unterschiedlicher Couleur aus dem Umfeld von DAF, HJ, BDM und anderen NS-Organisationen mit Ambitionen zur Jugenderziehung. Die Grundsätze deklarierten für die Ausbildung der Lehramtskandidaten:innen im Wesentlichen allgemeine „völkische Erziehungsaufgaben“: Erstens sei auf Basis „nationalsozialistischer Lebensauffassung und Weltanschauung“ das „nötige Maß an Wissen und Können“ für den jeweiligen Beruf zu vermitteln; zweitens sei die Kooperation mit den „Lehrmeistern“, dem Elternhaus sowie der HJ zu pflegen. Um diese erzieherischen Aufgaben erfüllen zu können, wurden drei Voraussetzungen fixiert: Zum einen die Fähigkeit, auf „weltanschaulich-politischen Lebensgebiet“ der Jugend als Führer gegenüber zu treten; zum anderen das individuell „erworbene Betriebserlebnis“ nebst „fachlich-technischen“ Fertigkeiten des jeweiligen Berufs den Jugendlichen zu vermitteln; schließlich drittens das für die Berufserziehung „nötige Maß an Kenntnis und geistiger Durchdringung des völkischen Bildungsgutes“ im Unterricht zur Geltung zu bringen.

36 REM Erl. E V 6102/84 L (a) vom 4. Mai 1942, betr. Grundbestimmungen etc. In: DWEV 8. Jg. 1942, S. 171. Der Erl. sollte am 1. April 1945 rechtswirksam werden. Siehe auch: Bonz 1995, S. 158 ff.

37 Siehe Anmerkung 34, RErl. IVc 2456 (b), sowie die nachfolgenden Zitate (u. a. Präambel).

Die Harmonisierung der Gewerbelehrerausbildung wurde durch interne und externe Faktoren immer weiter hinausgeschoben. Mit der Vorlage des ersten Entwurfes vom 21. Mai 1940 versuchte die Abteilung IV eine schnelle Entscheidung herbeizuführen, ohne die Zustimmung beteiligter Ressorts einzuholen.³⁸ Auch der NSLB hatte bereits vor Beginn des Zweiten Weltkriegs dezidierte Vorschläge erarbeitet, die eine grundlegende Neuregelung der zukünftigen Qualifizierung der Berufs- und Fachschullehrer vorsah.³⁹ Aus dem Umfeld der Techniker wurden ebenfalls Stellungnahmen zur Neuregelung abgegeben.⁴⁰ Während der NSLB die „Frage der Leistungssteigerung“ ganz im Sinne des Vierjahresplans in den Vordergrund rückte und eine Höherqualifikation aller Berufs- und Fachschullehrer:innen auf der Grundlage eines sechssemestrierten Studiums, „mit Ausnahme der Lehrer an den höheren technischen Fachschulen“, präferierte, warben die Techniker für ein kurzes Studium von zwei Semestern sowie für eine langjährige qualifizierte „fachliche Vorbildung“, die als gleichwertig zur Allgemeinbildung behandelt werden müsse. „Die Berufsschullehrer-Ausbildungsstätten [BPI, F. S.] haben nunmehr ausschließlich die Aufgabe, die *methodisch-pädagogische* und *weltanschauliche Ausbildung* durchzuführen, da ja das gesamte Fachwissen vorausgesetzt wird.“⁴¹ Die unterschiedlichen Vorstellungen zur Neugestaltung der Gewerbelehrerausbildung orientierten sich mehr oder weniger an dem preußischen Modell von 1930. Unternahm der NSLB den Versuch, die Standards zu heben, war der Wirtschaft (DA/RIBA) unter anderem wegen des eklatanten Mangels an männlichen Facharbeitern daran gelegen, die Ausbildungszeit von Lehrkräften auf keinen Fall auszuweiten.

Der im Mai 1940 vom REM vorgelegte Entwurf hatte sowohl die Einrichtung neuer Ausbildungsstätten offengelassen – „nach Bedarf“ sollten im Reich neue BPI eröffnet und verteilt werden – als auch den Termin für das Inkrafttreten der Neuregelung.⁴² Äußerer Anlass für die Zurückhaltung waren nicht die unterschiedlichen Vorstellungen von Wirtschaft und NS-Lehrerbund, sondern vielmehr die Vorbehalte aus dem RMDI, des RFM sowie aus dem RWM. Die Dauer der Ausbildung einerseits, die Besoldung von Vollakademikern andererseits, behinderten die Beratungen erheblich und zögerten eine einvernehmliche Lösung Monat für Monat hinaus. Die Einwände der Ministerien wiederholten bekannte Bedenken. In Frage gestellt wurde die Vorlage unter anderem durch die Forderung, in großem Umfang Volksschullehrer und Lehrmeister in den Berufsschulen einzusetzen. Unterlaufen wurde der Entwurf durch den Vorschlag, die Begriffe „Studium“ und „Semester“ durch „Lehrgang“ und „Halbjahr“ zu ersetzen, die Akademisierung folglich infrage zu stellen. Daneben wurde die Not-

38 REM E IVc 1379/40 vom 21. Mai 1940, betr. Entwurf zur Gewerbelehrer-Ausbildung (BAP 49.01, o. p.). Siehe auch: Jeder 1970, Anm. 1 und passim. Zum Hintergrund: Kümmel 1980, S. 42 f.

39 Pipke 1937. *Nachdruck*: Kümmel 1980, Dok. 54, S. 302 ff. (Auszug).

40 Schumacher 1939. *Nachdruck*: Kümmel 1980, Dok. 55, S. 306 ff.

41 Schumacher 1939, S. 309. Vor allem die Frage der Zulassung und der Aufnahme von Kandidaten:innen treibt den Autor um. Nur drei Gruppen (S. 308 und Abb. 1, S. 310) werden zur Ausbildung zugelassen: Absolvent:innen von Technischen Hochschulen bzw. Wirtschaftshochschulen mit ausgewiesener „Praktikantentätigkeit“ im Umfang von 20 %; Fachschul-Absolvent:innen mit „abgeschlossener Lehre oder Praktikantentätigkeit“ im Umfang von 50 % sowie im Umfang von 30 % Kandidaten:innen mit einschlägiger „Meisterprüfung“, abgeschlossener Lehre und praktischer plus theoretischer Weiterbildung.

42 Siehe Anm. 38; ferner: Jeder 1970, insbes. S. 609 ff.

wendigkeit angezweifelt, neue Ausbildungsstätten einzurichten.⁴³ Das REM plante, Institute in Berlin, Frankfurt a. M., München, Hamburg oder Hannover, Posen, Wien oder Graz für die Gewerbelehrerausbildung zu unterhalten. Der Bedarf wurde auf 1000 Köpfe pro Jahr bei einer (geschätzten) Zahl von rund 25.000 Lehrkräften im Reich berechnet.

Durch die Öffnung des ‚Studiums‘ für verdiente NS-Kader mit zweifelhafter Vorbildung einerseits und der Festlegung der Ausbildung auf nur vier Semester nebst einjährigem Vorbereitungsdienst andererseits war das am Ende der Weimarer Republik, insbesondere außerhalb Preußens, erreichte Niveau nicht zu halten. Vor allem die süddeutschen Länder Baden, Württemberg und Sachsen wurden angehalten, ihre erreichten Standards im Namen einer reichsweiten Harmonisierung über Bord zu werfen.⁴⁴ Die Berufspädagogischen Institute, zuständig für die fachliche Qualifikation (i. S. von Fachhochschulen), wurden in Kombination mit Universitäten und anderen Hochschulen (bspw. Handelshochschulen) zum reichsweiten Standard erklärt. Die fachliche Qualifizierung in den vier großen Fachbereichen (gewerblich-technische, kaufmännische, hauswirtschaftliche, landwirtschaftliche Schule) lag demnach in der Verantwortung der BPI, die allgemeine in den Händen von Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten an (i. d. R.) Universitäten.

Im Vorfeld der Neuregelung (1936) hatte *Südhof* in einer Bestandsaufnahme den Status quo ante als überholt qualifiziert. „Die Ausbildung erfolgt im Institut (BPI, F. S.) und auf der Hochschule, bei der die Studierenden immatrikuliert sind. Das Institut übernimmt mehr den berufs- und unterrichtspraktischen Teil, die Hochschule mehr den theoretisch-wissenschaftlichen Teil der Ausbildung, ohne sich streng an diese Abgrenzung zu halten. Die Verbindung erfordert ein vertrauensvolles Zusammenarbeiten beider Teile.“⁴⁵ Mit zwei Argumenten wurde das preußische beziehungsweise Kölner Modell von *Südhof* verworfen. Zum einen bereite die Zusammenarbeit zwischen Institut und Hochschule Abstimmungsschwierigkeiten, zum anderen „ist es nicht möglich, das vorgeschriebene Ausbildungsziel in 4 Semestern zu erreichen“, notiert der REM-Mitarbeiter. Zur Überwindung der Mängel sieht *Südhof* nur zwei Möglichkeiten, entweder man verlagere die Ausbildung an nur eine „Hochschule“ oder man „errichtet eigene Hochschulen für Gewerbelehrer, die dann auch den theoretisch-wissenschaftlichen Teil der Ausbildung übernehmen. Damit wären klare Verhältnisse geschaffen. Welcher Weg gegangen wird, muß letzten Endes das Bedürfnis der Berufsschule entscheiden, für die ja die Lehrer ausgebildet werden. Eine volle Eingliederung in eine der bestehenden Fachhochschulen [BPI, F. S.] wird sich aber nur dann empfehlen, wenn die Studiendauer auf 6 Semester erhöht wird.“

Die Entwicklung nahm, wie der 1942er August-Erlass des REM zeigt, einen gänzlich anderen Verlauf. Weder wurde unter dem ordnungspolitischen Titel „Vereinheitlichung“ die Ausbildung von Gewerbelehrer:innen auf sechs Semester erhöht noch die Ausbildung von Handelslehrer:innen vom Downgrading ausgenommen.

43 Jeder 1970, S. 611 f., sowie die nachfolgenden Angaben.

44 Für Württemberg: Bonz 1995, insbes. S. 25; zeitgenössisch für Baden: Federle 1936.

45 Südhof 1936, S. 143, sowie die folgenden Zitate ebd., S. 144 und S. 147.

Ausgebildet wurden die Lehrkräfte in sieben Fachrichtungen. Fünf davon waren den Männern, zwei den Frauen vorbehalten. Eine einschlägige Vorbildung (s.o.) ermöglichte den Zugang zum Studium an einem BPI. Für die Gewerbelehrer erstreckte sich das Studienangebot auf die Fachrichtungen „Metallgewerbe“ und „Baugewerbe“ in Berlin, Köln und Frankfurt a. M., auf die Fachrichtungen „Kunstgewerbe“ und „Bekleidungsgewerbe“ in Berlin und Köln sowie auf die Fachrichtung „Nahrungsgewerbe“ in Berlin; den Frauen hingegen standen die Fachrichtungen „Hauswirtschaft“ und „Bekleidungsgewerbe“ in Berlin, Köln, Frankfurt a. M. und Königsberg i. Pr. offen.⁴⁶ Weder veröffentlichte die Abteilung IV eine Studien- noch eine Prüfungsordnung für die betroffenen ‚Studierenden‘ an den Berufspädagogischen Instituten im ‚Dritten Reich‘. Alle Überlegungen der Abteilung IV, in Wien oder Graz und Prag vergleichbare Institute zu etablieren, blieben kühne Planspiele ohne bildungspolitische Konsequenz.

Für die Lehrkräfte (Dozenten) an den technischen Fachschulen (Bau-, Metall-, Textilschule, H. T. L. etc.) galt ohnehin, wie in Preußen seit Jahren gängige Praxis, eine Lex Fachschule, wonach eine besondere (berufs-)pädagogische Qualifikation von den Kandidaten nicht verlangt wurde. Vom Lehrkörper für „die Höheren Technischen Lehranstalten für Maschinenwesen und für Hoch- und Tiefbau [wird] zum Beispiel eine abgeschlossene Hochschulbildung [Dipl. -Ing., F. S.] und eine mindestens fünfjährige praktische Tätigkeit nach dem Studium“ erwartet.⁴⁷ Diese Regelung wurde vom REM ohne Diskussion übernommen und von der Wirtschaft gutgeheißen.⁴⁸ Die Umbenennung von Technischen Fachschulen in Ingenieurschulen änderte nichts an dieser Praxis.⁴⁹ Die Kandidaten wurden auf Grundlage ihrer Zeugnisse und des persönlichen Eindrucks umgehend als Probelehrer in den höheren Technischen Lehranstalten bzw. Ingenieurschulen angestellt.⁵⁰

Die am 15. Januar 1938 vom REM veröffentlichten „Reichsgrundsätze für die einheitliche Ausrichtung der Fachschulen für das Bau- und Maschinenwesen“ waren der Versuch, die seit Jahrzehnten vorhandene institutionelle Vielfalt des technischen Fachschulwesens einzudämmen und die wachsende „Spezialisierung“ zu kontrollieren.⁵¹ Facharbeitermangel und der Aufbau eines motorisierten Heeres lieferten der Initiative

46 Die von Preußen (1930) eingeführte Praxis wurde zunächst übernommen und auf München und Straßburg i. Elsass übertragen (s. o.). Zur Denomination beruflicher Fachrichtungen: PMWA Erl. IV 9462/30 Z vom 9. Juli 1930, Betr. Bestimmungen über die Ausbildung von Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen. In: MBIHG, S. 205 ff. *Nachdruck*: Kümmel 1980, Dok. 53, S. 298 ff. (Auszug), hier S. 299. Zu den preußischen BPI-Standorten (Stand 1930): Berlin, Kochstr. 65; Köln, Pfälzerstr. 34; Frankfurt a. M., Pfingstbrunnenstr. 15; Königsberg i. Pr., Loewestr. 3 (ebd., S. 298).

47 Gentz 1940, S. 273.

48 Zum Umgang Preußens sowie des REM mit den Privat-Technika in Thüringen und Sachsen: Schütte 2003, Kap. 6 und 8. Siehe auch: Pahl 2018, Kap. 2.2, 2.3 und 2.4.

49 REM Erl. E IVa 4046 (b) vom 29. November 1938, betr. Reichseinheitliche Benennung von Bauschule und Ingenieurschule. In: DWEV Jg. 1938, S. 554 f.

50 Die ‚Dozenten‘ strebten den Titel „Baurat“ an – eine Benennung, die im 19. Jahrhundert für die Lehrkräfte an Baugewerkschulen etc. eingeführt worden war, die jedoch vom REM gegenüber anderen Ressorts nicht durchgesetzt werden konnte (RIBA 1941, S. 39).

51 REM Erl. E IVa 5177 vom 21. Oktober 1938, betr. Reichsgrundsätze (THStAW B 5149, Bl. 55 ff. Siehe auch: DWEV 4. Jg. 1938, S. 502 ff. *Nachdruck*: Schütte 2003a, Dok. 6, S. 51 ff.; ferner: REM Erl. E IVa 908 vom 1. März 1939, betr. Ergänzung zu den Reichsgrundsätzen. In: DWEV 5. Jg. 1939, S. 222 ff. Zum Hintergrund: RIBA 1941, S. 33 ff. Siehe auch: Schütte 2003, S. 373 ff. Die Debatte um Reichsgrundsätze, die Standards fixierten, startete im März 1936. Erste Entwürfe wurden am 27.8.1936 vorgelegt und mit Vertretern des RFM diskutiert (BAP 49.01, 8537).

den Hintergrund.⁵² Mit der Vorlage der überarbeiteten „Reichsliste“ für Fachschulen wurden zunächst Lehrpläne und unterrichtsmethodische Hinweise für die Fachrichtungen Maschinenbau, Elektrotechnik, Hüttenwesen, Gas- und Wasserinstallation, Heizung und Lüftung sowie für die im Ausbau befindliche ‚Luftwaffe‘ mit der neuen Fachrichtung Leichtbau veröffentlicht. Darüber hinaus konstruierte die Abteilung IV für die besonderen Erfordernisse der Feinmechanik und der Einführung der Massenfertigung eigene Lehrpläne mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.⁵³ Im Gefolge der Reichsgrundsätze wurde zum 1. März 1939 eine einheitliche Prüfungsordnung zunächst nur an Ingenieurschulen für das Bau- und Maschinenwesen erlassen.⁵⁴ Die Neuordnung fand keineswegs an allen Fachschulstandorten die gewünschte Zustimmung. „Bei der Abstimmung der Anforderungen nach bisherigen Leistungen der Ingenieurschulen wurden sowohl die Reichslehrpläne als auch die Reichsprüfungsordnung von einer Reihe von Anstalten besonders in Süddeutschland als Senkung des Leistungsstandes empfunden.“⁵⁵

4 Schulalltag

Die Lehrkräfte des Berufs- und Fachschulwesens im so genannten Altreich wurden zwischen 1933 und 1944/45 mit zwei großen schulpolitischen Aufgaben herausgefordert: der totalen Politisierung des Schulalltags und einer umfassenden Einbeziehung in die Ziele der ‚Wehrwirtschaft‘. Sowohl die politischen Auseinandersetzungen mit HJ, SA-Hochschulamt und DAF als auch die institutionelle Vereinnahmung durch Görings Vierjahresplan veränderten Charakter und Alltag der berufsfachlichen Institution wesentlich. Die Schulkultur erhielt ein neues Gesicht, die Lehrkräfte stellten sich mehr oder minder bedingungslos in den Dienst des NS-Regimes, die Masse der Schülerschaft ordnete sich der Idee der ‚braunen Revolution‘ unter und die Berliner Administration in Gestalt des RPrMWEV/REM schrieb sich eine reichsweite Harmonisierung des Berufs- und Fachschulwesens, grundiert von zahlreichen Widerständen, auf die Fahnen. Die nationalsozialistische Mobilisierung der Gesellschaft nahm ihren Anfang.

Die Angriffe von HJ-Kadern und Mitgliedern aus dem Umfeld des SA-Hochschulamtes (Fachschulschaften) auf Direktoren und Lehrkräfte an den Berufs- und Fachschulen sind im ersten Jahr des NS-Regimes ebenso aktenkundig wie die Begeisterung von Lehrern und Lehrerinnen für die ‚nationale Erhebung‘. Unmittelbar nach dem Machtantritt, am 29. April 1933, erging eine Verordnung des RPrMWEV an alle Schul-

52 REM / RPrMWEV E IVa 1450 vom 21.4.1938, betr. Mitarbeit der Fachschulen am Vierjahresplan. In: TE (1938) H. 6, S. 118).

53 REM Erl. E IVa 1514 vom 17.3.1939, betr. Reichslehrpläne für Ingenieurschulen. In: TE 14. Jg. 1939, S. 147.

54 REM Erl. E IVa 908 (Eilt!) an UVdL vom 1.3.1939, betr. Prüfungsordnung für deutsche Ingenieurschulen; REM Erl. E IVb 25/39 vom 12.1.1939, betr. Reichsprüfungsordnung für die Bauschulen (THStAW B 5149, o. p.). Der Erl. vom 1.3.1939 enthält Bestimmungen u. a. zur „Ausleseprüfung“ sowie zur „Abschlussprüfung“. Die Reichsgrundsätze vom 21.10.1938 geben den Rahmen vor. Siehe dazu i. E.: Schütte 2003, S. 380 f.

55 RIBA 1941, S. 35 f. Durch die Okkupation der „Ostmark, des Sudetenlandes und des Protektorats Böhmen und Mähren“ wurde ein weiterer Ausbildungsstandard etabliert, dem allerdings mit Blick auf den Kriegsverlauf keine besondere Bedeutung beigemessen werden kann.

leitungen mit der Aufforderung, politische Straftaten i. S. der Schulordnung unverzüglich zu erlassen, einschließlich zurückliegender Übergriffe gegen Personen und Sachen.⁵⁶ Nicht nur die Autorität von Institution und Direktion wurde vom randalierenden Mob in Frage gestellt, auch die Form des Unterrichts von republikanisch und sozialdemokratisch gesinnten Lehrkräften sah sich lauthals der Kritik ausgesetzt. Auf der anderen Seite erinnerte das PMWA schon im Frühjahr 1934, veranlasst durch um sich greifende Disziplinlosigkeit, die bestellten Lehrkräfte daran, ihren Unterrichtspflichten nachzukommen, diese nicht durch außerdienstliche Aktivitäten in NS-Organisationen zu vernachlässigen.⁵⁷ Die Sorge war insofern berechtigt, als die Politisierung des beruflichen Schulwesens im Sommer 1934 einen Höhepunkt erreichte.⁵⁸ Das Tragen von NS-Abzeichen jedweder Art wurde unversehens Bestandteil des Schulalltags. Namentlich HJ-Vertreter sowie die eingetragenen „Fachschulschaften“ an den höheren und niederen Fachschulen beanspruchten Mitsprache sowie die Entsendung linientreuer NS-Aktivist:innen in die bis dahin demokratisch legitimierten Schulkuratoren.⁵⁹ Vergleichbares galt für HJ-Kader, die fortan an den Schulkonferenzen zu beteiligen waren.⁶⁰ Mit der politischen Neuausrichtung der Lehranstalten einher ging die Verbannung unliebsamer Literatur aus den Schulbüchereien⁶¹, die Relegation von deutsch-republikanisch gesinnten Lehrkräften (Liberale, Sozialdemokraten, Kommunisten, „Nichtarier“) auf Basis des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums⁶² sowie die im Herbst 1934 anlaufende Diskriminierung deutscher Schülerinnen und Schüler jüdischer Konfession.⁶³

Während die Einberufung von „Studenten“ an Technischen Fachschulen zu wochenlangen Wehrsport einsätzen den Schulalltag durcheinanderbrachte, stellte die systematische Verbannung der jüdischen Schülerschaft eine schulpolitische Zäsur dar. Mit der „Entjudung“ des Berufs- und Fachschulwesens einher ging die ideologische Neuausrichtung nahezu aller Unterrichtsfächer. Die Erlassflut aus dem REM (bzw. RPrMWA) nahm in den Jahren 1933 und 1934 abenteuerliche Ausmaße an. Nahezu im Wochentakt wurden Reichserlasse und/oder Verordnungen den Schulverwaltungen zur Kenntnis und Umsetzung gegeben, mit dem Ziel, den antidemokratischen sowie rassebiologischen Geist des Nationalsozialismus in die Köpfe von Jugendlichen und

56 REM/RPrMWEV VO III B 3964/Hsm vom 29. April 1933, betr. Erlassung von Strafen. In: MBIWA 33. Jg. 1933, S. 229.

57 PMWA Erl. III B 4759/34 Hsm vom 17. Mai 1934, betr. Inanspruchnahme der Lehrkräfte. In: MBIWA 34. Jg. 1934, S. 204.

58 Dir. H. T. L. Görlitz an REM (Peters) vom 11. Januar 1935, betr. Konflikte mit Fachschulschaften (BAP 49.01 8173, o. p.).

59 Hier nur beispielhaft für Preußen: PMWA Erl. III B 6596 Hsm vom 21. Juni 1933, betr. Kuratorien. In: MBIWA 33. Jg. 1933, S. 385; PMWA Erl. III B 1265 Hsm vom 21. April 1934, betr. Kuratorien. In: MBIWA 34. Jg. 1934, S. 187; PMWA Erl. III B 15 337 Hsm vom 16. Januar 1934, betr. Beteiligung von HJ, NSLB, SA an Fachschulen. In: MBIWA 34. Jg. 1934, S. 33 f.

60 PMWA Erl. III B 1443 Hsm vom 13. Februar 1934, betr. Arbeitsgemeinschaften etc. (GStAPK 120 E III 1 Nr. 1 Bd. 36).

61 PMWA Erl. III B 4209 Sü vom 26. April 1933, betr. Säuberung der Lehrbücherei. In: MBIWA 33. Jg. 1933, S. 229.

62 PMWA Erl. III B 6483/33 Hsm vom 27. Juni 1933, betr. Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums. In: MBIWA 33. Jg. 1933, S. 381 ff. Zur Entlassung gemäß §§ 2 bis 4 des o. g. Gesetzes in Preußen: Grüner 1983, S. 158 ff. Grüner listet für den Zeitraum 30.1. bis 31.12.1933 insgesamt 116 Personen (Prof., Dir., Lehrer:innen, Fachvorsteher:innen) auf, die den Dienst im Berufs- und Fachschulwesen quittieren mussten. Die Dunkelziffer dürfte höher liegen.

63 RPrMWEV RVO R III B 10 HO vom 6. Oktober 1934, betr. ReichsVO für Juden. In: ZGUV [Preußen] 76. Jg. 1934, S. 337 ff.; PMWA Erl. III B 13193/34 vom 17. Oktober 1934, betr. Anordnung für Juden. In: MBIWA 34. Jg. 1934, S. 344 f.

jungen Erwachsenen zu transportieren.⁶⁴ Die körperliche Ertüchtigung wurde in Form von Sportlagern und Wehrsportübungen organisiert, der von der HJ koordinierte Reichsberufswettkampf zu einem öffentlichen Großereignis stilisiert.⁶⁵ Diese Aktivitäten dienten allesamt dem Ziel der Leistungsertüchtigung auf der einen Seite und der weltanschaulichen Schulung auf der anderen Seite, infiltrierten systematisch den Schulalltag bis in die Klassen hinein. Wie selbstverständlich wurden die Fachschulen aufgefordert, sich an „Festveranstaltungen, Aufmärschen usw. in den Gemeinden“ zu beteiligen.⁶⁶ Zu diesem Zweck wurden Fachschüler:innen schulrechtlich den „Schülern an den höheren Lehranstalten“ (Gymnasien) gleichgestellt.

Eine ideologische „Umschulung“ der Lehrerschaft war dafür Voraussetzung.⁶⁷ Zudem zielte die ‚kulturelle‘ Vereinnahmung der Schülerschaft auf eine Instrumentalisierung der Jugend zum Zweck der Wehrerziehung. Die Schule wurde hierbei neben einzelnen NS-Organisationen mit besonderen außerschulischen Freizeitangeboten (NS-Fliegerkorps, Modellbauwettbewerbe etc.) zu einem sozialdisziplinierenden Ort.⁶⁸ Die ‚geistige‘ Marschroute, die das REM seit ihrer Etablierung vorgab, lautete: „Die gesamte deutsche Schulerziehung ist von dem Grundsatz beherrscht, daß – unbeschadet der Notwendigkeit des formalen Geistesschliffs und der Vermittlung von lebens- und berufswichtigem Wissen – *das deutsche Volk und Land Ausgangs- und Zielpunkt auch aller geistigen Arbeit* ist.“⁶⁹

Die völkische Rhetorik leitet noch vor Verabschiedung der ‚Nürnberger Rassegesetze‘ von 1935 die „Entjudung der Berufsausbildung“ ein.⁷⁰ Die Maßnahmen zur ‚Entjudung‘ des Berufs- und Fachschulwesens trafen sowohl Auszubildende (Lehrlinge, Anlernlinge etc.) in Handwerk, Industrie und Handel als auch die Bewerber:innen von Fachschulen jüdischer Konfession.⁷¹ Die Zulassung dieser Klientel zur Ausbildung wurde nicht nur erschwert, sie wurde fortan ausgeschlossen – für die Betroffenen, auch jene, die bereits immatrikuliert waren und mit einem Schulwechsel einen Ausschluss zu umgehen suchten, eine berufliche Sackgasse. Von diesen antijüdischen Maßnahmen, die nicht im Zusammenhang mit der ‚Überfüllung‘ der Hoch-

64 Deutsches Zentralinstitut 1940, S. 15 ff. betr. „Spiegel grundlegender Reichserlasse“, hier insbes. zur „Charakterlichen“, „Geistigen“ und „Völkischen Auslese“ (S. 21 ff.), zur „Stoffauswahl und -wertung“ (S. 25 ff.), zur „Schulorganisation“ (S. 36 ff.), zur „Belastung der Lehrkräfte“ (S. 39 ff.), zur „Berufswahl und Berufslenkung“ (S. 40 f.) etc. Die Erlasse erschienen bis 1934 im preußischen ZGVU, hernach im Ministerialblatt DWEV. Für das Berufs- und Fachschulwesen wurden zudem zentrale Erlasse im preußischen MBIWA veröffentlicht.

65 Zum Reichsberufswettkampf: Axmann 1938; Berufswettkampf 1938. Siehe auch: Schütte 2004, S. 55 ff.

66 Schr. REM Abt. E IV (Heering) an Abt. E I b vom 13. Juni 1936, betr. Beteiligung der Fachschulen an Aufmärschen usf. (BAP 49.01, 6987, Bl. 193). Dazu zählte routinemäßig der Aufmarsch zum sogenannten Führergeburtstag.

67 REM Erl. U II B 1300 vom 31.5.1934, betr. Lehrgänge zur Umschulung der Lehrerschaft für den neuen Staat (BAP 49.01 6943, Bl. 2). Die Lehrgänge wurden im Sommer 1935 „in verstärktem Maße fortgesetzt“.

68 Zur NS-Alltagskultur: Hauptert/Schäfer 1991, passim; Keim 1997, 2 Bde.; biographisch: Postert 2016. Namentlich die Luftfahrt sollte popularisiert und via Fortbildung in speziellen Lehrgängen Lehrern an BFsch inhaltlich nähergebracht werden. Dazu wurden u. a. „außerplanmäßige Mittel“ bereitgestellt (GStAPK 151 IC Nr. 7948, 7.11.1934).

69 Deutsche Schulerziehung 1940, S. 31. Kursiv im Original.

70 Kipp/Miller-Kipp 1979, Dies. 1995, S. 395 ff.

71 REM/PrMWKv Abt. IV Erl. III B 7687 Sü vom 26. Juli 1934, betr. Zulassung von Nichtariern zum Besuch von Fachschulen. In: MBIWA 34. Jg. 1934, S. 282 (BAP 49.01 /079, Bl. 69). Der Erl. betraf alle gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Fachschulen.

schulen und der Reduzierung von Studienplätzen standen, wurden auch die ‚Studierenden‘ an den BPI überzogen.⁷²

Das Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde avancierte an den Berufs- und Fachschulen zum Leitfach politischer Indoktrination. In rascher Folge wurden Lehrpläne und Inhalte den „veränderten Verhältnissen“ angepasst.⁷³ Der curriculare Umgang mit „Vererbungslehre“, „Rassenkunde“, „Bevölkerungspolitik“, allgemeiner und spezieller „Weltanschauung“ sowie „Geopolitik“ wurde zum Standard staatsbürgerlicher Erziehung. Eine Unzahl von einschlägigen Veröffentlichungen wurde den Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen anempfohlen, differenziert nach Alter, Geschlecht und Bildungsgang.⁷⁴ Die Vorbereitung auf territoriale Expansion war ebenso Gegenstand der weltanschaulichen Schulung wie auch die Vermittlung völkisch-nationalistischer Gesinnung zur Diskriminierung von Minderheiten aller Couleur. „Die Lage für unsere beruflichen Schulen als Erziehungsschulen wäre schwierig“, notiert *Herrmann Südhof* in einer Stellungnahme zum Zweck der Staatsbürgerkunde, „wenn sie nicht zugleich mit dem Zerfall der alten Bindungen neue Ansatzpunkte für die Erziehung entwickelt hätten. – Die Ansatzpunkte liegen im *Sozialen* und *Völkischen*.“⁷⁵

Andersdenkende und soziale Minderheiten hatten in diesem ‚Erziehungsprogramm‘ ebenso wenig Platz wie Lehrkräfte an den Berufs- und Fachschulen, die ein anderes Verständnis von berufsfachlicher Erziehung und gesellschaftlicher Teilhabe pflegten. Vom NS-Lehrerbund wurde die Staatsbürgerkunde wie selbstverständlich mit dem Vierjahresplan und einer Wehrerziehung der Jugend in Verbindung gebracht. „Die Erziehung zur Wehrbereitschaft eines Volkes ist Teilgebiet staatsbürgerlicher Einsicht. Somit steht fest, daß keine Schule, also auch nicht die Berufsschule, wenn sie nicht zu einer reinen Vermittlungsanstalt von Wissen werden will, verzichten kann, die staatsbürgerliche Einsicht in der Jugend zeitig genug heranzubilden, weil von dem Erfolg dieses Unterrichts der Wehrwille und die Wehrbereitschaft der künftigen Generationen abhängen wird.“⁷⁶

5 Schlussbemerkung

Eine Modernisierung des Berufs- und Fachschulwesens wurde im Nationalsozialismus nicht realisiert. Im Gegenteil, alle wesentlichen Charakteristika eines modernen Erziehungs- und Bildungssystems wurden unterlaufen, die demokratische Grundordnung zerstört und die Ausbildung von Jugendlichen, Lehramtsanwärtern und bestellten Lehrkräften ideologischer Indoktrination preisgegeben. Die Rekrutierung von

72 REM Erl. E IV 9253 vom 12. August 1935, betr. Ausbildung von Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen. In: DWEV 35. Jg. S. 368 f.

73 REM/PrMWA Erl. III B 1663 Sü vom 7. April 1933, betr. Staatsbürgerkunde an Berufs- und Fachschulen (GStAPK 120 E III 1 Nr. 1, Bd. 35). Siehe auch: REM/PrMWA Erl. III B 8374 vom 12. August 1933, betr. Staatsbürgerkunde. In: MBIWA 33. Jg. 1933, S. 440 f. und REM/PrMWA Erl. IV III B 1042 Sü vom 30. Januar 1934, betr. Staatsbürgerkunde. In: MBIWA 34. Jg. 1934, S. 69 f. Auch in den folgenden Jahren wurden Vorgaben für die Staatsbürgerkunde mit inhaltlichen Hinweisen erlassen.

74 Stellvertretend: Groß 1934; Benze 1936; Günther 1937; Bourges 1938; Stuckart/Schiedemair 1938. Siehe auch: Keim 1997, Bd. 2, S. 15 ff.

75 Südhof 1936, S. 24 f. Siehe auch: Südhof 1934, passim.

76 Reichsfachschaft/NSLB 1937, zit. nach Kümmel 1980, Dok. 28, S. 172 f.

Lehrkräften und deren Ausbildung war zwischen 1933 und 1944/45 davon nicht ausgenommen. Die Ausrichtung gewerblich-technischer Reproduktion von Fachkräften an völkisch-nationalistische Prämissen veränderte sowohl das System beruflicher Bildung im Allgemeinen als auch, mittelbar, die Ausbildung von Gewerbelehrer:innen. Die von Preußen am Vorabend des ‚Dritten Reichs‘ aufgelegte Reform des Berufs- und Fachschulwesens wurde durch das neugegründete REM politisch konterkariert und die in den Ländern Sachsen, Baden und Württemberg etablierten Ausbildungsstandards systematisch dem Primat der Kriegsvorbereitung unterworfen. Am Kriegsende war die Ausbildung an den BPI ein institutioneller Torso, das Lehrniveau nach unten korrigiert.

Die von der Abteilung IV im REM lancierte und vom NS-Lehrerbund unterstützte Harmonisierung der Ausbildung von Gewerbelehrer:innen scheitert zum einen an der ordnungspolitischen Machtlosigkeit des Ministeriums, zum anderen an einer Vielzahl von Sachzwängen, diktiert von der Idee eines ‚reinrassigen Volkskörpers‘ mit Anspruch auf Erweiterung des Territoriums. Der Ausbildung von Facharbeitern (Facharbeitermangel) sowie der Qualifizierung von Lehrkräften für das von technischen Innovationen getriebene Berufs- und Fachschulwesen kam insofern eine besondere Funktion zu, als beide Gruppen die personelle Basis für die Expansionspolitik repräsentierten. Der lange Streit bspw. um die Reichsgrundsätze, der mit einer Reduzierung der Dauer des ‚Studiums‘ endete, sowie um die Verkürzung der Lehramtsausbildung auf nur noch vier Semester im August 1942, verweist auf Machtinteressen konkurrierender Akteure im Feld sozialer Reproduktion und dessen zentrale Institution Berufs- und Fachschule.

Die in Berlin auf dem Kongress der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände (AGDL) zu Pfingsten 1952 angestoßene Diskussion zur Neuordnung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens brachte nicht nur eine „Berufs-Oberschule“ ins Gespräch, sondern auch die Neugründung von „Fachgruppenausschüssen für Gewerbe- und Handelslehrer.“⁷⁷ Mit dem Zusammenbruch des ‚Dritten Reichs‘ sowie der staatlichen Auflösung Preußens wurde die Zuständigkeit für Erziehung und Bildung auf die Bundesländer übertragen. Die Ausbildung von Berufsschul-Lehrkräften (Typ 5) koordinierte fortan die KMK.⁷⁸

Die Forderung nach einer grundständigen Akademisierung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Berufs- und Fachschulen war keineswegs unumstritten, gleichwohl wurde eine Gleichstellung mit den Lehrkräften höherer Schulen (Gymnasien) von den sich neuorganisierenden Standesverbänden proklamiert. Auf der zweiten Tagung des Deutschen Verbandes der Gewerbelehrer im Juni 1952 in Frankfurt a. M. erklärte *Paul Luchtenberg* (1890–1973) der Versammlung: „Da ich selbst bei der Errichtung eines in Verbindung mit der Universität Köln arbeitenden Berufspädagogischen Instituts beteiligt gewesen bin und später am Ausbau des Berufspädagogischen Instituts der Technischen Universität Dresden als dessen Leiter mitgewirkt habe, glaube ich (...) begrün-

77 BPZ 1. Jg. (1952) 2, S. 19 ff., Zitate passim. Am 6. Juni 1952 wurde in Berlin die 1. Vertreterversammlung der AGDL einberufen und eine „Neuformung des deutschen Bildungswesens“ gefordert.

78 Zur Geschichte und zum Hintergrund: Schütte 2013, S. 131 ff.; Ders. 2011.

den zu können, daß die *Technische Hochschule* gegenüber der Universität einige nicht zu übersehende Vorteile für die Ausbildung der zukünftigen Gewerbelehrer zu bieten hat.⁷⁹ – Sollte sich der Kreis zu den Reformansätzen der 1920er-Jahre hiermit schließen – das aber ist eine andere Geschichte!

Abkürzungen

AGDL	Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände
BDM	Bund deutscher Mädchen
BFsch	Berufs- und Fachschule
BPI	Berufspädagogische Institute
BPZ	Berufspädagogische Zeitschrift
DA	Deutscher Ausschuss für technisches Schulwesen
DAF	Deutsche Arbeitsfront
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Dinta	Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung
DtBFsch	Deutsche Berufs- und Fachschule
DWEV	Reichsministerialblatt des REM RPrMWEV
DWZ	Deutsche Wirtschaftszeitung
Erl.	Erlass
HJ	Hitler-Jugend
H.T.L.	Höhere Technische Lehranstalten (nachmals Ingenieurschule)
i. E.	im Einzelnen
KPD	Kommunistische Partei Deutschland
MBIWA	Ministerialblatt Wirtschaft und Arbeit (Preußen)
NS	Nationalsozialismus
NSDAP	Nationalsozialistische deutsche Arbeiterpartei
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
NSDStB	Nationalsozialistischer deutscher Studentenbund
o. p.	ohne Paginierung
PMWA	Preußisches Ministerium für Wirtschaft und Arbeit

79 Luchtenberg 1952, S. 98. Zur Kommentierung der Tagung: BPZ 1. Jg. (1952) 2, S. 24 f.

RErl.	Reichserlass
REM	Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
RGBl.	Reichsgesetzblatt
RIBA	Reichsinstitut für Berufsbildung (vormals DA)
RPrMWEV	Reichs- und Preußisches Min. für Wissenschaft, Erziehung u. Volksbildung
SA	Sturmabteilung der NSDAP
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschland
SS	Schutzstaffel der NSDAP
TE	Technische Erziehung (Zeitschrift des DA)
TH	Technische Hochschule
UVdL	Unterrichtsverwaltung der Länder
VO	Verordnung
ZGUV	Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Bundesarchiv Potsdam (BAP, heute Berlin)

49.01 Reichsarbeitsministerium

49.01 Reichserziehungsministerium (REM | RPrMWEV)

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin (GStPK)

I Rep. 120 E IV Preußisches Ministerium für Wirtschaft und Arbeit (PMWA)

I Rep. 151 IC Nr. 7951: Gewerbe- und Fachschulen, Haushaltssachen (PMWA)

I Rep. 169 D Xn D Nr. 7: Die gewerblichen Fachschulen, Allg. (PMWA)

Thüringisches Hauptstaatsarchiv Weimar (THStAW)

B 5149: Technisches Fachschulwesen (Privattechnika)

Zentrale Gesetze (Reich)

Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich vom 31. März 1933, RGBl. Teil I, Jg. 1933, S. 153

Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933, RGBl. Teil I, Jg. 1933, S. 175 ff.

Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre („Blutschutzgesetz“) vom 15. September 1935, RGBl. Teil I, Jg. 1935, S. 1146

Gesetz über die Schulpflicht im deutschen Reich („Reichsschulpflichtgesetz“) vom 6. Juli 1938, RGBl. Teil I, Jg. 1938, S. 799 ff.

Bekanntmachungen, Erlasse, Verordnungen (Preußen | Reich)

- Bekanntmachung d. Württembergischen Kultusministeriums vom 26. November 1942, Nr. II 6811, Amtsblatt des WKulMin vom 15. Dezember 1942, Nr. 18, betr. Ausbildung der Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen. *Nachdruck*: Bonz 1995, S. 150
- Bekanntmachung d. Württembergischen Kultusministeriums vom 2. Oktober 1943, Nr. II 4461, Amtsblatt des WKulMin vom 15. Oktober 1943, Nr. 13, betr. Ausbildung von Handelslehrern und Handelslehrerinnen für den Dienst an Kaufmännischen Berufsschulen. *Nachdruck*: Bonz 1995, S. 154
- Bekanntmachung d. Württembergischen Kultusministeriums vom 9. November 1943, Nr. II 6505, Amtsblatt des WKulMin vom 24. November 1943, Nr. 17, betr. Ausbildung und Prüfung für das Lehramt an Landwirtschaftlichen Berufsschulen für Mädchen. *Nachdruck*: Bonz 1995, S. 158
- Erl. PrMWU vom 17. Mai 1934, III B 4759/34 Hsm, betr. Inanspruchnahme der Lehrkräfte
- Erl. PrMWKB vom 26. Juli 1934, III B 7687/34 Sü, betr. Zulassung von Nichtariern zum Besuche von Fachschulen
- RErl. REM vom 14. August 1942, E IVc 2456, betr. Ausbildung von Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen (zit. als ‚Grundsätze‘). *Nachdruck*: Kümmel 1980, Dok 56, S. 312 ff. sowie Bonz 1995, S. 151 ff.
- Erste Anordnung zur Durchführung des Vierjahresplans über die Sicherstellung des Facharbeiternachwuchses vom 7. November 1936. In: Dt. Reichs- und Preußischer Staatsanzeiger Nr. 262 v. 9.11.1936. *Nachdruck*: Pätzold 1980, Dok. 9, S. 60

Zeitschriften 1933–1945

- Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1940. Bericht über die Entwicklung der deutschen Schule 1933–1939. Berlin: Verlag von E. S. Mittler & Sohn
- Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung [DWEV]. Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums Wissenschaft, Erziehung u. Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen in den anderen Ländern [REM], Jg. 1 (1935) bis Jg. 10 (1944) (Berlin)
- Die deutsche Berufserziehung, Ausgabe A: Gewerbliches Schulwesen, hrsg. von der Reichsfachschaft VI der Lehrer an Berufs- und Fachschulen im NSLB. Langensalza: Beltz, Jg. 48 (1933) bis 59 (1944)
- Die deutsche Berufserziehung, Ausgabe B: Kaufmännisches Schulwesen, hrsg. von der Reichsfachschaft VI der Lehrer an Berufs- und Fachschulen im NSLB. Leipzig: Gehlen, Jg. 18 (1938) bis 19 (1939) Berlin, Jg. 20 (1940) bis Jg. 22 (1942) München [ehem. Die deutsche Handelsschulwarte]
- Die deutsche Berufserziehung, Ausgabe C: Landwirtschaftliches Schulwesen, hrsg. von der Reichsfachschaft VI der Lehrer an Berufs- und Fachschulen im NSLB. Berlin: Deutsche Landbuchhandlung – Sohnrey & Co., Jg. 29 (1938) bis 33 (1942) [ehem. Die Ländliche Berufsschule]
- Der deutsche Erzieher. Reichszeitung des NSLB, 1938–1940 [ehem. Reichszeitung der deutschen Erzieher]

- Technische Erziehung, hrsg. vom Deutschen Ausschuß für Technisches Schulwesen, 8. Jg. 1933 bis 15. Jg. 1940 [*nachmals* RIBA Hrsg.]
- Reichszeitung der deutschen Erzieher. Nationalsozialistische Lehrerzeitung, hrsg. vom NSLB Bayreuth 1933–1937 [*nachmals* Der deutsche Erzieher]
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Jg. 75 (1933) bis Jg. 76 (1934) [*nachmals* DWEV]

Zeitgenössische Literatur

- Axmann, Artur (1938): Der Reichsberufswettkampf. Berlin:
- Baar, Ewald (1929): Das Vereinswesen auf dem Gebiete des Berufs- und Fachschulwesens. In: Kühne, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. Aufl. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 605–624
- Benze, Rudolf (1936): Nationalpolitische Erziehung im Dritten Reich. Schriften der Hochschule für Politik. Berlin: Junker & Dünnhaupt
- Berufswettkampf aller schaffenden Deutschen 1938. Aufgabenstellung (1938), hrsg. vom Leiter des Reichsberufswettkampfes Berlin: (o. J.)
- Böttcher, Paul (1935): Der Weg der Berufsschule ins Dritte Reich. Langensalza/Berlin/Leipzig: Beltz
- Bojunga, Helmut (Hrsg.) (1937): Zur Steigerung der Leistungen in den Berufs- und Fachschulen. Sieben Referate aus der diesjährigen Konferenz der Regierungs- und Gewerbeschulräte. Berlin:
- Bourges, Karl (1938): Abstammung und Beruf. Ein Beitrag zur nationalsozialistischen Menschenführung. Langensalza/Berlin/Leipzig: Beltz
- Bubenzer, [K.] (1939): Vierjahresplan und Berufsschule. In: Die deutsche Berufserziehung. Ausgabe A, 54 (1939), S. 136–139. *Nachdruck*: Kümmel 1980, Dok. 30, S. 181–189
- Deutsche Versuchsanstalt für Luftfahrt e. V. [DVL] (Hrsg.) (1937): Die technischen Fachschulen in Deutschland. Sonderbericht. Berlin-Adlershof: (Typoskript)
- Federle, Siegfried (1936): Das Berufs- und Fachschulwesen in Baden. o. O.
- Genz, Erwin (1940): Das Berufs- und Fachschulwesen. In: Deutsche Schulerziehung, Jahrbuch, S. 268–273
- Groß, Walter (1934): Rassenpolitische Erziehung. Schriften der Hochschule für Politik, H. 6. Berlin: Junker & Dünnhaupt
- Grundfragen des deutschen Berufs- und Fachschulwesens. Erste Reichstagung der Reichsfachschaft VI im Amt für Erzieher in Alexisbad (1935), hrsg. von der Reichsfachschaft VI des NSLB. Langensalza/Berlin/Leipzig: Beltz
- Günther, Hans F. K. (1937): Rassenkunde des deutschen Volkes. München: Lehmann
- Heering, Wilhelm (1931): Staatsbürgertum und Staatsbürgerkunde. Potsdam:?
- Heering, Wilhelm (1932): Fragen der Erziehung und Schulung der erwerbstätigen Jugend. In: Nationalsozialistische Lehrerzeitung 4 (1932) 6, S. 9–11
- Heering, Wilhelm (1933): Der Aufbau des beruflichen Bildungswesens nach nationalsozialistischen Richtlinien – Vortrag. In: Der Arbeitgeber (1933) 11, S. 195–197

- Heering, Wilhelm (1933a): Das berufliche Bildungswesen im Dritten Reich. In: TE 8 (1933) 7, S. 49–51
- Heering, Wilhelm (1935): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Grundfragen des deutschen Berufs- und Fachschulwesens. Erste Reichstagung der Reichsfachschaft VI im Amt für Erzieher des NSLB in Alexisbad, hrsg. von der Reichsfachschaft VI. Langensalza: Beltz, S. 13–37. *Nachdruck*: Pätzold, S. 47–63 (Auszug)
- Heering, Wilhelm (1937): Zur schulpolitischen Lage der Berufs- und Fachschulen. In: Bojunga, S. 7–33
- Heering, Wilhelm (1937a): Wesen und Ziele der Berufsausbildung. In: Technische Erziehung 12 (1937) 6, S. 63 f.
- Heering, Wilhelm/Pipke, Walter (1938): Die Rekrutierung des leitenden Personals der beruflichen Schulen. Berlin:
- Herrmann, Paul G. (1939): Zehn Jahre NSLB. München:
- Pipke, Walter (1934): Grundsätzliches zur Reform des berufsbildenden Studiums, hrsg. vom NSLB, Gau Westfalen-Süd, Bielefeld/Leipzig (o. J.)
- Pipke, Walter (1937): Die Pflichtberufsschule. Langensalza/Berlin/Leipzig: Beltz
- Pipke, Walter (1937a): Die künftige Ausbildung der Berufs- und Fachschullehrer. In: Reichszeitung der deutschen Erzieher 4 (1937), S. 98–101. *Nachdruck*: Kümmel 1980, S. 302–305 (Auszug)
- Pipke, Walter (1938): Gegenwartsfragen der schulischen Berufserziehung. Eine Sammlung von Aufsätzen und Vorträgen. Hannover
- Pipke, Walter (1939): Bürgerkunde für preußische Berufsschulen. 2. Aufl. Hannover
- Pipke, Walter (1939a): Fachschaft 6 – Berufs- und Fachschulwesen. In: Herrmann, S. 60 ff.
- Pipke, Walter (1943): Im neuen Reich. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der Reichskunde. 10. Aufl. Hannover
- REM/Reichserziehungsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung [REM] (Hrsg.) (1938): Das landwirtschaftliche Berufs- und Fachschulwesen. Langensalza: Beltz
- REM/Reichserziehungsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung [REM] (Hrsg.) (1941): Wegweiser durch das gewerbliche Berufs- und Fachschulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1938. Langensalza: Beltz/Berlin/Leipzig
- REM/Reichserziehungsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung [REM] (Hrsg.) (1943): Zehn-Jahres-Statistik des Hochschulbesuchs und der Abschlussprüfungen. 2 Bde., bearb. von Charlotte Lorenz. Berlin: Beltz
- Reichsfachschaft VI [NSLB] (Hrsg.) (1937): Die deutschen Berufs- und Fachschulen im Dienste der Wirtschaft und Wehrkraft. 2. Reichstagung der Reichsfachschaft VI im NS-Lehrerbund (Hauptamt für Erzieher in der NSDAP) in Bayreuth und Berlin. Langensalza: Beltz, S. 227–237. *Nachdruck*: Kümmel 1980, Dok. 28, S. 169–178
- Reichsinstitut für Berufsausbildung [RIBA] (Hrsg.) (1941): Abhandlungen und Berichte über Technisches Ausbildungswesen. Bd. 14: Vorschläge zur Verbesserung der Fachschulingenieurausbildung. Berlin/Leipzig
- Schumacher, Wilhelm (1939): Gedanken zur Berufsschullehrerausbildung. In: Technische Erziehung 14 (1939), S. 34–38. *Nachdruck*: Kümmel 1980, Dok. 55, S. 306–310

- Stuckart, Wilhelm/Schiedemair, Rolf (1938): Rassen und Erbpflege in der Gesetzgebung des Dritten Reichs. Leipzig: Kohlhammer
- Studders, Herbert (1938): Die Facharbeiterfrage in der Kriegswirtschaft. Hamburg-Wandsbek: Hanseatische Verlagsanstalt
- Südhof, Hermann (1933): Einige schwebende Fragen des beruflichen Bildungswesens. In: Technische Erziehung 8 (1933) 6, S. 41–44
- Südhof, Hermann (1933a): Aufgaben des Reiches auf dem Gebiet des Berufs- und Fachschulwesens. In: MBIWA n. a. T., Jg. 1933, S. 229–234
- Südhof, Hermann (1934): Das Berufs- und Fachschulwesen im totalen Staat. Gesammelte Aufsätze zur Reform des beruflichen Bildungswesens. Berlin: Carl Heymanns Verlag
- Südhof, Hermann (1934a): Berufsschule oder Fachschule? In: MBIWA Jg. 1934, S. 345–348
- Südhof, Hermann (1936): Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland. Entwicklung, Aufbau, Arbeit. Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg Verlag

Sekundärliteratur

- Bonz, Bernhard (1992): Berufsschullehrerbildung in Deutschland. In: Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Beiheft 9 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 238–257
- Bonz, Bernhard (1995): Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen. Die Entwicklung der Lehrerbildung in Südwestdeutschland nach 1945. Stuttgart: Holland + Josenhans
- Bonz, Bernhard (2000): Historische Entwicklungsphasen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen. In: Bernard, Franz/Schröder, Bärbel (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt/M.: G. A. F.B., S. 25–49
- Bonz, Bernhard/Schütte, Friedhelm (Hrsg.) (2013): Berufspädagogik im Wandel. Diskurse zum System Beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider
- Bunk, Gerhard P. (1972): Erziehung und Industriearbeit. Weinheim/Basel: Beltz
- Dähne, Hugo (1956): Die Berufsschullehrer-(Gewerbelehrer-)Ausbildung in Sachsen vor 1945. In: DtBFsch 52 (1956), S. 584–591
- Grüner, Gustav (1983): ‚Wer nicht will, der wird zusammengehauen‘. Vor 50 Jahren: Das Ende der demokratischen Berufsschulverbände. In: BbSch 35 (1983), S. 139–168
- Grüner, Gustav (Hrsg.) (1983a): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945–1982. 2 Bde. Köln/Wien/Weimar: Böhlau
- Jeder, Michael (1970): Die Auseinandersetzung der Reichsministerien über die Gewerbelehrerausbildung in der Zeit von 1940–1942. Ein Beitrag zur Geschichte der Gewerbelehrerausbildung. In: BbSch 22 (1970), S. 607–615
- Hauptert, Bernhard/Schäfer, Franz J. (1991): Jugend zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Herkner, Volkmar (2003): Deutscher Ausschuss für technisches Schulwesen. Hamburg: Kovac

- Herkner, Volkmar (2011): Handwerksmeister oder Akademiker? Zur Diskussion über die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in der Weimarer Republik. In: Fischer, Nina/Grimm, Axel (Hrsg.): Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung. Professionalisierung im Spannungsfeld von Hochschule und Schule. Frankfurt/M.: Lang, S. 61–79
- Keim, Wolfgang (1997): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1 und 2. Darmstadt: Primus
- Kipp, Martin/Kipp-Miller, Gisela (1979): Berufserziehung und Berufspädagogik während des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbeitrag. In: DtBFsch 75 (1979) 6, S. 434–443. *Nachdruck*: Dies. 1995, Erkundungen, S. 51–64
- Kipp, Martin/Miller-Kipp, Gisela (1995): Erkundungen im Halbdunkel. Frankfurt/M.: G. A. F. B.
- Kümmel, Klaus (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Köln/Weimar/Wien: Böhlau
- Linke, Werner (1951): Zur Frage des Gewerbelehrerstudiums. In: BbSch 2 (1951), S. 93–109
- Lipsmeier, Antonius/Münk, Dieter (Hrsg.) (2019): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner
- Luchtenberg, Paul (1952): Die Berufsschule im geistigen Ringen der Gegenwart. Vortrag in der Paulskirche zu Frankfurt/M. In: BbSch 4 (1952) 7/8, S. 311–325 (*Nachdruck*: Grüner 1983, Teil 1, Dok. 21, S. 83–99)
- Nagel, Anne C. (2012): Hitlers Bildungsreformer. Das Reichserziehungsministerium 1934–1945. Frankfurt/M.: Fischer
- Pahl, Jörg-Peter (2018): Fachhochschule. Von der Fachhochschule zur Hochschule für angewandte Wissenschaften. Bielefeld: wbv
- Pätzold, Günter (1992): Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. Bochum: Dr. Brockmeyer
- Pätzold, Günter (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Köln/Weimar/Wien: Böhlau
- Postert, André (2016): Hitlerjunge Schall. Die Tagebücher eines jungen Nationalsozialisten. München: dtv
- Schütte, Friedhelm (1992): Berufserziehung zwischen Novemberrevolution und Nationalsozialismus. Weinheim: DSV
- Schütte, Friedhelm (1998): Facharbeitermangel und Berufserziehungspolitik 1933–1936. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 4, hrsg. von der Historischen Kommission der DGfE. Weinheim/München: Juventa
- Schütte, Friedhelm (2003): Technisches Bildungswesen in Preußen-Deutschland. Aufstieg und Wandel der Technischen Fachschule 1890–1938. Köln/Weimar/Wien: Böhlau
- Schütte, Friedhelm (2004): Maßnahmen und Politik der Abteilung für berufliches Ausbildungswesen E IV im Reichserziehungsministerium 1934–1944. In: Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33–88

- Schütte, Friedhelm (2011): Vom Gewerbelehrer zum Master of Education. Historische Stationen und Argumente der Akademisierung und Professionalisierung von Berufsschullehrer/-innen. In: Beruflicher Bildungsweg, 52. Jg., Sonderheft, S. 13–24
- Schütte, Friedhelm (2012): Professionalisierung von Berufsschullehrern/-lehrerinnen (1896–2004) – vier Diskurse. In: Die berufsbildende Schule, 64. Jg., H. 1, S. 6–11
- Schütte, Friedhelm (2013): Akademisierung und Professionalisierung der Berufsschullehrerbildung – Historische Stationen, systematische Argumente. In: Bonz/Schütte, 130–157
- Schütte, Friedhelm (Hrsg.) (2003a): Quellen und Dokumente zur Geschichte der technischen Bildung in Deutschland. Teil 2: Das technische Fachschulwesen 1890–1945. Köln/Weimar/Wien: Böhlau
- Seubert, Rolf (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel: Beltz
- Stratmann, Karlwilhelm (1994): Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. BbSch 46 (1994) 2, S. 40–51
- Stratmann, Karlwilhelm/Pätzold, Günter (Hrsg.) (1995): Universitäre Berufsschullehrerbildung. ZBW 91 (1995) H. 5. Stuttgart: Franz Steiner

Autor

Friedhelm Schütte, Prof. Dr., Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Technische Universität Berlin

Das geschichtliche Verstehen – das Geschichtliche verstehen

Vom Gewerbelehrer zum Diplom-Ingenieur-Pädagogen in der DDR

DIETER GROTTKER

Zusammenfassung

Entwicklung, Inhalt und Struktur der Ausbildung der Lehrkräfte für berufliche Schulen in der DDR waren stark von sowjetischer Ideologie, Marx-Lenin-Lehre und der Aufgabe geprägt, das gesellschaftliche Arbeitsvermögen einer planwirtschaftlichen Industrie zu reproduzieren. In dem Beitrag von Dieter Grottker wird ein facettenreicher Einblick in die Situation in der DDR gegeben. Ab 1946 wurden über Kurzlehrgänge und die neu gegründeten Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten erste Lehrkräfte für die beruflichen Schulen qualifiziert; anschließend entstanden Studiengänge, mit denen systematisch fachwissenschaftliche und pädagogische Inhalte verbunden wurden. 1963 wurde der Abschluss „Diplom-Ingenieur-Pädagoge“ eingeführt und damit ein Berufsbild geschaffen, das ingenieurwissenschaftliches und berufspädagogisches Wissen verband. Zentrale Ausbildungsstätten für die beruflichen Lehrkräfte waren die Technische Hochschule/Universität Dresden (größter Standort) sowie die TH Karl-Marx-Stadt, TH Magdeburg und die Humboldt-Universität Berlin. Trotz seiner ideologischen Belastung liefert das DDR-Modell strukturelle Ansätze – insbesondere die Verknüpfung von Fachwissen, berufspädagogischer Qualifikation und praxisorientierten Studienphasen.

Schlagnorte: Deutsche Demokratische Republik; DDR; Berufliche Lehrkräfte; Berufliche Lehrkräftebildung

Abstract

The development, content, and structure of the study of teachers for vocational schools in the GDR were strongly shaped by the Soviet ideology, by the Marxist-Leninist doctrine and the task of reproducing the social labor capacity of a planned industrial economy. In his contribution, Dieter Grottker provides a multifaceted insight into the situation in the GDR. From 1946 onward, initial teachers for vocational schools were qualified through short training courses and the newly established *Workers' and Peasants' Faculties* (ABF); subsequently, degree programs were developed that systematically combined subject-specific academic content with pedagogical study. In 1963, the degree of *Diplom-Ingenieur-Pädagoge* was introduced, thereby creating a professional pro-

file that integrated engineering science with vocational pedagogical expertise. The central higher education institutions for professional school teachers were the Technical Colleges or later the Technical Universities in Dresden (the largest site), Karl-Marx-Stadt and Magdeburg, as well as Humboldt University of Berlin. Despite its ideological burdens, the GDR model offers certain structural approaches – particularly the integration of subject-matter expertise, professional pedagogical qualification and practice-oriented phases of study.

Keywords: German Democratic Republic; GDR; Vocational Teacher; Professional Teacher Education

Anfang und Ende – Krise und Wende

Die DDR, ein Land der Widersprüche – eine Zerreißprobe deutscher Geschichte. Die Politik, der Versuch einer gerechtfertigten Gegenwart durch die Rechtfertigung der Nachkriegszeit, voller irrationaler Deutungsmuster in den Lehrbüchern. Die Sowjetpädagogik, das ideologische Gegenmittel zur Reformpädagogik. Die Partei-Philosophie, eine Verkürzung und Entstellung des Originals. Man müsse Marx neu lesen, so Louis Althusser (1918–1990): *Lire le Capital!* (1965), denn in der Tat kann die „Kritik der Politischen Ökonomie des Kapitalismus“ – ein Pflichtpensum im dritten Semester – indirekt als eine „Kritik der Ökonomie des Sozialismus“ gelesen werden, als Kritik des Raubbaus an Natur und Mensch, an einem Land der Kraft- und Kohlewerke, der Überdüngung der Landwirtschaft und der zunehmenden Verschuldung. Die sich daraus ergebende kritische Analyse auch der Berufsbildung ist gleichsam eine „Politische Ökonomie des Ausbildungssektors“ im Sinne von Elmar Altvater (1938–2018). Aufgabe der Berufsbildung sei die Reproduktion gesellschaftlichen Arbeitsvermögens, so die Doktrin der DDR. Selbst nach der Wende noch vielfach gelobt: die hohe fachliche Spezialisierung, zugleich jedoch die Fortführung einer einseitigen und lückenhaften Allgemeinbildung mit anderen Mitteln. So auch das schillernde Modell der „Berufsausbildung mit Abitur“, ein Kompromiss zwischen Schule und Betrieb, zwischen Ausbildung und Halb-Bildung reduzierter Inhalte „Höherer“ Reife und dem Fehlen geisteswissenschaftlicher und altsprachlicher Bildung. Eine Matura sieht anders aus. (vgl. Grottker 2023, S. 373–476) Schließlich der Typus des Diplom-Ingenieur-Pädagogen, der gewerblich-technische Berufsschullehrer: zwischen Ingenieurwissenschaft und Pädagogik, zwischen universitärem Bildungsideal und hoher naturwissenschaftlich-technischer Ausbildung, Ausdruck auch einer gewissen Techniqueuphorie, verbunden mit dem Versuch der Deutung einer scheinbar relativen Ideologiefreiheit¹. Letztlich

¹ Eine Ideologiefreiheit in einem autoritären System ist undenkbar und bleibt ein Wunschgedanke. Auch die an den Universitäten und Hochschulen beheimateten Natur- und Ingenieurwissenschaften sind nicht frei von ideologischer Verinnerlichung äußerer Einflüsse, führen zu Identifikationen oder (un-)bewussten Verdrängungen. Die Überbetonung scheinbar natur- und ingenieurwissenschaftlicher „Sachzwänge“ selbst wird in der Gegenwart zu einer weitverbreiteten Ideologie. Was man manchem in der DDR lebenden Menschen zubilligen kann: die Fähigkeit zum (Nach-)Denken, den Mut zum Zweifel und das Erlernen des aufrechten Ganges – wie dies Lawrence Kohlberg (1927–1987) als Verlauf der Entwicklung einer moralischen Urteilsfähigkeit beschrieben hat.

die nahezu allgegenwärtige sozialistische Erziehung im ganzen Land – Muster einer Sozialdisziplinierung eines autoritären Staates². Deren Ergebnis: eine zeitweilig wirk-same Irreführung der Menschen, die mehr und mehr wirkungslos wird und eine Bür-gerbewegung hervorbringt, welche auch Lehrer und Schüler erreicht: eine verfehlte Regierungspolitik, die mit der Opposition ihren eigenen Totengräber erzeugt. Indes: Dies alles immerhin hat vierzig Jahre funktioniert. Und die Menschen haben funk-tioniert, weil man ihnen das Funktionieren anerzogen hat. Ein Arbeiter- und Bauern-Staat, eine Partei der Arbeiterklasse. Wo aber bleiben die Arbeiter? Worin eigentlich bestand die Bildung eines Arbeiters im Arbeiterstaat, eines Bauern im Bauernstaat. In der Ausbildung in und für einen Produktionsbetrieb? Und wer eigentlich waren die Lehrer dieser Arbeiter-und-Bauern-Ausbildung. Waren sie lediglich Funktionsgehilfen des Staates, Erzieher der Arbeiterjugend? Vor allem waren sie wohl Lehrer von Lernen-den – in einer Dreieinigkeits von Beruf, Schule und Lehrer. Aber kann man einen Ar-beiterberuf in einer Schule lernen? Und wer sollte ihn lehren? Ungewöhnliche Fragen, ungewohntes Fragen. Die Bedeutungen ändern sich, sobald sich die Worte ändern. Das Bekannte wird schwankend. Wie also war die DDR, am Beginn ihrer Entstehung – und später? Was wissen wir über ihre Bürger, über die Biografien ihrer Lehrer und Lehrlinge, über Inhalt und Form des Berufsschullehrerstudiums im DDR-Alltag und über drei Generationen von Hochschullehrern in vier Jahrzehnten? Die Meinungen gehen auseinander. Und kommen mühsam zueinander. Die bislang erschienene be-deutendere Sekundärliteratur³ hat nachhaltig zumindest diejenigen offenen Fragen sichtbar gemacht, die zukünftig im Rahmen einer Geschichte der Berufsbildung und des Berufsschullehrerstudiums zu bearbeiten sind. Historisch bedingt, fehlt es bereits heute zunehmend an Detailkenntnis, mangelt es mitunter an differenzierter Betrach-tung und einer notwendig positiven oder notwendig negativen Kritik. Dies der viel-schichtige Kontext, in dem sich das Thema bewegt. Noch immer.

2 Wie eigentlich würde man einen moralisch schlechten Menschen beurteilen, der seine Kinder so erzieht, dass sie ihn für einen guten Vater halten? Würde man sagen, dass dies moralisch verwerflich sei? Oder würde man urteilen, dass er ja offensichtlich eine sehr wirksame Erziehungsmethode haben muss? Und in einer ebensolchen Weise findet noch heute in allen totalitären Systemen die Erziehung von Kindern und Jugendlichen statt: dass sie ein offensichtlich verwerfliches System bei aller Widersprüchlichkeit als moralisch gut empfinden. Weil jene, die sie in dieser Weise erziehen, selbst so erzogen wurden: zur Verdrängung. Dies der Teufelskreis des Totalitarismus.

3 In den 60er- und 70er-Jahren gibt es in der Bundesrepublik nur wenige Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich dem Berufsschullehrerstudium in der SBZ und DDR widmen. Zu diesen gehören (vgl. Lauterbach 1978, S. 85 f.) die detaillierten Arbeiten von Grüner (1975), Waterkamp (1985; 1998) und Biermann (1990), biografiegeschichtlich auch Horn (2003). Lauterbach allerdings bestätigt, dass in den Zeitschriften das DDR-Studium häufig präsent war und die dortigen Entwicklungen der Berufsbildung aufmerksam verfolgt worden sind (Lauterbach 1978, S. 65, 75, 79, 85, 116, 127, 137, 140, 142, 154, 164, 175 und 209). Jüngere Betrachtungen stammen dann von Pahl u. a. (1996), Drechsel (1991), Grottker (1994; 1995; 2005; 2022), Justin u. a. (2001), Bernard (2008) und mehrfach vor allem Herkner, wobei in fast allen Aufsätzen die 80er-Jahre überwiegen und die Frühgeschichte kaum aufgearbeitet wird. Die Biografien zu den Berufspädagogen Hugo Dähne, Dietrich Hering, Hans Lohmann, Hans Kaiser, Heinz Knauer und Franz Lichtenecker finden sich 2019 und ergänzend 2021 bei Lipsmeier; Münk (Hg.). Eine seit Langem ausstehende Aufarbeitung des Studiums von Handelsschulleh-rern in der SBZ/DDR stammt schließlich von Klaus Friedrich Pott (2021 und 2023).

Die wirtschaftliche Lage und der Neubeginn des Berufsschullehrerstudiums

Es fehlt an allem, die Demontage läuft, es mangelt an Arbeitskräften und Rohstoffen⁴. Der Fachkräftemangel, für den es stets komplexe Ursachen und Gründe gibt, erweist sich als ein langfristiges Grundproblem. Zwei Jahre wird es dauern, um qualifizierte Facharbeiter auszubilden, mindestens vier Jahre, bis Ingenieure, Ärzte und Lehrer ihr Studium beendet haben. Das Fehlen eines Abiturs wird zum Dilemma: Aus dem Mangel an Lehrern resultiert der Mangel an Abiturienten, aus dem Mangel an Berufsschullehrern der Mangel an Facharbeitern. Am 3. November 1947 erlässt die SMAD die „*Verordnung über die Ausbildung von Industriearbeitern in den Berufsschulen*“. Es folgen am 1. März 1948 die sich daraus notwendig ergebenden „*Richtlinien der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung zur Ausbildung von Berufsschullehrern*“: 1500 Berufsschullehrer sollen in zweisemestrigen Kurzlehrgängen herangebildet werden. Ein Jahr später beginnt die Gründung der sogenannten Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten⁵ (ABF) – an Universitäten und Hochschulen, nach und nach in Berlin, Leipzig, Dresden⁶, Jena, Halle, Greifswald, Rostock und Potsdam (vgl. Kursitz 1953, S. 153 ff.). Das Berufsschullehrerstudium wird zu einem auch wirtschaftlichen Faktor. Stellt man sich mithin das System der Facharbeiterberufe als eine vielschichtige Komplexität vor, welches ein adäquates und in seiner Komplexität notwendiges Berufsbildungssystem erfordert, so folgt daraus zwangsläufig eine entsprechende Ausbildung von Lehrern und Ausbildern mit einer ebenso in Theorie und Praxis nachhaltigen Komplexität an beruflichem Wissen und Können. Indes: Die vermeintliche Linearität täuscht, Komplexität von Beruf und Bildung ist kein lineares Gebilde. Ausbildung und Studium sind vielmehr unübersehbaren politischen Einflüssen und schwerwiegenden ideologischen Verwerfungen in Bildung und Erziehung ausgesetzt. (vgl. Garstka 2006) Die Besatzungsmacht ist nicht zuletzt eine pädagogische Macht, das moralische Privileg der Sieger. Bereits ab 1. Juli 1946 wird an Berufsschulen das Fach Russisch eingeführt. Pädagogik ist eine Magd der Politik, Berufsausbildung Knecht der Wirtschaft. Und das Studium von Berufsschullehrern muss sowohl der politischen Doktrin, den Anforderungen der Wirt-

4 Die DDR gilt als rohstoffarmes Land, mehr als 90 % der für die Stahl- und Energiewirtschaft notwendigen Rohstoffe müssen importiert werden. Um sich teilweise von der wirtschaftlichen und damit auch politischen Abhängigkeit der Steinkohlelieferungen zu befreien, entsteht die Strategie nahezu flächendeckender Braunkohlentagebaue und Kraftwerke. Zu jedem Betrieb gehört in der Regel eine Betriebsberufsschule, sodass auch die entsprechende Lehrerbildung hier eine direkte wirtschaftsfördernde Bedeutung hat. Der Bau der Erdgasröhre andererseits erhöht seit den 70er-Jahren wiederum die Abhängigkeit von sowjetischen Lieferungen.

5 Die ABF bestehen von 1949 bis 1963, da sie inzwischen ihre ursprüngliche Nachkriegsfunktion erfüllt haben. Man kann davon ausgehen, dass der größte Teil der Gewerbelehrerstudenten ab Geburtsjahrgang 1930 den Hochschulzugang über eine ABF erlangt haben. Dass daraus z. T. bleibende Lücken im Abiturwissen nachwirken, ist eine Folge des Krieges und prägt diese erste Generation der DDR-Berufsschullehrer. Die Notwendigkeit der ABF allerdings wird umso geringer, je mehr Abiturienten der Oberschulen und der Berufsausbildung mit Abitur zum Studium gelangen. In jedem Fall war die ABF nicht nur ein pädagogischer, sondern zudem ein politischer Sonderweg zur Heranbildung einer „sozialistischen Intelligenz“ unter Voraussetzung einer Delegation durch einen volkseigenen Betrieb (vgl. Waterkamp 1985, S. 107–111). Einige wenige der ABF, u. a. 1966 in Halle, erlangten den Status elitärer Einrichtungen, um Abiturienten für ein Auslandsstudium, vor allem in der Sowjetunion, vorzubereiten.

6 Die Entwicklung der Gesamtzahl der Studierenden, z. B. an der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der TH Dresden, deutet auf die entsprechenden Dimensionen hin, u. a. 1950 (1171 Studierende), 1951 (1572), 1952 (1991), 1953 (2037), 1954 (1982), 1955 (1417) sowie 1956 (1094) – danach bis zur Auflösung der ABF 1963 abnehmend.

schaft und dem dringenden Personalbedarf an den berufsbildenden Einrichtungen Rechnung tragen. Inwieweit sind Kurse anstelle von Studium zu verantworten? An Betriebsberufsschulen unterrichtet zeitweilig ein hoher Teil an Lehrkräften ohne pädagogischen Abschluss, unter anderem sogenannte Neulehrer, die während des Krieges eine Ausbildung an einer Lehrerbildungsanstalt abgebrochen haben und an die Front mussten. Die meisten sind nach 1945 eher Volksschul- als Berufsschullehrer. Erst nach und nach entsteht ein neues Berufsprofil aus dem ursprünglichen Gewerbeschullehrer, welches den Forderungen in Industrie, Wissenschaft und Technik gerecht wird. Ab 1965 erhält dieser – ohnehin originäre Beruf – die Gestalt eines sogenannten Diplom-Ingenieur-Pädagogen, ein Konstrukt, welches nur unter Berücksichtigung der Vorgeschichte zu verstehen ist: Ein Pädagoge im Auftrage der Wirtschaft, ein Lehrer im Dienst des Staates, geschult in wichtigen ingenieurwissenschaftlichen sowie didaktischen Fähigkeiten des Unterrichtens. An die Stelle des traditionellen Diplom-Gewerbelehrers tritt damit nicht nur ein neuer Name, sondern ein geradezu neuartiges berufliches Paradigma. Gleichzeitig entfällt die für Gewerbelehrer übliche Pflicht einer Zweiten Lehrprüfung. Die neue Berufsbezeichnung selbst wirkt schwerfällig, der Sache nach entspricht der Name jedoch den neuen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Analog entstehen der Diplom-Agrar-Pädagoge und Diplom-Wirtschafts-Pädagoge. Zugleich gab es das Bemühen, auch den an der Humboldt-Universität⁷ möglichen Abschluss als Diplom-Medizin-Pädagoge formal in das System einzuordnen⁸.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Zusammenhänge entsteht allerdings die Frage, inwiefern es überhaupt möglich sein wird, dass sich ein Berufsschullehrerstudium langfristig auf prognostizierbare Entwicklungen der Facharbeiterberufe einstellt und welche reale Gestalt ein solcher zeitlicher Vorlauf haben kann. Falls dies nicht gelingen sollte, rennt das Studium gewissermaßen dem Fortschritt hinterher, da Veränderungen in den Studieninhalten frühestens nach fünf Jahren bei den Absolventen verzögert wirksam werden. Dies erweist sich bis in die Gegenwart – im Unterschied zu den Lehrämtern der Allgemeinbildung – als ein existenzielles und empfindliches Problem eines jeden Berufsschullehrerstudiums. Betrachtet man z. B. den mit der Einführung der Computer an den Berufsschulen der DDR in der Mitte der 80er-Jahre verbundenen Übergangsprozess, so hat sich dieser seinerzeit überraschend und weitgehend konfliktfrei gestaltet, da die Voraussetzungen der Absolventen bezüglich der Datenverarbeitung in der Regel hinreichend groß waren, um sich kurzfristig in Inhalte und Formen eines computergestützten Unterrichts einarbeiten zu können. Da seit 1974 an den Universitäten für alle beruflichen Fachrichtungen ohnehin eine Lehrbefähigung in den technischen Grundlagenfächern, einschließlich der Datenverarbeitung, vorgesehen war, lässt sich hier ein gewisser Erfolg konstatieren, auch Ergebnis

7 Vgl. Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1979): „Studienplan für die Grundstudienrichtung Medizinpädagogik. Als verbindlicher Studienplan für die Ausbildung an Universitäten und Hochschulen der DDR bestätigt“ sowie Ministerrat der DDR (1982): „Studienplan für die Grundstudienrichtung Medizinpädagogik“.

8 Die Entwicklung des Studiums von Lehrern für den Unterricht in medizinischen Berufen ist beschrieben von Sven Jügler in der Arbeit „Die historische Entwicklung der Grundstudienrichtung Medizinpädagogik an der Berliner Humboldt-Universität“ (2007, 155 Seiten).

der Politik einer zentralen Planwirtschaft. Als Schlussfolgerung für die inhaltliche Konstruktion eines jeden Berufsschullehrerstudiums kann die Konsequenz formuliert werden, dass ein langfristiger Vorlauf umso realistischer ist, je tiefgründiger und nachhaltiger das berufliche Wissen und geistige Können in Form einer stabilen Grundlagenbildung entwickelt sind. Dabei ist es keineswegs trivial und selbstverständlich, worin genau die Inhalte einer solchen Grundbildung eigentlich bestehen und welches Maß an Spezialbildung⁹ darüber hinaus erforderlich sei.

Zur Entwicklung der Studienstandorte und der Studierendenzahlen

Auch wenn sich die DDR nur zögerlich zur Tradition ihrer Hochschulstandorte bekennt, so wirken dennoch jene historischen Wurzeln der 20er-Jahre nach. Konzentrieren sich die Studienrichtungen nach 1946 auf wenige Universitäten und Hochschulen, so handelt es sich interessanterweise um genau diejenigen Standorte in Mitteldeutschland, an denen auch früher bereits Gewerbe- und Handelsschullehrer ausgebildet worden sind, so seit 1924 an der Technischen Hochschule in Dresden und seit 1912 an der Gewerbeakademie in Chemnitz sowie die Handelsschullehrer in Berlin und Landwirtschaftslehrer in Leipzig. Als weiterer Standort kommt 1964 die Technische Hochschule Magdeburg hinzu, wo am dortigen Institut für Ingenieurpädagogik ein Studium für zukünftige Diplomgewerbelehrer für Maschinenwesen eingerichtet wurde. Ergänzend ist zu erwähnen, dass 1981 durch das Staatssekretariat für Berufsbildung das Institut für Berufspädagogik (IBP) in Magdeburg eröffnet wird, in welchem Lehrer für den beruflichen Unterricht ausgebildet werden, die aus Entwicklungsländern Afrikas und Asiens kommen und in der DDR ein Studium absolvieren. Nachfolgend werden die Entwicklungen der genannten Standorte kurz beschrieben.

Mit dem Bedarf an Lehrern für die naturwissenschaftlichen und technischen Fächer an den sächsischen Real- und Gewerbeschulen entstehen bereits im 19. Jahrhundert neuartige Karrierewege an den (nichtpädagogischen) Instituten der TH Dresden, die nicht nur zum Ingenieur, sondern bei manchem zum Lehrerberuf führen. Dabei handelt es sich noch nicht um etablierte Studiengänge, sondern um individuelle Lebenswege nach den jeweiligen Neigungen und Umständen. 1879 wird eine diesbezügliche Prüfungsordnung erlassen, die dahin gehend ergänzt werden sollte, dass ein Zeugnis für das „Höhere Schulamt der technischen Richtung“ erworben werden kann (Voss 2005, S. 175). Schließlich wurde 1899 die neue „Ordnung der Prüfung für Kandidaten des höheren Lehramtes der mathematisch-physikalischen und chemischen Richtung an der Technischen Hochschule zu Dresden“ verabschiedet (ebd.). Dort, wo in Sachsen Realschulen und Realgymnasien mit Gewerbe- oder mit Handelsschulen

9 In der DDR ging man 1968 mit der Einführung der Grundberufe davon aus, dass sich in der zweijährigen Ausbildung an eine vorausgehende berufliche Grundbildung eine zunehmende Spezialisierung anschließt, die mit einer arbeitsplatzbezogenen Ausbildung endet. Auch das 1969 in der Bundesrepublik verabschiedete Berufsbildungsgesetz enthielt in § 26 das Modell einer ähnlichen Drei-Stufen-Ausbildung.

verknüpft sind, rekrutiert sich der Personalbestand der betreffenden Lehrer durch ein abgeschlossenes Lehramtsstudium an der Universität Leipzig oder das erwähnte Zeugnis der TH Dresden. Die Recherchen von Voss zeigen, dass im 19. Jahrhundert vor allem Mathematiklehrer gewissermaßen eine Disponibilität aufweisen, die es gestattet, nahezu an allen höheren Schulen unterrichten zu können, wobei es üblich war, dass ein solcher Lehrer an kleineren Einrichtungen auch naturwissenschaftliche Fächer unterrichtet hat, wie die betreffenden Kurzbiografien bestätigen (vgl. Voss 2005, S. 44–49, 65–67, 276–279, 314–319 sowie 359–376). Erst mit der Gründung des Pädagogischen Instituts 1924 an der TH Dresden durch Richard Seyfert (1862–1940) erhalten die Studierenden aller Lehrämter dann auch systematisch eine entsprechende Bildung in Theoretischer und in Praktischer Pädagogik sowie in Didaktik, Philosophie und Psychologie (vgl. Frotscher 2001, S. 43 ff.).

1912–1936 ist die Gewerbeakademie Chemnitz neben Dresden der wichtigste Standort der Ausbildung von Gewerbelehrern in Sachsen. Das dortige Studium beginnt 1912 mit zwei Semestern, ab 1924 sind acht Semester verbindlich. Da an der TH Dresden dann ab 1924 ebenfalls Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen studieren, entschließt man sich 1936, dort die Ausbildung zu konzentrieren, worauf der Standort Chemnitz geschlossen wird.

Bereits unter Friedrich Feld (1887–1945) sind seit 1930 an der Wirtschaftshochschule Berlin Handelslehrer ausgebildet worden, zum Teil in Analogie zu den Handelshochschulen in Frankfurt, Königsberg und Leipzig. Unter Eduard Spranger (1882–1963) gibt es in Berlin das Bestreben, die Tradition der Pädagogik auch nach 1945 fortzuführen, allerdings haben sich dessen Ambitionen, das Rektorat der Universität und die Professur für Pädagogik zu übernehmen, nicht erfüllt. Nestor des Studiums für Wirtschaftspädagogik an der Universität Berlin ist ab 1946 Richard Fuchs (1880–1969), der bereits seit 1908 Handelslehrer und 1923–1928 Direktor der Handelslehranstalt in Berlin-Neukölln gewesen war (vgl. Pott 2021, S. 33). Im Alter von 66 Jahren wird Fuchs zum Professor berufen und hält Vorlesungen für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der 1946 wiedereröffneten Universität. Bis zu seiner Emeritierung 1950 ist er zudem Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik (ebd. S. 59). Neben den Universitätsprofessoren übernehmen in Berlin auch Staatsfunktionäre bestimmte Vorlesungen für die Handels- und Gewerbelehrerstudenten, u. a. 1951 Heinrich Less (1907–1966), seit 1950 Direktor des Deutschen Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR, sowie der aus dem Zentralrat der FDJ kommende Rudolf Wiessner (1927–2011), der im selben Jahr zum Staatssekretär für Berufsausbildung ernannt worden war. Eine derartige Konstellation von Politik und Wissenschaft innerhalb einer Universität ist aus akademischer Sicht nicht unproblematisch: Politiker sind kein Hochschullehrer, eine politische Rede keine wissenschaftliche Vorlesung.

In Leipzig gab es seit 1899 unter Georg John (1863–1927) ein Pädagogisches Seminar für Landwirtschaftslehrer (Seyfert 1908, S. 11). Zwischen 1907 und 1914 trägt dieser dann u. a. eine Vorlesung „Theoretische und historische Grundlagen“ für Landwirtschaftslehrer vor (Krause 2003, S. 266). John, ursprünglich Realschullehrer in Leipzig, widmet sich – gewissermaßen nebenbei – mehr und mehr der Landwirtschaft und

ihrer Didaktik. Allerdings wird 1936 das Pädagogische Seminar für Landwirtschaftslehrer von der Universität entfernt und der Hochschule für Lehrerbildung in Leipzig unterstellt. Weitgehend unbekannt geblieben ist auch der Umstand, dass in Mitteldeutschland nicht nur in Leipzig Lehrer für Landwirtschaft ausgebildet worden sind (bis 1992), sondern es dann ab 1948 zeitweilig auch an der Universität Greifswald in Verbindung mit der Landwirtschaftsschule in Eldena sowie ab 1961 an der Humboldt-Universität Berlin ein Studium für diese Berufsschullehrer gegeben hat.

Die Entwicklung ist detailliert nachgezeichnet in „Die Berufsschullehrerausbildung am Institut für Ingenieurpädagogik an der Technischen Hochschule Otto von Guericke Magdeburg“ (2008) von Franz Bernard (1936–2018), unter dessen Federführung das Studium von Berufsschullehrern für Maschinenwesen ab 1976 maßgeblich ausgestaltet wurde. Bernard hat 1971 promoviert, sich 1976 an der TU Dresden habilitiert und wurde 1984 zum ordentlichen Professor für Methodik des Maschinenwesens berufen. Er hat sich in besonderem Maße für die Einführung von Lehrveranstaltungen zu den logisch-methodologischen Grundlagen der Unterrichtspraxis eingesetzt und gilt insofern als enger Verbündeter des Dresdner Logikers Harald Zimmer (1934–1995), der seit 1972 im Berufsschullehrerstudium ebenfalls ein solches Lehrgebiet durchgesetzt hat (vgl. Bernard 2008, S. 1, 54 f. und 110).

Das außeruniversitäre „Institut Berufspädagogik“ in Magdeburg gehörte nicht zur Technischen Hochschule, sondern unterstand direkt dem Staatssekretariat für Berufsbildung in Berlin – ein Unikat im Hoch- und Fachschulwesen der DDR. Langjähriger Direktor dieses Studiums für Berufsschullehrer aus Entwicklungsländern war seit 1981 Bernhard Beckmann (1938–2018), der 1983 am Institut für Ingenieurpädagogik in Magdeburg promoviert und später zum Professor ernannt wird (vgl. Bernard 2008, S. 110).

Die 1949 an vielen Universitäten entstehenden Arbeiter- und Bauern-Fakultäten erweisen sich als Nachfolger der Vorstudienanstalten vorübergehend als geeignete Form der Rekrutierung von Abiturienten für ein Studium von Ingenieuren, Technikern und Berufsschullehrern. Die folgende Chronologie veranschaulicht Entwicklung und Vielfalt der notwendigen Maßnahmen.

Tabelle 1: Chronologie 1946–1991

1946	Die Universität Berlin beginnt im WS 1946 mit 16 Studenten ein dreijähriges Gewerbelehrerstudium, im SS 1947 kommen 37 Handelslehrer hinzu (Pott 2021, S. 56). Die TH Dresden immatrikuliert 54 Gewerbelehrerstudenten, von denen 1949 bereits 45 das Studium abschließen (Knauer 1959, S. 235).
1946	Ab 1. Juli 1946 werden von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung Lehrpläne für die Berufsschulen in Kraft gesetzt, u. a. für eine dreijährige Ausbildung von Frauen und Mädchen an „Hauswirtschaftlichen Berufsschulen“. Indes: Es gibt dafür kaum qualifizierte Berufsschullehrer. 1946/47 wird zudem an Berufsschulen das Fach Russisch eingeführt, 1949 dann an allen Schulen, ab 1952 auch an Hochschulen.
1946	Gründung der Pädagogischen Hochschule für Groß-Berlin unter deren Rektor Wilhelm Blume (1884–1970), an welcher auch Berufsschullehrer studieren. Die Hochschule wird 1948 nach Lankwitz in Berlin (West) verlegt.

(Fortsetzung Tabelle 1)

1946	Zwischen 1946 und 1949 wird nach erfolgter Eingliederung der Handelshochschule in die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig zeitweilig eine Vorlesung „Wirtschaftspädagogik“ für Handelslehrer eingerichtet (vgl. Geschichte der Universität Leipzig 1409–2009, Bd. 4/1, S. 891).
1947	Die „Verordnung über die Ausbildung von Industriearbeitern in den Berufsschulen“ hat weitreichende Folgen für die Entwicklung und Ausweitung der Berufsschullehrerbildung. Die Immatrikulation von Studierenden für das Berufs- und Handelsschullehrerstudium nimmt von Jahr zu Jahr zu.
1947	In der SBZ sind zusätzlich zu dem bereits bestehenden vierjährigen Hochschulstudium in Dresden, Berlin, Leipzig und Halle zweisemestrige Ausbildungslehrgänge einzurichten und den dortigen Universitäten und Hochschulen anzugliedern, in denen innerhalb eines Jahres 1500 Lehrer für die Berufsschulen sowie 2000 Berufsschullehrkräfte in „Kurzlehrgängen“ ausgebildet werden sollen (vgl. Berufsbildung (1947), Heft 1, S. 23; vgl. Gibowski 1974, S. 84).
1947	In Leipzig-Abnauendorf wird ein 11-monatiger Lehrgang für Berufsschullehrer der Landwirtschaft eingerichtet (vgl. Renner 1990, S. 26).
1948	An der 1946 gegründeten Groß-Berliner Pädagogischen Hochschule studieren neben Lehrerstudenten für die allgemeinbildenden Fächer (insges. 545) auch 364 Studenten der Berufspädagogik (vgl. Natzke 1993, S. 588).
1948	Studiengänge und Zehn-Monate-Lehrgänge ¹⁰ für Berufsschullehrer gibt es 1948 in der Sowjetischen Besatzungszone ¹¹ insgesamt an folgenden Standorten: Berlin, Leipzig, Dresden, Halle und Jena sowie in Potsdam, Stralsund, Magdeburg, Quedlinburg, Hildburghausen, Niederbarnim, Luckenwalde und Bautzen (vgl. Pott 2021, S. 356). Ferner beginnt in Greifswald/Eldena ein Lehrgang für Berufsschullehrer in der Landwirtschaft.
1949	An der TH Dresden werden im WS 40 Studierende für ein BSL-Studium immatrikuliert.
1949	Der Zwei-Jahr-Plan fordert, dass 400.000 Facharbeiter ausgebildet und 400 neue Berufsschulen errichtet werden müssen. Damit ist eine Ausbildung von 500 Fachlehrern verbunden. Gefordert wird auch, dass die 80.000 Lehrer der SBZ in die monatlichen Lebensmittelsonderzuweisungen einzubeziehen sind (Berufsbildung 3 (1949), Heft 2, S. 3 f.).
1948	Die Lehrbücher der Pädagogik von Jessipow und Gontscharow (1902–1978) sowie von Ogorodnikow (geb. 1900) und Schimbirjew werden auch im Berufsschullehrerstudium verbindlich und erreichen bis 1954 hohe Auflagen: Die Sowjetisierung der deutschen Schule und Berufsschule beginnt. Bis 1989 gibt es das Fach Russisch auch im Berufsschullehrerstudium im Umfang von 2 Semestern.

10 Aufschlussreich für die Nachkriegszeit sind die Erinnerungen von Heinz Rose (geb. 1930 in Leipzig), insbesondere an den Beginn einer zehnmonatigen Ausbildung als Berufsschullehrer im September 1951. Für Rose, der von 1945 bis 1948 eine Berufsausbildung als Elektromaschinenbauer in Leipzig absolviert und danach zwei Jahre in diesem Beruf gearbeitet hat, beginnt der Kurs in den ersten drei Wochen in Chemnitz, woran sich die Ausbildung am Institut für Berufsschullehrerbildung in Leipzig in der Bogislawstraße anschließt. Er erlangt 1952 den Abschluss mit dem Prädikat „sehr gut“ und wird Lehrer an der Betriebsberufsschule des VEB Starkstromanlagenbau in Leipzig. An dieser Schule unterrichtet er acht Jahre – als Lehramtsbewerber, Lehramtsanwärter und nach der Zweiten Lehrerprüfung 1955 als ordentlicher Berufsschullehrer. Mit dem Erwerb der Hochschulreife an der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der Karl-Marx-Universität Leipzig erhält er 1956 eine „Bescheinigung für die bestandene Sonderreifeprüfung für das Studium Berufspädagogik (Elektrotechnik) an der TH Dresden“. Später rückblickend meint er nachdenklich: „Ein Abitur sieht anders aus. Aber man kann etwas daraus machen.“ (Rose 2015, S. 5) So beginnt er 1956 ein Fernstudium an der TH, parallel der Berufsschulunterricht als Lehrer mit 24 Pflichtstunden in Leipzig. Nach dem Diplom wird er unter dem Direktor Gerhard Meyer (1904–1980) Mitarbeiter am Institut für Berufsschulmethodik der Elektrotechnik der TH. Er promoviert 1969 mit einer Arbeit zur Methodik des Unterrichts über elektrische Maschinen, habilitiert sich 1977, wird 1978 Professor für Unterrichtsmethodik und ist 1981–1986 Direktor der Sektion Berufspädagogik an der TU Dresden. 1992 scheidet er auf eigenen Wunsch aus dem Hochschuldienst aus. Aus solcherart Biografien entstehen Geschichte und Geschichten – die oft mehr sagen, als in den Lehrbüchern steht.

11 Von den genannten Standorten existiert eine Landkarte, in der diejenigen Universitäten und Technischen Hochschulen sowie jene Städte eingetragen sind, in denen Studiengänge bzw. Lehrgangskurse eingerichtet wurden (vgl. Zur Lage des Berufsschulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone. Berlin 1948, Anlage 7, Abdruck in: Pott (2021, S. 407)).

(Fortsetzung Tabelle 1)

1949	In der SBZ/DDR sind im September 1949 7299 hauptamtliche Berufsschullehrer tätig, u. a. an den 509 gegründeten Betriebsberufsschulen (BBS) und Kommunalen Berufsschulen (KBS). Insgesamt gibt es 752.318 Berufsschüler, davon 60.023 an den BBS (vgl. Gibowski 1974, S. 85).
1949	Bis 1950 sollen 500 weitere Lehrer für die Betriebsberufsschulen ausgebildet werden. In Leipzig wird u. a. in der Bogislawstraße ein Institut für Berufsschullehrer gegründet. In dem Gebäude befindet sich heute die Verwaltungs- u. Wirtschaftsakademie GmbH.
1950	In Gotha wird ein Institut für Berufspädagogik eingerichtet. Direktor ist Peter Sesterhenn (1902–1974), der dann 1951 Direktor des Instituts für Berufspädagogik an der Universität Berlin wird, bevor er 1958 aus politischen Gründen die DDR verlässt (Pott 2021, S. 98).
1950	Für die Qualifizierung von Ausbildern werden 120-Stunden-Lehrgänge eingerichtet. Zugleich sollen in einem Jahr 2000 Meister an den Berufsfachschulen ausgebildet werden.
1950	Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultät an der TH Dresden beginnt mit 1171 Studierenden ein Vorstudium mit dem Ziel des Erwerbs einer Hochschulreife, darunter auch Lehrerstudenten. Langjähriger Direktor ist bis zu deren Auflösung 1963 Heinz Kursitza (vgl. Kursitza, Diss., 1963).
1951	Das 1946 gegründete „Institut für Berufsschullehrer“ an der Humboldt-Universität, an dem 1949 mehr als 150 Berufsschullehrerstudenten immatrikuliert worden sind, wird in ein „Institut für Berufspädagogik“ umbenannt. Das Studium wird auf sieben Semester erweitert (Pott 2021, S. 59, 98 und 320).
1952	Das in Greifswald/Eldena bestehende Institut für Landwirtschaftslehrer wird nach Schwerin verlegt (Renner 1990, S. 26).
1952	An den insgesamt 1994 Berufsschulen der DDR, davon 1217 Betriebsberufsschulen, sind etwa 17.100 Lehrkräfte mit unterschiedlichen Abschlüssen tätig (Gibowski 1974, S. 95).
1954	Beginn der Einrichtung von Lehrmeisterinstituten, u. a. nach und nach in Gotha, Aschersleben, Magdeburg und Chemnitz, eine Form der Ausbildung von Ausbildern
1956	Hugo Dähne (1885–1967), seit 1946 Professor für Berufspädagogik und Direktor des Instituts an der TH Dresden, verweist auf die Bedeutung von immerhin acht beruflichen Fachrichtungen des Studiums bereits vor sowie nach 1945 (Dähne 1956a, S. 584 u. 1956b, S. 746).
1959	Seit Einrichtung eines Studiums für allgemeinbildende Fächer an der TH Dresden haben bis 1959 am Institut für Berufsschulmethodik Mathematik/Naturwissenschaften 76 Absolventen das Studium als „Diplomgewerbelehrer der Mathematik und Naturwissenschaften“ (Physik, Chemie) abgeschlossen (Backe 1959, S. 241).
1959	Beginn einer dreijährigen „Berufsausbildung mit Abitur“ an 47 ausgewählten Betriebsberufsschulen. Ferner sollen 1959–65 insgesamt 80.000 Lehrer und Erzieher ausgebildet werden, um den mit der im selben Jahr erfolgten Einführung der zehnjährigen Schulpflicht zunehmenden Lehrbedarf, auch in der Berufsausbildung, zu erfüllen.
1960	Nach einer Probezeit ab 1958 beginnt an allen Erweiterten Oberschulen mit der 9. Klasse das Modell „Abitur mit Berufsausbildung“ (letzter Jahrgang 1967–1970). Zugleich legt das Deutsche Institut für Berufsausbildung einen Bericht über „Erste Erfahrungen mit den Abiturklassen der Berufsausbildung“ vor: Das an 47 Berufsschulen erprobte Konzept sei erfolgreich, kritisch ist jedoch die personelle Deckung ¹² mit Lehrern mit Hochschulabschluss.

12 Der 1960 vom Deutschen Institut für Berufsausbildung erarbeitete Bericht macht bezüglich der personellen Deckung die Angabe, dass in 8 untersuchten Betriebsberufsschulen mit einer Berufsausbildung mit Abitur unter den insgesamt 61 Lehrern lediglich 36 Berufsschullehrer waren, während 25 Lehrer der Erweiterten Oberschule parallel auch in den Klassen BmA unterrichteten (vgl. Deutsches Institut für Berufsausbildung (Hg.) 1960, S. 116). Aufschlussreich ist auch die Feststellung, dass es 1960 in der DDR insgesamt nur 2500 Berufsschullehrer mit einem Hochschulabschluss gegeben hat (ebd. S. 109).

(Fortsetzung Tabelle 1)

1960	Einführung eines zehensemestrigen Berufsschullehrerstudiums, einschließlich eines einjährigen „Produktions- und Schulpraktikums“.
1960	Der Ministerratsbeschluss ¹³ zur Berufsbildung fordert eine höhere Qualifizierung der Lehrer und Lehrmeister für den berufspraktischen Unterricht. Zugleich sei der von Jahr zu Jahr zunehmende Bedarf an Lehrern für den Unterricht in den Klassen mit Berufsausbildung und Abitur in der Planung der Studiengänge zu berücksichtigen.
1961	Die Humboldt-Universität Berlin richtet ein fünfjähriges Direktstudium für Lehrer an landwirtschaftlichen Berufsschulen ein (Abt. Pflanzenproduktion/Gartenbau). 1964 folgen analoge Landwirtschaftslehrerstudiengänge in Jena, Rostock und Leipzig (Renner 1990, S. 10 f.).
1963	Der bisherige Abschluss „Diplomgewerbelehrer“ wird ersetzt durch den Titel Diplom-Ingenieur-Pädagoge, der erstmalig den Absolventen des Immatrikulationsjahrgangs 1963 verliehen wird. Diese Neuerung gilt auch für den Titel Diplom-Handels-Pädagoge.
1963	An der TU Dresden beginnt die Erarbeitung einer „Konzeption zur Umgestaltung der Ausbildung von Lehrern für den mathematisch-naturwissenschaftlichen und für den berufstheoretischen Unterricht“ unter Maßgabe des Ministeriums für Volksbildung. Damit gehen alle bisherigen Fachvorlesungen von der „Fakultät Berufspädagogik und Kulturwissenschaften“ an die betreffenden Fachfakultäten der Universität über.
1964	Die TH Karl-Marx-Stadt (heute Chemnitz) und die TH Magdeburg beginnen mit je 25 Studierenden mit einem Berufsschullehrerstudium für Maschinenwesen, Karl-Marx-Stadt ab 1965 auch mit einem Elektrotechnikstudium für Berufsschullehrer. Das geplante neunsemestriges Studium wird ab 1967 auf acht Semester reduziert (Bernard 2008, S. 47).
1965	Die seit 1959 an den Betriebsberufsschulen eingerichteten 47 Klassen einer Berufsausbildung mit Abitur (1960: 130 Klassen) sollen bis 1965 auf eine Größenordnung von 2300 Klassen erhöht werden. Dies entspricht etwa einem zusätzlichen Bedarf von 1000 Fachlehrern, u. a. von Berufsschullehrern, die u. a. an der TU Dresden zusätzlich zur Beruflichen Fachrichtung parallel eine Lehrbefähigung für Mathematik, Physik oder Chemie erwerben.
1965	An der TU Dresden schließen – neben den 79 Direktstudenten – auch 109 Fernstudenten ein „Berufspädagogisches Zusatzstudium“ ab. Die Tendenz ist steigend: Zwischen 1960 und 1990 werden in Dresden insgesamt 1739 Fernstudenten diesen Abschluss erlangen. Auch die Humboldt-Universität richtet ein anderthalbjähriges „Pädagogisches Zusatzstudium Wirtschaft, Verwaltung und Landwirtschaft“ für Berufsschullehrer ein (Pott 2021, S. 338).
1967	Einrichtung eines Direktstudiums für Diplom-Agrar-Pädagogen an der Universität Leipzig (Abt. Tierproduktion), ab 1971 ferner ein analoges dreijähriges Fernstudium.
1974	An der TU Dresden werden 160 Studierende in acht Beruflichen Fachrichtungen immatrikuliert: Mathematik/Datenverarbeitung, Maschinenwesen, Textiltechnik, Technische Chemie, Bauwesen, Elektrotechnik und Nahrungsmittel-Technologie (8 Semester). Die Fachrichtung Physik/Automatisierungstechnik wird aufgelöst (letzte Immatrikulation 1973).

13 Vgl. Ministerrat der DDR: Grundsätze zur weiteren Entwicklung des Systems der Berufsbildung in der Deutschen Demokratischen Republik vom 30. Juni 1960, S. 7 f. – Hintergrund des Beschlusses ist das 1959 verabschiedete Bildungsgesetz, welches die bislang acht- auf eine zehnjährige Schulpflicht an den nunmehr „Polytechnischen Oberschulen“ (I.–10. Kl.) erhöht. Aus dem somit erhofften höheren Bildungsniveau der Schüler ergeben sich in Inhalt und Umfang Änderungen auch für die Lehrpläne an den Berufsschulen, da die Berufsausbildung von drei auf zwei Jahre gekürzt wird, sich aber die Gesamtdauer erhöht: von 8 + 3 auf 10 + 2 Jahre. Die Formulierung in dem Beschluss allerdings ist ernüchternd: „Für alle Lehrer ist eine hochschulmäßige Ausbildung anzustreben. Die an der Technischen Hochschule Dresden und der Humboldt-Universität Berlin vorhandenen Möglichkeiten sind besser zu nutzen und neue für die Fachrichtung Landwirtschaft an der Karl-Marx-Universität Leipzig zu schaffen.“ (ebd. S. 7) Ferner: „Die fachliche und berufspädagogische Ausbildung von Lehrmeistern an Lehrmeisterinstituten ist auf weitere Wirtschaftszweige auszudehnen und in ein kombiniertes Direkt- und Fernstudium umzugestalten.“ (ebd. S. 8) Wichtig für den Kontext ist: Verantwortlich für die Umsetzung des Beschlusses sind die Abteilung Berufsbildung im Ministerium für Volksbildung sowie das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen.

(Fortsetzung Tabelle 1)

1976	Der Ministerratsbeschluss zur Berufsausbildung vom 06.12.1976 sieht einen Ausbau der 1970 gegr. Bezirkskabinette für Berufsbildung zur Weiterbildung von Berufsschullehrern sowie den regionalen Einsatz von Fachberatern für die Technischen Grundlagenfächer vor.
1981	Das bis 1964 neun-, dann achtsemestrige Studium für Berufsschullehrer wird ab 1981 wieder in ein neunsemestriges Studium umgewandelt, wodurch sich das Praktikum zeitlich erhöht.
1984	Seit 1964 haben an der TH Magdeburg von 682 Immatrikulierten 534 Absolventen ein Berufspädagogikstudium abgeschlossen, davon 266 Frauen (vgl. Bernard 2008, S. 84).
1985	In dem seit 1981 bestehenden neunsemestrigen Berufsschullehrerstudium wird in den höheren Semestern eine „Wahlobligatorische Diplomausbildung“ eingeführt.
1987	An der TU Dresden beginnt parallel zu den Lehrstudenten ein sechssemestriges Studium für Lehrkräfte des berufspraktischen Unterrichts in der Elektrotechnik (1990 ausgelaufen).
1989	Ab November 1989 werden an den Universitäten die Vorlesungen Marxismus-Leninismus ersatzlos gestrichen, die Lehrveranstaltungen in Pädagogik ausgesetzt. Im Berufsschullehrerstudium beginnt 1990 die Umgestaltung zu einem Zwei-Fächer-Studium.
1990	Im September 1990 beginnen an der TU Dresden etwa 230 Studierende ein Berufsschullehrerstudium, darunter ein großer Teil von Studenten, die nach der Auflösung der Nationalen Volksarmee ein Studium aufnehmen.
1991	Die Zahl der Bewerber für ein Berufsschullehrerstudium an der TU Dresden bricht ein, es werden vier Studierende immatrikuliert. Ab 1992 dann wieder kontinuierlich ansteigend.

Die Chronologie zeigt, dass den Einrichtungen in Dresden, Karl-Marx-Stadt und Magdeburg eine besondere Bedeutung für Berufsschullehrer technischer Richtungen zukommt. Dabei ist die TU Dresden während der gesamten DDR-Zeit der größte und mit acht verschiedenen Beruflichen Fachrichtungen wichtigste Schwerpunkt. Die quantitative Entwicklung der Studentenzahlen an der TH zeigt die folgende Darstellung (vgl. Knauer 1959, S. 235).

Tabelle 2: Studierende an der TH Dresden

	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Imm.	40	43	47	79	116	110	127	155	84	56	85
Absolv.	45	42	49	35	40	–	38	62	112	103	96

Mit der 1953 erfolgten Einführung des *achtsemestrigen Studiums* schließt 1957 von den 116 immatrikulierten Studenten der größte Teil das Studium erfolgreich ab (112). Nach dem 1959 erfolgten Übergang zu einem *zehnsemestrigen Studium* geht die Absolventenzahl zeitweilig zurück, ist jedoch danach an der nunmehrigen Technischen Universität wieder ansteigend: 1965 (79), 1966 (78), 1967 (97), 1968 (128), 1969 (173), 1970 (135), 1971 (350), 1972 (203), 1973 (214), 1974 (213), 1975 (246), 1976 (170), 1977 (156), 1978 (148), 1979 (148). Im Jahr 1990 schließen 151 Absolventen das Studium ab, ein weiterer Teil hat mit dem Studium eines Zweifaches begonnen, sodass sich die Studiendauer entsprechend verlängert. Da es seit 1946 auch an der Universität in Berlin-Ost Studiengänge

für Handels- und bis 1964 für Gewerbelehrer gab, ist die dortige quantitative Entwicklung aufschlussreich (vgl. Pott 2021, S. 56).

Tabelle 3: Studierende an der Universität Berlin (Ost)

	Handelslehrer		Gewerbelehrer		gesamt
	Immatrikuliert	Kursisten	Immatrikuliert	Kursisten	
WS 46/47	–	53	16	14	83
SS 47	37	22	55	–	114
WS 47/48	101	2	107	–	210
SS 48	90	2	97	–	189
WS 48/49	95	–	118	–	203
SS 49	48	–	107	–	155
WS 49/50	69	–	151	–	220

Das Profil der seit 1946 an der Berliner Universität bestehenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird geprägt durch Richard Fuchs sowie dessen Nachfolger Peter Sesterhenn (1902–1974), 1951–58 Direktor des Instituts für Berufspädagogik, ferner durch den renommierten Historiker Heinz Kelbert (1917–2002) sowie durch Herbert Hanke (1925–2020), welcher 1964–68 das Institut leitet. In den 70er- und 80er-Jahren bestimmen Alexander Schink (1926–2011) und Dieter Squarra (geb. 1940) das Profil der DDR-Wirtschaftspädagogik. Bedeutsam für die Berufs- und Betriebspädagogik ist ferner das Wirken von Georg Schmelzer (1928–2017), von 1958 bis zu seiner Emeritierung 1992. Er vertritt an der Humboldt-Universität 1960–68 zudem eine originäre „Geschichte der Berufserziehung“ bzw. „Geschichte der Pädagogik und Berufspädagogik“ (vgl. Pott 2021, S. 330–342). Mit dem Auslaufen des Direktstudiums für Berufsschullehrer 1968 wird von ihm dann eine Umgestaltung der Berufs- in eine Betriebspädagogik¹⁴ vorangetrieben und auf diese Weise die Aufmerksamkeit stärker auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung gelenkt, sodass auf diese Weise Betriebs-, Berufs- und Erwachsenenpädagogik eng miteinander verflochten sind. In diesem Zusammenhang entsteht der später an der TU Dresden seit 1986 verwirklichte Gedanke eines universitären Studiengangs auch für Lehrkräfte der betrieblichen Berufsausbildung, der zunächst in der Beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik beginnt und später auf andere Fachrichtungen ausgedehnt werden sollte, wozu es nach 1990 nicht mehr gekommen ist.

14 Der Versuch von Schmelzer, die Betriebspädagogik in der DDR neben anderen Pädagogiken als selbstständige Disziplin zu verankern, scheitert. Eine umfangreiche Studie, die von ihm als kumulative Dissertation (B) geplant ist, wird 1980 von Gutachtern der „Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim Zentralkomitee der SED“ und der „Akademie der Pädagogischen Wissenschaften“ abgelehnt. Wichtig zu wissen ist in diesem Zusammenhang, dass es neben der traditionellen „Akademie der Wissenschaften“ jene Partei-Akademie des Zentralkomitees gegeben hat. Zugleich nehmen in den 80er-Jahren die Differenzen zwischen Schmelzer und Rudolph (Zentralinstitut für Berufsbildung) mehr und mehr zu. Er gehört zu den wenigen Hochschullehrern, die vor allem das übliche Bildungs- und fehlerhafte Berufsverständnis am Zentralinstitut seit Anfang 1988 auch öffentlich kritisiert haben (vgl. Rudolph 1987, S. 15, 64, 66, 103 f.). Die bereits bei Max Weber zu findende umfassende Analyse zur Geschichte und Gegenwart des Berufsgedankens scheinen noch 1987 am ZIB völlig unbekannt gewesen zu sein (vgl. Weber, MWG I/18, S. 209–545; MWG I/23, S. 339–341).

Der Generationswechsel – Ideologische Neuorientierungen in der Berufspädagogik und im Berufsschullehrerstudium

Die erste Generation der Berufspädagogen nach 1945 bedarf einer besonderen Berücksichtigung. Alles geschieht mit Duldung der Besatzungsmacht. Die offiziöse Pädagogik ist seit 1948 geprägt durch die in deutscher Übersetzung erscheinenden und verbindlich erklärten Lehrbücher der Sowjetpädagogik von Ogorodnikow, Schimbirjew, Jessipow und Gontscharow sowie der Psychologie von Rubinstein, später auch von Leontjew. Konflikte mit der immerhin noch lebendigen deutschen Pädagogik der 20er-Jahre sind latent spürbar, wobei es zeitweilig eine gewisse Toleranz gegenüber Georg Kerschensteiner (1854–1932) gegeben hat, wie 1947 der Aufsatz von Heinrich Less (1907–1966) in der Ostberliner Zeitschrift *Berufsbildung* bestätigt. Bereits 1949 erscheint dann allerdings in derselben Zeitschrift der Aufsatz „Warum wir Kerschensteiner ablehnen“ (Less 1949, S. 9). Die anfängliche politische Toleranz und wissenschaftliche Akzeptanz wird endgültig beseitigt, indem Kerschensteiner seit den 50er-Jahren von Gerd Hohendorf (1924–1993), ab 1967 Professor an der Pädagogischen Hochschule Dresden, pauschal als Förderer der imperialistischen Schulpolitik¹⁵ und als Vertreter der reaktionären Idee der Arbeitsschule diskreditiert wird (vgl. Hohendorf 1954, S. 156–158). Erst im Frühjahr 1989 wird der oben erwähnte Schmelzer die in der DDR lange Zeit im Berufsschullehrerstudium übliche Etikettierung einer imperialistischen Pädagogik beseitigen und Spranger, Fischer, Litt und Kerschensteiner als „Mitbegründer“¹⁶ der deutschen idealistischen Berufspädagogik“ bezeichnen (Schmelzer 1989,

15 Dieses Urteil wurde zur üblichen Lehrmeinung auch im Berufsschullehrerstudium und blieb dies bis zum Ende der DDR, wobei sich allerdings in den 80er-Jahren eine gewisse Loyalität und geschichtliche Differenzierung der Reformpädagogik in der DDR andeutet, die u. a. auch durch das Institut für Theorie und Geschichte an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften unterstützt wird, vor allem durch Christine Lost sowie Christa Uhlig und Wolfgang Eichler. In der Berufspädagogik ist zur selben Zeit eine solche differenziertere Betrachtung nicht zu erkennen. Rudolph spricht noch 1987 von einem – so wörtlich – „harten Ringen mit bürgerlichen Auffassungen, z. B. den Theorien von Kerschensteiner und Litt, mit dem Klassengegner“ (vgl. Rudolph 1987, S. 50). Es ist dies auch jene Unkenntnis und Ignoranz, selbst jene Pädagogen, die nach 1933 gemaßregelt worden sind, pauschal als „Klassengegner“ zu bezeichnen, zudem der Leipziger Pädagoge Theodor Litt (1880–1962) seine Professur wegen Angriffen von NS-Studenten und Konflikten mit der Gestapo 1937 niederlegt und später Verbindungen zum antifaschistischen Kreis von Carl Friedrich Goerdeler, Oberbürgermeister von Leipzig, hat. Goerdeler wird im August 1944 verhaftet und noch im Februar 1945 hingerichtet. Die Biografie von Theodor Litt ist schicksalhaft. Nach dem Nationalsozialismus erlebt er im Staatssozialismus der DDR seine zweite politische Diskriminierung.

16 Sprachliche Nuancen, auch wenn sie aus heutiger Sicht kaum als relevant erscheinen, haben in der DDR eine wichtige Funktion – ein vorsichtiges Tasten, ob ein beabsichtigter begrifflicher Wandel bemerkt und geahndet wird. Dies schärft – für beide Seiten – das Bewusstsein für Sprache. Insofern ist der Versuch von Schmelzer nicht unbedeutend für die Rekonstruktion der Entwicklungen zwischen 1987 und 1989 in der DDR. Was allerdings bei vielen Darstellungen und auch bei ihm selbst üblich ist, besteht in der relativ beliebigen Reihung der genannten Vertreter. Bleibend verdienstvoll ist ohne Zweifel das 1967 von Udo Müllges (1926–1985) verfasste Buch „Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt“. In den Texten anderer fehlt mitunter der eine oder andere der vier Genannten, oft auch überwiegen in der Sekundärliteratur pauschale Aufzählungen der verschiedenen Vertreter. Was damit übergangen wird, ist der Umstand, dass es m. E. bei näherer Betrachtung zwischen allen deutliche philosophische, pädagogische, politische und letztlich biografische Unterschiede gegeben hat, die durch ein bloßes Aufzählen nicht sichtbar werden und eine geisteswissenschaftliche Identität suggerieren, die zu einem großen Teil nicht existiert. Auffallend ist die schicksalhafte Biografie von Aloys Fischer (1880–1937), dessen Ehefrau Paula (geb. Thalmann) 1944 im Konzentrationslager Theresienstadt ermordet worden ist (Kreitmair 1953, Bd. 1, S. 13–186). Zu Leben und Werk von Fischer ist 1981 in der Berufspädagogik an der TU Dresden immerhin eine Diplomarbeit geschrieben worden. Meines Erachtens kommt man der Wahrheit näher, wenn man sowohl für Kerschensteiner, für Spranger, für Fischer und für Litt jene Unterschiede sichtbar macht, die in Leben und Werk das Originäre und Unverwechselbare zur Geltung bringen. Einbeziehen wäre dafür auch die sich zu Theodor Litt im Archiv der Universität Leipzig befindende Sammlung von mehr als 5000 Dateien, Fotos, Briefen, Aufsätzen u. a. – ein Fundus, der m. E. aus berufs- und wirtschaftspädagogischer

S. 40). Die vielschichtigen und z. T. konfliktreichen Beziehungen zwischen Pädagogik und Berufspädagogik wären ohnehin detaillierter zu untersuchen. So ist zu beachten, dass es an der TH Dresden 1946–48 für die Pädagogik im ersten Semester eine gemeinsame Vorlesung für Lehramtsstudenten an Grundschulen (1.–8. Klasse), an Oberschulen (9.–12. Klasse) sowie an Berufsschulen gegeben hat. Diese lehramtsübergreifende Vorlesung von Karl Trinks (1891–1981) trägt die Bezeichnung „Theoretische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik“, die „Theorie und Geschichte der Berufsbildung“ setzt im Studium mit der Vorlesung zur Berufspädagogik von Hugo Dähne (1885–1967) erst in den späteren Semestern ein. Mit der Berufung von Hans Siebert (1910–1979) nach Dresden wird ab 1960 der eigentlich naturgemäße Anspruch typisch berufspädagogischer Inhalte für Berufsschullehrer auf eine bloße „Theorie der sozialistischen Erziehung“ im Umfang von 2 SWS reduziert. Es ist seinerzeit selbst von DDR-Didaktikern bezweifelt worden, ob es sich dabei überhaupt um eine „Theorie“ handele. Erst 1975 wird dann die Bezeichnung „Grundlagen der Pädagogik“ mit dem neuen Studienplan des Ministeriums durch „Grundlagen der Berufspädagogik“ ersetzt¹⁷.

Die Bedeutung der Beruflichen Didaktik von Dietrich Hering für das Berufsschullehrerstudium

Die von dem Dresdener Pädagogen Dietrich Hering (1925–1974) konzipierte Didaktik war stets mehr als eine bloße methodische Vorbereitung auf den Unterricht an Berufsschulen. Die auch in der Bundesrepublik bekannt gewordene und immer noch verbreitete Methode der didaktischen Reduktion erweist sich bis heute aus Sicht vieler als unentbehrlich für die Berufsausbildung. Zudem haben die Vorlesungen Herings insgesamt zu einem tieferen Grundverständnis der Erkenntniswegstruktur des beruflichen Unterrichts beigetragen. Das in einem Beruf generierte gesellschaftliche Wissen und Können ist so komplex und umfangreich, dass eine begründete didaktische Reduktion geradezu existenziell erschiene. Hering nennt es eine zeitweilige Reduktion und Tilgung von Merkmalen. Das Grundlegende tritt in den Vordergrund, spezielle

Sicht bislang bestenfalls sporadisch ausgewertet worden ist. Auch das 2008 von Benjamin Ortmeier über Spranger angefertigte umfangreiche Dossier von 1050 Seiten, welches dessen Verstrickungen zwischen 1933 und 1945 sichtbar macht, wäre im Detail zu berücksichtigen und an der eigenen Darstellung seiner Biografie zu spiegeln. Spranger hat bekanntlich 1933 den Wahlsieg der NSDAP mit glühenden Worten begrüßt. Er war zeitweilig auch danach in die Ideologie verstrickt – Aloys Fischer nicht, Theodor Litt auch nicht. Je mehr Details man kennt, umso fragwürdiger werden alle Pauschalisierungen, in der DDR-Pädagogik ohnehin, in der BRD teilweise. Selbst wenn die Autoren sich der betreffenden Differenzierung selbstverständlich bewusst sind, so ist zu beachten, was jegliche pauschale Aufzählungen in Vorlesungen nachhaltig bewirken: nicht selten eine noch oberflächlichere Pauschalisierung bei den Studierenden, welche dem Text ohne Kenntnis des Kontextes geradezu ausgeliefert sind. So etwa auch die Situation im DDR-Studium. Eine durch Hypothesen geleitete analytisch-vergleichende Arbeit wäre aufschlussreich, die zudem über die genannten Klassiker hinausgehen sollte. Im Anschluss an Müllges hat dies in bio-bibliografischer Absicht noch niemand systematisch vergleichend in Angriff genommen. Und insofern erweist sich die von Schmelzer 1989 formulierte neuere Etikettierung einer pauschal „idealistischen Pädagogik“ politisch zwar als eine gewisse Relativierung, bleibt jedoch bildungstheoretisch nicht ausreichend.

17 Im Frühjahr 1989 ergibt sich an der TU Dresden die Chance einer Umgestaltung dieser Vorlesung, die bis in die Gegenwart als „Systematische und historische Berufspädagogik“ in der Prüfungs- und Studienordnung festgelegt ist. 1992 wird diese um eine Vorlesung zur „Beruflichen Sozialisation“ erweitert. Die Module haben aufeinanderfolgend über das gesamte Studium hin einen zunächst grundlegenden, in späteren Semestern vertiefenden sowie spezialisierenden Charakter in obligatorischer und wahlobligatorischer Form.

Anwendungen dagegen erscheinen nicht immer für den berufstheoretischen Unterricht geeignet. Diese zu vermitteln, kann der berufspraktische Unterricht oft besser leisten. Hering hat mit seiner Didaktik¹⁸, zu der er auch ein vielfältiges Vortragswesen in Berufsschulen und Betrieben entwickelt hat, ein neues Verständnis von Lehren und Lernen bewirkt. Indes: Durch die didaktische Vereinfachung ist Didaktik keinesfalls einfacher, sondern eher komplexer geworden. Dies zeigt sich bis in die Gegenwart. Die methodische *Komplexitätsreduktion* des Inhalts ist methodologisch eigentlich eine *Komplexitätserweiterung* der didaktischen Denkweise – welch eine Dialektik, welch eine Herausforderung für das Unterrichten. Das Postulat Herings, dass die Wissenschaftlichkeit der vereinfachten Aussage gegenüber dem Original erhalten bleiben müsse, kommt allerdings bei einer genaueren erkenntnis- und sprachwissenschaftlichen Untersuchung ins Wanken. Mit jeder Tilgung eines Prädikats einer Aussage geht ein Stück Wahrheit verloren, wandeln sich die Bedeutungen der verbleibenden Prädikaten, ändert sich unmerklich der Sinn des Ganzen. Das Postulat des Reduzierens ist beim Unterrichten eher eine Warnung, weniger eine Lösung. Im Sinne einer Selbstprüfung hat ein Lehrer jene Gewissensfrage zu beantworten, ob die Vereinfachungen wissenschaftlich noch zu verantworten, wenngleich sie methodisch berechtigt sind. Nur er allein in der einen oder anderen Situation kann dies be- und verantworten. Ein Lehrer hat das Schicksal einer anhaltenden Rechtfertigung eigenen Handelns. Es ist der Hering-Schüler Harald Zimmer (1934–1995), der auf die logischen Hintergründe und Untiefen eines Reduktionismus aufmerksam macht und vor den Folgen eines Induktionismus oder Deduktionismus beim Lehren und Lernen warnt. Die Logik und Methodologie von Zimmer ist somit eine konsequente Fortführung der Didaktik mit anderen Mitteln. Und die Berufsschullehrerstudenten hatten insofern zwei wichtige, wenn auch in der pädagogischen Handschrift verschiedene Lehrer. Didaktik und Logik gehen eine Ehe miteinander ein: Logik ohne Didaktik ist leer, Didaktik ohne Logik blind.

„Logische Grundlagen der Unterrichtspraxis“ – Das Deutungsmuster des Abstrakten

Wenig bekannt ist mithin, dass es in der DDR im Berufsschullehrerstudium neben den vielfältigen Lehrveranstaltungen bestimmte spezielle Vorlesungen und Seminare gab, die gewissermaßen ein Unikat darstellen. Unter der Lehrveranstaltung „Logisch-

18 Auf der Grundlage seiner Habilitation „Didaktische Vereinfachung“ (1958) ist ein Jahr später das Buch „Zur Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen“ entstanden. Eine Nachauflage wurde 1998 von Jörg-Peter Pahl (1939–2022) herausgegeben. Für das Verständnis des Textes ist zu beachten, dass nur 151 Seiten der 248 Seiten umfassenden Habilitationsschrift in Buchform gedruckt worden sind, sodass viele argumentative und auch bildungsgeschichtliche Hintergründe, die Hering beleuchtet, im Buchtext nicht sichtbar werden und so manche Facette seiner originären Didaktik übersehen wird. So ist nahezu unbekannt geblieben, dass sich Hering mit dem Gedanken des Exemplarischen von Martin Wagenschein (1896–1988) konstruktiv auseinandergesetzt hat. Teile der maschinenschriftlich verfassten Habilitation sind nach Jahrzehnten nahezu nicht mehr lesbar. Das Buch selbst war ein Schwerpunkt im Berufsschullehrerstudium der DDR und darüber hinaus.

methodologische Grundlagen der Unterrichtspraxis“ – kurz Logik¹⁹ – ist eine didaktisch intendierte Verknüpfung von Erkenntnistheorie und Begriffs- und Aussagenlogik sowie Wissenschaftsmethodologie zu verstehen, woraus der funktionale Zusammenhang der logischen und erkenntnistheoretisch-methodologischen Grundlagen mit der Unterrichtspraxis des Berufsschullehrers entsteht. Initiator dieses Gedankens und seiner mühsamen Umsetzung ist der bereits erwähnte Harald Zimmer, der an der Sektion Berufspädagogik seit Ende der 60er-Jahre an der TU Dresden dieses Lehrgebiet in Vorlesung und Seminar vertritt und auf diese Weise auch auf andere Einrichtungen der Lehrerbildung in Berlin, Leipzig und Magdeburg ausstrahlt, zum Teil auch auf einige Pädagogische Hochschulen, die sich der Strategie anschließen. Einer der Verbündeten von Zimmer war u. a. oben genannter Franz Bernard, der in Magdeburg maßgeblich die Berufsschullehrerbildung bestimmt hat. Die Befähigung zu einer logisch folgerichtigen Struktur des Unterrichtens, verbunden mit einer didaktisch angemessenen Begriffssystematik ist der Kern des wissenschaftlichen Anspruchs, gegen den sich seinerzeit nicht wenige Vorbehalte und Vorwürfe gerichtet haben. Die Vorlesung betone zu stark den Aspekt einer formalen Logik und entferne sich von den Leistungsvoraussetzungen der Berufsschüler, so die Kritik. Zimmer gehört zu jenen Wissenschaftlern und Lehrern, die anders waren – politisch und pädagogisch. Ein Lehrer der Lehrer, eine Nachhaltigkeit, die bis in die Gegenwart anhält.

Unterrichtsmethodik versus Fachdidaktik – Deutungen und Fehldeutungen

Während es bezüglich des Begriffsverständnisses der Allgemeinen Didaktik zwischen Ost und West eine weitgehende Übereinstimmung gibt, unterscheiden sich die Posi-

19 Die Entwicklung der Logik an den Universitäten und Hochschulen der DDR, einschließlich in der Lehrerbildung an den Technischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, ist nachgezeichnet bei Kreiser (2009). Demnach ergibt sich folgendes aufschlussreiches Bild. Unter dem Titel „*Logik und Logiker in der DDR. Eine Wissenschaft im Aufbruch*“ erhält der Leser einen detaillierten Überblick über die widersprüchliche Entwicklung der Logikausbildung in der DDR. Demnach existierten Professuren und Dozenturen für Logik an vielen Universitäten sowie an den Pädagogischen Hochschulen in Dresden (Kreiser 2009, S. 268–303), in Potsdam (S. 304–312), in Zwickau (S. 313–324) sowie an der Pädagogischen Hochschule in Leipzig (S. 325–331). Aufschlussreich vor allem die „Anfänge der Einführung der Logik in den Unterricht der Erweiterten Oberschulen“ (ebd. 338–352) – jene mühsame Durchsetzung der Logik als anerkanntes Unterrichtsfach an den zum Abitur führenden Erweiterten Oberschulen. Die Diskussionen erreichen 1968 einen gewissen Höhepunkt mit dem Brief des einflussreichen Philosophen Georg Klaus (1912–1974) an die Abt. Wissenschaft des ZK, bis hin zu einem Brief (Abdruck, ebd. S. 340–342) an Margot Honecker. Immerhin wurde das in dem Brief in Grundzügen vorgeschlagene Unterrichtskonzept zur Weiterbearbeitung an Dieter Kirchhöfer (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften) weitergegeben (ebd. S. 343), worauf 1987 der Unterricht in Logik an 6 ausgewählten Erweiterten Oberschulen in Klasse 11 sowie an drei Schulen in Leipzig, an drei Schulen in Dresden und an der Erweiterten Oberschule in Altenburg begann (ebd. S. 347). Dieses Engagement ist eng mit dem Wirken von Personen verknüpft, Logik allein setzt sich nicht durch bloße Logik durch, sie bedarf der lebendigen, öffentlichen und oft hartnäckigen logischen Argumentation. Bezüglich des Studiums von Berufsschullehrern an der TU Dresden gebührt dieses Verdienst vor allem dem dafür berufenen Hochschullehrer an der TU Dresden Harald Zimmer (1934–1995) (vgl. Kreiser 2009, S. 11, 76, 218, 219, 260–266, 276, 317, 320, 332, 348, 403, 404, 411, 470). Vor allem in den zu studierenden Natur-, Technik- und Ingenieurwissenschaften zeige sich Jahrzehnt für Jahrzehnt mehr und mehr der dringende Bedarf an erkenntnistheoretischen Grundlagen der Logik, Methodologie und Wissenschaftstheorie. Es gilt das, was der Berliner Logikprofessor Georg Klaus (1912–1974) bereits seit Langem angemahnt hatte, dass die Logikausbildung an den Ober- und Hochschulen wieder aufgenommen und weitergeführt werden muss (Kreiser 2009, S. 42): „Die geistigen Anforderungen werden immer höher, aber Methoden der geistigen Arbeit werden weniger gelehrt als früher“, so die Argumentation von Klaus (ebd.).

tionen zwischen Fach- bzw. Berufsdidaktik und der sogenannten Unterrichtsmethodik der Fächer deutlich. Dafür können verschiedene Gründe rekonstruiert werden, u. a. eine m. E. ohnehin notwendige Unterscheidung von Didaktik und Methodik. Während die Technikdidaktik sich den allgemeinen Methoden des Lehrens und Lernens, unabhängig von der Spezifik einzelner Berufe, zuwendet, widmet sich die Unterrichtsmethodik einem bestimmten Fach bzw. Berufsfeld. So entstehen an der TU Dresden nach der 3. Hochschulreform und mit der sich daraus ergebenden 1969 erfolgten Auflösung der sechs Institute für Berufsschulmethodik nunmehr analog die Unterrichtsmethodiken für Datenverarbeitung, Automatisierungstechnik, Maschinenwesen, Bauwesen, Textiltechnik, Elektrotechnik, Technische Chemie sowie Nahrungsmitteltechnologie, wofür jeweils eine Professur oder Dozentur eingerichtet worden ist. Sichtbares Ergebnis des sich entwickelnden Selbstverständnisses sind die später erschienenen gleichnamigen Lehrbücher zur Unterrichtsmethodik. Der Inhalt allerdings überschreitet weit das traditionelle Verständnis einer Didaktik und nimmt Formen an, die in der Gegenwart weitgehend mit dem Gegenstand einer Berufs- oder Berufsfelddidaktik übereinstimmen. Damit wird ein Schwerpunkt des Berufsschullehrerstudiums begründet, den man quantitativ und qualitativ als ein gewisses Zentrum der Lehre verstehen kann, worin Fachvorlesungen, Seminare, Praktika und schulpraktische Übungen kulminieren. Die Ableitung von Bildungsanforderungen von Industrie, Handel und Landwirtschaft und ihr Einfluss auf die Inhalte der Facharbeiterberufe berührt direkt die Arbeit einer so verstandenen Unterrichtsmethodik, sodass das disziplinäre Selbstverständnis über den bloßen Unterricht hinausgeht. In diesen damaligen Unterrichtsmethodiken haben die heutigen Beruflichen Fachrichtungen m. E. ihre Wurzel und verweisen somit – bei allen modernen Entwicklungen – auf eine gewisse Kontinuität. Prägend ist die oft direkte Abhängigkeit der Fachrichtungen²⁰ von den funktionalen Anforderungen und Bedürfnissen in Wirtschaft und Gesellschaft, die durch anhaltende Aktualisierungen in der Lehrerbildung deutlich wird.

20 Mit der Gründung des Pädagogischen Instituts an der TH Dresden werden bereits 1924 acht berufsorientierte Studiengänge für Gewerbelehrer eingerichtet. Nach 1946 gibt es eine Konzentration auf die betreffenden Industrieberufe, bis sich in den 60er-Jahren eine gewisse Stabilität einstellt, zumal ab 1964 auch an der TH in Karl-Marx-Stadt ebenfalls Lehrer für Maschinenbau und Elektrotechnik und im selben Jahr an der TH in Magdeburg für Maschinenbau ausgebildet werden. Bedauerlich ist die Umstrukturierung der Unterrichtsmethodik für Physik und Automatisierungstechnik, für die letztmalig 1973 eine Immatrikulation erfolgt ist und aus der eine Methodik der Technischen Grundlagenfächer (Datenverarbeitung, Elektronik, Betriebs-, Mess-, Steuer- und Regelungstechnik) hervorgeht. Aus Mangel an Bedarf wird schließlich 1999 auch die Berufliche Fachrichtung Textiltechnik an der TU Dresden aufgelöst, nachdem die letzte Studentin an die Universität Hannover gewechselt ist. Die in der DDR bestehende *Unterrichtsmethodik der Nahrungsmitteltechnologie* wird nach 1992 zu einer Beruflichen Fachrichtung für *Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaft* erweitert und ist somit von einschneidenden Wandlungen im Umfang und der Intensität der Inhalte betroffen. Die Einrichtung der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik an der TU Chemnitz und deren Überführung 1999 an die TU Dresden sowie die 2002 erfolgte Etablierung der Beruflichen Fachrichtung „Gesundheit und Pflege“ deuten darauf hin, dass (theoretisch) einer notwendig zunehmenden Breite beruflicher Anforderungen und Berufsfelder keine Grenzen gesetzt sind. Das Berufsschullehrerstudium folgt den Notwendigkeiten in Wirtschaft und Gesellschaft.

Berufs- und Fachschullehrer – Probleme der Gleichwertigkeit von Direkt- und Fernstudium

Der anhaltende Bedarf an Lehrkräften für die Berufs- und Fachschulen zwingt im Jahr 1960 anstelle der Kurzlehrgänge in weitgehender Analogie zum Direktstudium ein Fernstudium für Berufs- und Fachschullehrer einzurichten. Es handelt sich in der Regel um Studierende, die bereits als Lehrer an Berufs- und Fachschulen, jedoch ohne einen pädagogischen Abschluss tätig sind. Die Größe der Absolventenzahlen nach einem vierjährigen Fernstudium, die seit 1956 u. a. an der TU Dresden zu verzeichnen sind, erscheint zeitweilig gleichrangig mit dem Direktstudium. Die Inhalte entsprechen weitgehend dem Pensum der Direktstudenten, wobei der größte Anteil der Schwerpunkte im Selbststudium bewältigt werden muss. Auch fällt auf, dass im Fernstudium weitgehend auf Klausuren verzichtet worden ist und mündliche Prüfungen als besser geeignet erachtet wurden. Die Zahlen des Dresdner Berufsschulstudiums veranschaulichen dies, wie die Daten des Immatrikulationsamtes der TU bestätigen.

Tabelle 4: Direkt- und Fernstudium an der TU Dresden

	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Direkt-	122	64	42	63	12	79	78	97	128	173
Fern-	49	4	58	64	45	109	–	119	18	1
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Direkt-	135	350	203	214	213	246	170	156	148	148
Fern-	2	3	–	97	94	81	106	64	92	80
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Direkt-	116	118	133	123	119	4	113	137	144	141
Fern-	65	80	57	52	64	50	61	65	58	44

1949–89 haben an der TU Dresden somit insgesamt 4711 Absolventen das Direktstudium als Berufsschullehrer sowie 1960–89 zusätzlich 1739 Absolventen ein Fernstudium als Berufs- bzw. Fachschullehrer abgeschlossen. Als Einsatzorte der Absolventen waren vorgesehen die Betriebs- und Betriebsberufsschulen, die Betriebsakademien und Kommunalen Berufsschulen, wobei eine Einstellung eines jungen Berufsschullehrers in der Aus- und Weiterbildung einer Betriebsakademie nahezu unmöglich ist. Bei den Absolventen des Fernstudiums kommen zu den genannten Einrichtungen vielfältige andere Möglichkeiten hinzu, u. a. die Fach- und Ingenieurschulen verschiedener gewerblich-technischer und kaufmännischer Richtungen sowie Ingenieurhochschulen und zum Teil auch Einrichtungen der Nationalen Volksarmee – Lernende also mit ganz unterschiedlicher Mentalität als das typische Merkmal dieses Studiums. Dies betrifft ferner auch das 1976 eingerichtete Ergänzungsstudium für jährlich 15–20 im-

matrikulierte vietnamesische Fachschullehrer an der TU Dresden, die in einem zweijährigen Kurs einen berufspädagogischen Abschluss erworben haben und danach in ihr Heimatland zurückgekehrt sind²¹.

Das Originäre und das Fragwürdige – Vorläufiges Resümee

Die Geschichte des Berufsschullehrerstudiums offenbart eine Reihe DDR-typischer Merkmale, die auf Probleme hindeuten, die mehr oder weniger einem jeden Studium dieser Art eigen sind. *Erstens*: Welches Ministerium solle die Hoheit über die Berufsbildung und/oder zugleich über das Berufsschullehrerstudium ausüben? Der direkte Einfluss des Ministeriums für Volksbildung auf die Berufsbildung 1958–64 und dessen indirekte Einflussnahme auf Berufsschullehrerstudium ist fragwürdig, hat sich jedoch nicht nur nachteilig ausgewirkt. Die Berufsbildung profitiert von den Privilegien, die das Honecker-Ministerium genießt. Andererseits ist darüber hinaus ein Mitspracherecht der Fachministerien für Industrie, Landwirtschaft und Handel bezüglich der Berufsbildung zu sichern, sodass Probleme der Leitung zu einer Frage ministerieller Kooperativität werden. *Zweitens*: Unter Hoheit der Volksbildung entsteht 1959 das Experiment einer Berufsausbildung (mit Abitur), allerdings (bis 1965) auch der Versuch eines Abiturs (mit Berufsausbildung). Soll ein solches Modell Erfolg haben, dann muss dieses wissenschaftlich gerechtfertigt und sollte möglichst durch eine entsprechende Lehrerbildung flankiert sein. *Drittens*: Berufsschullehrer studieren bis 1973 neben einer Beruflichen Fachrichtung auch ein allgemeinbildendes Fach. Zusätzlich erwerben ab 1974 alle Berufsschullehrerstudenten eine Lehrbefähigung für die drei Technischen Grundlagenfächer. Dies deutet darauf hin, dass dem berufstheoretischen Unterricht stärker eine stets grundlegende, der berufspraktischen Ausbildung eine eher spezialisierende Funktion zukommt. *Viertens*: Originär auch ist 1975 die Einführung der Lehrveranstaltung „Logisch-methodologische Grundlagen der Unterrichtspraxis“ im Studium. Dies entspricht einer Ergänzung und Vertiefung der Didaktik und ist darüber hinaus für den Lehrer einer jeden Beruflichen Fachrichtung unabdingbar. Dies wäre eine zukunftsweisende Idee auch in der Gegenwart. *Fünftens*: Unübersehbar sind die in der DDR mit dem vierten Semester beginnenden umfangreichen schulpraktischen Übungen, die mit einem viermonatigen Schulpraktikum im letzten Semester abschließen – Modell einer einphasigen Lehrerbildung. *Sechstens*: Hervorzuheben ist auch die an den jeweiligen Universitäten und Hochschulen entstehende Vielfalt beruflicher Fachrichtungen, u. a. acht in Dresden, zwei in Karl-Marx-Stadt, zeitweilig drei an der Humboldt-Universität. *Siebtens*: Die Einführung von Lehrmeisterkursen, später in Form eines Fernstudiums für Lehrkräfte des berufspraktischen Unterrichts mit der

21 Die University of science and technology in Hanoi begeht in diesem Jahr den fünfundzwanzigsten Jahrestag der Gründung der Faculty of Engineering Education, aus der die heutige School of Engineering Pedagogy hervorgegangen ist. Die in der DDR 1976 mit Hanoi begründete Kooperation und 1997 vertraglich erneuerte Zusammenarbeit zwischen Vietnam und der Bundesrepublik beruht auf einer Reihe gemeinsamer berufs- und ingenieurpädagogischer Auffassungen, sodass sich feststellen lässt, dass das Konzept des deutschen Berufsschullehrerstudiums auch international Anerkennung gefunden hat.

Bezeichnung Ingenieurpädagoge²² und schließlich ab 1986 an der TU Dresden als Modell eines dreijährigen Direktstudiums sind nachhaltige Überlegungen. Neben diesen genannten wegweisenden Merkmalen sind bedenklich und fragwürdig: 1) Die Monopolstellung der Lehrveranstaltungen Marxismus-Leninismus, sodass diese 1989 ausgesetzt und in den Studienordnungen ersatzlos gestrichen werden, ebenso Staatsbürgerkunde und Wehrerziehung sowie Betriebsökonomik und Sozialistisches Recht an den Berufsschulen. 2) Auch die Unterstellung von Berufsschulen unter die Leitung der Betriebe, wodurch die Bildungsansprüche dem Diktat der Wirtschaft ausgeliefert sind, erzeugt ein ökonomisches Monopol, dem der Staat fachlich wenig entgegenzusetzen hat. Nach 1990 führt dies zur Auflösung der Betriebsberufsschulen und zur Überführung der Berufsschullehrer in die Trägerschaft des Kultusministeriums. Das duale System trennt Lehrer und Ausbilder, die seinerzeit zu einer Kooperation verpflichtet waren. 4) Das Experiment des Studiengangs für Lehrkräfte des berufspraktischen Unterrichts im Berufsfeld Elektrotechnik an der TU Dresden hat einen unübersehbaren Makel: Die didaktische Befähigung zur Planung und Gestaltung des berufspraktischen Unterrichts durch die Absolventen erscheint aus unterschiedlichen Gründen als nicht ausreichend. Ein solcher universitär angesiedelter Studiengang bleibt „theorielastig“. Dagegen ist jene an die „Zuständigen Stellen“ gebundene Ausbildung der Ausbilder oft eher „praxislastig“ und insofern das andere Extrem. Mit Einführung der Ausbilder-eignungsverordnung im Beitrittsgebiet wird der Studiengang überflüssig, wenngleich die Grundidee prinzipiell berechtigt ist und zukünftig m. E. wiederkehren wird. 4) Die im Berufsschullehrerstudium gelehrt Einseitigkeit der „Grundlagen der Pädagogik“ bzw. Berufspädagogik, die Lückenhaftigkeit der Geschichte der Berufsbildung sowie die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch das an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und am Zentralinstitut für Berufsbildung vertretene Monopol einer Staatspädagogik erscheint bereits seit den 80er-Jahren überlebt – zunehmende Entwicklungen an Vielfalt sind erkennbar, problemgeschichtliche Öffnungen denkbar. Die betreffenden Definitionsmonopole werden 1989 mit der geistigen Wende beseitigt, die diesbezüglichen Institutionen mit dem Einigungsvertrag aufgelöst. – Was bleibt? Worin besteht das Bleibende, worin das Überlebte, worin das Zukünftige. – Es bedarf einer Generation von Lehrern an berufsbildenden Schulen, die auf jene Entwicklungen einer Zukunft vorbereitet sind, die man heute bestenfalls ahnen kann. Ein Wissen um die Wirklichkeit der Geschichte als eine Vorahnung der

22 Die historische Entwicklung des Lehrmeisterstudiums mit dem Abschluss als Ingenieurpädagoge ist dargestellt bei Biber; Frömmer (1996, S. 28–31). Die sogenannten Lehrmeisterinstitute nahmen 1954 ihre Arbeit auf, bis 1990 gab es derartige Einrichtungen in Karl-Marx-Stadt, Gotha, Aschersleben und Magdeburg, die in Kooperation mit den bestehenden „Bezirkskabinetten für die Weiterbildung der Kader der Berufsbildung“ ein Fernstudium bzw. Direktstudium anboten. Offensichtlich bestand die Absicht darin, die Ausbildung von Lehrmeistern für den berufspraktischen Unterricht – bei aller Verschiedenheit – weitgehend den Inhalten des Studiums von Berufsschullehrern in zeitlich verkürzter Form anzugleichen, woraus sich die Ähnlichkeit der Bezeichnungen Ingenieurpädagoge und Diplomingenieurpädagoge erklärt.

Möglichkeiten von Zukunft: Eine Lehre aus der Geschichte will gelernt sein²³. Man muss viel über historische Zusammenhänge wissen, um zusammenhängende Dinge auch zusammenhängend beurteilen zu können. Das Geschichtliche zu verstehen, ist ein geschichtliches Verstehen – für jeden Lehrer, für jeden Lernenden, sogar für jeden Menschen. Eine nie endende Lektion. Ohne Klingelzeichen (...)

Literaturverzeichnis

- Adamski, M. (1989): Zu den Beziehungen zwischen Methodik des berufstheoretischen und des berufspraktischen Unterrichts. In: 7. Berufspädagogische Tagung 15./16. November 1989. Techn. Univ. Dresden, S. 53–54
- Adorno, Th. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Adorno, Th. W. (1979): Einleitung zu einer Diskussion über die „Theorie der Halbbildung“ (1960), Soziologische Schriften I, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 574–577
- Backe, H. (1959): Institut für Berufsschulmethodik der Mathematik und Naturwissenschaften. In: W. Gruner (Hg.): 10 Jahre wissenschaftliche Arbeit in Lehre und Forschung der Technischen Hochschule Dresden 1949–1959. Wissenschaftliche Zeitschrift der TH Dresden 8(1959), 6, S. 240–242
- Bernard, F. (1976): Untersuchung zum Einfluss von Struktur und natürlicher Funktion der Aneignungsgegenstände auf die Führung des Aneignungsprozesses durch den Lehrer – dargestellt am Beispiel der Prädikationsfunktion von Gesetzesaussagen. Diss. B, Technische Universität Dresden
- Bernard, F. (2008): Die Berufsschullehrerausbildung am Institut für Ingenieurpädagogik der Technischen Hochschule Otto von Guericke Magdeburg. Baltmannsweiler: Schneider
- Biber, J.; Frömmer, G. (1996): Berufspraktische Ausbildung von Lehrlingen durch Ingenieurpädagogen. Zeitschrift Berufsbildung, Heft 42, S. 28–31
- Biermann, H. (1990): Berufsbildung in der DDR. Zwischen Ausbildung und Auslese. Opladen: Leske + Budrich
- Biermann, H. (1997): Berufspädagogik in der Wendezeit – oder: ein Forschungsgegenstand geht verloren. Berufsbildung, Heft 42, S. 34–35
- Brecht, B. (1981): Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

23 „Gleichermaßen gefährlich und nützlich ist auch das Machen einleuchtender Bilder. Da wird der Kosmos gebildet. Nebeneinander liegen, einander bedingend, die Dinge. Vielerlei dient dazu, ein Alles ahnbar zu machen. Der nachschaffende Geist genießt die Genüsse des Schaffens. Alles scheint ihm geordnet, da es es geordnet. So manches, was nicht hineinpaßt, läßt er herausen, und nennt es „das Wenige“. Oder es wird die Geschichte gebildet. Vor aller Augen lösen die Situationen einander ab. Nur wenige immer Wiederkehrende Grundgesetze regeln die Vorgänge. Solche Bilder sind nützlich, solange sie nützen. Nicht länger. Nur im Kampf mit andern Bildern, nicht mehr so nutzbaren, aber einstmals auch nützlichen, bringen sie Nutzen. Kämpfend nämlich in neuen Lagen, niemals erfahrenen Kämpfen, kämpfen die Menschen zugleich mit den alten Bildern und machen Neuen Bilder, das nunmehr möglich Gewordene Auszuzeichnen, das Unhaltbare verschwunden schon beseitigt zu zeigen. In großen Modellen zeigen sie so sich selbst das schwer vorstellbare Neue schon funktionierend. Da nun diese neuen Modelle, meist aus den alten gemacht, den vorhandenen gebildet werden, scheinen sie falsch, doch sie sind's nicht. Sie wurden's.“ (Bertolt Brecht 1956)

- Dähne, H. (1956a): Die Berufsschullehrer-(Gewerbelehrer-)Ausbildung in Sachsen vor 1945. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 52(1956), S. 584–591
- Dähne, H. (1956b): Die Ausbildung der Diplomgewerbelehrer (Diplomberufsschullehrer) in Sachsen nach 1945. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 52(1956), S. 746–754
- Deutsches Institut für Berufsausbildung (1960): Erste Erfahrungen mit den Abiturklassen der Berufsausbildung. Berlin: Volk und Wissen
- Deutsches Institut für Berufsausbildung (1961): Berufsausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Volk und Wissen
- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (1946): Lehrpläne für die hauswirtschaftlichen Berufsschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Berlin: Norden
- Drechsel, K. (1991): Ausbildung von Berufspädagogen an der TU Dresden. *Die berufsbildende Schule* 43(1991), Heft 10, S. 576–588
- Ebert, D.; Worm, R. (1979): Verbesserung der Berufsbefähigung von Berufsschullehrern technischer Richtungen durch stärkere Berufsgerichtetheit ihrer Ausbildung. *Forschung der sozialistischen Berufsbildung* 13, Heft 4, S. 20–29
- Frind, H.; Kaiser, F.: „Ich wollte gerne praktische Erfahrungen haben, kein reines Abitur“ – Die Berufsausbildung mit Abitur in der DDR aus der Perspektive von Zeitzeugen. In: F. Kaiser; M. Götzl (Hg.): *Historische Berufsbildungsforschung*. Detmold: Eusl, S. 293–310
- Frömmer, G. (2001): Wiederbeginn der Gewerbelehrausbildung an der TH Karl-Marx-Stadt. In: J. J. Justin (Hg.): *Berufsschullehrerausbildung in Chemnitz*. Chemnitz, S. 75–114
- Frotscher, J. (2001): Die Entwicklung der Lehrerausbildung an der Technischen Hochschule Dresden bis 1945. In: J. Rohbeck; H.-U. Wöhler (Hg.): *Auf dem Wege zur Universität. Kulturwissenschaften in Dresden 1871–1945*. Dresden: Thelem, S. 43–61
- Fuchs, R. (1948): Leitgedanken zur Ausbildung der Wirtschaftspädagogen. *Berufsbildung*, 2. Jg. Heft 11/12, S. 17 f.
- Garstka, D. (2006): *Das schweigende Klassenzimmer*. Berlin: Ullstein
- Gibowski, G. (1971): Zur Entwicklung der Berufsausbildung auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik (1948–1956), Diss., Universität Leipzig
- Gibowski, G. (1974): Zur Entwicklung des Berufsschulwesens in den ersten Jahren des Bestehens der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*. Berlin: Volk und Wissen, S. 81–104
- Grottker, D. (1994): Polytechnische Bildung als theoretischer Ansatz der Berufspädagogik? – Aufstieg und Untergang einer pädagogischen Idee. In: H. Hortsch; F. Wehrmeister (Hg.): *Berufsschullehrerausbildung in Dresden in Vergangenheit und Gegenwart. Dresdener Beiträge zur Berufspädagogik*, Heft 6, S. 141–152
- Grottker, D. (1995): Berufsschullehrerausbildung in der DDR. Ein Modell aus der Sicht der Geschichte und der Gegenwart. In: R. Bader; G. Pätzold (Hg.): *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*. Bochum: Brockmeyer, S. 69–90

- Grottker, D. (1998): Berufsfelder – Wissenschaftsfelder – Spannungsfelder. Probleme der Gegenstands- und Methodenbestimmung der Berufsfeldwissenschaft und Berufspädagogik. In: J.-P. Pahl; F. Rauner (Hg.): *Betrifft: Berufsfeldwissenschaften*. Bremen: Donath, S. 31–49
- Grottker, D. (2005): Berufsbildungsforschung in der DDR. In: F. Rauner (Hg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35–44
- Grottker, D. (2022): Gleichwertigkeit im Reich der Ungleichheit – Bildung als komparativer Berufs- und Lebensvorteil. In: S. Bohlinger; G. Scheiermann; Ch. Schmidt (Hg.): *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–166
- Grottker, D. (2023): Ungleiche Geschwister – Das Dogma der sozialistischen Allgemeinbildung und die Berufsbildung in der DDR. In: Pott, Klaus Friedrich (Hg.): *Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR. Stark ergänzte Fassung des Versuchs einer ersten Bestandsaufnahme*. Bielefeld: wbv, S. 357–395
- Grottker, D.; Pahl, J.-P. (1996): Berufsbildung in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg – der ostdeutsche Neubeginn vor 50 Jahren. *Berufsbildung*, Heft 42, S. 5–10
- Grüner, G. (1967): *Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet*. Braunschweig: Georg Westermann
- Grüner, G. (1975): *Berufsausbildung in den sozialistischen Staaten*. Weinheim: Beltz
- Grüner, G. (1975): Problem der Ausbildung von Lehrkräften für den beruflichen Unterricht in der DDR. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, S. 213–215
- Gruner, W. (Hg. 1959): 10 Jahre wissenschaftliche Arbeit in Lehre und Forschung der Technischen Hochschule Dresden 1949–1959. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Hochschule Dresden*, Sonderheft 6, (282 Seiten)
- Herkner, V. (2015): Berufsbildung von der deutschen Teilung bis zur Einheit – gemeinsame Wurzeln, verschiedene Wege. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*. 5, S. 13–17
- Herkner, V. (2020): Zur Geschichte der Ausbildung von Berufsschullehrkräften: Veränderungen im Kontext des Übergangs von der DDR zur BRD. S. 377–412
- Herkner, V. (2020): Forschungsperspektiven zur DDR-Berufsbildung. Ein Aufriss. In: F. Kaiser; M. Götzl (Hg.): *Historische Berufsbildungsforschung*. Detmold: Eusl, S. 275–291
- Horn, K.-P. (2003): *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Jügler, S. (2007): *Die historische Entwicklung der Grundstudienrichtung Medizinpädagogik an der Berliner Humboldt-Universität*. Diplomarbeit, Berlin: Charité Univ.-Med.
- Justin, J. J. (Hg.) (2001): *Berufsschullehrer- und -rätinenausbildung in Chemnitz*. Chemnitz
- Kaiser, H. (1953): *Pädagogisch-methodische Ratschläge für die Unterrichtsgestaltung zur Qualifizierung der Werktätigen*. Berlin: Verlag der Technik
- Kaiser, H. (1955): *Die technische Berufsschule*. Berlin: Verlag der Wirtschaft
- Kelbert, H. (1960): *Drei Generationen Berufsschularbeit*. Berlin: Volk und Wissen

- Knauer, H. (1959): Fakultät für Berufspädagogik und Kulturwissenschaften. In: W. Gruner (Hg.): 10 Jahre wissenschaftliche Arbeit in Lehre und Forschung der Technischen Hochschule Dresden 1949–1959. Wissenschaftliche Zeitschrift der TH Dresden 8(1959), 6, S. 235–238
- Krause, K. (2003): Alma mater Lipsiensis. Geschichte der Universität Leipzig von 1409 bis zur Gegenwart. Leipzig: Universitätsverlag
- Kreiser, L. (2013): Logik und Logiker in der DDR. Berlin: Akademie Verlag
- Kursitza, H. (1953): Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultät. In: 125 Jahre Technische Hochschule Dresden. Festschrift. Koloc, Kurt (Hg.): Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 183–190
- Kursitza, H. (1959): Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultät. In: W. Gruner (Hg.): 10 Jahre wissenschaftliche Arbeit in Lehre und Forschung der Technischen Hochschule Dresden 1949–1959. Wissenschaftliche Zeitschrift der TH Dresden 8(1959), 6, S. 259–263
- Kursitza, H. (1963): Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der Deutschen Demokratischen Republik. Diss., Technische Universität Dresden
- Lange, W. u. a. (1959): Die allseitige Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder in der Berufsausbildung. Berlin: Volk und Wissen
- Lange, W.; Kaiser, H. (1954): Polytechnische Bildung. Berlin: Volk und Wissen
- Laube, H. (1972): DDR-Fachschulfernstudium für die Lehrkräfte des berufspraktischen Unterrichts. Deutsche Berufs- und Fachschule, S. 312
- Lauterbach, Uwe (1978): Bibliographie zur Lehrerbildung für berufliche Schulen in Deutschland. Weinheim: Beltz
- Lenin, W. I. (1976): Philosophische Hefte. Werke, Bd. 38, Berlin: Dietz
- Less, H. (1947): Verschulung der Praxis oder Pädagogisierung der Arbeit. Berufsbildung, Heft 4/5, Berlin (Ost), S. 14–16
- Less, H. (1949): Warum wir Kerschensteiner ablehnen. Berufsbildung, Heft 3, S. 9–10
- Lipsmeier et al. (Hg. 2019): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner
- Litt, Th. (1947): Allgemeinbildung und Berufsbildung. Vortrag auf der Berufspädagogischen Tagung 1947 in Halle. Wiesbaden: Brockhaus
- Litt, Th. (1960): Berufsbildung und Allgemeinbildung. (1947) In: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst, S. 9–46
- Lohmann, H. (1959): Institut für Ingenieurpädagogik. In: W. Gruner (Hg.): 10 Jahre wissenschaftliche Arbeit in Lehre und Forschung der Technischen Hochschule Dresden 1949–1959. Wissenschaftliche Zeitschrift der TH Dresden 8(1959), 6, S. 238–240
- Luther, St. (2003): Von der Kgl. Gewerbschule zur Technischen Universität. Chemnitz. Eigenverlag
- Marx, K.; Engels, F. (1975): Die deutsche Ideologie. Marx-Engels-Werke, Berlin: Dietz, S. 9–530
- Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1953): Lehrpläne für die Dreijahresausbildung von Berufsschullehrern. Berlin: Volk und Wissen

- Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1975a): Lehrprogramm für das Lehrgebiet Berufspädagogik zur Ausbildung von Fachlehrern für den berufstheoretischen Unterricht an Universitäten und Hochschulen der DDR. Berlin: Volk und Wissen
- Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1975b): Studienplan für die Grundstudienrichtung Berufsschullehrer technischer Richtungen zur Ausbildung an Universitäten und Hochschulen der DDR. Berlin: Volk und Wissen
- Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1983): Studienplan für das postgraduale Studium Berufspädagogik (berufspraktischer Unterricht) an Ingenieur- und Fachschulen der DDR. Berlin: Zentralstelle für Lehr- und Organisationsmittel des Ministeriums
- Ministerrat der DDR (1960): Grundsätze zur weiteren Entwicklung des Systems der Berufsbildung in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Volk und Wissen
- Monsheimer, O. (1956): Drei Generationen Berufsschularbeit. Weinheim: Beltz
- Münk, D. (2020): Komparative Wettbewerbsvorteile der Berufsbildung gegenüber der Allgemeinbildung. Anmerkungen zu einem schwierigen Trade-Off aus nationaler, europäischer und internationaler Perspektive. *Bildung und Erziehung*, Heft 4, S. 394–406
- Natzke, R. (1993): Zur Geschichte der Berufsschule in Ost-Berlin von 1948/49 bis 1989. In: Karow, W.; Egdmann, R.; Wagner, H.; Wiese, K. (Hg.): *Berliner Berufsschulgeschichte*. Berlin: Edition Hentrich, S. 586–601
- Pommerin, R. (2003): *Geschichte der TU-Dresden (1828–2003)*. Köln, Weimar: Böhlau
- Pott, K. F. (2021): *Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR. Versuch einer ersten Bestandsaufnahme*. Detmold: Eusl, erweiterte Auflage 2023
- Rauner, F. (2008): On the Genesis of TVET Research in Germany. In: F. Rauner; R. Maclean (Hg.): *Handbook for Technical and Vocational Education and Training Research*. o. O.: Springer, S. 48–57
- Renner, K. (1982): *Zur Geschichte der Ausbildung von Fachlehrern für Landwirtschaftsschulen*. Leipzig-Markleeberg
- Renner, K. (1990): *Zur Geschichte des landwirtschaftlichen Bildungswesens*. Lexikon. Döbeln: Typodruck
- Renner, K. (1992): *Zur Geschichte des landwirtschaftlichen Bildungswesens*. Pfaffenweiler: Centaurus
- Renner, K. (1995): *Quellen und Dokumente zur landwirtschaftlichen Berufsbildung von ihren Anfängen bis 1945*. Köln, Weimar: Böhlau
- Richter, W. (1981): *Berliner Schulgeschichte*. Berlin: Colloquium-Verlag
- Röhlig, E. (1989): Zu Merkmalen und Entwicklungstendenzen sektorisierter Bereiche der Berufspädagogik (am Beispiel der Agrarpädagogik). 7. Berufspädagogische Tagung 15./16. November. Technische Universität Dresden, S. 26–27
- Rose, H. (2015): *Erlebnisse aus der Schulzeit von Heinz Rose, geb. 1930 in Leipzig*. <https://www.bommi2000.de/geschichte/20jh/1949/1949rose.pdf>
- Rudolph, W. (1987): Gegenstand der marxistisch-leninistischen Berufspädagogik. W. Rudolph (Hg.): *Berufspädagogik*. Berlin: Volk und Wissen, S. 39–90
- Rudolph, W. (1989): Zum Wesen des berufspädagogischen Prozesses. *Thesen zur Dissertation B, Forschung der sozialistischen Berufsbildung* 23(1989) 5, S. 181–190

- Schilde, Fritz (1965): Das frühere Berufspädagogische Institut der Technischen Hochschule Dresden – ein Modell für die Gewerbelehrerbildung. In: Kulturpolitik und Menschenbildung. Festschrift für Paul Luchtenberg. Neustadt/Aisch: Ph. C. W. Schmidt, S. 323–327
- Seyfert, R. (1908): Die Ausbildung für den Fortbildungs- und Gewerbeschuldienst. Leipzig: Ernst Wunderlich
- Seyfert, R. (1930): Allgemeine praktische Bildungslehre. Handbuch der deutschen Lehrerbildung. A. Baeumler; R. Seyfert; O. Vogelhuber (Hg.). Band 2, München und Berlin: R. Oldenbourg
- Spranger, E. (1973): Hochschule und Gesellschaft. Gesammelte Schriften, Band 10, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Thomas, W. (1981): Die Unterrichtsmethodiken der sozialistischen Berufsausbildung und ihre Unterrichtsmethoden, gezeigt am Beispiel der Methodik des berufstheoretischen Elektrotechnik-Unterrichts. Diss. B, Technische Universität Dresden
- Voss, W. (2005): „... eine Hochschule (auch) für Mathematiker ...“ – Dresdner Mathematiker und die höhere Lehrerbildung: 1825–1945. Augsburg: Dr. Erwin Rauner
- Waterkamp, D. (1985): Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Köln, Wien: Böhlau
- Waterkamp, D. (1998): Geschichte der Berufsbildung in der DDR. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 6, München: C. H. Beck
- Weber, M. (2013): Wirtschaft und Gesellschaft. Soziologie. Unvollendet 1919–1920. Max Weber Gesamtausgabe, MWG I/23. Tübingen: Mohr
- Weber, M. (2016): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Max Weber Gesamtausgabe, MWG I/18. Tübingen: Mohr
- Wiessner, Rudolf (1953): Die Aufgaben der Berufsausbildung im Kampf für Wohlstand, Einheit und Frieden des deutschen Volkes. In: Die Aufgaben der Berufsausbildung im Lehrjahr 1953/54. Sonderheft der Zeitschrift Berufsbildung. S. 9–39
- Wiessner, Rudolf (1955): Berufsausbildung im Zeichen des Kampfes um den Frieden und ein einheitliches Deutschland. Berufsbildung, Sonderheft, Februar, S. 3–11
- Zabeck, J. (1992): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Zabeck, J. (2009): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn: Eusl
- Zimmer, H.: Theoriebildung und Wissenschaftsentwicklung für Pädagogik. 7. Berufspädagogische Tagung 15./16. November, Technische Universität Dresden, S. 3–5

Autor

Dieter Grottker, Dr., Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden

Berufliche Lehrkräftebildung und Lehrkräftegewinnung in Deutschland

Grundlinien, Veränderungskontexte und Diskussionen

DIETMAR FROMMBERGER, SILKE LANGE, CHRISTOPH PORCHER

Zusammenfassung

Eine wichtige Rolle im beruflichen Entwicklungsprozess der Jugendlichen und jungen Erwachsenen spielt das berufliche Bildungspersonal, das jedoch mit Blick auf seine (beruflichen) Bildungsbiographien und Qualifikationsvoraussetzungen so vielfältig ist, wie das berufliche Bildungssystem selbst. Das berufliche Bildungspersonal umfasst betriebliche und überbetriebliche Ausbilder/-innen für die Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und hier zusätzlich – im konkreten betrieblichen Ausbildungsprozess – unterschiedliche Personengruppen ohne formale Qualifikationsvoraussetzungen, Praxisanleiter/-innen in der Vielzahl personenbezogener Dienstleistungs- und Gesundheitsberufe auf der Basis verschiedener Bundes- oder Landesstandards, diverse Untergruppen der Lehrkräfte an staatlichen und privaten berufsbildenden Schulen sowie die unterschiedlichen Personengruppen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Neben der Bestimmung dieser Gruppen des beruflichen Bildungspersonals wird in dem vorliegenden Beitrag näher auf die Anforderungen an Lehrkräfte an staatlichen beruflichen Schulen, auf den Status Quo und die Reformdiskurse zu den Ausbildungsstrukturen, Professionalisierungsansprüche und Qualifikationsstandards für diese Lehrkräfte, auf die Ausdifferenzierung der Modelle der beruflichen Lehrkräftebildung in Deutschland und die akuten Lehrkräftebedarfsdeckungsstrategien sowie auf die Gruppe der Studierenden im beruflichen Lehramt eingegangen.

Schlagworte: Berufliche Lehrkräfte; Berufliche Lehrkräftebildung; Berufliches Bildungspersonal; Deutschland

Abstract

Vocational training staff play a crucial role in the professional development of adolescents and young adults. However, their educational backgrounds and qualification requirements are as diverse as the vocational education and training (VET) system itself. Vocational training staff include in-company and inter-company trainers responsible for vocational training under the Vocational Training Act, as well as – particularly within company-based training processes – various groups of personnel without formal qualification requirements. In addition, they comprise practical instructors in a wide range of personal service and health professions governed by different federal or

state regulations, multiple subgroups of teachers at public and private vocational schools, and diverse groups involved in vocational and in-company continuing education. Beyond delineating these categories of vocational training personnel, this article focuses specifically on teachers at public vocational schools. It examines the current state of teacher education, ongoing reform debates concerning training structures, professionalisation requirements, and qualification standards, the differentiation of vocational teacher training models in Germany, acute strategies for addressing teacher shortages, and the characteristics of students enrolled in vocational teacher education programmes.

Keywords: Vocational Teachers; Vocational Teacher Training; Vocational Training Staff; Germany

1 Einleitung

Lehrkräfte für berufliche Schulen sind in der beruflichen Bildung tätig. Die berufliche Bildung ist ein Teilbereich des Gesamtbildungssystems, der sich noch stärker als die anderen Teilbereiche (Allgemeinbildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung) zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen bewegt. Die berufliche Bildung wird in besonderer Weise von verschiedenen bildungs-, sozial-, arbeits- und wirtschaftspolitischen Interessen berührt, wodurch die strukturellen und inhaltlichen Gestaltungsrichtungen beeinflusst werden. Unter dem Druck dieser Interessen hat sich für die berufliche Bildung in Deutschland eine weit verzweigte und vielfältige Angebotsstruktur entwickelt, mit der es gewissermaßen gelingen soll, diesen Interessen und Bedarfen zu genügen. Eine wichtige Rolle im beruflichen Entwicklungsprozess der Jugendlichen und jungen Erwachsenen spielt das berufliche Bildungspersonal, das jedoch mit Blick auf seine (beruflichen) Bildungsbiografien zugleich so vielfältig ist wie das berufliche Bildungssystem selbst.

Von hoher Bedeutung für die Entwicklung und Wirksamkeit der beruflichen Bildung sind mithin die Menschen, die sie gestalten. Wie diese Personen ihre Aufgaben wahrnehmen können, steht in einem engen Zusammenhang zu den Professionalisierungs- und Qualifizierungsprozessen, die sie selbst durchlaufen. Die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals ist insofern ein zentraler Faktor für die Qualität der beruflichen Bildung. Eine wichtige Teilgruppe des beruflichen Bildungspersonals sind die Lehrkräfte beruflicher Schulen. Die Fragen und Antworten zur Professionalisierung dieser Lehrkräfte werden im vorliegenden Beitrag behandelt.

Die Ausbildung für die Lehrkräfte beruflicher Schulen folgt grundsätzlich einem hohen Professionalisierungsstandard. Doch aktuelle Entwicklungen in Deutschland tragen zu einer Differenzierung und Veränderung dieser Standards bei. Damit sind Erwartungen verbunden, die vor dem Hintergrund des hohen Lehrkräftebedarfs auf ein zusätzliches Rekrutierungspotenzial gerichtet sind. Zugleich liegt in diesen Entwicklungen ein Gefährdungspotenzial für bewährte Mindestqualitätsansprüche. Der schwierige Gestaltungsprozess zwischen der Gewinnung zusätzlicher beruflicher

Lehrkräfte und der Sicherung von Professionalisierungsstandards wird im vorliegenden Beitrag diskutiert.

Die Berufsbildungsforschung nimmt diese Lehrkräftebildung näher in den Blick, um sie besser zu verstehen und um Wissen für ihre Weiterentwicklung und die politischen Entscheidungsprozesse zur Verfügung zu stellen. Sie ist institutionell eng mit der beruflichen Lehrkräftebildung verbunden, und zwar durch ihre Rolle und ihren Beitrag im Zusammenhang mit der universitären Aus- und Weiterbildung der beruflichen Lehrkräfte. Insofern ist die Berufsbildungsforschung einerseits auf die wissenschaftliche Analyse der beruflichen Lehrkräftebildung und ihre Weiterentwicklung gerichtet, ist jedoch andererseits ein wesentlicher Akteur und Interessenvertreter der beruflichen Lehrkräftebildung.

Nachfolgend werden zunächst die verschiedenen Gruppen des beruflichen Bildungspersonals unterschieden, um die Zielgruppe der beruflichen Lehrkräfte beruflicher Schulen, die in sich wiederum verzweigt ist, genauer zu bestimmen und im Gesamtgefüge des beruflichen Bildungspersonals zu verorten (Kapitel 1). Daraufhin werden die Anforderungen in den Blick genommen, die von den beruflichen Lehrkräften beruflicher Schulen täglich zu bewältigen sind und woraufhin ihre Ausbildung vorbereiten soll (Kapitel 2). Die Grundstrukturen der beruflichen Lehrkräftebildung sowie ihre Veränderungsansätze und Ausdifferenzierungen werden in Kapitel 3, 4, 5 und 6 zusammengefasst und diskutiert. Die Abschlussüberlegungen erfolgen in Kapitel 7.

2 Das berufliche Bildungspersonal in Deutschland und die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen – eine Zielgruppenbestimmung

Die berufliche Bildung in Deutschland ist von einer großen Vielfalt geprägt. Mit sehr verschiedenen Angeboten, die unterschiedlichen Strukturmerkmalen unterliegen, wird auf die heterogene Gruppe der Lernenden, die hohen gesellschaftlichen Erwartungen und die konkreten ökonomischen Fachkräftebedarfe reagiert (vgl. hierzu ausführlich Frommberger & Schmees, 2024; Frommberger, 2025). In dieser Vielfalt der beruflichen Bildung ist das berufliche Bildungspersonal tätig. Grob zu unterscheiden ist die Tätigkeit im Rahmen der außerschulischen (vor allem betrieblichen) und schulischen Berufsbildung. Auch zwischen Erstausbildung und Fortbildung gibt es zum Teil bedeutsame Unterschiede. Das berufliche Bildungspersonal unterscheidet sich in seinem Aufgabenspektrum und in den Qualifikationsstandards deutlich voneinander. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, eine grobe Differenzierung der unterschiedlichen Gruppen vorzunehmen.

2.1 Personal der betrieblichen und überbetrieblichen Qualifizierung und Praxisbegleitung im Rahmen der beruflichen Erstausbildung

Die berufliche Erstausbildung wird in Deutschland im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HWO), verschiedenen Berufsgesetzen (z. B. Pflegeberufegesetz (PflBG), Gesetz über die Berufe in der Physiotherapie (MPhG), Ergotherapeutengesetz (ErgThG), Gesetz über den Beruf des Logopäden (LogopG)) sowie in den Landesschulgesetzen reguliert. An den Ausbildungsbestandteilen, die in diesen Erstausbildungen im Betrieb stattfinden, sind verschiedene Personengruppen beteiligt, deren Qualifikationsvoraussetzungen in den rechtlichen Rahmenvorgaben unterschiedlich geregelt sind:

- Die *Gruppe der betrieblichen Ausbilder und Ausbilderinnen* ist für die betriebliche Qualifizierung im Rahmen der beruflichen Erstausbildung nach BBiG und HWO verantwortlich. Im BBiG und in der HWO sind die Qualifikationsstandards für diese Gruppe des beruflichen Bildungspersonals definiert (vgl. BBiG, §28 fortfolgende); konkret handelt es sich um erforderliche persönliche und fachliche Eignungen. Die fachliche Eignung umfasst einschlägige berufliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die i. d. R. durch den Abschluss einer entsprechenden beruflichen Erstausbildung oder eines einschlägigen Hochschulstudiums nachgewiesen werden, sowie berufs- und arbeitspädagogische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die in einer Ausbildereignungsverordnung (AEVO) spezifiziert werden. Demnach ist die Kompetenz zur selbstständigen Planung, Durchführung und Kontrolle der Berufsausbildung in einer schriftlichen und einer praktischen Prüfung nachzuweisen (vgl. AEVO, §2, 4). Zur Vorbereitung auf diese Prüfung bieten die Kammern und verschiedene Bildungsdienstleister entsprechende Vorbereitungslehrgänge an, die keinen zeitlichen Vorgaben oder anderen Qualitätsvorgaben unterliegen.
- Die *Gruppe des beruflichen Bildungspersonals in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten* ist in ergänzenden Lernorten für die betriebliche Berufsausbildung gemäß BBiG und HWO verantwortlich. Über diese Gruppe ist bislang auf der Basis von wissenschaftlichen Untersuchungen relativ wenig bekannt. Es ist davon auszugehen, dass in den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten großenteils qualifizierte Ausbilder/-innen tätig sind, da die Ausbildung an diesem Lernort dem BBiG bzw. der HWO unterliegt. Insofern sind Überschneidungen mit der obigen Gruppe der betrieblichen Ausbilder/-innen zu erwarten. Daneben sind in den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten weitere Berufspraktiker/-innen bzw. Dozenten/Dozentinnen und Honorarkräfte mit sehr unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen, fachlichen Qualifikationen und berufspädagogischen Kompetenzen tätig. Formale Qualifikationsvoraussetzungen für die dortige berufspädagogische und fachliche Tätigkeit gibt es – sofern die Voraussetzungen eines/einer verantwortlichen Ausbilders/Ausbilderin erfüllt werden – nicht.
- Systematische Vermittlungsprozesse, die im Rahmen des betrieblichen Lernens durch berufliches Bildungspersonal verantwortet und angeleitet werden, finden auch außerhalb der Berufsausbildungen gemäß BBiG bzw. HWO statt, insbesondere in den quantitativ sehr bedeutsamen nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen

(vgl. BIBB, 2024), zum Beispiel in der Ausbildung zum/zur Pflegefachmann/-frau sowie in den Therapieberufen (Logopädie, Physiotherapie und Ergotherapie). In diesen und ähnlichen Ausbildungen ist das Lernen im Betrieb curricular systematisch verankert, diese betriebliche Qualifizierung wird durch die sogenannten *Praxisanleiter/-innen* durchgeführt (vgl. z. B. Großmann et al., 2023). Die Qualifikationsvoraussetzungen für Praxisanleiter/-innen werden in spezifischen Berufsgesetzen und ergänzenden Ausbildungsverordnungen festgelegt. Beispielsweise wird in § 4 der Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) definiert, dass Praxisanleiter/-innen über eine Berufserlaubnis nach dem Pflegeberufegesetz, dem Altenpflegegesetz (AltPflG) oder dem Krankenpflegegesetz (KrPflG) verfügen und mindestens ein Jahr Berufserfahrung im jeweiligen Einsatzbereich nachweisen müssen, wobei diese Berufserfahrung nicht mehr als fünf Jahre zurückliegen darf. Hinzu kommt die Anforderung, dass Praxisanleiter/-innen eine berufspädagogische Zusatzqualifizierung absolviert haben müssen, die mindestens 300 Stunden umfasst. Außerdem sind berufspädagogische Fortbildungen im Umfang von mindestens 24 Stunden jährlich nachzuweisen. Ähnlich wird es im Bereich des Hebammenwesens in der berufsspezifischen Studien- und Prüfungsverordnung (HebStPrV) vorgeschrieben. Zwar wurde die Ausbildung in diesem Bereich mittlerweile an die Hochschule verlegt, doch der curricular definierte systematische betriebliche Ausbildungsbestandteil ist erhalten geblieben, der durch die Praxisanleiter/-innen durchgeführt wird.

- Insgesamt sind an der operativen Arbeit der betrieblichen und praktischen Erstausbildung sehr unterschiedliche Personengruppen beteiligt, sodass die unterschiedlichen oben aufgeführten Gruppen weiter zu differenzieren sind (vgl. hierzu z. B. Brünner, 2014). Eine Gruppe, die einen Großteil der betrieblichen bzw. praktischen Berufsausbildung übernimmt, sind die *ausbildenden Fachkräfte* in allen Berufsbildungsteilbereichen (vgl. Kaufhold & Weyland, 2024; Grollmann & Ulmer, 2020). Für diese Personen gibt es keine Qualifizierungsvoraussetzungen, solange es mindestens eine/einen verantwortliche(n) Ausbilder(in) bzw. Praxisanleiter(in) gibt, der/die die im BBiG bzw. HWO oder den Berufsgesetzen definierten Vorgaben erfüllt. Mindestqualifikationsvoraussetzungen existieren nur für die verantwortlichen Personen.

Die Gruppe des betrieblichen und überbetrieblichen Bildungspersonals ist vielfältig und eine Aussage zur Größe der an der betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildung beteiligten Personen ist derzeit nicht zuverlässig möglich (vgl. Schönfeld et al., 2024). Für das Ausbildungsjahr 2023/24 (Stichtag: 31.12.2024) sind 626.106 Personen als Ausbilderinnen und Ausbilder in der betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildung im dualen System gemäß BBiG oder HWO registriert (vgl. Destatis, 2024c, Tab. 21 211–42¹), die „die Berufsausbildung in der Ausbildungsstätte verantwortlich

1 Da die Berufsbildungsstatistik eine Totalerhebung mit Auskunftspflicht darstellt, sind die Daten zu den verantwortlichen Ausbilderinnen und Ausbildern als zuverlässig zu beurteilen. Auskunftspflichtig sind jeweils die Kammern bzw. zuständigen Stellen gem. § 71 BBiG, die nach § 34 BBiG verpflichtet sind, Ausbildungsverhältnisse (und Ausbildungsverantwortliche) zu registrieren. Erfasst werden Informationen zu Ausbildungsverhältnissen nach BBiG und HWO.

durchführt. Dies kann der/die einstellende Arbeitgeberin („Ausbildende“) selbst oder eine von ihm/ihr ausdrücklich beauftragte Person sein“ (Destatis, 2024c, Informationen zur Statistik). Von diesen Ausbilderinnen und Ausbildern verfügen 61,1% über eine Qualifizierung nach AEVO (inkl. Meisterprüfungen und gleichgestellten Prüfungen) (vgl. Destatis, 2024c, Tab. 21 211–42). Diese verantwortlichen Ausbilderinnen und Ausbilder repräsentieren jedoch nur einen nicht näher bestimmbaren Anteil des Personals in der betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildung. Keine Daten liegen vor zur Gruppe der nicht-hauptverantwortlichen Ausbildenden und ausbildenden Fachkräfte in der betrieblichen Ausbildung. Auch zur Gruppe der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter oder zum weiteren beruflichen Bildungspersonal in den Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten liegen bisher keine zuverlässigen Informationen vor.²

2.2 Lehrkräfte an (staatlichen und privaten) beruflichen Schulen

Ein Großteil der beruflichen Bildung findet nicht im Betrieb oder in überbetrieblichen Einrichtungen statt, sondern in beruflichen Schulen. Ebenso wie das außerschulische berufliche Bildungspersonal unterliegt dieses berufliche Bildungspersonal, das an den staatlichen und privaten beruflichen Schulen tätig ist, unterschiedlichen Qualifikationsstandards, ebenfalls im hohen Maße abhängig von den konkreten Angeboten und den darauf bezogenen gesetzlichen Standards. Dabei unterliegt die Lehrtätigkeit an staatlichen beruflichen Schulen weitaus höheren Vorgaben als die Tätigkeit in vielen privaten beruflichen Schulen. Und auch innerhalb der staatlichen beruflichen Schulen fallen die Vorgaben für verschiedene Gruppen von Lehrkräften sehr unterschiedlich aus.

Die folgenden beruflichen Lehrkräftegruppen können mit Blick auf ihre Ausbildungsvoraussetzungen, fachlichen und pädagogischen Aufgabengebiete sowie Einstellungsbedingungen in den Schuldienst unterschieden werden:

- Die weit verbreitete und wohl bekannteste Gruppe sind die staatlichen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen im höheren Dienst, auch als „Theorielehrkräfte“ bezeichnet. Diese Lehrkräfte unterrichten in der Regel in den Fächern und Lernfeldern einer beruflichen Fachrichtung sowie in einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach in den diversen beruflichen Bildungsgängen der staatlichen berufsbildenden Schulen, vor allem in der Berufsschule (als Teil der dualen Berufsausbildung), in den verschiedenen weiteren vollqualifizierenden Erstausbildungen, die an beruflichen Schulen angeboten werden (z. B. im Bereich Erziehung oder Pflegeassistenz), in den vielfältigen teilqualifizierenden und berufsorientierenden beruflichen Bildungsangeboten, in der beruflichen Oberstufe (Fachoberschule, Berufsoberschule, Berufliches Gymnasium) sowie in der beruflichen Weiterbildung (z. B. Fachschule). Für diese Gruppe existieren umfangreiche formale Qualifikationsvoraussetzungen, die festgelegt werden in den entsprechenden Verordnungen der Bundesländer und gerahmt werden durch die Beschlüsse der Kultusminis-

² Zwar gibt es eine Pflegeausbildungsstatistik, die wie die Berufsbildungsstatistik eine Totalerhebung mit Auskunftspflicht ist, doch werden darin Informationen zu verantwortlichen Praxisanleiter/innen nicht erfasst.

Auskunftspflichtig sind gemäß § 55 PflBG und Teil 2 der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung (PflAFinV) die zuständigen Stellen der Länder zur Finanzierung der Ausbildung. Erfasst werden Daten zu den Auszubildenden, den praktischen Trägern der Ausbildung und den Pflegeschulen (vgl. Destatis, 2024d, Informationen zur Statistik).

terkonferenz (KMK). Diese sehen für staatliche Lehrkräfte eine akademische Ausbildung auf Masterniveau und einen schulischen Vorbereitungsdienst vor (vgl. KMK, 2018). Trotz dieser bundesweiten Standards ist diese Gruppe der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen mit Blick auf ihre Bildungsbiografien weiter zu differenzieren:

- Lehrkräfte in der Laufbahngruppe des landesrechtlich geregelten Höheren Dienstes erfüllen typischerweise die laufbahnrechtlichen Voraussetzungen bzw. besitzen die Laufbahnbefähigung für die Übernahme in ein Beamtenverhältnis im höheren Dienst. Diese sehen eine einschlägige akademische Ausbildung auf Masterniveau und einen anschließenden schulischen Vorbereitungsdienst (Referendariat) inklusive einer Laufbahnprüfung (zugleich: Lehrbefähigung) vor. Für das Lehramt an berufsbildenden Schulen sind zusätzlich umfängliche berufsfachliche Erfahrungen (häufig in Form einer beruflichen Erstausbildung) erforderlich. Mit dem Abschluss des Vorbereitungsdienstes erwerben diese Personen ein zweites Staatsexamen im Lehramt an berufsbildenden Schulen und verfügen damit über eine Lehramtsprüfung im sogenannten Lehramtstyp 5 (Sekundarstufe II – berufliche Fächer oder berufliche Schulen) (vgl. KMK, 2018).³ Zum Teil unterrichten auch Lehrkräfte anderer Lehramtstypen (z. B. Lehramt an Gymnasien) an beruflichen Schulen (vgl. Lange, 2019a).
- Darüber hinaus haben sich verschiedene Sonderwege in das berufliche Lehramt etabliert (vgl. Trampe, 2024), die eine mit Blick auf die Qualifizierungsvoraussetzungen beachtliche Vielfalt in der Gruppe der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen hervorgebracht haben (vgl. Lange & Frommberger, 2019; Lange 2019a). Es ist davon auszugehen, dass das Spektrum der Einstiegsmöglichkeiten in den beruflichen Schuldienst in den letzten Jahren deutlich gewachsen ist, da der massive Lehrkräftebedarf zu unterschiedlichen Personalbedarfsdeckungsstrategien in den Bundesländern in Form von Quer-, Seiten- und Direkteinstiegen geführt hat (siehe hierzu Kapitel 5). Dazu kommen immer mehr Studierende, die während des Lehramtsstudiums als Vertretungslehrkräfte an den Schulen eingesetzt werden (vgl. Winter et al., 2025). In der Folge gibt es einen hohen Anteil von Lehrkräften, die als verbeamtete oder angestellte Lehrkräfte im gehobenen oder höheren Dienst in beruflichen Schulen tätig sind und über andere Zugangswege in diese Beschäftigung gekommen sind (vgl. Kapitel 5).
- Sogenannte Fachpraxislehrkräfte an staatlichen beruflichen Schulen sind der Laufbahngruppe des mittleren oder gehobenen Dienstes zugeordnet. Diese Lehrkräfte unterrichten ihrer Vorbildung entsprechend im Fachpraxisunterricht, grundsätzlich in allen Schulformen, vor allem aber im Berufsvorbereitungsjahr, in den Berufseinstiegsklassen sowie in den Berufsfachschulen. Diese Gruppe der

3 Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1999 zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsbefähigungen wurde das bestehende Spektrum der Lehrämter zu sechs Lehramtstypen zusammengefasst (vgl. KMK, 2013).

Lehrkräfte hat typischerweise die laufbahnrechtlichen Voraussetzungen bzw. die Laufbahnbefähigung für die Übernahme in ein Beamtenverhältnis im mittleren oder gehobenen Dienst erfüllt, also eine berufliche Erstausbildung, eine berufliche Fortbildung, mehrjährige hauptberufliche Erfahrungen sowie eine dreijährige Probezeit als Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule, einschließlich berufsbegleitender pädagogisch-didaktischer Qualifizierungen. Diese Gruppe absolviert in den meisten Bundesländern keinen Vorbereitungsdienst.

- In den beruflichen Ausbildungen außerhalb des BBiG bzw. der HWO, die auf der Basis der Berufegesetze reguliert sind, finden die schulischen Ausbildungsbestandteile in Berufsfachschulen statt, die sich in freier oder öffentlicher Trägerschaft befinden. Die Lehrkräfte an staatlichen Berufsfachschulen unterliegen den oben skizzierten Qualifizierungsanforderungen und Rahmenbedingungen der Tätigkeit. Die an Berufsfachschulen in freier Trägerschaft tätigen Personen werden unter der Personengruppe der „Lehrkräfte im Gesundheitswesen“ zusammengefasst, deren Qualifikationsvoraussetzungen zum Teil in den speziellen Berufsgesetzen definiert werden. Im PflBG beispielsweise werden in § 9 (relativ allgemeine) Qualifikationsvoraussetzungen für das berufsfachschulische Bildungspersonal definiert, und zwar pflegepädagogische Hochschulabschlüsse auf Masterniveau. Insgesamt sind die Qualifikationsvoraussetzungen für das schulische Lehrpersonal in den verschiedenen nichtärztlichen Gesundheitsberufen außerhalb des BBiG sehr unterschiedlich.
- Lehrkräfte an beruflichen Schulen gibt es darüber hinaus in einer bunten Vielzahl von beruflichen Bildungsanbietern in freier bzw. privater Trägerschaft, zum Beispiel arbeitgeber- und arbeitnehmernaher Verbände, kirchlicher Organisationen und sonstiger Einrichtungen. Dieses berufliche Bildungspersonal wird dort in sehr unterschiedlichen beruflichen Bildungsmaßnahmen eingesetzt, zum Beispiel in Maßnahmen, die von der Agentur für Arbeit bzw. durch die Arbeits- und Sozialministerien auf der Basis der Sozialgesetzbücher finanziert werden, einschließlich der großen Angebotsvielfalt der beruflichen Rehabilitation. Formale Qualifikationsanforderungen für dieses Lehrpersonal gibt es nicht oder nur in Ansätzen.
- Lehrkräfte im höheren Dienst unterrichten in der Regel in den verschiedenen beruflichen Bildungsgängen einer berufsbildenden Schule, und zwar in einer beruflichen Fachrichtung und in einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach, die dem Studium, der beruflichen Erfahrung und dem Vorbereitungsdienst entsprechen. Daneben gibt es in dieser Gruppe auch Lehrkräfte, insbesondere jene aus anderen Lehramtstypen, die eine berufliche Fachrichtung mit einer speziellen beruflichen Fachrichtung oder alternativ zwei allgemeinbildende Unterrichtsfächer verknüpft haben und in diesen Fachgebieten unterrichten.
- Eine statistisch relevante Gruppe dieser ansonsten im Detail bislang kaum näher bestimmbar Lehrkräfte sind die sogenannten „Fachlehrkräfte“ (Lange, 2019a). Hierbei handelt es sich nach Lange (2019a, S. 9) um „Einfachlehrkräfte ohne pädagogische und didaktische Ausbildung, teilweise mit FH- oder Bachelor-Ab-

schluss“ oder um „pädagogisch-didaktisch qualifizierte Einfachlehrkräfte ... für die in einigen Bundesländern spezielle Ausbildungsgänge vorgehalten wurden“.

Wie die Gruppe des betrieblichen und überbetrieblichen Bildungspersonals lässt sich auch die Gruppe des schulischen Berufsbildungspersonals größtmäßig nicht zuverlässig beschreiben. Im Schuljahr 2023/24 sind 135.919 Lehrkräfte in Voll- und Teilzeit an berufsbildenden Schulen tätig, davon 8,88 % (12.071 Lehrkräfte) an Schulen des Gesundheitswesens. Dazu kommen 35.001 stundenweise an beruflichen Schulen beschäftigte Personen, von denen 37,09 % (12.983 Personen) auf Schulen des Gesundheitswesens entfallen (eigene Berechnungen auf Grundlage von Destatis, 2024b, Tab. 21 121–11). Von den voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften an berufsbildenden Schulen (ohne Schulen des Gesundheitswesens) verfügen 74,52 % über eine Lehrqualifikation, wobei nur 44,76 % eine Qualifikation für das Lehramt an berufsbildenden Schulen aufweisen (eigene Berechnungen auf Grundlage von Destatis, 2024b, csv-21 121–13). Der Anteil der Seiteneinsteigenden, also derjenigen ohne einen lehramtsbezogenen Abschluss (und ohne Fachlehrkräfte) wächst an den beruflichen Schulen seit Jahren (vgl. Lange, 2019a) und liegt im Schuljahr 2023/24 bei 21,75 % der in Voll- und Teilzeit beschäftigten Lehrkräfte (226.929 Personen). Als Fachpraxislehrkräfte sind im Schuljahr 2023/24 dagegen nur 3.092 Personen (2,50 %) tätig (eigene Berechnungen auf Grundlage von Destatis, 2024b, csv-21 121–13). Zur Gruppe der quantitativ äußerst bedeutsamen Dozierenden in der Vielzahl beruflicher Einrichtungen in freier Trägerschaft liegen keine Daten vor.

Wie angedeutet, sind zwischen und innerhalb dieser grob bestimmten Gruppen des beruflichen Bildungspersonals unterschiedliche Qualifikationsstandards zu finden. Mit Abstand am höchsten sind die Ausbildungs- und Professionalisierungsansprüche für die Gruppe der Lehrkräfte an staatlichen berufsbildenden Schulen, die grundsätzlich den staatlichen Regelungen bzw. dem Laufbahnrecht für die Einstellungsvoraussetzungen in den Schuldienst unterliegen. Sie sind – sofern sie an staatlichen Schulen tätig sind – Beschäftigte des öffentlichen Dienstes der Bundesländer, und zwar überwiegend im Beamten-, zum Teil im Angestelltenverhältnis; in 2022 waren 70 % der im öffentlichen Dienst beschäftigten Lehrkräfte an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in einem Beamtenverhältnis tätig (eigene Berechnungen auf der Grundlage von Destatis, 2024c). Eine Differenzierung für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ist auf Grundlage der zugänglichen Daten nicht möglich.

2.3 Personal der beruflichen Fortbildung und betrieblichen Weiterbildung sowie weiteres berufliches Bildungspersonal

Über die oben beschriebenen Gruppen hinaus gibt es weitere Teilgruppen des beruflichen Bildungspersonals, die vor allem in der beruflichen Fort- und Weiterbildung außerhalb der Schulgesetze der Bundesländer verantwortlich und unterrichtend tätig sind. Hierbei handelt es sich um Personen in folgenden beruflichen Bildungsbereichen und -einrichtungen:

- Berufliche Fortbildung gemäß BBiG und HwO: In den (nicht pflichtgemäß zu absolvierenden) Vorbereitungskursen zu den Fortbildungsprüfungen, die von

den Kammerorganisationen verantwortet werden und auf der Basis von Fortbildungsprüfungsregelungen zu öffentlich-rechtlichen Abschlüssen führen, ist berufliches Bildungspersonal tätig, für welches keine transparenten Qualifikationsvoraussetzungen existieren.

- Dozent/innen in der non-formalen Erwachsenenbildung, zum Beispiel an Volkshochschulen; dort werden teilweise auch Angebote der beruflichen Bildung vorgehalten. Auch für diese Gruppe gibt es keine formalen Qualifikationsvoraussetzungen.
- Personen in der non-formalen betrieblichen bzw. innerbetrieblichen Weiterbildung; formale Qualifikationsvoraussetzungen für dieses Berufsbildungspersonal gibt es ebenfalls nicht.

3 Berufliche Anforderungen an Lehrkräfte an staatlichen berufsbildenden Schulen

Die Lehrkräfte an staatlichen berufsbildenden Schulen, die hier näher betrachtet werden, unterrichten in verschiedenen beruflichen Bildungsgängen und Niveaustufen der beruflichen Bildung. Den größten Teil ihrer Unterrichtsverpflichtung unterrichten diese Lehrkräfte in der Berufsschule – dem schulischen Part im Dualen System (vgl. Frommberger & Lange, 2018, S. 9; Lange, 2025). Daneben unterrichten die Lehrkräfte in den vielfältigen Angeboten des Übergangssystems (Berufsvorbereitungsjahr, Berufseinstiegsjahr, Sprachlernklassen etc.), der teilqualifizierenden Berufsfachschulen, der vollqualifizierenden Berufsausbildung (z. B. Erzieher/in, Wirtschaftsassistent/innen, Technische Assistent/innen), im Bereich der beruflichen Weiterbildung (Fachschule, z. B. Technikerweiterbildung, Betriebswirt/in) sowie in den beruflichen Bildungsgängen, die zu einer fachbezogenen oder allgemeinen Hochschulreife führen (Fachoberschule, Berufsoberschule, Berufliches Gymnasium). In diesen verschiedenen beruflichen Bildungsgängen unterrichten die beruflichen Lehrkräfte in der Regel in den diversen Fächern und Lernfeldern einer beruflichen Fachrichtung sowie in einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass auch „fachfremder“ Unterricht erteilt wird (vgl. Porsch, 2016), also in Inhaltsgebieten, die nicht den Fakultas entsprechen.

Das Spektrum der Lernenden zwischen und innerhalb dieser beruflichen Bildungsgänge an den berufsbildenden Schulen ist sehr breit und deutlich heterogener als in allen anderen Lehramtsberufen (vgl. Böhlinger & Müller, 2019). Diese Heterogenität und Diversität der Lernenden an den berufsbildenden Schulen stellt eine besondere Unterrichtsanforderung für die dortigen Lehrkräfte dar (vgl. Heinrichs & Reinke 2019). Die Schüler/innen in den oben genannten beruflichen Bildungsgängen kommen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an die beruflichen Schulen, teilweise ohne Schulabschluss, meist mit den verschiedenen Schulabschlüssen der Sekundarstufen I oder II der allgemeinbildenden Schulen, von den Förderschulen, von den Hochschulen nach Abbruch oder Abschluss eines Studiums, aus der Berufserfahrung oder Arbeitslosigkeit als Umschüler/innen oder aus hoch spezialisierten Be-

rufen als Teilnehmer/innen an der beruflichen Weiterbildung (vgl. Bohlinger & Müller, 2019). Die Altersspanne ist insofern ebenfalls groß. Und nicht nur zwischen den verschiedenen beruflichen Bildungsgängen sind die Unterschiede der Lerngruppen vorhanden, auch innerhalb derselben Klassen ist die Heterogenität hoch. So lernen zum Beispiel in einer Berufsschulklasse für einen konkreten dualen Ausbildungsberuf in der Regel Jugendliche und Erwachsene unterschiedlichen Alters und mit sehr verschiedenen Lernvoraussetzungen und Schulabschlüssen miteinander, da es für den Einstieg in eine betrieblich-duale Berufsausbildung keine schulischen Eingangsvoraussetzungen gibt (abgesehen von der absolvierten Vollzeitschulpflicht). Die berufsbildenden Schulen sind zudem – ebenfalls seit jeher und nicht erst in den letzten Jahren – inklusive Schulen, an welche viele junge Menschen mit spezifischen Förderbedarfen nach der Erfüllung ihrer Schulpflicht wechseln, um dort ihre persönliche Entwicklung über die berufliche Bildung fortzusetzen (vgl. Bach et al., 2018; Bach & Schaub, 2020). Und schließlich sind die berufsbildenden Schulen in den Kommunen diejenigen Schulen, die mit Abstand die höchste Anzahl von Menschen mit Fluchterfahrungen über spezifische sprachlich und beruflich ausgerichtete Bildungsangebote integrieren (vgl. BMBF, 2016; BAMF, 2016). Diese Anforderungen an berufliche Lehrkräfte, also die Heterogenität der Lernenden, die im Prinzip die ganze Breite der möglichen Lernvoraussetzungen umfasst, unterscheidet sich deutlich von den Anforderungen an die Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen, die – im Vergleich dazu – in relativ homogenen Klassenverbänden und Kursen unterrichten.⁴

Neben den oben beschriebenen berufspädagogischen und sonderpädagogischen Anforderungen im Zusammenhang mit der Vielfalt der Lernenden sind die beruflichen Lehrkräfte mit spezifischen fachdidaktischen und fachlichen Aufgaben konfrontiert. Sie unterrichten zum einen in allgemeinbildenden Fächern, insbesondere in beruflichen Bildungsgängen, die zu weiterführenden allgemeinbildenden Schulabschlüssen führen, bis hin zur allgemeinen Hochschulreife. Zum anderen unterrichten sie in ihren beruflichen Fachrichtungen in den sehr unterschiedlichen berufsbezogenen Lerngebieten (respektive Fächern, Lernfeldern, Modulen etc.) in den beruflichen Bildungsgängen und vielfältigen Aus- und Weiterbildungsberufen (vgl. Lange, 2025).⁵ Dieser Unterricht in den Schwerpunkten und Spezialisierungen der beruflichen Fachrichtungen ist weitgehend fachtheoretisch angelegt, während der fachpraktische Unterricht an den beruflichen Schulen von den Fachpraxislehrkräften unterrichtet werden soll. Doch auch im fachtheoretischen Unterricht sind die fachlichen Anforderungen nicht allein bezogen auf die fachwissenschaftlichen Inhalte, sondern häufig auch auf fachpraktische Anwendungsgebiete, insbesondere in den Berufsschulklassen der dualen Berufsausbildung, in den Fachschulen der beruflichen Aufstiegsfortbil-

4 Für die Organisation der Lernangebote an den berufsbildenden Schulen stellt sich vor diesem Hintergrund auch die Frage, ob die didaktisch-curriculare Aufteilung der Lernenden in Form von Klassenverbänden ausreichend geeignet ist, um der Vielfalt didaktisch angemessen zu begegnen. Überlegenswert wären Organisationsformen von Lernangeboten, die in bestimmter Form fachliche und pädagogische Differenzierungen zuließen, zum Beispiel über Kurssysteme, mit denen klassenverbandsübergreifende Angebote gestaltet werden.

5 So sind zum Beispiel der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft knapp 40 verschiedene duale und vollzeitschulische Ausbildungsprofile zugeordnet. Hinzu kommt die Vielzahl der beruflichen Weiterbildungsprofile allein in dieser beruflichen Fachrichtung.

dung sowie in den vollqualifizierenden schulischen Ausbildungsberufen (z. B. in den Fachschulen zum Erzieher / zur Erzieherin oder in kaufmännischen Assistentenberufen). In den „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ heißt es hierzu (KMK, 2024a, S. 6): „Charakteristisch (...) sind die auf berufliche Handlungen bezogene Integration fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte (...). Hinzu kommt ein doppelter Gegenstandsbezug, d. h. ein Bezug sowohl auf die korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen als auch auf die zielgruppenadäquate berufliche Praxis.“⁶

Deutlich stärker als in der Allgemeinbildung unterliegen mindestens die fachlichen beruflichen Kontexte, auf die hin Lehrkräfte an beruflichen Schulen im berufsbezogenen Unterricht unterrichten, einem stetigen Wandel. Die inhaltlichen Grundlagen des Unterrichts, die in den Ordnungsmitteln verankert sind, werden relativ häufig verändert. Und es kommen neue Aus- und Weiterbildungsberufe hinzu. Die Arbeit der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ist also stärker als bei anderen Lehrkräften mit einer permanenten fachlichen bzw. berufsfachlichen Fortbildungserfordernis verbunden. Dieses Phänomen ist markant für die berufliche Bildungsarbeit, und zwar seit jeher. Derzeit wird dieses Phänomen zum Beispiel im Zusammenhang mit der Dekarbonisierung und Digitalisierung der Arbeits- und Geschäftsprozesse deutlich.

Neben den beschriebenen berufspädagogischen, sonderpädagogischen, fachlichen, fachdidaktischen und fachpraktischen Anforderungen und Aufgaben für die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie für die Überprüfung der Lernergebnisse, die im Vordergrund der Tätigkeiten von Lehrkräften stehen und eng mit einem Erziehungsauftrag verbunden sind (vgl. auch KMK, 2019), sollen die Lehrkräfte ihre Schule und den Unterricht zeitgemäß weiterentwickeln. Hierzu gehören zum Beispiel die Entwicklung von neuen beruflichen Bildungsgängen (Curriculumentwicklung), Schulmanagementaufgaben (auch Schulleitungsaufgaben) sowie Kooperationsaktivitäten mit den lokalen und regionalen Akteuren aus Politik, Gesellschaft und Wirtschaft. In der beruflichen Bildung wird der Lernortkooperation sowohl von der Bildungspolitik (vgl. KMK, 1998) als auch von der Wissenschaft (vgl. z. B. Krötz & Deutscher, 2021; Klotz et al., 2017) eine hohe Bedeutung für die Ausbildungsqualität zugeschrieben. Für die Ausgestaltung der Lernortkooperation zeichnet das Bildungspersonal verantwortlich, wobei Walden & Brandes (1999) zeigen, dass intensive Kooperationsbeziehungen eher von den Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen ausgehen. Darüber hinaus wird von den Schulen und den Lehrkräften erwartet, sich durch die Durchführung und Betreuung von Praktika und Vorbereitungsdienst aktiv an der Ausbildung der nachfolgenden Lehrkräftegenerationen zu beteiligen.

6 Dieser sogenannte „doppelte Gegenstandsbezug“ ist allerdings kein exklusives Phänomen der Berufsbildung, wie häufig auch im wissenschaftlichen Diskurs verkürzt dargestellt. Denn auch in der Allgemeinbildung ist dieser „doppelte Gegenstandsbezug“ ein quasi immanentes Phänomen intendierter und meist schulisch organisierter Lehr-Lern-Prozesse. In diesem Rahmen wird in der Regel auf der Basis von fachlichen Inhalten gelernt, die einerseits einen Wissenschaftsbezug aufweisen, andererseits aber nicht primär für die Schule, sondern für das Leben vermittelt werden, also möglichst problem- und lebensweltbezogen mit Blick auf alltägliche Anforderungen. In der Berufsbildung ist der Berufsbezug besonders stark ausgeprägt, in der Allgemeinbildung der Bezug auf andere Lebenswelten. Auch der Wissenschafts- und Forschungsbezug in der Hochschulbildung ist ja nicht allein auf die Vermittlung von Wissenschaft bezogen, sondern darüber immer auf Lebensweltphänomene und auf berufsbezogene Kontexte, dies gleichwohl tendenziell in stärker abstrahierender Form als in der Berufsbildung.

Die Anforderungen an die Tätigkeiten der Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind vor dem oben beschriebenen Hintergrund durchaus komplex. Und es ist nicht trivial, darüber nachzudenken und Lösungen dafür zu finden, wie die systematische Vorbereitung auf diese Berufstätigkeit erfolgen sollte und verbessert werden kann. Es scheint häufig der Fall zu sein, dass im Diskurs um die Weiterentwicklung und Reform der beruflichen Lehrkräftebildung die Lösung in einem stärkeren Praxisbezug läge, sowohl bezogen auf die Schulpraxiserfahrung (vgl. Hascher, 2011) als auch auf die Betriebspraxiserfahrung. Wir werden im nächsten Abschnitt darauf eingehen. Mit Blick auf die gewachsenen Strukturen der beruflichen Lehrkräftebildung, deren Status quo wir nachfolgend ebenfalls erörtern werden, muss dieser Ausbau der Praxiserfahrung jedoch – mindestens auf den ersten Blick – als eine Form der Deprofessionalisierung verstanden werden, zumindest solange, wie diese Praxis nicht unmittelbar mit wissenschaftlichen Ausbildungsbezügen einhergeht.

Wie können Studierende für das Lehramt an berufsbildenden Schulen auf die oben skizzierte anforderungsreiche und komplexe berufliche Wirklichkeit also angemessen ausgewählt und vorbereitet werden? Welcher Umfang, welcher Anspruch, welche Struktur und welche Inhalte können den hohen Ausbildungsstand der Lehrkräfte auch in Zukunft erhalten und zu einer weiteren Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen beitragen? Im nachfolgenden Kapitel 4 werden Grundstrukturen und der Status quo der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland skizziert, verbunden mit Ausführungen zu Reformdiskursen.

4 Ausbildungsstrukturen, Professionalisierungsansprüche und Qualifikationsstandards für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen: Status quo und Reformdiskurse

Die obigen Ausführungen in den Kapiteln 2 und 3 machen deutlich, wie hoch und vielfältig die Professionalisierungsanforderungen an die Lehrkräfte für berufsbildende Schulen in Deutschland sind. Wie in anderen Berufen und Professionen auch, ist es grundsätzlich nicht möglich, im Studium und im Referendariat und damit weitgehend im Vorfeld dieser Anforderungen und angestrebten Berufstätigkeit sämtliche konkreten Situationen zu antizipieren und darauf bezogen quasi mit Vollständigkeitsanspruch auszubilden. Insbesondere das vorgelagerte Studium dient vielmehr in erster Linie dem wissenschaftlichen und forschungsorientierten Verständnis der gewählten Fachgebiete, des beruflichen Unterrichts in diesen Fachgebieten und der Berufsbildung im Allgemeinen. Damit wird die Grundlage gelegt für eine evidenzbasierte und gestaltungsorientierte Ausübung der Profession. Aus unserer Sicht ist es wichtig und notwendig, die Möglichkeiten dieser akademischen Anlage der Ausbildungsstrukturen zu sehen, aber auch die Grenzen zu erkennen. In der beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft an beruflichen Schulen, verbunden mit Fortbildungsaktivitäten, sind diese

Grundlagen also permanent weiterzuentwickeln. Der Diskurs um die Reformierung der Lehrkräftebildung sollte jedoch nicht von der Fehlannahme geleitet werden, in der Vorbereitung auf die Berufstätigkeit könnten sämtliche Anforderungen vorweggenommen oder sogar die dafür zwingend erforderlichen Kompetenzen vollständig vermittelt werden. Häufig erweckt der Lehrkräftebildungsdiskurs leider diesen naiv wirkenden Eindruck.

Hinsichtlich der akademischen Standards und der Vorgaben zum Vorbereitungsdienst und zur Laufbahnprüfung befinden sich die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Deutschland auf demselben formalen Anforderungsniveau wie Lehrkräfte an höheren allgemeinbildenden Schulen. Diese Gleichwertigkeit der Ausbildungsstandards ist in der historischen Entwicklung der beruflichen Lehrkräftebildung in Deutschland von hoher Bedeutung gewesen (vgl. zusammenfassend Rebmann, 2021), um damit nicht nur die Qualitätsstandards der beruflichen Bildung im Allgemeinen, sondern auch konkret die Attraktivität des beruflichen Lehramtes zu gewährleisten.

Auszugehen ist grundsätzlich von einem engen Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen und ökonomischen Bedeutung der beruflichen Bildung und den politischen Bestrebungen zur Sicherung der Ausbildungsstandards für das berufliche Bildungspersonal. Hinzu kommt der Zusammenhang zwischen der Rolle des beruflichen Bildungspersonals und der Qualität der beruflichen Bildung, auf welchen verschiedene Untersuchungen hingewiesen haben (vgl. zusammenfassend Lange, 2019b, S. 95–107). Insofern ist die Standardisierung der Aus- und Weiterbildung des beruflichen Bildungspersonals für die Qualität und Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland von höchster Bedeutung. Im Zuge der Gewinnung von beruflichen Lehrkräften vor dem Hintergrund des massiven Lehrkräftebedarfs geraten diese Standards jedoch stark unter Druck, weil sie den Gewinnungsprozess aufgrund der zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen durchaus erschweren können (vgl. z. B. SWK, 2023).

Professionalisierungsanforderungen und Qualifikationsstandards für Lehrkräfte sind ein Thema in der allgemeinen und beruflichen Bildungsforschung und sie finden ihren Ausdruck in politisch und rechtlich relevanten Beschlüssen und Vorgaben. Die von der KMK formulierten Standards (vgl. KMK, 2024a; 2019; 2018) und Eckpunkte für die Anerkennung von Studienabschlüssen (vgl. KMK, 2005; 2009; 2010) regeln die Grundlagen für die Ausgestaltung der Lehrkräfteausbildung und die Mobilität von Studienabsolvent/innen und Lehrkräften innerhalb Deutschlands. Die Grundstruktur der beruflichen Lehrkräftebildung bzw. Lehrkräfteprofessionalisierung wird aufgrund der föderalen Bildungspolitik in Deutschland neben bundeseinheitlichen Standards und Rahmenvereinbarungen der KMK durch landesspezifische Vorgaben reguliert und gestaltet. Nachfolgend werden wesentliche Aspekte des Status quo skizziert. In diesem Zusammenhang werden auch aktuelle Reformansätze angesprochen.

Zwischen Phasendifferenzierung und Phasenintegration in der beruflichen Lehrkräftebildung

Die berufliche Lehrkräftebildung in Deutschland erstreckt sich traditionell und überwiegend über drei weitgehend getrennte Phasen. Die beiden ersten Phasen gehören zur Ausbildung von Lehrkräften, die dritte Phase umfasst die Fort- und Weiterbildung. In den „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ heißt es zur Aufgabenverteilung zwischen diesen drei Phasen (KMK, 2024a, S. 3, Hervorh. im Orig.): „Diese Kompetenzen werden während der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erworben ... **Grundlegende Kompetenzen** hinsichtlich der *Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen* werden weitgehend **im Studium** aufgebaut ... Die **Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen** ist hingegen vor allem Aufgabe des **Vorbereitungsdienstes**; zahlreiche Grundlagen dafür werden aber schon im Studium gelegt bzw. angebahnt ... Die anknüpfende weitere **Qualifizierung und Entwicklung in der beruflichen Rolle** als Lehrerin oder Lehrer ist Aufgabe der **Fort- und Weiterbildung**, wobei die jeweils vorhandenen Kompetenzen mit Blick auf neue Herausforderungen in der Bildung aktualisiert werden sollen.“

In der DDR hatte sich eine einphasige Lehrkräfteausbildung durchgesetzt, auch im beruflichen Bereich (vgl. hierzu den Beitrag von Grottker in diesem Band). Nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten im Jahre 1990 wurde das gewachsene mehrphasige Modell der BRD in den ostdeutschen Bundesländern übernommen. In den 1970er-Jahren gab es auch in Westdeutschland Modellversuche, in denen das Studium und der Vorbereitungsdienst der beruflichen und allgemeinen Lehrerbildung im Modell der sogenannten einphasigen Lehrkräftebildung zusammengeführt wurden (vgl. Kriszio, 1979; Fichten et al., 1978). Dieser Ansatz konnte sich seinerzeit politisch nicht etablieren. Seit einigen Jahren gibt es nun an einigen beruflichen Lehrkräftebildungsstandorten erneut den Versuch, diese beiden ersten Phasen zu integrieren (vgl. z. B. Schlausch in diesem Band). Hierfür wird im lehrerbildungspolitischen Diskurs mittlerweile der Begriff „Duale Lehrerbildung“ verwendet, wozu es auch eine Positionierung der KMK gibt, die derartige Modelle unterstützt (vgl. KMK, 2024b). Die Bezeichnung „Dual“ suggeriert eine konzeptionelle Nähe zu den in Deutschland weitgehend positiv besetzten Ansätzen der dual angelegten Berufsausbildung und des Dualen Studiums. Im Kern geht es bei diesem Modell für die Lehrkräftebildung erneut darum, die beiden ersten Phasen zusammenzuführen und auf das zeitlich parallele Zusammenwirken der Lernorte Universität und Studienseminar bzw. Ausbildungsschule (Referendariat) hinzuwirken. In der Positionierung der KMK (2024b) werden unterschiedliche Modelle der „Dualen Lehrerbildung“ skizziert, bis hin zu berufs begleitenden Quer- und Seiteneinstiegsvarianten.

Studienfächer, Studiengänge, Studienumfänge und Studienorte in der ersten Phase der beruflichen Lehrkräftebildung

Im Rahmen des traditionellen dreiphasigen Standardmodells dient das Studium der Vermittlung einer wissenschaftlichen Basis für die Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. Terhart, 2000). Es setzt sich inhaltlich in der Regel aus zwei Studienfächern (einschließlich ihrer Fachdidaktiken) und dem bildungswissenschaftlichen bzw. berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium zusammen. Das erste Studienfach wird in der beruflichen Lehrkräftebildung als „berufliche Fachrichtung“ bezeichnet (z. B. Bautechnik, Elektrotechnik, Gesundheit und Pflege, Sozialpädagogik, Wirtschaft und Verwaltung; vgl. KMK, 2018); das zweite Studienfach ist in der Regel auf ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach bezogen. Anstatt eines allgemeinbildenden Unterrichtsfaches kann an einigen Studienstandorten auch eine berufliche Fachrichtung vertieft oder eine andere berufliche Fachrichtung studiert werden (z. B. Metalltechnik und Fahrzeugtechnik). Darüber hinaus ist es zum Teil auch möglich, zwei allgemeinbildende Unterrichtsfächer für das berufliche Lehramt zu studieren. Die KMK hat in ihrem Beschluss von 2024 (vgl. KMK, 2024b) darauf hingewiesen, dass aufgrund der hohen Bedarfe auch „Ein-Fach-Lehramtsstudiengänge“ in den Schuldienst führen könnten, für die es für die berufliche Lehrkräftebildung schon verschiedene Vorschläge gab (vgl. z. B. Lipsmeier, 2014).

Das Studium der beiden Fächer und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erstreckt sich im Standardmodell über einen Bachelorstudiengang und einen konsekutiven Masterstudiengang. Für die Umfänge der Inhalte des Studiums in diesen beiden zu absolvierenden Studiengängen sowie zum Teil auch für die inhaltlichen Ausrichtungen gibt es Vorgaben der KMK (vgl. KMK, 2024a; 2019; 2018). Diesen Vorgaben sollen die Universitäten und Hochschulen mit ihren Studien- und Prüfungsordnungen bzw. Studienangeboten entsprechen, damit die Studienabschlüsse bundeslandübergreifend für den Einstieg in den Vorbereitungsdienst anerkannt werden können.

Im Detail weichen die Umfänge und thematischen Profile in den Studiengängen an den verschiedenen Studienstandorten in Deutschland weiterhin voneinander ab (vgl. Fahle et al., 2016; Söll, 2016), da das Studium der Fachwissenschaften für die lehramtsbezogenen Studiengänge an den meisten Standorten an den Fakultäten und Fächern stattfindet, die auch für die rein fachwissenschaftlichen Studiengänge verantwortlich sind. Diese Fakultäten und Fächer sind unterschiedlich profiliert und ausgestattet. Auch die bildungswissenschaftlichen bzw. berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachgebiete sind an den unterschiedlichen Standorten unterschiedlich institutionalisiert und ausgestattet, weswegen die Angebote im Detail sehr verschieden ausfallen (vgl. Gerecht et al., 2024). Hinzu kommt grundsätzlich, dass durch die enge Verbindung der universitären Lehre zu den Forschungsschwerpunkten der Lehrenden verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen existieren. Diese standortspezifischen Bedingungen diktieren die konkreten Lehramtsstudiengänge.⁷

⁷ Die verschiedenen Standorte und dortigen Bedingungen für das Studium zum beruflichen Lehramt sind zu finden im Navigator für das Studium zum beruflichen Lehramt (lbs-navigator; siehe www.dein-lbs.de; vgl. auch Lange et al., 2024).

Wie oben erwähnt, erstreckt sich das grundständige Modell des Lehramtsstudiums über einen Bachelor- und Masterstudiengang. Das Studium der beiden Fächer, der beiden Fachdidaktiken sowie der Bildungswissenschaften bzw. Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist in der Regel auf beide Studiengänge verteilt, meist dominiert im Bachelorstudiengang eine fachwissenschaftliche Schwerpunktsetzung und im Masterstudiengang der Schwerpunkt auf (berufs)pädagogische und fachdidaktische Studienanteile. Für das berufliche Lehramt ist der Studienumfang in der beruflichen Fachrichtung mit Abstand am höchsten, er liegt über beide Studiengänge hinweg in der Regel zwischen 100 und 120 ECTS-Punkten. Für das Studium des allgemeinbildenden Unterrichtsfaches sind ca. 60 bis 80 ECTS-Punkte vorgesehen. Das Studium der Bildungswissenschaften bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der beiden Fachdidaktiken umfasst zusammen und über beide Studiengänge hinweg laut KMK-Rahmenvereinbarung 90 ECTS-Punkte (vgl. KMK, 2018). Hinzu kommen die ECTS-Punkte für schulpraktische Phasen sowie für die wissenschaftlichen Abschlussarbeiten (Bachelor- und Masterarbeit). Insgesamt muss das berufliche Lehramtsstudium in den beiden Studiengängen 300 ECTS-Punkte umfassen. Wie oben bereits erwähnt, sind die konkreten Verteilungen an den Studienstandorten im Detail unterschiedlich (vgl. Fahle et al., 2016; Söll, 2016). Eine länderübergreifende Anerkennung der Studienabschlüsse für den Einstieg in den Vorbereitungs- und Schuldienst setzt jedoch grundsätzlich eine inhaltliche und umfängliche Entsprechung dieser Vorgaben voraus. Im Bundesland Sachsen erfolgt das Studium für das berufliche Lehramt noch in einem Studiengangsmodell, das mit der Prüfung zum 1. Staatsexamen abgeschlossen wird. Im Unterschied zum ersten Staatsexamen handelt es sich bei den Bachelor- und Masterabschlüssen jeweils um eigenständige Hochschulabschlüsse. Für die Anerkennung dieser Abschlüsse als Voraussetzung für den Einstieg in den Vorbereitungsdienst setzen die Kultusministerien in der Regel die erfolgreiche Akkreditierung der Bachelor- und Masterabschlüsse voraus.

Wie oben bereits erwähnt, absolvieren die Lehramtsstudierenden das Studium in den Fächern bzw. Fachrichtung(en) an den fachwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten. Spezielle fachwissenschaftliche Lehrangebote für Lehramtsstudierende werden dort selten vorgehalten.⁸ Die Lehramtsstudierenden stehen deswegen auch vor besonderen fachwissenschaftlichen Anforderungen, denn sie studieren im Zuge dieser Verankerung der fachwissenschaftlichen Studienbestandteile an den fachwissenschaftlichen Fakultäten gemeinsam mit den Studierenden, die ausschließlich in ein Fach eingeschrieben sind (z. B. ingenieurwissenschaftliche, gesundheitswissenschaftliche oder wirtschaftswissenschaftliche Studierende). Zugleich studieren die Lehramtsstudierenden im Vergleich zu denjenigen, die das einzelne Fach studieren, einen deutlich geringeren Anteil des Fachstudiums, treffen aber auf die gleichen Anforderungen. Diese hohen fachwissenschaftlichen Anforderungen für das Fachstudium in einem Lehramtsstudium sind Teil des Professionalisierungsanspruchs. Sie können

8 Eine Ausnahme stellen die Angebote an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg dar, deren fachwissenschaftliche Angebote ausschließlich für Lehramtsstudierende vorgehalten werden.

aber durchaus auch Gründe für Studienabbrüche im Lehramtsstudium darstellen (vgl. z. B. Wyrwal & Zinn, 2018).

Die Nähe des beruflichen Lehramtsstudiums zu den fachwissenschaftlich akzentuierten Studiengängen, Studierenden und Lehrenden wird im politischen Diskurs um die Lehrerbildung gelegentlich kritisiert, insbesondere aufgrund einer vermeintlich zu starken fachwissenschaftlichen Ausrichtung des Lehramtsstudiums. Gefordert werden separate Studienangebote speziell für die Gruppe der Lehramtsstudierenden (vgl. Stifterverband, 2023), analog zu den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Die Einlösung einer solchen politischen Forderung wäre verbunden mit einem hohen Kapazitätsaufwand an den Universitäten (oder in alternativen Hochschulen), da diese Studienstrukturen zusätzlich einzurichten wären.

Ob allerdings durch eine solche Loslösung des fachwissenschaftlichen Studiums der Lehramtsstudierenden von den forschungsorientierten Wissenschaftsdisziplinen die wissenschaftliche Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden gesteigert werden könnte, bleibt stark zu bezweifeln. Vielmehr liegt vor allem in der Nähe des Studiums zur Forschung (auch und insbesondere in den Fachwissenschaften) eine wesentliche Voraussetzung für die Professionalisierung im Lehrerberuf und damit für die Bewältigung der komplexen und sich stetig verändernden und wachsenden Anforderungen. Durch diese Nähe des Studiums zu den forschungsorientierten Wissenschaftsdisziplinen ist auch die Gleichwertigkeit der Lehramtsausbildung zu anderen Professionen gewährleistet, beispielsweise im medizinischen, ingenieurwissenschaftlichen oder juristischen Bereich. Zudem wird mit der akademischen und höchstmöglichen Form der Ausbildung von Lehrkräften deutlich gemacht, welchen Stellenwert die Tätigkeit als Lehrkraft im Bildungssystem für eine Gesellschaft innehat. Nicht zuletzt sind damit ihre Anerkennung und Attraktivität gesichert. Historisch hat sich dieser bewährte Standard aus guten Gründen durchgesetzt, international betrachtet ist es der Regelfall.⁹ Ein Rückfall bzw. eine Loslösung von diesem Ausbildungsanspruch, wie er in den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen aufgrund des Lehrkräftemangels zu hören und zu lesen ist und in einigen Bundesländern sogar schon umgesetzt wird, kann keine Lösung für die Qualitätssicherung der (beruflichen) Bildungsarbeit der Zukunft sein.

Für den Einstieg in den Vorbereitungs- und Schuldienst sind grundsätzlich die erfolgreichen Studien- und Prüfungsleistungen aus den mindestens zwei Studiengängen erforderlich, also aus Bachelor- und Masterstudiengang; das Niveau des Masterabschlusses stellt die Regeleinstiegsvoraussetzung dar. In der Debatte um die Reformierung und Gewinnung von Lehrkräften gibt es Positionen, die für ein „Einfachstudium“ plädieren, also für die Reduzierung des Studiums auf eine berufliche Fachrichtung (vgl. Lipsmeier, 2014; Stifterverband, 2023; SWK, 2023). Damit könnte die Attraktivität gesteigert und zusätzliche Studierende und Lehrkräfte gewonnen werden, insbeson-

⁹ Dies gilt zumindest für die Lehrkräftebildung für allgemeinbildende Schulen. Für die Lehrkräftebildung für berufliche Schulen ist diese Akademisierung international bislang nicht der Regelfall. Gleichwohl zeigt die internationale Zusammenarbeit im Feld der beruflichen Bildung das Bestreben in vielen Ländern und weltweit, im Zusammenhang mit der dortigen Weiterentwicklung der beruflichen Bildungssysteme insbesondere die Lehrkräftebildung an den Hochschulen und Universitäten zu verankern.

dere auch im Rahmen von Quer- und Seiteneinstiegsangeboten (vgl. KMK, 2024b; SWK, 2023).

Neben dem klassischen Modell des (konsekutiven) Studiums an den Universitäten haben sich vor dem Hintergrund quantitativer Engpässe, insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, auch Kooperationsmodelle für die berufliche Lehramtsausbildung etabliert, in denen Universitäten und/oder Pädagogische Hochschulen entweder miteinander oder aber auch mit Fachhochschulen zusammenarbeiten. Hierbei erfolgt meist das Studium in einer beruflichen Fachrichtung an einer kooperierenden Hochschule. Damit folgen die Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2002, S. 98) und der Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz (2003, S. 9). Die Formen der Kooperationen sind sehr heterogen. Welche Auswirkungen Hochschulkooperationen und deren organisatorische Ausgestaltung auf den Studienerfolg haben, wurde bisher in der empirischen Forschung noch nicht thematisiert. Aktuell wird diskutiert, den Hochschulen für angewandte Wissenschaften zu ermöglichen, berufliche Lehramtsstudiengänge vollständig selbstständig anbieten und durchführen zu lassen (vgl. Stifterverband, 2023; Rackles, 2024).

Über solche Kooperationen hinaus werden auch zunehmend Angebote für Absolvent/innen fachwissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen entwickelt, die sich erst nach dem Bachelorabschluss für ein berufliches Lehramtsstudium entscheiden. Solche Angebote werden allgemein als Quer- und Seiteneinstiegsprogramme bezeichnet, hier noch im Studium zum Lehramt. In Kapitel 5 erfolgen hierzu detaillierte Ausführungen.

Schulpraxis in der ersten Phase der beruflichen Lehrkräftebildung

Im Drei-Phasen-Modell der beruflichen Lehrkräftebildung liegt in der zweiten Phase der Schwerpunkt der Ausbildung auf der Nähe zur unmittelbaren Schulpraxiserfahrung. Über diese lange schulpraxisbezogene zweite Ausbildungsphase hinaus sind bereits in der ersten Phase umfangreiche Schulpraxiserfahrungen zu erwerben, und zwar im Bachelorstudium sowie im Masterstudium (vgl. KMK, 2018). Die Studierenden des beruflichen Lehramtes absolvieren in den vorlesungsfreien Zeiten der beiden Studiengänge Praktika in den berufsbildenden Schulen. Diese Schulpraktika sind Bestandteile der Prüfungs- und Studienordnungen und obligatorisch. Sie werden durch umfangreiche Lehrveranstaltungen an der Universität vor- und nachbereitet sowie begleitet. Die ersten Praktika und Begleitveranstaltungen werden im Rahmen des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums, meist im zweiten oder dritten Semester des Bachelorstudiums, absolviert und sollen den Lehramtsstudierenden erste Erfahrungen mit der Arbeit von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen, den dortigen Schülern und Schülerinnen sowie der Organisation dieser Schulform vermitteln (vgl. Frommberger & Lange, 2017; Weyland, 2012). Auch erste Unterrichtserfahrungen, mindestens über Hospitationen, werden erworben. Darüber hinaus absolvieren die beruflichen Lehramtsstudierenden fachdidaktisch ausgerichtete Praktika an den berufsbildenden Schulen, und zwar jeweils für die beiden gewählten Fächer bzw. Fachrichtung(en) und

meist im höheren Semester bzw. im Masterstudium. Insgesamt umfasst der unmittelbare schulpraktische Anteil in den beiden Studiengängen durchschnittlich ca. 14 Wochen (vgl. Lange & Frommberger, 2017).

In einigen Bundesländern wurde für das Lehramtsstudium das sogenannte Schulpraxissemester eingeführt, wodurch bereits im Studium, meist im Masterstudium, eine schulpraxisbezogene Ausbildung und Verbindung zwischen Studium und Schultätigkeit als Lehrkraft erfolgen soll. Diese Schulpraxissemester sind teilweise mit einer deutlichen Verkürzung der zweiten Phase, also des Referendariats, verbunden (vgl. Weyland, 2014). Der Gesamtpraxisanteil in erster und zweiter Phase wird dadurch nicht erhöht, vielmehr werden für das Schulpraxissemester bisherige universitäre Studienanteile gekürzt, was als problematisch einzuschätzen ist, insbesondere auch deswegen, weil nicht die Quantität von Schulpraxiserfahrungen, sondern deren qualitative Ausgestaltung für die professionsbezogene Entwicklung von Bedeutung ist (vgl. Ulrich et al., 2020).

Die Forderung nach mehr Praxisbezug gilt als „argumentative Konstante der letzten Jahrzehnte“ (Ulrich et al., 2020, S. 3). Im oben skizzierten Reformprojekt des Dualen Lehramtsstudiums erfolgt eine zeitliche Zusammenlegung der ersten und der zweiten Phase. Dadurch erfolgt keine Erhöhung des Schulpraxisanteils gegenüber dem zweiphasigen Modell, jedoch der Versuch, die beiden Phasen zeitlich bzw. inhaltlich stärker miteinander abzustimmen. Ob und inwieweit diese Abstimmung gelingt und qualitativ über das additiv angelegte Zweiphasenmodell hinausgeht, ist bislang nicht untersucht worden.

Betriebspraxis in der ersten Phase der beruflichen Lehrkräftebildung

Als eine weitere umfangreiche Anforderung speziell an die berufliche Lehrkräftebildung wird die berufliche bzw. betriebliche Praxiserfahrung im Umfang von mindestens 12 Monaten an die Studierenden herangetragen, und zwar auf der Basis der Vorgaben der KMK (vgl. KMK, 2018). Hierbei handelt es sich also nicht um Schulpraxiserfahrung, sondern um geforderte Erfahrungen in einem beruflichen Handlungsfeld, das der studierten beruflichen Fachrichtung inhaltlich zugeordnet werden kann. Diese geforderten Praxiserfahrungen sind i. d. R. nicht Teil des universitären Curriculums und über das Studienpensum von 300 Leistungspunkten hinaus zu erbringen oder im Anschluss an das Studium und vor dem Einstieg in den Vorbereitungsdienst zu absolvieren. Überdurchschnittlich häufig verfügen die Studierenden des beruflichen Lehramtes jedoch bereits über einen Abschluss einer beruflichen Erstausbildung sowie berufliche Erfahrungen (vgl. Lange & Frommberger, 2025). Diese beruflichen Abschlüsse und Erfahrungen können angerechnet werden, sofern sie sich einer Fachrichtung zuordnen lassen.

In den 1980er-Jahren wurde diese zusätzliche Anforderung über zwingend zu erbringende betriebliche Praxiserfahrungen vor allem von Verbänden der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen vorgetragen und damit begründet, dass betriebliche Praxiserfahrungen „sowohl dem Erwerb der berufsspezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch der Gewinnung von Einblicken in die Arbeitswelt der Schüler

(dienen). Aus dieser doppelten Funktion der Betriebspraxis ergibt sich ihre Stellung als konstitutives Element in der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen“ (BLBS, 1980, S. 324; vgl. auch BLBS, 1986). Sie sollte nach Vorstellungen des Verbandes der Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS, 1980; 1986) Bestandteil „jeder Phase der Lehrerbildung (Aus- und Fortbildung) sein“ (BLBS, 1980, S. 324). Durchgesetzt hat sich jedoch lediglich die verpflichtende Betriebspraxis im Zuge der ersten Ausbildungsphase (vgl. KMK, 2018). Ob und inwieweit durch diese zeitliche Verlängerung der Ausbildung der Lehrkräfte und durch diesen minimalen Ausschnitt betrieblicher Praxisanforderungen im Vergleich zur Breite der beruflichen Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen tatsächlich der Unterricht wirksamer angeboten werden kann, ist unklar. Auf Grundlage von Selbsteinschätzungen zeigt Jenewein (1994), dass Lehrkräfte an beruflichen Schulen ihren betrieblichen Berufserfahrungen vor allem für ihre fachliche und sozial-fachliche Qualifikation eine hohe Bedeutung zuschreiben, während sie ihr für die pädagogisch-didaktische Qualifikation eine vergleichsweise geringe Relevanz zuweisen.

Insgesamt ist der bildungspolitische und zum Teil auch der wissenschaftliche Reformdiskurs um die berufliche Lehrkräftebildung in einem hohen Maße durch Forderungen nach mehr „Praxis“ geprägt, gemeint sind hiermit Schulpraxis sowie Betriebspraxis. Ob und inwieweit diese Ausrichtungen auf diese zusätzlichen Praxiserfahrungen tatsächlich mit einer gewünschten Verbesserung der Lehrkräftebildung und einer Erhöhung der Professionalität einhergehen, ist weitgehend unklar.

Zweite Phase der Lehrkräftebildung – Referendariat

Der Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat schließt i. d. R. an das akademische Studium der ersten Phase an. Die zweite Phase wird im engeren Sinne als die berufsbezogene Ausbildung verstanden, sie ist stärker auf die Berufspraxis der Lehrkräfte bezogen und organisatorisch unmittelbar mit der Schulpraxis verbunden. Diese zweite Phase dauert, je nach Bundesland und Maßnahme, zwischen 12 und 24 Monaten (vgl. GEW, 2024). Begleitet durch die Studienseminare befinden sich die Studienreferendare und -referendarinnen an den sogenannten Ausbildungsschulen. Sie unterrichten dort in der Regel im Rahmen eines Beamtenverhältnisses auf Widerruf. Dieser Ausbildungsunterricht besteht aus Hospitationen, begleitetem und selbstständigem Unterricht in verschiedenen Schulformen und Stufen (vgl. KMK, 2012). In diesem Rahmen erfolgen auch die sogenannten Unterrichtsbesuche in den unterrichtenden Fächern, begleitet und bewertet durch die Dozenten und Dozentinnen der Studienseminare. Der Vorbereitungsdienst wird mit einer Staatsprüfung abgeschlossen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Ausbildung im Vorbereitungsdienst sollen sich an die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften anlehnen (vgl. KMK, 2012; 2019). Die stärker theorieorientierte Ausbildung an den Studienseminaren erfolgt i. d. R. durch Lehrkräfte der jeweiligen Schulart, die als Fachleiter/innen, Fachbereichsleiter/innen, Lehrbeauftragte oder Seminarleiter/innen „mit besonderer wissenschaftlicher und schulpraktischer Expertise“ (KMK, 2012, S. 4) die fachliche, pädagogische und psychologische Ausbildung gestalten (vgl. Hertle, 2007). Das Ausmaß

der Standardisierung der Angebote erscheint relativ gering aufgrund fehlender Qualitätssicherungsvorgaben. Akkreditierungen etwa, vergleichbar zu den Hochschulangeboten, gibt es nicht. Zwar liegen einige Untersuchungen zur Wirksamkeit der Lehr- und Lernprozesse in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung vor (vgl. Hertle 2007), dennoch fehlen derzeit systematische und standortübergreifende Untersuchungen zu den Strukturen und der Wirksamkeit der Ausbildung in der zweiten Phase.

Dritte Phase der beruflichen Lehrkräftebildung

Die in zeitlicher Hinsicht längste Phase der Professionalisierung stellt die dritte Phase der Lehrerbildung dar, zu welcher die Phase des Berufseintritts (in einigen Bundesländern alleinstehend als dritte Phase betrachtet) sowie die Phase der Kompetenz- und Laufbahnentwicklung und schließlich die Phase der Vorbereitung auf das Ende der beruflichen Laufbahn zählen (vgl. u. a. Keuffer & Oelkers, 2001; Terhart, 2000). Die Forschung zur Berufsbiografie von Lehrkräften macht deutlich, dass mit dem Abschluss der Lehramtsausbildung im Rahmen der ersten und zweiten Phase zwar wichtige Grundlagen für die Berufstätigkeit erworben wurden, die jedoch nicht für das gesamte Berufsleben ausreichen (vgl. Terhart, 2000, S. 127). Diese Forschungsergebnisse untermauern die Bedeutung der dritten Phase der Lehrkräftebildung, der „aufgrund der sich ständig ändernden Anforderungen an das Lernen, Lehren und an die Schule als gesellschaftliche und pädagogische Institution verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen“ ist (KMK, 2020, S. 2). Ziel ist es, „die erworbenen beruflichen Kompetenzen über die gesamte Berufsbiografie hinweg im Sinne des lebenslangen Lernens aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln“ (KMK, 2020, S. 2). Im Fokus der frühen dritten Phase der Lehrkräftebildung – der sogenannten Berufseinstiegsphase – steht dabei die Förderung beruflicher Handlungssicherheit und einer beruflichen Identität. In der weiteren Entwicklung sollen neben der Aufrechterhaltung bzw. Aktualisierung des Kompetenzniveaus der Erstausbildung über die Zeit der Berufslaufbahn die eigenen Kompetenzen erweitert werden, um zusätzlich neue Funktionen oder Ämter wahrzunehmen (vgl. Terhart, 2000, S. 131). Die eigene Weiterentwicklung soll vor allem der Unterrichtsqualität, dem Erreichen von Bildungszielen und der Schulentwicklung dienen, sie trägt darüber hinaus „unmittelbar zur Berufszufriedenheit und mittelbar zur Gesundheit von Lehrkräften bei“ (KMK, 2020, S. 3). Aus Sicht von Bildungspolitik und -administration ist die Fort- und Weiterbildung „das zentrale Instrument der Implementation bildungspolitischer Reformvorhaben sowie von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung“ (SWK, 2023, S. 90).

Die berufliche Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte umfasst sowohl formale als auch nicht formale sowie informelle Lernprozesse an Institutionen und Einrichtungen für Fort- und Weiterbildung sowie innerhalb und außerhalb des Lernortes Schule. Zwar besteht in allen Ländern eine rechtlich fixierte Fortbildungsverpflichtung, jedoch weisen nur wenige Länder Vorgaben zum zeitlichen Umfang dieser Fortbildungsverpflichtung auf (vgl. Daschner, 2023). Die Organisationsstrukturen zeichnen sich in den Bundesländern durch verschiedene Steuerungs- und Administrationsstrategien aus (vgl. Diedrich & Zschiesche, 2009), zielen in der Regel jedoch darauf ab, die Auto-

nomie von Schulen zu stärken, Angebote zu dezentralisieren, die Selbstorganisation in der Fortbildung zu stärken und diese als Teil der Personalentwicklung aufzufassen. Zu beobachten ist dabei ein Paradigmenwechsel von angebotsorientierten Fortbildungsangeboten, die eher von schulexternen Institutionen entwickelt werden, hin zu solchen Angeboten, die an den Bedarfen der Lehrkräfte orientiert sind (vgl. Diedrich & Zschiesche, 2009). Zur Phase der beruflichen Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften liegen im Vergleich zur Phase der Ausbildung (noch) weniger empirische Forschungsergebnisse vor. Insbesondere an länderübergreifenden Untersuchungen mangelt es, auch Untersuchungen, die speziell das Lehramt an berufsbildenden Schulen fokussieren, liegen bisher nur wenige vor. Insgesamt erscheint es sinnvoll, im Rahmen der Weiterentwicklung der Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften die drei verschiedenen Phasen in den Blick zu nehmen. Es macht jedoch den Eindruck, dass neue Anforderungen und Ansprüche vor allem an die erste Phase der Erstausbildung herangetragen werden. Vielmehr als bislang sollte das Grundprinzip verstanden werden, dass eine Ausbildung eine wichtige Grundlage legt, jedoch nicht die Vielfalt und Gänge der Erwartungen für die anschließende Berufstätigkeit vollständig erfüllen kann.

5 Ausdifferenzierung der Modelle der beruflichen Lehrkräftebildung in Deutschland und akute Lehrkräftebedarfsdeckungsstrategien

In den obigen Ausführungen wurden bereits Ansätze der Weiterentwicklung des traditionellen Modells der beruflichen Lehrkräftebildung erwähnt. Dieser Ausdifferenzierungsprozess setzt sich fort, angeheizt durch den aktuellen und sehr hohen Lehrkräfteeinstellungsbedarf (vgl. Klemm, 2018). Nachfolgend werden die Ergebnisse einer Analyse zur Typologisierung der beruflichen Lehrkräftemodelle vorgestellt.¹⁰

5.1 Typologisierung der beruflichen Lehrkräftemodelle

Eine Analyse des Studienangebots für das berufliche Lehramt in Deutschland konnte sieben verschiedene Modelle unterscheiden und diese in einer Typologie überführen (vgl. Porcher & Trampe, 2021; Trampe & Porcher, 2022). Datenbasis dieser Differenzierung sind die Studiengangsinformationen, die die 52 Standorte in Deutschland, an denen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen studiert werden kann, online zur Verfügung stellen. Die Kriterien zur Unterscheidung sind: Studienstruktur, d. h. ob das Studium mit einem Bachelor/Master abschließt oder mit einem Staatsexamen; die

¹⁰ Im Beitrag von Kristina Trampe in diesem Band werden darüber hinaus die Lehrkräftebedarfsdeckungsstrategien der Kultusministerien in den Bundesländern dargestellt, die mittlerweile zu einer unübersichtlichen Fragmentierung des Einstiegs in den beruflichen Schuldienst führen und bisherige Mindestqualitätsstandards auflösen. Die Ausführungen von Kristina Trampe zeigen sehr unterschiedliche Wege in das berufliche Lehramt auf, die auch als Quer- und Seiteneinstiege bezeichnet werden. Diese Wege weichen hinsichtlich der inhaltlichen Standards zum Teil deutlich vom oben dargestellten traditionellen Modell der beruflichen Lehrkräftebildung ab.

Zugangsvoraussetzungen, d. h. ob die Zulassung zum Masterstudiengang von einem ersten, lehramtsbezogenen Bachelorabschluss abhängig ist; die inhaltliche Studiengangorganisation, d. h. ob der Masterstudiengang curricular an den dafür qualifizierenden Bachelorstudiengang angepasst wurde; die zeitliche Studienorganisation, d. h. ob das Kriterium der Konsekutivität erfüllt ist; die institutionelle Kooperation, d. h. ob eine Kooperation zwischen zwei oder mehr Universitäten, Pädagogischen Hochschulen oder Fachhochschulen im Bachelor- und/oder Masterstudiengang existiert. Folgende Typen von Studienmodellen gibt es demnach in Deutschland:

- Typ 1: Das grundständig-konsekutive Regelmodell
Dieses klassische Studiengangsmodell ist durch die Vermittlung lehramtsbezogener Inhalte in einem Bachelor- und in einem direkt daran anschließenden Masterstudiengang gekennzeichnet. Die beiden Studiengänge sind inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt. In Deutschland wird dieses Modell von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angeboten. Von den aktuell insgesamt 52 Hochschulstandorten, an denen Studiengänge für das berufliche Lehramt angeboten werden, kann an 45 nach diesem Typ studiert werden.
- Typ 2: Das grundständig-konsekutive Regelmodell in Kooperation
Dieses Studiengangsmodell unterscheidet sich von Typ 1 dadurch, dass eine Kooperation zwischen mindestens zwei Hochschulen existiert. Es wird ebenfalls als grundständig-konsekutiv bezeichnet, denn es zeichnet sich durch die Vermittlung lehramtsbezogener Inhalte in einem Bachelor- und in einem direkt daran anschließenden Masterstudiengang aus. Eine Kooperation liegt in diesem Sinne vor, wenn die drei fachlichen Säulen der Lehrerbildung (Fachrichtung, Unterrichtsfach, Bildungswissenschaften) nicht vollumfänglich im Verantwortungsbereich einer Hochschule liegen. Dieses Studienmodell wird an 20 verschiedenen Hochschulstandorten angeboten.
- Typ 3: Das konsekutive Quereinstiegsmodell
In diesem Studiengangsmodell können Absolvent*innen nicht-lehramtsbezogener, fachwissenschaftlich ausgerichteter Bachelorstudiengänge in einen universitären lehramtsbezogenen Masterstudiengang einsteigen und so die Zugangsberechtigung für den Vorbereitungsdienst erwerben. Der fachrichtungsbezogene erste Hochschulabschluss wird dabei einer beruflichen Fachrichtung zugeordnet. Der universitäre Masterstudiengang besteht i. d. R. aus dem Studium eines Unterrichtsfaches und den Bildungswissenschaften sowie den Fachdidaktiken und ist damit curricular an die Vorleistungen der fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge angepasst. Dieses Studienmodell wird an elf verschiedenen Hochschulstandorten angeboten.
- Typ 4: Das duale Quereinstiegsmodell
Dieses Modell ähnelt in seiner Struktur Typ 3, d. h. der Zugang in einen entsprechend curricular angepassten lehramtsbezogenen Masterstudiengang erfolgt über einen fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang. Ein wesentlicher Unterschied besteht hinsichtlich des Merkmals „institutionelle Kooperation“. Denn die Studierenden befinden sich bereits in einem Beschäftigungsverhältnis an

einer berufsbildenden Schule, ein entsprechender Arbeitsvertrag ist bei der Bewerbung zum Studium vorzulegen. Die Dauer des Vorbereitungsdienstes im Anschluss an das Studium verkürzt sich dadurch. Hinsichtlich des Vorbereitungsdienstes existiert eine Sonderform, in der die Studierenden gleichzeitig auch den Vorbereitungsdienst während einer Regelstudienzeit von sechs Semestern absolvieren (EU Flensburg, TU München). Dieses Studienmodell wird an sechs verschiedenen Hochschulstandorten angeboten.

- Typ 5: Das polyvalente Zulieferermodell

In diesem Studienmodell können Absolvent*innen bestimmter fachwissenschaftlich ausgerichteter Bachelorstudiengänge in einen lehramtsbezogenen universitären Masterstudiengang einsteigen. Im Gegensatz zu den Typen 3 und 4 handelt es sich bei den Masterstudiengängen allerdings nicht um eigene, auf diese Zielgruppe inhaltlich abgestimmte Angebote, sondern um Masterstudiengänge, die strukturell und inhaltlich auf lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen (Typ 1) aufbauen. Das Fehlen entsprechender Vorleistungen, z. B. in der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften, versuchen Standorte durch Kooperationsvereinbarungen mit anderen Hochschulen auszugleichen, indem sie es für Studierende fachwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge dieser Hochschulen ermöglichen, bereits Prüfungs- und Studienleistungen an der Universität zu erbringen. Dieses Studienmodell wird an zwei verschiedenen Hochschulstandorten angeboten.

- Typ 6: Das approximative Aufbaumodell

In diesem Studienmodell können wie in Typ 5 Absolvent*innen fachwissenschaftlich ausgerichteter Bachelorstudiengänge in einen grundständig angelegten universitären lehramtsbezogenen Masterstudiengang einsteigen. Ein Unterschied besteht darin, dass es keine Kooperationsbeziehungen zu bestimmten Hochschulen gibt. Vielmehr erfolgt für den Einstieg in den Masterstudiengang eine Einzelfallprüfung der Voraussetzungen für die Zulassung. Diese Einzelfallprüfung führt nur bei relativ hohen fachlichen Überschneidungen zur Zulassung und zugleich zu relativ umfangreichen Auflagen. Dieses Studienmodell wird an 14 verschiedenen Hochschulstandorten angeboten.

- Typ 7: Das traditionelle grundständige Staatsexamen-Modell

Hierbei handelt es sich um Studienangebote, die mit einem Staatsexamen (Erste Staatsprüfung) abschließen. Im beruflichen Lehramtsstudium findet sich dieses Modell noch an zwei Standorten: in Dresden (TU Dresden) sowie Saarbrücken (Universität des Saarlandes).

Nach wie vor dominiert in Deutschland das grundständig-konsekutive „Regelmodell“ für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, vor allem, sofern die Kooperation mit den Fachhochschulen, die in der Regel in den beruflichen Fachrichtungen stattfindet, mit hinzugezählt wird. Die „Sondermodelle“, d. h. die Typen drei bis sechs haben allerdings in den letzten Jahren zugenommen und scheinen eine mittlerweile etablierte Lösung zum Zwecke der Lehrkräftebedarfsdeckung zu sein.

6 Studierende für das berufliche Lehramt

In das Lehramt für berufliche Schulen im Höheren Dienst führen typische und strukturell und inhaltlich stark regulierte hochschulische bzw. universitäre Studienabschlüsse (vgl. Kapitel 5). Die Studierenden in diesen beruflichen Lehramtsstudiengängen unterscheiden sich deutlich von Studierenden anderer Studiengänge. Diese spezifischen Merkmale derjenigen, die sich für das Studium des beruflichen Lehramtes entscheiden, kennzeichnen auch die Gruppe der Lehrkräfte beruflicher Schulen. Für das Verständnis und die Diskussion der Professionalisierungsprozesse sind diese Merkmale von hoher Bedeutung. Folgende Merkmale können hervorgehoben werden, mit denen sich diese Zielgruppe genauer verstehen lässt (vgl. Lange & Frommberger, 2025):

- Der Lehrerberuf gilt gemeinhin als „Frauenberuf“ (vgl. Lundgreen, 1999, S. 129), wobei sich bis heute entlang der Trennlinie zwischen den Bildungsteilbereichen eine geschlechtersegregierte Struktur nachweisen lässt (vgl. Lange & Frommberger, 2025; Hänsel, 1996). Im Lehramtsstudium ist der Anteil weiblicher Studierender deutlich höher als in anderen Studienfächern, wobei in den Studiengängen für die Sekundarstufe II, zu denen das gymnasiale und das berufliche Lehramt zählen, der Anteil männlicher Studierender im Lehramtsstudium am größten ist (Lange & Frommberger, 2025). Innerhalb der Gruppe der Studierenden des beruflichen Lehramts spiegeln sich darüber hinaus fachbezogene Differenzlinien: In den ingenieurwissenschaftlichen Fächern befinden sich mehr männliche Studierende, während gesellschaftswissenschaftliche Fächer in der Tendenz eher von weiblichen Studierenden gewählt werden. Die unterschiedlichen Fächer im Lehramtsstudium tragen damit zu einer Geschlechtsheterogenität bei, wenngleich die berufsspezifischen Geschlechtsdifferenzen insofern erkennbar bleiben, dass sich insgesamt mehr weibliche Studierende für ein Lehramtsstudium entscheiden (vgl. Lange et al., 2023, S. 11).
- Die unterschiedlichen fachbezogenen Wahlmöglichkeiten im Studium tragen insgesamt zu einer Heterogenität der Studierenden bei, während unterschiedliche Studienmodelle im beruflichen Lehramt, mit denen verschiedene Zielgruppen angesprochen werden sollen (vgl. Kapitel 5), die Heterogenität der Studierenden eher nicht fördern.
- Studierende im beruflichen Lehramt sind durchschnittlich etwas älter als andere Studierende (vgl. z. B. Bülow-Schramm, 2015; Lange & Frommberger, 2025; Lange et al., 2023). Das ist mit Blick auf die außerschulischen berufspraktischen Anforderungen an die Studierenden (vgl. Kapitel 2) durchaus erwartungskonform. Männliche Studierende sind dabei durchschnittlich etwas älter als weibliche Studierende (vgl. Lange et al., 2023, S. 12).
- Die hohen Anforderungen an die außerschulischen beruflichen Erfahrungen spiegeln sich zudem in den Berufs- und Bildungsbiografien der Studierenden. So verfügen Studierende im beruflichen Lehramt deutlich häufiger als Studierende anderer Fächer, auch anderer Lehramtstypen, über berufliche Erfahrungen. We-

niger als ein Viertel der Studierenden mündet ohne Berufsausbildung oder anderweitige außerschulische berufliche Erfahrungen in das berufliche Lehramtsstudium ein (vgl. Lange et al., 2023, S. 13).

- Für die Studierenden stellt das berufliche Lehramtsstudium häufig einen sozialen Aufstieg dar. Mehr als die Hälfte der Studierenden und damit mehr Studierende als in anderen Studienfächern kommt aus Familien ohne akademischen Hintergrund (vgl. Lange & Frommberger, 2025). Fast ein Drittel der Studierenden verfügt selbst nicht über eine klassische Hochschulzugangsberechtigung (Abitur oder Fachhochschulreife; vgl. Lange et al., 2023, S. 12).

7 Abschlussüberlegungen

Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind eine zentrale Gruppe des beruflichen Bildungspersonals. Im Vergleich zu den anderen Gruppen des beruflichen Bildungspersonals (vgl. Kapitel 2) sind insbesondere die Lehramtsausübung im staatlichen Schuldienst sowie die Wege in diesen Beruf fachlich und akademisch höchst anforderungsreich und von sehr hohen und rechtlich verankerten Qualitätssicherungsvorgaben geprägt. Damit erfüllt diese Gruppe des beruflichen Bildungspersonals mit Abstand die höchsten Professionalisierungsstandards. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen diesen Standards und dem weit entwickelten und attraktiven Berufsbildungssystem in Deutschland.

Doch der Weg in diesen Lehramtsberuf steht, wie für viele andere traditionelle Berufe auch, unter einem hohen Veränderungsdruck, insbesondere vor dem Hintergrund akuter Stellenbesetzungsbedarfe bzw. zu geringer Absolventinnen- und Absolventenraten. Einerseits gibt es nicht genügend Studierende in den vorhandenen Angeboten. Andererseits ist das berufliche Lehramtsstudium deutlich weniger verbreitet und studierbar als andere Lehramtsstudiengänge in Deutschland. Dieser vor allem quantitativ begründete Druck sorgte für viele Alternativangebote für den Weg in das berufliche Lehramt.

Mittlerweile, dies zeigt vor allem der Beitrag von Trampe in diesem Band, führen diese vielfältigen alternativen Wege zu einem wachsenden Verlust von Mindestqualitätsansprüchen an die Ausübung des beruflichen Lehramtes. Es ist anzunehmen, dass diese Entwicklung nicht erwünschte Konsequenzen für die Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems in Deutschland haben wird. Die Bedeutung von fachlichen und berufspädagogischen akademischen und schulpraxisorientierten Ausbildungsstandards für die Ausübung des beruflichen Lehramtes wird jedoch in Teilen der Bildungspolitik und auch von Institutionen, die versuchen, diese Politik zu beeinflussen, nicht kompetent und seriös eingeschätzt.

Für die Wege in das berufliche Lehramt müssen daher Lösungen gefunden werden, mit denen der quantitative Bedarf und die qualitativen Erfordernisse verbunden werden. Ein Ansatz hierfür liegt in der internen Flexibilität der Studienangebote, insbesondere mit Blick auf die Angebotsstruktur und Studierbarkeit. Viel zu wenig wurde

bislang ausprobiert, berufsbegleitende und weiterbildende Studienprogramme auszubauen. Die Gruppe der tatsächlichen (und wahrscheinlich auch potenziellen) Studierenden für das berufliche Lehramt weist spezifische persönliche Merkmale auf, die bei Studierenden in den übrigen Fächern und Lehrämtern nicht vorliegen (vgl. Kapitel 6). Zielgruppenspezifisch hierauf zu reagieren, kann ein erfolgversprechender Ansatz sein.

Wichtig ist abschließend zu erwähnen, dass auch die anderen Gruppen des beruflichen Bildungspersonals einen massiven Qualifizierungsbedarf aufweisen (vgl. Kapitel 2). Durch flexible Weiterbildungsstrukturen an den Hochschulen können auch diese Gruppen einbezogen werden, um insgesamt die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals voranzutreiben. Davon kann vor allem ein vielfältiges Berufsbildungssystem profitieren, das dazu dient, jungen Menschen Bildungschancen anzubieten sowie die Fachkräfte von morgen zu qualifizieren.

Quellenverzeichnis

- AEVO (Ausbilder-Eignungsverordnung) (2009): https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/index.html (19.05.2025)
- Bach, Alexandra; Schaub, Christian (2020): Inklusion und Heterogenität in der bautechnischen Berufsbildung. Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung und domänen-spezifischen Analyse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 116 (4) S. 578–613 (DOI 10.25162/zbw-2020-0025).
- Bach, Alexandra; Burda-Zoyke, Andrea; Zinn, Bernd (2018): Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen – In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Frühe und allgemeine Bildung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Frankfurt: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH, S. 120–132 – (DOI: 10.25656/01:18229).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2016): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2016. Nürnberg.
- BBiG (Berufsbildungsgesetz) (2025): <https://www.bundesjustizamt.de/> (19.05.2025)
- BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2024): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/datenreport/de/189191.php>.
- BLBS (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen) (1980): Der Stellenwert der Betriebspraxis bei der Aus- und Fortbildung der Berufsschullehrer. In: Die berufsbildende Schule, 32, S. 324–326.
- BLBS (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen) (1986): Berufsschullehrer brauchen Berufspraxis. In: Die berufsbildende Schule, 3, 193–194.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): Berufsbildungsbericht 2016. Bonn. Online verfügbar unter: Berufsbildungsbericht 2016.

- Bohlinger, Sandra & Müller, Christian (2019): Jugend in der Berufsbildung. In: Rolf Arnold; Antonius Lipsmeier; Matthias Rohs (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Springer VS., S. 95–108. Online verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_10.
- Brünner, Kathrin (2014). Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung. Detmold: EUSL-Verlag.
- Bülów-Schramm, Margret (2015): Integration als Antwort der Hochschuldidaktik auf eine differenzierte Studierendenschaft. Aus Sicht der Hochschuldidaktik. In: Anke Hanft; Olaf Zawacki-Richter; Willi B. Gierke (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster/New York: Waxmann, S. 53–68.
- Daschner, Peter (2023): Auftrag, Praxis und Entwicklungsbedarf – Befunde zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland. In: Peter Daschner; Klaus Karpen; Olaf Köller (Hrsg.): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Beltz, S. 14–29.
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2024a, 24. Juli): Statistik nach der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung 2023 [Amtliche Statistik]. Wiesbaden.
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2024b, 29. Oktober): Berufliche Schulen und Schulen des Gesundheitswesens – Grunddaten [Amtliche Statistik]. Wiesbaden.
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2024c, 29. Januar): Personal des öffentlichen Dienstes [Amtliche Statistik]. Wiesbaden.
- Diedrich, I., & Zschiesche, T. (2009). Bestandsaufnahme des Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrkräfte an beruflichen Schulen bezogen auf das Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung und den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a31_bestandsaufnahme-ibbw_p30567.pdf.
- Fahle, Sandra; Faßhauer, Uwe; Kaiser, Franz; Krugmann, Susann (2016): Buntes Bild trotz KMK-Vorgaben – Kooperative Studiengänge des Lehramts für berufliche Schulen. In: Thomas Bals; Andreas Diettrich; Manfred Eckert; Franz Kaiser (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen: Vielfalt als Chance? Detmold, S. 67–92.
- Fichten, Wolfgang; Jäckel, Klaus; Stinshoff, Richard (1978): Einphasige Lehrerbildung – Von den Reformträumen zur traumatischen Wirklichkeit? In: Wolfgang Fichten; Klaus Jäckel; Richard Stinshoff (Hrsg.): Projektstudium und Praxisbezug. Reformmodelle der Lehrer- und Juristenausbildung. Frankfurt/New York, S. 73–115.
- Frommberger, Dietmar (2025): Diversity at a glance. Vocational education and training in Germany between standardisation and fragmentation. In: Paolo Bertuletti; Johannes K. Schmees; Fabienne-Agnes Baumann; Dietmar Frommberger; Francesco Magni (Hrsg.): Vocational Education in European Regions. Lower Saxony and Lombardy in Comparison. Bielefeld, 27–44.

- Frommberger, Dietmar; Lange, Silke (2017): Aktuelle Entwicklungen und neue Zielgruppen in der Berufsschullehrerbildung in Deutschland. In: Jiping Wang; Xiao Feng; Josef Rützel (Hrsg.): Berufsschullehrerbildung in der Volksrepublik China und in der Bundesrepublik Deutschland – Professionalisierung, Kompetenzen, Herausforderungen. Schanghai: Tongji University Press, S. 266–285.
- Frommberger, Dietmar; Lange, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen – Befunde und Entwicklungsperspektiven. Working Paper Forschungsförderung (Hans-Böckler-Stiftung).
- Frommberger, Dietmar; Schmees, Johannes Karl (2024): Deutschland. In: Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19386>
- Gerecht, Marius; Krüger, Heinz-Hermann; Sauerwein, Markus; Schultheiß, Johanna (2024): Personal. In: Bernhard Schmidt-Hertha; Anja Tervooren; Renate Martini; Ivo Züchner (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 139–172.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2024): Lehrkräftebildung / Laufbahnrechtliche Zuordnung. Online verfügbar unter: <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=73502&token=f1785670b72d05aa1b78d84204d65d694e490f18&sdownload=&n=Lehrkraeftebildung-Laufbahnrecht-2025.pdf>
- Grollmann, Philipp; Ulmer, Philipp (2020): Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In: Rolf Arnold; Antonius Lipsmeier; Matthias Rohs (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 533–545. Online verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_41.
- Großmann, Daniel; Wochnik, Markus; Reiber, Karin; Reuschenbach, Bernd; Olden, Daria (2023): Intendierte und realisierte Umsetzung der generalistischen Pflegeausbildung am Beispiel der Praxisanleitung. Eine Triangulation von Zwischenergebnissen der Begleitforschung. In: Kristina Kögler; H.-Hubert Kremer; Volker Herkner (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023. Verlag Barbara Budrich, S. 120–140.
- Hascher, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3, S. 8–16.
- Hänsel, Dagmar (1996): Die Segregierung der Geschlechter. In: D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel: Beltz, S. 108–140.
- Hertle, Eva M. (2007): Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung: Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Wirtschaftspädagogisches Forum 34. Paderborn.
- Heinrichs, Karin; Reinke, Hannes (Hrsg.) (2019): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld: wbv.
- Jenewein, Klaus (1994): Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum.

- Kaufhold, Marisa; Weyland, Ulrike (2024): Zur Relevanz von betrieblichem Bildungspersonal im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In: Marisa Kaufhold; Ulrike Weyland; Eva-Luzia Stratmann; Stephanie Höke (Hrsg.): Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse, S. 51–84.
- Keuffer, Josef; Oelkers, Jürgen (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg: Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim, Basel.
- Klemm, Klaus (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Berufsschullehrerbedarf.pdf.
- Klotz, Viola Katharina; Rausch, Andreas; Geigle, Svenja; Seifried, Jürgen (2017): Ausbildungsqualität – Theoretische Modellierung und Analyse ausgewählter Befragungsinstrumente. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Profil 5. Online verfügbar unter: <https://www.bwpat.de/ausgabe/profile/profil5/kloth-etal> [zuletzt abgerufen am 15.05.2025].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1998): Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung. Verabschiedet von der Kultusministerkonferenz am 23.10.1998. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_10_23-Ueberlegungen-Weiterentwicklung-Berufsbildung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005; „Quedlinburger Beschlüsse“. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009): Informationen des Sekretariats über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2009-Informationsschrift-Gegenseitige_Anerkennung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999 i. d. F. vom 07.03.2013. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (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. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2024a): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2024b): Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024.

- Kriszio, Marianne (1979): Fünf Jahre einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg. In: M. Daxner; Marianne Kriszio; Ulrich Steinbrink: Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung. Erfahrungen mit der Durchführung eines Modellversuchs in Oldenburg und Osnabrück. Hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) der Universität Oldenburg. Oldenburg.
- Krötz, Maximilian; Deutscher, Viola (2021): Betriebliche Ausbildungsqualität – Eine Frage der Perspektive? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24 (2), S. 1453–1475.
- Lange, Silke (2019a): Die Entwicklung der Qualifikationsstrukturen der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Deutschland. In: Berufsbildung, 73 (2019) 175, S. 175, 8–11.
- Lange, Silke (2019b): Die Berufsausbildungseingangsphase. Anforderungen an Azubis und ihre Bewältigungsstrategien am Beispiel des Kfz-Mechatronikerhandwerks. Wbv: Bielefeld. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/6004720w>.
- Lange, Silke (2025): Diversity of vocational schools in Lower Saxony. In: Paolo Bertuletti; Johannes Karl Schmees; Fabienne-Agnes Baumann; Dietmar Frommberger; Francesco Magni (Hrsg.): Vocational Education in European Regions – Lower Saxony and Lombardy in Comparison. Bielefeld: Wbv, S. 67–94.
- Lange, Silke; Frommberger, Dietmar (2017): Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse. In: Jürgen Seifried; Susan Seeber; Birgit Ziegler (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 113–128.
- Lange, Silke; Frommberger, Dietmar (2019): Lehrkräfteentwicklung an berufsbildenden Schulen in Deutschland. Befunde zu Studierendenzahlen, Einstellungsbedarfen und Seiteneinstiegen. In: Rolf Koerber; Bernd Groot-Wilken (Hrsg.): Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld: Wbv, S. 123–146.
- Lange, Silke; Frommberger, Dietmar (2025): Die etwas anderen Studierenden? Thesen zur (besonderen) Heterogenität der Studierenden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen auf dem Prüfstand. In: Sylvia Rahn; Jürgen Seifried; Birgit Ziegler (Hrsg.): Beruf: Lehrer*in an berufsbildenden Schulen – eine Bestandsaufnahme der empirischen Forschung. Steiner, S. 63–85.
- Lange, Silke; Porcher, Christoph; Trampe, Kristina (2024): Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland. Wbv. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/9783763973743>.
- Lange, Silke; Trampe, Kristina; Porcher, Christoph; Walkenhorst, Ursula; Bartels, Amiena; Frommberger, Dietmar (2023): Berufliche Lehrkräftebildung – Bedingungen, Modelle und (Forschungs-)Bedarfe. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial HT2023, S. 1–25. Online verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ht2023/lange_etal_ht2023.pdf.
- Lipsmeier, Antonius (2014): Bachelorlehrer – eine Radikalkur zur Behebung des Gewerbelehrermangels als letzte Therapie nach ernüchternder Diagnose. In: Die berufsbildende Schule, 66 (7/8), 252–255.

- Lundgreen, Peter (1999): Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer These von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1), S. 121–135.
- Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der HRK (Hrsg.) (2003): Empfehlungen zur Lehrerbildung – aus Sicht der Fachhochschulen. Verabschiedet auf der 22. Versammlung der Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz am 20. Oktober 2003. Online verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/empfehlungen_zur_lehrerbildung.pdf_18.11.03neu.pdf.
- Porcher, Christoph; Trampe, Kristina (2021): Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. In: Berufsbildung, 75 (190), 13–16.
- Porsch, Raphaela (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. In: Die Deutsche Schule, 108 (1), 9–32.
- Rackles, Mark (2024): Neue Lehrkräfte braucht das Land. Herausforderungen und Handlungsempfehlungen für die Lehrkräfteausbildung in Deutschland 2024. Online verfügbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Lehrkraeftebildung_02-24_web.pdf.
- Rebmann, Karin (2021): Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals. In: Lutz Bellmann; Karin Büchter; Irmgard Frank; Elisabeth M. Krekel; Günter Walden (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 155–168.
- Schönfeld, Gudrun; Wenzelmann, Felix; Pfeifer, Harald (2024): Struktur und Aufwand des betrieblichen Ausbildungspersonals. Bonn.
- Söll, Matthias (2016): Die Entwicklung von Studiengängen: Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik. Detmold.
- Stifterverband (2023): Masterplan – Lehrkräftebildung neu gestalten. 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft. Online verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-11/masterplan_lehrkraeftebildung_neu_gestalten.pdf.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission) (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Online verfügbar unter: <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf>.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Trampe, Kristina (2024): Parallelstrukturen in der beruflichen Lehrkräftebildung? Analyse und Diskussion der Ausgestaltung von Quer-, Seiten- und Direkteinsteigerprogrammen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 47, S. 1–26. Online verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe47/trampe_bwpat47.pdf.

- Trampe, Kristina; Porcher, Christoph (2022): Zum Status quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potenzial einer Typologie von Studienmodellen. In: Kristina Kögler; Ulrike Weyland; H.-Hugo Kremer (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 75–88.
- Ulrich, Immanuel; Klingebiel, Franz; Bartels, Antonia; Staab, Rene; Scherer, Sonja; Gröschner, Alexander (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium? Ein systematischer Review. In: Immanuel Ulrich; Alexander Gröschner (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Springer VS Wiesbaden, S. 1–66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1.
- Walden, Günter & Brandes, Harald (1999): Lernortkooperation. Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation. In: G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bertelsmann Verlag, S. 127–142.
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Drs. 5102/02 (18.1.2002), Berlin.
- Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern, Hamburg.
- Weyland, Ulrike (2014): Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Profil 3. Online verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/profil-3/weyland> [zuletzt aufgerufen am 16.05.2025].
- Winter, Isabelle; Nonte, Sonja; Reintjes, Christian (2025): Schultätigkeit von Lehramtsstudierenden in Zeiten von Lehrkräftemangel und ihr Einfluss auf den Professionalisierungsprozess. In: Raphaela Porsch; Christian Reintjes; Gabriele Bellenberg (Hrsg.): Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann Verlag, S. 67–89.
- Wyrwal, Matthias; Zinn, Bernd (2018): Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Journal of Technical Education, 6 (2), 9–23.

Autoren und Autorin

Dietmar Frommberger, Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

Silke Lange, Jun.-Prof., Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

Christoph Porcher, Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

Berufliche Lehrkräftebildung im Ausnahmezustand: Strukturelle Ausgestaltung von Sondermaßnahmen im Spannungsfeld zwischen Pragmatismus und Qualitätsansprüchen

KRISTINA TRAMPE

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die strukturelle und konzeptionelle Ausgestaltung sogenannter Sondermaßnahmen im beruflichen Lehramt, die als Reaktion auf den seit Jahrzehnten bestehenden Lehrkräftemangel entstanden sind. Ausgehend von einer begrifflichen Klärung und statistischen Entwicklungen werden die unterschiedlichen Wege des Quer-, Seiten- und Direkteinstiegs in den Bundesländern auf Basis einer Typologie vergleichend gegenübergestellt und hinsichtlich ihrer Einbindung in professionelle Standards der Lehrkräftebildung bewertet. Dabei zeigt sich, dass Sondermaßnahmen – ursprünglich als kurzfristige Lösungen für Bedarfskrisen konzipiert – zunehmend als strukturelle Elemente der Lehrkräftegewinnung fungieren. Dieses Spannungsfeld zwischen pragmatischer Bedarfsdeckung und der Sicherung professioneller Qualitätsstandards wird abschließend vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Debatten und wissenschaftlicher Stellungnahmen diskutiert sowie die Notwendigkeit von bundesweit verbindlichen Definitionen und Standards für Sondermaßnahmen herausgestellt.

Schlagworte: Berufliche Lehrkräfte; Berufliche Lehrkräftebildung; Quereinstieg, Seiteneinstieg; Direkteinstieg

Abstract

This article analyzes the structural and conceptual design of special pathways in vocational teacher education developed in response teacher shortages. Using a typological comparison of different pathways into teaching profession across the German federal states, the study examines how these pathways are embedded in professional standards of teacher education. The findings indicate that measures originally intended as short-term solutions increasingly function as permanent elements of teacher recruitment, creating tension between pragmatic staffing needs and the maintenance of professional quality standards. The article concludes by emphasizing the need for nationally binding definitions and standards for such pathways.

Keywords: vocational teacher education; teacher shortage; alternative pathways into teaching profession; professional standards

1 Einleitung

Als Reaktion auf den seit Jahrzehnten bestehenden Lehrkräftemangel an berufsbildenden Schulen hat sich in der beruflichen Lehrkräftebildung seit den 1990er-Jahren zusätzlich zum dreiphasigen Professionalisierungsmodell eine Parallelstruktur der Lehrkräfterekrutierung entwickelt, die durch das Angebot von Sondermaßnahmen der Bundesländer für den sogenannten Quer-, Seiten- und Direkteinstieg gekennzeichnet ist (vgl. Trampe, 2024). Diese Sondermaßnahmen – der Name lässt es bereits vermuten – sind jedoch von ihrer Anlage her nicht auf Beständigkeit ausgerichtet, sondern sollen lediglich als Kompensation für kurzfristige Bedarfskrisen dienen, sodass sich die strukturelle Ausgestaltung dieser Maßnahmen in den einzelnen Bundesländern häufig nicht an etablierten Standards der Lehrerbildung orientiert. Dementsprechend wurden diese Sondermaßnahmen auch immer mit Blick auf bestimmte Qualitätsansprüche kritisiert (z. B. DGfE, 2001; Reinisch, 2003). Den vorläufigen Höhepunkt dieser Kritik erreichte die Diskussion unlängst durch das Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), vermutlich nicht zuletzt auch dadurch, dass nicht mehr nur das berufsbildende Lehramt vom Lehrkräftemangel betroffen ist, sondern alternative Ausbildungs- und Rekrutierungswege seit einigen Jahren auch verstärkt in der Allgemeinbildung diskutiert werden (z. B. Rothland & Pflanzl, 2016; Trautmann, 2019; Reintjes et al., 2020). Auch in dem Gutachten der SWK wird die Heterogenität der unterschiedlichen Maßnahmen der Bundesländer sowie die unzureichende Einhaltung von Standards im Hinblick auf eine wissenschaftsbasierte Qualifizierung kritisiert (SWK, 2023).

Der vorliegende Artikel stellt nach einer Begriffsklärung und ausgehend von statistischen Daten zur Einstellung von Quer-, Seiten- und Direkteinsteiger*innen eine Typologie von Sondermaßnahmen des beruflichen Lehramtes vor (Trampe, 2024), um auf dieser Grundlage die strukturelle und konzeptionelle Vielfalt der Sondermaßnahmen in Deutschland abzubilden. Nach dieser detaillierten Betrachtung der bestehenden Programme wird die Notwendigkeit einer verbindlichen Standardisierung mit Blick auf das Spannungsverhältnis zwischen dem Festhalten an Qualitätsprinzipien und dem pragmatischen Wunsch nach einer schnellen Bedarfsdeckung anhand aktueller bildungspolitischer Diskurse diskutiert.

2 Einordnung und Abgrenzung der Begriffe

Ein Kritikpunkt, der in Verbindung mit der Diskussion um Sondermaßnahmen immer wieder genannt wird, ist die uneinheitliche Begriffsverwendung, da hierdurch eine Systematisierung und Datenerfassung erschwert wird. Es werden die Begriffe „Quereinstieg“, „Seiteneinstieg“ oder „Direkteinstieg“ verwendet, allerdings sind sie nicht einheitlich definiert und werden je nach Bundesland synonym verwendet oder es existieren strukturell unterschiedliche Qualifizierungsmodelle unter derselben Bezeichnung und umgekehrt (SWK, 2023). Zusätzlich erschwert wird die begriffliche Abgrenzung dadurch, dass der Begriff „Quereinstieg“ auch im universitären Kontext Verwendung findet, wenn sogenannte „konsekutive Quereinstiegsmodelle“, bei denen Absolvent*innen fachwissenschaftlicher, nicht-lehramtsbezogener Bachelorstudiengänge in einen universitären, lehramtsbezogenen Master- oder Staatsexamensstudiengang wechseln, gemeint sind (Porcher & Trampe, 2021; Trampe & Porcher, 2022).

Die uneinheitliche Begriffsverwendung resultiert auch aus fehlenden Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK), die es versäumt hat, in ihrem Beschluss zur „Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung“ (KMK, 2013a) ein gemeinsames Begriffsverständnis zu etablieren (Rackles, 2023). Hier werden weder die Begriffe „Quer-“, „Seiten-“ oder „Direkteinstieg“ verwendet, sondern lediglich allgemeine Mindestanforderungen für die Qualifizierungsprogramme definiert und unter dem Oberbegriff „Sondermaßnahmen“ zusammengefasst. Dabei wurde der Begriff „Seiteneinstieg“ von der KMK bereits im Jahr 2002 in den KMK-Statistiken definiert: „Als Seiteneinsteiger werden Lehrkräfte bezeichnet, die über einen Hochschulabschluss außer der ersten Lehramtsprüfung verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden“ (KMK, 2002, S. 26). Eine explizite Abgrenzung zum Quereinstieg wurde in den Statistiken der KMK allerdings nie vorgenommen. Zwar erfolgte ab 2020 eine separate Erfassung der Personengruppe, die ohne ein Erstes Staatsexamen oder einen lehramtsbezogenen Masterabschluss den Vorbereitungsdienst absolviert, dieser Weg wurde als Abgrenzung zum Seiteneinstieg jedoch nicht als „Quereinstieg“ bezeichnet, sondern unter der Kategorie „Einstellungen in den Vorbereitungsdienst mit nicht-lehramtsbezogenem Studienabschluss“ (KMK, 2021, 61) erfasst. Im selben Jahr beschloss die KMK-Kommission für Statistik dann schließlich, den Begriff „Seiteneinstieg“ aufgrund der uneinheitlichen Nutzung in den Bundesländern nicht mehr zu verwenden. Seither werden entsprechende Lehrkräfte unter der Kategorie „sonstige (unbefristete) Lehrkräfte“ erfasst (KMK, 2021, 37).

Nichtsdestotrotz haben sich die Begriffe „Quer-“, „Seiten-“ und „Direkteinstieg“ in der Praxis durchgesetzt (Rackles, 2023), siehe auch Abbildung 1.

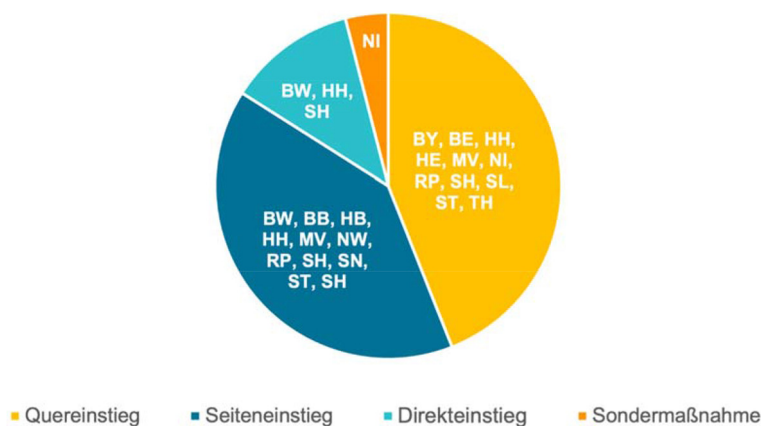


Abbildung 1: Begriffsverwendungen der Bundesländer für Sondermaßnahmen

Der Begriff „Sondermaßnahme“ dagegen wird ausschließlich für eine bestimmte Maßnahme in Niedersachsen verwendet, alle anderen Bundesländer (auch Niedersachsen) nutzen die Begriffe „Quer-“, „Seiten- und/oder „Direkteinstieg“. Dabei werden die Begriffe „Quereinstieg“ und „Seiteneinstieg“ am häufigsten verwendet (elf bzw. zehnmal), der Begriff „Direkteinstieg“ kommt dagegen nur in drei Ländern, nämlich Baden-Württemberg, Hamburg und Schleswig-Holstein, vor.

Allen Formen dieser Sondermaßnahmen ist gemein, dass sie eine schnellere Integration in den Schuldienst ermöglichen, indem wesentliche Teile eines lehramtsbezogenen Studiums entfallen. Die Zulassung erfolgt in der Regel auf Basis eines Hochschulabschlusses und in Verbindung mit einem bestehenden Lehrkräftemangel in bestimmten Fächern (Puderbach & Gehrman, 2020; Jersak, 2013). In der wissenschaftlichen Diskussion wird überwiegend nur zwischen dem Quereinstieg und dem Seiteneinstieg unterschieden (z. B. Lange, 2023; Pätzold, 2020; Trautmann, 2019). Der Quereinstieg bezeichnet dabei den Zugang zum Vorbereitungsdienst ohne ein Erstes Staatsexamen oder einen lehramtsbezogenen Masterabschluss. Anstelle eines abgeschlossenen Lehramtsstudiums wird ein Studienabschluss vorausgesetzt, der sich auf mindestens ein Unterrichtsfach oder eine berufliche Fachrichtung bezieht.

Der Seiteneinstieg hingegen umfasst den direkten Eintritt in den Schuldienst ohne ein Erstes Staatsexamen, einen Master of Education oder das Zweite Staatsexamen. Stattdessen erfolgt eine berufsbegleitende Nachqualifizierung, die unter Umständen den Erwerb des Zweiten Staatsexamens oder eine vergleichbare Qualifikation einschließen kann (Puderbach, Stein & Gehrman, 2016; Gehrman, 2023). Neben diesen beiden Formen differenzieren Puderbach, Stein und Gehrman (2016) zusätzlich den Direkteinstieg. Der Direkteinstieg ermöglicht den Eintritt in den Schuldienst ohne Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst sowie ohne die Möglichkeit, das Zweite Staatsexamen nachzuholen. Eine systematische Nachqualifizierung ist hierbei nicht zwingend vorgesehen (Puderbach, Stein & Gehrman, 2016; Puderbach & Gehrman, 2020).

Eine weitere Differenzierung orientiert sich an Schellack (2009) und unterscheidet zwischen dem klassischen und dem qualifizierten Quereinstieg (Puderbach, Stein & Gehrman, 2016). Während der klassische Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst führt, ermöglicht der qualifizierte Quereinstieg den Zugang zu einem universitären Lehramtsstudium. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK, 2023) verwendet hierfür die Bezeichnung „wissenschaftsbasierter Quereinstieg“. Hierbei handelt es sich jedoch nicht (mehr) um eine Sondermaßnahme, sondern (zumindest im berufsbildenden Lehramt) um ein mittlerweile etabliertes, reguläres Studienmodell (Trampe & Porcher, 2022, Porcher & Trampe, 2021), sodass dieser Differenzierung im Weiteren nicht gefolgt wird (Trampe, 2024).

3 Ausgangslage

In ihren statistischen Veröffentlichungen zur Einstellung von Lehrkräften berichtet die Kultusministerkonferenz regelmäßig¹ über die Einmündungen in den Vorbereitungsdienst sowie die Einstellungen von Lehrkräften in den öffentlichen Schuldienst. Wie im vorherigen Kapitel bereits ausgeführt, wird von der KMK jedoch nicht zwischen Quer-, Seiten- und Direkteinstieg unterschieden, sondern zwischen „Einstellungen in den Vorbereitungsdienst mit nicht-lehramtsbezogenem Studienabschluss“ sowie „sonstige (unbefristete) Lehrkräfte“. Entsprechend dieser Unterscheidung und der oben definierten Begriffe wird im Folgenden der Seiten- und Direkteinstieg zusammengefasst und getrennt vom Quereinstieg betrachtet.

3.1 Statistische Daten der KMK zum Quereinstieg

Der Anteil der Quereinsteiger*innen, also der Personen, die ohne einen lehramtsbezogenen Studienabschluss in den Vorbereitungsdienst eingestellt werden, wird von der KMK erst seit 2020 erfasst. Im Jahr 2022 betrug deren Anteil an allen Einstellungen in den Vorbereitungsdienst für den berufsbildenden Bereich (Lehramtstyp 5) im Bundesdurchschnitt und über alle Fachrichtungen hinweg 18 %. Im Vergleich zu den anderen Lehramtstypen ist dies mit Abstand der höchste Anteil, nur der Lehramtstyp 2 hat mit 14 % einen annähernd vergleichbar hohen Anteil (Abbildung 2).

Für den berufsbildenden Bereich zeigt sich, dass innerhalb der Bundesländer deutliche Unterschiede bei der Einstellungspraxis in den Vorbereitungsdienst bestehen (Abbildung 2). Während im Saarland über 80 % der Einstellungen in den Vorbereitungsdienst von Personen ohne lehramtsbezogenen Studienabschluss zu verzeichnen sind, wurden in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen laut Statistik keine Quereinsteiger*innen eingestellt. Inwiefern dies der Realität entspricht, ist allerdings fraglich. Hier wird die Problematik einer systematischen Datenerfassung bei uneinheitlicher Begriffsverwendung deutlich, denn eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass diese Personengruppe von der KMK nicht erfasst wurde, da der Quereinstieg, also die Einmündung in den Vorbereitungsdienst, in beiden Bundesländern

1 Seit dem Jahre 2004 alle zwei Jahre (KMK, 2023).

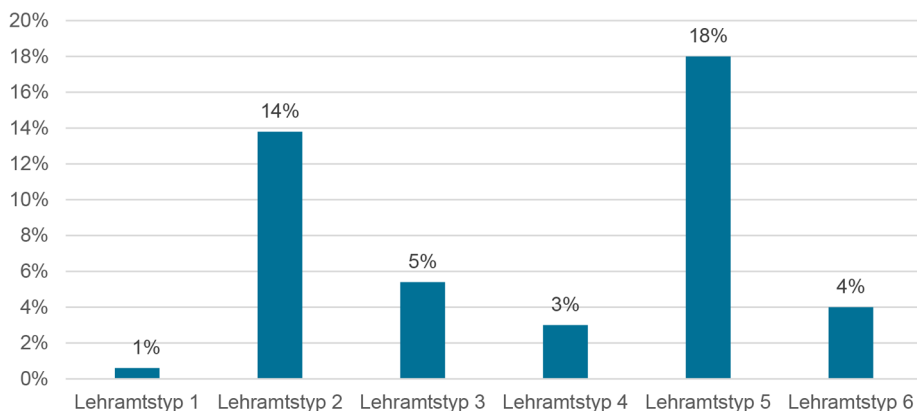


Abbildung 2: Anteil der Einstellungen von Personen ohne Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst differenziert nach Lehramtstypen (eigene Berechnungen, KMK, 2023)

„Seiteneinstieg“ genannt wird. Der hohe Anteil im Saarland ist dagegen mit Blick auf die konkrete, bundeslandspezifische Sondermaßnahme zumindest in Teilen zu erklären: Im Saarland kann für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst von dem Erfordernis eines allgemeinbildenden Unterrichtsfachs abgesehen werden. Dies ist in anderen Bundesländern nicht so, in denen sich für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst aus dem Studienabschluss sowohl eine berufliche Fachrichtung als auch ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach ableiten lassen müssen.

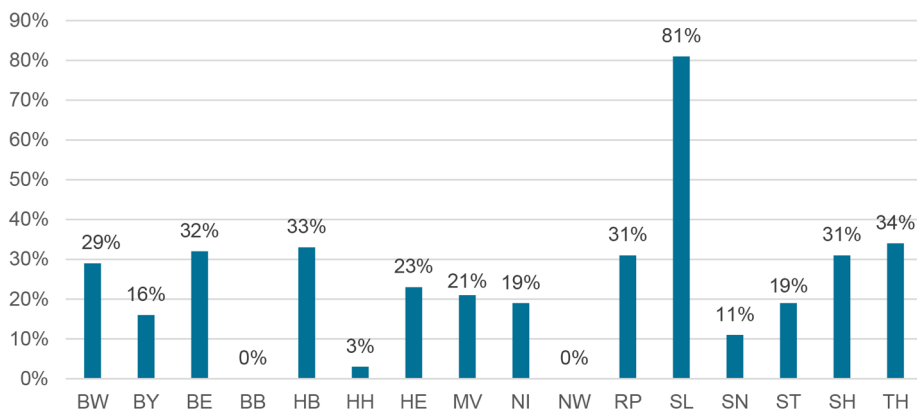


Abbildung 3: Anteil der Einstellungen von Personen ohne Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst für das berufsbildende Lehramt differenziert nach Bundesländern (eigene Berechnungen, KMK, 2023)

Die Möglichkeit des Quereinstiegs in den Vorbereitungsdienst ist im Vergleich zum Seiten- und Direkteinstieg deutlich jünger bzw. wurde dieser auch in der beruflichen Lehrkräftebildung erst durch den KMK-Beschluss von 2013 mit entsprechenden strukturierten Ausbildungsprogrammen von den Bundesländern quasi institutionalisiert (Rackles, 2023).

3.2 Statistische Daten der KMK zum Seiten- und Direkteinstieg

Tatsächlich scheint die Rekrutierung von Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium und ohne das Absolvieren des Vorbereitungsdienstes für den berufsbildenden Bereich eine gewisse Tradition zu haben: Bei der Betrachtung der Neueinstellungen an allen öffentlichen Schulen ist der Anteil der Lehrkräfte für berufliche Fächer seit dem Jahr 2002 (in dem diese Personengruppe erstmals erfasst wurde) kontinuierlich höher und dessen Entwicklung scheint zudem anderen zyklischen Schwankungen zu unterliegen als die Entwicklung der Neueinstellungen aller anderen öffentlichen Schulen (siehe Abbildung 4).

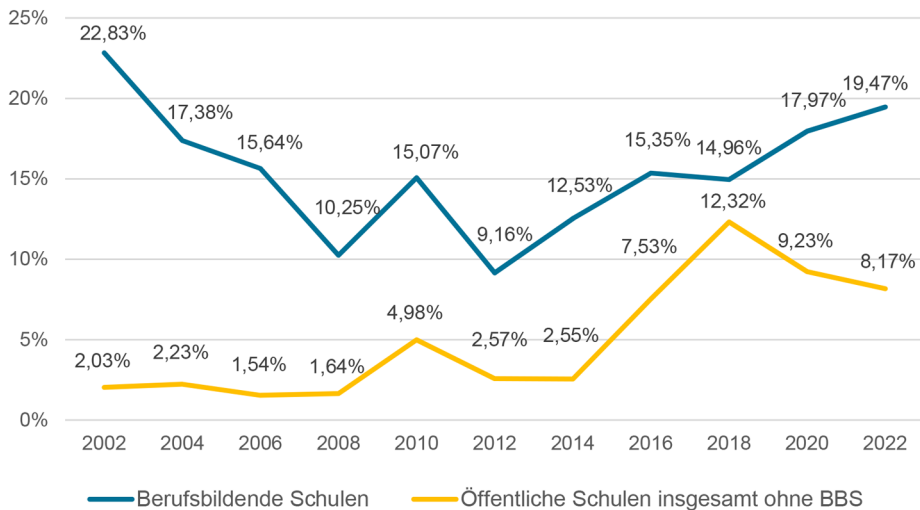


Abbildung 4: Anteil der Neueinstellungen von Personen ohne Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst (eigene Berechnungen, KMK, 2003; 2005; 2007; 2009; 2011; 2013b; 2015; 2017; 2019; 2021, 2023)

Während im Jahr 2002 im berufsbildenden Bereich 23 % aller Neueinstellungen durch Seiten- und Direkteinsteiger*innen besetzt wurden, hat sich diese Einstellungspraxis an allen anderen öffentlichen Schulen erst allmählich entwickelt. Einerseits scheint es so, als hätte sich diese Rekrutierungsstrategie im allgemeinbildenden Bereich erst seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK, 2013a) etabliert. Andererseits kann dies auch schlicht mit einem größeren Lehrkräftemangel im berufsbildenden Lehramt sowie mit einer generell höheren Aufgeschlossenheit gegenüber alternativen Zugangswegen zu erklären sein, die die Berufsbildung im Vergleich zur Allgemeinbildung aufgrund ihrer historischen Entwicklung aufweisen könnte.

Betrachtet man den Anteil der Neueinstellungen von Seiten- und Direkteinsteiger*innen im Jahr 2022 mit Blick auf die Bundesländer, zeigen sich große Unterschiede (Abbildung 3). Während in Baden-Württemberg (52 %), Mecklenburg-Vorpommern (48 %) sowie Sachsen-Anhalt (43 %) ungefähr die Hälfte aller Einstellungen über Seiten- und Direkteinsteiger*innen erfolgt und auch in Thüringen (36 %), Brandenburg (28 %) und Bremen (27 %) diese Personengruppe rund ein Drittel aller Neu-

einstellungen ausmacht, gibt es mit Bayern, dem Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein auch vier Länder, die keine Seiten- bzw. Direkteinsteiger*innen eingestellt haben. Im Fall von Bayern und dem Saarland ist dies allerdings darauf zurückzuführen, dass in diesen Ländern keine Möglichkeit des Seiten- oder Direkteinstiegs besteht, hier wird nur ein Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst ermöglicht.

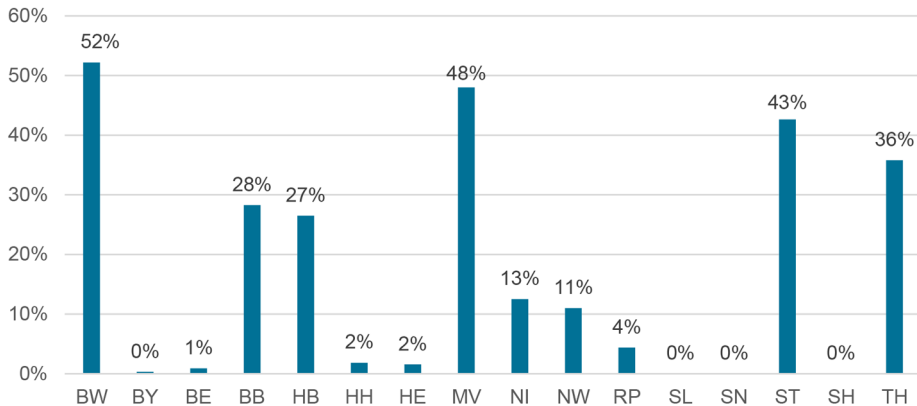


Abbildung 5: Anteil der Neueinstellungen von Personen ohne Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst in den Bundesländern (eigene Berechnungen, KMK, 2023)

Bei der Betrachtung des Anteils von Seiten- und Direkteinsteiger*innen differenziert nach beruflichen Fachrichtungen zeigt sich im Zeitverlauf ein vielleicht zunächst überraschendes Bild (Abbildung 6): Zwar fallen große Anteile der eingestellten Seiten- und Direkteinsteiger*innen der Jahre 2002, 2012 und 2022 auf die „traditionellen“ Mangel-fächer Elektro- und Metalltechnik sowie in den Jahren 2012 und 2022 auch auf die Sozialpädagogik. Allerdings scheint der Seiten- bzw. Direkteinstieg auch in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung eine gängige Rekrutierungspraxis zu sein. Im Jahre 2002 fällt der größte Anteil aller Neueinstellungen von Personen ohne Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst mit knapp einem Viertel auf diese Fachrichtung (24 %) und auch 20 Jahre später ist der Anteil mit 12,7 % (wieder) relativ hoch, nachdem er im Jahr 2012 nur 5 % betrug. Der hohe Anteil im Jahr 2002 deckt sich auch mit den Lehrerbedarfsprognosen der KMK für dieses Jahr, bei denen es sich im Gegensatz zu den Folgejahren um die tatsächlichen Ist-Werte handelte. Im Hinblick auf eine Unterdeckung des Lehrkräftebedarfs wird hier die Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung explizit noch vor den ingenieurwissenschaftlichen Fächern genannt (KMK, 2002), während dies in den Bedarfsprognosen der Folgejahre nicht mehr zu finden ist.

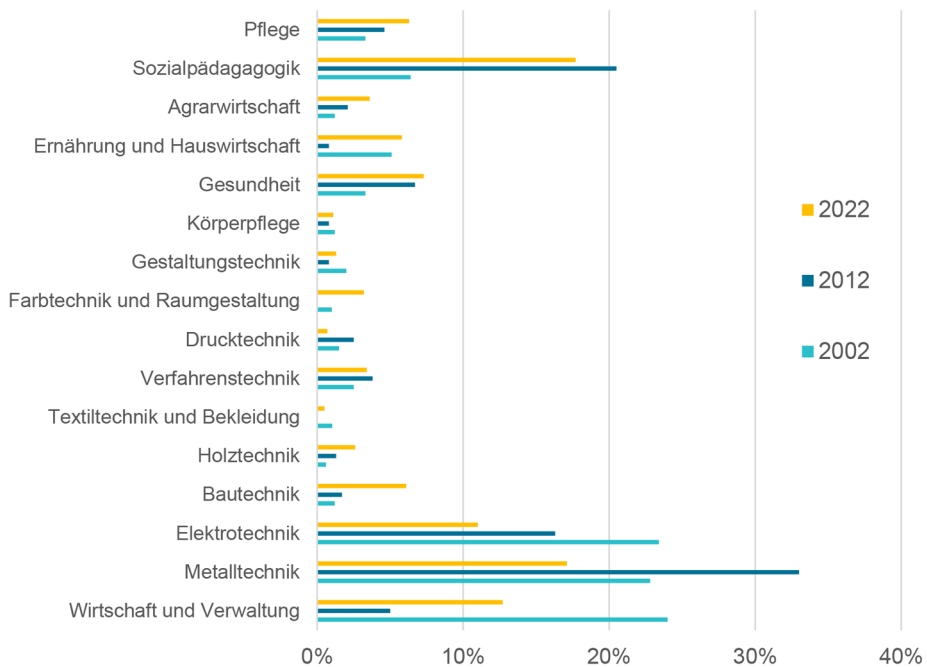


Abbildung 6: Anteil der Neueinstellungen von Personen ohne Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst differenziert nach beruflichen Fachrichtungen (eigene Berechnungen, KMK, 2023; 2013b; 2003)

Wie erwartet ist der Anteil der Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik über die Jahre hinweg kontinuierlich höher als der anderer Fachrichtungen. Die Metalltechnik stellt im Jahr 2002 den zweithöchsten Anteil von 22,8 % aller Einstellungen mit Seiten- und Direkteinsteiger*innen, 10 Jahre später ist dieser sogar auf 33 % angestiegen und im Jahr 2022 wieder auf 17,1 % gesunken. In der Elektrotechnik scheint sich die Situation dagegen etwas entspannt zu haben: Nachdem im Jahr 2002 noch ein Anteil von 23,4 % aller Neueinstellungen in dieser Fachrichtung zu verzeichnen war, ist der Anteil im Jahr 2012 auf 16,3 % und im Jahr 2022 auf 11 % gesunken. Dagegen betrug der Anteil aller Neueinstellungen mit Quer- und Seiteneinsteiger*innen in der Fachrichtung Sozialpädagogik im Jahre 2002 nur 6,4 %, stieg dann jedoch im Jahr 2012 auf 20,5 % und betrug im Jahr 2022 17,7 %. Diese Entwicklung deckt sich ebenfalls mit den Bedarfsprognosen der KMK, in denen die Fachrichtung Sozialpädagogik im Jahr 2002 noch nicht als Mangelfach galt.

3.3 Zwischenfazit

Die Analyse macht deutlich, dass alternative Zugangswege in den Lehrerberuf im berufsbildenden Bereich eine zentrale Rolle spielen und buchstäblich historisch gewachsen sind. Während der Quereinstieg erst in den letzten Jahren durch die KMK strukturell verankert wurde, haben sich der Seiten- und Direkteinstieg offensichtlich bereits früher als etablierte Rekrutierungsstrategien bewährt. Im Vergleich zum allgemeinbil-

denden Bereich zeigt sich, dass der berufliche Lehrkräftebedarf in Deutschland langfristig stärker durch nicht-traditionelle Einstiegswege gedeckt wird, was insbesondere auf einen anhaltenden Lehrkräftemangel in diesem Bereich zurückzuführen ist.

Allerdings bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern sowohl hinsichtlich der Zulassung zum Vorbereitungsdienst als auch bei der Einstellungspraxis von Seiten- und Direkteinsteiger*innen. Mit einem außergewöhnlich hohen Anteil bei den Quereinstiegsquoten ist das Saarland besonders auffällig, was zum Teil auf unterschiedliche Einstellungspraktiken und landesspezifische Regelungen zurückgeführt werden kann. Und während einige Länder wie Baden-Württemberg oder Mecklenburg-Vorpommern einen hohen Anteil von Lehrkräften ohne lehramtsbezogenen Abschluss und absolviertem Vorbereitungsdienst einstellen, gibt es in anderen Bundesländern kaum oder keine entsprechenden Zugänge.

Bezogen auf die Fachrichtung konzentriert sich die Einstellung von Seiten- und Direkteinsteiger*innen vor allem auf klassische Mangelfächer wie Metall- und Elektrotechnik, wobei in den letzten Jahren auch Sozialpädagogik an Bedeutung gewonnen hat. Die langfristige Entwicklung deutet darauf hin, dass alternative Einstiegswege in die berufliche Lehrkräftebildung nicht nur eine Reaktion auf kurzfristige Bedarfe sind, sondern sich zunehmend als ein fester Bestandteil der Lehrkräftegewinnung in Deutschland etablieren werden.

4 Typen von Sondermaßnahmen in den einzelnen Bundesländern

In der Vergangenheit wurden bereits Bestandsaufnahmen zu Sondermaßnahmen sowohl für das allgemeinbildende Lehramt (Driesner & Arndt, 2020; Melzer et al., 2014) als auch für das berufsbildende Lehramt durchgeführt (z. B. Schmeer, 2003; Arndt, 2020). Zudem erfolgte durch Arndt (2020) bereits eine Typologisierung für das berufliche Lehramt, die jedoch nur zwischen Quer- und Seiteneinstieg und nicht auch den Direkteinstieg unterschied. Der Ablauf der Typologisierung sowie die zugrunde liegenden Merkmale sind Abbildung 7 zu entnehmen (für eine detaillierte Beschreibung des Ablaufs und Begründung der strukturierenden Merkmale siehe Trampe, 2024).

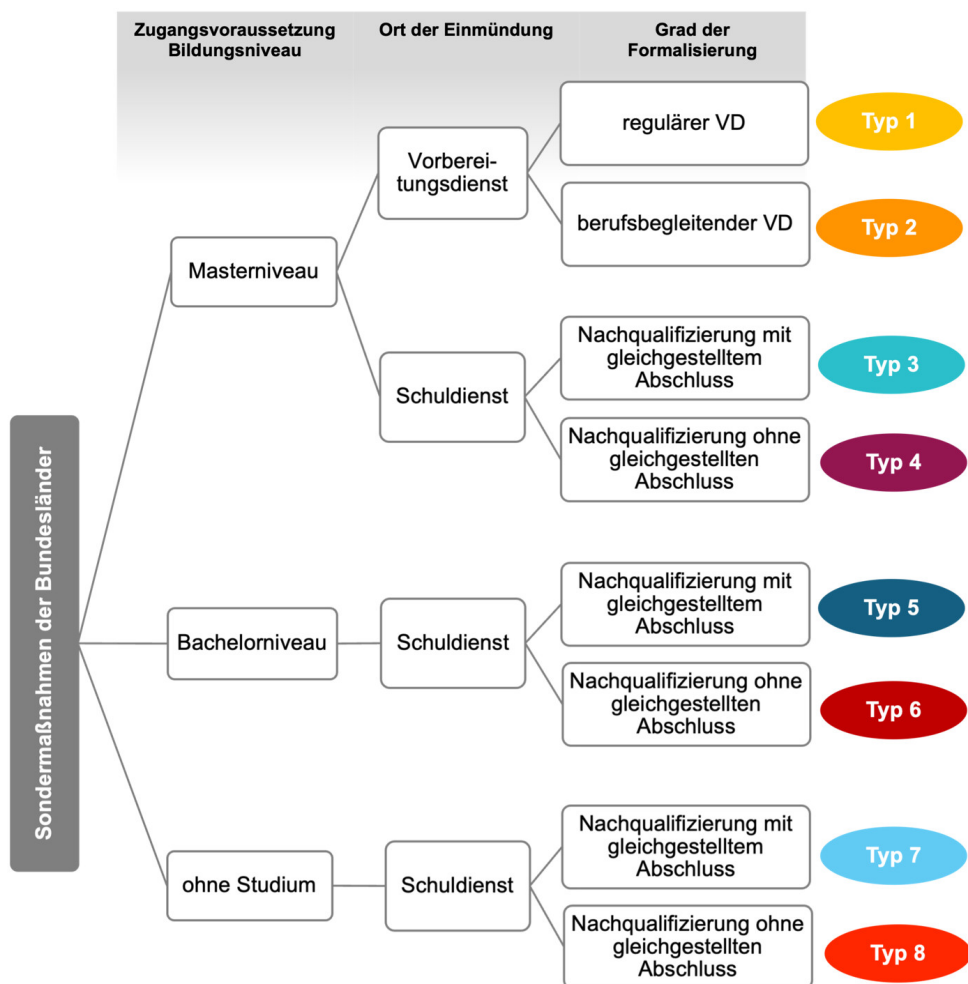


Abbildung 7: Typologie von Sondermaßnahmen im beruflichen Lehramt (Quelle: Trampe 2024)²⁾

Insgesamt konnten acht verschiedene Typen von Sondermaßnahmen des beruflichen Lehramtes identifiziert werden:

- Typ 1 – regulärer Quereinstieg

Beim regulären Quereinstieg wird Absolvent*innen universitärer Masterstudiengänge und gleichgestellter Studiengänge der Zugang zum regulären Vorbereitungsdienst ermöglicht, den auch grundständig qualifizierte Lehramtsanwärter*innen absolvieren. Dabei wird der Studienabschluss in der Regel mit einem lehramtsbezogenen Abschluss gleichgestellt bzw. als solcher anerkannt. Dies ist

2 Die vorgestellte Typologie stellt eine Momentaufnahme dar (Stand: Oktober 2024). Analysegrundlage waren Erlasse der Ministerien, länderspezifische Verordnungen, Curricula oder Merkblätter der für die Lehrerbildung verantwortlichen Ministerien oder Institutionen, aber auch online verfügbare Informationen für Interessierte. Regelungen, die über diese Plattformen hinaus kommuniziert wurden, konnten daher möglicherweise nicht berücksichtigt werden.

in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, dem Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen möglich.

- **Typ 2 – berufsbegleitender Quereinstieg**
 Beim berufsbegleitenden Quereinstieg wird ebenfalls Absolvent*innen universitärer Masterstudiengänge und gleichgestellter Abschlüsse der Zugang zum Vorbereitungsdienst ermöglicht, allerdings ist dieser Vorbereitungsdienst eine speziell für die Zielgruppe eingerichtete Qualifizierungsmaßnahme. Der Vorbereitungsdienst wird berufsbegleitend parallel zu einer Tätigkeit im Schuldienst absolviert, die Teilnehmer*innen sind im Unterschied zu Typ 1 dementsprechend im Angestelltenverhältnis beschäftigt, eine Verbeamtung auf Widerruf erfolgt nicht. Der berufsbegleitende Quereinstieg wird in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt angeboten.
- **Typ 3: qualifizierter Seiteneinstieg**
 Beim qualifizierten Seiteneinstieg werden Absolvent*innen universitärer Masterstudiengänge und gleichgestellter Abschlüsse in den Schuldienst eingestellt und werden entsprechend ihrer Vorqualifikation in pädagogischen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Themenbereichen und ggf. in einem zweiten Fach nachqualifiziert. Die Nachqualifizierung endet mit einer staatlichen Prüfung, die eine Lehrbefähigung erteilt bzw. dem 2. Staatsexamen in dem jeweiligen Bundesland gleichgestellt ist. Der qualifizierte Seiteneinstieg ist in Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt und Thüringen möglich.
- **Typ 4: Direkteinstieg**
 Beim Direkteinstieg werden Absolvent*innen universitärer Masterstudiengänge und gleichgestellter Studiengänge in den Schuldienst eingestellt und ebenfalls nachqualifiziert. Die Nachqualifizierung endet jedoch nicht mit einer Prüfung oder sie endet nicht mit einer Prüfung, die dem 2. Staatsexamen in dem jeweiligen Bundesland gleichgestellt ist. Der Direkteinstieg wird in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen angeboten.
- **Typ 5: qualifizierter Seiteneinstieg mit Bachelor**
 Beim qualifizierten Seiteneinstieg mit Bachelor werden Absolvent*innen von Bachelorstudiengängen oder Diplomstudiengängen von Fachhochschulen in den Schuldienst eingestellt und entsprechend ihrer Vorqualifikation in pädagogischen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Themenbereichen und ggf. in einem zweiten Fach nachqualifiziert. Die Nachqualifizierung endet mit einer staatlichen Prüfung, die eine Lehrbefähigung erteilt bzw. dem 2. Staatsexamen in dem jeweiligen Bundesland gleichgestellt ist. Dieser Typ wird in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Sachsen angeboten.

- Typ 6: Direkteinstieg mit Bachelor
Beim Direkteinstieg mit Bachelor werden Absolvent*innen von Bachelorstudiengängen oder Diplomstudiengängen von Fachhochschulen in den Schuldienst eingestellt und nachqualifiziert. Die Nachqualifizierung endet jedoch nicht mit einer Prüfung oder sie endet nicht mit einer Prüfung, die dem 2. Staatsexamen in dem jeweiligen Bundesland gleichgestellt ist. Diese Art der Sondermaßnahme wird in Brandenburg, Hamburg und Sachsen-Anhalt angeboten.
- Typ 7: qualifizierter Seiteneinstieg ohne Studium
Beim qualifizierten Seiteneinstieg ohne Studium muss kein abgeschlossenes Studium für die Einstellung in den Schuldienst nachgewiesen werden. Entsprechend der Vorqualifikation werden die angestellten Lehrkräfte in pädagogischen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Themenbereichen und ggf. in einem zweiten Fach nachqualifiziert. Die Nachqualifizierung endet mit einer staatlichen Prüfung, die eine Lehrbefähigung erteilt bzw. dem 2. Staatsexamen in dem jeweiligen Bundesland gleichgestellt ist. Dies ist in Mecklenburg-Vorpommern möglich.
- Typ 8: Direkteinstieg ohne Studium
Beim Direkteinstieg ohne Studium muss kein abgeschlossenes Studium für die Einstellung in den Schuldienst nachgewiesen werden. Die Lehrkräfte erhalten eine Nachqualifizierung. Die Nachqualifizierung endet jedoch nicht mit einer Prüfung oder sie endet nicht mit einer Prüfung, die dem 2. Staatsexamen in dem jeweiligen Bundesland gleichgestellt ist. Dieser Typ kommt ausschließlich in Brandenburg vor.

Abbildung 8 bietet einen Überblick über die aktuell im Bereich der beruflichen Lehr-
amtsausbildung angebotenen Typen von Sondermaßnahmen in den Bundesländern.

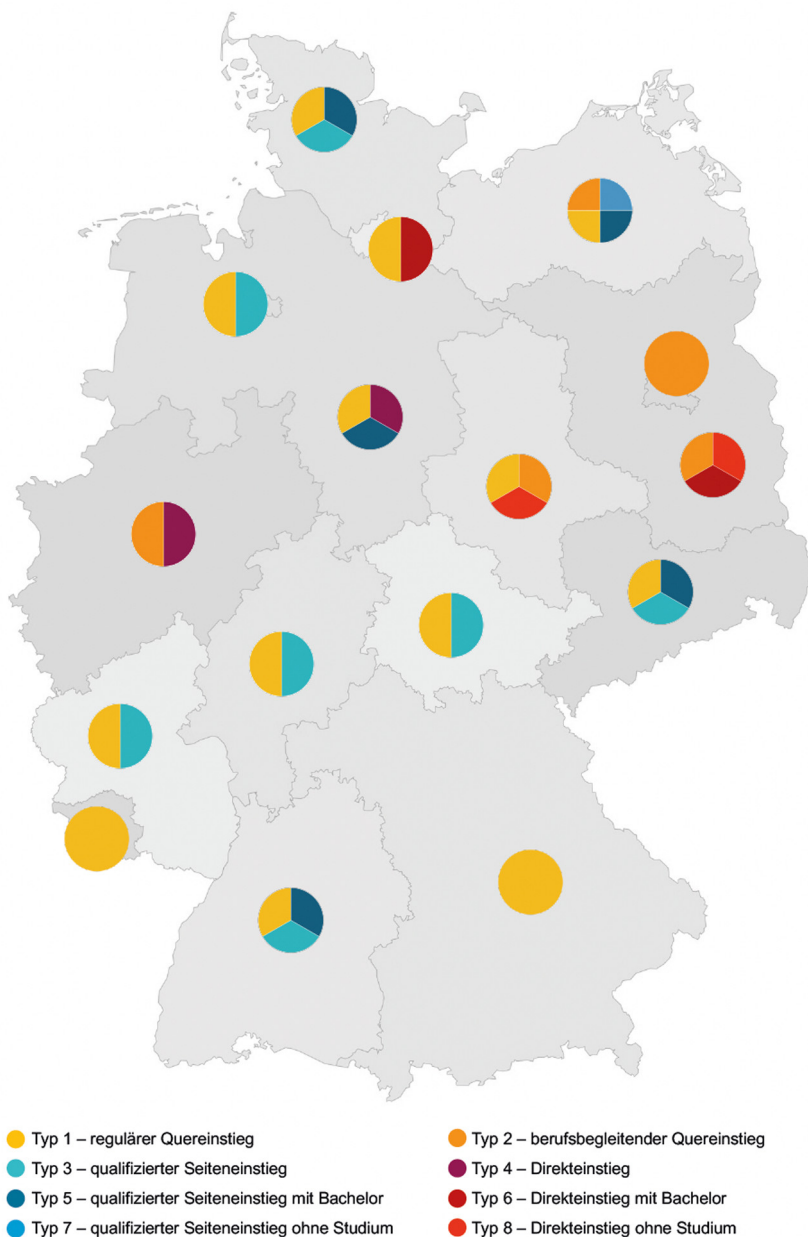


Abbildung 8: Typen und Vorkommen der Sondermaßnahmen in den Bundesländern

In allen Bundesländern Deutschlands existieren Sondermaßnahmen, die einen Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst ermöglichen. Dabei erlauben 13 Bundesländer den Zugang zum regulären Vorbereitungsdienst, während fünf Bundesländer einen speziellen, berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst anbieten. In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt sind beide Varianten verfügbar. Damit existiert bundesweit ein alternativer Qualifizierungsweg, der nicht nur eine formale Gleichstellung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften im Vorbereitungsdienst schafft, sondern auch hinsichtlich der strukturellen und inhaltlichen Gestaltung der zweiten Phase der Lehrkräftebildung weitgehend angeglichen ist.

Der qualifizierte Seiteneinstieg, bei dem Lehrkräfte mit dem Eintritt in den Schuldienst und einer zusätzlichen Qualifizierungsphase eine Lehrbefähigung erhalten, die dem zweiten Staatsexamen gleichgestellt ist, wird hingegen nur in neun Bundesländern angeboten. In Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Sachsen und Thüringen ist hierfür ein Studienabschluss auf Masterniveau erforderlich. In Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Sachsen gibt es jedoch auch Modelle, die einen Bachelorabschluss als Zugangsvoraussetzung vorsehen, während in Mecklenburg-Vorpommern ein qualifizierter Seiteneinstieg sogar ohne vorheriges Studium möglich ist. Die Qualifizierungsmaßnahmen in diesem Modell ähneln weitgehend den Vorbereitungsdiensten der jeweiligen Bundesländer und werden dementsprechend auch meist von den Landesinstituten verantwortet. Sie umfassen betreute Hospitationen, angeleiteten sowie eigenständigen Unterricht an Einsatzschulen sowie begleitende Lehrveranstaltungen an den zuständigen staatlichen Studienseminaren mit pädagogischen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Schwerpunkten. Am Ende stehen benotete Lehrproben und mündliche Prüfungen, wobei die vollständige Gleichstellung mit dem zweiten Staatsexamen in einigen Bundesländern erst nach mehrjähriger Unterrichtserfahrung erfolgt.

Der Direkteinstieg, bei dem Personen ohne lehramtsbezogenes Studium und ohne nachqualifizierende Maßnahme direkt in den Schuldienst eintreten, ist in fünf Bundesländern möglich. In Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wird hierfür ein Studienabschluss auf Masterniveau verlangt, während in Brandenburg, Hamburg und Sachsen-Anhalt auch ein Bachelorabschluss ausreicht. In Brandenburg ist der Direkteinstieg zudem sogar ohne Studium möglich.

5 Statt eines Fazits: Diskussion aktueller bildungspolitischer Diskurse und Empfehlungen

Aufgrund des akuten Lehrkräftemangels und der daraus resultierenden Sondermaßnahmen hat sich die Diskussion über die Lehrkräftebildung in den vergangenen Jahren vor allem mit Blick auf qualitative Aspekte ausgerichtet, sodass die klassische Ausbildung an den Universitäten hinterfragt wird und unter wachsenden Druck gerät,

wenn alternative, verkürzte und vereinfachte Wege in den Beruf quantitativ an Bedeutung gewinnen (Rackles, 2024).

So formuliert der Stifterverband (2023) in seinem „Masterplan“ 75 Maßnahmen für eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung und fordert die Erschließung neuer Zielgruppen, indem sowohl der Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst als auch der Seiteneinstieg als regulärer Ausbildungsweg etabliert werden sollen. In der Diskussion, wie die Vermittlung von wissenschaftlichen, professionspezifischen Kenntnissen ohne eine akademische Ausbildung an Universitäten gelingen kann, bleibt die Empfehlung allerdings sehr vage: „Mit Blick auf den Lehrkräftebedarf kommt es darauf an, den Quer- und Seiteneinstieg so zu gestalten, dass er transparent, planbar sowie attraktiv ist und die professionsbezogenen Qualitätsanforderungen an Lehrkräfte damit gewährleistet sind“ (Stifterverband, 2023, 9).

Auch Rackles (2023) plädiert dafür, den Quereinstieg als regulären Ausbildungsweg zu verstetigen und argumentiert, dass das Regelsystem der universitären Qualifizierung selbst stark heterogen sei, sodass es im Hinblick auf die Dauer von Masterstudiengängen oder die Verteilung von ECTS-Punkten keine Standards gäbe, die durch den Quereinstieg unterlaufen würden. Zudem seien im Rahmen empirischer Studien bisher keine signifikanten Nachteile für die Unterrichtsqualität oder Schülerleistungen nachgewiesen, vielmehr würde „ein geringeres Professionswissen lediglich vermutet“ (Rackles, 2023, 234).

Folglich ist von universitärer Seite entsprechende Gegenwehr zu beobachten. Bereits im Jahr 2020 veröffentlichte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine Stellungnahme mit dem Titel „Seiten- und Quereinstieg in das Lehramt: Akademische Standards sind nicht verhandelbar!“ (HRK, 2020). Im Juli 2023 folgte die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) mit der Stellungnahme „Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels“, bevor Ende 2023 schließlich die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)³ das Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ veröffentlichte.

Im Kern sind die vorgetragenen Argumente und die geforderten Maßnahmen ähnlich: In ihrer Stellungnahme macht die HRK deutlich: „Jede Art von Nachqualifizierung muss auf die Expertise der hochschulischen Lehrkräftebildung zurückgreifen, um einer De-Akademisierung des Lehramts nicht Vorschub zu leisten“ (HRK, 2020, 3). Und die GEBF fordert in ihrer Stellungnahme, „dass alle Lehrpersonen, die an Schulen unterrichten, die gleichen wissenschaftlichen Qualifikationen benötigen. Aus diesem Grund müssen die alternativen Qualifikationswege in Zusammenarbeit mit Hochschulen angeboten werden“ (GEBF, 2023, 0). Das Gutachten der SWK geht noch einen Schritt weiter, indem empfohlen wird, die befristet eingerichteten Sondermaßnahmen auslaufen zu lassen und die bislang qualifizierten Absolvent*innen entsprechend der vorher abgeleiteten Maßnahme nach- bzw. weiterzuqualifizieren (SWK,

3 Rackles (2024) kritisiert die Zusammensetzung der SWK, bei der im Unterschied zur Terhart-Kommission von 1999 fast ausschließlich Akteur*innen der universitären Lehrkräftebildung beteiligt waren und führt deren Empfehlungen z. T. hierauf zurück. Zur Kritik siehe auch die Stellungnahme des Bildungsrats von unten! (Bildungsrat von unten!, 2024).

2023). Langfristiges Ziel ist somit eine Abschaffung der Sondermaßnahmen und der damit in Zusammenhang stehenden außeruniversitären Nachqualifizierung zugunsten einer Verlagerung der Nachqualifizierungsmaßnahmen an die Hochschulen.

Unabhängig von rein pragmatischen Überlegungen, wie denn eine solche Nachqualifizierung aller bislang qualifizierten Seiten- und Direkteinsteiger*innen angesichts begrenzter Ressourcen und Kapazitäten an den Universitäten realisiert werden könnte⁴, stellt sich an dieser Stelle vor allem die Frage, wie dem Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung stattdessen in Zukunft begegnet werden soll?

Sowohl die GEBF als auch die SWK machen in ihrer Stellungnahme bzw. in dem Gutachten entsprechende Vorschläge. Beide plädieren für einen „wissenschaftsbasierte[n], qualifizierte[n] zweite[n] Weg“ (SWK, 2023, 89). Hiermit ist ein Studienmodell gemeint, bei dem Absolvent*innen nicht-lehramtsbezogener, fachwissenschaftlich ausgerichteter Bachelorstudiengänge in einen universitären, lehramtsbezogenen Masterstudiengang oder Staatsexamensstudiengang einsteigen und so den Zugang zum Vorbereitungsdienst erwerben („konsekutives Quereinstiegsmodell“) (Trampe & Porcher, 2022). Für den allgemeinbildenden Bereich erscheint dieser Weg offensichtlich sehr verheißungsvoll. Im berufsbildenden Bereich ist solch ein „Quereinstiegsmaster“ jedoch ein bereits seit Jahrzehnten etabliertes Modell, welches auch seit 2016, entgegen der Quedlinburger Beschlüsse (KMK, 2005b), mit der Novellierung der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ aus dem Jahr 2016 von der KMK legitimiert wurde: „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 können in Ausnahmefällen vollumfänglich im Masterstudiengang erbracht werden“ (KMK 2016, 3).

Die GEBF greift zudem einen Entwurf von Tillmann (2020) auf und schlägt als Professionalisierungsweg ein duales Masterprogramm für Seiteneinsteiger*innen vor. Dieses Studium soll eine fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Qualifikation bieten, bei gleichzeitiger Anstellung als Aushilfslehrkraft und entsprechender Vergütung (GEBF, 2023; Tillmann, 2020). Ein solches Konzept könne sowohl den Anforderungen an eine professionelle Qualifizierung angemessen Rechnung tragen als auch den Erwartungen der Schulbehörden entsprechen, zu einer kurzfristigen Entlastung an den Schulen im Hinblick auf den Lehrkräftemangel beizutragen. Und schließlich würde dies für Seiteneinsteiger*innen, die häufig bereits älter sind, die Chance eröffnen, ohne zusätzliche finanzielle Belastung eines zweijährigen, selbstfinanzierten Studiums in den Lehrerberuf zu gelangen, da sie während der Qualifizierung bereits teilweise im Schuldienst tätig sind, ohne dass sie von Anfang an, teils in beträchtlichem Umfang, eigenverantwortlichen Unterricht erteilen müssen (Tillmann, 2020). Solch ein Studienmodell wird als „duales Quereinstiegsmodell“ (Porcher & Trampe, 2021) in der beruflichen Lehrkräftebildung ebenfalls seit einigen Jahren an-

4 Nach eigenen Berechnungen wurden zwischen 2010 und 2023 rund 36.500 Seiteneinsteiger*innen an allgemein- und berufsbildenden Schulen eingestellt (KMK, 2024; 2021).

geboten⁵, im Jahr 2021 konnten insgesamt sechs Hochschulstandorte vorwiegend in Nordrhein-Westfalen, aber auch in Bayern und Schleswig-Holstein identifiziert werden (Porcher & Trampe 2021).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Lösung zwar nicht in kurzfristigen Sondermaßnahmen, sondern in nachhaltigen Qualifikationswegen zu liegen scheint, die sowohl den Anforderungen der Lehrkräfteprofession als auch den realen Herausforderungen des Bildungssystems gerecht werden. Die zentrale Frage jedoch bleibt, wie dem Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung in Zukunft begegnet werden kann, ohne dabei die Qualität der Lehrkräfteausbildung zu gefährden. Denn es bedarf an dieser Stelle keiner detaillierten Ausführungen, dass diese Problematik, insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, keineswegs eine kurzfristige oder gar plötzlich auftretende Krisenerscheinung ist (Klemm, 2022; 2018). Insofern scheint es an der Zeit, diese alternativen Ausbildungswege nicht mehr nur als defizitäre Übergangslösung für eine vermeintlich kurzfristig auftretende Krisensituation zu betrachten, sondern sie neben dem grundständigen Ausbildungsmodell und weiteren Studienmodellen (vgl. Trampe & Porcher, 2022) als zusätzlichen, eigenständigen Qualifizierungsweg zu akzeptieren und anhand von zu definierenden Standards zu vereinheitlichen. Hier ist die Kultusministerkonferenz gefragt, zunächst ähnlich wie seinerzeit in der „Studienstrukturreform für die Lehrerbildung“ (KMK, 1995), in der aufgrund länderspezifischer Bezeichnungen die sechs Lehramtstypen definiert wurden, entsprechende Definitionen für Sondermaßnahmen zu verankern und daran anschließend Rahmenvereinbarungen zu formulieren, die allgemeine Grundsätze für die Ausbildung und Prüfung beschreiben, um eine bundesweit vergleichbare Grundstruktur von Sondermaßnahmen zu schaffen. In dieser Hinsicht kann die hier vorgestellte Typologie eine erste Grundlage schaffen, die Unübersichtlichkeit der in den Bundesländern angebotenen Sondermaßnahmen zu überwinden sowie eine Basis für die Entwicklung einheitlicher Standards zu bieten.

Literatur

- Arndt, M. (2020). Alternative Wege in den Lehrberuf. Quer- und Seiteneinstieg an beruflichen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 2(118), 335–349.
- Bals, T., Beinke, K. & Trampe, W. (2015). „Lehramt berufliche Schulen/ Ingenieurpädagogik“ – „LBSflex“. In: Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft (Hrsg.). *Grünes Licht für wissenschaftliche Weiterbildung in Niedersachsen. Das Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft: Angebote, Erfahrungen und Ergebnisse aus der 1. Förderphase*. Oldenburg, 18–19.
- Bildungsrat von unten! (2024). Stellungnahme zum Fachkräftenotstand an Schulen und zu den von der SWK vorgelegten Empfehlungen. Berlin.

5 Bereits im Jahre 2014 wurde im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ein entsprechender Modellstudiengang an der Universität Osnabrück eingerichtet und erprobt (Bals, Beinke & Trampe 2015).

- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2001). *Stellungnahme zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung vom August 2001*. Hamburg. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2001_08_Weiterentw_Lehrerbildg.pdf
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule*. 112(4), 414–427.
- GBEF – Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels*. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Verwaltung/Hochschulkommunikation/Blog/WortMelder/GBEF_Stellungnahme_2023_07_24.pdf
- Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf. Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In: D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. (S. 25–53). Julius Klinkhardt.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020). *Quer- und Seiteneinstieg ins Lehramt*. Entschließung des Senats der HRK vom 25.6.2020, Berlin, Bonn.
- Jersak, H. (2013). Quer-, Seiten- und Direkteinsteiger/-innen in das Lehramt an beruflichen Schulen. *Berufsbildung* (143), 33.
- Klemm, K. (2018): *Dringend gesucht: Berufsschullehrer – Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Gütersloh.
- Klemm, K. (2022): *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030*. Gutachten im Auftrag des VBE. Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (1995): *Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung*. Stellungnahme der KMK vom 12.5.1995, Berlin/Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2002). *Einstellung von Lehrkräften 2001*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 158. Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2003). *Einstellung von Lehrkräften 2002*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 166. Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005a). *Einstellung von Lehrkräften 2004*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 175. Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005b). *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 – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007). *Einstellung von Lehrkräften 2006*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 180. Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2009). *Einstellung von Lehrkräften 2008*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 187. Bonn.

- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2011). *Einstellung von Lehrkräften 2010*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 193. Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2013a). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2013b). *Einstellung von Lehrkräften 2012*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 199. Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2015). *Einstellung von Lehrkräften 2014*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 207. Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (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 – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2017). *Einstellung von Lehrkräften 2016*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 212. Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2019). *Einstellung von Lehrkräften 2018*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 218. Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2021). *Einstellung von Lehrkräften 2020*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 228. Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2023). *Einstellung von Lehrkräften 2022*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 236. Berlin.
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014). *QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf*. Abschlussbericht. Dresden. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/weiterbildung/Expertise_QUER.pdf?lang=de
- Porcher, C. & Trampe, K. (2021). Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. In: *berufsbildung* 75 (190), 13–16.
- Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (S. 354–359). Klinkhardt.
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland. Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In M. Rothland & B. Pflanzl (Hrsg.). *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen?! Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 1(6), 5–30.

- Rackles, M. (2023). Zum Verhältnis von herkömmlicher Lehramtsausbildung und verstetigtem Quereinstieg. In: P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.): *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert?*, Beltz Juventa, 228–238.
- Rackles, M. (2024). *Neue Lehrkräfte braucht das Land. Herausforderungen und Handlungsempfehlungen für die Lehrkräftebildung in Deutschland 2024*. Berlin. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Lehrkraeftebildung_02-24_web.pdf
- Reinisch, H. (2003). Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Lehrerbildung. In: Merckens, H. (Hrsg.). *Lehrerbildung in der Diskussion*. (S. 33–56). Leske + Budrich.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C., & Korte, J. (2020). Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen: Notlösungen als Dauerzustand. *Pädagogik*, 20 (7–8), 75–79.
- Rothland, M. & Pflanzl, B. (Hrsg.) (2016). Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), Themenheft). Verlag Empirische Pädagogik.
- Schellack, A. (2009). Quereinsteige in den Lehrberuf. *Seminar. Theorie und Praxis – Wie wirkt Lehrerbildung?* (2), 126–131.
- Schmeer, E. (2003). Seiteneinsteiger – Konzepte zur Deckung des Lehrerberarfs an beruflichen Schulen. Eine Analyse von Maßnahmen in den Ländern. *Die berufliche Schule*, 55 (7), 15–22.
- Stifterverband (2023). *Masterplan. Lehrkräftebildung neu gestalten*. 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft. Essen.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht*. (Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz). Bonn.
- Tenberg, R. (2015). „Stiefkinder“ des beruflichen Lehramtes: Über Quereinsteige und Seiteneinsteige und die sogenannten „Sondermaßnahmen“ zu deren Implementierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111(4), S. 483–501.
- Tenberg, R. (2015). „Stiefkinder“ des beruflichen Lehramtes: Über Quereinsteige und Seiteneinsteige und die sogenannten „Sondermaßnahmen“ zu deren Implementierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 4 (111), 481–501.
- Tillmann, K. J. (2020). Von der Lehrerberarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(4), 439–453.
- Trampe, K. (2024). Parallelstrukturen in der beruflichen Lehrkräftebildung? Analyse und Diskussion der Ausgestaltung von Quer-, Seiten- und Direkteinsteigerprogrammen. In: *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 47, 1–26. https://www.bwpat.de/ausgabe47/trampe_bwpat47.pdf
- Trampe, K. & Porcher, C. (2022). Zum Status quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potenzial einer Typologie von Studienmodellen. In: K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. (S. 75–88). Barbara Budrich.

Trampe, K. & Porcher, C. (2022). Zum Status quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potenzial einer Typologie von Studienmodellen. In: Kögler, K.; Weyland, U.; Kremer, H.-H. (Hrsg.). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 75–88.

Trautmann, M. (2019). Seiten- und Quereinsteiger in der Schule. *Pädagogik*. 6, 6–8.

Autorin

Kristina Trampe, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

Qualifizierung von Lehrkräften im internationalen Kontext – Trends und Perspektiven

FRANK BÜNNING, GEORG SPÖTTL, HARRY STOLTE

Zusammenfassung

Lehrkräfte sind weltweit von großer Bedeutung für die Professionalisierung des Berufsbildungssektors. Dennoch bemühen sich nur wenige Initiativen um die Entwicklung von Ansätzen, die Lehrkräften in der beruflichen Bildung Kompetenzen für das Lehren und Lernen vermitteln. Der Artikel verdeutlicht, dass Lehrkräfte in der beruflichen Bildung eine enge Verbindung zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen entwickeln haben müssen. Sie benötigen einerseits fachliche Kompetenzen (bezogen auf ein Berufsfeld), andererseits personale, soziale und arbeitsprozessbezogene Kompetenzen sowie pädagogische und methodisch-didaktische Kompetenzen auf wissenschaftlich reflektiertem Niveau. Die Entwicklung dieser Kompetenzen und die Befähigung der Lehrerinnen und Lehrer zur Erfüllung ihrer Aufgaben erfordert ein komplexes Zusammenspiel aller genannten Kompetenzbereiche, insbesondere zwischen den Dimensionen der „Berufspädagogik“ und der Berufsdisziplin als „Fach“. Die Argumentation des Papiers wird durch Beispiele aus verschiedenen Ländern zur Bewältigung dieser Herausforderung und durch Initiativen politischer (internationaler) Organisationen zur Festlegung von Standards, die die komplexe Natur von Lehrkompetenzen widerspiegeln, untermauert.

Schlachworte: Berufliche Lehrkräfte; Berufliche Lehrkräftebildung; Berufliche Lehrkräfte international; Lehrkräfte und Kompetenzen

Abstract

Worldwide teachers are of great importance for the professionalization of the TVET sector. Yet, few initiatives strive to develop approaches to facilitate TVET teachers with competences for teaching and learning in TVET. The article illustrates that TVET teachers need a close connection between different areas of competence. On the one hand, they need professional skills (related to a professional field), on the other hand, personal, social and work process-related competences as well as pedagogical and methodical-didactical skills on a scientifically reflected level. Developing these competences and enabling teachers to fulfil their duties requires a complex combination of all competence areas mentioned; in particular between the dimensions of „vocational pedagogy“ and the professional discipline as a „subject“. The argument of the paper is underpinned by examples from various countries to meet this challenge and initiatives

form political (international) organisations to set standard that reflect the complex nature of teaching competences.

Keywords: Vocational teachers; Vocational teacher training; Vocational teachers internationally, teachers and competences

1 Einleitung

Der Gedanke, dass die Berufsbildung eine entscheidende Rolle für den gesellschaftlichen Fortschritt in jedem Land spielen sollte, wird in vielen Strategiepapieren aufgegriffen. In den letzten Jahren ist dies zunehmend zu einer gemeinsamen festen Überzeugung öffentlicher und privater bildungspolitischer Akteure auf der ganzen Welt geworden. Ein guter Beweis dafür ist der Shanghai Consensus von 2012, der Empfehlungen zur technischen und beruflichen Bildung enthält. Das Dokument ist eine wichtige Botschaft an die Mitgliedstaaten der UNESCO, um die Relevanz der Berufsbildung überall zu erhöhen (vgl. ILO-UNESCO 2012).

Dennoch wird die Notwendigkeit der Ausbildung von Lehrkräften für das Berufsbildungssystem in vielen Ländern unterschätzt. Viele Planer gehen davon aus, dass es ausreicht, Lehrkräfte für die berufliche Bildung zu haben, die nur einen Level höher als die zu unterrichtende Zielgruppe qualifiziert sind. Diese weit verbreitete Haltung wird sogar von Bildungseinrichtungen und Behörden unterstützt, was dazu führt, dass keine Initiativen ergriffen werden, um das Lehrpersonal sowohl in einer Spezialisierung als auch in Pädagogik und Berufspädagogik zu qualifizieren. Diese Haltung geht einher mit der Vorstellung, dass es sich bei der beruflichen Bildung um eine einfache Vermittlung von Fertigkeiten handelt und vernachlässigt die Tatsache, dass diese Lehrkräfte in ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten, in der Didaktik und Berufspädagogik professionell qualifiziert sein müssen. Sie haben erhebliche und weitreichende Aufgaben zu bewältigen, wie z. B.:

- Gestaltung von Lernkulturen,
- didaktische Gestaltung von Lernprozessen,
- fördern von Lernprozessen,
- absichern der Qualitätsentwicklung,
- Kooperation mit Kollegen und außerschulischen Partnern,
- fördern der Motivation zum Lernen durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden,
- die didaktische Aufbereitung komplexer fachlicher Zusammenhänge,
- Gestaltung von Curricula,
- Unterstützung bei der Identitätsentwicklung mit Hilfe eines zu vermittelnden Berufsbildes,
- Unterstützung der Nachhaltigkeit,
- Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit,
- Unterstützung der sozialen Stabilität.

Diese Aufzählung unterstreicht die Tatsache, dass Berufsbildung mehr ist als einfache Qualifizierung oder einfache Wissensvermittlung. Lehrkräfte in der beruflichen Bildung übernehmen wichtige gesellschaftliche Aufgaben, da sie Fachkräfte ausbilden, die eine hohe Qualität ihrer Arbeit in den Unternehmen gewährleisten müssen und auch Innovationsförderer sein sollen. Berufsschullehrerinnen und -lehrer müssen auch dafür sorgen, dass die jeweiligen Anforderungen der Industrie, der Privatwirtschaft und des öffentlichen Sektors schnell in die Berufsausbildung integriert werden. Dies kann nur gelingen, wenn die Lehrkräfte fachlich qualifiziert und auf die Bewältigung solch weitreichender Aufgaben vorbereitet sind. Professionell ausgebildete Lehrkräfte haben den Vorteil, dass sie flexibel eingesetzt werden können, um Zielgruppen mit unterschiedlichen fachlichen Niveaus zu unterrichten und sie können dazu beitragen, das Image der Berufsbildung zu verbessern. Darüber hinaus sind diese Lehrkräfte in der Lage, gesellschafts- und arbeitspolitische Anforderungen zu vermitteln und Gestaltungskompetenz zu fördern. Das bedeutet, dass sie die Entwicklung der Handlungskompetenz der auszubildenden Zielgruppen unterstützen. Dies ist eine zentrale Voraussetzung für Qualitätsarbeit, Innovationsfähigkeit und für die Beteiligung an gesellschaftlichen Aufgaben. Die Umsetzung der Förderung von Handlungskompetenzen umfasst folgende Aufgaben:

- Planung von Unterrichtsprozessen in unterschiedlichen Umgebungen,
- Organisation, Strukturierung und Unterstützung von Lernprozessen (Lernförderung in ausgewählten Fächern) unter dem Anspruch der Nachhaltigkeit,
- Durchführung von Assessments/Evaluationen (vgl. Volmari, Helakorpi & Fridmodt 2009) und
- die Zusammenarbeit mit Kollegen und Akteuren des Berufsbildungssystems.

Diese Aufgabenfelder erfordern theoretische Kenntnisse, aber auch praktische Fähigkeiten, denen sich das Lehrpersonal neben den fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten annehmen muss. Nach Auffassung des Rates der Europäischen Union sollen Lehrkräfte „die Lernenden auf ganzheitliche Weise zur Weiterentwicklung ihres intellektuellen, emotionalen, sozialen und kreativen Potenzials an (...) regen und gleichzeitig ihren Bildungsfortschritt sicherzustellen (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2020, S. 11).

2 Überblick zur Lehrkräftebildung und Fragestellungen

In vielen Ländern wird die Ausbildung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung (dazu gehört auch die Ausbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern) immer noch als etwas angesehen, das „on-the-job“ gemacht werden kann. Häufig gibt es keine Karrierewege, um Lehrkraft oder Ausbilderin/Ausbilder zu werden, und es gibt keine klaren Ausbildungswege für die Ausbildung von Lehrpersonal, weder durch vor- und berufsbegleitende Programme noch durch andere Lösungen. Die nicht angemessene Ausbildung von Ausbildungspersonal führt zu vielfältigen Schwierigkeiten in der Qua-

lität der beruflichen Ausbildung, weil das Personal nicht in der Lage ist, qualitätsorientiert zu arbeiten (vgl. Axmann 2015, S. 13).

Mehrere internationale Leitlinien aus dem letzten Jahrzehnt spiegeln die wachsende Bedeutung der Berufsbildung wider. Zu nennen sind die UNESCO-Empfehlung für die Berufsbildung (UNESCO 2016a) und der Rahmen für die nachhaltigen Entwicklungsziele der UN (UN 2015). Die Berufsbildung zählt zu den Schlüsselfaktoren bei der Förderung einer wirtschaftlich produktiven Erwerbsbevölkerung. Sie ist aber auch bedeutsam für die persönliche Entfaltung und den sozialen Zusammenhalt, die für eine nachhaltige Zukunft notwendig sind. Dennoch haben das zunehmend große Interesse an der beruflichen Bildung und die daraus resultierende Anerkennung dieser Rolle noch nicht zur Entwicklung starker Berufsbildungssysteme in der Welt geführt.

Vor allem in Ländern mit niedrigen Einkommen ist das Angebot an beruflicher Bildung begrenzt, die Ausgaben dafür sind niedrig und die Qualität der Lehrkräfte und der Programme ist unzureichend. Eine von UNESCO-UNEVOC (2020) durchgeführte Studie stellte fest, dass die Gründe, warum die Ausbildung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung in verschiedenen Ländern nicht vorgeschrieben ist, nicht in fehlenden Finanzmitteln oder einem mangelnden Bewusstsein für die Nützlichkeit der berufsbegleitenden Ausbildung liegen, sondern vielmehr in einem Mangel an Systemen und/oder geschultem Personal mit den entsprechenden Kenntnissen und Erfahrungen, um Know-how zu vermitteln.

Das Papier „Teachers in the Asian-Pacific“ (UNESCO 2016b) hat weitere Implikationen für Berufsbildungspersonal benannt. Demnach müssen die Fähigkeiten

- „über die Beherrschung berufsspezifischer Fertigkeiten hinausgehen;
- der Schwerpunkt muss auf der Entwicklung von kognitiven und nicht-kognitiven/übertragbaren Fähigkeiten auf hohem Niveau liegen (Problemlösung, kritisches Denken, Kreativität, Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktlösung)“.

Schließlich wird eine verstärkte grenzüberschreitende Anerkennung der entsprechenden Qualifikationen und Qualitätssicherungsprozesse gefordert, was sich unmittelbar auf die Mobilität von Lehrkräften und Studierenden sowie auf die Prozesse zur Beurteilung von Lehrkräften auswirken wird.

Angesichts der Herausforderungen, vor denen die berufliche Bildung steht, muss der Veränderung der Einstellungen, Ansätze und beruflichen Aktivitäten von Lehrkräften und Auszubildenden mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. In Situationen, in denen Lehrkräfte und Auszubildende zwangsläufig eine größere Rolle als bisher bei erfolgreichen Reformen und Innovationen zu spielen haben, stellen sich weiterhin mehrere vielfältige Aufgaben. Dennoch wird der Ausbildung und Entwicklung vor allem der Auszubildenden selbst häufig zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Marope, Chakroun & Holmes 2015). Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass dem Berufsbildungspersonal in den internationalen bildungspolitischen Diskursen mehr Beachtung geschenkt wird. Der wachsende Stellenwert der Berufsbildung, ihre Spezialisierung auf die Verknüpfung von Bildung und Beschäftigung und die Komplexität des

Berufsbildungsunterrichts sind gute Gründe für mehr internationales Peer-Learning und internationale Beratung in diesem Bereich (vgl. Rawkins 2018).

In einem aktuellen Policy Review der OECD (vgl. OECD 2021) wird Lehrkräften in der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle beigemessen, die über eine „duale Qualifikation“ verfügen müssen, die sowohl pädagogische als auch Kenntnisse zur industriellen Praxis beinhaltet. Korrespondierend mit Veränderungen der Arbeitsmarktanforderungen wäre es einerseits erforderlich, dass sich Neuerungen in der Berufsbildungslandschaft vollziehen und sich andererseits die Lehrkräfte gleichermaßen qualifizieren können bezüglich neuer pädagogischer Ansätze, des Einsatzes neuer Technologien im Unterricht sowie hinsichtlich der Realitäten in der Arbeitswelt.

Empfohlen wird, in Programmen für eine effiziente Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowohl pädagogische Fähigkeiten, digitale und soziale Kompetenzen als auch die auf dem Arbeitsmarkt benötigten beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Die entsprechenden Curricula für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte müssen in diesem Sinne kontinuierlich auf dem neuesten Stand gehalten und in einer engen Kooperation mit Berufsbildungseinrichtungen realisiert werden. Angebote von berufspraktischen Lernmöglichkeiten in der Industrie als Teil der Lehrerbildung werden als besonders hilfreich eingeschätzt.

Sich ändernde Lehr- und Lernumgebungen sowie die sich ändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes bedeuten für Lehrkräfte, die erforderlichen Kompetenzen nach Abschluss der Ausbildung permanent weiterzuentwickeln und auszubauen, so die OECD (vgl. ebd.).

In ähnlicher Weise formulierte der RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2020, S. 11 ff.) aktuell Schlussfolgerungen für die Qualifizierung von Lehrkräften für die Zukunft:

- Die kontinuierliche berufliche Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden soll als Voraussetzung für hochwertige Bildung und Ausbildung angesehen werden. Lehrkräfte und Auszubildende sollen daher zu Reflexionen über ihre Methoden und ihren Weiterbildungsbedarf angeregt und diesbezüglich motiviert und unterstützt werden, indem hochwertige Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten und Anreize geschaffen werden. Die Teilnahme daran soll zeitlich ermöglicht werden.
- Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung sollen dazu angehalten werden, für Lehrkräfte und Auszubildende wirkungsvolle und forschungsbasierte Möglichkeiten zur kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung zu schaffen, die auf kollaborativen Ansätzen, gegenseitigem Hospitieren und kollegialem Lernen, Beratung, Mentoring und Vernetzung beruhen. Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung sollen im Rahmen der Entwicklung solcher Möglichkeiten gegebenenfalls dazu angehalten werden, ihr Lernangebot zu erweitern und dabei auch kleinere Lerneinheiten vorzusehen, etwa solche, für die unter Umständen „Microcredentials“ vergeben werden, wobei Vorkehrungen zur Qualitätssicherung zu treffen sind.
- Eine spezifische Orientierung bezüglich der Aus- und Weiterbildung soll auf Maßnahmen abstellen, die die physische, virtuelle oder integrierte Mobilität von

Lehrkräften und Auszubildenden in ihren Lern-, Entwicklungs- und Internationalisierungsstrategien berücksichtigen und dafür auch das Potenzial europäischer Instrumente wie e-Twinning und EPALE (Elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa) als integralen Bestandteil nutzen.

3 „Kategorien“ und Verantwortlichkeiten von Lehrkräften in der Berufsbildung

3.1 Begriffliche „Charakterisierung“ von Lehrkräften

Das Verständnis der Begriffe Lehrerin und Lehrer, Ausbilderin und Ausbilder und Instrukturin und Instrukteur ist von Land zu Land, von Organisation zu Organisation, von Autor zu Autorin sehr unterschiedlich. Die UNESCO (2014) erläutert die Begriffe wie folgt:

- „Lehrerinnen und Lehrer“ arbeiten in Einrichtungen der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II, wo sie entweder theoretische Fächer oder praktische Fertigkeiten in Programmen unterrichten, die als beruflich oder technisch anerkannt sind, oder sie unterrichten Schülerinnen und Schüler in technischen oder beruflichen Schulen in allgemeinen Fächern oder Grundfertigkeiten (wie Mathematik).
- „Ausbilderinnen und Ausbilder“ arbeiten in Ausbildungszentren, die keine Schulen der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II sind. In der Regel unterstehen solche Ausbildungszentren vornehmlich dem Arbeits- oder Ausbildungsministerium oder dem Bildungsministerium, und der Schwerpunkt des Unterrichts liegt mehr auf der Vermittlung von Fertigkeiten und der Vorbereitung auf den Beruf als auf technischem oder beruflichem Fachwissen und ist vorrangig auf Workshops als auf Unterricht ausgerichtet.
- „Trainerinnen und Trainer“ arbeiten für Unternehmen, wo sie in der Regel die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen am Arbeitsplatz schulen. Dies kann in Form von kontinuierlichem, arbeitsplatzbezogenem Lernen für die Beschäftigten geschehen, oder die Trainer und Trainerinnen unterstützen den arbeitsplatzbezogenen Teil der Berufsausbildung in einem dualen System.

Die Charakterisierung der verschiedenen Rollen von Lehrkräften in Verbindung mit den jeweiligen Begriffen ist mit zahlreichen Beschreibungen zwar vergleichbar, trotzdem tragen feine Nuancen in den Formulierungen zu Verwirrungen bezogen auf die konkrete Begriffsverwendung bei. Die Zuordnung zu Lernumgebungen, Institutionen oder Ministerien, wie dies von Stanley et al. (vgl. UNESCO 2014) praktiziert wird, ist von Land zu Land unterschiedlich. Lehrkräfte sind in vielen verschiedenen Arten von Institutionen tätig. Die hier erwähnte enge institutionelle Verknüpfung schafft einige Barrieren für eine allgemeine Verwendung der Begriffe in verschiedenen Institutionen. Der oben beschriebene Begriff „Ausbilderinnen und Ausbilder“ ist in dieser expli-

ziten Form nicht immer akzeptiert und wird häufig eng mit dem Terminus „Instruktorin oder Instruktor“ verbunden.

Im Artikel wird an erster Stelle der Begriff „Lehrerinnen und Lehrer“ verwendet und etwas flexibel gehandhabt. Die Begriffe „Ausbilderinnen und Ausbilder“ oder „Trainerinnen und Trainer“ werden dann verwendet, wenn es auch um die beschriebene Rolle geht.

3.2 Unterstützung der Qualität des Lernens

Berufsschullehrkräfte müssen in der Lage sein, vielfältige Aufgaben zu bewältigen. Unter anderem zählen dazu:

- die Lehrplaninhalte als Lerngegenstände für die Berufe sowohl theoretisch als auch praktisch zu gestalten und
- die Lehrplaninhalte so aufzubereiten, dass die Schülerinnen und Schüler auf den verschiedenen Niveaus darin unterstützt werden, berufliche Kompetenzen zu entwickeln und motiviert zu werden, theoretische und praktische Zusammenhänge zu verstehen und zu reflektieren.

Beide Aufgaben erfordern von den Lehrkräften der beruflichen Bildung die Fähigkeit, einen Lehr- und Lernprozess zu planen und die Umsetzung zu gestalten.

3.3 Breite Kompetenzen

Lehrkräfte müssen Zugang zu den Schülerinnen und Schülern haben und verstehen, was von ihnen verlangt wird. Die zur Erreichung dieses Ziels erforderlichen allgemeinen Kompetenzen sind:

- analytische Kompetenzen in Bezug auf das Lernen in berufsbildenden Einrichtungen (Schule, Betrieb, Lehrwerkstätten u. a.) und das Lernen, das auf den Anforderungen der Arbeitswelt basiert,
- verschiedene pädagogisch-didaktische Ansätze und Konzepte müssen vorhanden sein, um sie für gezielte Kompetenzentwicklung anzuwenden,
- Lehrkräfte sollen bei der Organisation und Entwicklung ihrer Berufsbildungszentren, Ausbildungseinrichtungen und Hochschulen pädagogisch angemessen handeln,
 - die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Unternehmen praktizieren und
 - die Entwicklung einer berufsbezogenen Identität bei den Schülerinnen und Schülern fördern,
- die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben verfolgen,
- Identifizieren und Thematisieren möglicher persönlicher Bedarfe für die eigene berufliche Weiterentwicklung,

Ausgehend von den betrieblichen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler müssen die Lehrkräfte die „ganzheitliche Unterrichtspraxis“ im Blick haben.

3.4 Spezifische Kompetenzen

Die Arbeitsinhalte von Lehrkräften in der beruflichen Bildung konzentrieren sich auf die Planung, Durchführung, Evaluation und Bewertung des eigenen Unterrichts vor dem Hintergrund bestehender Standards und Rahmenbedingungen. Zu den dafür erforderlichen Kompetenzen zählen:

- Analysieren von Berufsstandards und -profilen, Lehrplänen und betrieblichen Anforderungen und die Gestaltung pädagogischer Prozesse (Ziele der Kompetenzentwicklung, Auswahl relevanter Inhalte, Strukturierung des Vorgehens im Unterricht nach sachlichen, prozessualen und didaktischen Gesichtspunkten mit der Absicht der Kompetenzentwicklung bei Auszubildenden und Studierenden in unterschiedlichen Lernumgebungen);
- das Verstehen der sich verändernden Arbeitswelt einschließlich technologischer Neuerungen bei Arbeits- und Geschäftsprozessen in Unternehmen und anderen Branchen;
- Fähigkeit, die Arbeitsprozesse in Unternehmen zu analysieren und wichtige Inhalte mithilfe von Lernumgebungen und der Gestaltung von angemessenen Lernaufgaben zu verknüpfen. Dies fördert das Verständnis für die (Arbeits-)Abläufe und ihre speziellen Inhalte sowie die Fähigkeit der Lernenden, auch ihr eigenes Verhalten zu reflektieren;
- Fähigkeit zur Abstimmung der Planung des Unterrichts mit den Zielen und Themen der Lehrpläne. Lehrkräfte planen den Einsatz von Methoden und Medien in bestehenden Lern- und Arbeitsumgebungen und berücksichtigen dabei die individuellen Bedürfnisse der Lernenden in ihren spezifischen Situationen;
- Fähigkeit zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ihre künftige Tätigkeit in einem bestimmten Beruf, indem geeignete Lern- und Arbeitsaufgaben für sie ausgewählt werden. So regen die Berufsschullehrkräfte die Schüler dazu an, ihr technisches Wissen, ihre Problemlösungskompetenz und Soft Skills während der praktischen Arbeit in ihrem Beruf und in der von ihnen gewählten Berufsausbildung zu entwickeln;
- Fähigkeit zum Fördern von selbstorganisiertem und kooperativem Lernen durch den Einsatz schüler- und handlungsorientierter Unterrichtsmethoden und digitaler Medien;
- Fähigkeit zur Berücksichtigung ausgewählter Unterrichtsmethoden, die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern (heterogene Lerngruppen) adressieren;
- Fähigkeit zum Planen der systematischen Entwicklung von Fach-, Sozial- und Humankompetenzen und zur Förderung der Entwicklung von reflexiven und metakognitiven Kompetenzen sowie der entsprechenden Methodenkompetenzen;
- Fähigkeit zur Verbindung von praktischen und theoretischen Lerneinheiten in Werkstätten und anderen Lernumgebungen;
- Fähigkeit zur intensiven Förderung der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch die Erschließung fachlicher Zusammenhänge und Komplexität

und zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen, um sie in die Lage zu versetzen, bei allen beruflichen Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert werden, fundierte Entscheidungen treffen zu können;

- Fähigkeit zur Entwicklung und Umsetzung einer ausgewogenen, indikatorenbezogenen Leistungsbeurteilung, um die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

Lehrkräfte in der beruflichen Bildung, die diese Anforderungen erfüllen, werden als vollständig ausgebildete Lehrkräfte bezeichnet.

4 Qualifizierung von Lehrkräften in verschiedenen Ländern

4.1 Ausgewählte Länder

Die rasante Entwicklung der südostasiatischen Region und der wirtschaftliche Aufschwung der einzelnen Länder führen dazu, dass die berufliche Bildung immer mehr in den Mittelpunkt rückt. Dies bleibt nicht ohne Folgen für die Weiterentwicklung der Berufsbildung und die Ausbildung von Lehrkräften für die Berufsbildungssysteme. Am Beispiel zweier Länder – Vietnam und Kambodscha – soll der stattfindende Entwicklungsprozess in der Lehrkräftequalifizierung in der asiatischen Region aufgezeigt werden. Vietnam ist eine zunehmend starke Wirtschaftsregion mit einem hohen Entwicklungstempo und modernen Industrieunternehmen, vor allem im verarbeitenden Gewerbe. Kambodscha hingegen entwickelt sich sehr viel langsamer und ist durch kleine Unternehmen geprägt. Aus Mittelasien soll ein weiteres Land, nämlich Moldau, vorgestellt werden. In Vietnam und Kambodscha wurden Initiativen ergriffen, um Lehrkräfte für sich entwickelnde Berufsbildungskonzepte zu qualifizieren. Die Ansätze und Vorgehensweisen unterscheiden sich von Land zu Land erheblich. Moldau hingegen ist auf dem Weg, sich den europäischen Konzepten anzunähern mit dem Blick darauf, die Chancen für eine Mitgliedschaft in der Europäischen Union zu vergrößern.

4.2 Gestaltung von Ausbildungsprogrammen¹

Die Verantwortung für die berufsvorbereitende Ausbildung liegt in allen Ländern bei einem Ministerium. In Vietnam trägt die Hauptverantwortung das Bildungsministerium. In Kambodscha ist die Verantwortung zwischen dem Bildungsministerium und dem Ministerium für Arbeit und Berufsbildung aufgeteilt. Die Qualifizierung von Lehrkräften für die berufliche Bildung in Kambodscha wird zunehmend vom Arbeitsministerium durchgeführt. Die Bedeutung, die der Ausbildung von Lehrkräften für die Berufsbildung beigemessen wird, hängt in erster Linie davon ab, ob Letztere in den Ministerien in einer eigenen Abteilung verankert ist, die über die notwendigen Kom-

1 Cf. Euler 2018.

petenzen verfügt, oder ob sie Teil von Abteilungen mit anderen Kompetenzen ist. Im zweiten Fall sind die Mittel, die für die Ausbildung von Lehrkräften für die berufliche Bildung aufgewendet werden, begrenzt.

Die Zuständigkeit für die Lehrkräftequalifizierung in Moldau liegt in der Hand des Bildungsministeriums (vgl. MoER. 2018). Eine Qualifizierung auf Hochschulniveau wird dort als Zielsetzung vertreten.

Pre-service Programme

In Kambodscha und Vietnam fällt auf, dass die berufsbegleitende Ausbildung nicht ausschließlich als Bachelor-Studiengang eingerichtet ist (vgl. Abbildung 1, Abbildung 2). Zertifikatskurse werden von Weiterbildungsanbietern angeboten, die von den Ministerien anerkannt sind. Der Charakter der Programme ist meist sehr unterschiedlich, was sich in einer großen Vielfalt an Zertifikaten ausdrückt. Ein besonderes Merkmal der vielfältigen Programme in beiden Ländern ist, dass in den meisten Programmtypen Praxisphasen von bis zu einem Jahr vorgesehen sind. In Vietnam müssen 25 Prozent der Studiendauer der technischen Lehrkräftebildung in Hochschulwerkstätten und Betrieben absolviert werden. Die Vielfalt der Konzepte in Vietnam ist Ausdruck der Tatsache, dass es keine Orientierung an übergreifenden Standards bei der Programmgestaltung gibt. In Kambodscha ist die Programmvietalt geringer, aber auch dort spielen Standards bisher kaum eine Rolle. In Moldau erfolgt eine Orientierung an der Bandung Declaration (2009), die von UNESCO-UNEVOC initiiert wurde.

Profil von Programmen und Kompetenzen

In Vietnam gibt es zum einen Studiengänge, die dem konsekutiven Konzept folgen, und zum anderen sogenannte „concurrent programs“ mit gleichzeitigen technischen und pädagogischen Schwerpunkten. In einigen der Programme kann ein Bachelor-Abschluss erworben werden, in anderen ein Zertifikat für pädagogische oder technische Studien oder beides. Das Niveau hängt von der Art der Schule ab, für die sich die Studierenden qualifizieren.

„Kambodscha unterscheidet zwischen Junior-Studiengängen, die ein Associate Degree/Diplom erfordern, und Senior-Studiengängen, die für die Zulassung einen Bachelor-Abschluss erfordern.“ (Euler 2018, S. 24)

Obwohl die berufsvorbereitenden Programme überwiegend an Universitäten oder Colleges durchgeführt werden, gibt es eine Reihe von privaten Anbietern mit staatlicher Anerkennung.

In Moldau handelt es sich um einen universitären Master-Abschluss, der aufbauend auf einen fachbezogenen Bachelor-Abschluss erworben werden kann. In der Republik Moldau werden seit mehr als 5 Jahren umfassende Reformen im Bereich der Berufsbildung durchgeführt. Sie stehen im Einklang mit der moldauischen Berufsbildungsstrategie 2013–2020 (vgl. VET 2013) und zielen darauf ab, das Berufsbildungssystem zu transformieren, zu modernisieren und das Angebot an die Bedürfnisse des Privatsektors anzupassen. Die ersten Schritte waren die Umstrukturierung eines Netzes von Berufsbildungseinrichtungen und die Anpassung des Rechtsrahmens, um ein re-

aktionsschnelleres Berufsbildungssystem etablieren zu können. Ein weiterer Schritt war die Entwicklung von Lehrplänen dahin gehend, mehr praktische und arbeitsbezogene Kompetenzen in den Mittelpunkt des Kompetenzentwicklungsprozesses zu stellen.

Ein merklicher Schwachpunkt ist bisher, dass das Ausbildungspersonal nicht über die Kompetenzen verfügt, die ein modernes Berufsbildungssystem erfordert. Deshalb werden von den Hochschulen Weiterbildungskurse für Berufsbildungseinrichtungen und deren Lehrkräfte angeboten, die jedoch nicht den gesamten Bedarf abdecken und auch nicht von allen Lehrkräften angenommen werden.

Erwartet wird, dass die Lehrkräfte sich kontinuierlich weiterbilden, entsprechend dem Bedarf der Schulen. Das geht einher mit einer Ermutigung der Lehrkräfte, ein professionelles Entwicklungsportfolio zu entwickeln, indem sie sich in kontinuierlichen professionellen Weiterbildungsprogrammen weiter qualifizieren.

Aktuell befindet sich ein Masterstudienprogramm (vgl. Abbildung 3) für Lehrkräfte der Berufsbildung im Zusammenwirken zwischen der Technischen Universität Moldau und der Universität „Otto von Guericke“ Magdeburg (OvGU) im Aufbau (vgl. Vodita, Iosnascu-Cuciuc & Hincu2022).

Die Studiengangskonzepte sind ausnahmslos in Modulen organisiert und werden flexibel gehandhabt. Jedes Land bietet mehrere Wege für Studien an, die die Chance eröffnen, verschiedene Beschäftigungsmöglichkeiten und unterschiedliche Aufgaben als Lehrkraft wahrzunehmen.

Standards

Betrachtet man die derzeitigen Ausbildungsstrukturen, so lässt sich feststellen, dass Normen und Vorschriften einerseits sehr breit gefächert sind und andererseits bisher keine besondere Rolle gespielt haben. Dies gilt insbesondere für Kambodscha, nicht aber für Vietnam. Vietnam verfügt über nationale Standards, diese werden aber nicht flächendeckend, sondern selektiv auf der betrieblichen Ebene angewendet. Sie spielen jedoch eine immer wichtigere Rolle bei der Akkreditierung von Berufsschulen und den Kompetenzen der Lehrkräfte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Konzeption und Umsetzung der berufsvorbereitenden Lehrkräftebildung für die berufliche Bildung in beiden Ländern sehr unterschiedlich ist. Bei den berufsbegleitenden Programmen sind die Unterschiede noch größer. Die Gründe dafür lassen sich auf die unterschiedliche Entwicklung der Bildungssysteme und die verschiedenen Zuständigkeiten der Ministerien zurückführen. Einigkeit besteht in folgenden Punkten für die Weiterentwicklung der Programme:

- Die Bedarfsorientierung des Studiums (berufsvorbereitend) und (berufsbegleitend) soll durch geeignete Programme gestärkt werden.
- Es sollen Kooperationen mit der Wirtschaft angestrebt werden.

So reicht es nicht aus, Lehrkräfte nur als Vermittler ausgewählter Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen und sie für diese Aufgaben zu schulen. Die Qualität, die Arbeits-

marktorientierung, die gesellschaftliche Absicherung der Berufsbildung, die Imagebildung und die Zusammenarbeit mit dem privaten und dem öffentlichen Sektor sind wesentlich vielfältiger.

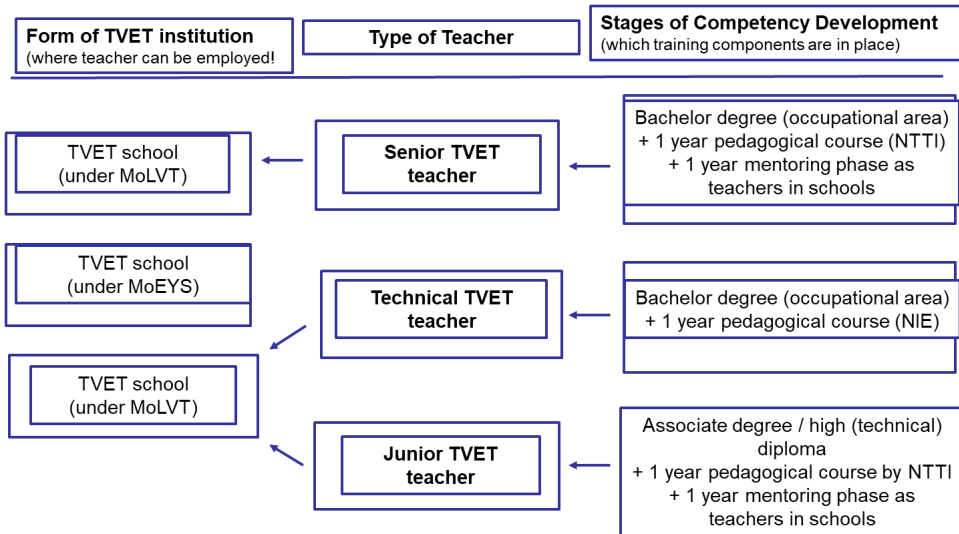


Abbildung 1: Kambodscha (Source: Euler, 2018 (GIZ-RECOTVET))

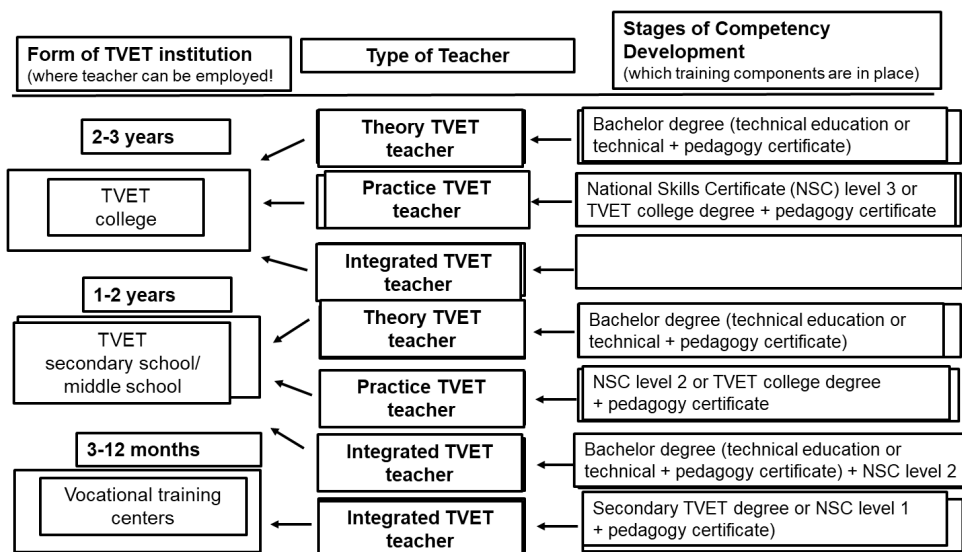


Abbildung 2: Vietnam (Source: Euler, 2018 (GIZ-RECOTVET))

UNESCO	OvGU Modules	1st Semester					2nd Semester					3rd Semester					4th Semester					Work load		Proof of Performance	
		CP	HpW				CP	HpW				CP	HpW				CP	HpW							
			L	S	P	I		L	S	P	I		L	S	P	I		L	S	P	I				
M1	(CM1) Principles of in-company vocational training and vocational didactics	10	2	2	2	1																98	202	***	W
M2	(CM2) Structures and theories of vocational education	10	2	2																		56	244	***	W
M3	(CM3) Didactics of learning and teaching	10		4																		56	244	***	TP
M4	(CM 4) Evaluation and Research Methodology						10		4													56	244	***	TP
M5	(CM5) Management and evaluation of vocational education						10		4													56	244	***	TP
M6	(CM 6) Curriculum and media development						10		4													56	244	***	TP
M7	(CM7) Specialisation in Vocational Discipline											10		2								28	272	***	R
PS	Practical Studies											10		2								(-)	(-)	(-)	(-)
M8	(WP) Specialisation studies											10		2				10		2		168	732	***	**
M9	Master's thesis																	20		2		28	572	***	MA
Sum per semester		30	4	8	2	1	30		12			30		6			30		4			602	2998		
Total-CP		120																							

Legende: M Module, HpW Hours distribution by activities, TP Face to Face Teaching Hours, SS Workload in Total, TE Examination Form, L Lecture, S Seminar, P Practical Lesson, PS Credit Value.

Abbildung 3: OvGU UNESCO based Curriculum outline

Das hier benötigte Profil der Lehrkräfte nennt drei Schwerpunkte:

1. Förderung der Qualität des Lernens in der beruflichen Bildung.
2. Pädagogische Kompetenzen des Lehrpersonals einschließlich der Gestaltung des Lernens.
3. Spezifische Kompetenzen des TVET-Lehrpersonals in Bezug auf die Fachgebiete.

Diese drei Komponenten erfordern eine umfassende, solide Lehrkräfteausbildung. Dies kann nur im Rahmen einer professionellen, berufsvorbereitenden Ausbildung erreicht werden.

Ausgehend von den oben skizzierten Defiziten haben die Länder Südostasiens die Initiative ergriffen, länderübergreifende Standards zu formulieren. Dieser Sachverhalt wird nachstehend skizziert.

5 Standards für die Ausbildung von Lehrkräften – Internationale versus regionale Konzepte

5.1 Transnationale Rahmenbedingungen

Eine Reihe von Aspekten zur Relevanz von Standards, die in internationalen Rahmenwerken, politischen Dokumenten und Erklärungen verankert sind, wurden bereits in der „Hangzhou-Erklärung“ (UNESCO-UNEVOC 2004) genannt, in der internationale Kooperationsbemühungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung gefordert werden:

- TVET soll zu einer international anerkannten wissenschaftlichen Gemeinschaft entwickelt werden.
- Nachhaltige, übertragbare und innovative nationale Wissenschaftssysteme sollen entwickelt und in nationale Innovationssysteme integriert werden.
- Der internationale Austausch von Lernenden und Lehrenden soll beschleunigt werden.
- Fachwissen in der Pädagogik der beruflichen Bildung soll mit beruflichen Disziplinen sowie mit integrativen Perspektiven für schulisches und berufsbezogenes Lernen verknüpft werden.
- Eine Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten zur Gewährleistung der Beschäftigungsfähigkeit ist nur möglich, wenn die Qualität, die Wirksamkeit und die Relevanz des Unterrichts verbessert werden.
- Eine effektive Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden soll im Mittelpunkt einer qualitativ hochwertigen beruflichen Bildung stehen.

Als Ergebnis des intensiven Gedankenaustauschs und der Diskussionen zwischen den Experten während des Treffens in Hangzhou wurde ein „internationales Rahmencurriculum für einen Master-Abschluss in der beruflichen Bildung“ vorgeschlagen, das Folgendes definieren soll:

- eine Reihe von Qualitätskriterien für die Ausbildung von Lehrkräften und Dozenten in der allgemeinen und beruflichen Aus- und Weiterbildung,
- einen Rahmen für die künftige internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit,
- eine Grundlage für den gegenseitigen Austausch von Studierenden, Dozenten und Wissenschaftlern,
- einen Rahmen, der eine Grundlage für die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen bilden kann.

Eine Legitimation für ein international abgestimmtes Rahmencurriculum für einen Master-Abschluss in TVET wurde aus aktuellen, globalen Entwicklungen abgeleitet. Der globale wirtschaftliche Wettbewerb erhöht die Nachfrage nach qualitativ hochwertigen Produkten. Qualitativ hochwertige Produkte und qualitativ hochwertige, wertschöpfende Arbeit sind der Kern des globalen wirtschaftlichen Erfolgs im 21. Jahrhundert.

a. Standards und Anforderungen

Die Entwicklung der Kompetenzen von Berufsschullehrkräften ist eng mit deren jeweiligen Studienbereichen verbunden, die entlang der beruflichen Fachrichtungen differenziert sind. Ein zentraler Punkt ist, dass Berufsschullehrerinnen und -lehrer einen „doppelten Fachbezug“ (Spöttl 2014; KMK 2019, 6) benötigen, einen Bezug zu den Berufen eines Berufsfeldes als Fach und einen Bezug zur entsprechenden berufswissenschaftlichen Disziplin. Dieser doppelte Bezug ist sowohl für die Ausbildung der Lehrkräfte (Entwicklung beruflicher und fachdidaktischer Kompetenzen) als auch für die

spätere Lehrtätigkeit (inhaltliche und methodische Gestaltung des Lernens als typische Aufgabe von Lehrkräften) wesentlich.

Häufig wird die Qualität des Unterrichts durch die Lernergebnisse und die dazugehörige Kompetenz bestimmt, indem gemessen wird, wie gut die Lernenden bei Prüfungen abschneiden. Entscheidend ist jedoch die Tatsache, dass verschiedene Ebenen und Parameter eines Berufsbildungssystems das Ergebnis beeinflussen. Berufsbildungssysteme sind Netzwerke mit voneinander abhängigen Systembereichen, wobei neben den Rahmenbedingungen drei Faktoren die Qualität maßgeblich bestimmen: *Lehrende*, *Lernende* und die *Lerninhalte*. Zusätzlich sollten die Rahmenbedingungen geeigneten Raum für das Lernen bieten, wie z. B. einen rechtlichen Rahmen, Räume, Ausrüstung und Medien. Aber die Lehrkräfte sind die wesentlichen Akteure, die die Rahmenbedingungen mit den Inhalten und den Lernenden zusammenbringen. Daher muss ein Lehrkräfteprofil für die berufliche Bildung so definiert werden, dass klar wird, was Lehrkräfte in der beruflichen Bildung können müssen, um „Qualität“ zu produzieren.

Seltsamerweise konzentrieren sich die meisten Qualitätssicherungssysteme für die Berufsbildung auf die Rahmenbedingungen und auf Themen wie Zertifizierung und Bewertung. Diese Ausrichtung ist auch bei der Beschreibung von Standards für Lehrkräfte feststellbar (vgl. UNESCO 2017; Toolbox 2019). Es muss hervorgehoben werden, dass sich die Standards für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung auf die drei oben genannten Hauptfaktoren konzentrieren sollten: die Lehrkräfte, die Lernenden und die Lerninhalte, wobei die Lehrkraft im Mittelpunkt stehen soll.

Auf der Grundlage der UNESCO und eines internationalen Arbeitspapiers der ILO (ILO 2015) wurden acht Parameter identifiziert, die den Rahmen für die Entwicklungsprozesse von Gesellschaften bilden. Einer dieser Prozesse ist

„Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern
und Ausbilderinnen und Ausbildern in der beruflichen Bildung.“

Die Verbesserung der Kompetenz der Fachkräfte mithilfe der beruflichen Bildung ist das Kernstück dieses Parameters. Die Relevanz dieses Ziels wird durch eine Analyse der Defizite in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbildern und Ausbilderinnen verdeutlicht. Mithilfe eines Reformkatalogs, der auf einer Veröffentlichung der Internationalen Arbeitsorganisation (ebd.) basiert, lassen sich vier Säulen für eine Qualitätsverbesserung in der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern und Ausbilderinnen aufzeigen. Ziel ist dabei die Entwicklung eines kohärenten, inklusiven und qualitativ hochwertigen Systems für die Ausbildung von Lehrpersonal:

- Säule eins: „Struktur und Relevanz“
- Säule zwei: „Reaktionsfähigkeit und Einbeziehung“
- Säule drei: „Innovation und Fortschritt“
- Säule vier: „Repräsentation und Kommunikation“.

Die Säulen 1 und 3 zielen auf die Erreichung der Beschäftigungsfähigkeit, vor allem indem daran anknüpfend arbeitsprozessbasierte Curricula entwickelt werden. Einer der wesentlichen Punkte des ILO-Papiers ist der Nachweis, dass Lehrpersonal in der

beruflichen Bildung sowohl über *technisches und berufliches Wissen als auch über berufs-pädagogische Fähigkeiten* verfügen muss, um den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden. Die Schlüsselbotschaft der vier Säulen ist, dass die Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung (vor und während der Ausbildung) ein starkes fachbezogenes Wissen vermitteln und höchstmögliche Standards in der Lehrtätigkeit erreichen müssen. Schließlich müssen die Studierenden auf die Beschäftigung in bestimmten Berufen oder Berufsfeldern vorbereitet werden.² Die wichtigsten Aufgaben/Bereiche für Lehrkräfte sind (vgl. ILO 2012 und ISCO-08):

- Unterricht in Berufspädagogik und -didaktik,
- Unterricht in beruflichen Fachrichtungen,
- professionelle Kommunikation (mit allen Zielgruppen),
- Management im Rahmen beruflicher Aufgaben und Verwaltung, Beratung, Berufsberatung,
- Vorträge halten und Diskussionen führen, um die Kenntnisse und Kompetenzen der Studierenden im beruflichen Kontext zu erweitern,
- Ermittlung des Ausbildungsbedarfs von Studierenden und Kontaktaufnahme mit Einzelpersonen, der Industrie und anderen Bildungsbereichen, um die Bereitstellung relevanter Bildungs- und Ausbildungsprogramme zu gewährleisten,
- Entwicklung von Lehrplänen/Curricula,
- Planung von Kursinhalten, Unterrichtsmethoden und Unterricht,
- Unterweisung und Überwachung der Auszubildenden im Umgang mit Werkzeugen, Geräten und Materialien sowie Vermeidung von Verletzungen und Schäden,
- Beobachtung und Bewertung der Arbeit der Schülerinnen und Schüler, um Fortschritte festzustellen, Feedback zu geben und Verbesserungsvorschläge zu machen,
- Durchführung von mündlichen oder schriftlichen Leistungstests, um den Fortschritt zu messen, die Wirksamkeit der Ausbildung zu bewerten und die Kompetenz zu beurteilen,
- Erstellen von Berichten und Führen von Aufzeichnungen, z. B. über die Noten der Schülerinnen und Schüler, deren Anwesenheit und die Einzelheiten der Ausbildungsaktivitäten,
- Betreuung von unabhängigen Projekten oder Gruppenprojekten, Feldpraktika, Laborarbeiten oder anderen Schulungen,
- Bereitstellung von individuellem Unterricht und Nachhilfeunterricht oder Förderunterricht,
- Durchführung von Schulungen am Arbeitsplatz zur Vermittlung und Demonstration von Grundsätzen, Techniken, Verfahren oder Methoden zu bestimmten Themen.

2 ISCO-08: Internationale Standardklassifikation der Berufe; <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/>; ILO 2012, S. 139 f.

Die Beschreibung der Arbeitsbereiche für Lehrpersonen entspricht den Anforderungen und der Vorstellung von einer Lehrkraft mit „integriertem Profil“³. Ein solches Berufsbild geht von einer disziplinatorientierten Profilierung aus, die weder allein pädagogisch noch fachwissenschaftlich geprägt ist. Lehren und Erziehen, Planen, Bewerten und Beurteilen sowie die Unterstützung von Innovationen sind Kernkompetenzen der Arbeit von Lehrkräften mit gleichzeitiger Bezugnahme auf Berufspädagogik, berufliche Didaktik und berufliche Fachrichtungen. Die Standards für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung müssen diese Bereiche berücksichtigen. Dies wird nach den Überlegungen zu den „beruflichen Fachrichtungen“ und den Einzelheiten eines „Lehrkräfteprofiles“ weiter erörtert.

b. Berufliche Fachrichtungen als Disziplin

Berufliche Fachrichtung

Formal:

Bereich, der von zukünftigem Lehrpersonal studiert werden muss, um relevante Lehrkompetenzen für den Unterricht berufsbezogener Fächer in einem bestimmten Berufsfeld zu entwickeln (vgl. Pahl & Herkner 2010, S. 11).

Zugleich:

Wissenschaftlicher Gegenstand zur Klärung der Theorie der Berufe/Berufskompetenzen und der Lehrinhalte.

Der Begriff Berufliche Fachrichtung wird in der Regel im Bereich der beruflichen Bildung verwendet, um den spezifischen Lernbereich und die damit verbundenen Lernanforderungen für die Arbeitswelt zu verdeutlichen. Aufgrund der engen Verknüpfung zwischen dem beruflichen Fach und der beruflichen Didaktik als Teile einer beruflichen Disziplin wird meist der Begriff „berufliche Fachrichtung und ihre Didaktik“ verwendet. Für eine tiefergehende Diskussion des (nicht nur international) uneinheitlichen Verständnisses siehe die Ausführungen in Zhao & Rauner (2014).

Eine Präzisierung des Begriffs Berufliche Fachrichtung ist bei der Formulierung von Standards eine zentrale Anforderung, ohne die weder eine Klärung der Ausrichtung der Lehrkräftebildung noch der dazu notwendigen Inhalte und Strukturen möglich ist. Mithilfe der bereits auch international herbeigeführten Klärungen wird folgende Definition als Grundlage für die Formulierung der Lehrkräftestandards genutzt:

3 Das bedeutet, dass der Beruf der Lehrkraft in der beruflichen Bildung sowohl fachrichtungsbezogene als auch berufspädagogische und didaktische sowie fachdidaktische Kompetenzen aufweisen muss. Die Bewältigung der Aufgaben in einem Lehrkräfteberuf erfordert Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die nicht nur aus dem Bereich der naturwissenschaftlichen Disziplinen oder speziell aus einer ingenieurwissenschaftlichen Disziplin stammen. Wir sehen im „Arbeitsprozesswissen“ (Boreham, Samurcay & Fischer 2002; Spöttl, Loose & Becker 2020) eine wichtige Kompetenz für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung.

Eine Berufliche Fachrichtung ist

- ... der zu unterrichtende Bereich in der beruflichen Bildung/die Spezialisierung der Lehrkräftebildung;
- ... eine Theorie der Berufe für universitäre Anforderungen und Fragestellungen (Forschung) (Pahl 2014, S. 25);
- ... verbunden mit beruflichen Domänen/Berufen in einem Berufsfeld. Die Hangzhou-Erklärung (UNESCO-UNEVOC 2004) enthält einen Katalog von zwölf beruflichen Disziplinen, die die beruflichen Domänen darstellen, in denen die berufliche Bildung stattfindet.
- ... ein wissenschaftlich fundiertes „berufliches Fach“ und
- ... in diesem Sinne eine Kombination aus Berufswissenschaft (die die Inhalte des beruflichen Wissens und Könnens zur Bewältigung von Arbeitsprozessen und Arbeitsaufgaben in einem Beruf/beruflicher Domäne identifiziert (vgl. Becker/Spöttl/Windelband 2019, S. 6); und beruflicher Didaktik (die die Frage nach den relevanten Inhalten und Methoden für den Unterricht beantwortet);
- ... unterteilt in vier relevante Verantwortungsbereiche der Lehrkräfte, die gekennzeichnet sind durch die *Analyse, Gestaltung und Bewertung* von
 - Berufen in einem Berufsfeld,
 - beruflichen Lern-, Bildungs- und Qualifizierungsprozessen,
 - beruflicher Arbeit und Geschäftsprozessen,
 - Technologie als Gegenstand von Arbeits- und Lernprozessen

in ihrer historischen Entwicklung, ihren aktuellen Erscheinungsformen und ihren Zukunftsperspektiven (vgl. gtW 2010, S. 10).

Für die berufswissenschaftlichen Disziplinen definiert UNEVOC (vgl. UNESCO-UNEVOC 2004, S. 15) 12 Fachrichtungen, die im Folgenden aufgeführt sind:

- Wirtschaft und Verwaltung,
- Produktion und Fertigung,
- Bauwesen,
- Elektrotechnik und Elektronik und Informations- und Kommunikationstechnik,
- Verfahrenstechnik und Energie,
- Gesundheits- und Sozialfürsorge,
- Bildung und Kultur,
- Freizeit, Reisen und Tourismus, Landwirtschaft, Lebensmittel und Ernährung,
- Medien und Informationen,
- Textil und Design,
- Bergbau und natürliche Ressourcen.

„Fahrzeugtechnik/Automotive“ ist in dieser Empfehlung in „Produktion und Fertigung“ integriert. Aufgrund der Bedeutung des Automobilbereichs ist die Empfehlung, diese Disziplin als eigene Fachrichtung in die Liste aufzunehmen. Auch der Bereich

der Informations- und Kommunikationstechnologie sollte als eigene Disziplin aufgeführt werden.

c. Ergebnisse

Struktur von Standards für die Ausbildung von Lehrkräften

Die dargelegten Klärungen zeigen auf, wie internationale Entwicklungen und Erkenntnisse zur Lehrkräftequalifizierung aufgegriffen und mit einer gewerblich-technischen Disziplinausrichtung versehen werden können.

Das Ergebnis obiger Ausführungen ist im Kern, dass Lehrkräfte in der beruflichen Bildung eine enge Verknüpfung zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen benötigen. Einerseits benötigen sie berufliche Kompetenzen (bezogen auf eine berufliche Fachrichtung), andererseits persönliche, soziale und arbeitsprozessbezogene sowie pädagogische und insbesondere methodisch-didaktische Kompetenzen auf wissenschaftlich reflektierter Ebene. Auf allen Ebenen ist aufgrund der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen das Reflektieren und Entwickeln von Kompetenzen mit Bezug zur Digitalisierung und Nachhaltigkeit und eine Auseinandersetzung mit grünen Berufen mit aufzunehmen.

Die Entwicklung dieser Kompetenzen und natürlich die Befähigung der Lehrkräfte, diese als Teil ihrer Aufgaben zu erfüllen, erfordert eine Kombination und einen Bezug zwischen allen genannten Kompetenzbereichen und insbesondere zwischen den Dimensionen „Berufspädagogik“ und der beruflichen Disziplin als „Fach“. Im allgemeinbildenden Schulwesen wird der **Unterrichtsgegenstand** mithilfe allgemeiner wissenschaftlicher Disziplinen wie Biologie für Biologielehrkräfte oder Technik für Techniklehrkräfte definiert. Im Gegensatz dazu ist das Fach von Lehrkräften für die Berufsbildung eines mit „doppeltem Fachbezug“ (siehe oben), was bedeutet, dass berufliche Disziplinen und Referenzberufe den Unterrichtsgegenstand definieren.

Die **pädagogische** Dimension (Abbildung 4 – vgl. Becker & Spöttl 2022) in der beruflichen Bildung sollte als Brücke zwischen den Verantwortungsbereichen für die Identifizierung, Vorbereitung und Durchführung der Arbeit (ausgehend von den beruflichen Arbeitsaufgaben) und den Lerninhalten und -prozessen verstanden werden. Diese Brücke (unterstützt durch den Begriff „beruflich“) gewährleistet berufsbezogenes Lehren und Lernen und macht deutlich, dass sich der Unterricht mitunter grundlegend vom Unterricht in allgemeinen Fächern unterscheidet. Die besondere Bedeutung beruflicher Lernprozesse liegt in diesem Zusammenhang in der Sicherung einer beruflichen Handlungsfähigkeit, die die Lernenden in der Arbeitswelt unterstützt.



Abbildung 4: Kompetenzbereiche für Standards für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung

Bei der weiteren Betrachtung ist es eine Herausforderung, zwischen den Kompetenzbereichen zu differenzieren und sie gleichzeitig zu einem Standard zusammenzufassen und zu integrieren. Da Kompetenzen in der Realität nicht voneinander getrennt sind, sondern als *Ergebnisse* im Sinne von Leistungen (Performance) im Kontext von Aufgaben identifizierbar sind, werden die Standards als *Kompetenzen für Lehrkräfte* beschrieben. Diese ergebnisorientierten Standards vervollständigen den erwarteten *Output* und die Empfehlungen für den *Prozess* und den *Input*.

Die Standards bestehen aus zwei ganzheitlichen Kompetenzbereichen, die als Aufgaben der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung beschrieben werden (vgl. Becker/Spöttl 2022, S. 23 ff.).

1. **Persönliche und soziale Kompetenzen** beschreiben die Kompetenzen einer Lehrkraft für berufliche Bildung, die sich mit der beruflichen Schule als Institution identifiziert, einschließlich dem zugrunde liegenden System. Dazu zählen auch persönliche Einstellungen, sich für eine ständige Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen einzusetzen.
2. **Berufliche Forschungs-, Fach-, Didaktik-, Pädagogik- und Managementkompetenzen** beschreiben die Kompetenzen für die Identifizierung, Vorbereitung und Durchführung von Unterricht mit dem Schwerpunkt auf Berufe im Berufsfeld und auf der Grundlage von Kompetenzen in einer beruflichen Fachrichtung (Einzelheiten siehe Übersicht nachstehend). Dieser zweite Punkt besteht aus mehreren Kategorien oder Prioritätensetzungen:
 - a) **Berufs(bildungs)forschung:** Kompetenzen von Lehrkräften in der beruflichen Bildung zur Ermittlung beruflicher Kompetenzanforderungen, Entwicklungen der Berufe und Unterrichtsanforderungen.
 - b) **Berufliche Fachrichtung:** Kompetenzen von Berufsschullehrkräften zur Analyse des Berufsfeldes (Fertigung, Fahrzeugtechnik, ...) und der damit verbundenen Anforderungen und Veränderungen in der Arbeitswelt.
 - c) **Berufliche Didaktik:** Kompetenzen von Lehrkräften der beruflichen Bildung zur Auswahl und Strukturierung relevanter Inhalte und Methoden zur Unterstützung beruflicher Lernprozesse.

- d) **Berufliche Pädagogik:** Kompetenzen von Lehrkräften für die Planung, Durchführung und Bewertung von Lerneinheiten.
- e) **Berufliches Management:** Kompetenzen von Lehrkräften für die Organisation und Weiterentwicklung von beruflichen Schulen und Berufsbildungsprogrammen.

Jede der benannten Kategorien hat Verbindungen zu benachbarten Kategorien. Daher können die Kompetenzen von Berufsschullehrkräften benannt und jeweils zwischen zwei Kategorien verortet werden. Zuordnungen können durch ihre Nähe zur jeweiligen Kategorie erkannt werden (vgl. Becker/Spöttl 2022).

Tabelle 1: Verlinkte Kompetenzen von Lehrkräften der beruflichen Bildung

Berufs(bil- dungs)for- schung	Berufliche Kompetenz- anforderungen bestimmen	Ableitung der jeweiligen Lernbedarfe und Ausbildungsanforderungen	Berufliche Fachrich- tung
<i>Berufliche Fachrichtung</i>	Technologie und ihre Bedeutung für das Lernen im Kontext von Organisation, Methoden, Werkzeugen, Ausrüstung und Materialien in der Arbeitswelt analysieren	Analysieren technologischer Anforderungen und der sich verändernden Arbeit und Entwickeln von Strategien oder Ansätzen für das Lernen in verschiedenen Lernumgebungen	<i>Berufliche Didaktik</i>
	Entwicklung von Lehrplänen für die berufliche Bildung auf Schulebene und Beteiligung bei der Lehrplanentwicklung auf nationaler Ebene	Analysieren von didaktischen Ansätzen und Bewerten des Einsatzes für das Lernen im Kontext der digitalen Technologien und des Wandels von Arbeit und Arbeitsorganisation	
<i>Berufliche Didaktik</i>	Gestaltung von Lerneinheiten durch den Einsatz innovativer Lehrmethoden, mit denen die Komplexität der (Fach-)Arbeit erschlossen werden kann	Entwicklung von schulbasierten Lehrplänen, Lehrplänen und Lernmaterialien für den Einsatz im innovativen Unterricht	<i>Berufs- pädagogik</i>
	Planung von theoretischem und praktischem Unterricht in Klassenräumen und Werkstätten	Durchführung von Lerneinheiten zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Lernenden	
		Durchführung von Beurteilungen und Bewertungen der beruflichen Kompetenzen der Lernenden	
<i>Berufs- pädagogik</i>	Begleiten der Kompetenzentwicklung der Schüler:innen unter Berücksichtigung des Kompetenzentwicklungsniveaus, des Lebensumfelds und der individuellen Lernbedingungen	Gestaltung der Lern- und Schulkultur und Weiterentwicklung des schulischen Umfelds unter Berücksichtigung der Förderung lebenslangen Lernens	<i>Berufliches Manage- ment</i>
	Verbesserung von Lern- und Interaktionsprozessen durch Auswahl und Entwicklung geeigneter Methoden	Lern- und Arbeitsumgebungen gestalten und organisieren	

6 Schlussfolgerungen

Die Ausführungen belegen, dass beispielsweise die ILO und UNESCO verschiedenste Überlegungen zur Professionalisierung der Ausbildung von Lehrkräften für Berufsbildungssysteme anstellen. Dabei spielen Standards eine Rolle, werden jedoch wenig spezifiziert und konkretisiert, sodass die Instrumente nicht unmittelbar zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eingesetzt werden können. Die Dimensionen, die vor allem bei der Qualitätsentwicklung eine wichtige Rolle spielen, werden im letzten Teil des Artikels diskutiert und deren Beziehungsgeflecht wird verdeutlicht. Besonders zum Tragen kommt dabei die disziplinierte Dimension der beruflichen Fachrichtungen. Von größerem Interesse dürfte die Nutzbarkeit solcher Ansätze für die Gestaltung von Standards einerseits und für die Ausgestaltung der Lehrkräftearbeit in den schulischen wie betrieblichen Berufsbildungsinstitutionen andererseits sein. Allerdings ist es zu kurz gegriffen, Standards zu formulieren, ohne das grundsätzliche Niveau der Ausbildung von Lehrkräften zu klären.

Die im Artikel aufgezeigten vielfältigen Anforderungen und Aufgaben von Lehrkräften in der beruflichen Bildung verweisen deutlich darauf, dass eine universitäre Ausbildung als Zielsetzung gerechtfertigt ist und dann, wenn es um eine vollständige Ausbildung geht, ein Master Degree als Abschluss ermöglicht werden sollte. Nur dieses Niveau garantiert ein Lehrkräfteprofil, welches auf die vielfältigen Aufgaben vorbereitet ist und die infrage stehenden Personen darauf vorbereitet, diese Aufgaben zu bewältigen.

Ein solches Studium muss auch an die Forschung heranführen, um die Zielgruppe zu befähigen, einfachere Forschungsfragen, die für den beruflichen Alltag relevant sind, zu bewältigen.

Literatur

- Axmann, Michael 2025: Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high-quality teacher training systems. Employment Working Paper, no. 177. ILO: Geneva 2015.
- Bandung Declaration 2009: Bandung Declaration on TVET Teacher Education. In: Ditt- rich, J., Yunos, J. Md., Spöttl, G., Bukrit, M. (Eds.): Standardization in TVET Teacher Education. LANG: Frankfurt a. M., pp. 191–196.
- Becker, Matthias, Spöttl, Georg 2022: Standards für die Lehrer:innenbildung – ein trans- nationales Referenzkonzept. In: Anselmann, S.; Faßhauer, U.; Hannes Helmut Nep- per, H. H.; Windelband, L. (Hrsg.): Berufliche Arbeit und Berufsbildung zwischen Kontinuität und Innovation. wbv Media GmbH & Co. KG: Bielefeld, S. 23–38.

- Becker, Matthias, Spöttl, Georg; Windelband, Lars 2019: Berufliche Fachdidaktiken/ Berufsdidaktik im Spannungsfeld der Berufspädagogik und der gewerblich-technischen Fachrichtungen. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 37, 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe37/becker_etal_bwpat37.pdf (17.12.2019).
- Boreham, Nicholas; Samurcay, Renan, Fischer, Martin 2002: Work Process Knowledge. Routledge: London.
- Euler, Dieter 2018: TVET Personnel in ASEAN. Investigation in Five ASEAN States. EUSEL: Detmold.
- gtw (2010): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Studienordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge gewerblich-technischer Fachrichtungen. Berufliche Fachrichtung Metalltechnik. Januar 2010. Online: <https://www.gtw-ag.de/download/772/> (accessed on 22 November 2022).
- ILO 2015 – Axmann, Michael, Rhoades, Amy, Nordstrum, Lee: EMPLOYMENT Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high-quality teacher training systems. Employment Policy Department, Working Paper No 177. Geneva: International Labour Office.
- ILO 2012: International Standard Classification of Occupations. Structure, group definitions and correspondence tables. Geneva: International Labour Office.
- ILO-UNESCO (Eds.) 2012: Transforming TVET: Building skills for work and life (Shanghai Consensus): Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training. Paris 2012. URL: <https://unevoc.unesco.org/home/Report:+Building+Skills+for+Work+and+Life,+Shanghai,+China,+13-16+May+2012:+Third+International+Congress+on+TVET&context=> (accessed on 4 May 2022).
- ISCO-08: Internationale Standardklassifikation der Berufe. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/> (accessed on 12 Juli 2022).
- KMK 2019 – Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. KMK: Berlin URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (accessed on 4 May 2022).
- Pahl, Jörg-Peter 2014: Vocational Education Research: Research on Vocational Pedagogy, Vocational Discipline and Vocational Didactics. In: Zhao, Z.-Q.; Rauner, F. (Eds.): Areas of Vocational Educational Research. Berlin, Heidelberg: Springer. p. 17–44.
- Pahl, Jörg-Peter, Herkner, Volkmar 2010: Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: WBV.
- Marope, Priscilla Toka Mmantsetsa, Chakroun, Borhene, Holms, King 2015: Unleashing the Potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training. UNESCO: Paris.

- MoER 2018: Regulation for the attestation of teachers in general, technical and vocational education and psycho-pedagogical assistance services. The order of the MoER, No.62. https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare.pdf (accessed on 4 November 2022).
- OECD 2021: Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing: Paris, <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en> (accessed on 4 November 2022).
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2020: Schlussfolgerungen des Rates zu europäischen Lehrkräften und Auszubildenden für die Zukunft. Amtsblatt der Europäischen Union, 2020/C 193/04, 9.6.2020. S. 11–19.
- Rawkins, Christa 2018: A Global Overview of TVET Teaching and Training: Current Issues, Trends and Recommendations, Joint ILO-UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (CEART). Paris, Geneva: CEART.
- Spöttl, Georg 2014: Teacher Training in TVET – A Structural Dilemma and the Role of Standards. Congress Proceedings. TVET Capacity Development: Career & Life Skills for 21 st Century. Malacca, Malaysia.
- Spöttl, Georg, Loose, Gert, Becker, Matthias (2020): Work-Process Based Development of Advanced Detailed Curricula. Berlin et al.: Peter Lang
- Toolbox 2019 – Spöttl, Georg, Tahir, Raihan: Quality Toolbox for better TVET delivery. Practical instruments for TVET and managers. RECOTVET Programme, Hanoi, Viet Nam. Bonn, Eschborn: GIZ.
- UNESCO (Eds.) 2014: Technical and Vocational Teachers and Trainers in the Arab Region. A Review of Policies and Practices on Continuous Professional Development. UNESCO: Paris. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231160> (accessed on 15 May 2022).
- UNESCO (Eds.) 2016a: Recommendation concerning technical and vocational education and training (TVET). UNESCO: Paris. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178> (accessed on 15 May 2022).
- UNESCO (Eds.) 2016b: Teachers in the Asia-Pacific: career progression and professional development. UNESCO; Paris. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246011> (accessed on 10 September 2022).
- UNESCO (Eds.) 2017: Guidelines for the Quality Assurance of TVET Qualifications in the Asia-Pacific Region. UNESCO: Bangkok.
- UNESCO-UNEVOC (Eds.) 2020: Future of TVET Teacher. UNESCO-UNEVOC Study. Education 2030. UNESCO-UNEVOC: Bonn. URL: <https://www.skillreporter.com/wp-content/uploads/2020/08/Future-of-TVET-Teaching-Pooja-Gianchandani-Gita-Subrahmanyam-UNESCO-UNEVOC-Report-Skill-Development.pdf> (accessed on 4 August 2022)
- UNESCO-UNEVOC (Ed.) 2004: UNESCO International Meeting on Innovation and Excellence in TVET Teacher/Trainer Education. Documentation. UNESCO-UNEVOC: Hangzhou 2004. URL: https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/Hangzhou_International_framework.pdf (accessed on 15 June 2022)

- UN (Eds.) 2015: United Nations Summit on Sustainable Development 2015. Informal summary. 25–27 September. UN: New York. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/8521Informal%20Summary%20-%20UN%20Summit%20on%20Sustainable%20Development%202015.pdf> (accessed on 8 May 2022).
- VET 2013: Technical vocational education development strategy for the years 2013–2020. Government Decision No. 97. <http://lex.justice.md/md/346695/> (accessed on 4 November 2022).
- Volmari, Kristiina; Helakorpi, Seppo; Frimodt, Rasmus (Eds.) 2009: Competence Framework for VET Professions: Handbook for Practitioners. CEDEFOP/Finnish National Board of Education. Helsinki.
- Vodita, Oana, Iosnascu-Cuciuc, Ecaterina, Hincu, Lilian 2022: Education and Training of Vocational Education and Training (VET): Teachers in the Republic of Moldova. In: Bünning, F., Spöttl, G., Stolte, H. (Eds.): Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation – Models, Approaches and Trends. Springer: Singapore, pp. 309–318.
- Zhao, Zhiquan, Rauner, Felix (Eds.) 2014: Areas of Vocational Education Research. Springer: Berlin, Heidelberg.

Autoren

Frank Bünning, Prof. Dr., Institut für Bildung, Beruf und Medien, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Georg Spöttl, Prof. Dr. Dr. h. c., Zentrums für Technik, Arbeit und Berufsbildung (TAB) an der Uni Bremen Campus GmbH, Universität Bremen

Harry Stolte, Dr. paed., Senior Consultant, UNEVOC Centre „TVET for Sustainable Development“

Zur Frage der Governance der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine

OKSANA MELNYK

Zusammenfassung

Im Vergleich zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den allgemeinbildenden Schulsektor stellt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für berufliche Schulen ein komplizierteres System dar, da sie eine spezifische Stellung in der Gesellschaft einnimmt, die die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Sphäre umfasst. Die erfolgreiche berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine wichtige Voraussetzung für das effektive Funktionieren des Berufsbildungssystems in einem Land. Ziel dieses Beitrags ist es, die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine darzustellen und die Herausforderungen sowie Probleme der aktuellen Situation aus der Perspektive der Governance zu analysieren. Die Analyse gibt eindeutige Hinweise darauf, dass die Steuerung der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine überwiegend in den Händen des Staates liegt. Obwohl ein solcher Ansatz zur Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Wichtigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der politischen Ebene zeigt, verursacht er auch zahlreiche Probleme, was die Qualität sowie die Relevanz der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung angeht.

Schlachworte: Berufliche Lehrkräfte; Berufliche Lehrkräftebildung; Ukraine

Abstract

Compared to teacher education for the general school sector, teacher education for vocational education is a more complicated system, as it occupies a specific position in society, encompassing the economic, social and cultural spheres. Successful vocational teacher education is a prerequisite for the effective functioning of the vocational system in a country. The aim of this paper is to present vocational teacher education in Ukraine and to analyse the challenges as well as problems of the current situation from a governance perspective. The analysis provides clear evidence that the governance of vocational teacher education in Ukraine is predominantly in the hands of the state. Although such approach to governance of teacher education shows the importance of teacher education at the political level, it also causes numerous problems in terms of quality and relevance of professional teacher education.

Keywords: vocational teachers; vocational teacher education; Ukraine

Einleitung

Im Vergleich zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den allgemeinbildenden Schulsektor stellt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für berufliche Schulen ein komplizierteres System dar, da sie eine spezifische Stellung in der Gesellschaft einnimmt, die die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Sphäre umfasst. Die erfolgreiche berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine wichtige Voraussetzung für das effektive Funktionieren des Berufsbildungssystems in einem Land (Grollmann 2008, S. 536). Und ein funktionierendes Berufsbildungssystem ist von zentraler Bedeutung für den wirtschaftlichen Wohlstand (Cedefop 2011, S. 7) und das soziale Wohlergehen der Jugend im Hinblick auf einen reibungslosen Übergang von der Schule in den Beruf (Santos 2010, S. 125). Die Verbesserung der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet daher auch, dass das Qualifizierungssystem eines Landes besser funktioniert. Die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung und das ihr zugrunde liegende Berufsbildungssystem sind jedoch manchmal lediglich schwach institutionell miteinander oder mit dem breiteren Kontext, in dem sie eingebettet sind, verbunden, was ein Paradoxon entstehen lässt. Folglich funktioniert die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren und Teilsystemen selten gut, wenn sie überhaupt stattfindet. Diese komplexen Koordinations- und Kommunikationsmuster zwischen verschiedenen Schlüsselakteurinnen und -akteuren in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie ihre Handlungslogiken und Absichten wirken sich auf der Systemebene auf die Abstimmung zwischen dem Hochschulsektor, Berufsbildungssektor und Arbeitsmarkt aus. Auf der institutionellen Ebene werden die von den Hochschuleinrichtungen angebotene Ausbildungsqualität und ihre Relevanz für die Bedürfnisse der beruflichen Schulen beeinflusst. Innerhalb der individuellen Ebene platzen sich Auswirkungen auf die Qualifikationen der angehenden Lehrenden, ihre Bereitschaft für ihre Arbeit als Lehrperson sowie die Zufriedenheit der Berufsschülerinnen und -schüler mit der erhaltenen Ausbildung. Die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine repräsentiert ein gutes Beispiel für die Untersuchung der Auswirkungen der Governance der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die oben erwähnten Bereiche und Ebenen.

In der Ukraine herrscht ein Mangel an pädagogischem Personal an beruflichen Schulen (OECD 2022). Die Ausbildungsqualität an Berufsbildungseinrichtungen entspricht nicht den modernen Marktanforderungen und den Erwartungen von den Arbeitgebenden (Del Carpio et al. 2017; European Training Foundation 2017; Korzh 2013). Der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen mangelt es an Praxisorientierung (Braun et al. 2019; Braun 2021; Radkevych et al. 2019). Sie bereitet angehende Lehrkräfte kaum auf den Berufseinstieg vor und entspricht nicht den Bedürfnissen und Erwartungen der beruflichen Schulen in Bezug auf die für den Unterricht erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten (Radkevych et al. 2020). Diese Probleme spiegeln in gewissem Maße die größeren (wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen) Zusammenhänge wider, in die die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingebettet ist, sind aber auch das Ergebnis der Governance in diesem Bereich.

Ziel dieses Beitrags ist es, die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine darzustellen und die Herausforderungen sowie Probleme der aktuellen Situation aus der Perspektive der Governance zu analysieren. In einem ersten Schritt werden das Konzept der Governance aus den Bildungspolitikwissenschaften und das von Gideonse (1993) entwickelte Konzept „Modi der Governance“ kurz erläutert. Die Anwendung des ersten theoretischen Konzepts konkretisiert die Definition von Governance im Bildungskontext. Das zweite Konzept stellt eines der wissenschaftlichen Instrumente zur Analyse von Governance-Mustern in einem spezifischen und konkreten Anwendungsfall/-beispiel dar. Auf den theoretischen Teil folgt eine konkrete Analyse des ukrainischen Fallbeispiels. Um sich ein besseres Bild von der aktuellen Situation machen zu können, wird zunächst ein kurzer Überblick über den Ist-Zustand der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine und den Kontext der Berufsbildung gegeben. Da die Steuerungsmechanismen auf normativer Ebene in Gesetzen und Verordnungen sowie in Standards für den Beruf der Lehrkraft und Hochschulstandards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung festgelegt sind, wird der rechtliche und regulatorische Rahmen untersucht. Dies ermöglicht die Anwendung der Theorie auf das ukrainische Beispiel und die Identifizierung von Mechanismen der Handlungskoordination, Konstellation von Akteurinnen und Akteuren und Kommunikation in der beruflichen Lehrerbildung. Die zentralen Ergebnisse dieser Governance-Analyse der ukrainischen beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden im letzten Abschnitt zusammengefasst.

Theoretischer Rahmen

Die Governance-Perspektive ist ein nützliches Instrument, um zu untersuchen, wie die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung als soziale Struktur funktioniert sowie mit anderen sozialen Strukturen und Institutionen interagiert, weil sie es ermöglicht zu verstehen, wie „Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Merki/Altrichter 2015, S. 396) stattfindet.

Die Governance-Perspektive setzt sich aus Schlüsselementen zusammen. Altrichter (2015, S. 11 ff.) unterscheidet folgende Aspekte des Governance-Konzepts:

- *die Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren*, die impliziert, dass nicht eine einzelne Person oder Institution ein System bildet, sondern vielmehr eine Konstellation von Akteurinnen und Akteuren existiert, die an der Bildung beteiligt sind;
- *die Handlungskoordination*, die sich darauf konzentriert, wie die Interessen kommuniziert, vereinbart und in Handlungen umgesetzt werden, sodass gemeinsame Ziele erreicht werden;
- *die Verfügungsrechte und Regelungsstrukturen*, die einen Handlungsrahmen der Akteurinnen und Akteure schaffen;

- *der Mehrebenencharakter eines sozialen Systems*, der erklärt, dass Akteurinnen und Akteure auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich interagieren und jede Ebene ihre eigene Konstellation der Akteurinnen und Akteure und Handlungslogik hat;
- *das intentionale Handeln und die teilweisen transintentionalen Ergebnisse*, was bedeutet, dass die Konfrontation der Intentionen der Akteurinnen und Akteure, die versuchen, das System zu steuern, in der Regel unvorhersehbare Dynamiken und Übergangsergebnisse erzeugt.

Im Rahmen des Governance-Ansatzes wurde eine Reihe von Analyseinstrumenten entwickelt, wobei in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hauptsächlich zwei Instrumente verwendet werden. Eines davon ist der „Governance Equaliser“ (Schimank 2007). Er umfasst fünf Dimensionen: die staatliche Regulierung, die externe Steuerung durch den Staat oder andere Akteurinnen und Akteure, die akademische Selbstverwaltung, die Selbstverwaltung durch das Management sowie den Wettbewerb um knappe Ressourcen (Schimank 2007, S. 240). Der Ansatz misst das Niveau innerhalb einer Dimension. Folglich kann mittels des „Governance Equaliser“ die Interdependenz von Akteurinnen und Akteuren in der Hochschulbildung und Politik im Kontext des New Public Management gemessen werden (Niedlich et al. 2017). Darüber hinaus fand das Instrument auch Anwendung bei der Analyse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz (Bucher et al. 2011). Das zweite Instrument zur Erklärung der Governance der beruflichen Lehrerbildung, das zur Analyse der Ukraine angewandt wird, stellen die von Gideonse (1993) entwickelten „Modi der Governance“ dar. Das Hauptkriterium für die Definition der Modi der Steuerung liegt in der Schlüsselrolle eines der an der (beruflichen) Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Stakeholder (Staat, Universitäten und Schulen oder Berufsverbände). Nach den Modi der Governance der Ausbildung der Lehrkräfte werden, je nach festgelegtem Kriterium, bestimmte Interaktionsmechanismen, Entscheidungsfindungen und Managementformen gebildet, die den Steuerungsmodus festlegen. Grundsätzlich werden drei Modi unterschieden (politisch, institutionell und professionell), von denen jedoch kaum einer in reiner Form existiert (Gideonse 1993, S. 402). Gideonse merkt an, dass diese Modi in der Regel durch den Kontext und die Zeit bestimmt werden und sich gegenseitig verändern oder ergänzen können (ebenda).

Bei dem genannten politischen Modus üben die öffentlichen Bediensteten und die staatlichen gesetzgebenden Instanzen ihre Befugnisse voll aus und delegieren sie kaum. Einerseits wird damit die Bedeutung der Schulen und Lehrenden auf der politischen Ebene anerkannt. Andererseits hat dieser Modus den Nachteil, dass er „Fachleute daran hindert, Vorbereitungs- und Leistungsstandards zu definieren und aufrechtzuerhalten“ [Übers. d. Verf.] (Gideonse 1993, S. 402). Darüber hinaus wird in der Öffentlichkeit der Eindruck erweckt, dass Veränderungen durch den Regulierungsprozess bestimmt werden und nur von oben nach unten, wie von der Regierung vorgeschrieben, erfolgen. Der Lehrerberuf erhält das Image eines Bediensteten des Staates, der die staatliche Politik im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit umsetzt (Young/Boyd 2010, S. 9). Gemäß dem genannten „institutionellen“ Modus der Governance

wird die Governance überwiegend von den Anbietenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Hochschulen, Schulen und kommunale Schulbehörden, die für das Praktikum zuständig sind) ausgeübt. Gideonse (1993, S. 403) stellt fest, dass „die Stärke der Steuerung durch den institutionellen Modus darin besteht, dass er dem Geschehen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am nächsten ist“ [Übers. d. Verf.]. Die Herausforderung dieses Modus besteht jedoch in der Vielfalt der Arten, der Kapazitäten und des Status der Bildungseinrichtungen, und folglich können die Steuerungsmechanismen sehr lokale Lösungen haben. Im genannten „professionellen“ Modus der Governance werden professionelle Einheiten und Agenturen von der Regierung mit der Aufgabe der Governance und der Politikgestaltung betraut. Sie legen Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Bildungseinrichtungen fest und sind für die Vorbereitung der angehenden Lehrpersonen zuständig. Diese Gremien, die sich aus Fachleuten des Lehrerberufs zusammensetzen und in der Lage sind, politische Macht auszuüben, werten den beruflichen Status dieses Berufs auf. Der Nachteil dieses Modus liegt in möglichen Problemen in den internen institutionellen Prozessen und Strukturen solcher Gremien. Außerdem besteht die Gefahr, dass in der öffentlichen Wahrnehmung der Vorwurf des Protektionismus von Eigeninteressen aufkommt (Gideonse 1993; Young 2004; Young/Boyd 2010).

Die Komplexität der Konstellation der Akteurinnen und Akteure in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird durch den Beschäftigungssektor ergänzt, der bei der Modellierung von Governance-Prozessen und -Mechanismen ebenfalls berücksichtigt werden muss.

Kontext der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die unabhängige Ukraine hat von der Sowjetukraine ein schulisches Berufsbildungssystem mit einem gut ausgebauten Netz von beruflichen Schulen, Berufskollegs und Technikums¹ geerbt. Im Jahr 1991, nach Erlangung der Unabhängigkeit, verfügte das Land mit einer Bevölkerung von 51,9 Millionen Menschen (Staatlicher Statistikdienst der Ukraine 2022a) über 1285 Schulen im Bereich der beruflichen Bildung mit 648.400 Berufsschülerinnen und -schülern sowie über 742 Berufskollegs und Technikums im Bereich der vorhochschulischen beruflichen Bildung mit 767.000 Lernenden (Staatlicher Statistikdienst der Ukraine 2022b). Das Netz der Berufsbildungseinrichtungen ist aus unterschiedlichen Gründen in den letzten 30 Jahren erheblich geschrumpft. Am Ende 2021 vor dem Angriffskrieg auf die Ukraine gab es 694 Schulen mit 250.300 Berufsschülerinnen und -schülern und 248 Bildungseinrichtungen im vorhochschulischen beruflichen Sektor² mit 282.000 Lernenden (Staatlicher Statistikdienst der Ukraine 2022b, 2022c). Die Dynamik der Veränderungen in der Anzahl der Bildungs-

1 Ein Technikum war eine Berufsbildungseinrichtung in der Sowjetunion, die hochqualifizierte Arbeitende und mittleres technisches Personal ausbildete (Tatur 1980, S. 91).

2 Der vorhochschulische berufliche Bildungssektor umfasst unterschiedliche Typen der Fachhochschulen, wie z. B. Berufskollegs, die nicht nur beruflich ausbilden, sondern auch den Junior-Bachelor-Abschluss (120 ECTS) anbieten (Gesetz der Ukraine über die berufliche Vorhochschulbildung 06.06.2019/i. d. F. 27.10.2022, Art. 7).

einrichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen und ihrer Schülerinnen und Schüler ist in den Abbildungen 1 und 2 dargestellt.

Teilweise ist eine solche Tendenz durch den kontinuierlichen Rückgang der Bevölkerung bedingt (von 51,9 Millionen im Jahr 1991 auf 41,1 Millionen im Jahr 2022 (Staatlicher Statistikdienst der Ukraine 2022a)), der eine Reduzierung des Berufsschulnetzes zur Folge hat. Doch dies ist nur einer von vielen Faktoren. Wäre dies der einzige Grund für den Rückgang der Zahl der Lernenden an beruflichen Schulen und an den Berufskollegs, so würde auch der Hochschulsektor eine ähnliche Tendenz aufweisen. Die Hochschulbildung hat jedoch einen Zustrom von Studierenden erlebt, wie aus den Abbildungen 1 und 2 hervorgeht. Die unzureichende Finanzierung, das niedrige Ansehen der Berufsbildung (Braun 2023; European Training Foundation 2017; Zinser 2015), die mangelnde Qualität und die fehlende Marktrelevanz der Berufsbildung (Del Carpio et al. 2017; European Training Foundation 2017) sowie die globale Tendenz zur Akademisierung in den leistungsorientierten Gesellschaften (Braun 2022, S.109 ff.) haben die negative Dynamik der Berufsbildungseinrichtungen und der Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler weitaus stärker beeinflusst als die negativen demografischen Entwicklungen.

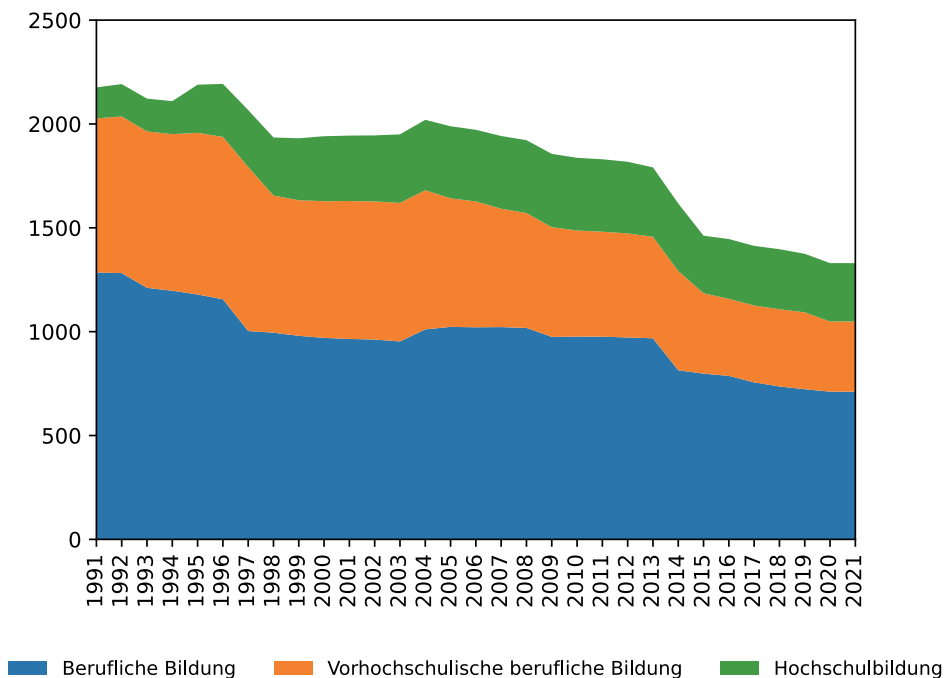


Abbildung 1: Dynamik der Anzahl der Bildungseinrichtungen in unterschiedlichen postsekundären Bildungsbereichen in der Ukraine in 1991–2021 (Datenquelle: Staatlicher Statistikdienst der Ukraine 2022b, 2022c)

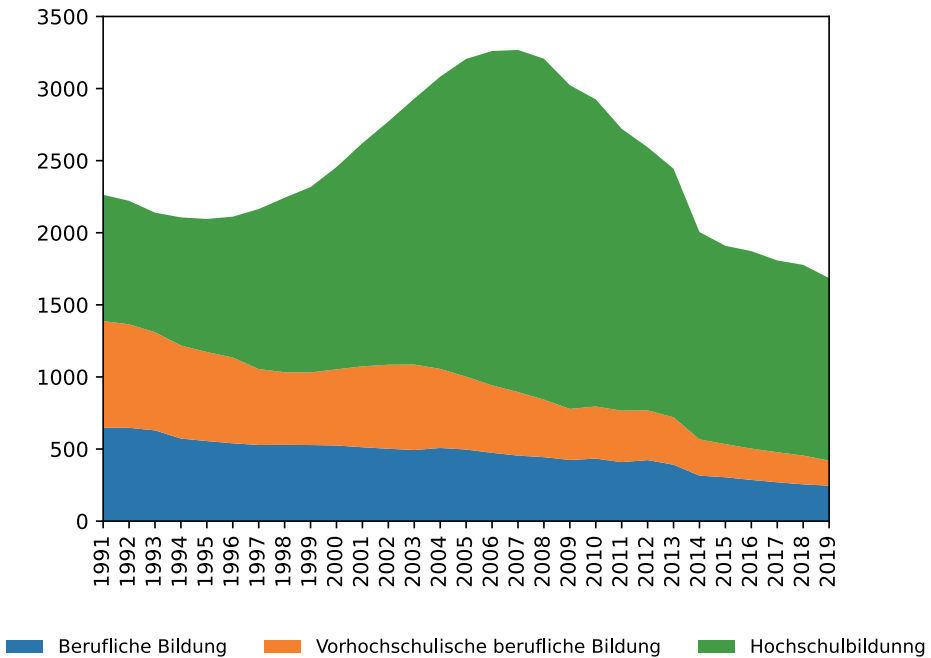


Abbildung 2: Dynamik der Anzahl der Studierenden und Lernenden in unterschiedlichen postsekundären Bildungssektoren in der Ukraine in 1991–2021 (Datenquelle: Staatlicher Statistikdienst der Ukraine 2022b, 2022c)

In der sowjetischen Ukraine war die Berufsbildung schulisch, aber mit einer starken Betonung des arbeitsbezogenen Lernens, das in staatlichen Unternehmen der administrativen Kommandowirtschaft vermittelt wurde. Der Staat spielte eine zentrale Rolle bei der Planung und Festlegung von Dauer, Inhalt und Finanzierung der beruflichen Bildung sowohl in den beruflichen Schulen als auch in den Unternehmen. Die Berufsbildungseinrichtungen waren tief in die Wirtschaftszweige integriert und hatten sehr enge Verbindungen zu den staatlichen Unternehmen. Der Staat regulierte Angebot und Nachfrage von Berufsschülerinnen und -schülern und Ausbildungsplätzen (Melnyk 2021, S. 109 ff.; Zinser 2015, S. 689). Mit dem Übergang zur Marktwirtschaft konnte der Staat jedoch private Unternehmen nicht dazu zwingen, Lernende in die Ausbildung aufzunehmen oder mit beruflichen Schulen zu kooperieren, und es gelang ihm nicht, transparente Anreize für private Unternehmen und Betriebe zu schaffen, um wichtige Akteurinnen und Akteure im Berufsbildungssektor zu werden (Deisinger/Melnyk 2019, Tutlys et al. 2021). Aus diesem Grund wurden immer mehr Stunden der praktischen Ausbildung, die früher in den Betrieben abgehalten wurden, von Lehrenden für fachpraktische Fächer (Meister) in Werkstätten und Laboren an beruflichen Schulen unterrichtet (Zinser 2015, S. 692–694). Die schwächer werdende Verbindung zwischen dem Berufsbildungs- und Wirtschaftssektor stellte die Lehrenden vor Herausforderungen in Bezug auf die Qualität und Relevanz der Ausbildung sowie die Finanzierung und Ausstattung der Berufsbildungseinrichtungen.

Aufgrund der negativen Trends im Netz der Berufsbildungseinrichtungen und der sinkenden Zahl der Lernenden in der Berufsbildung ist sowohl ein stetiger Rückgang der Zahl der Lehrkräfte für theoretische allgemeinbildende und berufsspezifische Fächer als auch der Lehrenden für die Fachpraxis zu verzeichnen. Das Monitoring zur Bereitstellung von pädagogischem Personal in den Bildungseinrichtungen zeigte für den Zeitraum von vier Jahren (2016–2020) einen deutlichen Rückgang um 18,0 % (Londar et al. 2020, S. 12). Der niedrige soziale Status und die prekäre finanzielle Situation von Lehrkräften an beruflichen Schulen wirken sich ebenfalls negativ auf deren Entscheidung aus, im Berufsbildungssystem zu bleiben. Im Jahr 2020 arbeiteten insgesamt 31.321 Lehrpersonen in der beruflichen Bildung und der vorhochschulischen beruflichen Bildung. Die überwiegende Mehrheit des pädagogischen Personals, das in den Berufsbildungseinrichtungen unterschiedlichen Niveaus arbeitet, weist ein Alter von 31 bis 40 Jahren (23,0 %) bzw. 41 bis 50 Jahren (22,6 %) auf. Darunter waren 42,7 % Lehrende für den fachpraktischen Unterricht im Jahr 2020, was 5521 Personen ausmacht. Der Frauenanteil lag bei 60,3 % (insbesondere unter den Lehrenden für den fachpraktischen Unterricht waren es 56,4 %; unter den Lehrenden für die theoretischen allgemeinbildenden bzw. berufsspezialisierten Fächer waren es 69,9 %) (Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine & Institut für Bildungsanalytik 2021, S. 209). Die European Training Foundation (2017, S. 8) berichtet, dass 86,2 % der Berufsschullehrerplätze im Jahr 2017 besetzt waren und etwa 14,0 % unbesetzt blieben. Die neueren Daten zum Bedarf an Berufsschullehrenden sind nicht frei zugänglich.

Die lange Abwesenheit (bis 2019) eines eindeutigen Rechtsrahmens, der die Anforderungen an Lehrpersonen im Berufsschulbereich definiert, und die daraus resultierende Vielfalt an Bildungsangeboten auf dem Markt der Hochschulbildung begründen die heterogenen Wege in die Tätigkeit an einer beruflichen Schule als Lehrende für den theoretischen oder fachpraktischen Unterricht (Melnik 2019). Generell lassen sich zwei Hauptpfade, akademische und nichtakademische, definieren, die zur Lehr-tätigkeit an Berufsbildungseinrichtungen führen. Dies spiegelt teilweise die von Grollmann (2008) entwickelten Grundprofile von Lehrkräften in der beruflichen Bildung in verschiedenen Ländern wider. Für die Lehrenden im fachtheoretischen allgemeinbildenden Unterricht (z. B. Ukrainisch, Geschichte, Bürgerkunde usw.) und fachtheoretischen berufsspezifischen Unterricht (z. B. Controlling, Logistik usw.) ist ein Hochschulabschluss (Bachelor oder Master) in einer spezialisierten beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder in einem spezialisierten Studium erforderlich. Für die Lehrenden im fachpraktischen Unterricht in der Berufsausbildung ist die Mindestanforderung an die akademische Ausbildung ein Junior-Bachelor in der beruflichen Lehrerbildung, der im vorhochschulischen beruflichen Bildungsbereich (d. h. Kollegs oder Technikums) erworben werden kann. Die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine besteht aus lediglich einer Phase, nämlich dem Hochschulstudium.

Die spezialisierte berufliche Lehrerbildung, die zu einem Hochschulabschluss führt, wird in der Ukraine als „Berufliche Bildung (nach Fachrichtung)“ bezeichnet

und wird an verschiedenen Hochschultypen angeboten. Hierzu zählen pädagogische Universitäten und Akademien (z. B. an der Südstaatlichen Pädagogischen Universität), klassische Universitäten, die klassische akademische Studiengänge in vielen Fachprofilen anbieten (z. B. Lviv Nationale Iwan-Franko-Universität), spezialisierte Universitäten und Institute, die in der Regel ein bestimmtes Profil haben (z. B. Kiewer Nationale Wirtschaftsuniversität) (Mishchenko 2003, S. 188) und spezialisierte Akademien und Institute für die Ausbildung der Lehrkräfte für berufliche Schulen, die sich primär auf die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung für eine große Anzahl von Fachrichtungen an beruflichen Schulen, Berufskollegs, Technikums spezialisiert haben (z. B. Ukrainische Akademie für Ingenieulpädagogik) (Melnyk 2019; Melnyk et al. 2021). Im Jahr 2021 boten 47 der 336 Hochschulen in der Ukraine berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen an (Einheitliche staatliche elektronische Datenbank für Bildung 2022). Für folgende Berufsfelder wird eine berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung angeboten, die durch den Staat gefördert wird (Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, 11.11.2022):

- Bauwesen und Schweißen
- Elektronik, Messtechnik und Funktechnik
- Energie, Elektrotechnik und Elektromechanik
- Maschinenbau
- Gewinnung, Aufbereitung und Transport von Mineralien
- Technologie der Leichtindustrieerzeugnisse
- Landwirtschaftliche Produktion, Verarbeitung von landwirtschaftlichen Erzeugnissen und Lebensmitteltechnologie
- Verkehrswesen
- Digitale Technologien

Darüber hinaus werden auch weitere Studiengänge für die Ausbildung von Lehrpersonen an ukrainischen Hochschulen angeboten, die beispielsweise die Berufsfelder „Wirtschaft“ oder „Logistik“ umschließen. Diese Studiengänge werden allerdings nicht als vorrangig durch das Bildungsministerium definiert und bekommen keine Finanzierung vom Staat, weshalb das Studium in diesen Studiengängen an Hochschulen kostenpflichtig ist.

Der Prozentsatz der Studierenden, die nach ihrem Abschluss Lehrende werden, ist in der Ukraine sehr niedrig. Laut dem Monitoring der Versorgung mit pädagogischem Personal in der Ukraine (Londar et al. 2020, S. 26) streben nur 18,2 % der Absolventinnen und Absolventen, die über eine einschlägige fachliche und pädagogische Qualifikation verfügen, eine Lehrtätigkeit an. Bei den angehenden Lehrkräften im Berufsbildungssektor ist dieser Anteil noch geringer. Von 2563 Absolventinnen und Absolventen, die im Zeitraum 2016 bis 2019 einen Masterabschluss in einem Studiengang der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erworben haben, gingen nur 95 in den Schuldienst, was rund 3,7 % der Gesamtzahl dieser Masterabschlüsse entspricht. Von diesen 95 Absolventinnen und Absolventen begannen nur 32 Personen ihren Schuldienst an beruflichen Schulen. Daten darüber, wie viele Studierende

derzeit in Studiengängen der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingeschrieben sind und welche Dynamik in der Studierendenanzahl in solchen Studiengängen in den letzten fünf Jahren zu beobachten ist, sind öffentlich nicht verfügbar. Auch gibt es keine aktuellen Studien, die sich mit diesem Problem befassen. Das Fehlen zuverlässiger Statistiken sowie qualitativer Untersuchungen ukrainischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu diesem Thema kann als Zeichen für die unzureichende Aufmerksamkeit der politischen Entscheidungstragenden und der Forschenden für die Ausbildung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen gewertet werden.

Rechtlicher und regulatorischer Rahmen der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wie bereits skizziert, stand die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung lange Zeit nicht im Fokus der politischen Entscheidungstragenden und folglich gab es bis 2019 kaum Standards oder gesetzliche Regelungen für diesen Beruf und die korrespondierende Ausbildung. Das Gesetz der Ukraine „Über die berufliche Bildung der Ukraine“ (das Berufsbildungsgesetz) vom 10.02.1998/i. d. F. 01.07.2022 definiert die Struktur des Berufsbildungssystems, in dem die Rollen und Funktionen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure, darunter auch der Berufsschullehrenden, festgelegt sind (Abs. II, VI und VIII). In Abschnitt VIII wird grob beschrieben, wer Lehrende bzw. Meisterin und Meister sein kann. Jedoch werden keine spezifischen Anforderungen in dem Gesetz erläutert. Die Qualifikationsanforderungen für den Beruf wurden 2013 verabschiedet und 2014 wieder aufgehoben. Seitdem war der Beruf bis 2020 nicht geregelt. Auch für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung gab es bis 2019 keine gesetzliche Grundlage. Im Jahr 2014 wurde ein neues Hochschulgesetz (das Gesetz der Ukraine „Über die Hochschulbildung“) entwickelt und angenommen, das einen Impuls für die Weiterentwicklung der Rechtsgrundlage für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung gab, da es die Entwicklung von Standards für alle Arten der Ausbildung im Hochschulbereich vorschrieb. Die Hochschulstandards werden für jedes Niveau der Hochschulbildung innerhalb jeder Fachrichtung in Übereinstimmung mit dem Nationalen Qualifikationsrahmen entwickelt und dienen der Bestimmung und Bewertung der Qualität der Inhalte und Ergebnisse der Bildungsaktivitäten von Hochschulen (Forschungseinrichtungen) (Gesetz der Ukraine „Über die Hochschulbildung“ 01.07.2014/i. d. F. 16.09.2022, Art. 10). Sie dienen daher als Grundgerüst für die Entwicklung und Gestaltung von Studiengängen.

Innerhalb von fünf Jahren wurden die Hochschulstandards für die berufliche Erstausbildung von Lehrkräften mit Junior-Bachelor-, Bachelor- und Master-Abschluss von Arbeitsgruppen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Ukraine entwickelt. Alle Standards wurden vom ukrainischen Arbeitgeberverband (eine Non-Profit-Organisation, in der territoriale und sektorale Arbeitgebende vertreten sind) und von der Nationalen Agentur für Qualitätssicherung im Hochschulbereich (NAQA),

einer öffentlich-rechtlichen Einrichtung für die Umsetzung der staatlichen Politik im Bereich der Qualitätssicherung im Hochschulbereich, gebilligt. Sie sind für die Öffentlichkeit frei verfügbar.

Der Standard für einen Junior-Bachelor-Abschluss in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde am 13.07.2020 verabschiedet. Er legt fest, dass der Studiengang 120 ECTS umfasst. Mindestvoraussetzung für die Einschreibung in diesen Studiengang ist ein mittlerer (auf Ukrainisch sogenannter „unvollständiger“) Sekundarschulabschluss, der dem deutschen Realschulabschluss entspricht. Mindestens 50,0 % der Ausbildung müssen der speziellen Ausbildung und dem Erwerb spezifischer (pädagogischer und beruflicher) Kompetenzen gemäß der Norm gewidmet sein. Dieser Abschluss gehört zum vor-tertiären Bildungsbereich und berechtigt nicht zum Unterrichten an beruflichen Schulen ohne Zusatzausbildung (Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine 11.01.2022).

Der am 21.11.2019 verabschiedete Hochschulstandard für einen Bachelor-Abschluss in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sieht vor, dass ein Studienprogramm mindestens 240 ECTS bzw. 120 ECTS umfassen muss, wenn Studierende bereits einen Junior-Bachelor-Abschluss in dieser Fachrichtung besitzen. Wie auch in dem Standard für einen Junior-Bachelor-Abschluss müssen 50,0 % der Ausbildung auf den Erwerb spezifischer Kompetenzen von Lehrenden an beruflichen Schulen ausgerichtet sein. Ein Bachelor-Abschluss in dieser Fachrichtung berechtigt zum Unterrichten an profil(berufs)orientierten Sekundarschulen, beruflichen Schulen, vorhochschulischen beruflichen Bildungseinrichtungen, zur Tätigkeit als Fachkraft in dem betreffenden Bereich in Betrieben oder zur Fortsetzung des Studiums an Hochschulen (Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine 21.11.2019).

Der am 18.11.2020 genehmigte Hochschulstandard für einen Master-Abschluss ist mit mehr Rechten und Möglichkeiten verbunden. Er erlaubt die Durchführung von wissenschaftlichen, erzieherischen, analytischen, fachlichen, beratenden, leitenden, kulturellen und erzieherischen Tätigkeiten in einem einschlägigen Berufsfeld und im Bereich der Bildung. Für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden zwei Studiengänge angeboten. Die erste Variante umfasst 90 ECTS und berechtigt zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft oder Spezialist bzw. Spezialistin. Die zweite Variante des Studienprogramms muss 120 ECTS umfassen, wovon 30,0 % der Credits der Forschung gewidmet sein müssen, einschließlich eines Forschungspraktikums (10 ECTS). Ein Drittel der Credits muss für den Erwerb der für Lehrende an beruflichen Schulen erforderlichen Kompetenzen aufgewendet werden. Nach Erlangung eines solchen Abschlusses kann sich eine Absolventin bzw. ein Absolvent auch für die Promotion bewerben (Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine 18.11.2020).

Diese Hochschulstandards im Bereich der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung definieren folgende Kompetenzgruppen:

- integrale Kompetenzen, die die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung von Aufgaben unterschiedlicher Komplexität unter Anwendung des speziellen theoretischen Wissens (pädagogisch und inhaltlich) beinhalten;

- allgemeine Kompetenzen, die die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die von einer Person mit Hochschulbildung erwartet werden (z. B. die Fähigkeit, eine Staatssprache schriftlich und mündlich zu verwenden, die Fähigkeit, Informationstechnologien für die Suche, Analyse und Systematisierung von Informationen zu nutzen usw.), umfassen;
- professionelle Kompetenzen, die die pädagogischen Kompetenzen, die für den Unterricht in Bildungseinrichtungen erforderlich sind, sowie spezielle fachliche Kompetenzen im jeweiligen Berufsfeld einschließen.

Im Jahr 2020 hat das Institut für berufliche Bildung der Nationalen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften den Berufsstandard „Pädagogin und Pädagoge der beruflichen Bildung“ entwickelt, dem vom Ministerium für Wirtschaft, Handel und Landwirtschaft der Ukraine zugestimmt wurde. Diese Berufsnorm legt die Mindestanforderungen für den Berufszugang fest:

- einen Bachelor-Abschluss in der Fachrichtung „Berufliche Bildung (nach Fachrichtung)“ oder einen anderen Bachelor-Abschluss in einem einschlägigen Studium mit pädagogischer Zusatzausbildung und
- die Berufsqualifikation „qualifizierte Arbeitskraft“ in einem einschlägigen Berufsfeld (Ministerium für wirtschaftliche Entwicklung, Handel und Landwirtschaft der Ukraine 20.06.2020).

Dabei sollte erwähnt werden, dass einige Universitäten, die über Programme zur beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung verfügen, auch eine Arbeitsqualifikation „qualifizierte Arbeitskraft“ vergeben. Diese Qualifikation kann normalerweise im Berufsbildungssektor erworben werden. Hochschulen, die sich auf die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung spezialisiert haben (z. B. Ukrainische Akademie für Ingenieurpädagogik), bieten eine solche Möglichkeit jedoch zusätzlich an. Sie wird durch den hohen Praxisbezug solcher Studiengänge und zahlreiche zusätzliche Praktika erreicht. Die Berufsnorm definiert auch die Kompetenzen, die von Lehrenden erwartet werden. Daher müssen sich die Hochschulstandards für berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bezug auf die Kompetenzen an der Berufsnorm orientieren.

Ukrainische berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus der Perspektive des Governance-Ansatzes

Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren

Die Akteurinnen und Akteure der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind im Wesentlichen in drei Gesetzen definiert: Berufsbildungsgesetz 10.02.1998/i. d. F. 01.07.2022 (Art. 6–9, 21–23), Hochschulgesetz 01.07.2014/i. d. F. 16.09.2022 (Art. 12) und Gesetz der Ukraine „Über vorhochschulische berufliche Bildung“ 06.06.2019/i. d. F. 16.09.2022 (Art. 9). Die Akteurinnen und Akteure können in folgende Kategorien eingeteilt werden: Staatliche Exekutivorgane (das Ministerkabinett, das Ministerium für

Bildung und Wissenschaft und andere staatliche Exekutivorgane), vorwiegend staatliche berufliche Schulen und vorhochschulische Bildungseinrichtungen, Hochschuleinrichtungen, staatliche und private Unternehmen und Betriebe (d. h. der Beschäftigungssektor), die NAQA. In den genannten Gesetzen werden auch Lehrende und Führungskräfte, Berufsbildungsstudierende und Hochschulstudierende sowie das akademische Personal der Hochschulen als Akteurinnen und Akteure genannt, an die sich die Maßnahmen richten.

Koordinierung der Maßnahmen und Regelungsstrukturen

Wie zu Sowjetzeiten spielt der Staat weiterhin eine zentrale und entscheidende Rolle in der Ausbildung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen. Da die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung im stark staatlich regulierten Hochschulbereich realisiert wird, ist der Einflussbereich der staatlichen Machtorgane auf sie groß. Der Staat und seine Organe definieren und organisieren alle nationalen Programme und Strategien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z. B. das Konzept zur Entwicklung der pädagogischen Ausbildung), sorgen für die Finanzierung der Universitäten sowie ihrer Ausstattung, prüfen die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und der Schulen, genehmigen die Formen der Hochschulabschlüsse, bestimmen die Höhe der öffentlichen Finanzierung der Studierenden für jedes Fachgebiet, genehmigen die Listen der Fachgebiete und erteilen die Genehmigungen für ihre Umsetzung, entwickeln und genehmigen die Hochschulstandards, genehmigen auf Vorlage der NAQA das Verfahren zur Verleihung des wissenschaftlichen Grades eines Doktors der Philosophie etc. (Gesetz der Ukraine „Über die Hochschulbildung“ 01.07.2014/i. d. F. 16.09.2022, Abschnitt IV, Art. 12–14)

Der Staat hat jedoch die Aufgabe der Überwachung der Qualitätssicherung in der Hochschulbildung, einschließlich der Ausbildung der Lehrkräfte, an eine unabhängige öffentlich-rechtliche Einrichtung, die NAQA, delegiert, die einen kollegialen Charakter hat. Der kollegiale Charakter zeigt sich an der Struktur dieser Einrichtung: Die NAQA besteht aus 23 Personen, die vom Ministerkabinett der Ukraine auf der Grundlage der Ergebnisse eines wettbewerbsorientierten Auswahlverfahrens ernannt werden. Aufgrund des kollegialen Charakters dieser Einrichtung setzen sich die Expertengruppen der NAQA aus Vertreterinnen und Vertretern des Beschäftigungssektors, der Nationalen Akademie der Wissenschaften, Studierenden und dem akademischen Personal der Hochschulen zusammen. Die Zusammensetzung der Einrichtung muss vom ukrainischen Ministerkabinett genehmigt werden. Die Amtszeit der Mitglieder der NAQA beträgt drei Jahre. Eine und dieselbe Person kann nicht mehr als zwei Amtszeiten Mitglied der NAQA sein. (Ministerkabinett der Ukraine 15.04.2025). Die Hauptaufgaben der NAQA sind die Überwachung und Kontrolle der Qualität der Ausbildung an den Hochschulen sowie die Akkreditierung von Studiengängen und Fachrichtungen. Sie entwickelt auch das Verfahren für die Verleihung des Doktorgrades der Philosophie und legt es dem zentralen Exekutivorgan, d. h. dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, zur Genehmigung vor (Gesetz der Ukraine „Über die Hochschulbildung“ 01.07.2014/i. d. F. 16.09.2022, Abschnitt IV, Art. 17–19).

Die Hochschulen sind für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuständig. Den Hochschulen wird Autonomie und das Recht auf Selbstverwaltung zugestanden (ebenda, Art. 32, § 1), was Freiheit bei der Entwicklung von Studienprogrammen, der Festlegung von Studienformen, Lehrmethoden und Inhalten von Studienprogrammen und Fächern bedeutet. Sie müssen auch die Nachfrage nach bestimmten Fachrichtungen auf dem Arbeitsmarkt prüfen und die Beschäftigung von Absolventinnen und Absolventen fördern (ebenda, Art. 26 § 1.10). Der Staat hat jedoch Einfluss auf die Hochschulen, indem er ihre Studienprogramme finanziert und lizenziert, die auf den Hochschulstandards für diese Fachrichtung basieren müssen, die ebenfalls vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine entwickelt wurden.

Bei der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssen die Hochschulen mit den beruflichen Schulen bei der Organisation von Praktika für die pädagogische (Schul-)Praxis der Studierenden zusammenarbeiten. Diese Zusammenarbeit ist nicht gesetzlich geregelt und wird häufig nicht institutionalisiert. Die Hochschulen schließen in der Regel befristete Kooperationsvereinbarungen mit Schulen, einschließlich beruflicher Schulen oder vorhochschulischer Bildungseinrichtungen, über die Bereitstellung von Plätzen für Schulpraktika ab, sind aber nicht dazu verpflichtet, sich um Kontaktaufnahme zu diesen Akteurinnen und Akteuren zu bemühen. Es sollte erwähnt werden, dass die Studienprogramme in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine fachlich ausgerichtet und nicht praxisorientiert sind (Braun 2021). So zeigt die Analyse der Bachelor- und Masterstudiengänge, dass die berufliche Schulpraxis im Durchschnitt zwischen drei und zehn Credits auf der Bachelor-Ebene und zwischen sieben und 16 ECTS auf der Master-Ebene umfasst. Dies bedeutet, dass die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und beruflichen Schulen begrenzt ist. Die beruflichen Schulen müssen Plätze für die Studierenden bereitstellen und eine Ausbildungslehrperson zuweisen. Tatsächlich ist die Bereitstellung von Schulpraktika die einzige Funktion, die beruflichen Schulen in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfüllen. Sie haben weder Einfluss auf den Inhalt und die Lehrmethoden der von den Hochschulen angebotenen Ausbildung der Lehrkräfte sowie deren Qualität und Relevanz noch auf den vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine entwickelten Rechtsrahmen. Die beruflichen Schulen können nur hoffen, dass die angehenden Lehrkräfte durch das Studium auf die Anforderungen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen vorbereitet werden. Angesichts des dramatisch niedrigen Prozentsatzes der Absolventinnen und Absolventen, die tatsächlich im Berufsbildungssystem arbeiten, haben die beruflichen Schulen keine große Auswahl an Bewerberinnen und Bewerbern.

Bis 2021 gab es keine Vereinigung oder Gemeinschaft von Lehrpersonen an beruflichen Schulen, die die Interessen dieser Berufsgruppe vertreten konnte. 2021 wurde im Rahmen des Erasmus+-Projekts PAGOSTE („New mechanisms of partnership-based governance and standardization of vocational teacher education in Ukraine“) der Verband für die Entwicklung der beruflichen Bildung und des lebenslangen Lernens gegründet. Die Hauptaufgabe dieses Verbandes besteht darin, „die Entwicklung und Bekanntmachung der beruflichen Bildung in der Ukraine, die kon-

tinuierliche Weiterbildung von Lehrenden an beruflichen Schulen, die Einführung innovativer pädagogischer und produktiver Technologien sowie die Unterstützung der Weiterbildung der Bürgerinnen und Bürger zu fördern, sowie die Bildungspolitik des Staates umzusetzen“ [Übers. d. Verf.] (Charta der öffentlichen Gewerkschaft „Verband für die Entwicklung der beruflichen Bildung und Weiterbildung“ 2021). Da dieser Verband erst 2021 gegründet wurde, ist es noch früh, Rückschlüsse auf seine Rolle in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Darstellung der Interessen der beruflichen Schulen und Lehrenden in diesem System zu ziehen.

Absichten der Akteurinnen und Akteure in dem Mehrebenensystem

Betrachtet man die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ein Mehrebenenphänomen, so wird aus der vorangegangenen Analyse deutlich, dass die Steuerung der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine recht streng hierarchisch aufgebaut ist, wobei der Staat in allen Bereichen eine führende Rolle einnimmt: von der Finanzierung der Hochschulen, vorhochschulischen beruflichen Bildungseinrichtungen und beruflichen Schulen bis zur Festlegung der Bildungsstandards. Die Logik des Staates kann als Ergebnis des sowjetischen Erbes betrachtet werden, in dem Freiheit und Autonomie in wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Bereichen streng überwacht und eingeschränkt wurden. Die Veränderungen, die nach der Erlangung der Unabhängigkeit in kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Dimensionen begonnen haben, und die inerte Reaktion des Staates auf diese Veränderungen führten zu unvorhersehbaren und negativen Ergebnissen für das ukrainische Berufsbildungssystem und die Ausbildung der Lehrkräfte für berufliche Schulen.

Die Arbeitgebenden haben begonnen, sich von der kapitalistischen und liberalen Logik der Gewinnerzielung leiten zu lassen. Den staatlichen Stellen gelang es nicht, günstige Rahmenbedingungen für den Verbleib von Wirtschaftsakteurinnen bzw. -akteuren im Berufsbildungssystem zu schaffen, was die Verbindung zwischen beruflichen Schulen und Beschäftigungssektoren schwächte und die Qualität der Ausbildung im Berufsbildungssystem sinken ließ. Aufgrund der negativen Auswirkungen des komplizierten Übergangsprozesses der Ukraine vom Teil der kommunistischen Sowjetunion zu einem unabhängigen demokratischen Staat auf den staatlichen Wohlstand (z. B. Rückgang des BIP im Zeitraum 1991–2020 um ca. 25,0% (Our world in Data 2023)) gingen die öffentlichen Ausgaben für den Bildungssektor zurück (Olszański 2017). Insbesondere der Berufsbildungssektor litt unter einer ständigen Unterfinanzierung, die zu niedrigen Gehältern von Lehrenden und einer veralteten Ausrüstung und Ausstattung von Berufsbildungswerkstätten und Laboren führte (European Training Foundation 2017; Melnyk 2021; Zinser 2015). Diese Situation wirkte sich auf die Motivation der Berufsbildungs- und Hochschuleinrichtungen aus, die sich, um zu überleben, an die wirtschaftlichen Anforderungen des Marktes anpassen und neue Fachrichtungen eröffnen oder ihre Profile ändern mussten und gleichzeitig vom Staat gesteuert und beaufsichtigt werden mussten.

Auf individueller Ebene haben sich die Absichten potenzieller Lernender an beruflichen Schulen ebenfalls geändert. Junge Menschen ziehen es vor, das Studium an Hochschulen zu absolvieren, verbunden mit der Hoffnung, damit ein gewisses Kulturkapital (wie definiert nach Bourdieu 1983/2012, S. 236 ff.) zu erwerben und bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben (Korzh 2013, S. 59). Um die Berufsbildung für Lernende attraktiver zu machen, wurden die Einschreibebeanforderungen für berufsbildende Einrichtungen gesenkt. Das Berufsbildungssystem begann, als Auffangbecken für „schwache“ Lernende aus sozial schwachen Verhältnissen zu gelten (Deissinger/Melnyk 2019; Korzh 2013).

Die äußeren Anreize einer Karriere als Lehrkraft an einer beruflichen Schule oder einem Berufskolleg, wie sozialer Status und finanzielle Perspektiven, ermutigen junge Menschen nicht, sich in Studiengänge der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzuschreiben. Die Hochschulen sind gezwungen, die Zugangsvoraussetzungen für potenzielle Studierende zu senken. Das berufliche Lehramtsstudium an den Hochschulen ist fachtheoretisch ausgerichtet. Es fehlen jedoch Bezüge zur beruflichen Schulpraxis bzw. unterrichtspraktische Kurse, weshalb die Studiengänge zu weit von den realen Gegebenheiten der Berufsbildung entfernt sind und die Absolventinnen und Absolventen kaum auf den Einstieg in den Beruf vorbereitet werden (Braun et al. 2019, S. 247; Radkevych et al. 2019, S. 152). Vor diesem Hintergrund lässt sich teilweise verstehen, warum nur etwa 3,0 % der Absolventinnen und Absolventen mit dem Studienabschluss für das Lehramt an beruflichen Schulen tatsächlich dort als Lehrkraft tätig sind, wie im vorherigen Abschnitt beschrieben wurde.

Modus der Governance

Der Modus der Steuerung wird im Fall der Ukraine als ein politischer Modus definiert, da der Staat seine Autorität in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausübt. Obwohl solch ein Modus der Steuerung nach Gideonse (1993) die Bedeutung der Schulen und der Lehrenden auf der politischen Ebene anerkennen sollte und folglich zu einem besseren gesellschaftlichen Status des Lehrerberufs führen müsste, sieht die Situation in der Realität anders aus. Der Lehrerberuf in der Ukraine hat ein niedriges Ansehen in der Gesellschaft (Braun 2021) und wird im Vergleich zu anderen Berufsgruppen schlecht bezahlt (siehe die Entlohnung der Arbeit beim Staatlichen Statistikdienst der Ukraine). Die Standards für die berufliche Lehrkräftebildung und die Ausübung des Berufs haben sich erst kürzlich weiterentwickelt. Die Übertragung der Funktion der Akkreditierung von Programmen in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die NAQA ist ein kleiner Schritt in Richtung einer Veränderung des Modus. Es sollte jedoch erwähnt werden, dass die Expertenarbeitsgruppen der NAQA, die die Akkreditierung von Studiengängen durchführen, nicht ausschließlich aus Fachleuten des entsprechenden Bereichs bestehen. So sind für die Arbeitsgruppe für die Akkreditierung von Studiengängen der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur drei Personen aus zwölf angegeben, die auf die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung spezialisiert sind (NAQA 22.11.2022).

Ein positives Zeichen für Veränderungen in dem Steuerungsansatz ist die Gründung des Verbandes für berufliche Bildung und lebenslanges Lernen. Wenn dieser Verband sich erfolgreich entwickelt, könnte er zu einem Berufsverband werden, der Fachwissen in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereitstellt und die Interessen und Bedürfnisse der beruflichen Schulen in diesen Bereichen vertreten kann.

Schlussfolgerungen

Governance und Qualität in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind komplexe Phänomene, die jedoch von den politischen Entscheidungstragenden und der wissenschaftlichen Gemeinschaft nicht so häufig beachtet werden. Gleichzeitig können sich die Ergebnisse einer schlechten Governance in diesem Bereich negativ auf die Qualität und Relevanz der beruflichen Bildung, den Übergang der Jugendlichen von der Schule ins Berufsleben und das Berufsbildungssystem eines Landes auswirken.

Bezogen auf die Ukraine verschärfen die Probleme im Berufsbildungssektor die Herausforderung in der beruflichen Lehrerbildung. Der Berufsbildungssektor erlebte einen enormen Rückgang an Lernenden und Berufsbildungseinrichtungen. Die soziale und wirtschaftliche Abwertung der Berufsausbildung und des Lehrerberufs hält junge Menschen davon ab, in diesem Berufsfeld tätig zu werden. Die Bedürfnisse und Motivationen dieser Gruppen werden bei der Steuerung der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung kaum berücksichtigt.

Es gibt eindeutige Hinweise darauf, dass die Steuerung der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Ukraine überwiegend in den Händen des Staates liegt. Als zentraler Akteur hätte er früher die Ausbildungs- und Berufsstandards für Lehrpersonen in der Berufsbildung definieren und sich aktiver mit den Problemen im Berufsbildungssektor auseinandersetzen müssen, die neben anderen Bereichen (Wirtschaft, Jugendarbeitslosigkeit und Sozialisation) auch auf die Lehrenden und deren Ausbildung enorme negative Auswirkungen haben. In einer komplizierten Konstellation von Akteurinnen und Akteuren, wie in der Berufsbildung und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist es wichtig, klare Regeln und Vorschriften aufzustellen, die die Bedürfnisse und Interessen aller Akteurinnen und Akteure berücksichtigen.

Der Staat hat sich in einen Teufelskreis begeben, in dem die Qualität und Relevanz der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Relevanz und Qualität der Ausbildung im Berufsbildungssektor beeinflussen und der niedrige Status sowie die schlechten finanziellen Aussichten des Berufs des Lehrenden an beruflichen Schulen dazu führen, dass sich nur die Studierenden für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung entscheiden, die keine besseren Chancen haben, sich in prestigeträchtigere Studiengänge einzuschreiben. Die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Hochschulbereich steht nur über die geringen Schulpraxiserfahrungen mit dem Berufsbildungssektor in Verbindung und es entsteht eine Theorie-Praxis-Lücke. Infolge-

dessen leidet die Relevanz der Ausbildung an den Universitäten und wird den Bedürfnissen und Erwartungen der beruflichen Schulen an junge Lehrende nicht gerecht.

Es gibt jedoch positive Anzeichen, die die derzeitige Situation in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung verändern könnten. Die Entwicklung von Standards für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Lehrberufe zeigt neue Perspektiven für die Qualitätsverbesserung auf (Oser et al. 2009). Sie sollen einen Regelungsrahmen für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen schaffen. Sie müssen alle fünf Jahre oder bei Bedarf überarbeitet und angepasst werden. Die Gründung der NAQA ist auch ein Schritt zur Übertragung von Aufgaben vom Staat auf ein unabhängiges öffentlich-rechtliches Kollegialorgan. Die Gründung des genannten Berufsverbands ist ein vielversprechendes Signal für eine neue Mischung aus professionellem, politischem und institutionellem Modus der Steuerung. Das neue Hochschulgesetz, das den Hochschulen mehr Autonomie und Selbstverwaltung einräumt, eröffnet neue Möglichkeiten für die Entwicklung wirksamerer Mechanismen der Koordinierung und Kommunikation mit den beruflichen Schulen. Letztlich sollte erwähnt werden, dass diese Entwicklungen durch den Krieg, der die Frage der Existenz des ukrainischen Staates zur ersten und einzigen Priorität gemacht hat, stark gestört wurden. Diese kritische Situation wird die Reformen und Veränderungen im Bildungswesen unweigerlich behindern, da es dringendere gesellschaftliche Probleme zu lösen gibt. Allerdings kann diese kritische Situation auch als Gelegenheit für einen Neuanfang in der Governance des Bildungssektors dienen, bei dem die Fehler der Vergangenheit berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2015): Governance in education: Conceptualisation, methodology, and research strategies for analysing contemporary transformations of teacher education. In: D. Kuhlee/J. van Buer/Ch. Winch (Hg.): Governance in der Lehrerbildung. Analysen aus England und Deutschland/Governance in initial teacher education: perspectives on England and Germany. Wiesbaden: Springer, S. 9–30.
- Bourdieu, P. (2012/1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: U. Bauer/U. Bittlingmayer/A. Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–242.
- Braun, V./Artiushyna, M./Sarkisova, O. (2019): Mangelnde Praxisorientierung in der beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine und der Lösungsansatz der Nationalen Vadyim Hetman Universität Kiew. In: M. Pilz/K. Breuing/S. Schuhmann (Hg.): Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Festschrift für Thomas Deißinger zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–259.
- Braun, V. (2021): Die Herausforderung der Praxisorientierung im heterogenen Modell der beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine. In: J. Peitz/M. Harring (Hg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann, S. 55–68.

- Braun, V. (2022): Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung: Idealtypische Rekonstruktion als Deutungsrahmen für das Wertschätzungsproblem der Berufsbildung in der Ukraine. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Braun, V. (2023): Die Berufsbildung als Stiefkind des Bildungssystems in der Ukraine. Zum Stellenwert der ukrainischen Berufsbildung vor und nach der Unabhängigkeit. In: W. Göttlicher/T. Janik (Hg.): Politische Zäsur und Wandel des Bildungssystems. Drei Dekaden nach dem Fall des Eisernen Vorhangs – Bilanzen und Perspektiven. Wien: LIT-Verlag, S. 223–250.
- Brüsemeister, T. (2020): Bildungsadministration und Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer/J. König/M. Rothland/S. Blömeke (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 312–320.
- Bucher, B./Leder, Ch./Bircher, W./Rohner, R./Rosenberg, S./Salzmann, M./Schärer, H.-R. (2011): Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In: H. Ambühl/W. Stadelmann (Hg.): Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II. Bern: Generalsekretariat EDK, S. 56–78.
- Cedefop (2011): The economic benefits of VET for individuals. Research paper. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Charta der öffentlichen Gewerkschaft „Verband für die Entwicklung der beruflichen Bildung und Weiterbildung“ [Statut hromadskoji spilky „Asoziazija s roswytku profesijnoji ta nepererwnoji oswity“]. (2021): Verband für die Entwicklung der beruflichen Bildung und Weiterbildung [Asoziazija s roswytku profesijnoji ta nepererwnoji oswity]. Verfügbar unter: <https://vetdev.org.ua/about/> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Deissinger, Th./Melnyk, O. (2019): Reform perspectives for the Ukrainian VET system – a critical analysis. In: F. Marhuenda/M. J. Chisvert-Tarazona (Hg.): Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET). Valencia, CreateSpace, S. 50–56.
- Del Carpio, X. V./Kupets, O./Müller, N./Olefir, A. (2017): Skills for a modern Ukraine, Washington: World Bank.
- Einheitliche staatliche elektronische Datenbank für Bildung [Jedyna derschawna elektronna basa s pytan oswity] (2022): Register der Subjekte der Bildungstätigkeit [Rejestr subjehtiiv oswitnoji dijalnosti]. Verfügbar unter: <https://registry.edbo.gov.ua/search/> (Zugriff am: 04.10.2022).
- European Training Foundation (2017): Torino process 2016–2017 Ukraine. Executive summary. Verfügbar unter: <https://policycommons.net/artifacts/1931754/torino-process-2016-17-ukraine/2683524/> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Gideonse, H. D. (1993): The governance of teacher education and systemic reform. Educational Policy, 7(4), S. 395–426.
- Grollmann, P. (2008): The quality of vocational teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. European Educational Research Journal, 7(4), S. 535–547.

- Korzh, A. (2013): What are we educating our youth for? The role of education in the era of vocational schools for „dummies“ and diploma mill universities in Ukraine. *European Education*, 45(1), S. 50–73.
- Londar, S./Tereshchenko, G./Gapon, W./Melnik, S./Barabasch, L./Tschymbaj, L./Scharajewska, M./Schewtschenko, H. (2020): Monitoring der Bereitstellung von pädagogischem Personal in den Bildungseinrichtungen der Ukraine: Methodische Ansätze für die Prognose [Monitorynh sabespetschennja pedahohitschnymy praziwnykamy sakladiw oswity Ukrainy: metodolohitschni pidchody do prohnosuwannja]. Verfügbar unter: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/1-na_sajt_AZ_Monitoring_potrebi_ZO_u_pedpratsivnikah-final.pdf (Zugriff am: 13.06.2024).
- Melnik, O. (2019): Diversity of vocational teacher education models in Ukraine. In: Th. Deißinger/U. Hauschildt/Ph. Gonon/S. Fischer (Hg.): *Contemporary apprenticeship reforms and reconfiguration*. Wien: Lit Verlag, S. 51–54.
- Melnik, O./Braun, V./Deisinger, Th. (2021): Berufliche Lehrerbildung in der Ukraine – Kontextbedingungen, Problemlagen und Lösungsansätze. In: B. Greimel-Fuhrmann (Hg.): *Das Lernen in der Wirtschaftspädagogik*. Festschrift für Richard Fortmüller, Wien: Facultas, S. 122–138.
- Melnik, O. (2021): Historical-cultural dimension of VET in Ukraine. In: Ph. Eigenmann/Ph. Gonon/M. Weil (Hg.): *Opening and extending vocational education*, Bern: Peter Lang, S. 99–131.
- Merki, K. M./Altrichter, H. (2015): Educational Governance. *Die Deutsche Schule – DDS*, 107(4), S. 396–410.
- Ministerkabinett der Ukraine [Kabinet Ministriw Ukrainy] (15.04.2015). Beschluss über die Schaffung der Nationalen Agentur für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung [Postanowa „Pro utworennya Nazionalnoho ahentstwa is sabespetschennja jakosti wyschtschoji oswity“]. Verfügbar unter: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-%D0%BF#n15> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine [Ministerstwo oswity i nauky Ukrainy] (21.11.2019): Standard der Hochschulbildung. Bildungsniveau: Bachelor. Spezialgebiet: 015 Berufliche Bildung (nach Fachrichtung) [Standart wyschtschoji oswity. Riwen oswity: bakalawr. Spezialnist: 015 Profesijna oswita (sa specialisazijamy)]. Verfügbar unter: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-oswita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine [Ministerstwo oswity i nauky Ukrainy] (18.11.2020): Standard der Hochschulbildung. Bildungsniveau: Master. Spezialgebiet: 015 Berufliche Bildung (nach Fachrichtung) [Standart wyschtschoji oswity. Riwen oswity: magister. Spezialnist: 015 Profesijna oswita (sa specialisazijamy)]. Verfügbar unter: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-oswita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/20/015_profesijna_oswita_mahistr.pdf (Zugriff am: 13.06.2024).

- Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine [Ministerstwo oswity i nauky Ukrainy] (11.01.2022): Standard der Vorhochschulbildung. Bildungsniveau: Junior-Bachelor. Spezialgebiet: 015 Berufliche Bildung (nach Fachrichtung) [Standart wyschtschoji oswity. Riwen oswity: molodschyj bakalawr. Spezialnist: 015 Profesijna oswita (sa specialisazijamy)]. Verfügbar unter: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2021/07/13/015-Prof.osvita-za.spetsializatsiyamy-58-25.01.2022.pdf> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine [Ministerstwo oswity i nauky Ukrainy] (11.11.2022): Verordnung Nr. 1006 vom 11.11.2022. Einige Fragen der Erteilung eines staatlichen (regionalen) Auftrags, der Kombination von Fachrichtungen (Fachrichtungen), Spezialisierungen und der Verleihung beruflicher Qualifikationen von pädagogischen Fachkräften durch Einrichtungen der beruflichen Vor-Hochschul- und Hochschulbildung [Nakas 11.11.2022 # 1006. Dejaki pytannja rosmischtschennja derschawnoho (rehionalnoho) samowlennja, pojednannja specialnostej (predmetnych specialnostej), specialisazij ta pryswojennja profesijnych kwalifikacij pedahohitschnych praziwnykiw sakladamy fachowoji peredwyschtschoji, wyschtschoji oswity]. Verfügbar unter: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1669-22#Text> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine/Institut für Bildungsanalytik [Ministerstwo oswity i nauky Ukrainy/Instytut oswitnyoji analityky] (2021): Bildung in der unabhängigen Ukraine: Entwicklung und Wettbewerbsfähigkeit [Osvita v nezalezhnii Ukraini: rosvytok ta konkurentospromozhnist], Kyjiw.
- Ministerium für wirtschaftliche Entwicklung, Handel und Landwirtschaft der Ukraine [Ministerstwo roswytku ekonomiky, torhiwli ta silskoho hospodarstwa Ukrainy] (20.06.2020): Berufsstandard „Lehrende für berufliche Bildung“ [Profesijnyj standart „Pedahoh profesijnoho nawtschannja“]. Verfügbar unter: <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/pedagog-profesijnogo-navcanna-2> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Mishchenko, I. (2003): Modell der Wirtschaftslehrausbildung: Richtungen der Verbesserung [Model profesiinoi pidhotovky vykladacha ekonomiky: napriamy udoskonalennia]. Neperervna profesiina osvita: Teoriia i praktyka: Pedahohika. Psykhologhiia, 1, S. 185–192.
- Nationale Agentur für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (NAQA) [Nazionalne ahentstwo isabespetschennja jakosti wyschtschoji oswity] (22.11.2022). Besetzung des sektoralen Expertenrats der Nationalen Agentur für Qualitätssicherung im Hochschulwesen 01 „Bildung“ [Personalnyj sklad halusewoji expertnoji rady Nazionalnoho ahentstwa isabespetschennja jakosti wyschtschoji oswity 01 „Oswita“]. Verfügbar unter: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2022/11/%D0%93%D0%95%D0%A0_01-%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0.pdf (Zugriff am: 13.06.2024).
- Niedlich, S./Kummer, B./Bormann, I./Rieckmann, M./Bauer, M. (2017): Governance-Regler als Heuristik für die Analyse von Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen. AP Gov. Arbeitspapier No. 2. Verfügbar unter: <https://www.hochn.uni-hamburg.de/en/downloads/ap2-governance-regler.pdf> (Zugriff am: 13.06.2024).

- OECD (2022): How vocational education and training (VET) systems can support Ukraine. Lessons from past crises. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/ukraine-hub/policy-responses/how-vocational-education-and-training-vet-systems-can-support-ukraine-e8e86ce2/> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Olszański, T. A. (2017): A quarter-century of independent Ukraine. Dimension of transformation, Warschau: Ośrodek Studiów Wschodnich im. Marka Karpia.
- Oser, F./Salzmann, P./Heinzer, S. (2009): Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocacy approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1(1), S. 65–83.
- Our World in Data (2023): Change in GDP per capita. Ukraine. Verfügbar unter: <https://ourworldindata.org/grapher/gdp-per-capita-worldbank?tab=chart&stackMode=relative&country=~UKR> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Radkevych, V./Romanova, G./Artiushyna, M./Borodienko, O. (2019): Vocational education and training and the vocational teacher education system in Ukraine. A path towards economic development and social cohesion. In: Th. Deissinger/V. Braun (Hg.): *Improving teacher education for applied learning in the field of VET*. Münster: Waxmann, S. 127–156.
- Radkevych, V./Borodienko, O./Kruchek, V./Radkevych, O. (2020): Analysis of national survey results on governance in vocational teacher education in Ukraine. Verfügbar unter: <https://pagoste.eu/results/outputs/> (Zugriff am: 04.10.2022).
- Santos, M. (2010): School to work transition, employment attainment and VET. Theories guide for policy makers. *Journal of Research in Educational Sciences (JRES)*, 1(1), S. 125–144.
- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: H. Altrichter/Th. Brüsermeister/J. Wissinger (Hg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–260.
- Staatlicher Statistikdienst der Ukraine [Derschawna sluschba statystyky Ukrainy] (2022a): Bevölkerung [Naseleennia]. Verfügbar unter: https://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2007/ds/nas_rik/nas_u/nas_rik_u.html (Zugriff am: 13.06.2024).
- Staatlicher Statistikdienst der Ukraine [Derschawna sluschba statystyky Ukrainy] (2022b): Sekundar- und Berufsbildung in der Ukraine. Berufliche (berufliche und technische) Bildungseinrichtungen [Sahalna serednja ta profesijna (profesijno-technitschna) oswita w Ukraini. Saklady profesijnoji (profesijno-technitschnoji) oswity] (1990–2021). Verfügbar unter: <https://ukrstat.gov.ua/> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Staatlicher Statistikdienst der Ukraine [Derschawna sluschba statystyky Ukrainy] (2022c): Hochschulische und vorhochschulische berufsbildende Einrichtungen (2020–2023). Berufliche (berufliche und technische) Bildungseinrichtungen [Saklady wyschtschoji ta fachowoji peredwyschtschoji oswity (2020–2023)]. Verfügbar unter: <https://ukrstat.gov.ua/> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Tatur, M. (1980). Qualifikation von Industriearbeitern in Osteuropa. Ein Beitrag zur Frage des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem in der Sowjetunion, der CSSR und Polen. *Soziale Welt*, 31(1), S. 88–112.

- Tutlys, V./Bukantaitė, D./Melnyk, S./Anužis, A. (2021): The institutional development of skills formation in Lithuania and Ukraine: Institutional settings, critical junctures and policy transfer. *Research in Comparative and International Education*, 16(4), S. 405–432.
- Werkhowna Rada Ukrainy (10.02.1998/i. d. F. 01.07.2022): Gesetz der Ukraine „Über die berufliche (beruflich-technische) Bildung“ [Sakon Ukrainy „Pro profesijnu (profesijno-technitschnu) oswitu“]. Verfügbar unter: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#top> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Werkhowna Rada Ukrainy (01.07.2014/i. d. F. 01.07.2022): Gesetz der Ukraine „Über die Hochschulbildung“ [Sakon Ukrainy „Pro wyschtschu oswitu“]. Verfügbar unter: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#top> (Zugriff am: 04.10.2022).
- Werkhowna Rada Ukrainy (06.06.2019/i. d. F. 27.10.2022): Gesetz der Ukraine „Über vor-hochschulische berufliche Bildung“ [Sakon Ukrainy „Pro fachowu peredwyschtschu oswitu“]. Verfügbar unter: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Young, J. (2004): Systems of educating teachers: case studies in the governance of initial teacher education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, No. 32. Verfügbar unter: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42707> (Zugriff am: 13.06.2024).
- Young, J./Boyd, K. (2010): More than servants of the state? The governance of initial teacher preparation in Canada in an era of school reform. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(1), S. 1–18.
- Zinser, R. (2015): Analysis of VET in Ukraine since the soviet era. *Education & Training*, 57(6), S. 685–700.

Autorin

Oksana Melnyk, Dr.,
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I, Universität Konstanz,
Universitätsstraße 10, 78467, Konstanz, Deutschland
oksana.melnyk@uni-konstanz.de

Entwicklung und Evaluation eines studiengangspezifischen Online Self-Assessments (OSAs) am Beispiel des Bachelorstudiengangs Wirtschaftspädagogik der Universität Kassel

MELANIE KEßELER, BASTIAN KLAMMROTH, JENS KLUSMEYER

Zusammenfassung

Online Self-Assessments (OSAs) können als Instrument der Studienorientierung und -beratung hilfreich sein. In der Lehrkräftebildung bestehen bereits einige OSAs; diese adressieren jedoch primär den Lehrerberuf. Da sich Hochschulen jedoch aufgrund unterschiedlicher Problemlagen auch in Lehramtsstudiengängen mit Studienunzufriedenheit, Studienabbrüchen und Studiengang- resp. Hochschulwechseln konfrontiert sehen, ist fraglich, ob ebendiese berufsbezogenen OSAs hinreichend zweckdienlich in der Laufbahnberatung von Studieninteressierten sind. Unter anderem aus dieser Argumentation heraus sowie mittels eigens erhobener Daten konnte die Notwendigkeit studiengangspezifischer OSAs im lehrerbildenden Bereich bereits legitimiert werden. Im Rahmen dieses Beitrags steht die sukzessive Entwicklung dieses studiengangspezifischen Beratungsinstruments am Beispiel des Bachelor-Studiengangs Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel im Fokus. Als theoretische Basis dient die Person-Environment-Fit-Theorie, welche zu Beginn des Beitrags in Kürze skizziert wird. Daran anknüpfend werden Ziele und Wirkungen von OSAs beschrieben, um einen Konsens bzgl. grundlegender Aspekte herzustellen. Im Zentrum des Beitrags steht die methodologische Vorgehensweise der OSA-Entwicklung, welche im Anschluss an die theoretischen Grundüberlegungen dargelegt wird. Dabei werden alle Teilschritte der Mixed-Methods-Studie skizziert, die im Vergleich zu anderen OSA-Entwicklungsprozessen nicht nur eine Anforderungsanalyse, sondern zudem eine Analyse der Erwartungen und Informiertheit von Studienanfängerinnen und -anfängern der Wirtschaftspädagogik umfasst. Zudem wird die Pilotierung sowie Evaluation des OSAs beschrieben, deren zentrale Ergebnisse im fünften Abschnitt dargelegt werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick der weiteren Vorgehensweise.

Schlagworte: Berufliche Lehrkräfte; Berufliche Lehrkräftebildung; Online Self-Assessments

Abstract

Online Self-Assessments (OSAs) can be helpful as instruments for study orientation and guidance. While there are already some OSAs in teacher education, they primarily focus on the teaching profession. However, universities, particularly in teacher education programs, face challenges such as student dissatisfaction, dropouts, and program or university transfers. It is questionable whether these profession-specific OSAs are sufficiently effective in career counseling for prospective students. The need for course-specific OSAs in teacher education has been justified, partly based on this argumentation and through data collected specifically for this purpose. This contribution focuses on the gradual development of this course-specific counseling instrument, using the example of the Bachelor's degree program in Business Education at the University of Kassel. The theoretical basis is the Person-Environment-Fit theory, briefly outlined at the beginning of the contribution. Subsequently, the goals and effects of OSAs are described to establish a consensus on fundamental aspects. The central focus of the contribution is the methodological approach to OSA development, which is explained following the theoretical considerations. This includes outlining all the steps of the mixed-methods study, which, in comparison to other OSA development processes, encompasses not only a needs analysis but also an analysis of the expectations and awareness of first-year students in Business Education. Additionally, the piloting and evaluation of the OSA are described, with their central results presented in the fifth section. The contribution concludes with a summary and an outlook on future steps.

Keywords: Online Self-assessments, Business Education, mixed methods, evaluation

1 Einleitung

In den vergangenen 20 Jahren haben Online Self-Assessments (OSAs) einen festen Platz in der Studienberatungslandschaft deutscher Hochschulen erhalten (Stoll et al. 2022, S. 4). OSAs stellen webbasierte Selbsttests zur Eignung und Passung dar, bei welchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer online Aufgaben bearbeiten und Fragen beantworten, welche je nach Konzeption allgemeine und/oder studiengangspezifische Studienanforderungen und/oder in die Zukunft gerichtete Berufsanforderungen widerspiegeln (vgl. Hasenberg 2012, S. 10; Stoll et al. 2022, S. 5). Die Anforderungen des Berufs stehen im Gegensatz zu denen des Studiums in der Lehrkräftebildung im Zentrum einschlägiger OSAs (vgl. Mayr/Nieskens 2015, S. 1), wie z. B. beim Career Counselling for Teachers (CCT) oder beim Fit für den Lehrerberuf (FIT-L). Diese Schwerpunktsetzung korrespondiert mit Ergebnissen aus der Studie von Besa (2020, S. 9 f.). Er konstatiert, dass „(s)owohl bei der Studienzufriedenheit als auch bei der erlebten Passung [...] die Studierenden der Lehramtsstudiengänge (im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden, d. A.) teilweise erheblich geringere Werte auf(weisen), während die berufliche Identität erwartungsgemäß stärker ausgeprägt ist“ (ebd., S. 9). Diese niedrigen Werte hinsichtlich der Studienzufriedenheit und Passung können sich u. a. aus

einer mangelnden Informiertheit und (daraus resultierend) falschen resp. unrealistischen Erwartungen an das Studium ergeben (vgl. Blüthmann 2012). Diese können auch zu Studienabbrüchen, Studiengang- und Hochschulwechseln führen (vgl. Bernholt et al. 2018; Heine et al. 2008; Heublein et al. 2017).

Entsprechend sind die in der Lehrerbildung fest verankerten OSAs hinsichtlich der Studienpassung nicht hinreichend zweckdienlich. Vor diesem Hintergrund konnte bereits die notwendige Entwicklung eines studiengangspezifischen OSAs für Lehramtsstudiengänge legitimiert werden (vgl. Keßeler/Klusmeyer in Druck; Klusmeyer/Keßeler in Druck).

Dieser Beitrag adressiert die Entwicklungsschritte eines solchen OSAs für den Lehramtsstudiengang Wirtschaftspädagogik. Die Überlegungen basieren auf der Theorie der Person-Umwelt-Passung, welche zunächst kurz skizziert wird. Zur besseren Einordnung erfolgt zudem in Kapitel drei eine theoretische Betrachtung von OSAs, worauf in Kapitel vier die Darlegung der Entwicklung des OSAs „Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel“ folgt, wobei hier im Besonderen die Beschreibung des angelegten Mixed-Methods-Designs zur sukzessiven Erarbeitung des OSAs im Fokus steht. Kapitel fünf umfasst eine kurze Betrachtung des ersten Einsatzes des OSAs sowie dessen Evaluation. Im Zuge dessen sollen neben der Beschreibung der methodischen Vorgehensweise der Evaluationsstudie vor allem ausgewählte Erkenntnisse zentral sein. Abschließend wird ein Ausblick zur Weiterentwicklung des OSAs gegeben.

2 Person-Umwelt-Passung als theoretische Basis gängiger OSAs

Die theoretische Basis von OSAs zur Studienwahl bilden Person-Environment-Fit-Modelle. Der Person-Environment-Fit wird definiert als die Übereinstimmung zwischen Individuen und ihrer Umwelt, die sich aus einer Deckung der Merkmale des Individuums und respondierender Merkmale der Umwelt ergibt (vgl. Kristof-Brown et al. 2005, S. 281; Vianen 2018, S. 76). Es wird davon ausgegangen, dass Personen grundsätzlich solche Umgebungen aufsuchen, deren Merkmale entweder den ihrigen entsprechen oder diese sinnvoll ergänzen (vgl. ebd., S. 77). Zurückgegriffen wird dabei zumeist auf einschlägige Berufswahltheorien, die sich jeweils als spezifische Auslegungen einer Person-Umwelt-Beziehung charakterisieren lassen (vgl. Bäumer 2005, S. 71). Wird die „Berufswahl als Zuweisungsprozess“ (Kirsten 2007, S. 7) betrachtet, steht der Einfluss der Umwelt im Vordergrund, wohingegen bei der „Berufswahl als Zuordnungs- und Entscheidungsprozess“ (ebd.) vor allem das Individuum fokussiert wird. Bei der „Berufswahl als Entwicklungs- und als Lernprozess“ (ebd.) hingegen wird der Interaktionscharakter von Umwelt und Individuum betont. Dabei ist grundsätzlich festzuhalten, dass ein hoher Fit zwischen Person und Umgebung in der Folge positive Auswirkungen für beide Seiten hat, während sich eine fehlende Passung negativ auswirkt (vgl. Kristof-Brown et al. 2005, S. 290; Vianen 2018, S. 91). Der zugegebenermaßen sehr cursorische Blick in einschlägige Berufswahlansätze verdeutlicht unterschiedliche

Schwerpunktsetzungen und Dimensionierungen in der Person-Umwelt-Beziehung, die sich auch bei der Entwicklung der OSAs niederschlagen.

3 Ziele und Wirkungen von OSAs

Self-Assessments haben zum Ziel, geeignete und ungeeignete Personen über den Weg der Selbstselektion bereits vor dem eigentlichen Bewerbungsprozess zu ermutigen, sich zu bewerben, oder aber dazu anzuhalten, weitere Informationen einzuholen und Unterstützungsangebote wahrzunehmen (vgl. Ott et al. 2017, S. 221).

Personenbezogene Bestandteile von OSAs vermitteln Studieninteressierten Erkenntnisse über die eigene Persönlichkeit sowie eigene Fähigkeiten und Interessen, welche zur Orientierung bei der Studiensuche oder zur Wahl eines passenden Studiengangs beitragen können (vgl. Heukamp et al. 2009, S. 4).

Neben personenzentrierten Zielsetzungen nehmen Erwartungsabgleiche eine weitere wichtige Rolle in OSAs zur Studienorientierung ein (vgl. Hasenberg/Stoll 2015, S. 89). Denn realistische Erwartungen an ein Studium führen zu einer signifikant höheren Studienzufriedenheit als enttäuschte Erwartungen (vgl. Appleton-Knapp/Krentler 2006, S. 260). Zum Aufbau eines wirklichkeitsnahen Erwartungsabgleichs spielt das Einholen von Informationen eine entscheidende Rolle. Dabei besteht gerade hinsichtlich möglicher Studienoptionen sowie fachlicher Inhalte ein hoher Informationsbedarf (vgl. Heine et al. 2007, S. 41). Doch die hohe Informationsdichte aufseiten der Universitäten sowie Tendenzen zu einer selektiven Informationsauswahl führen dazu, dass Interessierte sich nur unzureichend informieren, was schließlich zu enttäuschten Erwartungen an ein Studium und zu erhöhten Studienabbruchquoten führt (vgl. Hasenberg/Stoll 2015, S. 88; Vent et al. 2009, S. 23).

Ziel der informationsvermittelnden OSA-Elemente ist es, die Informationen über Studium und Studienfächer systematisiert und übersichtlich darzustellen und einer zu selektiven Informationswahl vorzubeugen (vgl. Vent et al. 2009, S. 25). Zudem kann über universitäts- oder studiengangspezifische Besonderheiten aufgeklärt sowie durch eine multimodale Aufbereitung der Inhalte deren Rezeption durch die Teilnehmenden erleichtert werden (vgl. Thiele/Kauffeld 2019, S. 279). Die oben beschriebenen Verfahren zielen in ihrer Gesamtheit darauf ab, Prozesse der Selbstreflexion bei denjenigen anzustoßen, die die Verfahren absolvieren (vgl. Kriegler-Kastelic et al. 2015, S. 3). Neben einer positiven Selbstselektion entsteht eine höhere Studienwahlsicherheit bei den Teilnehmenden von OSA, die zudem höhere Zufriedenheitswerte in ihrem Studium aufweisen als Personen, die nicht an einem OSA teilgenommen haben (vgl. Thiele/Kauffeld 2019, S. 284). Unter der Bedingung, dass ein OSA durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewissenhaft durchlaufen wird, lassen sich darüber hinaus signifikant bessere Studienleistungen feststellen (vgl. Klöpping et al. 2017, S. 46).

Wie bereits einleitend erwähnt, fokussieren die einschlägigen OSAs primär den späteren Beruf als Lehrkraft und nicht die Inhalte und Herausforderungen des Studiums, sodass o. g. Problemlagen nicht adressiert werden (vgl. Klusmeyer/Keßeler,

2024).¹ Zudem stellt der Studiengang Wirtschaftspädagogik mit seiner polyvalenten Studienstruktur und der heterogenen Studierendenschaft besondere Anforderungen an ein Beratungsangebot, das spezifisch auf diesen zugeschnitten ist (vgl. Söll 2016, S. 104). Somit ist ein studiengangspezifisches OSA vonnöten, welches auf die studienbezogene Erwartungshaltung von Studieninteressierten sowie -anfängerinnen und -anfängern abzielt. Die methodologische Vorgehensweise zur Entwicklung eines solchen OSAs ist Schwerpunkt dieses Aufsatzes und wird nachfolgend aufgezeigt.

4 Methodologische Vorgehensweise zur Entwicklung eines studiengangspezifischen OSAs am Beispiel des Bachelor-Studiengangs Wirtschaftspädagogik

Für die Entwicklung eines studiengangspezifischen OSAs sind mehrere Prozessschritte notwendig, sodass neben der Zielerklärung üblicherweise eine Anforderungsanalyse durchgeführt wird, deren Daten zusammengeführt werden sowie darauf aufbauend das OSA entwickelt wird (vgl. Milbradt et al. 2008, S. 354; Zurek/Faaß 2019, S. 246 ff.). Um ein möglichst zielgruppenadäquates OSA zu entwickeln, wurde sich im Rahmen der Analyseschritte zudem dazu entschieden, den Informationsbedarf und die Studierenerwartungen der Studienanfängerinnen und -anfänger zu erheben, sodass neben der notwendigen Anforderungs- auch eine Erwartungsanalyse durchgeführt wurde (vgl. Abb. 1). Es ist davon auszugehen, dass sich nur durch die Kenntnis, welche Erwartungen Studienanfängerinnen und -anfänger zu Studienbeginn haben, ein zielgruppenadäquates, studienspezifisches OSA konzipieren lässt, welches die Passung zwischen der Zielgruppe und den Studienanforderungen optimiert.



Abbildung 1: Teilstudien der Mixed-Methods-Studie zur Erfassung der Studierenerwartungen und Studienanforderungen

¹ Für eine differenziertere Auseinandersetzung mit in der Lehrkräftebildung verankerten OSAs ('Career Counselling for Teachers' und 'Fit für den Lehrerberuf') siehe Klusmeyer/Keßeler (in Druck).

Für die Datenerhebung und -auswertung wurde sich insgesamt für ein teilsequenzielles Mixed-Methods-Design entschieden, dessen Vorgehensweise sowie die darauffolgenden Schritte zur Entwicklung des OSAs im Folgenden dargelegt werden.

4.1 Datenerhebung der Mixed-Methods-Studie

Ziel der Anforderungsanalyse ist es, die (objektiven) Anforderungen des Studiengangs zu identifizieren, um diese daran anknüpfend den Studiernerwartungen gegenüberstellen zu können. Vor diesem Hintergrund konnte im Rahmen eines Literaturreviews zunächst abgeleitet werden, dass sich Studienanforderungen (und damit einhergehend (Fehl-)Erwartungen) zum einen auf die noch weiter ausdifferenzierbaren studiengangspezifischen Organisations- und Bedingungsstrukturen und zum anderen auf die spezifischen Inhalte der einzelnen Fachdisziplinen des Studiengangs beziehen können (vgl. Blüthmann 2012; Bernholt et al. 2018).

Im Folgenden werden die einzelnen Teilschritte der Mixed-Methods-Studie skizziert. Diese umfassen eine Dokumentenanalyse, leitfadengestützte Interviews, quantitative Befragungen und auf der Critical Incident Technique (CIT; vgl. Flanagan 1954) basierende Workshops.

Dokumentenanalyse

Im Rahmen der Anforderungsanalyse wurde eine qualitative Dokumentenanalyse (Prüfungsordnung und Modulhandbuch) durchgeführt, um offizielle Daten zu den Rahmenbedingungen und Inhalten des Studiums zu erfassen (vgl. Universität Kassel 2014). Auf Basis der im Rahmen der Dokumentenanalyse gewonnenen Erkenntnisse konnten die weiteren Erhebungsinstrumente entwickelt werden, sodass sowohl die Leitfäden für die Interviews mit den verschiedenen relevanten Zielgruppen (Studienanfängerinnen und -anfänger sowie Expertinnen und Experten des Studiengangs) als auch die Fragebögen für die quantitativen Erhebungen auf diesen Erkenntnissen basieren (siehe nachfolgende Unterkapitel).

Leitfadengestützte Interviews mit Studienanfängerinnen und -anfängern

Die qualitative Datenerhebung zu den Studiernerwartungen erfolgte im Wintersemester 2018/2019 mithilfe leitfadengestützter Interviews mit Studienanfängerinnen und -anfängern der Wirtschaftspädagogik ($n = 10$).

Die Leitfadenentwicklung erfolgte auf Basis der Ergebnisse des Literaturreviews sowie auf den Erkenntnissen aus der Dokumentenanalyse, sodass neben den Gründen für die Studienwahlentscheidung auch die Informiertheit der Studienanfängerinnen und -anfänger berücksichtigt wurde. So konnten Daten zu den Informationsquellen der Teilnehmenden und zu den erhaltenen Informationen gewonnen werden. Darüber hinaus wurden die studienbezogenen Erwartungen der Studienanfängerinnen und -anfänger in den Leitfaden integriert. Hinsichtlich der Erwartungen an die Studienorganisation und -bedingungen konnten verschiedene Themenbereiche analysiert und berücksichtigt werden, die sich in Fragen z. B. zu Arbeitsformen, Präsenzzeiten, Selbststudium und zu Prüfungsformen gliedern. Bei den Erwartungen an die Studien-

inhalte wurde zwischen den Wirtschaftswissenschaften sowie dem bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium und der Didaktik differenziert.²

Quantitative Befragung von Studienanfängerinnen und -anfängern

Auf Grundlage der Erkenntnisse aus der Literatur- und Dokumentenanalyse sowie der Hypothesen, die aus den Interviews (s. voriger Abschnitt) abgeleitet werden konnten, wurden die Items für einen Fragebogen zur Erhebung des Informationsstands sowie zu den studienbezogenen Erwartungen formuliert (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Items des Fragebogens

	Informationsquellen zur Studienwahl	Informationsstand der Neuimmatrikulation	Erwartungen zu Arbeits- und Prüfungsformen
Anzahl Items	13 (+ 2 ,offene Frage')	16 (+ 1 ,offene Frage')	24
	Erwartungen zu den Bedingungen des Studiums	Fachspezifische Erwartungen zu den Bildungswissenschaften und zur Didaktik	Fachspezifische Erwartungen zu den Wirtschaftswissenschaften
Anzahl Items	11	18	17

Der Fragebogen umfasst überwiegend geschlossene Fragen, deren Antwortmöglichkeiten über eine 4er-Skala ordinalskaliert und verbalisiert sind (vgl. Porst 2011, S. 71 ff.).³ Für die Erwartungsanalyse wurden Studienanfängerinnen und -anfänger^{4/5} des Bachelor-Studienganges Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel im Wintersemester 2019/2020 in Paper-Pencil-Form (n = 114) und im Wintersemester 2020/2021 aufgrund der Covid-19-Pandemie über eine Online-Umfrage (n = 49) befragt. Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden die Probandinnen und Probanden jeweils zu Semesterbeginn im Rahmen der Einführungsveranstaltungen zur Teilnahme an der Umfrage eingeladen. Die beiden Befragungskohorten wurden für die Auswertung zusammengeführt (n = 163).

Quantitative Befragung von erfahrenen Studierenden

Zusätzlich wurden Studierende im dritten und vierten Semester des Studiengangs in den Sommersemestern 2021 (n = 41) sowie 2022 (n = 40) befragt. Diese wurden aufgrund des Absolvierens der Hälfte der Regelstudienzeit auch als Expertinnen und Experten des Studiengangs angesehen und in die Studie einbezogen (vgl. Hell et al. 2007,

2 Aufgrund ihres geringen Anteils von 34/180 Creditpoints im Bachelorstudium sowie ihrer hohen Differenziertheit fanden die allgemeinbildenden Zeitfächer keine (direkte) Berücksichtigung.

3 Insgesamt hatten die Teilnehmenden vier Antwortmöglichkeiten, wobei hinsichtlich der genutzten Informationsquellen die zusätzliche Option „nicht genutzt“ sowie in Bezug auf den Informationsstand zusätzlich die Möglichkeit „nicht wichtig“ gegeben wurde.

4 Als Studienanfängerinnen und -anfänger werden Erst- und Neuimmatrikulierte zusammengefasst.

5 Das zu erstellende OSA richtet sich an Studieninteressierte. Da diese Gruppe für die Entwicklung eines OSAs nur schwer erreichbar und einbeziehbar ist, wurde auf die Gruppe der Studienanfängerinnen und -anfänger zurückgegriffen.

S. 90). Die Datensätze der beiden Befragungskohorten wurden für die Auswertung zusammengeführt (n = 81).

Die Befragung der Studierenden erfolgte mithilfe des in der Erwartungsanalyse bereits eingesetzten, jedoch auf die Retrospektive angepassten Fragebogens. So wurde eine Identifizierung möglicher unrealistischer Erwartungen durch einen direkten Vergleich der quantitativ erhobenen Erwartungen der Studienanfängerinnen und -anfänger mit den Erfahrungen der fortgeschrittenen Studierenden möglich.

Interviews mit Expertinnen und Experten des Studiengangs

Die Modulprüfungsordnung sowie die Aussagen erfahrener Studierender bilden weder die Vollständigkeit der Inhalte noch die Anforderungen, die Dozierende an ihre Studierenden in den jeweiligen Modulen haben, ab. Aus diesem Grund war eine Befragung von Expertinnen und Experten (n = 10) notwendig, mithilfe derer die tatsächlichen Anforderungen im Studiengang Wirtschaftspädagogik umfassend abgebildet werden konnten.⁶ Die Befragung erfolgte durch leitfadengestützte Experteninterviews mittels CIT (vgl. Flanagan 1954), welche sich im Rahmen von Anforderungsanalysen besonders bewährt hat (vgl. Pixner 2008, S. 69).

Workshops mit erfolgreichen Studierenden

Mit erfolgreichen Studierenden⁷ (n = 23) wurden insgesamt drei ca. 90-minütige Workshops unter Anwendung der CIT (vgl. Flanagan 1954) durchgeführt, um erfolgskritische Ereignisse im Bachelorstudium der Wirtschaftspädagogik identifizieren zu können. Nach einer kurzen Einführung (ca. zehn Minuten) in die Thematik (Erkenntnisinteresse und Hintergrund der Anforderungsanalyse) sowie in die CIT anhand eines Beispiels folgte ein schriftliches Brainstorming mithilfe der Metaplantechnik (ca. 20 Minuten). Die Studierenden sollten in erster Linie erfolgskritische Ereignisse herausarbeiten und schriftlich festhalten, damit eine individuelle tiefere Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erfolgt und für den späteren Gesprächsverlauf Denkestützen zur Verfügung stehen. Im Anschluss wurden im Rahmen der aufgezeichneten Gruppendiskussionen die erfolgskritischen Ereignisse diskutiert sowie ergänzende und vertiefende Fragen zu den jeweiligen Aspekten anhand des vorab erstellten Leitfadens gestellt (ca. 60 Minuten). Da das Erkenntnisinteresse vor allem auf dem Abgleich von Erwartungen und Erfahrungen in Bezug auf das Bachelorstudium der Wirtschaftspädagogik lag, wurde hier der Fokus gesetzt, sodass vor allem typische Fehlerwartungen erfragt, diskutiert und deren Auswirkungen auf das Studium thematisiert wurden.

6 Im Zuge dessen ist darauf geachtet worden, dass aus jeder Fachdisziplin mindestens eine Expertin bzw. ein Experte befragt wurde, um möglichst unterschiedliche relevante Perspektiven auf den Gegenstand erfassen zu können. Dementsprechend wurden Fachvertreterinnen und -vertreter des Instituts für Betriebswirtschaftslehre, des Instituts für Berufsbildung, des Instituts für Volkswirtschaftslehre und des Instituts für Wirtschaftsrecht kontaktiert. Zudem stellen Studien(fach)beraterinnen und -berater eine wichtige Anlaufstelle bei der Identifikation von erfolgskritischen Ereignissen im Studium dar. Um auch die seitens der Studienberatung erfassten Anforderungen möglichst umfassend abbilden zu können, wurde nicht nur die Studienfachberatung, sondern zudem auch die studentische Studienberatung hinzugezogen, da davon auszugehen ist, dass die Beratung innerhalb der Gruppe der Studierenden andere thematische Schwerpunkte aufweist als in der Beratung seitens der Studienfachberatung.

7 Als ‚erfolgreich‘ werden Studierende angesehen, welche den Bachelor-Abschluss im Studiengang Wirtschaftspädagogik erlangt haben.

4.2 Datenauswertung der Mixed-Methods-Studie

Die Erkenntnisse aus den leitfadengestützten Interviews, die Ergebnisse aus den Workshops und die Daten aus der Dokumentenanalyse wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2010).⁸ Von besonderem Interesse für die Entwicklung des OSAs sind Häufigkeitsverteilungen (vgl. Pflaumer et al. 2009, S. 19 ff.)⁹, da mithilfe dieser aufgezeigt werden kann, wie viele Studienanfängerinnen und -anfänger welche (un-)realistischen Erwartungen an das Studium haben (vgl. Persike et al. 2022, S. 162 f.). Aus den Ergebnissen kann abgeleitet werden, welche Items für das OSA besonders bedeutsam sind. Zur weiteren Datenauswertung wurde eine Korrelations- und Regressionsanalyse (vgl. ebd., S. 109 ff.) durchgeführt, um beispielsweise den Zusammenhang zwischen angegebenem Informationsstand und tatsächlicher Erwartungshaltung abzuleiten. Ferner können die im Zuge der qualitativen Analyse entwickelten Hypothesen getestet werden, um eine Generalisierbarkeit der Erkenntnisse sicherzustellen. Die Ergebnisse, die sich bezüglich der Häufigkeitsverteilungen ergeben, werden anschließend in MAXQDA übertragen. Dies vereinfacht die Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Daten (vgl. Kuckartz 2014, S. 123 ff.) zur Ableitung des Anforderungs- und des Erwartungsprofils.

4.3 Ableitung des Anforderungs- sowie des Erwartungsprofils und Gegenüberstellung der Profile zur Testentwicklung

Im Sinne des Mixed-Methods-Designs erfolgte in einem nächsten Schritt die Zusammenführung der gesammelten quantitativen und qualitativen Daten (vgl. Kuckartz 2014, S. 99 ff.).

Diese Zusammenführung dient vor allem der Ableitung des Anforderungs- und des Erwartungsprofils, deren Gegenüberstellung schlussendlich die Basis für das zu erstellende OSA ist. Die Ergebnisse werden u. a. mittels Joint Display aufbereitet (vgl. Moseholm/Fetters 2017), um die beiden Profile auf einen Blick miteinander vergleichen zu können und dabei die Erkenntnisse sowohl aus den quantitativen als auch aus den qualitativen Teilstudien einzubinden.

Ziel ist es, relevante und nicht bedachte Anforderungen des Studiengangs zu identifizieren und diese mit den Erwartungen der Studienanfängerinnen und -anfänger an den Studiengang abzugleichen. Aus der Gegenüberstellung des abgeleiteten Anforderungs- und Erwartungsprofils resultiert die Testentwicklung, welche die Operationalisierung und Formulierung der Items für das OSA umfasst. Die in der Analyse identifizierten Anforderungen sind außerdem bedeutsam, um nicht nur ein passendes Feedback für die Testabsolventinnen und -absolventen zu formulieren, sondern darüber hinaus (und vor allem), um in einem nächsten Schritt Aufgaben für die Abklärung der Passung einzubinden. Diese ermöglichen Studieninteressierten resp. -anfängerinnen und -anfängern, ihre Erwartungen zu revidieren und anzupassen.

8 Die leitfadengestützten Interviews sowie die Gruppendiskussionen in den Workshops wurden mithilfe eines Audiogerätes aufgezeichnet und anschließend mithilfe der Software MAXQDA regelgeleitet transkribiert. MAXQDA wurde zudem für die qualitative Inhaltsanalyse genutzt, wobei eine deduktiv-induktive Kategorienbildung erfolgte.

9 Die Auswertung der Fragebogenerhebungen erfolgte mithilfe von SPSS.

5 Evaluation des OSAs

Das als Erwartungsabgleich konzipierte und erstellte OSA-Angebot¹⁰ wurde im Wintersemester 2022/2023 an der Universität Kassel erstmals eingesetzt und evaluiert, um seine Wirksamkeit ergebnisorientiert im Hinblick auf die mit seinem Einsatz verbundenen Zielsetzungen zu überprüfen (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 984; Weis et al. 2022, S. 209).¹¹ Die Evaluation erfolgte im Hinblick auf die Veränderung des Informationsstands und der studienbezogenen Erwartungshaltung von neuimmatrikulierten Studierenden der Wirtschaftspädagogik sowie hinsichtlich der Akzeptanz des OSAs durch diese (vgl. Hasenberg/Schmidt-Atzert 2014, S. 18 f.).

5.1 Methodische Vorgehensweise der Evaluationsstudie

Der Einsatz und die Evaluation des OSAs erfolgten im Rahmen einer Einführungsveranstaltung des Studiengangs Wirtschaftspädagogik (Bachelor), an der 71 Neuimmatrikulierte teilnahmen. Die gesamte Erhebung erfolgte im Verlauf einer Veranstaltungssitzung. Durch dieses Vorgehen konnten externe, potenziell verzerrend wirkende Einflüsse auf die zu prüfenden Zusammenhänge vermieden werden, die bei weiter auseinanderliegenden Erhebungszeiträumen aufgrund des fortschreitenden Studiums zu erwarten gewesen wären (vgl. Weis et al. 2022, S. 218 f.).¹² Mittels eines quasi-experimentellen Prä-Post-Designs konnten Daten über die subjektiv wahrgenommene Informiertheit und die studiengangbezogenen Erwartungen der Teilnehmenden vor und nach Absolvierung des OSAs erhoben werden, wodurch mögliche Veränderungen zwischen diesen beiden Zeitpunkten erkennbar gemacht werden konnten (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 209).

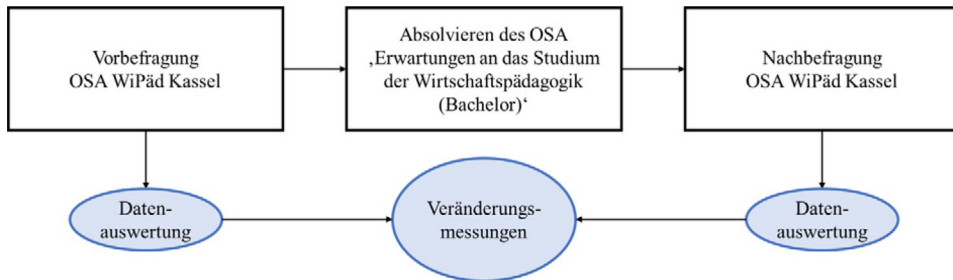


Abbildung 2: Übersicht des Evaluationsablaufs (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 209)

Zur Erfassung von Daten zur Informiertheit und zu den Erwartungen der Teilnehmenden wurden Fragebögen in Anlehnung an die bereits in Kapitel vier vorgestellten Instrumente zur quantitativen Befragung der Studienanfängerinnen und -anfänger ge-

¹⁰ Das OSA befindet sich aufgrund der hier dargelegten Evaluationsergebnisse zum Zeitpunkt der Beitragserstellung in der Überarbeitung. Eine Übersicht der entwickelten Feedforward-Angebote für den Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Kassel, welche auch das hier thematisierte OSA umfassen, findet sich bei Klusmeyer et al., 2023.

¹¹ Die Evaluation erfolgte im Rahmen einer Masterthesis im Studiengang Wirtschaftspädagogik.

¹² An dieser Stelle sei kritisch anzumerken, dass durch das gewählte Vorgehen Verzerrungen der Ergebnisse aufgrund von Testungs- und Anpassungseffekten nicht ausgeschlossen werden können.

nutzt, welche für den Evaluationszweck angepasst wurden.¹³ Zur Erfassung der individuellen Wahrnehmung und Bewertung des OSAs durch die Teilnehmenden wurde der Post-Fragebogen zudem um eine angepasste und erweiterte Version des ‚Akzept!‘-Fragebogens von Kersting (2008, S. 422) ergänzt.¹⁴ Dieser erfasst in der vorliegenden Untersuchung die Akzeptanz des OSAs durch die Teilnehmenden in Bezug auf (1) die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (Antwortformat), (2) die wahrgenommene Eignung des OSAs, die tatsächliche Studiengangrealität widerzugeben (Augenscheinvalidität), (3) das Belastungsempfinden während der Bearbeitung (Belastungsfreiheit), (4) die Klarheit und Verständlichkeit im Umgang mit dem OSA (Kontrollierbarkeit) sowie (5) die gesamtheitliche Bewertung des Verfahrens (vgl. ebd., S. 422 f.; Zimmerhofer 2008, S. 157). Der Fragebogen wurde zudem um (6) die Skala ‚Feedback‘ erweitert, um die wahrgenommene Nützlichkeit und Unterstützung durch die Rückmeldungselemente des OSAs erfassen zu können.

Tabelle 2: Skalen der Fragebögen

Informiertheits- und Erwartungsfragebogen			
Skala	Informiertheit über formale Aspekte des Studiums		Informiertheit über fachliche Aspekte des Studiums
Anzahl Items	11		5
Skala	Erwartungen zum fachlichen Anspruch	Erwartungen zu Inhalten der Pädagogik und Didaktik	Erwartungen zu Inhalten der Wirtschaftswissenschaften
Anzahl Items	4	7	6
Skala	Erwartungen zu Prüfungsleistungen	Erwartungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis	Erwartungen zum zeitlichen Aufwand
Anzahl Items	5	10	6

„Akzept!“-Fragebogen			
Skala	Antwortformat	Augenscheinvalidität	Belastungsfreiheit
Anzahl Items	3	4	3
Skala	Kontrollierbarkeit	Feedback	Gesamtbewertung
Anzahl Items	4	5	1

13 Siehe Kapitel 4.1 Abschnitt ‚Quantitative Befragung von Studienanfängerinnen und -anfängern‘. Die Fragebogen wurden elektronisch mittels des Umfragetools ‚LimeSurvey‘ umgesetzt. Die 4-stufige Skalierung wurde beibehalten, wobei die Ergebnisse zum Zwecke der Auswertung in eine Nominalskalierung mit den Werten 1 bis 4 überführt wurden. Geringe Werte stehen dabei für geringe Informiertheit/unrealistische Erwartungen, während hohe Werte entsprechend hohe Informiertheit/realistische Erwartungen darstellen.

14 Die Items des ‚Akzept!‘-Fragebogens werden über eine 6-stufige Likert-Skala beantwortet, welche zur Auswertung mit den Werten 1 bis 6 nominalskaliert wird. Dabei stellt ‚1‘ ein niedriges und ‚6‘ ein hohes Akzeptanzurteil dar.

Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programm IBM SPSS Statistics. Nach der Zusammenführung der Datensätze aller Teilnehmenden aus beiden Erhebungszeitpunkten wurden die Mittelwerte der verwendeten Skalen der Prä- und Postbefragung berechnet. Um mögliche Veränderungen in der Informiertheit und in den Erwartungen zu identifizieren, wurden t-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 824). Zudem wurden Regressionsanalysen durchgeführt, um die Effekte bereits besuchter Einführungsveranstaltungen auf die Ergebnisse zu kontrollieren und um zu prüfen, ob die Rückmeldung bei geringer Passung zwischen den Studienvorstellungen und der Studienrealität das Akzeptanzurteil der Teilnehmenden beeinflusst (vgl. Tausendpfund 2022, S. 132).

5.2 Ausgewählte Evaluationsergebnisse

Die Auswertung der Studienergebnisse zeigt erwartungskonform, dass sich die Informiertheit über fachliche Aspekte des Studiums durch die Teilnahme am OSA signifikant erhöht ($t(69)=2,901$; $p=0,005$; Cohen's $d=0,347$). Da sich das OSA an Personen richtet, die sich für den Studiengang Wirtschaftspädagogik interessieren, ermöglichen fundierte Informationen über studiengangspezifische Inhalte und Anforderungen eine bessere Einschätzung bezüglich der Realisierbarkeit und Erfolgswahrscheinlichkeit der Umsetzung des konkreten Studienwunsches (vgl. Heukamp et al. 2009, S. 4). Dementsprechend kann der Informationsgewinn dazu beitragen, dass die Studierenden ihre Erwartungen an den Studiengang korrigieren bzw., wenn das OSA von Studieninteressierten absolviert wird, sich von vornherein eine realistischere Erwartungshaltung aufbaut (vgl. Hasenberg/Stoll 2015, S. 87).

Als ebenso signifikant erweisen sich die realistischeren Erwartungen bezüglich des fachlichen Anspruches des Studiums und der Prüfungsmodalitäten nach Absolvierung des OSAs (Erwartungen an den fachlichen Anspruch: $t(68)=3,861$; $p<0,001$; Cohen's $d=0,465$. Erwartungen zu den Prüfungsleistungen: $t(67)=3,861$; $p<0,001$; Cohen's $d=0,468$). Vor dem Hintergrund, dass Leistungsprobleme und Unzufriedenheit mit der Bewältigung der Studienanforderungen zentrale Motive des Studienabbruchs darstellen, ist die Korrektur bzw. der Aufbau realistischer Erwartungen in diesen Bereichen von maßgeblicher Bedeutung für den erfolgreichen Abschluss des Studiums (vgl. Heublein et al. 2017, S. 19; Multrus et al. 2017, S. 56).

Hervorzuheben sind die Ergebnisse zu den Erwartungen an das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium, sodass dieses nach der Teilnahme am OSA signifikant realistischer eingeschätzt wird. Diese Veränderung weist zudem eine hohe Effektstärke auf ($t(68)=7,572$; $p<0,001$; Cohen's $d=0,912$). Wie bereits einleitend erwähnt, wird die Eignung für ein Lehramtsstudium zumeist über die Eignung für den Lehrberuf und nicht über das Studium an sich definiert. Auch vor diesem Hintergrund erscheint es wenig überraschend, dass die Neuimmatrikulierten einen hohen Bezug zu berufspraktischen Inhalten im Studium erwarten, was sich in den geringen Werten für die Erwartungen an das Theorie-Praxis-Verhältnis im Rahmen der Prä-Erhebung widerspiegelt. Das (Nicht-)Vorhandensein eines solchen erwarteten Praxisbezugs kann die Zufriedenheit mit dem Studium (negativ) beeinflussen (vgl. Bernholt et al. 2018,

S. 39). Es ist umso positiver zu bewerten, dass das OSA speziell in diesem Bereich die stärkste Wirkung aufweist und ein hoher Effekt bei der Veränderung der Erwartungshaltungen verzeichnet werden kann.

Die Ergebnisse der Akzeptanzbefragung zeigen, dass das OSA von den Teilnehmenden als wenig psychisch belastend und der Umgang damit als verständlich und gut beherrschbar empfunden wird (Belastungsfreiheit $M=4,57$, $SD=1,47$; Kontrollierbarkeit $M=4,77$, $SD=0,97$). Immer noch positive, aber dennoch geringere Werte zeigen sich bei den subjektiven Urteilen über die wahrgenommene Validität des OSAs und der Bewertung der Feedbackqualität durch die Teilnehmenden (Augenscheinvalidität $M=3,72$, $SD=0,88$; Feedback $M=3,94$, $SD=1,00$). Der vergleichsweise niedrige Wert der wahrgenommenen Validität spiegelt sich auch in den Ergebnissen anderer Studien wider, bei denen dieser ebenfalls am schwächsten ausfällt (vgl. Kersting 2008, S. 428; Milbradt et al. 2008, S. 360). Die Akzeptanzwerte zeigen im Gesamten, dass das OSA durch seine Zielgruppe zu großen Teilen positiv wahrgenommen und akzeptiert wird, was neben imagebezogenen Effekten dazu führt, dass das OSA gewissenhafter bearbeitet und die Informationen, die es kommuniziert, besser aufgenommen werden (vgl. Scherndl et al. 2019, S. 363).

Zusammenfassend lässt sich aus den Ergebnissen schließen, dass das OSA einen signifikanten Beitrag zum Aufbau fundierter Informationen und realistischerer Erwartungen an das Studium der Wirtschaftspädagogik leistet. Die Studie zeigt auch, dass Potenziale zur Weiterentwicklung bestehen, zum Beispiel im angesprochenen Bereich des gegebenen Feedbacks. Auch konnten nicht für alle Erwartungen an das Studium signifikante Veränderungen durch die Teilnahme am OSA festgestellt werden, sodass noch Optimierungspotenzial bei den eingesetzten OSA-Elementen besteht. Dennoch deuten die Evaluationsergebnisse darauf hin, dass das OSA einen Beitrag zu einer fundierten Studienwahlentscheidung bei Studieninteressierten leisten kann und Neuimmatrikulierten die Möglichkeit bietet, ihre Vorstellungen vom Studium frühzeitig zu reflektieren, um bereits vor dem Auftreten von Studienzweifeln aufgrund mangelnder Passung Maßnahmen zur Erhöhung der Passungsgenauigkeit ergreifen zu können.

6 Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Beitrags konnte nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit Passungstheorien sowie deren Bedeutung im Kontext der Studienwahl und der Skizzierung theoretischer Grundlagen von OSAs aufgezeigt werden, wie ein studiengangspezifisches OSA für Studierende der Wirtschaftspädagogik sukzessive und wissenschaftlich fundiert entwickelt werden kann. Es konnte herausgearbeitet werden, dass nicht nur eine Anforderungsanalyse im Kontext der OSA-Entwicklung bedeutsam ist, sondern dass darüber hinaus Erhebungen der Informiertheit und Erwartungen der Studienanfängerinnen und -anfänger essenziell sind, um ebenjene Zielgruppe adäquat und zielführend anzusprechen. Zudem konnte aufgezeigt werden, welche Schritte notwendig sind, um die einzelnen Teilstudien der beiden Bereiche zusammenzufüh-

ren, um mithilfe dieser Erkenntnisse psychologische Konstrukte für das OSA sowie ein entsprechendes Feedback nach Absolvierung des OSAs formulieren zu können. Die Ergebnisse der ersten Evaluation des OSAs deuten darauf hin, dass es die Anforderungen an seine Wirksamkeit bei der Korrektur von Studiernerwartungen erfüllt. Ebenso besetzt es eine Leerstelle im Beratungsangebot des Studiengangs Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel. Als innovative Neuentwicklung erweitert es zum einen die Unterstützungsmöglichkeiten von Personen vor und zu Beginn des Studiums. Zum anderen kann das OSA für weitere Studiengänge an der Universität Kassel sowie an anderen Hochschulen angepasst und übernommen werden, um die gewonnenen Erkenntnisse für noch mehr Studieninteressierte und Studierende nutzbar zu machen.

Literatur

- Appleton-Knapp, S. L./Krentler, K. A. (2006): Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations. *Journal of Marketing Education*, 28(3), S. 254–264.
- Bäumer, T. (2005): Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext. Trier: Universität Trier.
- Bernholt, A./Hagenauer, G./Lohbeck, A./Gläser-Zikuda, M./Wolf, N./Moschner, B./Lüschen, I./Klaß, S./Dunker, N. (2018): Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal for educational research online*, 10(1), S. 24–51.
- Besa, K.-S. (2020): Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(5), S. 6–15.
- Blüthmann, I. (2012): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin: Freie Universität.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), S. 327. Verfügbar unter: <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf> (Zugriff am: 08.08.2023).
- Hasenberg, S. (2012): Zur prädiktiven Validität von Self-Assessments für die Studienzufriedenheit. Marburg/Lahn: Philipps-Universität.
- Hasenberg, S./Schmidt-Atzert, L. (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit?*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1/2), S. 87–93.
- Hasenberg, S./Stoll, G. (2015): Erwartungschecks in Self-Assessments: Zur Erfassung und Korrektur von Studiernerwartungen. *Das Hochschulwesen*, 63(3/4), S. 104–108.

- Heine, C./Spangenberg, H./Willich, J. (2007): Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- Heine, C./Willich, J./Schneider, H./Sommer, D. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation vor Studienbeginn. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- Hell, B./Ptok, C./Schuler, H. (2007): Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS). Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 51(2), S. 88–95.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH.
- Heukamp, V./Putz, D./Milbradt, A./Hornke, L. F. (2009): Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. Zeitschrift für Beratung und Studium, 4(1), S. 2–8.
- Kersting, M. (2008): Zur Akzeptanz von Intelligenz- und Leistungstests. Report Psychologie, 33(9), S. 420–433.
- Keßeler, M./Klusmeyer, J. (in Druck): Startklar für das Lehramtsstudium? – Zur Notwendigkeit eines studiengangspezifischen Online Self-Assessments (OSAs). In: S. Lange/C. Porcher/S. Trampe (Hg.): Handbuch Standorte der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland. Bielefeld: wbv Publikation, S. 331–342.
- Kirsten, B. (2007): Prädiktoren einer Studienwahlentscheidung. Die Entwicklung eines Studienwahlmodells auf Basis der „Theory of Circumscription and Compromise“ nach Gottfredson (1981). Wuppertal: Bergische Universität.
- Klöpping, S./Scherfer, M./Gokus, S./Dachsberger, S./Wolter, A./Bruder, R./Ressel, W./Umbach, E. (2017): Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. Empirische Analyse und Best Practices zum Studienerfolg. München: acatech.
- Klusmeyer, J./Keßeler, M. (2024): Uninformiert und voller Erwartungen – Zur theoretischen Fundierung und Analyse der Studierenerwartungen und -informiertheit von Studienanfänger:innen der Wirtschaftspädagogik zur Entwicklung eines studiengangspezifischen Online Self-Assessments. In: J. Holle/P. Gollub/W. Böttcher (Hg.): Eignungsabklärung und -reflexion im Lehramt. Praktiken, Befunde und multiperspektivische Zugänge. Münster/New York: Waxmann, S. 217–235.
- Klusmeyer, J./Keßeler, M./Klammroth, B. (2023): Feedforward. Informiertheit und Erwartungen vor und zu Studienbeginn. Kassel: Universität Kassel. <https://doi.org/10.17170/kobra-202310118843>
- Kriegler-Kastelic, G./Gleeson, R./Bugeling, A./Schott, R. (2015): Online-Self-Assessments an der Universität Wien. Ein zeitgemäßes Beratungsangebot für Studieninteressierte. Wien: Universität Wien, Center for Teaching and Learning.

- Kristof-Brown, A. L./Zimmerman, R. D./Johnson, E. C. (2005): Consequences of individuals' fit at work: a meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, S. 281–342.
- Kuckartz, U. (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Mayr, J./Nieskens, B. (2015): Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf. *Das Hochschulwesen*, 63(3/4), S. 81–86.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. & überarb. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Milbradt, A./Zettler, I./Putz, D./Heukamp, V./Hornke, L. (2008): Ziele von Self-Assessments und ihre Bedeutung für Entwicklung und Evaluation. *Report Psychologie*, 33(7/8), S. 352–362.
- Moseholm, E./Fetters, M. D. (2017): Conceptual models to guide integration during analysis in convergent mixed methods studies. *Methodological Innovations*, 10(2). Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/2059799117703118>
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ott, M./Ulfert, A.-S./Kersting, M. (2017): „Online-Assessments“ und „Self-Assessments“ in der Eignungsdiagnostik. In D. E. Krause (Hg.): *Personalauswahl*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 215–242
- Persike, M., Zay, K., Ewert, M., Wachtel, T. & Teige-Mocigemba, S. (2022): Die Rückmeldung als zentrales Element von Online-Self-Assessments: Funktionen, Gütekriterien und Gestaltungsempfehlungen. In G. Stoll/S. Weis (Hg.): *Online-Self-Assessments zur Studienfachwahl*. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 153–181.
- Pflaumer, P./Heine, B./Hartung, J. (2009): *Deskriptive Statistik* (4., überarb. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Pixner, J. (2008): Erfolgskritische Anforderungen im Hochschulstudium. Entwicklung und Validierung eines Analyseverfahrens. Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität.
- Porst, R. (2011): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Scherndl, T./Ortner, T. M./Leiner, J. E. M. (2019): Indikatoren der Akzeptanz eines multimethodischen Online Self-Assessments für Studieninteressierte unter der Bedingung der Teilnahmeverpflichtung. In: C. Marquardt/K. Zay (Hg.): *Online Self-Assessments zur Studienorientierung*. Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik. S. 362–382.
- Söll, M. (2016): Die Entwicklung von Studiengängen. Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik. Detmold: Eusl.

- Stoll, G./Weis, S./Beauducel, A./Becker, A./Brazel, C./Delzepich, R./Dietrich, S./Ewert, M./Gniewosz, G./Kersting, M./Lange, M./Leiner, J. E. M./Marquardt, C./Ortner, T. M./Pachtchenko, S./Persike, M./Petri, P. S./Pfeiffer, A./Schütte, N./Schmitt, M./Schütz, M./Spinath, F. M./Teige-Mocigemba, S./Wachtel, T./Weingardt, V./Zay, K. (2022): Ein Rahmenmodell zu Entwicklung, Wirkmechanismen und Bewertung von Online-Self-Assessments. In G. Stoll/S. Weis (Hg.): Online-Self-Assessments zur Studienfachwahl. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 1–24.
- Tausendpfund, M. (2022): Quantitative Datenanalyse. Eine Einführung mit SPSS (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Thiele, L./Kauffeld, S. (2019): Online Self-Assessments zur Studien- und Universitätswahl. In S. Kauffeld/D. Spurk (Hg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin: Springer, S. 109–132.
- Universität Kassel (2014): Fachprüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel vom 11. Dezember 2013. Verfügbar unter: <https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1357&token=a2e658df05388e93e8198328088cb4d4ff55e9c9> (Zugriff am: 08.08.2023).
- Vent, S./Erdfelder, E./Heilig, B. (2009): MISS – Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Beratung und Studium, 4(1), S. 23–25.
- Vianen, A. E. M. v. (2018): Person–Environment Fit: A Review of Its Basic Tenets. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5, S. 75–101.
- Weis, S./Stoll, G./Dietrich, S./Wachtel, T. (2022): Evaluation von Online-Self-Assessments. In: G. Stoll/S. Weis (Hg.): Online-Self-Assessments zur Studienfachwahl. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 203–230.
- Zimmerhofer, A. (2008). Studienberatung im deutschen Hochschulsystem auf der Basis psychologischer Tests: Studienfachprofile, Vorhersagevalidität und Akzeptanz. Aachen: Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule.
- Zurek, P. P./Faaß, M. (2019): Persönlichkeitspsychologisch fundierte Studienorientierung durch onlinebasierte Self-Assessments. Verfügbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/42852/file/pbhs04_245-256.pdf (Zugriff am: 08.08.2023).

Autorin und Autoren

Melanie Keßeler

Universität Kassel, Institut für Berufsbildung, Fachgebiet Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Henschelstr. 2, 34 127 Kassel; kessler@uni-kassel.de

Bastian Klammroth

Universität Kassel, Institut für Berufsbildung, Fachgebiet Wirtschaftspädagogik
mit Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Henschelstr. 2, 34 127 Kassel; klammroth@uni-kassel.de

Prof. Dr. Jens Klusmeyer

Universität Kassel, Institut für Berufsbildung, Fachgebiet Wirtschaftspädagogik
mit Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen

Professur für Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen

Henschelstr. 2, 34 127 Kassel; klusmeyer@uni-kassel.de

Duales Masterstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen

REINER SCHLAUSCH

Zusammenfassung

Seit vielen Jahrzehnten gibt es bundesweit einen Mangel an universitär ausgebildeten Lehrkräften für die gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen an den berufsbildenden Schulen. Vor diesem Hintergrund wurden und werden über den sogenannten Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg Personen ohne ein einschlägiges Lehramtsstudium in den Schuldienst eingestellt. In sehr vielen Kollegien überwiegt zwischenzeitlich die Zahl der Lehrkräfte ohne berufspädagogisches Studium. Die Ausbildung von Lehrkräften ohne eine universitäre Einbindung kann Nachteile hinsichtlich des Aufwandes für die Nachqualifizierung, die Integration in die Kollegien und die langfristige Absicherung qualitativ hochwertigen Unterrichts sowie der Innovationsfähigkeit der berufsbildenden Schulen aufweisen.

Mit dualen Masterstudiengängen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen werden seit einigen Jahre in zunehmend mehreren Bundesländern neue Wege in der Ausbildung von Lehrkräften beschritten.

Die Zahl der dualen Studiengänge in ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachgebieten ist in Deutschland seit den frühen 1970er Jahren kontinuierlich gestiegen. Im Bereich der Lehramtsausbildung waren jedoch lange Zeit duale Studiengänge nicht vorhanden. Erst vor ca. fünfzehn Jahren sind erste duale Studienangebote für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen entwickelt worden und zwischenzeitlich ist ihre Anzahl deutlich gestiegen. In dem Beitrag werden ausgewählte duale Masterstudiengänge skizziert und die Struktur des dualen Masterstudiums für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen im Land Schleswig-Holstein ausführlich beschrieben sowie Erfahrungen und Ergebnisse mitgeteilt.

Schlagworte: Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen; Berufliche Lehrkräftebildung; Duales Studium

Abstract

For many decades, there has been a nationwide shortage of university-trained teachers in vocational and technical fields at vocational schools. Against this background, people without a relevant teacher training degree have been employed in the school system

through so-called lateral, alternative, or direct entry programs. In many teaching staffs, the number of teachers without pedagogical training now exceeds those with formal university-based teacher education. The training of teachers without university integration can involve disadvantages in terms of the effort required for subsequent qualification, integration into teaching staffs, the long-term assurance of high-quality teaching, and the innovative capacity of vocational schools. In response, several federal states have, for some years now, been taking new approaches to teacher education through dual master's programs for teaching at vocational schools in technical and industrial vocational disciplines. Since the early 1970s, the number of dual study programs in engineering and economics has steadily increased in Germany. However, in the field of teacher education, such programs did not exist a long time. Only about fifteen years ago were the first dual study programs for teaching at vocational schools in technical and industrial vocational fields developed, and their number has since been clearly increasing. The article outlines selected dual master's programs and provides a detailed description of the structure of the dual master's program for teaching at vocational schools in technical and industrial vocational disciplines in the state of Schleswig-Holstein, as well as initial experiences and results.

Keywords: teachers at vocational schools; Vocational teacher education; Dual study programs

1 Viele Wege, viele Modelle – Einleitung

Der hohe Bedarf an Lehrkräften für berufsbildende Schulen in gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen kann in den meisten Bundesländern nicht über Absolventinnen und Absolventen von einschlägigen Lehramtsstudiengängen gedeckt werden. Ohne zusätzliche Maßnahmen der Ausbildung bzw. Rekrutierung von Lehrkräften könnte die Unterrichtsversorgung insbesondere in der Berufsschule für Auszubildende in gewerblich-technischen Berufen nicht mehr gewährleistet werden. Vor diesem Hintergrund sind in der Vergangenheit immer schon und in den letzten Jahren verstärkt zahlreiche Maßnahmen entstanden, die einen Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg in das Lehramt an berufsbildenden Schulen eröffnen (siehe hierzu z. B. Fasshauer 2012; Frommberger/Lange 2020). In der Regel werden in die Maßnahmen Personen aufgenommen, die an einer Universität ein ingenieurwissenschaftliches Studium des Maschinenbaus, der Fahrzeugtechnik, der Elektrotechnik etc. abgeschlossen haben. In den meisten Fällen ist ein Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (gemäß der KMK-Rahmenvereinbarung für den Lehramtstyp 5) nicht Bestandteil der berufsbegleitenden Weiterbildung zur Lehrkraft. Die Qualifizierung ohne eine universitäre Einbindung kann Nachteile hinsichtlich des Aufwandes für die Nachqualifizierung, die Integration in die Kollegien und die langfristige Absicherung qualitativ hochwertigen Unterrichts sowie hinsichtlich der Innovationsfähigkeit der berufsbildenden Schulen aufweisen.

Seit einigen Jahren gibt es in einigen Bundesländern unterschiedliche Modelle, die das Masterstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen mit dem Vorbereitungsdienst kombinieren (vollständig oder auch nur anteilig). Im Jahr 2024 hat die KMK ein Papier vorgelegt, in dem u. a. auch Ausführungen zu dualen Studiengängen getätigt werden. In diesem Kontext werden drei duale Studiengangmodelle skizziert (KMK 2024, S. 6 f.). Die weiter unten exemplarisch vorgestellten vier länderspezifischen dualen Masterstudiengänge (BY, NW, SH, HE) für das Lehramt an berufsbildenden Schulen lassen sich dem KMK-Modell 2 „*Praxisintegrierendes duales Masterstudium bzw. Staatsexamensstudium mit verschiedenen Varianten*“ zuordnen. Bei den beiden beschriebenen Umsetzungsvarianten handelt es sich zum einen um ein „Verzahnungsmodell“ (Studium mit Vorbereitungsdienst) und zum anderen um ein als „praxisintegrierendes“ bezeichnetes Studienmodell, das eine verstärkte Professionsorientierung im Studium vorsieht und an das sich ein Vorbereitungsdienst (ggf. verkürzt, mindestens zwölf Monate) anschließt. Das duale Studiengangmodell des Landes Schleswig-Holstein wird nach der Kurzvorstellung der länderspezifischen Modelle ausführlich dargelegt und abschließend wird ein Fazit gezogen.

2 Duales Masterstudium für das „Lehramt an berufsbildenden Schulen“

2.1 Grundsätzliche Entwicklungen bei dualen Studiengängen

Duale Studiengänge existieren zwischenzeitlich seit vielen Jahrzehnten und die Anzahl ist kontinuierlich auf aktuell 1.834 Studiengänge angestiegen (Stand: 2024). Der überwiegende Teil dieser Studiengänge findet sich in den Fachrichtungen Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Informatik und wird von staatlichen und privaten Fachhochschulen angeboten (Nickel u. a. 2022, S. 86 ff.). An Universitäten stellen duale Studiengänge bislang eine Ausnahme dar. Sie machen lediglich 4,5 Prozent der dualen Studiengänge aus (ebd., S. 81). Duale Studienformate existieren sowohl für die Erstausbildung als auch die Weiterbildung mit unterschiedlich gestalteten Praxisbezügen. Duale Studiengänge werden diesbezüglich unterschieden in ausbildungs-, praxis- oder berufsintegrierende sowie berufsbegleitende Formate (z. B. Spexard 2015, S. 332). Als großer Vorteil eines dualen Studiums ist die enge Verzahnung von Theorie und Praxis anzusehen. Durch die Kooperation zwischen den beiden Lernorten Hochschule und Betrieb kommt es zu einer effizienten Verknüpfung von Praxiszeiten in den Betrieben und Theoriephasen in den Hochschulen. Die Absolventinnen und Absolventen entwickeln durch die Verknüpfung ein Kompetenzprofil, das betriebliche Anforderungen in unterschiedlichen Unternehmensbereichen diverser Branchen offenbar sehr gut erfüllt. Für die meisten Unternehmen ist das duale Studium eine Personalentwicklungsmaßnahme, vergleichbar der dualen Berufsausbildung, allerdings für andere betriebliche Aufgabenbereiche. Angestrebt wird in der Regel die Übernahme der Absolventinnen und Absolventen in ein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis. Die dual Studierenden erhalten ein Gehalt resp. eine Ausbil-

dungsvergütung und in der Regel übernimmt der Betrieb anfallende Studiengebühren. Vielfach werden zudem Urlaubs- und Weihnachtsgeld gezahlt sowie Miet- und Fahrtkostenzuschuss gewährt. Auch oder gerade diese monetären Aspekte machen ein duales Studium für Studieninteressierte sehr attraktiv.

Im Bereich der Lehramtsausbildung waren duale Studiengänge bis vor ca. fünfzehn Jahren nicht vorhanden. Die für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen entwickelten wenigen ersten Modellprojekte stellten Ausnahmen dar, die ausschließlich vor dem Hintergrund der oben skizzierten Mangelsituation entstanden sind. Mit unterschiedlich konzipierten Ansätzen wurde der Versuch unternommen, die Vorteile des dualen Studiums (u. a. Verzahnung von Theorie und Praxis, monetäre Anreize, Verkürzung der Ausbildungszeit, Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis) in die Lehramtsausbildung der gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen zu übertragen. Bei den dualen Studienangeboten handelte es sich in der ersten Phase überwiegend um zeitlich befristete „Sondermaßnahmen“ des jeweiligen Bundeslandes. Mittlerweile existieren in einigen Bundesländern die dualen Studienangebote schon seit mehreren Jahren. Sie haben sich offensichtlich mehr oder weniger zu einem permanenten, zusätzlichen Angebot etabliert. Die in der Lehrkräftebildung übliche zeitliche, inhaltliche und organisatorische Aufteilung in eine „Erste Phase“ (Studium an Hochschulen mit schulischen Praxisphasen) und eine davon getrennte nachfolgende „Zweite Phase“ (Vorbereitungsdienst in Studienseminaren und Ausbildungsschulen) wird bei dualen Modellen mehr oder weniger stark aufgehoben. Im Folgenden werden einige duale Studienmodelle für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen überblicksartig vorgestellt. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird dabei nicht erhoben.

2.2 Länderspezifische duale Master-Studienmodelle

„Master Berufliche Bildung Integriert“ (Bayern)

Das Masterstudium „Master Berufliche Bildung Integriert“ richtet sich an Bachelorabsolventinnen und -absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge mit einem Bezug zu den beruflichen Fachrichtungen der Elektro- und Informationstechnik sowie der Metalltechnik. Innerhalb von drei Jahren erwerben die Studierenden den Abschluss Master of Education (M. Ed.) und die Lehrbefähigung für berufliche Schulen in den genannten beruflichen Fachrichtungen und einem der Unterrichtsfächer Mathematik oder Physik (Staatsexamen). Die Ausbildungsinhalte für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, die bisher klar der Universität und dem Vorbereitungsdienst zugeordnet waren, werden in dem Masterstudiengang eng aufeinander abgestimmt und oftmals lernortübergreifend von beiden Bildungspartnern gemeinsam thematisiert. Die ersten beiden Semester werden in Vollzeit, das dritte bis sechste Semester in Teilzeit an der TU München studiert. Ab dem dritten Semester treten die Studierenden parallel in den Vorbereitungsdienst an berufsbildenden Schulen ein und erhalten ab diesem Zeitpunkt Anwärterbezüge (TUM o. J.). Gemäß der KMK-Formulierungen handelt es sich hierbei um das „Verzahnungsmodell“.

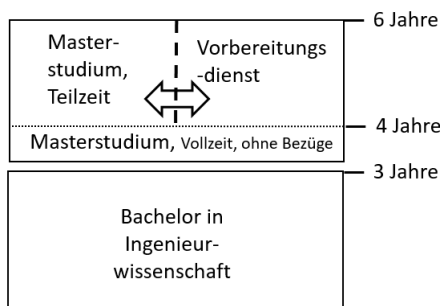


Abbildung 1: Grobe Struktur „Master Berufliche Bildung Integriert“ (Bayern)

„Dualer Master of Education – Studiengangmodell III“ (Nordrhein-Westfalen)

Für Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge an Fachhochschulen kann bei Vorliegen einer Einstellung an einem Berufskolleg über den Seiteneinstieg ein berufsbegleitendes lehramtsbezogenes Masterstudium für das Lehramt an Berufskollegs durchgeführt werden. Neben der Unterrichtstätigkeit im Umfang von 13 Stunden an drei Tagen pro Woche wird das Studium an der Universität an zwei Tagen pro Woche berufsbegleitend durchgeführt. Die Vergütung erfolgt nach TV-L – EG 11. Der Masterstudiengang soll innerhalb von sechs Semestern absolviert werden und schließt mit dem „Master of Education“ (M. Ed.) ab. Anstelle eines allgemeinbildenden Unterrichtsfachs wird eine „kleine berufliche Fachrichtung“ studiert, die eine Affinität zur „großen beruflichen Fachrichtung“ aufweist. Beispielsweise kann Maschinenbautechnik („groß“) mit Fertigungstechnik („klein“) kombiniert werden. Nach Abschluss des dualen Masterstudienganges erfolgt der berufsbegleitende Vorbereitungsdienst mit einer Dauer von 18 Monaten. Nach Bestehen der Staatsprüfung ist die unbefristete Weiterbeschäftigung an der bisherigen Ausbildungsschule vorgesehen. Gemäß der KMK-Formulierungen handelt es sich hierbei um das „praxisintegrierende Studienmodell“. Folgende Universitätsstandorte in Nordrhein-Westfalen bieten das Modell an: Wuppertal, Aachen, Münster, Paderborn und Siegen. (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J.).

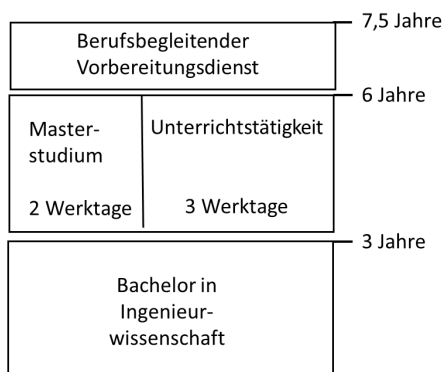


Abbildung 2: Grobe Struktur des berufsbegleitenden dualen Masterstudiengangs (Nordrhein-Westfalen)

Duales Studium „Master of Vocational Education“ (Schleswig-Holstein)

Das duale Studium „Master of Vocational Education“ richtet sich an Bachelorabsolventinnen und -absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge mit einem Bezug zu den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Metalltechnik oder Informationstechnik. Innerhalb von drei Jahren erwerben die Studierenden den „Master of Education“ (M. Ed.) und die Lehrbefähigung für berufsbildende Schulen in den genannten beruflichen Fachrichtungen sowie für das Unterrichtsfach Wirtschaft/Politik (Staatsexamen). Die ersten beiden Semester werden in Vollzeit, das dritte bis sechste Semester in Teilzeit an der Europa-Universität Flensburg studiert. Ab dem dritten Semester treten die Studierenden parallel in den Vorbereitungsdienst an berufsbildenden Schulen im Land Schleswig-Holstein ein. Sie erhalten bereits mit Beginn des Masterstudiums Anwärterbezüge. Die Kooperation mit dem Vorbereitungsdienst liegt in erster Linie auf der Ebene der organisatorischen Abstimmung. Inhaltliche Abstimmungen bzw. Anrechnungen beschränken sich auf die im Rahmen des Masterstudiums erforderlichen Unterrichtspraktika in der beruflichen Fachrichtung und dem Unterrichtsfach Wirtschaft/Politik. Diese werden in der Ausbildungsschule abgeleistet und können im Zusammenhang mit dem eigenverantwortlichen Unterricht des Vorbereitungsdienstes durchgeführt werden. Gemäß der KMK-Formulierungen handelt es sich hierbei um das „Verzahnungsmodell“.

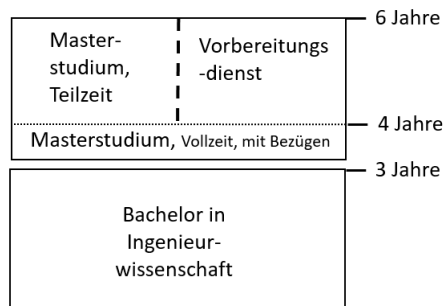


Abbildung 3: Grobe Struktur des dualen Masterstudiengangs (Schleswig-Holstein)

„Master-Förderung“ in den beruflichen Fachrichtungen Metalltechnik, Elektrotechnik und Informatik (Hessen)

Die sogenannte „Master-Förderung“ in Hessen richtet sich an Studierende, die ein Masterstudium (M. Ed.) mit der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik oder Elektrotechnik (Universität Kassel) oder Informatik (TU Darmstadt) beginnen. In diesem Förderprogramm erhalten Studierende ein Gehalt für den Unterricht entsprechend der aktuellen tarifvertraglichen Vergütung zuzüglich einer Fördersumme von 1.000 Euro pro Monat. Insgesamt entspricht die Vergütung ungefähr dem Betrag, den eine Lehrkraft im Vorbereitungsdienst erhält. Während der Förderungsphase gehen die Studierenden einmal pro Woche in eine berufsbildende Schule: im ersten Semester zur Hospitation, danach zu angeleitetem und schließlich eigenverantwortlichem Unterricht.

Zusätzlich besuchen sie pro Semester ein bis zwei Veranstaltungen in den Studienseminaren und werden von den Ausbildungskräften im Unterricht besucht.

Es stehen insgesamt pro Jahr 40 geförderte Studienplätze zur Verfügung, 20 an der TU Darmstadt und 20 an der Universität Kassel. An den beiden Universitäten können von den Studierenden unterschiedliche allgemeinbildende Unterrichtsfächer gewählt werden. Das Förderangebot richtet sich an Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiengangs in Ingenieur- oder Bildungswissenschaft. Mit erfolgreichem Abschluss zum Master of Education kann der Vorbereitungsdienst auf Antrag verkürzt werden. Bereits während des Vorbereitungsdienstes erhalten die angehenden Lehrkräfte einen Anwärtersonderzuschlag, so dass die Besoldung schon während des Vorbereitungsdienstes erhöht ist. (Hessisches Kultusministerium o. J.) Gemäß der KMK-Formulierung handelt es sich hierbei um das „praxisintegrierendes Studienmodell“.

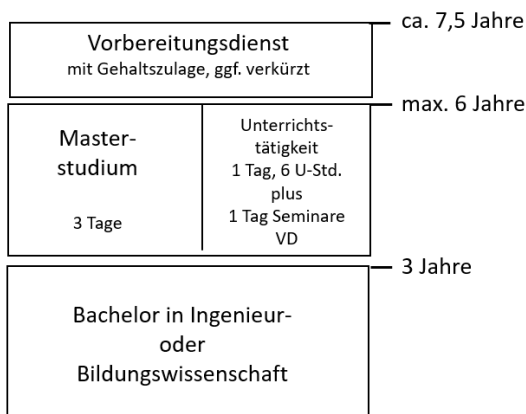


Abbildung 4: Grobe Struktur „Master-Förderung“ (Hessen)

Die oben skizzierten Masterstudiengänge unterscheiden sich u. a. deutlich in Bezug auf die Unterrichtsverpflichtung, die Wahlmöglichkeit und den Studienumfang des allgemeinbildenden Faches bzw. einer zweiten (kleinen) beruflichen Fachrichtung, die Verzahnung mit oder auch die klare zeitliche und/oder inhaltliche Trennung vom Vorbereitungsdienst sowie die Vergütung (Förderung, Anwärterbezüge oder Eingruppierung nach TV-L, EG 11). Zur Zielgruppe zählen in erster Linie Absolventinnen und Absolventen einschlägiger ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge, insbesondere des Maschinenbaus sowie der Elektro-, Informations- und Fahrzeugtechnik.

Noch stellen duale Studiengänge in der Lehramtsausbildung eine Ausnahme dar. Folgt man allerdings den Empfehlungen des Wissenschaftsrates, so könnte sich dies zukünftig vielleicht ändern. Der Wissenschaftsrat hat sich schon im Jahr 2013 in seinem Positionspapier „Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums“ (2013) für eine Ausweitung dualer Studiengänge auf weitere Fachgebiete ausgesprochen, die u. a. auch die Lehramtsausbildung einschließen.

„In den Blick zu nehmen wären professionsbezogene, traditionell zweiphasige Bildungsgänge, bei denen sich an ein wissenschaftliches Studium ein Vorbereitungsdienst anschließt und die beiden Phasen inhaltlich und organisatorisch völlig getrennt bleiben (z. B. juristische, unterrichtende, dokumentarische oder bibliothekarische Berufe). Durch ein duales Studium würde das Praxiswissen nicht mehr dem Theoriestudium nachgelagert vermittelt werden, sondern bereits während des Studiums mit den theoretischen Lerninhalten verzahnt. Damit könnte eine Verbesserung der Qualität der Lehre und eine Ausdifferenzierung der Qualifikationsprofile erreicht werden.“ (ebd., S. 37)

Unter Berücksichtigung der Empfehlung von Wissenschaftsrat (2013) und Ständiger Wissenschaftlicher Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2023) hat die KMK in dem vorgelegten Papier sich u. a. auch zu dualen Studienangeboten positioniert. Duale Studiengänge werden von der KMK nicht als neues Standardformat, sondern als eine zusätzliche Möglichkeit gesehen, gezielt weitere Zielgruppen für ein Lehramtsstudium zu gewinnen.

Ein zentraler Vorteil für ein duales bzw. gefördertes Masterstudium „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ ist in erster Linie in der Tatsache begründet, dass aufgrund der Finanzierung des Studiums (ein sehr bedeutsames Merkmal dualer Studiengänge) resp. der Unterrichtstätigkeit die „Eintrittsschwelle“ zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums insbesondere für bereits berufstätige Ingenieurinnen und Ingenieure geringer ist. Insofern wird damit ein Weg beschritten, um der vorherrschenden Mangelsituation zu begegnen und zugleich die Absicherung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts zu erreichen, der ggf. über den klassischen Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg nicht durchgängig gewährleistet werden kann. Dem sind als Nachteile von dualen Studiengängen u. a. entgegenzuhalten, dass die Integration von schulpraktischen Anteilen mit einer entsprechenden mentorähnlichen Begleitung und didaktische wie psychologische Vorbereitung einhergehen sollte, dass die Subventionierung des Studiums auch an rechtliche Bedingungen geknüpft ist und psychologischen Druck auf die Studierenden aufbauen kann sowie dass die Arbeitsbelastung der Dual-Studierenden, die sich zugleich auf zwei bzw. sogar drei rechtlich und organisatorisch unterschiedlichen Feldern bewegen (als Studierende, als Seminarteilnehmende im Vorbereitungsdienst und als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst), gegenüber „Normal-Studierenden“ deutlich erhöht sein kann.

3 Duales Masterstudium in Schleswig-Holstein: Hintergrund, Struktur und Erfahrungen

3.1 Hintergrund

Bei den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Metalltechnik und Informationstechnik handelt es sich auch in Schleswig-Holstein um sogenannte „Mangelfachrichtungen“. Der schulische Bedarf in diesen beruflichen Fachrichtungen wird hier – wie schon in der Vergangenheit – in den nächsten Jahren nicht durch einschlägig ausgebildete Lehrkräfte mit universitärem Masterabschluss in einem

Lehramtsstudiengang zu decken sein. Quer-, Seiten- und Direkteinstieg waren in der Vergangenheit der Rekrutierungsweg für einen nicht unerheblichen Teil der zu besetzenden Stellen an den berufsbildenden Schulen des Landes. Damit könnte die Unterrichtsversorgung in jenen beruflichen Fachrichtungen u. U. nicht mehr in der angestrebten Qualität gewährleistet werden.

Vor diesem Hintergrund haben die Verantwortlichen in Schleswig-Holstein einen anderen Pfad der Gewinnung resp. Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen entwickelt: das „Duale Masterstudium“, das die Kombination eines universitären Studiums „Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen“ an der Europa-Universität Flensburg (EUF) und des Vorbereitungsdienstes am Landesseminar Berufliche Bildung (LSBB) des Schleswig-Holsteinischen Instituts für Berufliche Bildung (SHIBB)¹ vorsieht. Das Konzept wurde in enger Zusammenarbeit zwischen dem zum damaligen Zeitpunkt für die berufliche Bildung zuständigen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dem Landesseminar Berufliche Bildung am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) und der EUF mit dem Ziel entwickelt, die gegenwärtige Situation sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht zu verbessern.

Ausgangspunkt hierbei waren Erfahrungen aus der *„Sondermaßnahme zur Sicherung des Lehrkräftenachwuchses an Regionalen Berufsbildungszentren und Berufsbildenden Schulen in den Mangelfachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Metalltechnik und Informationstechnik“*. Sie wurde zum Wintersemester 2010/11 mit einer ersten Kohorte von 20 Studierenden in den vier beruflichen Fachrichtungen Elektro-, Informations-, Fahrzeug- und Metalltechnik und dem allgemeinbildenden Unterrichtsfach Mathematik begonnen. Mathematik war zum damaligen Zeitpunkt an den berufsbildenden Schulen des Landes Schleswig-Holstein ein sogenanntes Mangelfach und wurde aus diesem Grund ausgewählt. Weitere Studierende wurden zum Wintersemester 2011/12 und 2012/13 in die auf drei Jahrgänge befristete Sondermaßnahme aufgenommen. Im Ergebnis wurde bei der intern durchgeführten Evaluation deutlich, dass der eigenverantwortliche Unterricht nicht gleich zu Beginn, wie bei der Maßnahme praktiziert, sondern frühestens im zweiten Ausbildungsjahr (3. Semester) nach einer entsprechenden Vorbereitung durch das universitäre Studium sowie dazugehörigen Hospitationen und Unterrichtspraktika durchgeführt werden sollte. Es zeigte sich sehr schnell, dass der nahezu unvorbereitete Einstieg in das Unterrichten auch für die universitäre Ausbildung durchaus problematische Spuren hinterlässt. Die Übernahme von traditionellen Handlungsmustern aus dem Unterrichtsalltag birgt vielerlei Gefahren, insbesondere für die Herausbildung von unreflektierten Überzeugungen zum „guten Unterricht“ (vgl. Schlausch 2013). Bei der Konzeptionierung des „Dualen Masterstudiums“ wurden die Erfahrungen der Sondermaßnahme entsprechend berücksichtigt.

1 In Schleswig-Holstein wurde mit der zum 1. Januar 2021 vollzogenen Gründung des Schleswig-Holsteinischen Instituts für Berufliche Bildung (SHIBB) eine neue Organisationsstruktur für die berufliche Bildung entwickelt. Angesiedelt war das SHIBB als Landesamt zunächst beim Ministerium für Wirtschaft, Verkehr, Arbeit, Technologie und Tourismus. Mit neuer Legislaturperiode und dem Ausscheiden der FDP aus der Landesregierung, der zudem CDU und Bündnis 90/Die Grünen angehörten, wurde die Zuständigkeit für die schulische berufliche Bildung im Sommer 2022 wieder zurück an das Kultusministerium, nun unter dem Namen Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur, delegiert.

3.2 Struktur des dualen Masterstudiums

Mit Beginn des Herbstsemesters² 2019/20 wurde für zunächst drei Kohorten mit jeweils zehn Studierenden das duale Masterstudium „Master of Vocational Education“ eingeführt. Für die Herbstsemester 2022/23 und 2023/24 wurde die Entscheidung der Fortführung mit einer vierten und fünften Kohorte gefällt.³

Dual bezieht sich hierbei auf eine Hospitations- und Unterrichtstätigkeit an berufsbildenden Schulen und das Studium „Master of Vocational Education“ an der Europa-Universität Flensburg. Neben einer der vier beruflichen Fachrichtungen wird von den Dual-Studierenden das allgemeinbildende Unterrichtsfach „Wirtschaft/Politik“ studiert. Das duale Studium erfolgt als Kooperationsprojekt der Europa-Universität Flensburg, der Berufsbildenden Schulen und Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) in Schleswig-Holstein und des Landesseminars Berufliche Bildung (LSBB). Es handelt sich bei diesem Modell keineswegs um eine einphasige Lehrkräfteausbildung, wie sie in den 1970er Jahren an der Universität Oldenburg erprobt wurde und in der DDR obligatorisch war. Wenngleich die praktischen Ausbildungselemente im Umfang von zwei Dritteln über die Studiendauer verteilt sind und damit gute Voraussetzungen für Theorie-Praxis-Integration existieren, findet eine inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Landesseminar und Universität nur gelegentlich und in Einzelfällen statt. Verwendet man die von Euler (2004) im Zusammenhang mit der Lernortkooperation im dualen System analysierten Stufen der Intensität von Kooperation mit Informieren, Abstimmen (Koordination) und Zusammenwirken (Kooperation), so handelt es sich hier in erster Linie um ein gegenseitiges Informieren und Abstimmen. Durch die praktizierte Koordination wird ein abgestimmtes Nebeneinander erreicht. Allerdings werden Synergieeffekte bei den unterrichtsbezogenen Modulen des Masterstudiums und dem Vorbereitungsdienst angestrebt und durchaus auch erreicht (siehe dazu weiter unten).

Die Federführung lag zu Beginn beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein und wechselte 2021 an das SHIBB. Die Dual-Studierenden schlossen einen Arbeitsvertrag mit dem Ministerium ab und erhielten über die gesamte Dauer der Ausbildung von drei Jahren Anwärterbezüge. Das duale Masterstudium hatte die nachfolgend aufgeführten Bestandteile:

Studium an der Europa-Universität Flensburg

Die Teilnehmenden des dualen Studiums bewarben sich vor Abschluss eines Arbeitsvertrages bei der Europa-Universität Flensburg. Bei Erfüllung der Zugangsvoraussetzungen wurde ein Arbeitsvertrag mit dem Ministerium geschlossen und es erfolgte die Immatrikulation in den dualen Masterstudiengang. Es galten hier die gleichen Zugangsvoraussetzungen wie für den nicht-dualen Masterstudiengang. Die Europa-Universität Flensburg organisierte die Lehrveranstaltungen in den Teilstudiengängen

2 Die Semesterzeiten der Europa-Universität Flensburg wurden vor geraumer Zeit umgestellt. Das Herbstsemester startet am 1. September, das Frühjahrssemester zum 1. März.

3 Aktuell – 2026 – ist der Studiengang auslaufend. Die Prüfungs- und Studienordnung zu dem Studiengang tritt demnächst vollständig außer Kraft. Gegenwärtig befinden sich noch einige wenige Studierende im Studiengang.

(Berufliche Fachrichtung, Berufspädagogik, Wirtschaft/Politik) so, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Studium binnen sechs Semestern absolvieren konnten.

Im ersten Jahr fand das Masterstudium in Vollzeit statt, da die Dual-Studierenden noch keine Unterrichtsverpflichtung an ihrer Ausbildungsschule hatten. Im zweiten und dritten Jahr studierten die Teilnehmenden dann in Teilzeit, da sie an zwei bzw. drei Tagen der Woche an ihrer Ausbildungsschule unterrichteten und an einem Tag an den Veranstaltungen des Vorbereitungsdienstes teilnahmen (vgl. Tab. 1). Der detaillierte Studienverlaufsplan wurde in enger Abstimmung mit den drei Teilstudiengängen erstellt, um eine Überschneidungsfreiheit sicherstellen zu können. Die dual Studierenden studierten sämtliche Module gemeinsam mit den nicht-dual Studierenden. Die Prüfungsanforderungen unterschieden sich nicht. Der duale Masterstudiengang wurde im Sommer 2019 akkreditiert.

Unterrichtstätigkeit an der Ausbildungsschule

Die dual Studierenden hatten, wie oben bereits erwähnt, im ersten Jahr noch keine Unterrichtsverpflichtung an den Ausbildungsschulen. Die Teilnehmenden wurden ab dem zweiten Jahr an der Schule von einer Ausbildungslehrkraft über den gesamten Zeitraum intensiv betreut. Im zweiten Jahr unterrichteten sie an zwei Tagen in der Woche in der jeweiligen beruflichen Fachrichtung und im Fach Wirtschaft/Politik insgesamt acht Stunden. An einem Tag der Woche nahmen die Teilnehmenden an den Seminaren des Vorbereitungsdienstes teil. Im dritten Jahr unterrichteten sie drei Tage in der Woche an der Ausbildungsschule. Ferner nahmen sie wiederum an einem Tag an den Seminaren des Vorbereitungsdienstes teil.

Die im Rahmen des Masterstudiums an der Europa-Universität Flensburg erforderlichen Unterrichtspraktika „Berufsbildungspraktische Studien I und II“ (Berufspädagogik und berufliche Fachrichtung) sowie „Schulpraktische Studien“ in Fach Wirtschaft/Politik werden in der Ausbildungsschule abgeleistet – teilweise in Zusammenhang mit dem eigenverantwortlichen Unterricht und unter Einbezug einer Zusammenarbeit und Verschränkung der beiden ersten Phasen der Lehramtsausbildung. Durch die inhaltliche Abstimmung von Studienleistungen mit den Anforderungen des Vorbereitungsdienstes wurden Synergien geschaffen.

Vorbereitungsdienst am Landesseminar für Berufliche Bildung (LSBB)

Im zweiten Jahr fanden an einem Tag in der Woche die Seminare zur jeweiligen beruflichen Fachrichtung und der Berufspädagogik statt. Im dritten Jahr wurden ebenfalls an einem Tag die Seminare zum allgemeinbildenden Fach Wirtschaft/Politik besucht. Den Abschluss des Masterstudiums bildeten bei optimalem Verlauf das Erstellen der Masterarbeit und das Halten des dazugehörigen Kolloquiums als letzte Modulprüfung im sechsten Semester. Der Vorbereitungsdienst endete wenig später mit den üblichen Prüfungen zum Staatsexamen.

Tabelle 1: Verlaufsstruktur „Duales Masterstudium in Schleswig-Holstein“

Jahr	Semester	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Unterrichts- stunden	Universität	
3	6	Uni	Schule	LSBB	Schule	Schule	12	6 CP	Master- arbeit
	5	Uni	Schule	LSBB	Schule	Schule	12	9 CP	
2	4	Uni	Uni	Schule	Schule	LSBB	8	19 CP	
	3	Uni	Uni	Schule	Schule	LSBB	8	22 CP	
1	2	Uni	Uni	Uni	Uni	Uni	0	32 CP	
	1	Uni	Uni	Uni	Uni	Uni	0	32 CP	

3.3 Erfahrungen und Evaluationsergebnisse

Das duale Masterstudium konnte im Jahr 2019 innerhalb von wenigen Monaten im Land Schleswig-Holstein durchgesetzt und eingeführt werden. Trotz sehr kurzer Fristen vor und während der Sommerferien war es gelungen, acht Teilnehmende für die maximal zehn Plätze der ersten Kohorte des dualen Masterstudiums für das Herbstsemester 2019/20 relativ kurzfristig zu gewinnen. Obwohl die Vorbereitungszeit für die Ausschreibungen und Bewerbungen für die zweite Kohorte mit insgesamt zwölf Plätzen (zehn und zwei freie Plätze aus dem Vorjahr) deutlich länger war, konnten lediglich neun Plätze besetzt werden.

Für die dritte Kohorte standen zwar gemäß der Vereinbarung mit dem Ministerium insgesamt 13 Plätze (zehn und drei freie Plätze aus den beiden Vorjahren) zur Verfügung, aber es konnten lediglich fünf dual Studierende das Masterstudium aufnehmen. Der Hintergrund für diese geringe Auslastung ist zum einem auf eine relativ schwache Bewerberlage zurückzuführen, zum anderen auf eine veränderte Bedarfs-situation in den berufsbildenden Schulen, da es im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie vielfach zu einem Rückgang der Anzahl der Schüler/-innen gekommen war. Da Personalentwicklung bzw. -rekrutierung an Schulen eher sehr kurzfristig angelegt ist, wurden von den Ausbildungsschulen wenige Plätze zur Verfügung gestellt. Ein Hintergrund für dieses Verhalten ist sicherlich auch darin zu sehen, dass die Schulen die Absolventinnen und Absolventen gemäß vertraglicher Regelung für weitere drei Jahre beschäftigen müssen.

Für die vierte Kohorte wurden vor dem Hintergrund der veränderten Nachfragesituation in den berufsbildenden Schulen lediglich fünf duale Studienplätze durch das Ministerium zur Verfügung gestellt. Ferner spielte in dem Kontext eine andere Tatsache eine wesentliche Rolle: Im Land Schleswig-Holstein wurde nach wie vor ebenso für die beruflichen Fachrichtungen des dualen Masterstudiums der Quer- und Direkt-einstieg auch für Bachelor-Absolventen ermöglicht. Damit wurde die Chance vertan, einer seit geraumer Zeit zu verzeichnenden Deprofessionalisierungstendenz stark entgegenzuwirken. Die fünfte und zugleich letzte Kohorte nahm das duale Studium zum Herbstsemester 2023/24 auf und wird im Frühjahrsemester 2026 die Ausbildung abschließen. Eine Verlängerung des dualen Studiums durch das Ministerium für Allge-

meine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur erfolgte u. a. aus Kostengründen nicht. Um die Überschneidungsfreiheit des Lehrangebots sicherzustellen, mussten durch das Ministerium zusätzliche personelle Ressourcen für das Unterrichtsfach Wirtschaft/Politik finanziert werden.

Insgesamt zeigen die gesammelten Erfahrungen, dass die zeitliche Belastung der dual Studierenden ab dem dritten Semester sehr deutlich anstieg, da die Hospitations- und Unterrichtstätigkeit an der Ausbildungsschule und die Fahrten zwischen dem Wohnort und den verschiedenen Lernorten (Universität in Flensburg, Landesseminar in Kiel oder an anderen Orten in dem Flächenland Schleswig-Holstein, Ausbildungsschule) sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Dies wirkte sich u. a. auch auf die private resp. familiäre Situation der dual Studierenden sowie die Motivation und Leistungsbereitschaft im Masterstudium aus. Die Vorbereitung auf den Unterricht in der Ausbildungsschule hatte vielfach eine sehr viel höhere Priorität. Um den Fahrt- und damit Zeitaufwand reduzieren zu können, sollte bei einer Neuauflage des dualen Studiums sehr intensiv über eine gemeinsame Ausbildungsschule für alle Teilnehmenden, z. B. am Studienstandort Flensburg, diskutiert werden. Trotz der sehr hohen Belastung der Studierenden ist die Quote der Vertragsauflösung mit ca. 10 % allerdings sehr gering.

Die Ergebnisse aus Befragungen der dual Studierenden deuten darauf hin, dass ein Großteil der Teilnehmenden ohne die Finanzierung im Rahmen des dualen Studiums nicht den Weg in das Lehramtsstudium hätte einschlagen können. In der zweiten Kohorte traf das auf 80 % der dual Studierenden zu. Insofern kann eine Vereinnahmung von regulär Studierenden durch das hier vorgestellte duale Studienangebot zumindest teilweise ausgeschlossen werden.

Aus einer subjektorientierten Betrachtungsweise heraus sollte dies aber kein Argument gegen ein duales Studium sein. Vielmehr sollte erörtert werden, ob aus dem „Sonderfall“ ggf. ein zusätzlicher „Regelfall“ werden kann, damit auch langfristig und nachhaltig die berufsbildenden Schulen mit professionell ausgebildeten Lehrkräften ausgestattet werden können und den Studierenden der Einstieg in die Tätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen erleichtert werden kann.

4 Fazit

Das System der beruflichen Bildung in Deutschland ist international nach wie vor anerkannt und wird oft als Rückgrat der Innovationsfähigkeit der deutschen Wirtschaft bezeichnet. Für eine hohe Qualität der dualen Berufsausbildung zukünftiger Fachkräfte bedarf es u. a. sehr gut qualifizierter Lehrkräfte in den berufsbildenden Schulen. Um dem schon seit Jahrzehnten existierenden Mangel an universitär ausgebildeten Lehrkräften für die gewerblich-technischen Fachrichtungen entgegenzuwirken, können duale Studiengangmodelle einen gewissen Beitrag leisten. Die Entwicklung der letzten Jahre zeigt, dass mehrere Bundesländern bzw. Studienstandorte duale Lehramtsstudiengänge entwickelt haben und anbieten. Dabei handelt es sich durchgängig um zusätzliche Angebote zu den nicht-dualen Studiengängen, um weitere Zielgruppen für das berufliche Lehramt zu erschließen.

Das duale Studium ist jedoch ein durchaus vielversprechender und langfristig anzulegender Ansatz, der allerdings nur ein Element einer umfassenden Strategie zur Reform des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen darstellt. Der Stifterverband hat im Jahr 2017 in Zusammenarbeit mit dem „Innovationsnetzwerk Lehramt an Beruflichen Schulen“⁴ in einem Positionspapier mit dem Titel *„Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen innovieren“* insgesamt zwölf Forderungen für eine umfassende Reform formuliert. Eine der Forderungen lautet: *„Referendariat und Masterstudium eng verzahnen und die Ausbildungsdauer signifikant reduzieren“* (Stifterverband 2017, S. 7). Mit einigen der aufgeführten Modelle wird diese Forderung recht gut erfüllt, wobei es auch Argumente gibt, von einer engen Verzahnung abzusehen und die Eigenständigkeit von erster und von zweiter Phase zu betonen. Für eine umfassende Reform der Lehrkräftebildung sind allerdings noch sehr viele weitere Schritte notwendig.

Literatur

- EUf (o. J.): Master of Education – Dualer Masterstudiengang Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen (gewerblich-technische Wissenschaften). Verfügbar unter: <https://www.uni-flensburg.de?28128> (Zugriff am: 12.01.2026)
- Euler, D. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen. Forum Wirtschaftspädagogik. Bielefeld.
- Fasshauer, U. (2012): Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen“ – Rekrutierungsstrategien in der Lehrausbildung aus Sicht von Schulleitungen. In: Becker, M.; Spöttl, G. & Vollmer, T. (Hrsg.): Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld, S. 281–300.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2020): Professionalisierung des berufsschulischen Bildungspersonals – Status Quo und Reformansätze. In: Arnold, R., Lipsmeier, A. & Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung (3. Aufl.). Wiesbaden, S. 519–531.
- Hessisches Kultusministerium (o. J.): Berufsschullehrkräfte – Master-Studium und Lehrerausbildung in einem. Verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/Schuldienst/Einstellung-in-den-Schuldienst/Masterfoerderung#:~:text=Wer%20kann%20gef%C3%B6rdert%20werden%3F,Elektrotechnik%20und%20einem%20Unterrichtsfach%20beginnen> (Zugriff am: 12.01.2026)
- Kultusministerkonferenz (KMK 2024): Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_14-Lehrkraeftebildung.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.): Dualer Master am Berufskolleg. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/dualer-master-am-berufskolleg> (Zugriff am: 12.01.2026)

4 Der Verfasser hat in dem Netzwerk mitgewirkt.

- Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüsch, M.; Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., Thiele, A.-L. & Ulrich, S. (2022): Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe – Wissenschaftliche Studie. Bielefeld.
- Schlausch, R. (2013): Sondermaßnahme ohne Qualitätsverlust: Neue Wege aus dem Rekrutierungsdilemma. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 19, hrsg. v. Windelband, L.; Spöttl, G. & Becker, M., S. 1–10.
- Spexard, A. (2015): Duales Studium. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. Bielefeld, S. 332 f.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf (Zugriff am: 12.01.2026)
- Stifterverband (2017): Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen innovieren. Zwölf Forderungen aus dem Innovationsnetzwerk Lehramt an Beruflichen Schulen. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/medien/lehrkraeftebildung-berufliche-schulen> (Zugriff am: 12.01.2026)
- TUM (o. J.): Lehramt an beruflichen Schulen – Masterstudiengang Berufliche Bildung Integriert. Verfügbar unter: <https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/lehramt-an-beruflichen-schulen-masterstudiengang-berufliche-bildung-integriert-master-of-education-med> (Zugriff am: 12.01.2026)
- Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier (Drucksache 3479–13). Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (Zugriff am: 12.01.2026)

Autor

Prof. i. R. Dr. Reiner Schlausch,
Europa-Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat),
Berufliche Fachrichtung Metalltechnik und ihre Didaktik
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
reiner.schlausch@biat.uni-flensburg.de

Bedeutung betrieblicher Praxiserfahrungen für die berufliche Lehrerbildung

KLAUS JENEWEIN

Zusammenfassung

Betriebliche Praxiserfahrungen bilden traditionell einen wichtigen Teil des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Dabei sind die in den Bundesländern bestehenden formalen Vorgaben von einer großen Heterogenität gekennzeichnet, auch die Wirkungen sind bislang wenig erforscht. Der Beitrag gibt einen Überblick über die Entwicklung der berufspädagogischen Diskussion und zur Bedeutung „praktischer“ und „theoretischer“ Aspekte der Lehrarbeit, über den Stand der empirischen Erforschung von Wirkungen betrieblicher Praxiserfahrungen und stellt Überlegungen zu aktuellen Handlungsoptionen vor.

Stichworte: Berufliche Lehrkräfte; Berufliche Lehrkräftebildung; Betriebliche Praxiserfahrungen

Abstract

Practical experience traditionally forms an important part of the professional self-image of teachers at vocational schools. The formal requirements in the federal states are characterized by great heterogeneity, and the effects have been hardly explored. The article provides an overview of the development of the professional pedagogical discussion and the importance of „practical“ and „theoretical“ aspects of teacher work, the status of empirical research into the effects of practical experience in companies and presents considerations on current options for action.

Keywords: Vocational school teachers, Vocational school teacher training, Practical work experience

Einleitung

Die Forderung nach einer Lehrerbiografie, die eine eigene betriebliche Berufspraxis einschließt, ist ein eher wenig diskutierter bzw. erforschter Aspekt der beruflichen Lehrertätigkeit. Dabei ist dieser für die berufliche Lehrerbildung nicht unwesentlich; die aktuell geforderte „fachpraktische Tätigkeit“ (siehe unten) verlängert für Studierende, die nach der allgemeinen Hochschulreife und ohne berufliche Bildungsabschlüsse das Lehramtsstudium aufnehmen, die Mindestausbildungszeit bis zur Auf-

nahme des Vorbereitungsdienstes auf insgesamt 6 Jahre. Damit besitzt dieses Lehramt die am längsten dauernde Ausbildung überhaupt.

Für die berufliche Lehrerausbildung ergibt sich aus dieser besonderen Forderung ein doppelter Praxisbezug:

- Ebenso wie in anderen Lehramtsstudiengängen wird für das Lehramt an berufsbildenden Schulen der Erwerb beruflicher Praxiserfahrungen vorgeschrieben, die sich auf die spätere Unterrichtspraxis der Lehrkräfte beziehen. Die aktuelle KMK-Rahmenvereinbarung für das Lehramt an beruflichen Schulen enthält dazu die folgenden Aussagen und Regelungen: „Studiengänge mit dem Ziel der fachlichen Voraussetzungen für das Lehramt (...) für die beruflichen Schulen (...) sind an Hochschulen so anzulegen, dass sie den wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie der beruflichen Praxis Rechnung tragen und zu einer fachlich und pädagogisch professionellen Handlungskompetenz führen.“ Hiermit verbunden ist die Forderung der Einbeziehung von schulpraktischen Studien in das Lehramtsstudium sowie die Einrichtung eines Vorbereitungsdienstes mit der Aufgabe einer auf der wissenschaftlichen Ausbildung basierenden schulpraktischen Ausbildung (KMK 2018, S. 2 ff.).
- Darüber hinaus wird für das berufliche Lehramt eine zusätzliche Praxiserfahrung gefordert durch eine „auf die berufliche Fachrichtung bezogene fachpraktische Tätigkeit“ mit einem Umfang von zwölf Monaten (ebd., S. 2).

In diesem Beitrag geht es um die zweite Form beruflicher Praxiserfahrung: den Erwerb eigener Praxiserfahrungen im Tätigkeitsfeld der betrieblichen Fachkräfte, die innerhalb der Reichweite der eigenen beruflichen Fachrichtung tätig sind. Dies können

- einerseits Ausbildungserfahrungen sein, da in Deutschland die Berufsausbildung den Erwerb betrieblicher Praxiserfahrungen ermöglichen muss. Das Berufsbildungsgesetz enthält in § 1 (3) die Forderung: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ Und auch in Formen der beruflichen Ausbildung außerhalb des Berufsbildungsgesetzes erfolgt ein Bezug auf eine „fachpraktische Tätigkeit“, die im Sinne der oben zitierten KMK-Rahmenverordnung anerkannt werden kann.
- andererseits diverse Formen betrieblicher Praxiserfahrung sein, die bspw. im Rahmen von betrieblichen Praktika oder Tätigkeiten erworben worden sein können.

Die aktuellen normativen Anforderungen an die Lehrerausbildung enthalten hierzu nur wenige konkretisierende oder einschränkende Regelungen, auch die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen an die Lehrerausbildung enthalten hierzu keine Aussagen (KMK 2019). Die Umsetzung dieser Forderung bleibt daher den Bundesländern und/oder den Hochschulen vorbehalten und erfolgt dementsprechend mit einer gewissen Heterogenität.

Betriebliche Berufspraxis in der Lehrerbildung im berufspädagogischen Diskurs

Das Selbstverständnis der beruflichen Lehrkräfte – und damit die Frage nach ihrer beruflichen Kompetenz – steht vor dem Hintergrund der Verwissenschaftlichung ihrer Ausbildung immer wieder in der Diskussion. Der Verlauf dieser Diskussion ist von dem sich wandelnden Bildungsverständnis insbesondere der Ausbildungsberufe des dualen Systems – und damit der Bildungsarbeit in der Berufsschule – nicht zu trennen. Lipsmeier (1980) führt hierzu aus:

„Das Duale System der Berufsausbildung ist die organisatorisch realisierte und rechtlich legitimierte Aufgabenverteilung für Theorie und Praxis auf die beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb. (...) Nach dem BBiG ist der Betrieb für die Ausbildung gemäß der Ausbildungsordnung verantwortlich, der Berufsschule bleibt (allenfalls) die Vermittlung des ‚für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoffs‘ (§ 35), natürlich neben den allgemeinen, nicht berufsbezogenen Inhalten“ (1980, S. 342).

Dabei wird schon in den 1970er-Jahren diese Rolle der beiden Dualpartner – hier der Betrieb mit der Funktion einer „praktischen“, da die Berufsschule mit der Funktion einer „theoretischen“ Ausbildung – stark hinterfragt. Generell besteht im Zuge der Bildungsreformen Einigkeit, dass ein rein funktionaler Bildungsanspruch zur Vorbereitung von Auszubildenden auf ihre spätere Berufstätigkeit nicht ausreiche; zwar stehe die Forderung nach beruflicher Tüchtigkeit nicht zur Disposition, sei jedoch um das Postulat der Mündigkeit zu ergänzen, womit der Schule auch ein gesellschaftlicher Bildungsanspruch zukäme (vgl. Lipsmeier 1980a, S. 821).

Spätestens in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre entwickelt sich jedoch die Einschätzung, mit dem Bildungsanspruch der Berufsschule sei eine Trennung „praktischer“ (betrieblicher) und „theoretischer“ (schulischer) Bildung nicht mehr aufrechterhalten; gerade vor dem Hintergrund der aufkommenden dritten industriellen Revolution gehe es in der betrieblichen Bildung nicht mehr nur um die Vermittlung von (vorwiegend manuellen) Fertigkeiten, sondern auch um die Einsicht in funktionale Zusammenhänge, die ohne deren theoretische Durchdringung nicht möglich wäre. Umgekehrt wird für die Berufsschule angeführt, dass Theoriebildung erfahrungsbezogen erfolgen und daher auch der Unterricht auf konkrete Handlungserfahrungen rekurrieren müsse (Adolph, 1975). Im Ergebnis richteten in vielen Bundesländern die Berufsschulen labor- und werkstattorientierte Fachräume ein, die Stundentafeln dieser Zeit enthalten Fächer wie „Laborübungen“, „Praktische Fachkunde“ oder „fachpraktische Übungen“, die in den Berufsschulen den fachtheoretischen Unterricht begleiten und häufig als eigenes Unterrichtsfach ausgewiesen sind (Aminger et al. 1980, S. 67 ff.). Auch in vollzeitschulischen Bildungsgängen wie dem Berufsgrundbildungsjahr wird der fachtheoretische Unterricht um fachpraktische Ausbildungsanteile in schulischen Werkstätten oder Praxisräumen ergänzt. Über die Konsequenzen für Lehrerarbeit und Lehrerbildung und das daraus entstehende „Theorie-Praxis-Problem“ entwickelt sich in diesem Zuge eine kontroverse Diskussion.

Theorie, Praxis und geteilte Lehrerarbeit – Kontroverse in den frühen 1980er-Jahren

Grundsätzlich stellt sich frühzeitig die Frage nach geeigneten Modellen für die Lehrerarbeit, mit denen derartige Theorie- und Praxisanforderungen abgesichert werden können. Hierzu liegen zwei grundlegende Modelle vor: Einerseits gibt es die Idee von wissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräften, die über alle beruflichen Kompetenzen verfügen, um die im Berufsschulunterricht geforderten fachtheoretischen und fachpraktischen Unterrichtsanteile abzudecken. Andererseits liegen Konzepte zur Aufteilung der Lehrerarbeit in eher wissenschaftlich ausgebildete und in eher fachpraktisch ausgebildete Lehrkräfte vor, letztere werden oft als „Meister ihres Fachs“, analog zu den betrieblichen Ausbildern, diskutiert. Dies korrespondiert mit Konzepten zur Lehrerarbeit, des Unterrichtseinsatzes, dazugehörigen Stundentafeln und letztlich auch unterschiedlichen Laufbahnen einschließlich der tariflichen Differenzierung von „Theorielehrkräften“ und „Praxislehrkräften“.

Bereits im Jahr 1979 findet zur Frage des Einsatzes von Theorie- und Praxislehrkräften ein Expertenworkshop statt, der von den auch in der Berufspädagogik bestehenden disparaten Positionen ausgeht und diese mit der Perspektive der Akteure in Schulen, Schulverwaltung und Bildungspolitik zusammenführen soll (Rauner et al. 1980). Einige ausgewählte Statements skizzieren die dort geführten Argumentationslinien und Diskussionen.

Lipsmeier (1980b) vertritt hierzu die Position, mit der „standespolitisch erzwungenen Akademisierung der Studiengänge“ wäre die „Reduktion der Praxiskompetenz von Berufsschullehrern“ eingekauft worden, verbunden mit einer „vertikalen und horizontalen Differenzierung der Qualifizierungsprozesse und Tätigkeiten“ (ebd., S. 344). Dies führe für die Lehrertätigkeit notwendigerweise zu einer vertikalen Aufgabenteilung: „Wenn Praxis in der Berufsausbildung Fertigkeitsvermittlung heißt (...), dann kann diese Vermittlung nur derjenige betreiben, der diese Fertigkeiten meisterhaft beherrscht. Diesen Anspruch kann eine wie auch immer geartete Hochschulausbildung (...) nicht erfüllen“ (ebd., S. 345). Seine Folgerung: Das berufliche Schulwesen benötige zur „Vermittlung komplexer Inhalte und Bezüge“ auch „eine hinsichtlich ihrer Qualifikation differenzierende Lehrerschaft“. Er plädiert im Ergebnis dafür, Lehrkräfte mit wissenschaftlicher Ausbildung (Theorielehrer) und Lehrkräfte mit meisterlicher Ausbildung (Praxislehrer) zu etablieren, zumal „Ausbildungsgänge sinnvoll und zeitökonomisch nicht konstruierbar und realisierbar sind, die Praxiskompetenz und Theoriekompetenz in anspruchsvoller Weise vermitteln würden“ (ebd., S. 346). Dies sei besonders gegeben angesichts der „Bedeutungsrückgänge des dualen Systems“ (ebd.), die „quantitative Bedeutung der Berufsschule als Teilzeitschule im Gesamtgefüge des beruflichen Schulwesens“ sei rückläufig, „Vollzeitschulen werden in Zukunft dominieren“ (ebd., S. 342) – mit der Folge, dass mehr und mehr berufspraktische Kompetenzen in schulischen Bildungsgängen vermittelt würden. Hierzu führt er auch internationale Entwicklungen an, die sich auf Deutschland auswirken würden.

Dieser Einschätzung wird von mehreren Seiten widersprochen. Rauner (1980) betont die Einheit von theoretischem und praktischem Lernen und die durch geteilte Lehrerarbeit einhergehende Dequalifizierung der Theorielehrer und kommt zu dem Schluss: Eine einheitliche, wissenschaftlich ausgestaltete und um berufliche Kompetenzen erweiterte Lehrerbildung sei geboten, reine Fachpraxislehrer würden nicht gebraucht. Die Entwicklungen in vielen Bundesländern bedeuteten folglich eine Fehlentwicklung in der Lehrerbildung und im Lehrereinsatz; durch die notwendige Orientierung an einer beruflichen Handlungskompetenz der Auszubildenden müsse sich eine in der beruflichen Ausbildung vermittelte Theorie den Erfordernissen der beruflichen Praxis stellen (ebd., S. 311 ff.). Daher müsse der Praxisbezug in der Lehrerausbildung gewährleistet werden durch eine 1. „eigene Berufsausbildung (...) oder eine vergleichbare Berufstätigkeit“, 2. „ständige Verzahnung“ des Studiums mit Berufsschul- und Betriebspraxis sowie 3. „intensive institutionalisierte Weiterbildung“ etwa in der Form von Betriebspraktika (ebd., S. 314). Wiemann (1980, S. 147 f.) betont mit Verweis auf das Modell der Produktionsschule die Einheit von Instruieren, Habitualisieren und Experimentieren und fordert „die Entwicklung einer Didaktik beruflicher Lernprozesse, die auf die Einheit von Arbeit und Bildung angelegt ist“ sowie eine Lernorganisation mit „Überdeckungsbreiten eines gemeinsamen Lehrereinsatzes in Fachtheorie und Fachpraxis“ (S. 149 f.) – er geht folglich auch von zwei unterschiedlich ausgebildeten Lehrertypen aus, die unterrichtsorganisatorisch und -methodisch zusammenwirken müssten. Krüger (1980, S. 376 ff.) berichtet über den Konsens in einer im Rahmen des 1979er Workshops durchgeführten Arbeitsgruppe hinsichtlich der Forderung einer „Praxiserfahrung im Sinne von beruflicher Erfahrung, die außerhalb des Lehrerberufs liegt“. Die weitere Diskussion ergibt die Forderung nach einer einschlägigen berufspraktischen Ausbildung als Mindestanforderung; diese solle „auch für die sozialpflegerischen Berufe möglichst restriktiv ausgelegt werden, um die Integration von fachpraktischen und fachtheoretischen Anteilen in einen Lehrertyp nicht zu gefährden“ (Krüger 1980, S. 376 ff.).

Forschungsstand

Blickt man auf diese Diskussion aus heutiger Sicht zurück, so kann festgestellt werden, dass mehrere der damaligen Erwartungen nicht eingetreten sind. Dies gilt zum einen für die von Lipsmeier mit Bezug auf internationale Entwicklungen erwartete weitere Auflösung des dualen Systems zugunsten beruflicher Vollzeitbildung und die darauf bezogenen Vorstellungen einer weitergehenden vertikalen Spezialisierung in der Lehrerarbeit. Zum anderen ist – angesichts sich gerade in der beruflichen Bildung ständig wiederholender Strukturprobleme in der Lehrerversorgung – eine Forderung nach beruflicher Praxiserfahrung auf dem Niveau einer beruflichen Erstausbildung nicht in die jeweiligen KMK-Rahmenvereinbarungen aufgenommen worden, offenbar, weil man bis heute eine weitere Verlängerung der Ausbildungszeiten für berufliche Lehrkräfte für nicht tragfähig hält.

Zugleich wird in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre deutlich, dass es kaum valide Forschungsergebnisse zur Bedeutung betrieblicher Praxiserfahrungen für die Lehrerbildung und -tätigkeit gibt. Untersuchungen, wie und in welcher Form betriebliche Erfahrungen bei beruflichen Lehrkräften überhaupt vorliegen, beziehen sich auf eher einfach kategorisierte Darstellungen auf geringer Datenbasis oder auf detaillierte Darstellungen mit Bezug auf einen begrenzten Personenkreis (etwa Brechmacher/Lipsmeier/Wiechmann 1980 mit einer Studie über die Aufbaustudenten an der Gesamthochschule Kassel). Eine umfassende Analyse der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen Nordrhein-Westfalens (Jenewein 1994) widmet sich der Erfassung betrieblicher Praxiserfahrungen der elektrotechnischen und metalltechnischen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Hier wird auf Grundlage einer für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Stichprobe ($n = 1364$) festgestellt, dass

- Lehrkräfte mit heterogenen Bildungswegen ihre Tätigkeit aufgenommen haben, die sich hinsichtlich ihrer Berufsbiografie auf vier Grundtypen reduzieren lassen. Die Studie identifiziert Lehrkräfte mit a) grundständigem Lehramtsstudium mit Abschluss des ersten Staatsexamens (oder entsprechend), b) Aufbaustudium nach Abschluss eines Fachhochschul-Diploms mit den Abschlüssen Dipl. -Ing. (FH) und erstem Staatsexamen (oder entsprechend), c) Aufbaustudium nach Abschluss eines grundständigen universitären Diplomstudiums mit Abschluss Dipl. -Ing. und erstem Staatsexamen (oder entsprechend) sowie d) grundständigem universitären Diplomstudium mit Abschluss Dipl. -Ing. als sogenannte Seiteneinsteiger in die Lehrertätigkeit.
- Praxiserfahrungen durch außerschulische Berufstätigkeit in sehr unterschiedlicher Weise vorkommen, insbesondere a) betriebliche Praktika, wie sie in den unterschiedlichen Studienprogrammen gefordert sind oder z. T. freiwillig und zusätzlich zu Ausbildungsanforderungen absolviert worden sind, b) in einer beruflichen Erstausbildung, die i. d. R. einschlägig zur später studierten beruflichen Fachrichtung gewählt wird, sowie c) auf Grundlage betrieblicher Tätigkeiten als Facharbeiter, Meister oder Techniker, Ingenieur oder an- und ungelernte Fachkraft.
- Umfang und Dauer außerschulischer Praxiserfahrungen je nach Berufsbiografie erheblich differieren. So verfügen zum Untersuchungszeitpunkt
 - 58 bzw. 72 % der Lehrkräfte¹ mit grundständigem Lehramtsstudium über eine berufliche Erstausbildung, bei den Absolventen der Aufbaustudiengänge (Staatsexamen nach FH-Diplomabschluss) sogar 86 bzw. 93 %, während dies für Absolventen der universitären Diplomingenieur-Studiengänge nur auf einen niedrigen zweistelligen Prozentsatz zutrifft (ebd., S. 132),
 - 55 bzw. 64 % der Lehrkräfte über außerschulische Berufserfahrung durch Facharbeiter-, Meister- und Technikertätigkeiten sowie 46 bzw. 53 % durch Ingenieurertätigkeiten, während an- und ungelernte Tätigkeiten nur im unter-

1 Hier und im Folgenden angegeben sind die Prozentzahlen nach Fachrichtungen in der Reihenfolge Elektrotechnik bzw. Metalltechnik.

ren zweistelligen sowie Tätigkeiten im außerschulischen Bildungsbereich nur im einstelligen Prozentsatz angegeben werden,

- generell Lehrkräfte mit Aufbaustudium nach Abschluss eines grundständigen universitären Diplomstudiums mit Abschluss Dipl. -Ing. und erstem Staatsexamen (oder entsprechend) über umfangreiche Erfahrungen aus Ingenieur Tätigkeit sowie aus Facharbeiter-, Meister- und Technikertätigkeiten sowie
- generell Lehrkräfte mit grundständigem universitären Diplomstudium mit Abschluss Dipl. -Ing. (sogenannte Seiteneinsteiger in die Lehrertätigkeit) mit dem größten Umfang von Erfahrungen aus betrieblicher Ingenieur Tätigkeit (ebd., S. 145).

Darüber hinaus wurde in der Studie festgestellt, dass der Umfang betrieblicher Praxiserfahrungen in den jüngeren Altersgruppen erheblich abgenommen hat. So verfügen die zum Untersuchungszeitpunkt mehr als 50 Jahre alten Lehrkräfte über durchschnittliche Berufserfahrungen von 28,5 Monaten im Rahmen von Facharbeiter-, Meister- oder Technikertätigkeiten (zum Vergleich die bis 40-Jährigen: 10,5 Monate) sowie von 31,6 Monaten im Rahmen von Ingenieur Tätigkeiten (unter 40-Jährige: 7 Monate) (ebd., S. 143). Ebenso – wenn auch deutlich weniger ausgeprägt – geht der Anteil von Lehrkräften mit eigener Berufsausbildung von 77,9 bzw. 85,2 % (Elektro- bzw. Metalltechnik, über 50 Jahre) auf 65,2 bzw. 73,6 % (bis 40 Jahre) zurück (ebd., S. 123).

- Zentrales Anliegen der 1994er Studie ist nunmehr die Untersuchung, welche Auswirkungen die unterschiedlichen Formen betrieblicher Praxiserfahrung auf die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte haben. Hierzu wurden die Lehrkräfte befragt, wie sie sich durch ihren eigenen beruflichen Werdegang (Ausbildungs- und Tätigkeitserfahrungen, Studium, Vorbereitungsdienst) auf die Anforderungen ihres Unterrichts vorbereitet sehen; die Ergebnisse werden mit den jeweiligen Werdegängen und Praxiserfahrungen in Beziehung gesetzt.

Im Untersuchungsbereich Fachkompetenz werden dabei gegenstands- und prozessbezogene sowie soziale Kompetenzen abgegrenzt. Unter gegenstands- und prozessbezogener Fachkompetenz versteht die Studie technische Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen, unter sozialer Fachkompetenz kommunikative, kooperative und organisatorische Kenntnisse und Erfahrungen (ebd., S. 147 ff.). Hierzu ergeben sich die folgenden Aussagen:

- In Bezug auf facharbeitertypische Tätigkeitsfelder (etwa die Herstellung, Montage, Inbetriebnahme oder Instandhaltung technischer Systeme) sehen die befragten Lehrkräfte sich durch ihr Studium defizitär vorbereitet, während sie sich in Bezug auf ingenieurtypische Tätigkeitsfelder (wie Planung, Entwicklung und Konstruktion technischer Systeme) vor dem Hintergrund ihrer Unterrichtsansforderungen eher überqualifiziert fühlen.
- Berufspraktische Erfahrungen spielen für die Entwicklung der Fachkompetenz eine teilweise größere Rolle als ihre im Studium erworbenen Kompetenzen; dies gilt auch für alle untersuchten Zugangswege in das berufliche

Lehramt über ingenieurwissenschaftliche Studienprogramme. Allerdings ist dies für unterschiedliche Formen berufspraktischer Erfahrung nicht in gleichem Maß gegeben: Während für die berufliche Ausbildung hochsignifikante, aber quantitativ überschaubar ausgeprägte Zusammenhänge erkennbar sind, ist dies für Facharbeiter-, Meister- und Technikertätigkeiten deutlich höher, am ausgeprägtesten jedoch für Berufserfahrungen im Rahmen von Ingenieur Tätigkeit der Fall.

- Diese Tendenzen wiederholen sich für die soziale fachliche Kompetenz und sind hier in Bezug auf diese kommunikativen, kooperativen und organisatorischen Kenntnisse und Erfahrungen im Vergleich zum Studium noch deutlich ausgeprägter vorhanden.
- Demgegenüber werden für betriebliche Praktika, für an- und ungelernte Tätigkeiten sowie für Unterrichtserfahrungen im außerschulischen Bildungsbereich bezüglich der Entwicklung fachlicher Kompetenz nur geringe bis nicht signifikante Zusammenhänge ausgewiesen.

Die Studie kommt daher zu dem Schluss, dass eigene berufliche Ausbildungen sowie qualifizierte Tätigkeiten – explizit angesprochen sind Facharbeits- und Ingenieur Tätigkeiten – signifikante Auswirkungen auf die selbst wahrgenommene Entwicklung der Fachkompetenz von beruflichen Lehrkräften besitzen (ebd., S. 242 ff.) und aus der Perspektive der Lehrkräfte höher eingeschätzt werden als die Auswirkungen des Studiums. Demgegenüber sind signifikante Auswirkungen von betrieblichen Praktika und von an- und ungelernten Tätigkeiten auf die Fachkompetenz der Lehrkräfte nicht oder nur in geringem Umfang nachweisbar (ebd., S. 246 ff.). Dies ist besonders deshalb bemerkenswert, weil damit die in der KMK-Rahmenvereinbarung enthaltene Mindestanforderung einer zwölfmonatigen fachpraktischen Tätigkeit hinsichtlich ihrer Wirksamkeit infrage steht.

Neue Anforderungen durch lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne

Mitte der 1990er-Jahre führen nunmehr Änderungen in den Bildungsvorstellungen zu einem Paradigmenwechsel für die berufliche Bildung und damit auch für die Lehrarbeit an den berufsbildenden Schulen. Mit neu eingeführten Ausbildungsberufen der Informations- und Telekommunikationstechnik (1997) und Mechatronik (1998) beginnend, wurden veränderte curriculare Prinzipien auch in den handwerklichen und industriellen gewerblich-technischen Berufsfeldern umgesetzt (in den Elektroberufen etwa mit der Neuordnung von 2003) und seitdem in allen weiteren Ordnungsverfahren grundsätzlich beibehalten. Die Handreichung der KMK für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule – hier in der aktuellen Fassung von 2021 zitiert, die gegenüber der Rahmenvereinbarung von 1996 nur in wenigen Formulierungen weiterentwickelt wurde – betont als Grundsatz,

der Unterricht in der Berufsschule hätte bei der Planung und Durchführung folgende Orientierungspunkte zu berücksichtigen:

- „Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind.
- Lernen vollzieht sich in vollständigen Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder zumindest gedanklich nachvollzogen.
- Handlungen fördern das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit in einer zunehmend globalisierten und digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt (zum Beispiel ökonomische, ökologische, rechtliche, technische, sicherheitstechnische, berufs-, fach- und fremdsprachliche, soziale und ethische Aspekte).
- Handlungen greifen die Erfahrungen der Lernenden auf und reflektieren sie in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen.
- Handlungen berücksichtigen auch soziale Prozesse, zum Beispiel die Interessenerklärung oder die Konfliktbewältigung, sowie unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung.“ (KMK 2021, S. 17)

Der Unterricht ist demnach in Lernfeldern zu organisieren, die „aus Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes“ zu entwickeln sind, sich „an berufsbezogenen Aufgaben- oder Problemstellungen innerhalb zusammengehöriger und zunehmend vernetzter Arbeits- und Geschäftsprozesse“ orientieren und didaktisch so strukturiert sind, dass „eine Kompetenzentwicklung spiralcurricular erfolgen kann“ (ebd., S. 12). Die Umsetzung der Lernfelder erfolgt in Situationen, die sich aus Aufgaben im jeweiligen Ausübungsberuf ergeben und damit Anforderungen repräsentieren, denen die angehenden Fachkräfte in ihrer späteren Berufspraxis typischerweise begegnen werden. Damit hat der Unterricht am Lernort Berufsschule u. a.

- Handlungen im Rahmen von Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind, zu adressieren und diese möglichst selbst ausführen zu lassen,
- mit Aufgabenstellungen das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit und damit berufliche Handlungserfahrungen der Lernenden zu ermöglichen sowie
- hierin auch soziale Prozesse einzubeziehen.

Diese Entwicklung hat einerseits Auswirkungen auf die unterrichtstechnische Ausstattung der Schulen und damit auf die Lehrerarbeit, wie in vielen Beiträgen des Handbuchs „Gebäude Berufsbildender Schulen“ (Mersch/Pahl 2022) erkennbar ist. Bspw. wird für die elektrotechnischen Bildungsgänge die Bedeutung integrierter Fachräume betont. Ausgangspunkt für die Gestaltung des Unterrichts bilden Handlungserfahrungen in beruflichen Situationen, Lernfeldstrukturen lassen soziotechnische Zugänge erkennen, theoretische und praktische Kompetenzen fließen in ganzheitlich gestalteten Lernsituationen zusammen, die aus betrieblichen Aufgaben gebildet werden (Jenewein 2022, S. 421 ff.). Dies muss von den Lehrkräften curricular und unterrichtspraktisch umgesetzt werden.

Die noch in den 1970er-Jahren oft übliche Tätigkeit von Theorie- und Praxislehrkräften mit der Überlegung, praktische Unterrichtsanteile in eigenständigen Laborunterricht u. Ä. auszugliedern und damit die wissenschaftlich ausgebildeten (Theorie-) Lehrkräfte von solchen Aufgaben zu entlasten, ist in den technischen Bildungsgängen der Berufsschule kaum noch haltbar. Nur für einen Teil der Bundesländer werden heute Fachpraxislehrkräfte beschäftigt bzw. neu eingestellt, die diesbezügliche KMK-Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung liegt in der Fassung von 1973 vor und ist bis heute nicht mehr aktualisiert worden (KMK 1973). Am Beispiel der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft führt etwa Fegebank (2022) aus, es gäbe auch hier in den Schulen den Praxislehrkräften vorbehaltene Praxisräume, die auch „von Lehrenden und Lernenden unter Beachtung einiger Vorschriften (z. B. Lebensmittelhygieneverordnung, sicherheitstechnische Vorschriften) in Ordnung gehalten werden (...). Allerdings hat man in den Landesfachgruppen und der Bundesfachgruppe Hauswirtschaft bereits in den 1970er-Jahren die Theorie- und Praxisintegration gefordert und befördert. Die Ausrichtung des Unterrichts auf Lernfelder erlaubt eine solche Trennung mittlerweile ohnehin nicht mehr“ (ebd., S. 440 f.). Folglich sind die mit diesen Aufgaben verbundenen Kompetenzen auch für die beruflichen Lehrkräfte von zentraler Bedeutung, eine Verlagerung „praktischer“ Kompetenzen etwa auf Lehrmeister oder Fachpraxislehrer und damit Entlastung von wissenschaftlich ausgebildeten Theorielehrkräften ist in der Berufsschule systemisch kaum durchzuhalten.

Auch in anderen beruflichen Bildungsgängen ist festzustellen, dass die für die dualen Ausbildungsberufe formulierten Paradigmen inzwischen Eingang gefunden haben. Durchgängig wurden die berufsbezogenen Unterrichtsfächer aufgelöst und damit fachtheoretische und fachpraktische Bildungsaufgaben in lernfeldorientierten Strukturen zusammengeführt. Hierzu einige Beispiele aus der Fachrichtung Elektrotechnik:

- *Berufsfachschule Technik/Naturwissenschaften des Landes Nordrhein-Westfalen*
Der zur Erprobung erlassene Bildungsplan unterscheidet nur noch die beiden bereichsspezifischen Fächer „Instandhaltungsprozesse“ und „Produktionsprozesse“, die mit Lernfeldern ausgestaltet sind. Der Bildungsplan führt aus: „Der thematische Schwerpunkt liegt (...) auf Arbeits- und Geschäftsprozessen der Instandhaltung elektrischer Betriebsmittel und der Bearbeitung ganzheitlicher Arbeitsaufträge“ (MSW 2015, S. 23).
- *Zweijährige Berufsfachschule Berufsfeld Elektrotechnik in Hessen*
Der berufsbezogene Lernbereich ist in vier umfangreiche Lernfelder (Beispiel: „Elektrotechnische Systeme analysieren, herstellen und instand setzen, Funktionen prüfen“ mit einem Umfang von 280 Stunden) untergliedert. Unter der Überschrift „Ganzheitlichkeit der Lernprozesse“ wird ausgeführt: „Lernsituationen sind so praxis- und lebensnah zu gestalten, dass sie Aufgaben und Probleme der Berufsbildung, der Berufs- und Arbeitswelt sowie der persönlichen Lebensgestaltung einschließen. Die für einen beruflichen Sachverhalt bedeutsamen Aspekte

sind integrale Bestandteile eines ganzheitlichen Lernprozesses“ (Kultusministerium Hessen o. J., S. 6).

- *Fachschule für Technik, Fachrichtung Elektrotechnik, des Bundeslandes Sachsen*
Der fachrichtungsbezogene Bereich wird in 16 Lernfeldern ausgestaltet (bspw. „Eigenschaften von Übertragungssystemen analysieren und bewerten“ oder „Steuerungs- und regelungstechnische Systeme analysieren, programmieren und testen“ (Staatsministerium für Kultus 2018).

Vergleichbare Entwicklungen existieren in den meisten Bundesländern auch für studienqualifizierende berufliche Bildungsgänge wie Fachoberschule oder Berufliches Gymnasium. Hieraus lässt sich folgern, dass die Gestaltung von Lernsituationen auf Grundlage betrieblicher Arbeitsprozesse, die sowohl „theoretische“ als auch „fachpraktische“ Unterrichtsaufgaben beinhalten, für die universitär ausgebildeten Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung haben.

Gesellschaftliche Entwicklungen lassen erwarten, dass sich dieser Trend eher noch verstärkt. Der Bundesverband BVT² hat 2021 hinsichtlich der beruflichen Anforderungen an die in den Fachschulen ausgebildeten Staatlich geprüften Techniker/Technikerinnen eine Betriebsumfrage durchgeführt, ob auf die für die Fachschule geforderten Voraussetzungen der Berufsausbildung und Berufspraxis ganz oder teilweise verzichtet werden könne. Hintergrund war die in den Fachschulen rückläufige Absolventenzahl und die Frage, ob mit einer Nivellierung der Zugangsvoraussetzungen ggf. eine größere Zahl von Fortbildungsteilnehmenden erreicht werden könnte. Mit 85 % der Betriebe spricht sich der weit überwiegende Anteil jedoch dafür aus, diese beiden Aspekte des Berufsbilds unbedingt beizubehalten und damit die „Beruflichkeit“ des Bildungsgangs nicht zur Disposition zu stellen. Die Lehrkräfte haben es folglich weiterhin mit Fortbildungsteilnehmenden zu tun, die auf Grundlage eigener Berufsausbildung und Berufspraxis unterrichtet werden – mit einem Unterricht, der an die Erfahrungen dieser Berufspraxis anknüpfen muss.

Aktuelle Herausforderungen und Strategien

Fasst man diese Entwicklungen zusammen, so stehen nicht nur die beruflichen Schulen, sondern auch das Lehrerbildungssystem vor einer ganzen Reihe von Herausforderungen. Gerade infolge der Einführung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne ist eine an betrieblichen Arbeitsprozessen orientierte Unterrichtsarbeit (vgl. KMK 2021, S. 29) curricular gefordert. Die Rahmenlehrpläne der beruflichen Bildungsgänge sehen i. d. R. keine fächerbezogene Struktur mit einer getrennten Ausweisung fachpraktischer Unterrichtsfächer vor, sondern eine meist rein nach Lernfeldern getragene Strukturierung. Die daraus folgenden Konsequenzen wie die Gestaltung von Unterricht im Rahmen von Lernsituationen, die „berufliche Aufgaben- oder Problemstellungen und

2 Bundesverband höherer Berufe der Technik, Wirtschaft und Gestaltung e. V.

Handlungsabläufe aufnehmen und für die unterrichtliche Umsetzung didaktisch und methodisch aufbereiten“ (KMK 2021, S. 32 f.), gelten – wie gezeigt wurde – nicht nur für die Berufsschule als Bildungsgang des dualen Systems, sondern auch in vielen vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgängen ebenso wie in der beruflichen Fortbildung etwa der Fachschulen.

Hierbei ist erkennbar, dass noch vor 40 Jahren als Argument für die Ausgliederung unterrichtlicher Praxisanteile an dafür spezifisch ausgebildete Fachpraxislehrkräfte diskutierte Grundannahmen (siehe oben die von Lipsmeier getragene Einschätzung des bevorstehenden Bedeutungsverlusts dualer zugunsten vollschulischer beruflicher Bildungsgänge) nicht eingetreten sind. Vielmehr wurde die duale Berufsausbildung in Deutschland – oftmals zu Lasten der vollschulischen Ausbildungsgänge – stabilisiert. Und es wurden im Zuge des Lernfeldkonzepts Unterrichtsfächer abgeschafft und durch Lernfelder ersetzt – und damit auch ehemals übliche und z. T. in getrennter Lehrerarbeit unterrichtete fachpraktische Übungen. Daher sind auf betriebliche Arbeitsprozesse bezogene berufspraktische Erfahrungen der Lehrkräfte bis heute erhalten geblieben und – neben den im Studium erworbenen fachlichen Kompetenzen – Bestandteil der notwendigen Lehrkompetenzen.

Dementsprechend hat sich an der an die Lehrerausbildung bestehenden Forderung nach eigener beruflicher Praxiserfahrung auf Grundlage einer auf die berufliche Fachrichtung bezogenen zwölfmonatigen fachpraktischen Tätigkeit (KMK 2018, S. 2) im Grundsatz nichts geändert. Durch die auf KMK-Ebene fehlende weitergehende inhaltliche Konkretisierung – so enthielten die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen (KMK 2019) für diesen Ausbildungsteil gar keine Ausführungen – erfolgt die Umsetzung in den Bundesländern vergleichsweise heterogen und teilweise disparat. Ordnungen mit inhaltlichen Vorgaben für die fachpraktische Tätigkeit sind nur aus einigen Bundesländern bekannt; in Nordrhein-Westfalen bspw. bestehen lediglich formale, aber keine inhaltlichen Vorgaben (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2013).

In Bundesländern, in denen es inhaltliche Vorgaben gibt, sind diese relativ offen formuliert:

- Das niedersächsische Kultusministerium sieht bspw. in Anlage 5 der Master-Verordnung für das Lehramt die folgenden Vorgaben zum Nachweis berufspraktischer Tätigkeit vor: „Ziel des Unterrichts an berufsbildenden Schulen ist die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern. Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen müssen deshalb Lehr-Lernprozesse an der betrieblichen Ausbildungssituation der Schülerinnen und Schüler orientieren. Dazu sind der jeweiligen Fachrichtung entsprechende berufspraktische Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten auf der Ebene beruflicher Grundbildung nachzuweisen und zu dokumentieren.“ Für die einzelnen Tätigkeitsbereiche sind stichwortartig Vorgaben aufgeführt, zwei Beispiele: „Bautechnik: Hochbau, Ausbau, Tiefbau; mindestens die Hälfte der Praktikumszeit muss im Ausbildungsbereich Hochbau abgeleistet werden“; „Ökotrophologie (Hauswirtschaft): Versorgung und Betreuung hauswirtschaftlicher Betriebe und Ein-

richtungen; mindestens die Hälfte der Praktikumszeit muss im Ausbildungsbereich Versorgung abgeleistet werden“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, Anlage 5).

Interessant ist, dass Niedersachsen für eine Fachrichtung eine Sonderregelung eingeführt hat: „Für die Fachrichtung Sozialpädagogik ist (...) abweichend von der oben genannten Rahmenvereinbarung vorgesehen, dass in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem der folgenden Berufe nachgewiesen werden sollte: Sozialpädagogische Assistentin/Sozialpädagogischer Assistent, Erzieherin/Erzieher, Heilpädagogin/Heilpädagoge, Heilerziehungspflegerin/Heilerziehungspfleger, Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin/Atem-, Sprech- und Stimmlehrer. Das Kultusministerium kann weitere Ausbildungsberufe zulassen.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2021)

- Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2021) schreibt eine „der (...) Fachrichtung und zugleich dem Lehramt dienliche Betriebspraxis von mindestens 52 Wochen“ vor und regelt hier für die jeweilige Fachrichtung mit dezidierten inhaltlichen Vorgaben die Zusammensetzung des Praktikums in einem Kern- und einem Wahlbereich, wobei deren Verhältnis zwischen den Fachrichtungen differiert. Am Beispiel der Fachrichtung Körperpflege ist hier ausgeführt: Kernbereich (26 Wochen): Unternehmen des Friseurhandwerks, Wahlbereich (26 Wochen): Unternehmen der Kosmetikbranche, Unternehmen der Zulieferer für das Friseurhandwerk, Unternehmen, die Ausbildungs- oder Fortbildungsprogramme für das Friseurhandwerk anbieten, Verbände und Institutionen des Friseurhandwerks, Hautärzte/spezielle Fachkliniken, Fortbildungslehrgänge von Fachfirmen, spezifische Forschungseinrichtungen. Damit stehen in den Regelungen für die Fachrichtung Körperpflege nur Institutionen und keine Tätigkeitsinhalte, während in anderen Fachrichtungen Tätigkeitsfelder (in Wirtschaft und Verwaltung bspw. „Praktikumsleistungen im Rechnungswesen“ oder in Metalltechnik bspw. „Fertigungsplanung und Arbeitsvorbereitung“) angegeben sind.

Dies zeigt eine disparate Umsetzung der KMK-Forderung bereits auf der Verordnungsebene. Für alle Bundesländer gilt zudem, dass eine fachlich einschlägige berufliche Erstausbildung im dualen System als Ersatz für die fachpraktische Tätigkeit anerkannt wird und dass darüber hinaus meist schon in den Verordnungen geregelt ist, dass weitere Anerkennungen nach Prüfung des Einzelfalls möglich sind.

Es kann daher festgehalten werden, dass sich an der grundsätzlichen Anforderung an den Erwerb eigener betrieblicher Praxiserfahrungen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen nichts geändert hat. Im Gegenteil erscheint es so, dass entsprechenden Kompetenzen durch die Entwicklungen der berufsbildenden Schulen und durch den Wandel des damit verbundenen Bildungsverständnisses eine weiter anwachsende Bedeutung zukommt. Die in der Vergangenheit immer wieder auftretenden über eine 12-monatige Betriebspraxis hinausgehenden Forderungen – etwa nach dem Absolvieren einer eigenen beruflichen Erstausbildung, die einschlägig für die stu-

dierte berufliche Fachrichtung ist – sind bislang angesichts des seit Jahrzehnten existierenden strukturellen Lehrermangels nicht durchsetzbar, wenn man von sehr seltenen Ausnahmeregelungen einzelner Länder (Bsp.: Sozialpädagogik in Niedersachsen) einmal absieht.

Im Gegenteil besteht im beruflichen Lehramt auch heute eine eklatante Mangelsituation, der viele Bundesländer durch Sondermaßnahmen für den Quer- und Seiteneinstieg begegnen. Solche Maßnahmen gehen erfahrungsgemäß oft damit einher, dass die für das Lehramtsstudium bestehenden spezifischen Regelungen – hierzu zählt die Anforderung einer fachpraktischen Tätigkeit – nicht oder nur unzureichend angewendet werden. Dies macht es noch einmal unwahrscheinlicher, dass der Umfang der bestehenden Anforderungen in Zukunft auf ein höheres Niveau aufgestockt wird.

Gleichwohl ist aus der zitierten NRW-Studie von 1994 festzuhalten, dass die inhaltlich oft unbestimmten Praktika aus der Sicht der Lehrkräfte nicht oder in nur geringem Umfang zur fachlichen Kompetenzentwicklung beitragen können; es ist nicht davon auszugehen, dass sich an dieser Situation bis heute etwas geändert hat. Wirksame Alternativen wie eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung, ggf. ergänzt um zusätzliche betriebliche Berufserfahrungen im Rahmen von Facharbeits- oder Ingenieur Tätigkeiten, würden als Ausbildungsvoraussetzung zusätzliche Hürden für den Einstieg in das berufliche Lehramt bedeuten und erscheinen als verbindliche Anforderung vor dem Hintergrund des strukturell sich verfestigten Lehrermangels nicht zweckmäßig. Gleichzeitig besteht auch keine Diskussion um eine Verschlankung des Lehramtsstudiums etwa durch die Einführung eines universitär ausgebildeten Einfach-Lehramts, was dann Raum für die Integration inhaltlich und curricular strukturierter betrieblicher Praxisphasen in das Studium schaffen könnte. Lösungsansätze für die Sicherung der berufsfachlichen Praxiskompetenz angehender Lehrkräfte könnten wohl nur in einem systemischen Handlungsansatz bestehen.

Legen wir die Ergebnisse der in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie von 1994 zugrunde, erscheint die Verfolgung mehrerer Entwicklungslinien sinnvoll:

- Sicherung der aktuellen Mindestanforderungen an die fachpraktische Tätigkeit, für die jedoch in den Bundesländern verlässliche inhaltliche und curriculare Standards geschaffen werden müssten; diese sollten angesichts der gewünschten bundesweiten Mobilität der Lehrkräfte und der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen in einer länderübergreifenden Vereinbarung geregelt werden.
- Förderung des Quereinstiegs spezifischer Zielgruppen mit einer an betrieblicher Ausbildungs- und Tätigkeitserfahrung orientierten Biografie. Hier sind insbesondere die Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Fachhochschulstudiengänge zu nennen, die oftmals auf Basis von Berufsausbildung und Fachhochschulreife ihr Studium aufnehmen und bei denen überproportionale Praxiserfahrungen aus Facharbeits- und Ingenieur Tätigkeiten erwartet werden können (vgl. die berufsbioграфischen Angaben in der zitierten 1994er NRW-Studie). Handlungsansätze sind in der Weiterentwicklung der Aufbaustudiengänge zu sehen, mit denen in verschiedenen Bundesländern und Hochschulstandorten Studierende in

die Lehramtsausbildung integriert werden und in denen auf vorhandene Defizite sinnvoll eingegangen werden kann.

- Weiterentwicklung des Seiteneinstiegs – hier sollten in entsprechende Einstiegsqualifizierungen auch betriebliche Erfahrungen mit eingebunden werden, sofern diese nicht bereits vorhanden sind. Dieser Aspekt geht in den in vielen Bundesländern üblichen Seiteneinstiegsmaßnahmen regelmäßig unter.
- Förderung beruflich qualifizierter Fachkräfte im Lehramtsstudium. Hier sollten insbesondere Absolventen der DQR-6-Fachschulbildungsgänge angesprochen und – mit Anerkennung der in der Fachschulbildung erworbenen fachlichen Qualifikationen – über sinnvoll strukturierte Aufbaustudiengänge zum Lehramtsabschluss geführt werden. Damit würden die berufsbildenden Schulen eine interessante Zielgruppe neu gewinnen, die durchweg sowohl über eine eigene berufliche Aus- und Fortbildung in der angestrebten Fachrichtung verfügt wie auch über eine einschlägige Berufserfahrung.

Allerdings ist aus heutiger Perspektive zu hinterfragen, inwieweit die in der 1994er NRW-Studie erworbenen Erkenntnisse für die heutige Situation übertragbar sind. Schließlich sind für das Lehramt an berufsbildenden Schulen heute an vielen Standorten die ehemaligen Staatsexamensprogramme durch akademische Studiengänge im Bologna-Format ersetzt (mit entsprechenden Veränderungen bspw. für Seiteneinstiegsprogramme für Absolventen fachwissenschaftlicher Bachelorprogramme), ebenso anzumerken sind – trotz bislang geringer quantitativer Auswirkungen – die inzwischen bestehenden Hochschulzugangsregelungen für beruflich Qualifizierte, die es in den 1980er-Jahren noch nicht gab. Auch könnten sich die beruflichen Biografien in der Lehrerschaft deutlich verändert haben. Zu all dem sind kaum aktuelle Forschungsergebnisse bekannt.

Es gibt daher gute Argumente dafür, dieses Thema wieder stärker in den Fokus der berufspädagogischen Forschung zu nehmen.

Literatur

- Adolph, G. (1975): Der didaktische Stellenwert von Experimenten in einem theoriebildenden, wissenschaftsorientierten, berufsqualifizierenden Unterricht. In: *Experimentallernen in der beruflichen Bildung*. Hannover: Schroedel, S. 25–36.
- Aminger, P.; Sieg, U.; Tennigkeit, M. (1980): Eine Auswertung von Lehrplänen und Stundentafeln. In: Rauner et al. (1980), S. 67–77.
- Fegebank, B. (2022): Einschätzungen zu Lern- und Arbeitsumgebungen durch die Berufliche Fachrichtung „Hauswirtschaft“. In: F. F. Mersch/J.-P. Pahl 2022, S. 429–449.
- Hessisches Kultusministerium (o. J.): Lehrplan Zweijährige Berufsfachschule, Berufsbildender Lernbereich, Berufsfeld Elektrotechnik.
- Jenewein, K. (1994): Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum: Brockmeyer.

- Jenewein, K. (2022): Lernräume in Berufsbildenden Schulen in der Beruflichen Fachrichtung „Elektrotechnik“ – eine Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der historischen Entwicklung. In: F. F. Mersch/J.-P. Pahl 2022, S. 410–428.
- KMK (1973): Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.07.1973).
- KMK (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.
- KMK (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019).
- KMK (2021): 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. Berlin: KMK, 17.06.2021.
- Krüger, H. (1980): Arbeitsgruppe: Praxiserfahrung als Voraussetzung der Lehrerbildung. In: Rauner et al. (1980), S. 376–380.
- Lipsmeier, A. (1980a): Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26 (1980) 6, S. 813–824.
- Lipsmeier, A. (1980b): Die Ausbildung der Lehrer für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen unter besonderer Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Problems. In: Rauner et al. (1980), S. 342–348.
- Mersch, F. F./Pahl, J.-P. (Hg., 2022): Handbuch Gebäude Berufsbildender Schulen – Gestaltung schulischer Lern- und Arbeitsumgebungen im Kontext von Berufsbildung und Architektur. Bielefeld: WBV.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2021): Informationen zur Betriebspraxis für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen. Stand: Juni 2021.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW, 2013): Fachpraktische Tätigkeit im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt an Berufskollegs nach dem Lehrerausbildungsgesetz 20091. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 14.04.2013 (ABl. NRW, S. 235)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW, 2015): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Abschlüssen der Sekundarstufe I führen (Bildungsgänge der Anlage B APO-BK), Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften, Berufsfeld: Metalltechnik, Bereichsspezifische Fächer, vom 24.07.2015.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) in der Fassung vom 2. Dezember 2015.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2021): Lehramt an berufsbildenden Schulen – Nachweis berufspraktischer Tätigkeit als Voraussetzung für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst. Besondere Hinweise zur beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Merkblatt des Referats 42 (MK), Stand: 07/2021.
- Rauner, F. (1980): Lehrer für berufliche Bildung. In: Rauner et al. (1980), S. 308–314.
- Rauner, F./Drechsel, R./Gronwald, D./Krüger, H. (Hg., 1980): Berufliche Bildung – Perspektiven für die Weiterentwicklung der Berufsschule und die Ausbildung ihrer Lehrer. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.
- Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan Fachschule. Fachbereich Technik, Fachrichtung Elektrotechnik. Radebeul: Landesamt für Schule und Bildung.
- Wiemann, G. (1980): Einheit von Theorie und Praxis im Berufsgrundschuljahr – Lehrer in der Produktionsschule. In: Rauner et al. (1980), S. 133–150.

Autor

Jenewein, Klaus, Prof. Dr.,
Institut für Bildung, Beruf und Medien,
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,
Universitätsplatz 2, 39 016 Magdeburg,
jenewein@ovgu.de

Die vorliegende berufs- und wirtschaftspädagogische Anthologie umfasst eine Sammlung von wissenschaftlichen Aufsätzen zur beruflichen Lehrkräftebildung. Mit den Beiträgen werden zentrale historische Entwicklungslinien herausgearbeitet, einschließlich der unterschiedlichen Ausprägungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Mit Blick auf die Gegenwart werden die Grundlinien und Veränderungskontexte aufgezeigt, welche die Gestaltung und Modernisierung der beruflichen Lehrkräftebildung prägen. Konkret wird auch die Vielfalt der Modelle näher beschrieben und diskutiert, mit denen an den Standorten der beruflichen Lehrkräftebildung versucht wird, auf die akuten Lehrkräftebedarfe zu reagieren. Schließlich fließt mit den Beiträgen auch die internationale Dimension ein, um damit Trends und Perspektiven vergleichend zu reflektieren. Das Buch ist für Studierende, Forschende, Lehrende sowie bildungspolitische und administrative Akteur:innen.

Die Herausgebenden des Bandes:

Prof. Dr. Dietmar Frommberger ist Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück und arbeitet in der Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Jun.-Prof. Dr. Silke Lange ist Juniorprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück und in der Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik tätig.