

Georg Rothe

Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe im europäischen Vergleich

Vorschläge für eine Umstrukturierung der Studiengänge
samt Konsequenzen für das nationale Berufsbildungssystem

Mit vertiefenden und ergänzenden Beiträgen von:

Josef Aff, Reinhard Bader, George Barr, Solveig Buder, Frank Bünning
Rolf Dörflinger, Richard Fortmüller, Klaus Jenewein, Ulrike Maus, Steffen Kersten
Klaus Kirschbaum, Jochen Reitnauer, Thomas Riecke-Baulecke, Alexander Schnarr
Helmut Seel, Alison Shilela, Rolf Sitzmann, Friedemann Stooß



universitätsverlag karlsruhe

Georg Rothe

Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe
im europäischen Vergleich

Band 13

der Reihe Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik
der Projektgruppe Vergleichende Berufspädagogik
Universität Karlsruhe (TH)

Georg Rothe

Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe im europäischen Vergleich

Vorschläge für eine Umstrukturierung der Studiengänge
samt Konsequenzen für das nationale Berufsbildungssystem

Mit vertiefenden und ergänzenden Beiträgen von:

Josef Aff, Reinhard Bader, George Barr, Solveig Buder, Frank Bünning
Rolf Dörflinger, Richard Fortmüller, Klaus Jenewein, Ulrike Maus, Steffen Kersten
Klaus Kirschbaum, Jochen Reitnauer, Thomas Riecke-Baulecke, Alexander Schnarr
Helmut Seel, Alison Shilela, Rolf Sitzmann, Friedemann Stooß



universitätsverlag karlsruhe

Herausgeber: Institut für Berufspädagogik
Universität Karlsruhe (TH)

Projekt
Bildungswege für Lehrkräfte gewerblich-technischer Fachrichtungen im europäischen Vergleich
Anregungen und Konsequenzen für Reformen in Deutschland

Gefördert durch die Robert-Bosch-Stiftung Stuttgart

Gefertigt von der Projektgruppe Vergleichende Berufspädagogik
Leitung: Georg Rothe
Mitwirkende: Rolf Dörflinger
Ulrike Maus
Friedemann Stooß

Impressum

Universitätsverlag Karlsruhe
c/o Universitätsbibliothek
Straße am Forum 2
D-76131 Karlsruhe
<http://www.uvka.de>



Dieses Werk ist unter folgender Creative Commons-Lizenz
lizenziert: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

Universitätsverlag Karlsruhe 2006
Print on Demand

ISSN: 0177-4018
ISBN-13: 978-3-86644-051-7
ISBN-10: 3-86644-051-0

Geleitwort

Mit Bologna 1999 und Lissabon 2000 wurden Marksteine für die Berufsbildung in der Europäischen Union und darüber hinaus gesetzt. Die nationalen Systeme sind an die dort formulierten Zielvorstellungen heranzuführen, um damit einen Raum zu schaffen, in dem sich junge Menschen in der Berufs- und Arbeitswelt frei entfalten können.

Auf allen Ebenen kommt dabei der Lehrerbildung ein herausragender Stellenwert zu. Dies gilt insbesondere für die Förderung des Nachwuchses, der nach der Pflichtschule in der Sekundarstufe II einen Beruf erlernt und sich danach im Zuge des lebensbegleitenden Lernens den Zugang zu gehobener und höherer Bildung erschließt.

Lehrerbildung und Struktur des Bildungswesens stehen in enger Wechselbeziehung, was bisher zu wenig berücksichtigt wird. Die hier vorgelegte Untersuchung verknüpft beide Zielsetzungen; sie versteht sich als Diskussionsbeitrag in einer Zeit, in der sowohl die Neuordnung der Lehrerbildung als auch Reformen des beruflichen Bildungswesens anstehen.

Zu begrüßen ist, dass diese Studie als Vergleichsuntersuchung angelegt ist und zum einen aufzeigt, wie in anderen EU-Staaten Lehrer für berufliche Lernprozesse qualifiziert werden. Dies wird verknüpft mit Konsequenzen aus den Zielvorgaben von Bologna 1999 und Lissabon 2000 – Maastricht 2004.

Das dargelegte Alternativkonzept für die Lehrerbildung bleibt nicht bei der herkömmlichen Form deutscher Berufsbildung im Dualsystem stehen. Es basiert vielmehr darauf, dass die berufliche Qualifizierung des gewerblich-technischen Segments in Berufsschulen ebenso wie in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen an aktuelle Herausforderungen herangeführt und im Sinne einer EU-weiten Kompatibilität weiterentwickelt wird. Lehrkräfte und ausgebildete Fachkräfte würden davon in gleichem Maße profitieren, und zwar durch zukunftsbezogene Ausbildungswege, die in das Konzept lebenslanges Lernen einbezogen sind.

Eine solche Analyse, die sowohl komparativ vorgeht als auch die Umsetzung von Bologna 1999 und Lissabon 2000 – Maastricht 2004 einbezieht, erscheint nicht allein für die Lehrerbildung und Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland wegweisend, sondern steht exemplarisch dafür, wie bildungspolitische Initiativen der EU und nationale Berufsbildungspolitik miteinander zu verknüpfen sind.

Brüssel, den 5. Juli 2006



Ján Figel'

EU-Kommissar für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit

Gliederung	Seite
Geleitwort	V
Inhaltsübersicht	VII
Vertiefende und ergänzende Beiträge	X
Abbildungen, Textauszüge, Tabellen und Übersichten	XIII
Vorwort	XV
Einführung	1
1. Problemaufriss	5
1.1 Einsatzbreite der Lehrkräfte an beruflichen Schulen	8
1.2 Konzentration auf Lehrbefähigungen im Sinne von Grundqualifikationen	11
1.3 Rasch wechselnde Aufgabenstellungen als Herausforderung	13
2. Derzeitiger Stand der Lehrerbildung in Deutschland	15
2.1 Zum höheren Dienst führende Studiengänge	17
2.1.1 Grundständige Studiengänge gemäß KMK-Beschluss	19
a) Berufsfeld als erstes Studienfach (Hauptfach)	20
b) Zweitfach nach auf Landesebene angebotenen Fachrichtungen	23
c) Erziehungswissenschaften als dritter Teilbereich	28
2.1.2 Anerkennung anderer Studienabschlüsse für den Seiten- und Direkteinstieg	38
2.1.3 <i>Ulrike Maus: Fachdidaktik – Bedeutung, Probleme und Perspektiven – dargestellt unter Einbeziehung einer Erhebung an Universitäten und Studienseminaren</i>	41
2.2 Lehrerausbildung für den gehobenen Dienst	46
a) Grundständige Ausbildungsgänge unterhalb der Hochschulebene	46
b) Auf Fachhochschulabschlüssen aufbauende Ausbildung	47
2.3 Differenzierte Aufgaben der Vorbereitungsdienste	48
a) Absolventen grundständiger Studiengänge	49
b) Seiten- und Direkteinsteiger	53
c) Einführung in die Schulpraxis über Maßnahmen der Lehrerweiterbildung	55
2.3.1 <i>Klaus Kirschbaum: Aufgaben der Studienseminare in Nordrhein-Westfalen und Wege des Seiteneinstiegs in das Lehramt an Berufskollegs</i>	57
2.3.2 <i>Rolf Sitzmann: Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung in Baden-Württemberg am Beispiel des Seminars (berufliche Schulen) Karlsruhe</i>	60
2.3.3 <i>Thomas Riecke-Baulecke: Professionalität und Praxisnähe – Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein</i>	65
2.3.4 <i>Helmut Seel: Berufseingliederung der LehrerInnen für den fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) in Österreich</i>	70
2.4 Lehrerberarf und Bedarfsdeckung	72
2.4.1 Rückläufige Quoten in den Teilzeitberufsschulen	75
2.4.2 Wachsender Bedarf in beruflichen Vollzeitschulen	78
2.4.3 Verschiedene Wege der Nachwuchssicherung	81
2.4.4 <i>Friedemann Stoß: Statistische Ergebnisse zur Lehrerbildung und zur Versorgung der Schulen</i>	93

3. Lehrerbildung im europäischen Kontext	97
3.1 Lehrerbildung in ausgewählten europäischen Ländern	98
3.1.1 Jochen Reitnauer: <i>Ausbildung der beruflichen Lehrer in Frankreich</i>	108
3.1.2 Josef Aff und Richard Fortmüller: <i>Zur Relevanz des Universitätsgesetzes 2002 für die berufliche Erstausbildung in Österreich</i>	113
3.1.3 Frank Bünnig: <i>Berufschullehrerausbildung in Großbritannien, Reformansätze und Konsequenzen – Neue Konzepte in der Ausbildung von Berufschullehrern</i>	118
3.1.4 George Barr: <i>Die Ausbildung von Lehrern und Ausbildern, die in England für die Vergabe beruflicher Qualifikationen verantwortlich sind</i>	124
3.2 Folgerungen aus der zugesicherten Freizügigkeit und Mobilität in der EU	131
3.3 Konsequenzen aus den Bologna-Beschlüssen 1999	135
3.4 Folgerungen aus dem Reformpaket Lissabon 2000 – Maastricht 2004	139
4. Hintergründe für die Unterversorgung der Schulen mit Lehrkräften	145
4.1 Fehlende Übereinstimmung von Lehrerbildung und Einsatz	146
a) Einsatz in verschiedenartigen Schulzweigen	146
b) Probleme bei der Bildung von Fachklassen	148
c) Vorgehen in Mehrberufsklassen des gleichen Berufsfeldes	152
4.2 Unbefriedigendes Zusammenwirken von Betrieb und Schule	154
a) Erschwernisse im System der dualen Ausbildung	157
b) Konsequenzen aus der traditionellen Trennung von Bildung und Berufsbildung	158
4.3 Eingeschränkte Attraktivität der Profession Lehrkraft an gewerblich-technischen Schulen	161
a) Unbefriedigende Anerkennung der Lehrerleistung im deutschen Berufsbildungssystem	163
b) Im Vordergrund stehende Kriterien	165
c) Strategien zur Weiterentwicklung der Profession	166
5. Lehrerbildungsmodelle gemäß Bologna-Beschluss 1999	167
5.1 Umsetzung der Bologna-Beschlüsse in Deutschland	171
a) Vorschläge der Arbeitgeber	173
b) Vorgaben der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2005	175
c) Jüngste Initiativen der deutschen Länder	177
5.1.1 Rolf Dörflinger: <i>Das Bachelor/Masterprogramm „Elektro- und Informationstechnik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik“ der Fachhochschule Mannheim in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg</i>	181
5.1.2 Reinhard Bader und Klaus Jenewein: <i>Professionalisierung für Berufsbildung – Berufschullehrerausbildung im Kontext des Bologna-Prozesses</i>	185
5.1.3 Solveig Buder und Alexander Schnarr: <i>Die Bedeutung von professionspraktischen Studien in universitären Masterstudiengängen</i>	194
5.2 Länderübergreifend angelegte Studiengänge	199
5.2.1 Frank Bünnig und Klaus Jenewein: <i>Das internationale Rahmencurriculum für Masterstudiengänge in Technical and Vocational Education and Training (TVET) - Fallstudie zur Realisierung eines gemeinsamen europäisch-asiatischen Masterstudiengangs in der beruflichen Bildung</i>	200

5.2.2	<i>Alison Shileta: Modell einer inter-universitären Kooperation bei der Ausgestaltung von Studiengängen - Britisch-Deutscher Masterstudiengang in Internationaler Berufsbildung</i>	205
5.2.3	Steffen Kersten: Internationale berufspädagogische Aufbaustudiengänge der TU Dresden	210
	<i>I. Aufbaustudiengang „Berufspädagogik“ der Technischen Universität Dresden und der Hanoi University of Technology</i>	210
	<i>II. Aufbaustudiengang „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit“</i>	212
6.	Eckpunkte einer Neuorientierung	215
6.1	Überwindung der Trennung von Theorie und Praxis	218
	a) Zweiphasige Lehrerbildung versus Bologna-Beschlüsse	219
	b) Zusammenwirken von Schule und Betrieb in der Lehrlingsausbildung	223
6.2	Zusammenwirken von Schule und Betrieb im alternierenden System	230
	a) Strukturierung der Berufsbildungsgänge gemäß Alternanz	232
	b) Aufgabenverteilung im alternierenden Vorgehen	234
	c) Vertragliche Vereinbarung zwischen den zuständigen Institutionen	235
	d) Finanzierung der alternierenden Ausbildung	236
	e) Vergleich Dualsystem – Alternanz	237
6.3	Ausbau eines strukturierten Ausbildungsangebots auf Sekundarstufe II	243
	a) Ebene Facharbeiter: Auswirkungen des Lehrstellenmangels	249
	b) Untere Qualifikationsebene: fehlende Ausbildungsmöglichkeiten	254
	c) Mittlerer Qualifikationsbereich: unzureichender Ausbau	257
6.4	Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens	259
	a) Modularisierung von Erstausbildungsgängen und Weiterbildungsmöglichkeiten	260
	b) Grundvoraussetzungen für das lebenslange Lernen und Ausbau eines Prüfungssystems	262
6.5	Effizienz beruflicher Bildung mit Zielsetzung Wirtschaftswachstum	266
	a) Effiziente Berufsbildung als Beitrag zum Wirtschaftswachstum	269
	b) Fehlende Gesamtverantwortung für das Berufsbildungssystem	271
	c) Gemeinsame Berichterstattung zum Bildungssystem gemäß Beschluss 2004	276
	d) Das „Übergangssystem“ im Spiegel der Verfassungen	283
7.	Expertise:	
	Anregungen und Konsequenzen für Reformen in Deutschland	289
	a) Auf dem Abschluss Bachelor aufbauende Lehramtsstudiengänge	291
	b) Struktur der Aufbaustufe Master	294
	c) Kompetenzzentren für die Koppelung von Erstausbildung und Weiterbildung	299
	d) Stabilisierung der Professionalität von Lehrkräften an beruflichen Schulen	301
Anhang		303
1.	Kurzbezeichnungen	304
2.	Literaturverzeichnis	306
3.	Verzeichnis der Autoren	310
4.	Stichwortverzeichnis	312

Vertiefende und ergänzende Beiträge	Seite
Zu 2.1 <i>Maus, Ulrike:</i> Fachdidaktik der beruflichen Bildung – Bedeutung, Probleme und Perspektiven – dargestellt unter Einbeziehung einer Erhebung an Universitäten und Studienseminaren Lehre und Forschung beruflicher Fachdidaktiken an den deutschen Universitäten werden weithin als defizitär betrachtet. Der Beitrag geht auf die Problematik der Fachdidaktik in der Lehrerbildung für gewerblich-technische Unterrichtsfächer ein und gibt insbesondere einschlägige Ergebnisse einer bei Universitäten und Studienseminaren durchgeführten Erhebungen zu den Fachdidaktiken wieder.	41
Zu 2.3 <i>Kirschbaum, Klaus:</i> Aufgaben der Studienseminare in Nordrhein-Westfalen und Wege des Seiteneinstiegs in das Lehramt an Berufskollegs Der besondere Nachwuchsmangel für die Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen hat in den letzten Jahrzehnten unterschiedliche „Sondermaßnahmen“ seitens des zuständigen Ministeriums produziert. Neben einem sehr differenzierten Ausbildungsangebot für Referendare des Lehramtes am Berufskolleg erhalten Fachhochschulabsolventen die Möglichkeit, über ein ergänzendes Studium den Weg in den Vorbereitungsdienst zu finden. Aber auch Hochschulabsolventen können über besondere Anerkennungsverfahren den Weg über das normale Referendariat in den Schuldienst finden oder als „Berufswechsler“ einen Sonderweg nutzen.	57
Zu 2.3 <i>Sitzmann, Rolf:</i> Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung in Baden-Württemberg Aufgaben, Rechtsstellung, Organisation und Arbeitsweise, mit Beispielen aus dem Seminar (berufliche Schulen) Karlsruhe Zentrale Aufgabe der Staatlichen Seminare für Didaktik ist die Ausbildung von Studienreferendarinnen und Referendaren im Vorbereitungsdienst. Aus der Entwicklung und Vermittlung der Fachdidaktik für eine große Zahl von Ausbildungsfächern (im Seminar für berufliche Schulen in Karlsruhe sind es rund sechzig) hat sich ein Spektrum weiterer Aufgaben entwickelt, die vor allem die Qualitätssicherung in der Lehrerbildung für den Bereich der beruflichen Schulen zum Ziel haben. Organisationsstruktur und die Qualifikation der Ausbilder ermöglichen interessante Initiativen für die Mitarbeit an der Weiterentwicklung des Schulwesens.	60
Zu 2.3 <i>Riecke-Baulecke, Thomas:</i> Professionalität und Praxisnähe – Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein Im Zuge der Europäisierung der Lehrerbildung (Bologna-Prozess) hat Schleswig-Holstein als erstes Bundesland den Vorbereitungsdienst grundlegend reformiert. Verstärkte Eigenverantwortung der Lehramtsanwärter, Orientierung an Standards, Qualifizierung der Schule als prägendem Ausbildungsort, Modularisierung der (ehemaligen) Studienseminare, Entkoppelung von Ausbildung und Prüfung, systematische Evaluation und kontinuierliche Verbesserung – das sind die zentralen Leitideen der Veränderungen, die seit 2004 in Schleswig-Holstein umgesetzt werden.	65
Zu 2.3 <i>Seel, Helmut:</i> Berufseingliederung der LehrerInnen für den fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) in Österreich In Österreich werden die Lehrer für die kaufmännischen Fächer in einem neunsemestrigen Studium (Wirtschaftspädagogik) an Universitäten ausgebildet, die Lehrer für die technischen Fächer an den Berufspädagogischen Akademien im sechssemestrigen Studiengang. In solche Studiengänge können nur Interessenten aufgenommen werden, die bereits als Sondervertragslehrer tätig sind. Sie werden für den zweiten Studienabschnitt freigestellt.	70
Zu 2.4 <i>Stoß, Friedemann:</i> Statistische Ergebnisse zur Lehrerbildung und zur Versorgung der Schulen Eine Gesamtschau zur Berufsbildung in Deutschland fehlt bislang. Denn die Statistiken werden getrennt nach den Kompetenzen erstellt, die Bund und Ländern zugewiesen sind.	93

Über Stufen der Datenaufbereitung veröffentlicht das Statistische Bundesamt dementsprechend zwei unverbunden nebeneinander stehende Reihen, und zwar „Berufliche Schulen“ mit Daten zum beruflichen Schulwesen der Länder und „Berufliche Bildung“ zum Lehrlingswesen in Bundeskompetenz. Ergänzt wird das Bild durch Dokumentationen der KMK zu Entwicklung und Perspektiven beruflicher Schulen und durch die Ausbildungsberichte des Bundes zur betrieblichen Berufsausbildung, die „nachrichtlich“ auch Eckdaten zur schulischen Berufsausbildung enthalten.

- Zu 3.1 *Reitnauer, Jochen:*
 Ausbildung der beruflichen Lehrer in Frankreich 108
 In diesem Beitrag wird auf Ausbildung, Funktionen und Einstellungsverfahren bei Lehrkräften in den französischen Schulen der berufsbezogenen Bildung eingegangen. Der Zugang zum Lehrberuf ist durch Rekrutierung mittels „concours“ geregelt. Je nach Lehrerkategorie sind universitäre Qualifikationen nachzuweisen; bei Lehramtsbewerbern für berufsbezogene Schulen werden auch nichtuniversitäre Qualifikationen anerkannt. Die eigentliche Vorbereitung auf den Lehrberuf erfolgt an pädagogischen Instituten, die den Universitäten angehören.
- Zu 3.1 *Aff, Josef/Fortmüller, Richard:*
 Zur Relevanz des Universitätsgesetzes 2002 für die berufliche Erstausbildung in Österreich 113
 Das Universitätsgesetz 2002 führte zu tief greifenden Veränderungen in der österreichischen Universitätslandschaft, die nicht ohne Folgen für die Ausbildung von Lehrer/innen in der beruflichen Sekundarausbildung bleiben, vor allem für jene wirtschaftlicher Fächer. Da die Wirtschaftsuniversität Wien, die mit rund 20.000 Studierenden die bei weitem größte österreichische Ausbildungsstätte von Wirtschaftsakademikern ist, die neuen gesetzlichen Optionen voll ausschöpft, ergeben sich wesentliche Veränderungen der wirtschaftspädagogischen Ausbildung am Standort Wien.
- Zu 3.1 *Bünning, Frank:*
 Berufsschullehrerausbildung in Großbritannien, Reformansätze und Konsequenzen – Neue Konzepte in der Ausbildung von Berufsschullehrern 118
 Die Zugangsvoraussetzungen für eine Lehrtätigkeit an einer Institution der beruflichen Bildung waren in Großbritannien in der Vergangenheit nur in einem sehr begrenzten Umfang geregelt. Jüngst wurden für den Bereich der Ausbildung von Lehrkräften für die berufliche Bildung einschneidende Reformen eingeleitet. Die angehenden Lehrkräfte müssen in Zukunft eine pädagogische Ausbildung nachweisen. Der Beitrag beschreibt die bisher übliche Praxis und illustriert die Veränderungen auf der Basis der eingeleiteten Reformen.
- Zu 3.1 *Barr, George:*
 Die Ausbildung von Lehrern und Ausbildern, die in England für die Vergabe beruflicher Qualifikationen verantwortlich sind 124
 In diesem Beitrag wird dargestellt, wie berufliche Qualifikationen in England entwickelt werden, wie sich deren Bewertung gestaltet und auf welche Weise ihre Qualität sichergestellt wird. Eingeschlossen sind auch die jüngste Entwicklung der Lehrerbildung und aktuelle Reformen sowie eine Erläuterung der Wege, auf denen Lehrkräfte und Ausbilder ausgebildet werden.
- Zu 5.1 *Dörflinger, Rolf:*
 Das Bachelor/Masterprogramm „Elektro- und Informationstechnik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen – Ingenieur-Pädagogik“ der Fachhochschule Mannheim in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 181
 Ziel des Beitrags ist es, die neuen Wege aufzuzeigen, die sich hinsichtlich der Lehrerbildung für gewerblich-technische Fachrichtungen durch die veränderten Abschlussstrukturen ergeben.
- Zu 5.1 *Bader, Reinhard/Jenewein, Klaus:*
 Professionalisierung für Berufsbildung – Berufsschullehrerausbildung im Kontext des Bologna-Prozesses 185
 Nachdem die Strukturierung der Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten nach dem angelsächsischen, international geläufigen Bachelor-Master-Modell in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland als hochschulpolitische Vorgabe gilt, wird an den

Hochschulen intensiv an Konzeptionen gearbeitet. Hieraus erwächst für die universitäre Lehrerbildung, die durch komplexe Verknüpfungen mit einer Fülle von Fachwissenschaften gekennzeichnet ist, das Problem, ihre professionellen Standards unter den neuen Rahmenbedingungen zu sichern und weiter zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag stellt ein Konzept für ein konsekutives Bachelor-Master-Modell für Berufsbildung vor. Eine exemplarische Konkretisierung erfolgt für technische Fachrichtungen an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

- Zu 5.1 *Buder, Solveig/Schnarr, Alexander:*
 Die Bedeutung von professionspraktischen Studien in universitären Masterstudiengängen 194
 Ziel des Beitrages ist es, die Bedeutung der professionspraktischen Studien in universitären Masterstudiengängen zu skizzieren. Das Wissen über die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen auf die Hochschullandschaft ist Voraussetzung, um die Bedeutung der professionspraktischen Studien innerhalb der Masterstudiengänge zu verstehen. Der Sinn der professionspraktischen Studien wird anhand eines exemplarischen Beispiels des an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg implementierten Masterstudienganges „Technical Vocational Education and Training“ (TVET) aufgezeigt.
- Zu 5.2 *Bünning, Frank/Jenewein, Klaus:*
 Das internationale Rahmencurriculum für Masterstudiengänge in Technical and Vocational Education and Training (TVET) - Fallstudie zur Realisierung eines gemeinsamen europäisch-asiatischen Masterstudiengangs in der beruflichen Bildung 200
 Mit der Implementation eines internationalen Rahmencurriculums für Masterabschlüsse in Technical and Vocational Education and Training (TVET) ist eine neue Ära in der internationalen Kooperation eingeleitet worden. Das internationale Rahmencurriculum ermöglicht und fördert die Entwicklung gemeinsamer Studienprogramme. In diesem Beitrag wird dargestellt, wie das internationale Rahmencurriculum durch die Erarbeitung eines gemeinsamen Masterstudiengangs umgesetzt wurde, der von der Southeast University (China), der Tianjin University (China), der University of Technology Education (Vietnam) und der Otto-von-Guericke-Universität (Deutschland) validiert und anerkannt worden ist.
- Zu 5.2 *Shilela, Alison:*
 Modell einer inter-universitären Kooperation bei der Ausgestaltung von Studiengängen - Britisch-Deutscher Masterstudiengang in Internationaler Berufsbildung 205
 Der Beitrag befasst sich mit der Internationalisierung universitärer Studiengänge zur Qualifizierung von Aus- und Weiterbildungsexperten. Die Anglia Ruskin University (UK) und die Otto-von-Guericke-Universität (Deutschland) haben mit dem gemeinsamen Studiengang „Master of Science (M.Sc.) in International Vocational Education“ eine Konzeption entwickelt, die exemplarisch aufzeigt, wie derartige Angebote ausgestaltet werden können.
- Zu 5.2 *Kersten, Steffen:*
 Internationale berufspädagogische Aufbaustudiengänge der TU Dresden
 I. Aufbaustudiengang „Berufspädagogik“ der Technischen Universität Dresden und der Hanoi University of Technology 210
 II. Aufbaustudiengang „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit“ 212
 Aufbauend auf den langjährigen Traditionen in der internationalen Entwicklungsarbeit auf dem Gebiet der Berufspädagogik hat die TU Dresden in den vergangenen zehn Jahren verschiedene Masterstudiengänge entwickelt, die auf die Bedarfe beruflicher Bildung und technischer Lehrerbildung in Entwicklungsländern zugeschnitten sind. Die Beiträge charakterisieren diese Studienangebote näher und geben Einsichten in die Begründungszusammenhänge ihrer Entstehung sowie die Entwicklungstendenzen.

Abbildungen, Textauszüge, Tabellen und Übersichten

Abbildungen	Seite
1 Struktur der Lehramtsstudiengänge gemäß KMK-Empfehlung von 1995	20
2 Qualifizierung der Lehrkräfte für berufliche Schulen	36
3 Lehrereinsatz im Voll- und Teilzeitsystem	74
4 Funktionsweise des Europäischen Qualifikationsrahmens	134
5 Vom Schüler zum Lehrer: Das Modell der Arbeitgeber	175
6 Jugendliche in Warteschleifen im Jahre 2003	244
7 Lehreintritte in Deutschland und Österreich im Jahre 2003	245
8 Eintritte in die Lehre und in vollzeitschulische Bildungsgänge in Deutschland und Österreich	248
9 Auswirkungen der Trennung von Bildung und Berufsbildung in Deutschland projiziert auf den von der EU angestrebten Europäischen Qualifikationsrahmen	273
10 Modelle der Lehrerbildung im zeitlichen Ablauf	296
Textauszüge	
1 Kompetenzbereich: Unterrichten. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Kompetenzbereich: Erziehen. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus	51
2 Verordnung über das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung	106
3 Strategische Ziele und Teilziele im detaillierten EU-Arbeitsprogramm 2002	141
4 Zielvorstellungen betreffend Lehrkräfte und Ausbilder gemäß Arbeitsprogramm der EU	142
5 Lehrerbildung aus der Sicht der Wirtschaft	174
6 Neuhumanistische Grundsätze des Hochschulwesens anhand von Beispielen	221
7 Leitlinien für die EU-Mitgliedstaaten zur alternierenden Ausbildung	231
8 Zum Zusammenwirken von Erfahrungslernen und Lernen in systematischer Form	242
9 Berufliche Bildung in Österreich	250
10 Modularisierung im Zusammenwirken von Schule und Betrieb Votum aus dem Institut der Deutschen Wirtschaft	261
11 Bildung und Berufsbildung in den Verfassungen der deutschen Länder (Auszüge aus Verfassungen von drei alten und drei neuen Ländern)	285
Tabellen	
1 Wählbare Fachrichtungen (Berufsfelder)	20
2 Angebotene Fachrichtungen des gewerblichen Segments in den Ländern	22
3 Regelstudienzeiten	23
4 Angebote an Zweifächern im gewerblich-technischen Bereich nach Ländern	24

5	Einsatz der Lehrkräfte im Dualsystem und in Vollzeitschulen in Prozent im Jahr 2001	73
6	Eckdaten zur Zahl der Auszubildenden und zum (hypothetischen) Lehrerbedarf – für gewerblich-technische und servicezentrierte Fachrichtungen –	76
7	Fachrichtungen nach dem Rückgang und Zuwachs an Auszubildenden zwischen 1998 und 2004	78
8	Eckdaten zum Lehrerbedarf an beruflichen Vollzeitschulen nach Ländern (2001)	79
9	Lehrkräfte an Teilzeitberufsschulen, einschließlich BVJ und BGJ, in gewerblich-technischen und servicezentrierten Sparten im Jahre 2001	80
10	Studienanfänger nach Ländern und Hochschulstandorten 1999/2000 bis 2003/04	82
11	Fachrichtungen, in denen der Lehrerbedarf über den Seiteneinstieg gedeckt wird	87
12	Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in Deutschland in den Jahren 2002–2015 für die Lehrämter der SEK II (berufliche Fächer) oder die beruflichen Schulen nach der Modellrechnung der KMK vom September 2003 (Dokumentation 169)	88
13	Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst von Bewerbern beruflicher Fächer für die SEK II nach Nachwuchsquoten bezogen auf die Lehrer der Berufsschulen – 1993, 1995–2002	90
14	Gegenüberstellung von Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes zu Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst bei Lehrämtern für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen in den neuen Ländern 1993, 1995–2002	91
Übersichten		
1	Übergang Studium – Vorbereitungsdienst (Ausbildungsangebote in den Ländern)	26
2	Rahmenstruktur des Basiscurriculums	29
3	Unterrichts- und unterweisungspraktische Studien gemäß Basiscurriculum	30
4	Studienplan Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Berufspädagogik) der Universität Karlsruhe (TH)	32
5	Studienplan des Ergänzungsfachs Betriebspädagogik an der Universität Karlsruhe (TH)	33
6	Fächerkombinationen mit hohen Chancen der Übernahme vom Vorbereitungs- in den Schuldienst	54
7	Lehrerbildung für berufliche Schulen in europäischen Staaten nach dem Stand von 1992	99
8	Struktur der Ausbildungsberufe gemäß EG-Vorschlag 1985	131
9	Die Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) nach Lernergebnissen	133
10	Lehrberufe mit weniger als 100 Lehrlingen im gesamten Bundesgebiet (31.12.2002)	150
11	Rahmencurriculum des Studiengangs „Master in technical and vocational education and training“	169
12	Das Modell der Betriebsberufsschulen	239
13	Anerkennung des nicht formalen Lernens in ausgewählten EU-Staaten	262

Vorwort

Bei Übernahme der Aufgabe, unter qualitativen wie auch quantitativen Aspekten und auf der Basis EU-weiter Vergleiche Vorschläge zur Sicherung des Lehrernachwuchses für die beruflichen Schulen gewerblich-technischer Fachrichtungen zu erarbeiten, bestand noch die Meinung, dass Lehrerinnen und Lehrer in entsprechenden Studiengängen an Universitäten ausgebildet werden. Schon bald zeigte sich allerdings, dass nur noch die Hälfte der Nachwuchskräfte über grundständige Studiengänge rekrutiert wird, die andere Hälfte – Diplomingenieure oder diplomierte Naturwissenschaftler – tritt als Seiteneinsteiger unmittelbar ins Studienseminar oder als Bewerber mit mehrjähriger Berufserfahrung direkt in die Schulen ein und wird weitgehend on-the-job ausgebildet.

Als Besonderheit fiel ferner auf, dass etwa ein Viertel der Lehrkräfte beruflicher Schulen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder in Berufsfachschulen, die zur Fachschulreife, aber nicht zu einer beruflichen Qualifikation führen, unterrichtet, also vor Aufgaben gestellt ist, auf die sie in ihrer Ausbildung nicht direkt vorbereitet wurden.

Die Untersuchung fällt in eine Zeit, in der Deutschland und andere europäische Staaten die Bologna-Beschlüsse 1999 umsetzen, nach denen auch die Lehrerbildung über die Stufen Bachelor und Master neu zu ordnen ist. Die deutsche Situation mit der in anderen europäischen Staaten zu vergleichen, kam demzufolge bei der Analyse des Ist-Zustandes und der Erarbeitung eines zukunftsweisenden Modells zur Lehrerbildung für gewerblich-technische Schulen eine besondere Bedeutung zu.

Einzubeziehen war auch das von der EU im Jahre 2000 in Lissabon beschlossene anspruchsvolle Programm, die Europäische Union bis 2010 zum wachstumsstärksten Wirtschaftsraum zu entwickeln und parallel dazu allgemeine und berufliche Bildung zu aktualisieren, und zwar im Wesentlichen über das Programm lebenslanges Lernen. Die Neuorientierung der Ausbildung von Lehrkräften, von denen seitens der EU ein flexibler Einsatz über nationale Grenzen hinweg erwartet wird, gehört ebenfalls zu diesem Reformprogramm.

In Deutschland sind bislang Ergebnisse aus Vergleichsstudien kaum in die berufsbildungspolitische Diskussion eingeflossen. In einer Art Selbstbestätigung des deutschen Weges der alleinigen Konzentration auf das überkommene Dualsystem wurde vielmehr immer wieder als eine Versicherung verstanden, das deutsche System hätte „best practice“ zu bieten und würde anderen Staaten gegenüber überlegen sein. Die hier vorgelegte Analyse begründet, dass es seit langem nicht mehr so ist. Vielmehr läuft Deutschland Gefahr, den Anschluss an internationale Entwicklungen zu versäumen und sich innerhalb der EU zu isolieren. So z.B. mit der einseitigen Präferenz für den gymnasialen Weg zum Abitur, ohne dass – wie in Nachbarstaaten längst eingeführt – auch nur ernsthaft diskutiert worden wäre, wie eine arbeitsmarktgerechte Berufsbefähigung mittlerer Qualifikation mit dem Hochschulzugang zu verknüpfen ist.

Zwar ist die Anpassung der Lehrerbildung an diese Forderungen in Deutschland in Gang gekommen; Recherchen zeigten allerdings, wie schwer es ist, eingefahrene Wege zu verlassen und – wie es die Bologna-Beschlüsse sehen – auf dem Wege eines berufsqualifizierenden Abschlusses der Ebene Master auszubilden. Obwohl die Lehrerversorgung der beruflichen Schulen schon seit Jahren äußerst prekär erscheint, haben sich die deutschen Länder

noch nicht auf eine gemeinsame Vorgehensweise einigen können. Dabei zeigt sich, dass der Lehrbedarf im gewerblich-technischen Sektor mit mehr als zehn Fachrichtungen auf mittlere Sicht nur über eine Kooperation zwischen den Ländern abzudecken ist.

Mit dem Einsatz der Lehrkräfte in Schulzweigen mit unterschiedlicher Zielsetzung ist auch das deutsche Berufsbildungssystem selbst angesprochen, vor allem wenn es darum geht, für Lehraufträge, wie beispielsweise das BVJ oder andere Formen der Warteschleifen, die nötige fachlich-didaktische Fundierung zu gewährleisten. Die Lehrerbildung ist somit gewissermaßen im Spiegel des Berufsbildungssystems zu sehen; zeigt sich darin doch, wo Brennpunkte liegen und Defizite zu beheben sind.

Deutsche Besonderheiten zeichnen sich insbesondere im Zusammenhang mit der Unterrichtung von Schülern in so genannten Warteschleifen ab, also in Auffangpositionen für diejenigen, die am Ende der Schulzeit keinen Ausbildungsplatz fanden. Dies erklärt sich aus der Tendenz der Betriebe, zunehmend junge Erwachsene einschließlich erheblicher Anteile im Alter von 20 und mehr Jahren in ein Lehrverhältnis aufzunehmen. So kommen Hauptschulabsolventen nur noch eingeschränkt zum Zuge. In diesem Kontext entstehen Probleme, die bisher noch kaum untersucht wurden, wie beispielsweise über die Fragen, warum bilden deutsche Betriebe schwerpunktmäßig primär Erwachsene aus und wie schaffen es die Unternehmen der Schweiz und Österreichs, Jugendliche mit 15 oder 16 Jahren aufzunehmen und zu qualifizierten Facharbeitern heranzubilden?

Setzt sich der eingeschlagene Trend fort, gerät also das deutsche Dualsystem in weitere Bedrängnis. Schon im Jahre 2004 gelang es nur noch etwa der Hälfte der Schulabgänger, eine Berufsausbildung aufzunehmen, sei es in einem Betrieb oder einer Vollzeitschule. Die andere Hälfte blieb zunächst unversorgt, angewiesen auf Schulzweige wie das BVJ oder Berufsfachschulen ohne Berufsabschluss, an denen Versäumtes nachgeholt werden soll, um sich dann im nächsten oder übernächsten Jahr erneut um einen Ausbildungsplatz zu bewerben.

Die Studie ist darauf angelegt zu zeigen, wie dieser ungute Zustand überwunden werden kann. Leistungs- und zukunftsfähige Bildungsgänge auf der unteren, der mittleren und gehobenen Qualifikationsebene sollen künftig sicherstellen, dass Lehrkräfte beruflicher Schulen ausbildungsadäquat eingesetzt werden und als anerkannte Fachleute für Berufsbildung ihre Professionalität optimal entfalten können.

Da die Untersuchung vergleichend durchzuführen war, wurden wie bei den vorausgegangenen Vergleichsstudien zu Frankreich, zu Österreich und der Schweiz wiederum Experten aus den Nachbarländern für die Mitarbeit gewonnen. Unterstützung fand ich bei den Lehrerverbänden und auch bei Stellen der Wirtschaft. Allen, die an der Untersuchung mitgewirkt haben, ist deshalb an dieser Stelle Dank zu sagen.

Karlsruhe/Schömburg, im Juli 2006

Georg Rothe

Einführung

Die Polytechnische Schule Karlsruhe, Vorläuferin der jetzigen Universität, gilt als erste Institution mit Hochschulrang, die Lehrkräfte für berufliche Schulen schon ab 1857 ausbildete. Diese Aufgabe war ihr bald nach der Gründung im Jahre 1825 in Aussicht gestellt worden. Die Errichtung von Gewerbeschulen in Baden schloss sich 1834 an. Die von der großherzoglichen Regierung verfolgte Zielsetzung *Gewerbeförderung*, eng verbunden mit dem Ausbau von *Wegen beruflicher Qualifizierung*, band beide Institutionen ein. Dazu brachte der badische Wirtschaftsreformer, Staatsrat C. F. Nebenius, in seinem Buch „Über technische Lehranstalten“ (1833) zum Ausdruck, dass die badische Regierung die Organisation der Polytechnischen Schule der Gründung von Schulen auf der darunter liegenden Qualifikationsebene vorausgehen ließ und bezeichnete die Polytechnische Schule als „Pflanzschule für die niederen technischen Lehranstalten“.

**Polytechnikum
Karlsruhe und
Gewerbeschulen**

Von Anfang an unterstützte die Polytechnische Schule die neuen Gewerbeschulen intensiv. Das Gesetz zu ihrer Gründung hatte bereits festgelegt, dass Professoren des Karlsruher Polytechnikums Funktionen der Fachaufsicht für diese Schulen übernehmen sollen.¹ Dazu kam die Erarbeitung von Lehrplänen sowie die Erstellung entsprechender Lehr- und Lernmittel. Die Jahresberichte der Gewerbeschulen ebenso wie Jubiläumsschriften, z.B. anlässlich des 100-jährigen Bestehens, geben ein anschauliches Bild von den Hilfestellungen der Polytechnischen Schule beim Aufbau dieses Schulzweiges und der Lehrplangestaltung.

Die in jüngerer Zeit in den Studiengängen für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen rückläufigen Studentenzahlen – hier ebenso wie an anderen Standorten – berühren die Karlsruher Universität im Besonderen. So ging die Initiative zur vorliegenden Studie auf eine Anregung aus dem Rektorat zurück; erschien es doch geboten, den Ursachen der derzeit geringen Inanspruchnahme der Lehrerbildungsgänge für berufliche Schulen nachzugehen.

**Problem
Lehrermangel**

Die Durchführung dieser Untersuchung erfolgte über Drittmittel, die die Robert-Bosch-Stiftung bewilligte. Nach der für das Projekt festgelegten Aufgabenstellung sind nach durchzuführenden Recherchen und Vergleichen Vorschläge für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung für gewerblich-technische Schulen zu erarbeiten. In einer Zeit, in der die Bologna-Beschlüsse 1999 und der EU-Gipfel Lissabon 2000 die europäischen Staaten ohnehin zur Überprüfung der Studiengänge für Lehrkräfte und der Berufsbildungssysteme selbst veranlassen, sind in dieser Untersuchung komparativ auch die in jüngster Zeit eingeleiteten sowie geplanten Maßnahmen dieser Art enthalten.

Aufgabenstellung

Fragen der Lehrerbildung für berufliche Schulen beziehen sich auf fachliche Anforderungen sowie angestrebte Bildungsziele ihrer in Ausbildung stehenden Schüler und sind auf entsprechende Berufsbilder und Lehrpläne ausgerichtet. Reformen der Lehrerbildung verstehen sich gleichzeitig als Schlüssel für die Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme in ihrer Gesamtheit.

**Lehrerbildung als
Schlüsselfunktion**

¹ Vgl. Gründungserlass der badischen Gewerbeschulen. Großherzoglich Badisches Staats- und Regierungsblatt Nr. XXVII vom 21. Juni 1834, § 55ff., S. 224

Bereits im Jahre 1970 hebt der Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates hervor, dass Innovieren zu den Aufgaben der Lehrkräfte zählt.² Die OECD betont in ihrem Länderbericht *Deutschland*, mit Blick auf die künftige Entwicklung gehe es darum,

„das Vertrauen der Allgemeinheit in das Schulwesen zu festigen ... Lehrerinnen und Lehrer sind die wichtigste Ressource der Schulen, und die Qualität der Schulbildung hängt entscheidend davon ab, ob sichergestellt ist, dass fähige Kräfte den Lehrerberuf ergreifen ...“³

Vor diesem Hintergrund hat die Studie Lösungsansätze zu erarbeiten, die geeignet sind, Schwierigkeiten und aufgestaute Probleme der Lehrerbildung zu überwinden und – soweit erforderlich – Konsequenzen für das Berufsbildungssystem aufzuzeigen.

Lehrerbildung in der Entwicklung Neben dem Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrern für berufliche Schulen liegt die Problematik in der Art der Gestaltung der Studiengänge, ihrem Praxisbezug und den zu wählenden Schwerpunktfächern. Von etwa 1900 an konzentrierten sich die Lehrkräfte auf *Berufskunde* und *Geschäftskunde*.⁴ Seit dem Zweiten Weltkrieg gilt das *Berufsfeld* als Eingrenzung des beruflich-fachlichen Studiums. Später wurde die Frage diskutiert, ob Studiengänge dieser Art an Technischen Hochschulen oder Fachhochschulen zu absolvieren sind.

Beschlüsse Bologna und Lissabon Die Bologna-Beschlüsse von 1999 leiten einen neuen Entwicklungsabschnitt ein mit dem Ziel, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Hierzu beschlossen 29 europäische Staaten, im Hochschulbereich generell zwei Qualifikationsebenen einzuführen, und zwar die in einigen westlichen Ländern bereits etablierten Abschlüsse *Bachelor* und *Master*.

Die Studie setzt sich ferner mit den Ergebnissen des EU-Gipfels Lissabon 2000 auseinander, und zwar mit dem dort gefassten Beschluss, Initiativen zu ergreifen, um die Europäische Gemeinschaft hinsichtlich der *wirtschaftlichen Prosperität* zu einer Spitzenposition zu führen und in diesem Kontext die berufliche Bildung mit Zielsetzung *lebenslanges Lernen* weiterzuentwickeln; die Intensivierung des länderübergreifenden Lehreinsatzes in den Mitgliedsstaaten ist ebenfalls angesprochen.

Forderung nach Transparenz der Systeme Die Beschlüsse von Lissabon leiten eine Entwicklung ein, deren Ziel die bessere Transparenz der Systeme beruflicher Bildung sowie deren Neustrukturierung und größere Durchlässigkeit ist. Dazu äußerte sich der Staatssekretär des deutschen Bildungsministeriums, Wolf-Michael Catenhusen, anlässlich seines Statements auf dem EU-Folgegipfel Maastricht 2004 wie folgt:

„Die weitere Verbesserung der Qualifikationen unserer Bürgerinnen und Bürger ist damit eine gemeinsame Aufgabe und Verpflichtung im Wirtschaftsraum Europa; nationale Scheuklappen gegenüber den gemeinsamen Anforderungen aus und an Europa können wir uns nicht mehr leisten. Die Schaffung eines europäischen Bildungsraums ... ist schlichte Notwendigkeit zur Sicherung der Zukunft Europas.“

² Vgl. Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl. Stuttgart: Klett, 1970, S. 217

³ OECD (Hrsg.): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. Paris 2004, S. 50

⁴ K. O. Hartmann: Die Gewerbelehrer-Bildungsfrage und ihre Lösung durch die Technische Hochschule. Bühl/Baden 1925, S. 2f.

Wurde noch auf dem EU-Gipfel 1992 betont, dass die Gemeinschaft nicht befugt ist, harmonisierend in die Bildungsstrukturen der Länder einzugreifen, so zeichnet sich nach Lissabon 2000 eine Entwicklung ab, die den Staatssekretär in Maastricht 2004 dazu veranlasste anzuregen, zwischen den Bildungssystemen Vergleiche durchzuführen. Hierzu wörtlich:

Erkennen von „Best Practice“

„Für mich liegt auch in Zukunft die Zuständigkeit für die nationalen Bildungssysteme bei den EU-Mitgliedsstaaten. ... Gerade die Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme erlaubt den offenen Wettbewerb um die besten Lösungen für gemeinsame Herausforderungen. Deshalb müssen wir, auch in der beruflichen Bildung, den Vergleich der Systeme und Reformvorhaben verstärken, um gegenseitig von Best Practice zu lernen. Die Pisa-Studie der OECD für den allgemeinen Bildungsbereich war hier für Deutschland ein Lehrstück.“

Indirekt kommt damit zum Ausdruck, dass bisher in Deutschland planmäßig und zielstrebig Vergleiche im Sektor der beruflichen Bildung nur ganz selten durchgeführt wurden und die dafür zuständigen Stellen wohl auch bei anstehenden Entscheidungen kaum Ergebnisse aus Vergleichen berücksichtigten.

Die von der Robert-Bosch-Stiftung geförderte Untersuchung hat auftragsgemäß komparativ vorzugehen. Ausdrücklich wird gefordert, dass Bildungswege für Lehrkräfte gewerblich-technischer Fachrichtungen im europäischen Raum zu vergleichen sind, um Anregungen und Konsequenzen für Reformen in Deutschland präzisieren zu können. Zu recherchieren ist also hinsichtlich der Art der Studiengänge, der Einsatzfelder in den Schulen sowie deren Beitrag zur Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme. Die besondere Relevanz dieser Aufgabenstellung ergibt sich daraus, dass bisher im Bildungswesen und insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung nur selten über Vergleiche abgesicherte Untersuchungsergebnisse vorgelegt wurden. Nur so ist es erklärbar, dass in der Fachöffentlichkeit noch die Meinung vertreten wird, das deutsche Berufsbildungssystem sei besonders effizient. Eine solche Fehleinschätzung trat deutlich in Erscheinung, als zur Abdeckung des dringenden Bedarfs im IT-Bereich über die Gesetzesinitiative Greencard des Jahres 2000 Fachkräfte aus Staaten angeworben wurden, die bislang noch als Entwicklungsländer galten. Dort werden diese Fachkräfte in der Regel über das schulische System qualifiziert.

Einbeziehung von Vergleichen

Nahezu zeitgleich bringt das zuständige Ministerium anlässlich der Vorbereitung des neuen Berufsbildungsgesetzes zum Ausdruck: „Das deutsche System der dualen Berufsausbildung hat sich bewährt. Es gibt jungen Menschen für den Start ins Berufsleben alle nötigen Qualifikationen.“

Aufgrund verschiedenartiger Zuständigkeiten im Komplex der beruflichen Bildung und extrem unterschiedlicher Einschätzungen erscheint es ganz offensichtlich in Deutschland äußerst schwierig, ein zuverlässiges Bild der derzeitigen Situation zu zeichnen.

Unterschiede in der Berichterstattung

So beschlossen das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und die Kultusministerkonferenz im Jahre 2004 eine umfassende Bildungsberichterstattung, die aussagekräftige Indikatoren zu zentralen Bildungsbereichen liefert und auch die Ergebnisse aktueller internationaler Vergleichsstudien berücksichtigt. Anlässlich eines Empfangs des dafür etablierten wissenschaftlichen Beirats äußerte sich Bundespräsident Johannes Rau hierzu wie folgt:

„Bund und Länder sollten die notwendige Reform des Bildungswesens in Wahrnehmung ihrer unterschiedlichen Aufgaben gemeinsam in Angriff nehmen. Sie

sollten ihre Kräfte bündeln, um gemeinsam möglichst viel zu erreichen. Unser Bildungssystem muss allen jungen Menschen die Chance geben, ihre Fähigkeiten zu entfalten und an unserer Gesellschaft aktiv mitzuwirken. Das ist im Interesse jedes Einzelnen und im Interesse einer guten Zukunft für alle.“⁵

Im ersten, am 2. Juni 2006 erschienenen Bericht wird die berufliche Bildung einer kritischen Analyse unterzogen und mit dem Thema Migration und Bildung ein besonderer Schwerpunkt gesetzt.⁶ Fragen der Lehrerbildung sind nicht speziell angesprochen.

Vergleichsergebnisse und Berufserfahrung

Die hier durchgeführte Untersuchung konnte sich noch nicht auf abgesicherte Daten und Fakten nationaler Berichterstattung abstützen. Als Grundstock für die Informationsgewinnung dienten u.a. vom Autor bereits vorgelegte Ergebnisse aus in systematischer Form durchgeführten Vergleichen:

- Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich⁷;
- Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich⁸;
- Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung⁹.

Ferner fließen Erfahrungen ein aus 15 Jahren Berufstätigkeit als Gewerbelehrer an einer Bezirksberufsschule sowie danach in etwa gleichem Zeitumfang als Vertreter der Disziplinen Berufspädagogik und Fachdidaktik in grundständigen Studiengängen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Außerdem kann auf mehrjährige Mitwirkung in Maßnahmen zur Eingliederung Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt zurückgegriffen werden.

Handlungsbedarf

Das Ergebnis der Studie begründet aufgestauten Handlungsbedarf und macht nach Durchführung von Vergleichen mit lehrerbildenden Studiengängen in anderen EU-Staaten auf relevante Besonderheiten aufmerksam. Die Beschlüsse Bologna 1999 begünstigen Reformen dahin gehend, dass die Lehrerbildung, wie es der deutsche Wissenschaftsrat bereits im Jahre 1991 vorschlug, auf zuvor absolvierten beruflich-fachlichen Studienabschlüssen aufbauen kann.

Die letzten Abschnitte befassen sich mit in die Zukunft gerichteten Reformvorschlägen für die Lehrerbildung samt Konsequenzen für das nationale Bildungs- und Berufsbildungssystem.

Aktuelle Zielsetzung

Ein besonderes Anliegen dieser Studie ist es, Lösungsansätze für die wachsende Problematik des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf aufzuzeigen, die es ermöglichen, ohne Warteschleifen in dafür einzurichtenden berufsqualifizierenden Bildungsgängen unter Einschluss entsprechender Praktika ausgebildet zu werden.

Gleichzeitig ist sicherzustellen, dass es dem dort eingesetzten nicht unerheblichen Prozentsatz an Lehrkräften für berufliche Schulen gelingt, ihrer Profession entsprechend berufsqualifizierend auszubilden, anstatt in für sie weithin fachfremde *Ergänzungsmaßnahmen* einbezogen zu sein.

⁵ KMK-Pressemitteilung vom 16.06.2004 (<http://www.kmk.org/aktuell/pm040616.htm>)

⁶ Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006

⁷ „Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung“, Band 190, Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1995

⁸ Wien (Österreichischer Bundesverlag öbv & hpt) und Villingen-Schwenningen (Neckar-Verlag) 2001

⁹ Karlsruhe (Universitätsverlag) 2004

- Lehramt des Studienrats (berufsbildend) BE
- Lehramt für Sekundarstufe II (berufsbildend) NW
- Lehramt für öffentliche Schulen Sekundarstufe II
(mit berufsbildender Fachrichtung) HB
- Lehramt an der Oberstufe – berufliche Schulen – (Erste Phase),
an berufsbildenden Schulen (Zweite Phase) HH
- Lehramt an berufsbildenden Schulen NI, RP, SN, ST, TH
- Laufbahn der Studienräte an berufsbildenden Schulen SH

Die Vielfalt der obigen Bezeichnungen veranschaulicht, dass die Lehrerbildung in ihrer Gesamtheit von den Ländern eigenverantwortlich geregelt wird. Angesichts der fachbezogenen Aufgabenstellung verwendet man auch weiterhin die Bezeichnung *Lehrkräfte an beruflichen Schulen*; diese wird auch in der vorliegenden Studie gebraucht.

Langer Weg zum Hochschulstudium Der Weg zur universitären Ausbildung der *Gewerbelehrer* war weit langwieriger als bei Lehrkräften für Handel, Wirtschaft und Verwaltung, deren schon früh und durchgängig zum höheren Dienst führende Ausbildung noch bis Anfang der 50er Jahre als solitäre Lösung galt. Während der Weimarer Republik scheiterten Bestrebungen zur Akademisierung der Lehrämter für gewerblich-technische Berufe. Theodor Litt und Eduard Spranger lehnten im Jahre 1930 in einem Gutachten die universitäre Ausbildung von Lehrkräften für diese Berufsfelder vehement ab.³ Erst nach Ende des Zweiten Weltkriegs sahen die Länder grundständige Studiengänge an Hochschulen als Regelzugang auch für den gewerblich-technischen Bereich vor.

Meilensteine in der Entwicklung Die Geschichte der Gewerbelehrausbildung reicht allerdings viel weiter zurück. Sie ist eng verwoben mit der Weiterentwicklung der gewerblich-technischen Berufsausbildung und verlief parallel zum Ausbau der Höheren Technischen Lehranstalten zu Technischen Hochschulen und Universitäten. Meilensteine der Ausbildung von Gewerbelehrerinnen und Gewerbelehrern im südwestdeutschen Raum sind:

- Der an der Polytechnischen Schule Karlsruhe gemäß Prüfungsordnung des Jahres 1857 eingerichtete Studiengang *Gewerbelehrer* gilt als erster dieser Art in Deutschland. Die damals eingeführte Prüfung hatte den Nachweis zu erbringen, dass die im Fächerkanon der Gewerbeschule enthaltenen gewerblich-technischen Lehrgebiete beherrscht werden.
- Überregionale Bedeutung gewann der nach 1880 von der in Karlsruhe neu errichteten Baugewerkschule eingerichtete Studiengang, der auf der Vorbildung Volksschullehrer aufbaute. Das Studium in den Fachrichtungen Hochbau und Maschinenbau, ab 1903 auch in Elektrotechnik, dauerte sieben Semester. Die Absolventen hießen länderübergreifend „die Karlsruher“.
- Im Jahre 1948 wurde vom damaligen Stuttgarter Kultusminister Theodor Heuss, dem späteren Bundespräsidenten, der Studiengang Dipl.-Gewerbelehrer am Staatlichen Berufspädagogischen Institut Stuttgart in Verbindung mit der Technischen Hochschule eingerichtet; er führte bereits zum höheren Dienst.

³ Vgl. Greinert, Wolf-Dietrich u. Hesse, Hans Albrecht: Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: Die berufsbildende Schule, H. 9/1974, S. 621 – 625; Fortsetzung in H. 10/1974, S. 684 – 695; hier S. 688f.

In jüngerer Zeit ergeben sich Schwierigkeiten, den Bedarf an Lehrkräften für gewerblich-technische Schulen abzudecken, denn deutlich weniger Abiturienten wählen diese Studienrichtungen. So haben sich im Studienjahr 2003/2004 auf Bundesebene für die gewerblich-technischen Berufsfelder etwa 1.400 Studienanfänger an insgesamt 30 Hochschulstandorten immatrikuliert. In Fachrichtungen wie Metalltechnik sind es beispielsweise an 23 Standorten im Schnitt je acht Studienanfänger und bei Elektrotechnik an 24 Standorten je fünf.⁴ An diesen Quoten quantitativ starker Berufsfelder zeigt sich die derzeit unzureichende Bedarfsdeckung über den Weg der *grundständigen Ausbildung* besonders deutlich.

**Geringe Resonanz
der Lehramts-
studiengänge**

Studien zur Situation und zu Reformen der Lehrerbildung für berufliche Schulen sind in jüngerer Zeit in großer Zahl erschienen. So beauftragte beispielsweise das BMBF die Universität Siegen mit einem Projekt zur Erarbeitung eines Überblicks über die Zielvorstellungen, Modelle und Stellungnahmen zur Berufsschullehrerbildung, die zwischen 1990 und 2000 von einschlägigen Institutionen und Verbänden sowie den Parteien veröffentlicht worden waren.⁵

Der bestehende Mangel führt dazu, dass hohe Quoten so genannter *Seiteneinsteiger* für den Schuldienst gewonnen werden, die nach an der Universität absolviertem Fachstudium, z.B. Diplom-Ingenieur, direkt in den Vorbereitungsdienst eintreten oder bei besonderem Bedarf im Sinne des *Direkteinstiegs* unmittelbar in den Schuldienst übernommen werden. So bedeutend Zugangswege dieser Art auch sind, wirken sie sich weithin negativ auf das Image grundständiger Studiengänge aus. Potenziellen Interessenten am Beruf des Lehrers an beruflichen Schulen erscheint es nicht plausibel, weshalb im Anschluss an die *grundständigen Lehrerbildungsgänge* an Technischen Hochschulen oder Universitäten, in denen die Einführung in den pädagogisch-didaktischen Lehr-Lernbereich integriert ist, als *Vorbereitungsdienst* noch ein zweijähriges Seminar erforderlich wird, während für die *Seiteneinsteiger* das Lehrangebot des Seminars allein ausreicht.

**Seiten- und
Direkteinstieg**

Eine Benachteiligung der grundständig Ausgebildeten kann auch darin gesehen werden, dass ein erheblicher Anteil von *Seiten-* und *Direkteinsteigern* bereits ein Anstellungsverhältnis eingeht, um gegebenenfalls danach ins Beamtenverhältnis übernommen zu werden, während die *grundständig Ausgebildeten* im gleichen Zeitraum noch niedrigere Bezüge als *Beamtenanwärter* erhalten. Außerdem gelang noch in jüngerer Zeit – wie in Fachkreisen bald bemerkt – den grundständig Ausgebildeten der Übergang in den Schuldienst dann nicht, wenn zum betreffenden Zeitpunkt die Fächerkombination ihres Studienabschlusses nicht mehr gefragt war.

Im Rahmen dieses knappen Aufrisses stehen folgende Problembereiche im Vordergrund:

Schwerpunkte

- Einsatzbreite der Lehrkräfte an beruflichen Schulen (1.1),
- Konzentration auf Lehrbefähigungen im Sinne von Grundqualifikationen (1.2),
- Rasch wechselnde Aufgabenstellungen als Herausforderung (1.3).

⁴ Berechnet aufgrund der Übersicht „Studierendenzahlen in berufspädagogischen Studiengängen im Wintersemester 2003/04“ in Die Berufsbildende Schule, 56. Jg., Heft 5/2004, S. 102–104.

⁵ Vgl. Buchmann, Ulrike/Kell, Adolf: Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2001

Zuständigkeiten Schon mit der Zielsetzung, Lehrerbildungsgänge auf Berufsfelder auszurichten, wird für die Gesamtheit der Ausbildungsberufe im gewerblich-technischen Bereich ein Angebot von mehr als zehn Studienrichtungen erforderlich. Berücksichtigt man die verschiedenartigen Quoten der zu unterrichtenden Lehrlinge in den einzelnen Berufsfeldern, die den Lehrereinsatz bestimmen, so ergibt sich daraus, dass auch hinsichtlich des Bedarfs an Lehrkräften von Feld zu Feld erhebliche Unterschiede auftreten.

Demzufolge lässt sich der Lehrerbedarf auf Landesebene schon aus ökonomischen Gründen über den derzeit favorisierten Weg der *grundständigen* Ausbildung nur bei entsprechender Differenzierung abdecken. Die hinsichtlich der Lehrerversorgung ihrer Schulen alleinige Zuständigkeit der Länder steht zwangsläufig einer über die ganze Breite der Fachrichtungen hinweg zufrieden stellenden Nachwuchssicherung entgegen. Es erscheint deshalb vordringlich, mit benachbarten Ländern oder auf Bundesebene im Rahmen der Kultusministerkonferenz zusammenzuwirken.

1.1 Einsatzbreite der Lehrkräfte an beruflichen Schulen

Definierte Aufgabengebiete Die jährlich erscheinende Broschüre „Studien- & Berufswahl“, von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung sowie der Bundesagentur für Arbeit (BLK/BA) gemeinsam herausgegeben, beschreibt die Aufgabengebiete der Lehrkräfte an beruflichen Schulen in der Ausgabe 2004/2005, S. 422, wie folgt:

„Aufgabe der Lehrkräfte an diesen Schulen ist zum einen, Auszubildenden neben einer vertieften und erweiterten Allgemeinbildung im Zusammenhang mit dem zukünftigen Beruf jene fachtheoretischen Kenntnisse zu vermitteln, die für diese Berufe unmittelbar erforderlich sind ...“

Damit wird allein der Einsatz in Lehrlingsklassen angesprochen. Die neueste Ausgabe „Studien- & Berufswahl“ 2005/06, S. 401, berücksichtigt bereits die sich in jüngerer Zeit ergebenden Veränderungen mit folgender Fassung:

„Im beruflichen Schulwesen gibt es eine Vielzahl von Schulformen, die teilweise in den Ländern unterschiedliche Bezeichnungen tragen: Berufsschule einschließlich Berufsgrundschuljahr, Berufsgrundbildungsjahr bzw. Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Fachschule, Fachakademie, Fachoberschule, Berufsoberschule, Fachgymnasium und berufliches Gymnasium ...; diese wiederum gliedern sich in eine Vielzahl von Bildungsgängen innerhalb der verschiedenen Berufsfelder.

Aufgabe der Lehrkräfte an diesen Schulen ist die Vermittlung einer vertieften und erweiterten Allgemeinbildung im Zusammenhang mit dem zukünftigen Beruf sowie jener fachtheoretischen Kenntnisse und fachpraktischen Fähigkeiten, die für diese Berufe unmittelbar erforderlich sind.“

Die neue Formulierung geht also auf den hohen Differenzierungsgrad im beruflichen Schulwesen ein; sie bleibt aber gegen Ende bei Kennzeichnung der speziellen Aufgaben unbestimmt und teilweise sogar unverständlich, was ebenfalls für andere Fachbeiträge und Diskussionen typisch ist.

Geht man von der ganzen Breite der Funktionen aus, die berufliche Schulen zu erfüllen haben, zeigt sich, wie vielfältig und verschiedenartig die Einsatzfelder der Lehrkräfte sind. Bei deutlichen Unterschieden zwischen den Ländern sind derzeit im Schnitt nicht einmal die Hälfte der Lehrkräfte im Dualsystem eingesetzt; die übrigen unterrichten an ein- bis dreijährigen beruflichen Vollzeitschulen unterschiedlicher Zielsetzung.

**Einsatzfelder
und Praktika**

Nach den Schulgesetzen der Länder besteht im Anschluss an die neun- bzw. zehnjährige Pflichtschulzeit für alle Jugendlichen, soweit sie nicht Vollzeitschulen der Sekundarstufe II besuchen, die Teilzeitschulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr. So unterrichten Lehrkräfte in den Berufsschulen Klassen

**Teilzeit-
schulpflicht**

- von Auszubildenden im Dualsystem nach BBiG/HwO, sei es in Fachklassen für Einzelberufe oder in Jahrgangsklassen mit Auszubildenden aus mehreren Berufen, die beispielsweise den zweiten und dritten Jahrgang aus zahlenmäßig besonders schwachen Berufen zusammenfassen,
- des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) oder des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ),
- von Jungarbeiter/innen, also Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag, meist im Verbund mit arbeitslosen Jugendlichen im noch teilzeitschulpflichtigen Alter. Dieser Personenkreis wird inzwischen zu einem hohen Anteil über das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in beruflichen Schulen oder über Maßnahmen der Arbeitsagenturen aufgefangen.

Im Zentrum des berufsbezogenen Unterrichts der Berufsschule steht, wie oben skizziert, die Vermittlung von Fachkenntnissen zum jeweiligen Ausbildungsberuf nach Lehrplänen des zuständigen Kultusministeriums. Parallel zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen werden von der KMK Rahmenlehrpläne mit aufgelisteten Lernzielen und -inhalten erarbeitet; die meisten Länder übernehmen den KMK-Rahmen voll inhaltlich. Ziel ist es, den Unterricht in Form von Fachklassen zu organisieren.

Berufsgliederung

Zu den Besonderheiten im Einsatz der Lehrkräfte an beruflichen Schulen gehört, dass diese ganz oder teilweise neben verschiedenen *Schulformen und -klassen* des Dualsystems auch in beruflichen Vollzeitschulen unterrichten. Dort können sie eingesetzt sein in

**Aufgaben in
beruflichen
Vollzeitschulen**

- Berufsfachschulen zweijähriger Dauer, die auf der Pflichtschule aufbauen, eine berufliche Grundbildung bieten und zum Mittleren Schulabschluss führen;
- Vollzeitschulen, die auf dem Mittleren Schulabschluss aufbauen und als Berufliche Gymnasien, Wirtschaftsgymnasien oder auch Technische Gymnasien eine weiterführende allgemeine Bildung bis zum Abitur mit beruflicher Bildung verknüpfen;
- Berufsfachschulen/Höheren Berufsfachschulen (in BW Berufskollegs), die auf dem Mittleren Schulabschluss aufbauen und in einer zweijährigen Schulzeit einen Berufsabschluss nach Schulrecht der Länder, z.B. als Staatlich geprüfte Assistenten, vermitteln;
- Vollzeitschulen, die in dreijähriger Form zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen und damit – sofern in einzelnen Zweigen ausgebaut – eine weiterführende allgemeine Bildung vermitteln können;

- Fachoberschulen, die auf einer vorangehenden Ausbildung und dem Mittleren Schulabschluss aufbauen und den Zugang zur Fachhochschule oder Hochschule ermöglichen.
- Fachschulen (in BY Fachakademien), die auf einer vorangehenden Erstausbildung samt einschlägiger Berufserfahrung aufbauen und im Zuge der Aufstiegsfortbildung einen Abschluss als staatlich geprüfter Techniker/Betriebswirt u. dgl. bieten.

Allgemein bildende Fächer Lehrkräfte an beruflichen Schulen unterrichten in Deutschland bisher zu recht unterschiedlichen Anteilen auch allgemein bildende Fächer, wie z.B. in Lehrlingsklassen die Fächergruppe Deutsch, Gemeinschaftskunde und Wirtschaftskunde oder in beruflichen Vollzeitschulen zusätzlich naturwissenschaftliche Grundlagenfächer und Mathematik. Je nach Bildungsstufe können die Lehrkräfte in diesen Fächern allerdings verschiedenartigen Herausforderungen gegenüberstehen, wie etwa

- im Deutschunterricht an Teilzeit-Berufsschulen in Klassen, in denen mehrheitlich Lehrlinge mit zuvor abgelegtem Abitur vertreten sind⁶;
- in Physik, Chemie oder Mathematik, z.B. in den oben erwähnten beruflichen Vollzeitschulen, die zum Abschluss der Sekundarstufe II führen;
- im fremdsprachlichen Unterricht in Klassen von Berufen der Kaufleute, Elektroniker und Mechatroniker mit fachspezifischem Bedarf auf der einen Seite und andererseits in Schulformen, die zur Fachhochschulreife oder zum Abitur führen.

Stufen des Bildungswesens Aus europäischer Sicht unterrichten Lehrkräfte an beruflichen Schulen – je nach Schultyp im Vollzeit- oder Teilzeitsystem – de facto auf unterschiedlichen Bildungsstufen: Nur ein Teil der vorgenannten Schultypen, und zwar jene, die auf der Sekundarstufe I aufbauen, zählt nach der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED) zur Sekundarstufe II, die in der Regel mit einer Berufsbefähigung oder dem Hochschulzugang (Abitur) abgeschlossen wird. Dagegen gehören die Schulen, die nach einem beruflichen Abschluss den Hochschulzugang vermitteln – wie es in Deutschland bei den Fachoberschulen der Fall ist – zur ISCED-Stufe 4, dem postsekundären Segment; Fachschulen und Fachakademien, die nach der Lehre eine mittlere berufliche Qualifikation bieten, zur ISCED-Stufe 5.

Recht auf Freizügigkeit Die EU ist bestrebt, zur Realisierung des Rechts auf Freizügigkeit für die Breite der einbezogenen Staaten ein System aufeinander aufbauender Berufsbildungsebenen zu erarbeiten; sie bezieht dabei die betriebliche Lehre als Bildungsebene sowie auch andere unterhalb der Hochschulebene liegende berufsqualifizierende Bildungsgänge im schulischen System ein. In Anlehnung an das französische System umfasste der EU-Entwurf des Jahres 1985 fünf Qualifikationsstufen; die Lehre verstand sich dort als Stufe 2. Derzeit läuft in Brüssel ein Konsultationsverfahren über das von der Kommission vorgelegte Konzept eines achtstufigen Systems im Rahmen eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF). Im Vereinigten Königreich werden bereits

⁶ Nach dem derzeitigen Stand treten ca. 15 % der Lehrlinge die Lehre mit absolviertem Abitur an. Sie konzentrieren sich auf die anspruchsvollen kaufmännischen und technischen Berufe, wie z.B. Bankkaufleute, Mikrotechnologen und Mediengestalter. Das mittlere Eintrittsalter liegt inzwischen bei über 19 Jahren.

acht Stufen unterschieden, wobei im unteren Bereich schon im Sektor Lehrverhältnisse differenziert wird. So stellt sich die Frage, ob die einzelnen Lehrkräfte die ganze Breite abdecken können oder bestimmte Zweige ausgeklammert bleiben sollen, wie z.B. das BVJ.

Bezogen auf das Bildungsniveau der zu unterrichtenden Klassen werden an die Lehrkräfte beruflicher Schulen unterschiedliche Anforderungen gestellt. Als Spannweite ergibt sich, dass der grundständige Studiengang für den beruflich-fachlichen Unterricht einerseits auf Anforderungen des auf der Hauptschule oder der Realschule aufbauenden Lehrlingsniveaus, andererseits des mittleren/gehobenen Niveaus berufsqualifizierender Vollzeitschulen wie beispielsweise im Bereich der Fachschulen für Technik vorbereiten soll.

Differenzierte Anforderungen

Die Lehraufträge für Lehrkräfte an beruflichen Schulen lassen sich demzufolge kaum allein den fachlichen Anforderungen entsprechend exakt eingrenzen. Es ist also zu prüfen, inwieweit sich der Weg der Modularisierung von Ausbildungsgängen sowie die Zuordnung zu Ausbildungsebenen anbietet, und zwar unter Einbeziehung von Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlmodulen, auf denen bei Bedarf im Rahmen der Lehrerweiterbildung aufgebaut werden kann.

1.2 Konzentration auf Lehrbefähigungen im Sinne von Grundqualifikationen

Wollte man die Ausbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen so anlegen, dass alle oben beschriebenen Einsatzfelder nach der fachlichen Abgrenzung sowie den jeweils angesprochenen Niveaustufen gesondert abzudecken sind, erforderte dies in den Studiengängen und ebenso in den über Staatsprüfungen zu erteilenden Lehrbefähigungen eine vielfältige Differenzierung. Ferner könnte auch nach Unterricht in der Teilzeitberufsschule und in den verschiedenartigen Vollzeitschulen differenziert werden, so z.B. nach BVJ und BGJ, den Berufsfachschulen, Fachoberschulen usw. bis hin zu den Fachschulen und Fachakademien. Eine derartige Feingliederung würde die Universitäten in der Gestaltung ihrer Studienpläne überfordern.

Grenzen der Differenzierung

Hinsichtlich der Vielfalt von Aufgabenfeldern, die Lehrkräfte an beruflichen Schulen wahrzunehmen haben, stellt sich die Grundsatzfrage, ob die beruflich-fachliche Eingrenzung die Studiengänge enger oder weiter gefasst werden sollte. Für eine breit angelegte Ausbildung spricht die Möglichkeit, an den Schulen einen erheblich breiteren Anteil fachlich vertreten zu können, für eine eng eingegrenzte Ausbildung der zu erzielende Tiefgang, also die entsprechende Fachkompetenz der ausgebildeten Lehrkräfte.

Diese Frage stellt sich schon bei der Entscheidung für ein bestimmtes Berufsfeld als Hauptfach. Vergleicht man das Ausbildungsvolumen der Berufsfelder, so ist z.B. bei Metalltechnik festzustellen, dass die volle Breite des Feldes in zeitlich enger eingrenzten Studiengängen kaum bewältigt werden kann. Studiengänge dieser Art können bereits bei einem angestrebten Studienziel *Berufsgruppe* als Teilbereich eines Feldes an die Grenzen der Realisierungsmöglichkeiten stoßen. Auch wenn es beim Berufsfeld als Zielsetzung für die fachliche Ausrichtung von Studiengängen bleibt, ist jeweils zu prüfen, welche Schwerpunkte in den entsprechenden Studiengängen

Breiter oder enger angelegte Studiengänge

	<p>im Vordergrund stehen sollten und welche Spezialgebiete zunächst auszuklammern sind und als Wahlmodule oder Weiterbildungsbausteine angeboten werden.</p>
Lehrbefähigung für zwei Fächer	<p>Außerhalb derartiger Überlegungen liegt die in den 60er Jahren eingeführte Regelung, wonach Studiengänge für Lehrer an beruflichen Schulen obligatorisch auf <i>zwei Fächer</i> auszurichten sind, wie z.B. <i>Bautechnik</i> und <i>Deutsch</i>. Zwei-Fächer-Studiengänge absolvieren traditionell die Gymnasiallehrer, beispielsweise für die Fächer <i>Mathematik</i> und <i>Geschichte</i>. Ganz offensichtlich gilt die Konzentration auf dieses Modell bei seinen Verfechtern als Gewähr dafür, dass die Einstufung der Absolventen berufsbezogener Lehrerbildungsgänge im Höheren Dienst (A 13) sichergestellt erscheint.</p>
Tradition aus der Fortbildungsschulzeit	<p>Mit dem Nebeneinander zweier Fächer ergibt sich für das berufsbezogene Hauptfach danach nur noch ein reduzierter Studienanteil. Auch im Hinblick auf die Kontakte der Lehrkräfte an beruflichen Schulen zum Partner Betrieb/Wirtschaft oder auch zu den Lehrlingen selbst sollte weiterhin die beruflich-fachliche Qualifikation im Zentrum stehen. Zwei-Fächer-Studiengänge erinnern an die Lehraufgaben, die in den Fortbildungsschulen früherer Generationen die Regel waren, standen doch dort zunächst die allgemein bildenden Fächer im Mittelpunkt. Erst allmählich konzentrierten sich damals die beruflich orientierten Fortbildungsschulen auf Anforderungen der Ausbildungsberufe und schließlich auf Berufsgruppen oder Berufsfelder.</p>
Allgemein bildende Fächer nach Bildungsebenen	<p>Auch wenn derzeit die Berufsbildungsgänge gemäß BBiG/HwO, also im Dualsystem, nicht wie bereits seit längerer Zeit in anderen europäischen Staaten mit der Möglichkeit verbunden sind, den Hochschul- oder Fachhochschulzugang zu erreichen, erscheint es in der Lehrerbildung heute, ebenso wie auf die künftige Entwicklung bezogen, doch geboten, Wege der Weiterbildung und des Aufstiegs im Lehrerberuf sicherzustellen, wie z.B. nach den jüngsten Initiativen der EU mit Zielsetzung lebenslanges Lernen. Es ist also zu prüfen, ob für die Abdeckung des Lehrerberarfs in den allgemein bildenden Fächern spezielle Zugangswege einzurichten sind; ist doch zu berücksichtigen, dass Berufsbildungsgänge unter Einbeziehung von Fachhochschulreife oder Hochschulreife in diesen Fächern besondere Anforderungen stellen.</p>
Beispiel Österreich	<p>Das Nachbarland Österreich geht in dieser Hinsicht den folgenden Weg: In den Lehrlingsklassen unterrichten traditionell drei Lehrerkategorien: für allgemein bildende Fächer, für den fachlichen Unterricht sowie als dritte Kategorie für den berufspraktischen Unterricht in den dort in voller Breite ausgebauten Schulwerkstätten. Die österreichischen Berufspädagogischen Akademien, an denen die Lehrer ausgebildet werden, befinden sich derzeit im Prozess der Umwandlung zu Pädagogischen Hochschulen. Die Lehrlingsklassen der Pflichtberufsschulen verstehen sich weitgehend als auf einer geschlossenen Bildungsstufe angesiedelt. Die Lehrkräfte für berufsbildende mittlere und höhere Schulen absolvieren zuvor entsprechende Studiengänge an Universitäten.</p>
Beispiel Schweiz	<p>Schon seit Jahren sind in der Schweiz mit dem Berufsschulbesuch an einem zweiten Tag der Woche fakultative Unterrichtsangebote gekoppelt mit dem Ziel, die <i>Berufsmaturität</i> zu erreichen. Sie wird verstanden als Voraussetzung für den Zugang zu den Fachhochschulen. Hier zeigte sich bald, dass es für Berufsschullehrer</p>

schwierig sein kann, die allgemein bildenden Fächer mit Zielsetzung Abschluss der Sekundarstufe II zu unterrichten. Ähnliches gilt für die österreichische Regelung der *Berufsreifeprüfung* nach absolvierter beruflicher Erstausbildung.⁷

1.3 Rasch wechselnde Aufgabenstellungen als Herausforderung

Im Laufe ihres Berufslebens können sich Lehrkräfte beruflicher Schulen kaum mehr allein auf ihren im Sinne einer Erstausbildung absolvierten Studiengang stützen. Im Wesentlichen sind es eintretende Veränderungen auf zwei Ebenen, die den Unterricht in den zugewiesenen Klassen erschweren, und zwar einmal die permanente Weiterentwicklung in Wirtschaft und Technik mit Konsequenzen für die Bewältigung der Ausbildungsprogramme und zum anderen Änderungen in der Schulorganisation und der Schülerschaft am Schulstandort selbst. Hinzu kommen derzeit noch die Anforderungen und Zielsetzungen, die von der EU auf den Gipfeltreffen Lissabon 2000 und Maastricht 2004 unter dem Stichwort *lebenslanges Lernen* formuliert wurden.

**Veränderungen
in den
Lehraufträgen**

Ein Beispiel für die erste Ebene ist die rasche Entwicklung in der Informationstechnologie mit Einsatz der Datenverarbeitung in nahezu allen Berufsbereichen. Das Fehlen entsprechender Berufsbildungsgänge samt Berücksichtigung in den Lehrerbildungsgängen für diese Fachgebiete war Anlass zur Anwerbung ausländischer Fachkräfte im Jahre 2000. Bei den im deutschen Berufsbildungssystem entstandenen Lücken handelt es sich nicht allein um speziell zu konzipierende neue Ausbildungsberufe, sondern um Auswirkungen des Beibehaltens des so genannten *Berufsprinzips*, das eine modulare Struktur zur Erleichterung kurzfristiger Reaktionen auf Veränderungen ausschließt.

**Beispiel
neue
Technologien**

Nach den Empfehlungen der EU zur Alternanz im Jahre 1979 hingegen sollen Ausbildungsberufe grundsätzlich flexibel strukturiert sein.⁸ Dort, wo diese Empfehlungen realisiert sind, erfordern wirtschaftlich-technische Veränderungen nach aktuellen Standards der Curriculumgestaltung im Wesentlichen nur die Einbeziehung neuer Bausteine oder Module, bei gleichzeitigem Wegfall nicht mehr relevanter Lehr-/Lerneinheiten.

Wie in kaum einer anderen Lehrerkategorie sehen sich demzufolge Lehrkräfte an beruflichen Schulen vor der Notwendigkeit einer ständigen Weiterbildung. Bei den insbesondere im gewerblich-technischen Sektor eintretenden Veränderungen im Lehrauftrag und in der Schülerschaft sehen sich die Lehrkräfte in erheblichem Maße vor die Aufgabe gestellt, in neuen Fachgebieten unterrichten zu müssen, denn die Schule ist in der Regel darauf angewiesen, ihre Lehraufgaben mit der Kapazität des jeweils vorhandenen Kollegiums zu bewältigen.

**Lehrer-
weiterbildung**

⁷ Vgl. Rothe, G.: Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Erfahrungslernen Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung, dargestellt unter Einbeziehung von Ergebnissen aus Ländervergleichen. Universitätsverlag Karlsruhe 2004, S. 51

⁸ Vgl. a.a.O., S. 48

Aus solchen Herausforderungen erwächst die Notwendigkeit des Ausbaus einer umfassenden und intensiven Weiterbildungsstruktur, über die die Lehrkräfte sowohl innerhalb ihrer Fachrichtung mit Neuerungen vertraut gemacht als auch in verwandte oder neue Fachgebiete oder Lernbereiche eingeführt werden.

- Sich verändernde Lehrlingsquoten** Veränderungen in der Zahl der Lehrlinge in einzelnen Berufen haben Einfluss auf die Klassenbildung und damit auf das Deputat der Lehrkräfte. Bei einem Rückgang in einzelnen Fachrichtungen entstehen bei den betreffenden Lehrkräften freie Stunden in ihrer Lehrverpflichtung; damit ist in der Regel der Einsatz in anderen Ausbildungsberufen unabdinglich. Eine derartige Situation ergibt sich auch dann, wenn einzelne Berufe von einer Schule abgezogen werden oder quantitativ zurückgegangen sind und die Lehrkraft daher andersartig eingesetzt werden muss. Unterrichtsaufträge, die nicht den Ausbildungsfächern der betreffenden Lehrkräfte entsprechen, fallen auch dann an, wenn für bestimmte Berufe Studiengänge auf Landesebene oder insgesamt fehlen, wie z.B. für die Berufsfelder Druck und Papier sowie Körperpflege.
- Aus- und Weiterbildung als ein System** Die Abdeckung des Bedarfs an Lehrkräften in solchen Berufen versteht sich durchaus als öffentliche Aufgabe. Zur Sicherung einer durchgängig fachadäquaten Versorgung der Lehrlingsklassen sind daher Ausbildung und Weiterbildung zu einem System zu verbinden, damit sofort reagiert werden kann. Sich aus eigener Kraft die Befähigung zu erarbeiten, in anderen Fachrichtungen zu unterrichten, stellt an die betreffenden Lehrkräfte erhebliche Anforderungen, die sie oft überfordern. Vielfach werden derzeit die angebotenen Weiterbildungsprogramme dem raschen Wandel der Anforderungen in den Schulen noch nicht gerecht. Es ist zu klären, inwieweit die Lösung der Probleme darin liegen könnte, die planmäßige Ausbildung auf Berufsebene von vornherein modular zu strukturieren, so dass bestimmte Bausteine bereits während der normalen Erstausbildung oder im Anschluss daran im Zuge der Weiterbildung absolviert werden können.
- Informationsdefizite** In der Fachliteratur sind Beiträge, die sich konkret mit dem Unterrichtsgeschehen vor Ort auseinandersetzen, schwach vertreten. Daher war es in dieser Untersuchung erforderlich, trotz begrenzter Ressourcen aktuelle Informationen in größerer Breite zu erschließen. Aus den zugänglichen Statistiken ist nicht zu ersehen, wie sich in den einzelnen Ländern und bundesweit die Lehrerschaft der beruflichen Schulen nach Studienabschlüssen zusammensetzt, wie sich also die Lehrkräfte auf die beruflichen Fachrichtungen verteilen bzw. für welche Teilbereiche eine spezielle Fakultas erworben wurde. Zu dieser Thematik war daher mit einer Reihe von aktiven Lehrkräften Kontakt aufzunehmen, um Aufschlüsse zu ihrem Einsatz in den Schulen erhalten zu können.
- Beiträge zu speziellen Sachverhalten** Zur Erschließung spezieller Informationen aus den deutschen Ländern und auch aus dem EU-Ausland bot es sich an, vertiefende und ergänzende Beiträge von Experten einzubeziehen. Dies insbesondere, um bestimmte Sachverhalte im Detail und im jeweiligen Zusammenhang wiedergeben zu können. Beiträge dieser Art sind jeweils zu Abschluss der betreffenden Abschnitte der Studie angefügt.

2. Derzeitiger Stand der Lehrerbildung in Deutschland

Kultusminister und Lehrgewerkschaften bekräftigten im Jahre 2000 ihre gemeinsame Verantwortung für die Erfüllung der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern sowie für die gesellschaftliche Würdigung des Berufsstandes und dessen pädagogischer Arbeit. Auf der Basis der Schulgesetze der Länder einigten sie sich auf Bildungsziele für ein Berufsbild *Lehrkraft* wie folgt:

**Berufsbild:
Lehrkraft**

„Lehrerinnen und Lehrer sind *Fachleute für das Lehren und Lernen*. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.“¹

In Anlehnung daran stellte die Kultusministerkonferenz (KMK) spezielle *Standards* für die Lehrerbildung heraus, mit denen „Zielklarheit und ... Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen“ werden soll; sie erläuterte dies wie folgt:

KMK-Standards

„Die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den *Bildungswissenschaften*, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann. Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.“²

Der oben angesprochene KMK-Beschluss geht auch speziell auf Lehrkräfte an beruflichen Schulen ein, und zwar hinsichtlich ihrer Aufgaben in der Kooperation mit Betrieben:

Praxisrelevanz

„Den Anschluss an wissenschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklungen in der Berufswelt zu halten, ist eine Aufgabe, der sich in besonderer Weise die Lehrkräfte verpflichtet fühlen. Unbeschadet der spezifischen Aufgaben in den einzelnen Schularten ist für Lehrkräfte an beruflichen Schulen die ständige Kooperation mit dem Lernort Betrieb bzw. außerbetriebliche Einrichtung unerlässlich; die Kooperation mit und der Kontakt zu beiden Sozialpartnern, der Arbeitsverwaltung, der Jugendhilfe und anderen Akteuren in der Berufsausbildung sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung wird immer wichtiger.“³

Zweifelsfrei bemisst sich der Erfolg der Lehrkräfte an beruflichen Schulen und damit die Effizienz der Schularbeit insgesamt an der späteren Einsatzfähigkeit ausgebildeter Nachwuchskräfte in den Betrieben. An Fragen zur Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen müssen demzufolge auch Vertreter der Wirtschaft interessiert sein. So ging bereits im Jahre 2003 die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Fragen dieser Art nach (vgl. Kapitel 6.1).

¹ Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000, S. 2

² Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, S. 1

³ Beschluss der KMK vom 5.10.2000, a.a.O., S. 4

- Von der Wirtschaft genannte Ausbildungsziele** Ein von dort kommender Vorschlag, die Einführung der Lehrkräfte in die Schulpraxis nach dem Modell der *Trainee-Programme* zu gestalten, ist bereits in anderen europäischen Ländern eingeführt. Die Überlegungen der Arbeitgeberverbände zielen darauf ab, das nach Studienabschluss zu absolvierende Referendariat umzubauen und Teile seiner bisherigen Aufgaben den jeweiligen Schulleitungen zu übertragen sowie parallel dazu Weiterbildungsangebote der Wirtschaft zu nutzen. Im Übrigen stellt der Arbeitgeberverband heraus, dass ausgebildete Lehrkräfte an beruflichen Schulen als *pädagogische Fachkräfte* zu sehen sind.
- Forderungen** In seiner Publikation „Das deutsche Bildungssystem auf dem Prüfstand“ nennt das Institut der deutschen Wirtschaft vor allem zwei Voraussetzungen, die in der Teilzeitberufsschule erfüllt sein müssen⁴:
- *Einsatz entsprechend ausgebildeter Lehrkräfte*
Spezielle Anforderungen sind dort nicht präzisiert. Als Voraussetzung dürfte zu verstehen sein, dass Lehrerinnen und Lehrer jeweils über eine beruflich-fachliche Qualifikation verfügen, die sie in Wirtschaft und Gesellschaft als für das Lernen im beruflichen Kontext zuständige Experten ausweist.
 - *Unterricht in Fachklassen, verstanden als Einberufsklassen, allenfalls unter Einschluss nahe verwandter Berufe*
Hierzu ist jedoch anzumerken, dass ein solches Ziel nur zu erreichen ist, wenn beide Seiten – Betrieb und Schule einerseits sowie Wirtschaft und Kultusverwaltung andererseits – eng zusammenwirken.
- Weiterbildungsangebote** Speziell für Lehrkräfte und Schulleiter werden von den Kammern als Weiterbildungsprogramme Seminare angeboten, so z.B. am Standort Heilbronn als IT-Workshops mit Zwei-Tages-Programmen für Lehrerinnen und Lehrer in den Sommer- und Herbstferien.⁵
- Als Beispiel für ein Angebot „Qualifizierung für Schulleiter“ ist ein vom baden-württembergischen Industrie- und Handelskammertag durchgeführtes und nach Modulen gegliedertes Seminar zu nennen:
- Modul 1 – Projekt-/Innovationsmanagement
 - Modul 2 – Qualitätsmanagement
 - Modul 3 – Personalführung
- Weiterbildungsseminare für Schulleiter bieten auch Fachstellen der beiden Basler Kantone mit der folgenden Zielsetzung an:
- „Die Entwicklungen im Bildungsbereich erfordern eine Professionalisierung der Schulleitungen. Die Anforderungen von Seiten der Behörden, der Politik und der Wirtschaft an die Leitung einer Schule nehmen zu. Die Schulen werden in der Öffentlichkeit vermehrt als Organisationen mit eigenem Profil wahrgenommen; ihre Ziele und Leistungen werden laufend überprüft. Führungspersonen haben einen starken Einfluss auf die Entwicklung und den Erfolg von Organisationen.“⁶
-
- ⁴ Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Wissen – der Rohstoff des 21. Jahrhunderts. Das deutsche Bildungssystem auf dem Prüfstand. Köln 2001, S. 20 u. 28
- ⁵ Akademie für Information und Management Heilbronn-Franken gGmbH (www.aim-ihk.de.)
- ⁶ Schulleitungsausbildung beider Basel SLBB. Broschüre zum Weiterbildungsangebot, S. 1

Die hier im Mittelpunkt stehenden Kapitel zum Ist-Zustand der Lehrerbildung in den deutschen Ländern sind wie folgt gegliedert: **Gliederung zum Ist-Zustand**

- Zum höheren Dienst führende Studiengänge (2.1),
- Ausbildung für den gehobenen Dienst (2.2),
- Differenzierte Aufgaben der Vorbereitungsdienste (2.3),
- Lehrerbedarf und Bedarfsdeckung (2.4).

Wie schon erwähnt, setzt die Untersuchung ihren Schwerpunkt auf Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufsfelder. Die so genannten *Fachlehrer* oder *technischen Lehrer*, deren Aufgabe es ist – soweit in den Ländern ausgebaut – den fachpraktischen Unterricht zu bestreiten, sind hier nicht einbezogen. Die Frage, inwieweit zwischen Theorie- und Praxis-Lehrern überhaupt zu unterscheiden ist, wird in den europäischen Staaten verschiedenartig beantwortet. Darauf geht in dieser Studie Kapitel 6.1 ein.⁷

Mit Lehrkräften, die die allgemein bildenden Fächer in den verschiedenen beruflichen Schulen unterrichten, befasst sich die Untersuchung nicht; ebenso bleiben auch die von diesem Personenkreis zu absolvierenden Studiengänge unberücksichtigt.

2.1 Zum höheren Dienst führende Studiengänge

Nach der vom Grundgesetz den Ländern übertragenen Bildungshoheit regelt jedes Land das Bildungssystem sowie auch die Lehrerbildung autonom über einschlägige Gesetze und Verordnungen. Es ist hier nicht möglich, speziell auf die verschiedenen von den Ländern verabschiedeten detaillierten Regelungen einzugehen; vielmehr bezieht sich die folgende Darstellung im Wesentlichen auf die Rahmenvereinbarung der KMK vom Mai 1995. **Länder-zuständigkeit**

Die Verordnungen der Länder für den Besuch der Teilzeitberufsschulen gelten im deutschen System getrennt von den Vorgaben für die Ausbildung in den Betrieben. Den betrieblichen Teil der Ausbildung, die Erstellung und Umsetzung der Ausbildungsordnungen für die so genannten anerkannten Ausbildungsberufe sowie das Prüfungswesen regelt das Berufsbildungsgesetz 1969, letzte Fortschreibung 2005. Hinsichtlich der Gestaltung von Studiengängen für Lehrer an beruflichen Schulen ist demzufolge die Wirtschaft offiziell nicht einbezogen.

Die „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ über die Landesgrenzen hinweg beschloss die KMK im Jahre 1999; sie gilt insgesamt für sechs zu unterscheidende Lehramtstypen: Typ 5 umfasst die Lehramter an beruflichen Schulen. Dieser Beschluss enthält folgende zentrale Festlegungen: **KMK-Beschluss zur Gleichstellung**

Vor dem Hintergrund der einvernehmlich geregelten strukturellen Gemeinsamkeiten und Grundlagen „weisen jedoch die für die Ausbildung und Prüfung für die verschiedenen Lehramter einschlägigen Ländernormen eine Reihe von Un-

⁷ In den österreichischen Pflichtberufsschulen werden beispielsweise drei Lehrerkategorien unterschieden:

- Lehrer für den allgemein bildenden und betriebswirtschaftlichen Unterricht (*Fachgruppe I*),
- Lehrer für den fachlich-theoretischen Unterricht (*Fachgruppe II*) sowie
- Lehrer für die fachpraktische Ausbildung in Schulwerkstätten und Laboratorien (*Fachgruppe III*).

terschieden auf. Um dennoch die berufliche Mobilität der Lehramtsbewerberinnen und -bewerber sowie der Lehrerinnen und Lehrer soweit wie möglich zu sichern, hat sich die Kultusministerkonferenz mit dem Beschluss vom 22.10.1999 auf eine (neue) Vereinbarung über die „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ verständigt.

Nach dieser Vereinbarung werden die Ersten und Zweiten Staatsprüfungen für Lehramter unter den Ländern grundsätzlich gegenseitig anerkannt. Nach wie vor bestehen jedoch unterschiedliche ländereigene Vorschriften hinsichtlich zugelassener Unterrichtsfächer/Fachrichtungen bzw. evtl. bestehender Pflichtbindungen einerseits sowie hinsichtlich der ggf. fachspezifisch oder auf besondere Qualifikationsprofile speziell ausgeprägten Bedarfssituation andererseits; dies hat gewisse Einschränkungen bei der Zulassung zum Vorbereitungsdienst oder bei der Einstellung in den staatlichen Schuldienst zur Folge.⁸

Zugangswege Der Zugang zum Lehramt an beruflichen Schulen und insbesondere für die gewerblich-technischen Fachrichtungen erweist sich – wie es auch die Statistiken ausweisen – als recht heterogen.

Neben dem Weg über grundständige Studiengänge wurden schon immer zu kleineren Anteilen Absolventen anderer Studiengänge in den Schuldienst übernommen, sei es für die Bewältigung bestimmter Aufgaben, wie z.B. in Fachschulen für Technik und Meisterschulen, oder für Fachrichtungen, für die keine Studiengänge eingerichtet sind. Nach einer von G. Grüner im Jahre 1974 über Recherchen in den Ländern erstellten Übersicht war schon damals nahezu in allen Ländern über Verordnungen oder Gesetze – teils befristet, teils unbefristet – die Übernahme von Diplom-Ingenieuren oder Hochschulabsolventen mit entsprechenden Abschlüssen, also ohne Absolvierung eines Studiengangs für Lehrer an beruflichen Schulen, in den Vorbereitungsdienst möglich.⁹ Baden-Württemberg übernahm danach pro anno bis zu 33 Diplom-Ingenieure in den Gewerbeschuldienst. In Nordrhein-Westfalen lag die Quote bei 148 und in Rheinland-Pfalz bei 36. Überwiegend wurde dieser Weg mit dem unzureichenden Zugang über die speziell dafür eingerichteten Studiengänge begründet.

Aktuelle Situation In jüngerer Zeit konnte ebenfalls wegen der zu geringen Zahl grundständig ausgebildeter Lehrkräfte eine erhebliche Quote über den so genannten Seiten- und Direkteinstieg gewonnen werden. Die folgenden Abschnitte befassen sich daher mit den Themenschwerpunkten:

- Grundständige Studiengänge gemäß KMK-Beschluss (2.1.1),
- Anerkennung anderer Studienabschlüsse für den Seiten- und Direkteinstieg (2.1.2),
- Fachdidaktik – Bedeutung, Probleme und Perspektiven – dargestellt unter Einbeziehung einer Erhebung an Universitäten und Studienseminaren (2.1.3).

⁸ Nach der „Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999. Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen der KMK“ vom 01.02.2002

⁹ Vgl. Grüner, Gustav: Die Einstellung von Hochschulabsolventen in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, Heft 10/1974, S. 680 – 684

2.1.1 Grundständige Studiengänge gemäß KMK-Beschluss

Die Rahmenvereinbarung der KMK vom Jahre 1995 legte als Regelstudienzeit für Lehrerbildungsgänge neun Semester mit je 160 Semesterwochenstunden (SWS) fest, also ein Gesamtvolumen von 1.440 SWS; das zu absolvierende Fachpraktikum dauert 12 Monate.¹⁰

**Qualifikation
für berufliche
Schulen**

Daraus errechnet sich für Abiturienten, die das Lehramt an beruflichen Schulen anstreben, eine Ausbildungsdauer – den Vorbereitungsdienst eingeschlossen – von 7½ Jahren (1 + 4½ + 2) bis zur Anstellung im Beruf. Sofern die Ausbildung mit 20 Jahren begonnen wird, kann also die Anstellung in der Schule frühestens mit 27 Jahren erfolgen. Wer nach dem Abitur zunächst einen anerkannten Ausbildungsberuf erlernt, was weithin für den Einstieg ins Gewerbelehramt empfohlen wird, tritt dann erst entsprechend später in den Schuldienst ein. Gleiches gilt für Aufsteiger, die nach einer Lehre die Hochschulzugangsberechtigung erwerben und im Anschluss daran studieren.

In Anlage 3 des KMK-Beschlusses 2002 sind Einschränkungen aufgelistet, die sich im Hinblick auf die je nach Land „zulässigen Fächerverbindungen/Fachrichtungen“ ergeben, also de facto die Eingrenzung der Lehrbefähigungen unter Einschluss des jeweils gewählten Zweitfachs. Auf die Struktur des grundständigen Studiums wird wie folgt eingegangen:

**Gliederung
der Studiengänge**

- Berufsfeld als erstes Studienfach (Hauptfach) (a),
- Zweitfach nach auf Landesebene angebotenen Fachrichtungen (b),
- Erziehungswissenschaften als dritter Teilbereich (c).

Ohne Berücksichtigung des anschließenden Vorbereitungsdienstes umfasst der oben gezeigte Studiengang insgesamt also:

- Das fachwissenschaftliche Studium (Hauptfach), das die Hälfte der 1.440 Semesterwochenstunden beansprucht und sich auf eine berufliche Fachrichtung auf Berufsebene bezieht.
- Das zweite Studienfach als allgemein bildendes Fach oder weiteres Fach beruflicher Ausrichtung. Die Länder regeln, welche Fächerkombinationen möglich sind.
- Den erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums, wozu auch gesellschaftswissenschaftliche Inhalte gehören. Er bezieht arbeitswissenschaftliche, betriebspsychologische und betriebssoziologische Gesichtspunkte ein.

Aus den Vorgaben zur Aufteilung der Studienzeit auf die Studiengebiete ergeben sich bei einer Relation von 8/16 : 5/16 : 3/16 die folgenden Schwerpunkte:

**Gewichtung der
Studiengebiete
in SWS**

- 720 SWS (80 pro Semester, also 50 % Studiendauer insgesamt) für das vertiefte Studium der beruflichen Fachrichtung,
- 450 SWS (50 pro Semester) für das zweite Studienfach,
- 270 SWS (30 pro Semester) für den erziehungswissenschaftlichen Teilbereich.

Fachdidaktische Studien und Schulpraktika sind jeweils integriert. Abbildung 1 zeigt das Nebeneinander der drei Studienbereiche.

¹⁰ Bei ca. 46 Arbeitswochen von je 35 – 37 Arbeitsstunden entspricht dies einem Volumen von 1.600 bis zu 1.700 Arbeitsstunden.

Abbildung 1:
Struktur der Lehramtsstudiengänge gemäß KMK-Empfehlung von 1995

9. Sem.			
8. Sem.			
7. Sem.			
6. Sem.			
5. Sem.	1. Fach	2. Fach	Erziehungswissenschaften
4. Sem.			
3. Sem.			
2. Sem.			
1. Sem.			
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> ← 8/16 → ← 5/16 → ← 3/16 → </div>			

a) Berufsfeld als erstes Studienfach (Hauptfach)

**Fächer-
verbindungen**

Bereits im Oktober 1973 hatte die KMK eine „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II – Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens“ verabschiedet. Modellhaft lehnte sich diese Vereinbarung an Vorgaben an, die schon Jahrzehnte zuvor für das Höhere Lehramt an Gymnasien und danach auch für die Diplom-Handelslehrer galten.

**Wählbare
Berufsfelder**

Mit der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (Berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“, die die KMK am 12.05.1995 beschloss, baute sie auf den Vorgaben aus dem Jahre 1973 auf. Als Erstfach können 16 berufliche Fachrichtungen gewählt werden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1:

Wählbare Fachrichtungen (Berufsfelder)

1. Wirtschaft und Verwaltung	9. Farbtechnik und Raumgestaltung
2. Metalltechnik	10. Gestaltungstechnik
3. Elektrotechnik	11. Körperpflege
4. Bautechnik	12. Gesundheit
5. Holztechnik	13. Ernährung und Hauswirtschaft
6. Textiltechnik und Bekleidung	14. Agrarwirtschaft
7. Chemie, Physik, Biologie (Verfahrenstechnik)	15. Sozialpädagogik
8. Drucktechnik	16. Pflege

Die in den alten und neuen Ländern in der Lehrerbildung tatsächlich angebotenen gewerblich-technischen Berufsfelder sind in Tabelle 2 aufgelistet. Die dort kursiv aufgeführten Fachrichtungen beziehen sich auf Berufsgruppen als Teilbereiche von Berufsfeldern. Am stärksten aufgefächert sind danach die Studiengänge in Nordrhein-Westfalen (NW) mit jeweils drei Fachrichtungen innerhalb der Felder Metalltechnik und ebenso in Bautechnik. Die Tabelle zeigt auch, wie viele Studiengänge pro Land insgesamt angeboten werden: in Nordrhein-Westfalen sind es 17, in Hamburg 9, in Hessen 8, in Niedersachsen 7 und Sachsen 6; die übrigen Länder bieten nur einzelne Fachrichtungen an, Brandenburg bildet nicht aus. Für einen beträchtlichen Teil der genannten Fachrichtungen bestehen somit in einer Reihe von Ländern keine Studienmöglichkeiten. Daraus folgt, dass die Länder den Lehrbedarf an beruflichen Schulen in erheblichem Umfang über andere Wege abdecken müssen.

**Angebot
beruflicher
Fachrichtungen**

Voraussetzung für die Übernahme der Aufgabe, Lehrkräfte für berufliche Schulen auszubilden, ist seitens der betreffenden Universität die Erfüllung entsprechender Bedingungen: Es müssen Fakultäten bestehen, die die beruflich-fachlichen Kompetenzen auf Ingenieurebene abdecken. So können parallel dazu in einer ganzen Reihe von Berufsfeldern grundständige Studiengänge für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen eingerichtet werden. Für andere Fachrichtungen beruflicher Schulen, wie z.B. zahlenmäßig schwächere Berufsfelder, gibt es dagegen kaum Möglichkeiten einer derartigen Koppelung.

**Zusammenwirken
mit technischen
Fakultäten**

Das einjährige Betriebspraktikum kann von den Studierenden zur Hälfte vor Antritt des Studiums, zur anderen Hälfte während des Studiengangs absolviert werden. Nachzuweisen ist das Praktikum zu Antritt des Vorbereitungsdienstes. Anstelle des Praktikums wird eine in einschlägiger Fachrichtung absolvierte Lehre anerkannt. Mancherorts gilt diese als der vorteilhafteste Weg zum Lehrerberuf.

Betriebspraktikum

Die Durchführung der Ausbildung erfolgt derzeit auf verschiedenen Wegen, die in der Schrift „Studien- & Berufswahl“ erläutert sind. Die Tabelle 3 zeigt, welche Länder bereits nach den neuen Abschlüssen *Bachelor* und *Master* (vgl. Kapitel 5.1) als Grund- und Aufbaustufe Studiengänge anbieten und welche Länder zunächst noch das grundständige Studium beibehalten, wobei teilweise die Umstellung auf Bachelor/Master bereits eingeplant ist. In der Tabelle 3 sind ergänzend die Regelstudienzeiten sowie die Dauer des Vorbereitungsdienstes und (soweit angegeben) die Schulpraktika ausgewiesen.

**Jüngster
Stand**

Der Zugang von Fachhochschulabsolventen in entsprechende grundständige Studiengänge ist in der KMK-Rahmenvereinbarung vom Mai 1995 geregelt, und zwar wie folgt:

**Übernahme von
FH-Absolventen**

- Das Studium in der entsprechenden beruflichen Fachrichtung samt einer einschlägigen fachpraktischen Tätigkeit wird nur partiell angerechnet; in der Regel soll im berufsfachlichen Schwerpunkt die Zwischenprüfung entfallen und
- das ergänzende Studium auf „nicht mehr als 4 Semester“ begrenzt sein.

Tabelle 2:

Angeborene Fachrichtungen des gewerblichen Segments in den Ländern*

Fachrichtung	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH	BE	BB**	MV	SN	ST	TH
Metalltechnik		x	x	x	x	x					x					
<i>Maschinenbau</i>	x							x								
<i>Maschinentechnik</i>							x									
<i>Fahrzeugtechnik</i>							x									
<i>Fertigungstechnik</i>							x									
<i>Metall- u. Maschinentechnik</i>									x	x				x	x	x
Elektrotechnik	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
Bautechnik	x	x		x	x	x	x	x			x			x	x	x
<i>Hochbau</i>							x									
<i>Tiefbau</i>							x									
<i>Versorgungstechnik</i>							x									
Holztechnik						x	x							x		
<i>Holz- und Kunststofftechnik</i>				x			x									
Farbtechnik u. Raumgestaltung				x			x				x					
Textiltechnik und Bekleidung						x	x									
Chemie, Physik, Biologie (Verfahrenstechnik)														x		
<i>Chemietechnik</i>				x	x		x									
Drucktechnik				x	x		x									
Gestaltungstechnik						x	x									
Körperpflege				x	x											
<i>Kosmetologie</i>						x										
Ernährung u. Hauswirtschaft																
<i>Lebensmitteltechnol.</i>						x										
<i>Ernährungswiss.</i>		x														
<i>Hauswirtschaft</i>		x														
<i>Ernährungs- und Haushalts- wissen.</i>				x			x				x			x		
<i>Hauswirtschaftslehre</i>					x											
Agrarwirtschaft																
<i>Agrarwissensch.</i>		x														
<i>Land- und Gartenbau(wiss.)</i>					x						x					

*) ohne die beruflichen Fächer Wirtschaft und Verwaltung, Gesundheit, Sozialpädagogik und Pflege, also die Lehrämter, die Auszubildende der kaufmännischen Berufe, Arzthelferinnen oder in beruflichen Vollzeitschulen Krankenpflegeschüler/innen, Schüler/innen der Sozial-/Erziehungsberufe unterrichten.

**) Das Land Brandenburg bietet schon seit Jahren keine entsprechende Lehrerausbildung an. In der Ausgabe „Studien- & Berufswahl – 2004/2005“, S. 425, steht zum wiederholten Male unter dem Abschnitt „Lehramt an beruflichen Schulen“: „Eine Ausbildung für dieses Lehramt ist in Brandenburg derzeit nicht möglich.“

Quelle: BLK/BA (Hg.): Studien- & Berufswahl 2004/2005, S. 376ff.

Tabelle 3:
Regelstudienzeiten

<i>Dauer in Semestern</i>	BW	BY	HB	HH	HE ¹	NI	NW	RP	SL	SH	BE	BB ³	MV	SN	ST	TH
a) Grundständiges Studium	9	10		9,5	9	9	9	9 ²	9	9 ²			9	9	9	9
b) Bachelor/Master	6+4		6+4			6+4	6+4				6+4					
c) Aufbaustudium							4			?				4		
FH-Aufbau Masterstufe			4				4							4		
FH-Bachelor-Stufe								6								
FH + Zusatzstudium									4				5			?
Schulpraktika im Studiengang																
integriert in Wochen	13	10	Ja	4	10	Ja	14	4	13	?	?		10	?	?	
Dauer des Vorbereitungs-																
dienstes in Halbjahren	3	4	?	2	4	3	4	4	4	4	4		4	4	4	4

Erläuterungen:

¹ *Hessen*: „Die Befähigung zum Lehramt an beruflichen Schulen berechtigt auch zum Unterricht in den Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie an Gymnasien.“ (Lt. Studien- & Berufswahl 2005/2006, S. 433).

² *Rheinland-Pfalz*: „Die Umstellung auf ein konsekutives Studienmodell mit Bachelor- und Masterabschlüssen erfolgt zum WS 2007/2008.“ (a.a.O., S. 444)

Schleswig-Holstein: „Ab WS 2005/2006 wird die Lehrerausbildung an der Universität Flensburg auf ein konsekutives Studienmodell mit Bachelor- und Masterabschlüssen umgestellt ... Das Lehramt für berufsbildende Schulen wird zu einem späteren Zeitpunkt umgestellt.“

Schleswig-Holstein: „Das Studium mit der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik/Systemtechnik wird voraussichtlich als grundständiges Studium und als Kooperationsstudium angeboten. Das Studium mit der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik/Informatik wird nur als Kooperationsstudium angeboten. Ein Kooperationsstudium wird in der Regel nach dem Abschluss seines korrespondierenden technischen Bachelor-, FH- oder Uni-Studiums absolviert.“

³ *Brandenburg*: Lehrerbildung für berufliche Schulen wird im Land seit Jahren nicht (mehr) angeboten!

Quelle: BLK/BA (Hrsg.): Studien- & Berufswahl – Ausgabe 2005/2006 (BW Bildung und Wissen, Nürnberg 2005), Seiten 415–459 – eigene überblicksartige Zusammenfassung

b) Zweitfach nach auf Landesebene angebotenen Fachrichtungen

Die derzeit in den Ländern angebotenen Zweitfächer listet die nachstehende Tabelle 4 auf. Länderübergreifend sind danach als Unterrichtsfächer wählbar

- im sprachlichen Bereich beispielsweise: Deutsch und Englisch;
- im mathematisch- naturwissenschaftlich Bereich z.B.: Mathematik und Physik;
- im sozialwissenschaftlichen Bereich mit unterschiedlicher Bezeichnung: Sozialkunde bzw. Gemeinschaftskunde;
- hinzu kommen: Sport, Religion, Ethik.

Nach der einschlägigen Rahmenvereinbarung der KMK können – je nach Angebot – Zweitfächer aus drei Bereichen gewählt werden, und zwar

- bestimmte Unterrichtsfächer wie Sozialkunde/Politik, Sprachen, Mathematik, Geschichte u.a.,
- eine zweite berufliche Fachrichtung wie Mechatronik, Medientechnik, Energietechnik u.a.,
- eine sonderpädagogische Fachrichtung.

Insgesamt ergibt sich, wie Tabelle 4 veranschaulicht, eine bunte Vielfalt an Fächern, die je nach den Festlegungen der Länder und dem Profil der beruflichen Schulen variiert.

Tabelle 4:

Angebote an Zweitfächern im gewerblich-technischen Bereich nach Ländern*

Zweitfachangebot	BY	HH	HE	NI	RP	SL	SH	BE	MV	ST	TH
Deutsch	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Englisch	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Französisch		X		X	X	X		X	X		X
Skandinavische Sprache							X		X		
Spanisch		X		X				X			
Russisch									X	X	
Erdkunde		X									
Geschichte		X	X					X			
Mathematik	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Physik	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Chemie	X	X		X		X		X			X
Biologie	X	X		X	X	X		X			
Informatik	X		X	X	X	X		X		X	X
IT-Technik	X										
Mechatronik	X										X
Betriebl. Rechnungswesen								X			
Wirtschaftskunde/-lehre		X	X				X				X
Politik			X	X	X		X				
Sozialkunde	X					X		X		X	X
Sozialwissenschaften		X							X		
Recht								X			
Ethik										X	
Religionslehre (ev./kath.)	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Sport	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kunst	X			X							
Musik	X			X							
Philosophie									X		X
(Berufs-)Sonderpädagogik									X		
Behindertenpädagogik								X			

* Für die Länder, die in der Informationsschrift für Abiturienten a.a.O. detaillierte Angaben machen.

Quelle: BLK / BA (Hrsg.): Studien- & Berufswahl – Ausgabe 2004/2005, S. 422ff.

Anmerkungen:

- Die Länder Brandenburg und Bremen bilden nicht mehr grundständig aus.
- In Nordrhein-Westfalen ist mit dem WS 2003/2004 die stufenbezogene Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe II mit beruflicher Fachrichtung ersetzt durch die Ausbildung im *Lehramt an Berufskollegs*.
- Baden-Württemberg listet keine Zweitfächer auf. Dort werden Kandidaten mit Erster Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien „mit einer für den Gymnasialbereich zulässigen Zweifächerverbindung in Fächern, die an den beruflichen Schulen unterrichtet werden,“ in den Vorbereitungsdienst für gewerblich-technische, hauswirtschaftlich-pflegerische und kaufmännische Schulen aufgenommen, sofern „ein einschlägiges Betriebspraktikum von drei Monaten Dauer nachgewiesen wird“ (vgl. a.a.O. S. 423).

Einen Überblick über die in den Ländern angebotenen beruflichen Fachrichtungen (Erstfächer) und damit kombinierbaren Zweitfächer gibt eine von Bader/Dembélé durchgeführte Untersuchung.¹¹ Die Übersicht 1 auf Seite 26/27 weist in der Kopfspalte die dort insgesamt aufgeführten 23 Zweitfächer aus. Die Angaben in den Spalten bezeichnen in Kurzform die anbietenden Länder.

**Kombination
Erstfach und
Zweifach**

Die Darstellung veranschaulicht, dass anlässlich des Übergangs vom Studium in den Vorbereitungsdienst die Ausbildungsangebote in den Ländern stark differieren. Beispielsweise ist die Kombination von Erstfach Bautechnik mit Zweitfach Deutsch in 14 Ländern möglich, Holztechnik lässt sich mit Deutsch hingegen nur in 9 Ländern kombinieren.

So sind Studierende, die in Erwägung ziehen, den Vorbereitungsdienst nach der Ersten Staatsprüfung in einem anderen Land zu absolvieren, bereits bei der Fächerwahl mit der Frage konfrontiert, welche Länder ihnen überhaupt entsprechende Möglichkeiten der Anstellung bieten.

**Auswirkungen
der Zweifach-
ausbildung**

In den Schlussbemerkungen der Autoren zu diesem Beitrag wird auf die Problematik der Wahl von Zweitfächern wie folgt eingegangen:

„Und schließlich sind Regelungen in den Ländern nicht selten erstaunlich kurzlebig. Wir hoffen, mit den Befunden aus unserer Recherche Hilfen zur Orientierung anzubieten. Doch sollten Studierende sowie Referendarinnen und Referendare sich bei anstehenden Berufsplanungen über die jeweils aktuelle Angebots- und Rechtslage in den einzelnen Ländern informieren.“¹²

Lehrkräfte, die im Rahmen dieses Projekts auf die Alternative Hauptfach allein oder Nebeneinander von Haupt- und Zweitfach in der Lehrerausbildung sowie im Einsatz in den Schulen angesprochen wurden, gingen zunächst auf den „Einsatz von Gymnasiallehrern“ für den Unterricht allgemein bildender Fächer an beruflichen Schulen ein. Sie brachten zum Ausdruck, dass Gymnasiallehrer auf eine ganz andere Schülerschaft eingestellt sind und ihnen der Bezug zur Praxis fehlt.

Lehrermeinung

Mit Blick darauf ist etwa die Hälfte der angesprochenen Lehrkräfte mit Erstfach Berufsfeld bereit, daneben auch allgemein bildende Fächer zu übernehmen; die andere Hälfte sprach sich allerdings dafür aus, dass es bei einem Fach, also dem Hauptfach Berufsfeld, bleiben solle. Hinsichtlich der Einbeziehung von Zweitfächern ist die Meinung der Lehrerschaft also gespalten.

In diesem Zusammenhang kam auch das österreichische Modell zur Sprache. Dort werden grundsätzlich Lehrkräfte auf Berufsfeldebene einerseits und Lehrkräfte für die allgemein bildenden Fächer andererseits unterschieden. Letztere haben allerdings generell zwei Jahre Berufspraxis nachzuweisen (vgl. Kapitel 3.1).

¹¹ Bader, Reinhard; Dembélé, Sabine: Lehrerbildung: Vielfalt in den Fächerkombinationen. Berufliche Fachrichtungen und Fächer im Vorbereitungsdienst der Länder. In: Die berufsbildende Schule 58 (2006) H. 1, S. 15 – 19

¹² Bader/Dembélé, a.a.O., S. 19

Übersicht 1:
Übergang Studium – Vorbereitungsdienst (Ausbildungsangebote in den Ländern)

Unterrichtsfach (Zweitfach) Berufliche Fachrichtung (Erstfach)	Sozialkunde/Politik	Sport	Religionslehre kath.	Religionslehre ev.	Ethik	Deutsch	Englisch	Französisch	Italienisch	Russisch	Spanisch
Bautechnik	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,NL,NW,RP,SH,SL,ST,TH	BY,HE,NI,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	NLRP,SL,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,HB,HH,HE,NL,NW,RP,SH,SL,TH		BB,HB,ST	HB,HE,HH,NL,NW,SH
Holztechnik	BB,BE,BY,HH,NL,NW,RP,SN,SH,TH	BB,BE,NL,NW,RR,SH,SL,TH	NL,NW,RP,SH,SN,TH	HH,NL,NW,RP,SH,SN,TH	NLRP,SN,TH	BB,BE,HH,NI,NW,RP,SH,SN,TH	BB,BE,HH,NI,NW,SH,SL,SN,TH	BB,SL,NLRP,HH,NW,SH,TH		BB,ST	HH,NL,NW,SH
Elektrotechnik	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,NL,NW,RP,SH,SL,ST,TH	BY,HE,NI,NW,RR,SN,SH,TH	BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SN,TH	NLRP,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HH,HE,NL,NW,RP,SH,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,HB,HH,HE,NL,NW,RP,SH,SL,TH		BB,HB,ST	HB,HE,HH,NI,NW,SH
Metalltechnik	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,ST,TH	BY,HE,NI,NW,RR,SN,SH,TH	BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SN,TH	NLRP,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HH,HE,NL,NW,RP,SH,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,HB,HH,HE,NL,NW,RP,SH,SL,TH	SL	BB,HB	HB,HH,HE,NL,NW,SH,SL
Drucktechnik	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SH,SL,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SH,SL,TH	HERP,NW,SH,TH	HB,HE,HH,NW,RP,SH,TH	TH	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SH,SL,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SH,SL,TH	BB,HB,HH,HE,NW,RP,SH,SL,TH		BB,HB	HB,HH,HE,NI,SH
Textiltechnik und Bekleidung	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,TH	HE,NL,NW,RP,SH,TH	HB,HE,HH,NI,NW,RP,SH,TH	NLRP,TH	BE,BB,NI,HE,HH,NW,SH,TH,HB	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,TH	BB,HB,HH,HE,NL,NW,RP,SH,TH		BB,HB	HB,HE,HH,NI,NW,SH
Farbtechnik und Raumgestaltung/ Gestaltungstechn.	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,TH	HE,NL,NW,RP,SH,SL,TH	HB,HE,HH,NI,NW,RP,SH,SL,TH	NLRP,SL,TH	BE,BB,SL,NI,HE,HH,NW,SH,TH,HB	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,TH	BB,HB,HH,HE,NL,NW,RP,SH,SL,TH		BB,HB	HB,HH,HE,NI,NW,SH
Chemie/Physik/Biologie	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SL,SN,ST,TH	BB,BE,HB,HE,HH,RP,NW,SL,ST,TH	HE,NW,RP,SL,SN,ST,TH	HB,HE,HH,NW,RP,SL,SN,TH	RP,SL,SN,ST,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NW,SL,SN,ST,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SL,SN,ST,TH	BB,HB,HH,HE,NW,RP,SH,SL,TH		BB,HB,ST	HB,HH,HE,NW,ST
Agrarwirtschaft	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NW,RP,SH,SL,TH	BB,BE,BY,HB,HE,NW,SH,SL,TH	BY,SL,HE,RP,NW,SH,TH	BY,SL,HE,RR,HH,NW,SH,TH,HB	RP,SL,TH	BE,BB,BY,SL,HE,RP,HH,NW,SH,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NW,RP,SH,SL,TH	BB,HB,HH,HE,NW,RP,SH,SL,TH		BB,HB	HB,HH,HE,SH
Ernährung und Hauswirtschaft	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,ST,TH	BY,HE,NI,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BY,HB,HE,HH,MV,NI,NW,RP,SH,SL,SN,TH	NI,MV,RP,SL,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,MV,NI,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,HE,HH,MV,NI,NW,RR,SH,SL,TH		BB,HB,ST	HB,HE,HH,MN,SH
Gesundheit und Pflege	BE,BY,HB,HE,HH,NLRP,SH,SL,ST,TH	BE,BY,HB,HE,HH,NLRP,SH,SL,ST,TH	BY,SL,NI,HE,RP,SH,TH	BY,HB,HE,HH,MV,NI,RP,SH,SL,TH	NI,MV,RP,SL,ST,TH	BE,BY,HB,HE,HH,NLRP,SH,SL,ST,TH	BE,BY,SL,NI,ST,HE,RP,HH,SH,TH,HB,MV	HB,HE,HH,MV,NI,RP,SH,SL,TH		HB,HE,ST	HB,HE,HH,NI,SH
Körperpflege	BE,HB,HE,HH,NI,NW,RP,SH,SL,TH	BE,HB,HE,NI,NW,RP,SH,SL,TH	HE,NL,NW,RP,SH,SL,TH	HB,HE,HH,MV,NI,NW,RP,SH,SL,TH	NI,MV,RP,SL,TH	BE,HB,HE,HH,NI,NW,RP,SH,SL,TH	BE,HB,HE,HH,MV,NI,NW,RP,SH,SL,TH	HB,HE,HH,MV,NI,NW,RP,SH,SL,TH		HE,HB	HB,HE,HH,NI,NW,SH
Sozialpädagogik	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SL,SH,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SL,SH,TH	BY,HE,NI,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	NLRP,SL,SN,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SL,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SL,SN,ST,TH	BB,HB,HH,HE,NL,NW,RP,SH,SL,TH		BB,HB,HE	HB,HE,HH,NI,NW,SH
Wirtschaft und Verwaltung/Wirtschaftswissenschaft	BB,BE,HB,HE,HH,NI,NW,RP,SH,SL,ST,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,ST,TH	HE,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	HB,HE,HH,MV,NI,NW,RP,SH,SL,SN,TH	NI,MV,RP,SL,ST,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH,MV	SN,BB,HB,HE,HH,MV,NI,NW,RP,SH,SL,TH	SN	BB,HB,HE,SN,ST	HB,HE,HH,NI,RP,SH,SN

Geschichte	Philosophie	Mathematik	Physik	Chemie	Biologie	Musik	Kunst	Polnisch	Informatik	Psychologie	Sonderpädagogik
HB,HE,HH,SN	HB	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,SH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,BE,HB,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BE,BB,HB,HE,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB	BB,BY,HE,NL,NW,SH,SN,ST,TH	HB,NW,SH	BE,NL,NW,SH
HH,SN		BB,BE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BB,BE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BB,BE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BE,BB,HH,NW,SH	BB,NW,SH	BB,NW,SH	BB	BB,NL,NW,SH,SN	NW,SH	BE,NL,NW,SH
HB,HE,HH,SN	HB	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BE,BB,HE,HH,HB,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB	BB,BY,HE,HH,NL,NW,SH,SN,ST	HB,NW,SH	BE,NL,NW,SH
HB,HE,HH,SN,SL	HB	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BB,BE,BY,HE,HH,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BE,BB,HE,HH,HB,NW	BB,HB,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB	BB,BY,HE,HH,NL,SH,SN,ST	HB,NW,SH	BE,NL,NW,SH
HB,HE,HH	HB	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SH,SL,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SH,SL,TH	BB,BE,HE,HB,HH,NW,RP,SL,TH	BE,BB,HE,HH,HB,NW	BB,HB,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB	BB,HE,HH,NW,SH	HB,NW,SH	BE,NW,SH
HB,HE,HH	HB	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,TH	BB,BE,HE,HB,HH,NL,NW,RP,SL,TH	BE,BB,HE,HH,HB,NW	BB,HB,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB	BB,NL,HE,HH,NW,SH	HB,NW,SH	BE,NL,NW,SH
HB,HE,HH	HB,SL	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SL,TH	BE,BB,HE,HH,HB,NW	BB,HB,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB	BB,NL,HE,HH,NW,SH	HB,NW,SH	BE,NL,NW,SH
HB,HE,HH,SN,ST	HB,SL	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SL,SN,ST,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SL,SN,ST	BB,BE,HB,HE,HH,NW,RP,SL	BE,BB,HE,RP,HH,HB,NW	BB,HB,NW	BB,HB,NW	BB	BB,HE,HH,NW,SN,ST	HB,NW	BE,NW,SH
HB,HE,HH	HB	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NW,RP,SH,SL,TH	BB,BE,BY,HB,HH,NW,RP,SH,SL,SN	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NW,RP,SL	BE,BB,BY,HB,HE,RP,HH,NW,TH	BB,HB,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB	BB,HE,HH,NW,SH	HB,NW,SH	BE,NW,SH
HB,HE,HH,SN	HB	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST	BB,BE,BY,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SL,TH	BE,BB,BY,NL,HE,RP,HH,NW,TH,HB	BB,HB,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB	BB,HE,HH,NL,NW,SH,SN,ST	HB,NW,SH	BE,NL,NW,SH
HB,HE,HH	HB	BE,HB,HE,HH,NL,RP,SH,SL,ST,TH	BE,HB,HE,HH,NL,RP,SH,SL,ST,TH	BB,BY,HB,HE,HH,NL,RP,SL,TH	BE,BY,NL,HE,RP,HH,TH,HB	HB,SH	HB,SH		BB,NL,ST,HE,HH,NW,SH	HB,SH,TH	BE,NL,SH
HB,HE,HH	HB	BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,TH	BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,TH	BB,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SL,TH	BE,NL,HE,RP,HH,NW,TH,HB	HB,NW,SH	HB,NW,SH		BB,NL,HE,HH,NW,SH	HB,NW,SH,TH	BE,NL,NW,SH
HB,HE,HH,SN	HB	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SN	BE,BB,BY,HE,RP,HH,HB,NW	BB,BY,HB,NW,SH	BB,BY,HB,NW,SH,TH	BB	BB,HE,HH,NL,NW,SH,SN	BE,HB,NW,SL,TH	BE,NL,NW,SH,SL
HB,HE,HH,SN	HB,SN	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST,TH	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SL,SN,ST	BB,BE,HB,HE,HH,NL,NW,RP,SH,SN	BE,BB,HE,RP,HH,HB,NW	BB,HB,NW,SH	BB,HB,NW,SH	BB	BB,HE,HH,NL,NW,SH,SN,ST	HB,NW,SH	BE,NL,NW,SH

Berufs- und Wirtschafts- pädagogik	c) Erziehungswissenschaften als dritter Teilbereich
	<p>In den grundständigen Studiengängen für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen versteht sich <i>Erziehungswissenschaft</i> als dritter Teilbereich.</p> <p>Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat zur Markierung inhaltlicher Standards für Studiengänge dieser Art ein <i>Basiscurriculum</i> erarbeitet und anlässlich ihrer Mitgliederversammlung am 25.03.2003 verabschiedet. Es erfasst die „konvergierenden Ausprägformen“, die sich an den Hochschulstandorten herausgebildet haben und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Hebung der individuellen Professionalität der Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge; es dient auch als Beitrag zur Weiterentwicklung des gemeinsamen Selbstverständnisses.</p>
Leitbild	<p>Als Leitbild für dieses Basiscurriculum gilt, dass Berufs- und Wirtschaftspädagogik zusammen mit den Fachwissenschaften auf eine künftige Berufstätigkeit für die Breite der folgenden Tätigkeitsfelder vorbereiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - berufsbildendes Schulwesen, - betriebliches Bildungs- und Personalwesen, - berufliche Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft, - Bildungsverwaltung, - Bildungsmanagement und Bildungspolitik. <p>Danach soll das Studium den Erwerb grundlegender Kenntnisse und jener Kompetenzen ermöglichen, die für eine erfolgreiche Tätigkeit in den genannten Feldern konstitutiv sind, vor allem mit Blick auf</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ziel- und Inhaltsbestimmung von Bildungsgängen (Curriculumentwicklung), - Gestaltung von Unterricht und Unterweisung sowie Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen in schulischen und außerschulischen Feldern, - Ermittlung und Beurteilung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen, individueller Lernergebnisse sowie damit zusammenhängender Berufs- und Bildungsberatung, - Entwicklung der Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung (Schul- und Organisationsentwicklung und Prüfungswesen).¹³
Fünf Schwerpunkte	<p>Als Rahmenstruktur werden für fünf Schwerpunkte bestimmte Themengebiete vorgegeben. Die Lehrveranstaltungen zur Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind allerdings noch durch fachdidaktische Lehrveranstaltungen zu ergänzen. Themengebiete des Basiscurriculums führt die Übersicht 2 auf. Zum dortigen Schwerpunkt 5 „Unterrichts- und unterweisungspraktische Studien“ sind nachfolgend als Beispiele in Übersicht 3 die Lern- und Lehrgebiete aufgelistet, und zwar getrennt nach den beiden letztgenannten Themenfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - berufliche Handlungskompetenz (Ziffer 5.1 der Übersicht 2) und - Praxis beruflichen Lehrens und Lernens (Ziffer 5.2 Übersicht 2).

¹³ Vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. November 2003, S. 6

Übersicht 2:

Rahmenstruktur des Basiscurriculums

<i>Nr.</i>	<i>Schwerpunkte mit Themengebieten</i>	<i>Studien- abschn.</i>	<i>SWS</i>
1.	Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik		6
1.1	Einführung in die Berufs- u. Wirtschaftspädagogik	GS*	2
1.2	Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Hauptströmungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	HS**	2
1.3	Ideen-, Sozial- und Institutionengeschichte der Berufsbildung	HS	2
2.	Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung		8
2.1	Grundlagen und Grundprobleme der Didaktik	GS	2
2.2	Lehrziele und Lernziele im beruflichen Lernen	HS	
2.3	Didaktische Konzeptionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung	HS	2
2.4	Berufsbezogene Lehr-Lern-Arrangements als Integrationen didaktischer, methodischer und medialer Entscheidungen	HS	2
3.	Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens		8
3.1	Theorien des beruflichen Lehrens und Lernens	GS/HS	2
3.2	Diagnostik und Evaluation beruflicher Lernprozesse und Lernergebnisse	HS	2
3.3	Sozialisation durch Arbeit und Beruf	HS	2
3.4	Institutionen und Institutionsentwicklung der beruflichen Bildung im nationalen und internationalen Rahmen	GS/HS	2
4.	Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung		4
4.1	Verfahren der beruflichen Lehr-Lern-Forschung	GS	2
4.2	Forschungsprogramme und Forschungsstrategien der Berufsbildungsforschung	GS/HS	2
5.	Unterrichts- und unterweisungspraktische Studien		4
5.1	Analyse beruflicher Handlungskompetenz in beruflichen Praxisfeldern, Vorbereitung eines Praktikums als theoriegeleiteter beruflicher Unterrichts- bzw. Unterweisungspraxis	GS	2
5.2	Komplexitätsanalyse der Praxis beruflichen Lehrens und Lernens, Praktikumsnachbereitung	HS	2
	Summe SWS		30

* Grundstudium ** Hauptstudium

In dieser Studie war es nicht möglich, auf die im Kontext der Rahmenstruktur des Basiscurriculums in den einzelnen universitären Studiengängen angebotenen Lehrveranstaltungen in ausführlicher Weise einzugehen. Nahezu übereinstimmend sind einbezogen: Pädagogik, Berufspädagogik, Didaktik, Pädagogische Psychologie, Soziologie und Fachdidaktiken.

Angebote
Lehrveranstaltungen

Übersicht 3:

Unterrichts- und unterweisungspraktische Studien gemäß Basiscurriculum

5.1 Analyse beruflicher Handlungskompetenz in beruflichen Praxisfeldern, Vorbereitung eines Praktikums als theoriegeleiteter Erkundung beruflicher Unterrichts- bzw. Unterweisungspraxis	
5.1.1	Unterrichtsplanung, -evaluation
5.1.1.1	Adressatengerechte Zielbestimmung (vom Rahmenlehrplan zum Unterrichtsplan)
5.1.1.1.1	Probleme der curricularen Abstimmung zwischen Lernorten
5.1.1.1.2	Das Problem perioden- und lernortübergreifender Lehr-/Erziehungsziele
5.1.1.1.3	Das Problem der Zielbestimmung für Lernfelder
5.1.1.2	Erfassung/Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen (Probleme der Individualisierung/inneren Differenzierung)
5.1.1.3	Stufen-/Phasenkonzepte (vom <i>Herbart</i> bis <i>Roth</i>)
5.1.1.4	Informationsquellen zur Unterrichtsvorbereitung
5.1.1.5	Mnemo-Techniken und Techniken der Wissensstrukturierung
5.1.1.6	Medienkunde
5.1.1.7	Rolle und Funktion der Lehrperson in variierenden Unterrichtsarrangements
5.1.1.8	Formen der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Interaktion in wechselnden medialen Konstellationen
5.1.1.9	Dramaturgie und Choreographie von Unterricht
5.1.1.10	Aufbaustruktur (Inhalte) und Ablaufstruktur (Methoden) in ihrer Wechselbeziehung
5.1.1.11	Wiederholung, Erfolgssicherung, Transfer, Anwendung
5.1.1.12	Evaluation und Messung als Erfassung des Unterrichtsergebnisses
5.1.1.13	Lehrerethos
5.1.2	Unterweisungsplanung, -evaluation
5.1.2.1	Aufgaben und Bereiche systematischer Ausbildungsplanung (vom Ausbildungsrahmenplan zur Unterweisungsepisode); rechtliche Rahmenbedingungen
5.1.2.1.1	Arbeitstugenden, Arbeitshaltungen, Unternehmensloyalität und Weisungsgebundenheit als Zielprobleme
5.1.2.1.2	Planung und Flexibilität in der betrieblichen Ausbildung
5.1.2.1.3	Das Sequenzierungsproblem in der Ausbildungsplanung
5.1.2.2	Arbeitszergliederung als methodisches Instrument
5.1.2.3	Methoden der Unterweisung
5.1.2.3.1	Vor-/Nachmachen
5.1.2.3.2	Erkundung
5.1.2.3.3	Erprobung
5.1.2.3.4	Übung und Habitualisierung
5.1.2.3.5	Projekt
5.1.2.3.6	Simulation (Modelle, Juniorfirmen)
5.1.2.4	Das Anschauungsproblem u. Veranschaulichungsverfahren zur betriebl. Leistungserstellung
5.1.2.5	Die Rolle von Ausbildern und Ausbildungsbeauftragten
5.1.2.6	Ausbilderethos
5.2 Komplexitätsanalyse der Praxis beruflichen Lehrens und Lernens, Praktikumsnachbereitung	
5.2.1	Das Verhältnis von Erfahrung und beruflicher Qualifizierung
5.2.2	Reflexion des Perspektivenwechsels: Schüler-, Hospitanten-, Referendar-, Lehrer-/Ausbilderrolle
5.2.3	Das Bedingungs- und Wirkungsgefüge von Unterricht und Unterweisung: Vorgegebenheiten und Gestaltungsspielräume; objektive und ethische Grenzen pädagogischer Einflußnahme
5.2.4	Berichte und Analysen zu den Praktikumserfahrungen
5.2.5	Identifikation von individuellem Qualifikationsbedarf als (motivationale) Grundlage für die Fortsetzung des Studiums

Als Beispiel für einen solchen Studienplan ist der Bereich Erziehungswissenschaft der Universität Karlsruhe (TH) wiedergegeben (vgl. Übersicht 4). Das Angebot umfasst, wie in der Prüfungsordnung vom März 2005 festgelegt, 30 Semesterwochenstunden, wovon sieben auf das Grundstudium, 18 auf das Hauptstudium und fünf auf Wahlangebote entfallen.

**Beispiel
Karlsruhe**

An einzelnen Standorten – wie ebenfalls in Karlsruhe – wird als Wahl- oder Ergänzungsfach auch speziell Betriebspädagogik für Studierende anderer Studiengänge angeboten (vgl. Übersicht 5).

Berufspädagogik versteht sich als Teilbereich der Erziehungswissenschaft und gilt in diesen Studiengängen als Schwerpunktfach.¹⁴ Diese Bezeichnung wurde erstmals Anfang der 1920er Jahre gebraucht und in Preußen im Jahre 1928 für die neuen in Berlin, Köln und Frankfurt eingerichteten Lehrerbildungsgänge als *Berufspädagogische Institute* offiziell eingeführt.

**Berufspädagogik
als Disziplin**

Für die noch junge Disziplin Berufspädagogik ist auf folgende Zusammenhänge zu verweisen: Im Jahre 1963 habilitierte der Saarbrücker Pädagoge J. Dolch Heinrich Abel in *Berufspädagogik*. Danach vertrat H. Abel diese Disziplin an der Technischen Hochschule Darmstadt und vermerkte dazu: „In den Instituten für die Ausbildung der Gewerbelehrer fand die Berufspädagogik mit der beruflichen Bildungsidee als ihrem Kern die erste Pflegestätte.“¹⁵ Das neue Aufgabengebiet umschrieb er selbst wie folgt:

„Erziehung – die zentrale Kategorie der Erziehungswissenschaft – wird hier als ein Grundvorgang im ... Dasein des Menschen verstanden. ... Erziehung als ein auf Lebenshilfe gerichteter zwischenmenschlicher Vorgang ... geht über Pflege und Fürsorge weit hinaus. Der Mensch bedarf in seinem Entwicklungsgang vom Kind zum Erwachsenen der fördernden Unterstützung, um aus dem Zustand der Unselbständigkeit zur Mündigkeit ... zu gelangen (ens educandum et educabile). Durch Erziehung soll die Entfaltung der körperlichen, geistigen und seelischen Vermögen des Heranwachsenden im Blick auf seine künftigen Aufgaben gefördert werden.

Mit diesem Vorgang sind die Sachverhalte der Ausbildung und der Bildung wechselseitig verbunden. Sie können wohl gedanklich isoliert und gesondert untersucht werden; im tätigen Vollzug ist ihr mutuellem Zusammenhang jedoch nicht aufzulösen. Hier ist – erziehungswissenschaftlich gesehen – immer nach dem besonderen Schwerpunkt des jeweiligen Vorganges bzw. der obwaltenden Bemühung zu fragen, ob Hilfen für die Befähigung des Heranwachsenden zu besonderen Leistungsvollzügen (Ausbildung) oder ob Anstöße für die geistig-seelische Formung des Menschen (Bildung) gegeben werden sollen. Diese Zuordnung der Ausbildung und der Bildung zur Erziehung weicht vom vorherrschenden Sprachgebrauch ab, da der Ausdruck Ausbildung besonders in der Schulpädagogik häufig mit einem abwertend-negativen Akzent verwendet wird.“¹⁶

¹⁴ Abel, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963, S. 9

¹⁵ A.a.O., S. 10

¹⁶ A.a.O., S. 20

Übersicht 4:

Studienplan Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Berufspädagogik) der Universität Karlsruhe (TH)

Grundstudium (8 SWS)

Semester:	1.	2.	3.	4.			
Veranstaltungen	WS			SS			Bemerkungen
	V	S	Ü	V	S	Ü	
Grundfragen der Berufspädagogik oder Grundbegriffe der Pädagogik	(2)*	2		(2)*			Leistungsnachweis (Klausur)
Berufspädagogik I (Struktur und Organisation der Berufsbildung)	2						Leistungsnachweis (Klausur) A
Berufspädagogik I – Übungen –		2					Pflichtveranstaltung (Teilnahmenachweis)
Recht der beruflichen Bildung	2			(2)*			Leistungsnachweis (Klausur)

DIPLOM-VORPRÜFUNG: mündlich (Dauer: 30 Minuten)

Hauptstudium (18 SWS)

Semester: *)	5.	6.	7.	8.			
Veranstaltungen	WS			SS			Bemerkungen
	V	S	Ü	V	S	Ü	
Berufspädagogik II (Didaktik der Berufsausbildung)		2					Leistungsnachweis (Klausur) B
Technikdidaktik ¹⁾			2				Leistungsnachweis (Schein; benotet) C1
Fachdidaktik ²⁾				2			Leistungsnachweis (Schein; benotet) C2
Psychologie ³⁾	(2)*		2				Leistungsnachweis (Klausur)
Einführung in die Soziologie	2						Pflichtveranstaltung (Teilnahmenachweis)
Vorb. Seminar für d. Schulpraktikum (oder 3. Semester)	2						Pflichtveranstaltung (Teilnahmenachweis)
Nachb. Seminar für d. Schulpraktikum (oder 4. Semester)		2					Pflichtveranstaltung (Teilnahmenachweis)
Seminar Berufspädagogik ⁴⁾		2		(2)*			Leistungsnachweis (Schein; benotet) D
Seminar Berufspädagogik ⁴⁾		(2)*		2			Leistungsnachweis (Schein; benotet) E

*) Die Klammern bedeuten alternative Lehrveranstaltungen

Des Weiteren sind Veranstaltungen im Umfang von 4 SWS eigenverantwortlich zu wählen (s. PO vom 17. März 2005 § 3 (2)).

DIPLOMPRÜFUNG: schriftlich (180 Minuten) und mündlich (30 Minuten)

- 1) Voraussetzung für den Besuch der Lehrveranstaltung „Technikdidaktik“ ist die erfolgreiche Teilnahme an der Lehrveranstaltung „Berufspädagogik II“.
- 2) Voraussetzung für den Besuch der Lehrveranstaltung „Fachdidaktik“ ist die erfolgreiche Teilnahme an der Lehrveranstaltung „Technikdidaktik“.
- 3) Es kann eine der folgenden Lehrveranstaltungen gewählt werden: Einführung in die Pädagogische Psychologie oder Entwicklungspsychologie
- 4) Es können Seminare aus Gebieten der Berufspädagogik frei gewählt werden (siehe Vorlesungsverzeichnis).

Die Fachnote in Erziehungswissenschaft wird als gewogener Mittelwert folgender Teilleistungen gebildet:

– arithmetisches Mittel der benoteten Scheine	Gewicht 2	– schriftliche Prüfung	Gewicht 4
(A bis E, wobei $C = (C1 + C2)/2$)		– mündliche Prüfung	Gewicht 4

Übersicht 5:

Studienplan des Ergänzungsfachs Betriebspädagogik an der Universität Karlsruhe (TH)

Ergänzungsfach „Betriebspädagogik“

Ausbilder in gewerblichen Betrieben müssen nach § 2 der „Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft“ (AEVO) in der Fassung vom 16. Februar 1999 (letzte Änderung vom 28. Mai 2003) in Form der Ausbildereignungsprüfung berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse nachweisen. Mit diesem Nachweis erwerben auch Absolventen der Diplomstudiengänge an der Universität Karlsruhe eine wichtige Zusatzqualifikation, die ihnen den Zugang zu Aufgaben im Rahmen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung und des Personalwesens eröffnet.

Lehrangebot des Instituts für Berufspädagogik

Das Institut für Berufspädagogik bietet seit 1978 das Ergänzungsfach „Betriebspädagogik“ an. Die Studierenden dieses Faches sollen auf künftige Aufgaben in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung vorbereitet werden. Das Lehrprogramm orientiert sich inhaltlich an den Vorgaben nach § 2 der AEVO, so dass mit dem Abschluss des Ergänzungsfaches nach § 6 Abs. 3 der AEVO die geforderte berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation „Ausbilder-Eignung“ erworben wird. Nach erfolgreicher Teilnahme an allen Lehrveranstaltungen dieses Ergänzungsfaches erhalten die Absolventen ein Zeugnis vom Institut für Berufspädagogik sowie auf Wunsch eine Bescheinigung zur Ausbilderqualifikation von der Industrie- und Handelskammer Karlsruhe (gegen Gebühr). Außerdem können sich Studierende verschiedener Fakultäten im Rahmen ihres Hauptstudiums das Fach „Betriebspädagogik“ als Wahl- oder Zusatzfach anerkennen und in das Diplom-Zeugnis eintragen lassen.

Studienplan für das Ergänzungsfach Betriebspädagogik

Veranstaltungen (15 SWS)	WS			SS			WS			SS			Bemerkungen
	V	S	Ü	V	S	Ü	V	S	Ü	V	S	Ü	
Berufspädagogik I	2												Leistungsnachweis (60 Min Klausur)
Berufspädagogik II				2									Leistungsnachweis (90 Min Klausur)
Recht der beruflichen Bildung	2						(2) ^{*)}						Leistungsnachweis (60 Min Klausur)
Einf. in die Entwicklungspsychologie oder Einführung in die Pädagogische Psychologie	(2) ^{*)}			2									Leistungsnachweis (60 min Klausur)
Wahlpflicht-Seminar ¹⁾ Aufgaben und Handlungsfelder in der beruflichen Bildung							2		(2) ^{*)}				Leistungsnachweis
Wahlpflicht-Seminar ¹⁾ Organisations- und Personalentwicklung in Schule und Betrieb							2		(2) ^{*)}				Leistungsnachweis
Wahlpflicht-Seminar ¹⁾ Lehr-/Lernkonzepte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung							2		(2) ^{*)}				Leistungsnachweis
Übung Lernen am Arbeitsplatz							1		(1)				Präsentation oder Durchführung einer Ausbildungseinheit
Wahlpflichtveranstaltung Vorlesung/Seminar aus der Berufspädagogik oder ein ausgewähltes Thema aus anderen einschlägigen Bereichen nach vorheriger Absprache									2				Entsprechender Teilnahmenachweis

^{*)} Die Klammern bedeuten alternative Lehrveranstaltungen/Zeitpunkte.

¹⁾ Zwei von diesen drei Seminaren müssen absolviert werden.

Breite Zusammenfassung Berufspädagogik wird oft zusammen mit Wirtschaftspädagogik genannt; andere Autoren fassen noch breiter *Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik* zusammen, so z.B. G. Bunk in der folgenden Definition:

„Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Spezialdisziplin untersucht die (komplexen) Bedingungszusammenhänge, die zwischen Voraussetzungen, Durchführung und Ergebnissen beim Lernen (im kognitiven, motorischen und affektiven Bereich) im und für das Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftsleben auftreten.“¹⁷

Die Trennung in die Teilaspekte Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik bezeichnet Bunk jedoch als eine mehr oder weniger künstliche und spricht von unausbleiblichen Überschneidungen. Als Hauptanliegen der Berufspädagogik bezeichnet er „die wissenschaftlich-pädagogische Durchdringung der gesamten Berufsausbildung“ und weist darauf hin, dass Berufspädagogik – ursprünglich Pädagogik der Berufsschule – heute in umfassenderem Sinne verstanden wird.¹⁸

Bunk unterscheidet eine geisteswissenschaftliche und eine erfahrungswissenschaftliche Richtung der Disziplin, wobei er die letztere vertritt, also Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik als empirische Wissenschaft. Das Problem liegt jedoch darin, dass diese Disziplin den an eine empirische Wissenschaft zu stellenden Ansprüchen bisher nur ungenügend entsprechen konnte, stellt sie doch einen noch jungen Wissenschaftszweig dar.¹⁹

Definitionen A. Schelten sieht Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eng zusammengehörig und definiert wie folgt:

„Gegenstand der Berufspädagogik ist einer traditionellen Einteilung folgend die Berufserziehung in der gewerblich-technischen, hauswirtschaftlich-pflegerisch-sozialpädagogischen, gesundheitlichen, landwirtschaftlichen, bergbauberuflichen und seeschiffahrtsbezogenen Berufsbildung. Die Wirtschaftspädagogik befaßt sich mit der Berufserziehung in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsbildung. ... Die Berufserziehung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik befaßt sich in einem engeren Sinne mit der Berufsausbildung nach anerkannten Ausbildungsordnungen im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). In einem weiteren Sinne zählt jedoch neben der Berufsausbildung zur Berufserziehung die vorberufliche Bildung (z.B. Arbeitslehre- bzw. Technikunterricht, Berufsvorbereitungsjahr), die berufliche Fortbildung sowie die berufliche Umschulung.“²⁰

Im Einzelnen führt er aus:

„Eine Berufs- und Wirtschaftspädagogik kann in *Disziplinen* unterteilt werden. Ohne Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit seien hier wesentliche Unterdisziplinen genannt:

¹⁷ Bunk, Gerhard P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg 1982, S. 16

¹⁸ A.a.O., S. 19

¹⁹ A.a.O., S. 18ff.

²⁰ Schelten, Andreas: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache, Stuttgart 2000, S. 53

- *Allgemeine Berufs- und Wirtschaftspädagogik*: Sie befasst sich u. a. mit einer Berufsbildungstheorie zusammen mit einer historischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. ...
- *Pädagogik der Ausbildungsorte beruflicher Bildung*: Hier sind besonders eine Schulpädagogik beruflicher Schulen sowie eine Betriebs- oder Arbeitspädagogik betrieblichen Lernens zu sehen.
- *Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik* ...
- *Didaktiken beruflicher Fachrichtungen*: Die Ermittlung und Vermittlung der Bildungsinhalte eines Berufsfeldes wie z.B. Metalltechnik, Elektrotechnik, Bautechnik oder Wirtschaft und Verwaltung nach erziehungswissenschaftlichen und erziehungspraktischen Gesichtspunkten führen zu eigenständigen Fachdidaktiken. Im Praxisfeld entstehen dabei neben der Schule neue pädagogische Herausforderungen, denn Lernen im Betrieb im ökonomischen Modell (Stichworte: lernende Organisation, Wissensmanagement) ist ein zentraler Wirtschafts- und Standortfaktor.
- *Berufliche Rehabilitation* ...²¹

In Deutschland bezieht *Pädagogik* den Komplex berufliche Bildung bis heute zumeist nicht ein. Mit dem Ziel, diese Lücke zu schließen, entstand die Disziplin Berufspädagogik.

**Berufspädagogik
als deutsche
Disziplin**

Hinsichtlich der Breite, die diese Disziplin in Lehre und Forschung abdeckt, ergeben sich selbst im deutschsprachigen Raum Unterschiede, und zwar je nachdem, ob die Lehrerbildung als Ganzes gesehen oder die Disziplin eng gefasst wird. In den Studienangeboten der deutschen Universitäten ist sie zumeist eng eingegrenzt. In den Staaten, in denen Pädagogik auch die berufliche Bildung in ihrer Gesamtheit einschließt, gibt es keine gesonderte Disziplin Berufspädagogik.

Die Erziehungswissenschaften insgesamt und die Herausbildung ihrer Teilgebiete haben sich verschiedenartig entwickelt. In Frankreich z.B. werden Fragen der beruflichen Bildung teilweise auch im Rahmen der sozioökonomischen Forschung behandelt. Ihren Ursprung hat die französische Berufsbildungsforschung wesentlich stärker als die deutsche Berufspädagogik in der Entwicklung der positiven und erfahrungsorientierten Wissenschaften; dementsprechend sind dort bildungsphilosophische Fragestellungen kaum von Bedeutung.²²

Die starke nationale Prägung gilt auch für die Forschungsschwerpunkte. Als Beispiel hierfür kann angeführt werden, dass im angelsächsischen Raum die Forschung zum Thema Übergang von der Schule in die Arbeitswelt relativ fortgeschritten ist und quantitativ große Bedeutung hat.²³

²¹ A. a. O., S. 53f.

²² Vgl. Sellin, Burkart u. Grollmann, Phillip: Zum Stand der Europäischen Berufsbildungsforschung, ihren Funktionen und Problemen. In: CEDEFOP, Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 17, S. 74f.

²³ Vgl. Ebenda, S. 75

Abbildung 2:

Anmerkungen:

Die zahlenmäßig größte Gruppe der Lehrkräfte für Fachtheorie und allgemeinbildende Fächer an beruflichen Schulen ist die der „Berufsschullehrer“, deren genaue Bezeichnung (Lehramt an beruflichen Schulen, Diplomhandelslehrer usw.) nach jeweiligem Landesrecht unterschiedlich ist (vgl. KMK-Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für berufliche Schulen vom 12.5.1995). Die Bezeichnung „Berufsschullehrer“ ist keine amtliche Bezeichnung, dennoch ist sie allgemein üblich geworden und gilt gleichermaßen für Frauen als Berufsschullehrerinnen.

Zugangsvoraussetzung zum Berufsschullehrerstudium an einer Universität oder einer gleichgestellten Hochschule ist die allgemeine Hochschulreife oder ein Fachhochschulabschluss, der von der Universität bei Zulassung zur Ersten Staatsprüfung mit maximal fünf Semestern angerechnet wird. Der frühest mögliche Studienbeginn liegt mit allgemeiner Hochschulreife bei 18 bis 19 Jahren, für Fachhochschulabsolventen entsprechend später.

Die Ausbildung der Berufsschullehrer gliedert sich in zwei Phasen:

- Phase 1: Studium mit fachpraktischer Tätigkeit und Schulpraktika
- Phase 2: Vorbereitungsdienst

Beide Ausbildungsphasen sind eng aufeinander bezogen. Sie sind auf das berufliche Schulwesen ausgerichtet und orientieren sich an Fachrichtungen, die als Studiengebiete gewählt werden können.

Die Regelstudiendauer beträgt neun Semester: Soweit durch Landesrecht längerfristige Schulpraktika vorgesehen sind, verlängert sich die Regelstudiendauer entsprechend.

Schulpraktika dienen dem Kennenlernen der künftigen Arbeit als Lehrkraft an einer beruflichen Schule. Die fachpraktische Tätigkeit in Einrichtungen der Wirtschaft (z.B. Betrieben) muss dagegen in Bezug auf die Fachrichtung einschlägig sein. Insofern sind für Berufsschullehrer zwei sehr verschiedene praktische Ausbildungsteile zu unterscheiden.

Das Studium umfasst etwa zur Hälfte das vertiefte Studium einer beruflichen Fachrichtung. Die andere Hälfte umfasst:

- erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Studien,
- das Studium eines berufsfeldübergreifenden oder
- eines allgemeinbildenden Unterrichtsfachs oder
- das Studium einer speziellen Fachrichtung oder
- einer weiteren beruflichen Fachrichtung oder
- einer sonderpädagogischen Fachrichtung.

Im Studium sind arbeitswissenschaftliche, betriebspsychologische und betriebssoziologische Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Die fachpraktische Tätigkeit soll

Zugänge

Allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulabschluss
(maximal 5 Semester werden anerkannt)

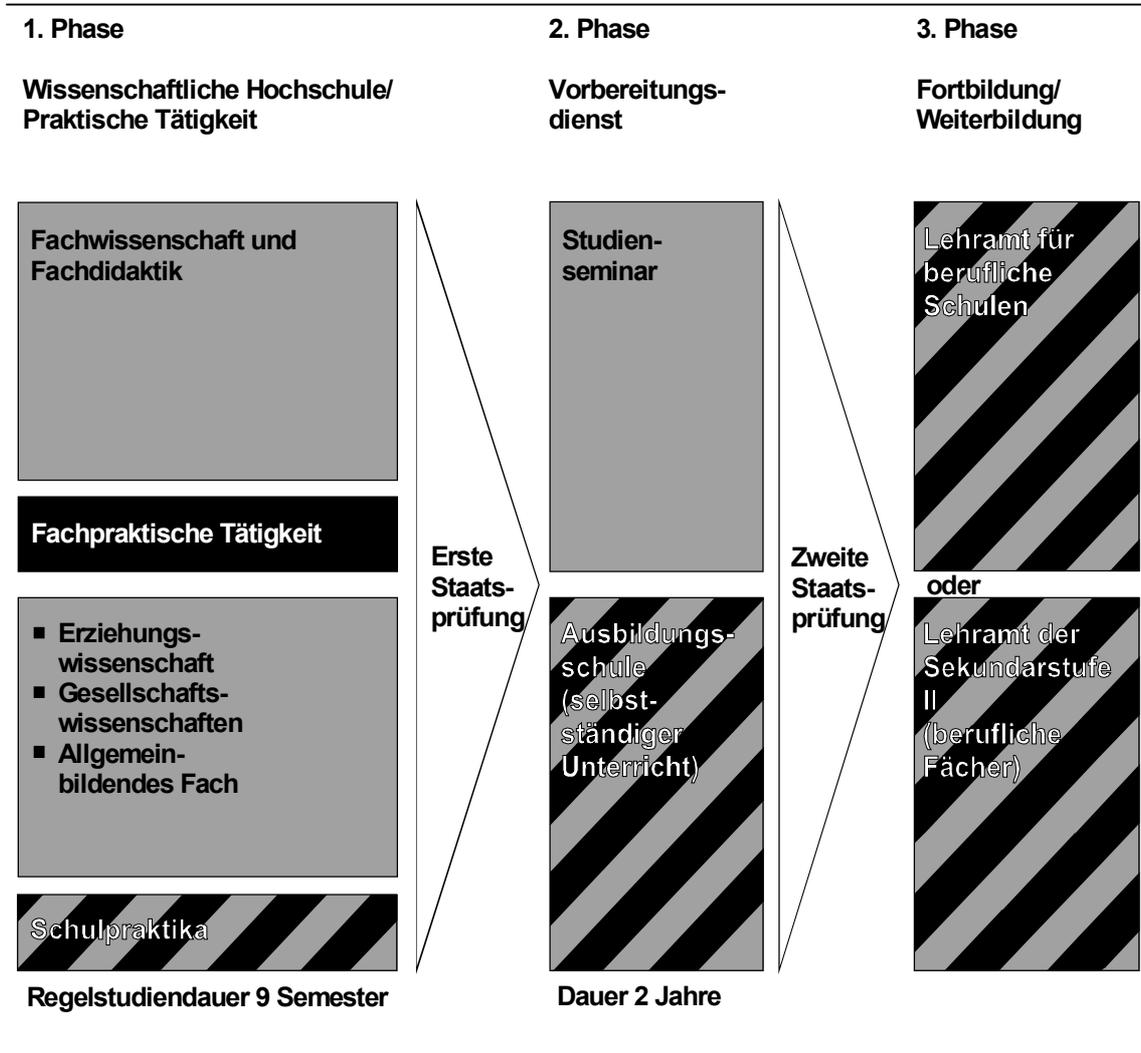
Fachrichtungen

- Wirtschaft und Verwaltung
- Metalltechnik
- Elektrotechnik
- Bautechnik
- Holztechnik
- Textiltechnik und Bekleidung
- Verfahrenstechnik
- Drucktechnik
- Farbtechnik und Raumgestaltung
- Gestaltungstechnik
- Körperpflege
- Gesundheit
- Ernährung und Hauswirtschaft
- Agrarwirtschaft
- Sozialpädagogik
- Pflege

mindestens ein Jahr dauern. Sie muss in Bezug auf die Fachrichtung einschlägig sein. Eine einschlägige Berufsausbildung oder eine fachpraktische Tätigkeit im Rahmen eines Fachhochschulstudiums werden hierbei angerechnet. Die fachpraktische Tätigkeit kann ganz oder teilweise dem Studium vorangehen oder auf vorlesungsfreie Zeiten verteilt werden. Sie soll systematisch überwacht werden und muss in den meisten Ländern bis zum Abschluss des Studiums durch die Erste Staatsprüfung abgeschlossen sein.

Der 24-monatige Vorbereitungsdienst schließt mit der Zweiten Staatsprüfung ab, mit der die Befähigung

Qualifizierung der Lehrkräfte für berufliche Schulen



für das Lehramt erworben wird. Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist eine auf der wissenschaftlichen Ausbildung basierende schulpraktische Ausbildung. Die Ausbildung soll auch den Problemen mit lern- und verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit Rechnung tragen. Zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst gehört in begrenztem Umfang selbstständiger Unterricht an einer Ausbildungsschule. Zeugnisse über an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen abgelegte Diplomprüfungen können als Zulassungsvoraussetzung für den Vorbereitungsdienst

gewertet werden, soweit landesrechtliche Regelungen dem nicht entgegenstehen. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.1990 über die „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ bleibt unberührt.

Die schnelle Veränderung der beruflichen Anforderungen an die Lehrkräfte bedingt ihre kontinuierliche Fortbildung als dritte Phase der Qualifizierung. Daneben besteht in dieser dritten Phase die Weiterbildung, die die Berufsschullehrer befähigen soll, ihre Lehrtätigkeit in weiteren Fächern oder Fachrichtungen auszuüben.

Quelle: Schaubildsammlung des BMBF 2001

Sichtweise der Lehrer	<p>Als Ergebnis einer Reihe von Kontakten zu Lehrkräften gewerblich-technischer Fachrichtungen in deutschen Ländern kam zum Ausdruck, dass gegenüber der eng gefassten <i>Berufspädagogik</i> in den grundständigen Studiengängen die <i>Fachdidaktik</i> zu kurz kommt. Das hängt auch damit zusammen, dass für diese Schwerpunkte in den Universitäten nur teilweise Vollzeitkräfte zur Verfügung stehen. Der Beitrag von U. Maus „Fachdidaktik – Bedeutung, Probleme und Perspektiven – dargestellt unter Einbeziehung einer Erhebung an Universitäten und Studienseminaren“ geht darauf im Abschnitt 2.1.3 näher ein.</p>
Lehrerfortbildung und Vorbereitungsdienst	<p>Der kontinuierlichen Fortbildung wird in der KMK-Empfehlung zur Lehrerbildung vom Mai 1995 ein eigener Abschnitt gewidmet. Diese soll nämlich „sicherstellen, dass der Unterricht dem Entwicklungsstand der Wissenschaft und der betrieblichen Praxis entspricht“.</p> <p>Die Regelungen des an das Studium anschließenden Vorbereitungsdienstes richten sich nach den Beamtengesetzen der Länder und deren Vorgaben für den Eintritt in den Höheren Dienst.</p> <p>Abbildung 2 auf den Seiten 36 und 37 zeigt die Qualifizierung von Lehrkräften für berufliche Schulen in ihren drei Phasen gemäß Darstellung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.</p>
Anerkennung als Erste Staatsprüfung	<p>2.1.2 Anerkennung anderer Studienabschlüsse für den Seiten- und Direkteinstieg</p> <p>Neben dem Weg über die grundständigen Studiengänge mit Abschluss Erste Staatsprüfung und Eintritt als Lehramtsbewerber in den Vorbereitungsdienst kommt in jüngerer Zeit den beiden anderen Wegen des Seiten- und Direkteinstiegs besondere Bedeutung zu. Bei bestehendem Mangel an Lehramtsbewerbern mit zuvor absolvierten grundständigen Studiengängen kann nach Landesregelung auch der Abschluss eines anderen universitären Studiengangs, wie z.B. zum Diplomingenieur, als Erste Staatsprüfung anerkannt werden.</p> <p>Hinsichtlich des quantitativen Bedarfs ergeben sich von Jahr zu Jahr und teilweise auch von Fachrichtung zu Fachrichtung erhebliche Unterschiede. Diese spiegeln sich in „Studien- & Berufswahl“ vom Jahre 2004/2005 wie folgt wider:</p> <p>„Ein früher häufiger Weg über ein achtsemestriges Fachstudium und eine zusätzliche pädagogische Ausbildung während des Vorbereitungsdienstes ist nur noch in wenigen beruflichen Fachrichtungen möglich, dann nämlich, wenn Bewerber mit Lehramtsstudium nicht in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen.“²⁴</p> <p>Dessen ungeachtet werden heute bis zu 50 % des Bedarfs über Seiten- und Direkteinsteiger abgedeckt. Im Prozess der Eingliederung von Absolventen anderer Studiengänge ist es erforderlich, auch das so genannte Zweifach zu berücksichtigen.</p>
Problem Zweifach	<p>Die einschlägigen Bestimmungen in der baden-württembergischen Verordnung des Kultusministeriums lauten:</p> <p>„Zum Vorbereitungsdienst können ebenfalls Personen mit einer universitären Abschlussprüfung zugelassen werden, sofern durch diese zwei Fächer in einer für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst zulässigen Fächerverbindung nach-</p>

²⁴ BLK/BA (Hrsg.): Studien- & Berufswahl 2004/2005. Nürnberg 2004, S. 422f.

gewiesen werden und sofern sie durch ihre Ausbildung sowie eine darauf aufbauende berufliche Lehrtätigkeit als besonders qualifiziert ausgewiesen sind. Über die Zulassung entscheidet das Kultusministerium erforderlichenfalls nach einer Feststellungsprüfung.“²⁵

Unter Seiteneinstieg versteht man den Eintritt von Absolventen universitärer Studiengänge einschlägiger Fachrichtungen direkt in den Vorbereitungsdienst. Sie sind als Referendare in die Studienseminare eingegliedert und den Absolventen der grundständigen Studiengänge gleichgestellt.

Seiteneinstieg

Im Unterschied dazu ist mit Direkteinstieg die unmittelbare Anstellung in der Schule verbunden, und zwar von Kandidaten mit Abschluss eines einschlägigen universitären Studiengangs und entsprechender Berufserfahrung. Sie werden parallel zum Einsatz in der Schule in Lehrgangsform von den Studienseminaren in die Schulpraxis eingeführt.

Direkteinstieg

Der so genannte Seiten- und Direkteinstieg wird oft beanstandet, weil die entsprechende berufspädagogische/fachdidaktische Einführung über die Stufe Seminar/Vorbereitungsdienst allein zu kurz kommt, was auch mit dem empfohlenen *Basiscurriculum* Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Ausdruck gebracht wird.

**Seiten- und
Direkteinsteiger
in der Schulpraxis**

Andererseits sind die Seiten- und Direkteinsteiger heute bereits voll in die Schule integriert und oft auch an verantwortlicher Stelle eingesetzt, ohne dass es hinsichtlich des Nebeneinanders der eingesetzten Lehrkräfte mit Vorbildung grundständiges Studium einerseits und Seiten-/Direkteinstieg andererseits zu Schwierigkeiten kommt.

Vergleicht man die in den Schulen erreichbaren Funktionsstellen, dürfte – bei regionalen Unterschieden – ein großer Anteil der Schulleiterstellen von Seiteneinsteigern besetzt sein.

Zum Problem der Seiten- oder Direkteinsteiger nahm G. Grüner bereits im Jahre 1974, also ein Jahr nach der KMK-Vereinbarung, die das Zweifach verankerte, wie folgt Stellung:

**G. Grüners
Stellungnahme
1974**

„Die Ablehnung der Absolventen von Diplomstudiengängen mit der Begründung, dass sie allenfalls als Einfachlehrer angesehen werden können, scheint jedoch problematisch zu sein. Zum einen sind in den Diplomstudiengängen meist Studien nicht unmittelbar berufsbezogener Inhalte mit enthalten (z.B. Mathematik, Physik beim Diplom-Ing.), die einem Nebenfachstudium im Lehrerstudium nahekommen. Zum anderen können Teile des Diplomstudiums auch als berufsbezogenes Nebenfach des Lehrerstudiums deklariert werden (z.B. Elektrotechnik im Studium zum Maschinenbau-Diplom).

Vor allem wird aber zu fragen sein, ob das berufliche Schulwesen nicht neben den in Lehrerstudiengängen ausgebildeten Lehrern an einigen Stellen auch den

²⁵ Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen vom 10.03.2004, § 2 (3); K.u.U. vom 2. April 2004, S. 65

fachlich umfassender ausgebildeten Absolventen eines Diplomstudienganges benötigt: Dipl.-Physiker für die Ausbildung von Physik.-techn. Assistenten, Diplom-Ingenieure für die Ausbildung von Technikern u.ä. Da wir meinen, dies sei der Fall, sei unser Vorschlag zur Lösung dieses Problems deshalb kurz folgendermaßen skizziert:

- Die Absolventen von Diplomstudiengängen sollten erst nach 3jähriger Praxis nach dem Erwerb des Diploms in den Vorbereitungsdienst eingestellt werden, damit auf diesem Wege dem beruflichen Schulwesen auch weiterhin praxisnahe Theoretiker zugeführt werden können.
- Den Absolventen der Diplomstudiengänge sollte während des Referendariats die Gelegenheit zu einem erziehungswissenschaftlichen Hochschulstudium gegeben werden; den erziehungswissenschaftlichen Teil der Lehramtsprüfung (1. Staatsprüfung) sollten sie im Rahmen der 2. Staatsprüfung nachholen.²⁶

Ingenieure im Klassenraum Auch in jüngerer Zeit gibt es Beiträge, die sich mit diesen Zugangswegen im Detail beschäftigen, so z.B. in der Zeitschrift „uni Magazin“, herausgegeben von der Bundesagentur für Arbeit, im Artikel „Ingenieure im Klassenraum“. Ferner ist dort eine Stellungnahme des Bundesvorsitzenden des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, Berthold Gehlert, wiedergegeben:

„Quereinsteiger brauchen vor allem Kompetenz, Einfühlungsvermögen und Durchsetzungsfähigkeit. Sie müssen außerdem eine schülergerechte Sprache finden und sich in die Welt der Jugendlichen hineindenken. Wenn das gelingt, können auch die Spätberufenen im Schuldienst bestehen: Die reine Berufsbiografie des Lehrers ist kaum von Bedeutung. Für die Schüler zählt die Qualität des Unterrichts.“²⁷

In einem Interview mit der oben genannten Zeitschrift wurde Berthold Gehlert die Frage gestellt: „Was sind die Vorteile, erst später in den Lehrerberuf zu wechseln?“ Er antwortete:

„Wer erst im zweiten Anlauf den Weg zum Lehrer findet, verfügt über eine meist längere Berufserfahrung. Dieses fachliche Know-how kann für einen praxisnahen und anregenden Unterricht genutzt werden. Auch die persönliche Prägung und Reifung durch die Arbeitswelt führt öfter zu Einstellungen und Verhaltensweisen, die auch im Lehrerberuf nützlich sind.“²⁸

Derzeitige Bedarfsdeckung Auch wenn der Anteil grundständig Ausgebildeter quantitativ nicht ausreicht, so besteht dennoch in bestimmten Bereichen kein Lehrermangel, wird doch über den Seiten- und Direkteinstieg – die beiden anderen Zugangswege – der nötige Bedarf abgedeckt. Je nach Zahl grundständig Ausgebildeter verschiebt sich die Relation zwischen diesen und den Ersatzwegen. Auch in den heutigen wirtschaftlich schwierigen Jahren lässt sich allerdings auf den beiden Wegen Seiten- und Direkteinstieg der Bedarf nicht generell abdecken. Aus welchen Gründen auch immer, kann sich diese Situation rasch ändern.

²⁶ Grüner, Gustav: Die Einstellung von Hochschulabsolventen in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 1974, S. 683f.

²⁷ uni Magazin, Heft 1/2006. Hrsg: Bundesagentur für Arbeit

²⁸ Ebenda

2.1.3 Ulrike Maus

Fachdidaktik – Bedeutung, Probleme und Perspektiven – dargestellt unter Einbeziehung einer Erhebung an Universitäten und Studienseminaren*

Aufgaben der Fachdidaktik

Fachdidaktik lässt sich als Wissenschaft vom planvollen, institutionalisierten Lehren und Lernen spezieller Aufgabenbereiche definieren. Als genuine Berufswissenschaft des Lehrers steht sie an der Schnittstelle von Pädagogik und Fachwissenschaft und stellt die Verbindung zwischen den Fachwissenschaften, der Erziehungswissenschaft und der Unterrichtspraxis her. So ist die Fachdidaktik zweifelsfrei von zentraler Bedeutung für die Professionalisierung der Lehrkräfte in allen Phasen der Lehrerbildung. Betrachtet man jedoch die Aussagen zum Stand dieser Disziplin in der universitären Forschung und Lehre, dann bietet sich ein wenig erfreuliches Bild, das in eklatantem Widerspruch zur Bedeutung der Fachdidaktik steht.¹ Im gewerblich-technischen Bereich wird die Schwäche der Fachdidaktik allgemein beklagt.

Bei der Ausbildung der Diplom-Handelslehrer ist es mit dieser Disziplin hingegen weit besser bestellt. Überhaupt verlief die Entwicklung der einschlägigen Studiengänge sowie der Professionalisierungsprozess der Diplom-Handelslehrer weitgehend kontinuierlich. Die geringere Problematik dieser Studiengänge erklärt sich mit aus ihrer polyvalenten Anlage und großen Nähe zur Ausbildung der Diplom-Kaufleute.

Ende der 1960er Jahre, als Fachdidaktik erstmals *expressis verbis* als Wissenschaft genannt wurde, ging man durchaus von hohen Erwartungen und Ansprüchen aus. Damals wurde aus der allgemeinen Didaktikdiskussion die Vorstellung entwickelt, die Fachdidaktik müsse in der ersten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen eine zentrale Stellung einnehmen. Doch dies blieb illusorisch.²

In der einschlägigen Diskussion wird permanent auf den unbefriedigenden Zustand der Fachdidaktik hingewiesen, wobei auch deutlich wird, dass dieses Manko angesichts der neueren Entwicklungen in der Gestaltung der Berufsbildung eher noch schwerer wiegen dürfte:

- Die Fachdidaktik ist in der durch ihre notwendige Spezialisierung bedingten geringen Besetzung vielfach lediglich Thema für Lehr-

beauftragte. Sie führt an den Universitäten ein Randdasein; dies verträgt sich nicht mit der geforderten ganzheitlichen Berufsbildung und handlungsorientierten Unterweisung in Berufsschule und Betrieb und dürfte schon bald zum brisanten Thema in der Diskussion um die Rolle des Gewerbelehrers werden.³

- Fachdidaktik in der Berufsbildung und in der Lehrerbildung für berufliche Schulen ist ein ungelöstes Problem; ihr Status an den Hochschulen ist als prekär zu bezeichnen.⁴
- Im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Forschung im Bereich der Vermittlung von pädagogischer Handlungskompetenz an Lehramtsstudierende wird konstatiert: „Der Zustand der wissenschaftlich betriebenen Fachdidaktik gewerblich-technischer Unterrichtsfächer gibt ohnehin nur Grund zur Klage.“⁵

Der 1965 geschaffene Deutsche Bildungsrat unterstrich bereits im Strukturplan für das Bildungswesen aus dem Jahre 1970 die Bedeutung der Fachdidaktik und führte aus:

„Zu den Aufgaben der Fachdidaktik gehört,

1. festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziele des Unterrichts werden sollen;
2. Modelle zum Inhalt, zur Methodik und Organisation des Unterrichts zu ermitteln, mit deren Hilfe möglichst viele Lernziele erreicht werden;
3. den Inhalt der Lehrpläne immer wieder daraufhin kritisch zu überprüfen, ob er den neuen Erkenntnissen fachwissenschaftlicher Forschung entspricht, und gegebenenfalls überholte Inhalte und Methoden und Techniken des Unterrichts zu eliminieren oder durch neue zu ersetzen;
4. erkenntnistheoretische Vertiefung anzuregen und fächerübergreifende Gehalte des Faches beziehungsweise interdisziplinäre Gesichtspunkte zu kennzeichnen.“⁶

So waren zwar die Aufgaben der Fachdidaktik umrissen, doch ein zentrales Problem, das ihre Entwicklung bis in die Gegenwart hemmt, blieb ungelöst, nämlich die wissenschaftssystematische Einordnung.

* Dieser Exkurs basiert auf folgendem Beitrag von Heinrich Schanz: „Lehre und Forschung der beruflichen Fachdidaktiken an deutschen Universitäten.“ In: Bonz, Bernhard; Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart 1998, S. 31 – 59.

Wissenschaftssystematische Einordnung

Der wissenschaftliche Standort der Fachdidaktik ist nach wie vor umstritten. Kontrovers diskutiert und an den Hochschulen auch sehr unterschiedlich praktiziert werden drei Modelle:

- Fachdidaktik als Bestandteil der entsprechenden Fachwissenschaft,
- Fachdidaktik als Teil der allgemeinen Didaktik und damit der Erziehungswissenschaft,
- Fachdidaktik als eigenständige Disziplin (mit Brückenfunktion zwischen Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft).⁷

Dieses Lokalisierungsproblem ist nicht nur für die formale Institutionalisierung der universitären Fachdidaktiken relevant, sondern kennzeichnet ein „allgemeines fachdidaktisches Standortdilemma“.⁸

Ergebnisse einer Erhebung an den Universitäten und Studienseminaren

Um Aussagen zu Lehre und Forschung beruflicher Fachdidaktiken an Universitäten machen zu können, wurden im Jahre 1997 Erhebungen bei Universitäten und Studienseminaren vorgenommen. Einbezogen waren 18 Universitäten mit Diplom-Handelslehrer-Studiengängen (von denen 15 ausgefüllte Erhebungsbogen zurücksandten) sowie 14 Universitäten einschließlich der Technischen Hochschule Aachen mit Studiengängen für das Lehramt an beruflichen Schulen, Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik. Außerdem wurden Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten und die Auflistung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Dissertationen und Habilitationen in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ herangezogen. Nachstehend sind im Wesentlichen die sich auf die gewerblich-technischen Studiengänge beziehenden Ergebnisse der Erhebung wiedergegeben, wobei man davon ausgehen kann, dass sich im Zeichen tief greifender Sparmaßnahmen keine wesentlichen Verbesserungen ergeben haben.

Von den befragten Hochschulen mit Studiengängen für das Lehramt an beruflichen Schulen, Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik, wurden zunächst die Vorlesungsverzeichnisse hinsichtlich der vorhandenen Professuren für Fachdidaktik bzw. Technikdidaktik durchgesehen. Die Professuren für Technikdidaktik müssen teilweise auch im Zusammenhang mit der Lehrerbildung für allgemeine Schulen gesehen werden. Die Tabellen 1 und 2 zeigen – nach dem Stand des Jahres 1997 – die 14 Professuren, die an 10 Universitäten verankert sind, mit ihren Fachbezeichnungen und der organisatorischen Zuordnung.

Soweit entsprechende Professuren eingerichtet sind, kann von fachdidaktischen Lehrveranstal-

tungen für die beiden genannten Fachrichtungen ausgegangen werden. Soweit keine fachdidaktischen Professuren vorhanden sind, werden Lehrveranstaltungen von Lehrbeauftragten durchgeführt. Die Vorlesungsverzeichnisse sind hierzu teilweise sehr wenig aussagefähig.

Tab. 1: Professuren für Technikdidaktik an Universitäten mit Studiengängen für das Lehramt an beruflichen Schulen, Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik

Bezeichnung der Professuren	Anz.
Didaktik der Technik	5
Technologie und ihre Didaktik	1
Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik	2
Didaktik der Metalltechnik	1
Didaktik der Elektrotechnik	1
Steuerungstechnik u. Fachdidaktik Elektrotechnik	2
Professur für berufliche Fachrichtungen	1
Arbeitswissensch. u. Didaktik des Maschinenbaus	1
	14

Tab. 2: Organisatorische Zuordnung der Professuren für Technikdidaktik an 10 Universitäten

Bezeichnung der Fakultät oder des Fachbereichs	Anz.
Erziehungswissenschaften/Unterrichtswissensch.	4
Geistes- und Sozialwissenschaften/	2
Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften	
Maschinenbau/Maschinenwesen	5
Physik und Technologie	1
Philosophische Fakultät	2
	14

In einer Erhebung zum Entwicklungsstand der Fachdidaktik Maschinenbau in der Bundesrepublik Deutschland von 1984 wurde festgestellt, dass im Rahmen der Lehrveranstaltungen zur Fachdidaktik Metall- und Maschinentechnik die Behandlung allgemeindidaktischer Inhalte einen großen Raum einnimmt, um Defizite allgemeindidaktischer Kenntnisse zu beheben.⁹ Wenn dieser Befund auch noch in der Gegenwart zutrifft, dann wird die begrenzte Zeit für die fachdidaktische Lehre noch mehr verkürzt.

Die unterschiedliche Bezeichnung und Zuordnung der Professuren lässt nicht nur auf unterschiedliche Auffassungen und Ausprägung der beruflichen Fachdidaktiken schließen, sondern berührt auch die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Personalauswahl für die Besetzung der Professorenstellen. Hier stellt sich auch die schon angesprochene Frage nach der wissenschaftlichen Zugehörigkeit der Fachdidaktik.

Es kann kein Zweifel bestehen, dass ein Vertreter der Fachdidaktik sowohl fachwissenschaftlich als auch erziehungswissenschaftlich ausgewiesen sein muss, wenn er den Aufgaben in Forschung

und Lehre gerecht werden will. Diese doppelte Qualifikation zu erwerben und immer wieder auf dem neuesten Stand zu halten, ist sehr beschwerlich, aber für die anstehenden Aufgaben unerlässlich.

Ein großer Teil der Erhebung war der Einschätzung der Fachleiter der Studienseminare zur Situation der beruflichen Fachdidaktiken an der Universität gewidmet. Dies erbrachte im Einzelnen Stellungnahmen der Fachleiter zur universitären Lehre und Forschung dieser Fachdidaktiken, zur Zusammenarbeit Universität und Studiensemi-

nar sowie zum Beitrag der Universitäten zur Qualifizierung und Fortbildung der Fachleiter selbst.

Nahezu die Hälfte der Stellung nehmenden Fachleiter hält das fachwissenschaftliche Lehrangebot an den Universitäten für das Lehramtsstudium der beruflichen Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik für ausreichend. Ein Drittel der Stellung nehmenden Fachleiter ist für eine Ausweitung des fachwissenschaftlichen Lehrangebots, und zwar – mit einer Ausnahme – weniger auf Spezialgebiete, sondern auf breitere wissenschaftliche Grundlagen (siehe Tabelle 3).

Tab. 3: Einschätzung des fachwissenschaftlichen Lehrangebots berufliche Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik an der Universität durch Fachleiter

Frage: Halten Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen bei der Ausbildung von Referendaren das fachwissenschaftliche Lehrangebot im Rahmen des Universitätsstudiums für das Lehramt an beruflichen Schulen (Abschluss mit Diplom oder Staatsprüfung), berufliche Fachrichtung Metalltechnik/Elektrotechnik, für ausreichend?	
Das fachwissenschaftliche Lehrangebot an der Universität für das Lehramt an beruflichen Schulen ist ausreichend.	9
Das fachwissenschaftliche Lehrangebot an der Universität für das Lehramt an beruflichen Schulen ist nur teilweise ausreichend.	5
Das fachwissenschaftliche Lehrangebot an der Universität für das Lehramt an beruflichen Schulen sollte ausgeweitet werden.	7
Die Ausweitung des Lehrangebots sollte sich auf die Vertiefung von Spezialgebieten richten.	– (1)*
Die Ausweitung des Lehrangebots sollte weniger auf Spezialgebiete, sondern auf breitere wissenschaftliche Grundlegung gerichtet sein.	– (7)*
* Mehrfachnennungen	
Anzahl der Stellung nehmenden Fachleiter	21

Die fachdidaktischen Kenntnisse der Universitätsabsolventen werden von den Fachleitern sehr beanstandet. Allerdings bemerken fünf Fachleiter, die die fachdidaktischen Kenntnisse für nicht ausreichend ansehen, dass eine differenzierte Beurteilung erforderlich sei, je nachdem von

welcher Universität ein Absolvent kommt. Nur ein Fachleiter, der die fachdidaktischen Kenntnisse der Universitätsabsolventen für nicht ausreichend einschätzt, hält die Vermittlung fachdidaktischer Kenntnisse an der Universität nicht für dringlich (siehe Tabelle 4).

Tab. 4: Einschätzung fachdidaktischer Kenntnisse von Universitätsabsolventen durch Fachleiter

Frage: Halten Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen die von Universitätsabsolventen – Lehramt für berufliche Schulen, Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik – in das Referendariat mitgebrachten fachdidaktischen Kenntnisse für ausreichend?	
Die fachdidaktischen Kenntnisse der Universitätsabsolventen sind ausreichend.	2
Die fachdidaktischen Kenntnisse der Universitätsabsolventen sind nur teilweise ausreichend.	12
Die fachdidaktischen Kenntnisse der Universitätsabsolventen sind nicht ausreichend.	6
Die fachdidaktischen Kenntnisse der Universitätsabsolventen sind differenziert zu beurteilen, je nachdem, von welcher Universität ein Absolvent kommt.	1 (5)*
Die Vermittlung fachdidaktischer Kenntnisse an der Universität wird nicht für dringlich gehalten, da die Studienseminare diesen Bereich abdecken können.	– (1)*
* Mehrfachnennungen	
Anzahl der Stellung nehmenden Fachleiter	21

Über zwei Drittel der befragten Fachleiter halten fachdidaktische Studien in der ersten Phase der Lehrerausbildung für „sehr wichtig“. Auch die

Durchführung fachdidaktischer Analysen wird für erforderlich gehalten (siehe Tabellen 5 und 6).

Tab. 5: Notwendigkeit fachdidaktischer Analysen in der ersten Phase des Lehramtsstudiums nach der Auffassung der Fachleiter

Frage: Halten Sie es für erforderlich, dass in der ersten Phase des Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen, Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik, fachdidaktische Analysen durchgeführt werden? Kreuzen Sie bitte an, was Sie für erforderlich halten:	
sachlogische Strukturierung;	10
exemplarische Strukturierung;	14
didaktische Reduktion;	14
methodisch-mediale Optimierungsformen;	6
technisch-instrumentale Vermittlungsformen;	5
fachdidaktische Analysen in der ersten Phase der Lehrerbildung werden nicht für erforderlich gehalten.	–
Anzahl der Nennungen	49

Tab. 6: Notwendigkeit fachdidaktischer Studien in der ersten Phase des Lehramtsstudiums in der Sicht der Fachleiter

Frage: Kann aus Ihrem Verständnis für die Aufgaben der Studienseminare auf eine Vertiefung fachdidaktischer Studien an der Universität im Zusammenhang mit dem Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen, Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik, verzichtet werden?	
Fachdidaktische Studien werden im Rahmen des Lehramtsstudiums für sehr wichtig gehalten.	16
Fachdidaktische Studien werden im Rahmen des Lehramtsstudiums nur in begrenztem Umfang für erforderlich gehalten.	4
Nachdem teilweise Quereinsteiger ohne pädagogische bzw. fachdidaktische Kenntnisse in das Studienseminar eintreten, kann auch auf fachdidaktische Studieninhalte bei einem Lehramtsstudium verzichtet werden, da die Studienseminare eine fachdidaktische Kompetenz vermitteln können.	1
Anzahl der Stellung nehmenden Fachleiter	21

Bei den Anregungen der Fachleiter zu den Lehrveranstaltungen der beruflichen Fachdidaktiken, Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik, werden besonders die neuen Technologien genannt. Die Vorschläge insgesamt machen deutlich, dass nur ein Teil der Stellung nehmenden Fachleiter von der wissenschaftlichen Fachdidaktik Hilfen für die didaktisch-methodische Gestaltung des Fachunterrichts erhofft (vgl. Beitrag Schanz, S. 49, Tabelle 21).

Fachdidaktische Forschung

Man kann davon ausgehen, dass die 14 Technik-Didaktik-Professuren nicht nur in unterschiedlichem Umfang, sondern auch mit unterschiedlicher Themenorientierung Forschung betreiben. Bereits die Bezeichnung der Professuren (siehe Tabelle 1) lässt auf unterschiedliche fachdidaktische Ausrichtungen schließen. Eine Didaktik der Technik ist breiter angelegt als eine Didaktik der Elektrotechnik oder eine Didaktik einer beruflichen Fachrichtung. Neben der personellen und sachlichen Ausstattung einer Professur spielen auch der Werdegang und die besonderen Interessen des Stelleninhabers selbst eine große Rolle. Gustav Grüner stellte schon 1975 fest, dass sich die Fachdidaktiken der Fächer des beruflichen Schulwesens in einem sehr desolaten Zustand befinden und von ergiebiger fachdidaktischer Forschung keine Rede sein kann.¹⁰ Günter Pätzold erneuert diese Kritik 1997 und stellt wiederum

fest, dass die Fachdidaktiken der Fächer des beruflichen Schulwesens sich in einem nicht sehr guten Zustand befinden und fachdidaktische Forschung nur in begrenztem Umfang betrieben wird.¹¹

Zieht man die jährliche Auflistung der berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanten Dissertationen in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik heran, so werden von 917 Dissertationen in den Jahren 1993 bis 2004 nur 56 technikdidaktische Arbeiten ausgewiesen. Daneben gibt es noch eine Reihe von Einzelschriften und vor allem Einzelbeiträge in Sammelwerken und Zeitschriften.

Universität und Studienseminar

Die Heranbildung des Lehrernachwuchses erfolgt nacheinander an den Universitäten und den Studienseminaren. Wenn man davon ausgeht, dass die erste und zweite Phase der Lehrerbildung aufeinander bezogen sein müssen, dann ist auch eine Zusammenarbeit bzw. Kooperation zwischen beiden Institutionen unerlässlich. Die entsprechende Frage an die Fachleiter bezog sich auf die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und den Studienseminaren.

Zwei Drittel der insgesamt Stellung nehmenden Fachleiter sehen, abgesehen von Einzelfällen, nur eine schwach ausgeprägte Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Studienseminaren. Nahezu ein Fünftel von ihnen spricht sich für eine Intensivierung der Zusammenarbeit aus.

Für die Leistungsfähigkeit der Studienseminare im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerbildung spielen die Fachleiter eine wichtige Rolle. Der Qualifizierung und Rekrutierung des Fachleiter-Nachwuchses sowie der Fortbildung der etablierten Fachleiter kommt daher große Bedeutung zu. Deshalb sollten Aussagen zum Beitrag der Universitäten zur Aus- und Fortbildung der Fachleiter ermittelt werden.

Es überrascht, dass ein Drittel der insgesamt Stellung nehmenden Fachleiter keinen Beitrag der Universitäten zur fachwissenschaftlichen Qualifizierung der Fachleiter sieht. Etwa ein Viertel der Stellung nehmenden Fachleiter sieht auch keinen Beitrag der Universitäten zur fachdidaktischen Qualifizierung des Fachleiter-Nachwuchses (vgl. Beitrag Schanz, S. 55, Tabelle 23). Die Vorstellung und Auswertung der Erhebungen zu den beruflichen Fachdidaktiken sollte die Problematik der erfassten beruflichen Fachdidaktiken verdeutlichen. Wenn auch die Erhebungen nicht repräsentativ sein können, so geben sie doch interessante Einblicke in die Situation von Lehre und Forschung der beruflichen Fachdidaktiken.

Eine engere Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung ist überfällig. „Kooperation schließt in der Regel eine Herausforderung zur kritischen Prüfung der eigenen Vorstellung für alle Beteiligten ein. Sie sollte angenommen und zur Fortentwicklung der Fachdidaktik konstruktiv genutzt werden.“¹²

Anmerkungen

- 1 Kuhlmeier, Werner: Berufliche Fachdidaktiken zwischen Anspruch und Realität. (Diskussion Berufsbildung Bd. 3), Hrsg.: Bonz, Bernhard; Schanz, Heinrich. Baltmannsweiler 2005, S. 173
- 2 Vgl. Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung als Leitziel beruflicher Fachdidaktik. In: Bonz, Bernhard; Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart 1998, S. 9
- 3 Vgl. Bernard, Franz: Zur Herausbildung der Fachdidaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen. In: Bernard, Franz; Schröder, Bärbel (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt a.M. 2000, S. 343f.
- 4 Vgl. Bonz, Bernhard: Didaktik der Berufsbildung, Fachdidaktik und Berufsfelddidaktik – Stand und Entwicklungstendenzen. In: Bonz/Ott 1998, a.a.O., S. 265
- 5 Nickolaus, Reinhold: Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen 1996, S. 289
- 6 Zitiert nach Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung als Leitziel beruflicher Fachdidaktik. In: Bonz/Ott 1998, a.a.O., S. 10
- 7 Vgl. Bonz, Bernhard: Didaktik der Berufsbildung, Fachdidaktik und Berufsfelddidaktik – Stand und Ent-

Die Realisierung der nachstehenden Orientierungspunkte der Hochschulrektorenkonferenz würde nicht nur die Situation der Fachdidaktiken verbessern, sondern die Lehrerbildung insgesamt optimieren:

„Die Fachdidaktiken bedürfen einer Stärkung in Lehre und Forschung. Sie müssen forschungsfähig institutionalisiert sein. Bestehende Professuren müssen vor der Umwidmung mit rein fachwissenschaftlichen Schwerpunkten geschützt werden. Insbesondere muss mit fachdidaktischen Professuren die empirische Erforschung des fachbezogenen Lehrens und Lernens verbunden sein, ohne dass die bildungstheoretischen Grundlagen vernachlässigt werden. Dazu gehören

- eine entsprechende Berufungspolitik, die die Leistungen in der Forschung und die Erfahrung der Hochschullehrer in fachdidaktischen Praxisfeldern gleichermaßen berücksichtigt,
- die Kooperation der Fachdidaktiken untereinander und mit den Bildungswissenschaften, damit sie zumindest fachgruppenweise forschungsfähig werden,
- die gezielte Nachwuchsförderung, beispielsweise durch Graduiertenkollegs,
- ein Verständnis von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften als forschende und entwickelnde Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis, die in Kooperation mit der Praxis geschieht,
- eine Stärkung der empirischen Bildungsforschung insgesamt.“¹³

wicklungstendenzen. In: Bonz/Ott 1998, a.a.O., S. 273ff.

- 8 Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung als Leitziel beruflicher Fachdidaktik. In: Bonz/Ott 1998, a.a.O., S. 10
- 9 Vgl. Schleucher, Heinrich: Entwicklungsstand der Fachdidaktik Maschinenbau in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bader, Reinhard; Habel, Werner; Schleucher, Heinrich (Hrsg.): Fachdidaktik technikwissenschaftlich-beruflicher Fachrichtungen an den Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund 1984, S. 63
- 10 Vgl. Grüner, Gustav: Die Fachdidaktiken der Fächer des beruflichen Schulwesens. Die berufsbildende Schule 27 (1975) S. 275
- 11 Vgl. Pätzold, Günter: Buchbesprechung Lipsmeier/Rauner (Hrsg.): Beiträge zur Fachdidaktik Elektrotechnik. Stuttgart 1996. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93 (1997), S. 107
- 12 Bader, Reinhard: Strukturzüge einer Fachdidaktik für technikwissenschaftlich-berufliche Fachrichtungen. Die berufsbildende Schule 32 (1980), S. 702
- 13 Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006. Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. S. 18f.

2.2 Lehrerausbildung für den gehobenen Dienst

**Einstufung
in früherer Zeit**

In den frühen Entwicklungsabschnitten erfolgte die beamtenrechtliche Einstufung der Lehrkräfte für berufliche Schulen generell unterhalb der Ebene Gymnasiallehrer. Teilweise wurden auch Handwerksmeister nach kurzer Einführung mit der Übernahme des beruflich-fachlichen Unterrichts betraut. Als aktuelle Beispiele können hierfür teilzeitig beschäftigte *nebenamtliche Lehrkräfte*²⁹ in der Schweiz sowie in Bayern die Absolventen des Fachlehrer-Instituts Ansbach³⁰ genannt werden; letztere unterrichten, ihrer Ausbildung entsprechend, neben der *praktischen Fachkunde* auch in begrenztem Umfang andere fachkundliche Fächer.

Der Teilzeitunterricht für Lehrlingsklassen galt lange Zeit nicht als Sekundarstufe II. Dementsprechend orientierte sich die Vergütung der Lehrkräfte an den Bezügen der Volks- und Realschullehrer. Die Einstufung in den höheren Dienst setzte in größerem Umfang erst nach dem Zweiten Weltkrieg ein. So war bis in die jüngste Zeit in nahezu allen Ländern das Nebeneinander *gehobener* und *höherer* Dienst die Regel.

**Unterschiede
nach Schultypen**

Nachdem der Zugang zum Lehramt an beruflichen Schulen – je nach Land – nahezu in vollem Umfang über universitäre Studiengänge erfolgt, stieg der Anteil *höherer Dienst* rasch an. Er lag bereits Ende der 1960er Jahre bei über 50 %. Für Baden-Württemberg beispielsweise wurden nach einer Landtagsdrucksache aus dem Jahre 1973 folgende Relationen für den höheren und gehobenen Dienst angestrebt³¹:

	höherer Dienst	gehobener Dienst
Kaufmännische Schulen	90	10
Gewerbliche Schulen	80	20
Haus- und Landwirtschaftsschulen	65	35

Die nachstehenden Abschnitte zum gehobenen Dienst unterscheiden wie folgt:

- Grundständige Ausbildungsgänge unterhalb der Hochschulebene (a),
- Auf Fachhochschulabschlüssen aufbauende Ausbildung (b).

a) Grundständige Ausbildungsgänge unterhalb der Hochschulebene

**Berufspädagogische
Hochschule
Stuttgart**

Vom Jahre 1947 an wurde beispielsweise in Baden-Württemberg an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart wie folgt ausgebildet:

Zugangsberechtigung war die Hochschulreife. Der Studiengang dauerte sechs Semester und differenzierte nach den Fachrichtungen kaufmännische Schulen, gewerblich-nichttechnische Schulen sowie Hauswirtschaft. Diese zum gehobenen Dienst führende Ausbildung endete im Jahre 1987, so dass von da an in Baden-Württemberg wie auch in den meisten anderen Ländern eigenständige Studiengänge für Laufbahnen dieser Art nicht mehr bestehen.

²⁹ Vgl. Natsch, Rudolf: Nebenamtliche Lehrkräfte an schweizerischen Berufsschulen. In: Rothe, Georg: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Villingen-Schwenningen 2001, S. 642ff.

³⁰ Vgl. Rothe, Georg: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich, a.a.O., S. 636

³¹ Vgl. Gesamtdarstellung der Lehrerbildung im Bereich des beruflichen Schulwesens in Baden-Württemberg. Landtag v. Baden-Württemberg, 6. Wahlperiode, Drucks. 6/8829, S. 13

Die länderübergreifenden Regelungen für die Einstufung in den höheren Dienst stehen in engem Zusammenhang mit Lehrbefähigungen, die auf Bildungsgänge mit Abschluss Sekundarstufe II bezogen sind. **SEK II-Lehrer**

Gemäß Vorschlag der EU vom Jahre 1985 mit der nach dem französischen Modell übernommenen Unterscheidung von fünf erreichbaren Berufsbildungsstufen liegt die traditionelle Lehre auf Stufe 2; auf Stufe 3 einbezogen sind danach diejenigen, die entweder eine Berufsausbildung mit zusätzlicher Fachausbildung oder eine Fachausbildung auf Sekundarstufe II absolvierten. Die heute in Deutschland in den Lehrlingsklassen eingesetzten Lehrkräfte könnten demzufolge dem gehobenen Dienst zuzuordnen sein. Die Ausbildungsberufe gemäß Berufsbildungsgesetz schließen aber einen beträchtlichen Anteil anspruchsvoller Berufe ein. Ebenfalls ist die Ausbildung in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen, die gleichzeitig zur Hochschulzugangsberechtigung führen, generell in Stufe 3 einzubeziehen.

Das Nebeneinander von zwei verschiedenen Einstufungen bei nahezu gleicher Tätigkeit in der Schule hat sich zweifelsfrei als äußerst negativ erwiesen. So erscheint die Einstufung der Lehrkräfte für berufliche Schulen in Deutschland in den höheren Dienst als durchaus gerechtfertigt; die übrigen EU-Staaten handhaben dies in ähnlicher Weise.

b) Auf Fachhochschulabschlüssen aufbauende Ausbildung

Während die Lehrerausbildung mit dem Ziel Einstufung in den gehobenen Dienst heute im Allgemeinen ausgelaufen ist, sind dessen ungeachtet Fachhochschulabsolventen unverändert gefragt, einmal deshalb, weil an Universitäten für bestimmte zahlenmäßig schwächere Berufsfelder keine Möglichkeiten der Koppelung lehrerbildender Studiengänge mit den Fachstudiengängen der ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fakultäten bestehen; andererseits sind Abschlüsse auf Ebene Fachhochschule wesentlich differenzierter, so dass die beruflich-fachliche Ausbildung für die derzeit an Universitäten nicht angebotenen Berufsfelder zum großen Teil ohne Schwierigkeiten in Koppelung mit Fachhochschulen erfolgen könnte. Hinzu kommt die allgemeine Auffassung, dass das Fachhochschulstudium nach Art der Studiengänge der Lehrerbildung für Aufgaben der Berufsschule näher liegt und damit als vorteilhaft erscheint.

**Basis
Fachhochschul-
abschluss**

Bestrebungen, Fachhochschulabsolventen in die Studiengänge für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen einzubeziehen, gibt es daher auch in heutiger Zeit. Es erwies sich allerdings zunächst als äußerst schwierig, diesen Weg gangbar zu machen, bestanden doch Probleme, Fachhochschulabsolventen in die grundständigen Studiengänge der Universitäten entsprechend zu integrieren.

**Aufbau auf
Fachhochschul-
abschluss**

Hierzu legte die KMK fest, dass nur eine partielle Anrechnung erfolgen und das ergänzende Studium auf nicht mehr als vier Semester begrenzt sein soll. Nach dieser KMK-Festlegung gehen heute viele Länder vor, so beispielsweise das Saarland, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen (vgl. Tabelle 3 auf S. 23).

Beim derzeitigen Mangel an Lehrkräften aus grundständigen Studiengängen, insbesondere in Feldern, die an der Universität kaum vertreten sind, werden in vielen Ländern, wie z.B. in Baden-Württemberg, Fachhochschulabsolventen im Sinne von

**Fachhochschul-
absolventen als
Seiteneinsteiger**

Seiteneinsteigern direkt in den Vorbereitungsdienst und im Anschluss daran in den so genannten gehobenen Dienst einbezogen. Ganz neu wird der Aufstieg für Ingenieure mit FH- oder BA-Diplom in den höheren Dienst auch in Baden-Württemberg möglich gemacht. Im Rahmen von Modellversuchen der BLK kann sich dieser Personenkreis über Lehrgänge, die in Studienseminaren angeboten werden, für den höheren Dienst qualifizieren, wie z.B. in Karlsruhe.

Aufstiege in den höheren Dienst Die Absolventen sind dann zunächst in eine zweijährige berufsbegleitende Schulungsphase einbezogen; hinzu kommt eine einjährige Probephase im Schuldienst. Danach absolvieren sie – ebenfalls berufsbegleitend – einen dreijährigen Aufstiegslehrgang, der nach dem Leistungspunkte-System zertifiziert wird und bei erfolgreichem Abschluss zum Aufstieg in den höheren Dienst führt. Das Vorgehen in den Studienseminaren richtet sich bei der Aufnahme von Fachhochschulabsolventen ebenfalls nach den Regelungen der Länder.
Eine besondere Bedeutung kommt dem Fachhochschulabschluss bei der Konzeption neuer Lehrerbildungsmodelle nach dem Modell Bachelor und Master zu (vgl. Kapitel 5.1).

2.3 Differenzierte Aufgaben der Vorbereitungsdienste

Studienseminar als zweite Phase Absolventen von Studiengängen für Lehrämter besuchen länderübergreifend einen Vorbereitungsdienst. Er ist in den europäischen Staaten allerdings recht unterschiedlich organisiert und auch verschiedenartig benannt. Zu unterscheiden sind vor allem drei Modelle des Vorbereitungsdienstes, und zwar:

- absolviert in einer speziell dafür eingerichteten Institution;
- verstanden als organisierter erster Abschnitt im System der Lehrerweiterbildung;
- als schwerpunktmäßig von der betreffenden Schule zu bewältigende Aufgabe.

In den deutschen Ländern absolvieren Anwärter für das höhere Lehramt nach Abschluss der universitären Studiengänge den *Vorbereitungsdienst* an den *Studienseminaren*.³² Dieser meist zweijährige Ausbildungsabschnitt³³, auch zweite Phase der Ausbildung oder *Referendariat* genannt, dient der erweiternden und vertiefenden Ausbildung, wie z.B. in den Fächern Berufspädagogik, Einführung in die Schulpraxis mit Fachdidaktiken u.a.

Vorbereitungsdienst nach Länderrecht Die KMK-Rahmenvereinbarung vom Mai 1995 beschreibt die Zielsetzung des Referendariats wie folgt:

„Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist die auf der wissenschaftlichen Ausbildung basierende schulpraktische Ausbildung. Dabei sind aktuelle Veränderungen in der Schülerpopulation und in den beruflichen Anforderungen angemessen zu berücksichtigen. Die Ausbildung soll auch den Problemen mit lern- und verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit Rechnung tragen. Zur Ausbildung gehört in begrenztem Umfang selbständiger Unterricht.“

³² Mit Seminar (lat.: „Pflanzschule“) bezeichnete schon A. H. Francke seine 1696 gegründete Einrichtung zur Ausbildung für das Lehramt. Sie gilt als der erste Versuch einer geordneten pädagogischen Ausbildung für Lehrer.

³³ Vgl. Tabelle 3

Die Aufteilung der vier Halbjahre des Seminars nach Stunden auf das Hauptfach und das Zweitfach sowie das Volumen des zu erteilenden Unterrichts bestimmen die Länder.

Quer über die verschiedenen Systeme bewältigen die Vorbereitungsdienste die folgenden Aufgaben:

- Einführung in die Unterrichtsarbeit an der betreffenden Schule unter Anleitung von dafür bestellten Mentoren und der Schulleitung, zum Teil in engem Zusammenwirken mit der zuständigen Inspektion der Schulaufsicht oder – wie in Deutschland – dem Studienseminar;
- Vorbereitung auf eine so genannte Zweite Staatsprüfung oder sonstige Einstellungsprüfungen, mit denen festgestellt werden soll, ob die Voraussetzungen für die definitive Übernahme in den Schuldienst erfüllt sind.
- Durchführung von Veranstaltungen der Lehrerweiterbildung.

Die Ausführungen zum Vorbereitungsdienst sind wie folgt gegliedert:

- Absolventen grundständiger Studiengänge (a),
- Seiten- und Direkteinsteiger (b),
- Einführung in die Schulpraxis über Maßnahmen der Lehrerweiterbildung (c).

a) Absolventen grundständiger Studiengänge

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Jahre 2004 „Standards für die Lehrerbildung“ sind die beiden Phasen der Lehrerausbildung – Studiengang und Vorbereitungsdienst – wie folgt beschrieben:

**Studium und
Vorbereitungsdienst**

„Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend vom Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.

Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie wird im Folgenden nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf.“³⁴

An anderer Stelle ist dort unter *Entwicklung entsprechender Kompetenzen* aufgeführt:

- Erprobung und Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden sowie Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule;
- Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase.

Während sich die Standards für die Lehrerbildung auf die Gesamtheit der Lehrerbildungsgänge beziehen, konzentriert sich die Fortschreibung des KMK-Beschlusses vom Jahre 1973, datiert unter dem 12.05.95, auf die beruflichen Schulen mit dem

³⁴ Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, S. 4

Titel „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen“. Dort ist unter Punkt 2.4 aufgeführt:

„Die Dauer des Vorbereitungsdienstes beträgt 24 Monate. Er wird mit der Zweiten Staatsprüfung abgeschlossen. Mit dem Ableisten des vorgeschriebenen Vorbereitungsdienstes und mit dem Bestehen der Zweiten Staatsprüfung wird die Befähigung für dieses Lehramt erworben.“

Kompetenzen und Standards Kern des KMK-Beschlusses vom Jahre 2004 sind elf Kompetenzen auf der Grundlage der *Anforderungen beruflichen Handelns* im Lehramt. Ihnen werden Standards zugeordnet, die einerseits in theoretischen und andererseits in praktischen Ausbildungsabschnitten erreicht werden sollen, aber nicht als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen sind.

Der Textauszug 1 gibt Kompetenzen der Bereiche „Unterrichten“ und „Erziehen“ im Originaltext wieder; in Kurzform im Text dargestellt sind nachstehend:

- Kompetenzen 7 und 8 „Beurteilen“ und
- Kompetenzen 9, 10 und 11 „Innovieren“.

So geben die folgenden Abschnitte einen Einblick in die Inhalte der Kompetenzbereiche sieben bis elf:

Kompetenz 7 beinhaltet das Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und Fördern von Lernprozessen. Die theoretischen Ausbildungsabschnitte zielen hier u.a. auf das Erkennen von Formen der Hoch- und Sonderbegabung sowie Lern- und Arbeitsstörungen. In den praktischen Ausbildungsabschnitten ist zu vermitteln, wie Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander abgestimmt werden.

Kompetenz 8 bezieht sich auf Leistungserfassung und Beurteilungsmaßstäbe. Während in den theoretischen Ausbildungsabschnitten u.a. Prinzipien der Rückmeldung von Leistungsbeurteilung kennen gelernt werden sollen, geht es in den praktischen Ausbildungsabschnitten um das adressatengerechte Begründen von Bewertungen und Beurteilungen und das Aufzeigen von Perspektiven für das weitere Lernen.

Mit *Kompetenz 9* sollen den Lehrkräften die besonderen Anforderungen und die Verantwortung ihres Berufes bewusst gemacht werden. In den theoretischen Ausbildungsabschnitten bedeutet dies u.a. das Reflektieren persönlicher berufsbezogener Wertvorstellungen und Einstellungen, während die praktischen Ausbildungsabschnitte dazu befähigen sollen, mit Belastungen adäquat umzugehen.

Kompetenz 10 befasst sich mit dem Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe. Die theoretischen Ausbildungsabschnitte zielen u.a. auf die Kenntnis von Methoden der Selbst- und Fremdevaluation; praktisch bedeutet dies z.B. Dokumentieren der eigenen Arbeit und ihrer Ergebnisse für sich und andere.

Kompetenz 11 zielt auf die Beteiligung an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben. Kennen und Reflektieren des spezifischen Bildungsauftrags einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge gehört hierbei zu den theoretischen Ausbildungsabschnitten, zu den praktischen hingegen die Anwendung von Ergebnissen der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung.

Textauszug 1:

Kompetenzbereich: Unterrichten

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt • kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität 	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht, wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus • integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens
Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern	
Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden 	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten • wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft • führen und begleiten Lerngruppen
Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken • kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens • wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln 	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien • vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens

Kompetenzbereich: Erziehen

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus

Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen• kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventionsmaßnahmen• kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen• kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• erkennen Benachteiligungen und realisieren pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen• unterstützen individuell• beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe
Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung• wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert• wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend• üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein• setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein
Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion)• kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind• kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten• analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule• erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um• wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an

Quelle: Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004

Das Nebeneinander von Erst- und Zweitfach bildet für die Lehramtskandidaten mit Blick auf die Übernahme in den Schuldienst einen nicht geringen Unsicherheitsfaktor. Die bereits angeführte Untersuchung von Bader/Dembélé³⁵ zu den in den einzelnen Ländern möglichen Kombinationen aus beruflicher Fachrichtung (Hauptfach) und Zweitfach befasste sich auch mit dem Übergang vom Vorbereitungsdienst in den Schuldienst. Fächerkombinationen, für die nach Einschätzung der Kultusverwaltungen hohe Chancen bestehen, in den Schuldienst übernommen zu werden, zeigt die Übersicht 6.

**Übergang
in den
Schuldienst**

In der Trennung theoretischer und praktischer Ausbildungsabschnitte, wie sie die KMK in ihren Standards für die Lehrerbildung 2004 ausweist, spiegelt sich die Weichenstellung für die deutschen Hochschulen im Sinne der neuhumanistischen Sichtweise wider, wie sie auf Wilhelm von Humboldt als Leiter des preußischen Kultus- und Unterrichtswesens zurückgeht. Sein Bild des Hochschulwesens war gekennzeichnet durch die Verbindung von Lehre und Forschung in freier wissenschaftlicher Arbeit mit nachgeordneter Vermittlung praktischer Handlungskompetenz.³⁶ Dieses Leitbild wirkt in Deutschland bis in die Gegenwart hinein.

**Neuhumanistische
Prägung des
Hochschulleitbilds**

b) Seiten- und Direkteinsteiger

Die Einführung von Seiteneinsteigern in den Schuldienst erweist sich für die Seminare als eine schwierige Aufgabe. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) startete daher im Februar 2001 die Modellversuchreihe „Innovative Fortbildung der Lehrer an beruflichen Schulen“, kurz *innovelle-bs*, die Ende 2005 auslief.³⁷ Einbezogen waren insgesamt 28 Modellvorhaben in 12 Ländern, angesiedelt an verschiedenen Einrichtungen, und zwar berufsbildenden Schulen (8 Modellvorhaben), Landesinstituten/Studienseminaren/Fortbildungsinstituten (18 Vorhaben) sowie Universitäten (2 Projekte).

**Modellversuche
der BLK**

Umfang und Spektrum des BLK-Programms signalisieren die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs. Die Initiative steht vor dem Hintergrund, dass die Modernisierung der Qualifizierung von Lehrkräften als Partner der Wirtschaft von strategischer Bedeutung für die Leistungs- und Zukunftsfähigkeit der beruflichen Schulen und damit der Berufsbildung insgesamt ist. Ziel ist die Verbesserung der Qualifizierung der Berufsschullehrer in ihrer 2. (Vorbereitungsdienst/Studienseminar) und 3. Phase (berufsbegleitende Fortbildung). Erprobte Innovationen sollen in den Vorbereitungsdienst und die Lehrerfortbildung transferiert werden.

Es wurden verschiedene Arbeitsbereiche unterschieden, und zwar „Seiten- und Quereinsteiger“, „Referendariat“, „Berufseingangsphase“, „Berufsausübungsphase und -abschlussphase“, „Lehrerbildung für regionale Berufsbildungszentren“, „Multimedia“ sowie „Aus- und Fortbildung von Fachlehrern/innen“.

³⁵ Bader / Dembélé, a.a.O.

³⁶ Vgl. Hamann, Bruno, Geschichte des Schulwesens. Bad Heilbrunn 1993, S. 127 ff.

³⁷ Vgl. http://www.blk-bonn.de/modellversuche/innovative_fortbildung.htm

Übersicht 6:

Fächerkombinationen mit hohen Chancen der Übernahme vom Vorbereitungs- in den Schuldienst

Unter- richtsfach (Zweitfach)	Sozialkunde/Politik	Sport	Religionslehre kath.	Religionslehre ev.	Ethik	Deutsch	Englisch	Französisch	Italienisch	Russisch	Spanisch	Geschichte	Philosophie	Mathematik	Physik	Chemie	Biologie	Musik	Kunst	Psychologie	Sonderpädagogik	
Bautechnik	SN		RP,SN	RP,SN	RP	SN	NLRP, SN	RP			NI			SN								
Holztechnik	SN		BW,RP, SN	BW,RP, SN	RP,SN	BW,SN	BW,RP, SN	RP			NI			SN								
Elektrotechnik	BW,HB, NLRP, SH,SN	BW,NI, RP	BW,NI, RP,SN	BW,NI, RP,SH, SN	BW,NI, RP,SN	BW,HB, NLRP, SH,SN	BW,BY, HB,NI, RP,SH, SN	BW,NI, RP,SH	BW, RP	BW,RP	BW,NI, RP,SH	BW, RP, SN	BW	BW,BY, HB,NI, RP,SH, SN	BW,BY, HB,NI, RP,SH, SN	BW,NI, RP,SN	BW, RP	SH	RP, SH	RP, SH	NI, RP, SH	
Metalltechnik	BW,HB, NLRP, SH,SL, SN	NLRP, SL	NLRP, SL,SN	NLRP, SH,SL, SN	NLRP, SL,SN	HB,NI, RP,SH, SL,SN	BY,HB, NLRP, SH,SL, SN	NLRP, SH,SL	RP	BW,RP	NLRP, SH	RP,SN		BW,BY, HB,NI, SL,SN	SN,BW, BY,SL, NLRP, SH	NLRP, SL,SN	RP	SH	SH	SH	NI, SH	
Drucktechnik		RP	RP	RP		RP	RP	RP						RP								
Textiltechnik u. Bekleidung		RP	RP	RP		RP	RP	RP						RP								
Farbtechnik u. Raumgestaltung/ Gestaltungstechn.	HB,RP	HB,RP	RP	RP	RP	HB,RP	HB,NI, RP	RP	RP	RP	NLRP	RP		HB,RP	RP	RP	RP		HB, RP	RP	RP	
Chemie/Physik	SN		RP,SN	RP,SN	RP		RP,SN	RP						RP,SN	SN							
Biologie														BW,RP								
Agrarwirtschaft			BW,RP	BW,RP	BW,RP		BW,RP	BW,RP						BW,RP								
Ernährung und Hauswirtschaft	HB,RP, SH	RP	NLRP	NLRP, SH	RP	HB,RP, SH	HB,NI, RP,SH	HB,RP, SH	RP	RP	NLRP, SH	RP		HB,RP, SH	RP,SH	HB,RP	HB, RP	SH	SH,RP	SH, RP	SH, RP	
Gesundheit und Pflege	HB		NLRP	NLRP	RP	HB	HB,NI, RP	RP			NI			HB,RP		HB						
Körperpflege	RP	RP	RP	RP	RP	NLRP	NLRP	RP	RP	RP	NLRP	RP		RP	RP	RP	RP		RP	RP	RP	
Sozialpädagogik			NLRP	NLRP	RP	NI	NLRP, SN	RP			NI			RP								
Wirtschaft und Verwaltung/ Wirtschaftswiss.	BE	SL	NLRP, SL	NLRP, SL	RP	HB,NI, SL	BE,BY, HB,NI, RP,SL, SN	HB,NI, RP,SL, SN			BW,NI, HB			BY,HB, RP,SL	SL	SL						

Quelle: Bader, Reinhard; Dembélé, Sabine: Lehrerbildung: Vielfalt in den Fächerkombinationen. Berufliche Fachrichtungen und Fächer im Vorbereitungsdienst der Länder. In: Die berufsbildende Schule 58 (2006) H. 1, S. 18

Länderkürzel:

BB	Brandenburg	HB	Bremen	NI	Niedersachsen	SL	Saarland
BE	Berlin	HE	Hessen	NW	Nordrh.-Westf.	SN	Sachsen
BW	Baden-Württ.	HH	Hamburg	RP	Rheinland-Pfalz	ST	Sachs.-Anhalt
BY	Bayern	MV	Meckl.-Vorp.	SH	Schlesw.-Holstein	TH	Thüringen

Arbeitsbereich Der erstgenannte Arbeitsbereich umfasst drei Modellversuche³⁸:

Seiten- und Quereinsteiger - *ELSE* (Baden-Württemberg): Erwerb der Lehrbefähigung für Seiteneinsteiger mit Universitäts- und Fachhochschulabschlüssen und nach dem Studium erworbener mehrjähriger Berufserfahrung.

³⁸ Vgl. Schulz, Reinhard; Haars, Petra u.a.: Innovelle-bs – das derzeit größte bundesweite Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung. In: Die Berufsbildende Schule, 55 (2003), H. 3, S. 79 – 88

- *Sqb* (Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg). Der Schwerpunkt liegt in Mecklenburg-Vorpommern bei der Qualifizierung von Seiteneinsteigern im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst unter besonderer Ausnutzung von Synergieeffekten für eine innovative Lehrerfortbildung. In Brandenburg liegt der Schwerpunkt bei der Qualifikation von Seiteneinsteigern zu Berufsschullehrern in der 2. Phase der Lehrerbildung sowie einem Konzept zur Innovation der Aus- und Weiterbildung von Lehrern für berufliche Schulen.
- *FIT* (Hessen): Flexibilisierung, Individualisierung und Teamentwicklung in einer integrativen lernfeldorientierten Lehrerausbildung für berufliche Schulen.

Ergänzend soll hier nur auf den baden-württembergischen Modellversuch verwiesen werden. *ELSE* wird vom Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Karlsruhe durchgeführt. Ziel ist die Entwicklung eines innovativen, flexiblen Qualifizierungskonzepts für Direkteinsteiger, das für die Tätigkeit als Lehrkraft in den verschiedensten Bildungsgängen und Schularten der beruflichen Schulen befähigt. Das Konzept soll für die 2. und 3. Phase (Berufseinstiegsphase) genutzt werden, und zwar unter Einbeziehung von Fernstudienmodulen und universitären Lehrkapazitäten. Es sollen vergleichende Aussagen zur Kompetenzentwicklung von Direkteinsteigern und *Normalausgebildeten* getroffen werden können.

c) Einführung in die Schulpraxis über Maßnahmen der Lehrerweiterbildung

Fragen der Lehrerfortbildung in Verbindung mit der Schnittstelle zum Vorbereitungsdienst (Unterrichtsgestaltung, Berufliche Schulen im Berufsbildungssystem, Organisation der Lehrerqualifizierung) nehmen im BLK-Programm *innovelle-bs* einen breiten Raum ein und umfassen im Einzelnen folgende Modellversuche:

Modellversuche

- *CULIK* (Niedersachsen, Hamburg): Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsfachschulklassen für Industriekaufleute. Programmelement Niedersachsen: Modell zur Vernetzung von Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsprozessen an berufsbildenden Schulen mit der Ausbildung in Studienseminaren des Landes. Programmelement Hamburg: Entwicklung und Erprobung einer schulinternen Kooperationsplattform.
- *KoLeGe* (Niedersachsen): Kooperative Lehrerfortbildung – Gesundheitsfördernde berufsbildende Schulen.
- *LeDiWi* (Bremen, Hessen): Lehrerfortbildung als Dienstleistungs- und Wissensmanagement.
- *LIDO* (Niedersachsen): Lernorte im Dialog – Modellversuch zur integrierten Fort- und Weiterbildung für das pädagogische Fachpersonal in der schulischen Berufsvorbereitung und der außerbetrieblichen Berufsausbildung.
- *MultiLehrBau* (Berlin): Marktnahe, netz- und multimedigestützte Bildungsprozesse in der Lehrerfortbildung für zukunftsorientierte Beschäftigungsfelder in der Gebäudewirtschaft.
- *NEBAL* (Rheinland-Pfalz, Thüringen): Qualifizierung für die Umsetzung virtueller Lehr- und Lernkonzepte durch selbstgesteuertes Lernen in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung.
- *Schu-Qua* (Hamburg): Schulgenaue Qualifizierung: Attraktivität und Qualität von Lehrerweiterbildung durch Selbstbestimmung, Interaktion und Nachfrageorientierung.

- *Ubs* (Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein): Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung berufsbildender Schulen der Länder Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Programmelement Schleswig-Holstein: Förderung von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung für regionale Berufsbildungszentren. Programmelement Niedersachsen: Entwicklung und Erprobung eines Modells zur Vernetzung von Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsprozessen an berufsbildenden Schulen mit der Ausbildung in Studienseminaren des Landes.

Reformen in Schleswig-Holstein Eine tief greifende Reform der Lehrerbildung ist in Schleswig-Holstein in Gang gekommen, deren Eckpunkte wie folgt zusammengefasst werden können:

- Stärkere Verzahnung der ersten und zweiten Phase im Zuge der Einführung von Bachelor und Master (auch zur Verkürzung der Studienzeiten);
- Veränderung und Modularisierung des Vorbereitungsdienstes;
- Stärkung der Schulen bei der Verantwortung für die Lehramtsausbildung;
- Übernahme übergreifender Aufgaben durch das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holsteins (IQSH);
- Systematisierung der Lehrerfortbildung.

In dieser Perspektive könnte der „Master“ die Qualifikation für die selbstständige Aufnahme der Lehrtätigkeit an den Schulen bedeuten; die Berufseingangsphase unter Einschluss der aufnehmenden Schule erhielte dann ein wesentlich größeres Gewicht gegenüber dem Referendariat. Damit würde sich der Aufgabenbereich des klassischen Studienseminars zugunsten beratender und qualitätssichernder Aufgaben sowie des Ausbaus der Weiterbildung verändern.

Beispiele aus den Ländern Der Themenbereich Vorbereitungsdienst mit seinen vielfältigen Funktionen und unterschiedlicher Ausgestaltung in den Ländern wird nachfolgend durch eine Reihe von Beiträgen ergänzt und vertieft:

- Klaus Kirschbaum geht auf den Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen ein und beschreibt dortige Wege des Seitenstiegs (vgl. Abschnitt 2.3.1).
- Rolf Sitzmann behandelt die Aufgaben der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (berufliche Schulen) in Baden-Württemberg am Beispiel der Karlsruher Einrichtung (vgl. Abschnitt 2.3.2).
- Thomas Riecke-Baulecke berichtet über den bereits angesprochenen reformierten Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein (vgl. Abschnitt 2.3.3).
- Helmut Seel stellt für Österreich die Ausbildung und Berufseingliederung der Lehrkräfte für den fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen dar (vgl. Abschnitt 2.3.4).

Beispiel Österreich Vorbereitungsdienste im weiteren Sinne gibt es in allen Ländern. Auf deutscher Seite werden sie von Studienseminaren als dafür speziell geschaffenen Einrichtungen durchgeführt. In anderen Ländern sind sie über Maßnahmen der Weiterbildung einbezogen, wie z.B. in Österreich für die Absolventen von Hochschulen, die in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen unterrichten wollen. In der Tendenz dürfte die Berufseingangsphase der Lehrkräfte an Bedeutung gewinnen und der gezielten und bedarfsgerechten Weiterbildung über die gesamte Tätigkeitsspanne hinweg ein erhebliches Gewicht zukommen.

2.3.1 Klaus Kirschbaum

Aufgaben der Studienseminare in Nordrhein-Westfalen und Wege des Seiteneinstiegs in das Lehramt an Berufskollegs

Einstellung ins Referendariat:

Für das Lehramt an Berufskollegs¹ findet die Ausbildung an derzeit 13 Seminarstandorten mit knapp 1.300 Referendaren statt: Aachen, Leverkusen, Köln, Bielefeld, Paderborn, Duisburg, Düsseldorf, Krefeld, Wuppertal, Münster, Gelsenkirchen, Dortmund und Hagen.

Alle Bewerber mit den beruflichen Fachrichtungen Maschinentechnik, Elektrotechnik, Bau- und Holztechnik, Chemietechnik, Textiltechnik, Gestaltungs- und Drucktechnik, Wirtschaft, Ernährung- und Hauswirtschaftswissenschaft, Sozialpädagogik, Biotechnik/Körperpflege und Gesundheit finden regelmäßig Aufnahme. Diese berufliche Fachrichtung ist regelmäßig Gegenstand des ersten Fachseminars. Die zweite berufliche Fachrichtung oder das Zweitfach findet Eingang in das zweite Fachseminar. Fachseminare für folgende weitere berufliche Fachrichtungen sind in Nordrhein-Westfalen eingerichtet:

Versorgungstechnik, Fahrzeugtechnik und Fertigungstechnik (zu Maschinentechnik), Nachrichten sowie Energietechnik (zu Elektrotechnik), Hochbautechnik bzw. Tiefbautechnik (zu Bautechnik), Lebensmitteltechnologie (zu Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft), Absatz und Marketing bzw. Handelsbetriebslehre, Bankbetriebslehre, betriebswirtschaftliche Steuerlehre, Industriebetriebslehre, Organisation und Bürokommunikation, Datenverarbeitung, Organisationslehre, Personalwirtschaft, Versicherungsbetriebslehre, Wirtschaftsinformatik, Verkehrswissenschaft und Wirtschaftliche Warenlehre (zu Wirtschaft) sowie Technische Informatik. Da Bewerber oft mehrere Zweitfächer mitbringen, werden in der Regel die Fachseminare so zusammengestellt, dass einzelne weitere berufliche Fachrichtungen nicht angeboten werden müssen. Daneben werden regelmäßig Fachseminare für folgende allgemeine Fächer eingerichtet: Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Mathematik, Physik, Psychologie, Evangelische bzw. Katholische Religion, Kunst, Sport, Musik, Politik bzw. Sozialwissenschaften und Pädagogik.

Daher können auch solche Bewerber mit zwei allgemeinen Fächern in den Vorbereitungsdienst eingestellt werden, die sich die Ausbildung am Berufskolleg wünschen.

Einstellungen ins Referendariat sind stets zum 1. Februar, wobei der Bewerbungsschluss am

15. August des Vorjahres ist; die letzten Unterlagen können bis Dezember nachgereicht werden. Für Lehrämter mit Bewerbermangel (u.a. Lehramt am Berufskolleg) gibt es in der Regel einen Sondereinstellungstermin zum Schuljahresbeginn im Sommer. Der Bewerbungsschluss wird in den Internetseiten der Bezirksregierungen veröffentlicht.

Ziele der Ausbildung

„Das Referendariat (Vorbereitungsdienst) ergänzt das durch das Studium erworbene Wissen um berufspraktische Kenntnisse und Erfahrungen, die theoretisch fundiert und reflektiert werden. Das Referendariat findet an speziellen Ausbildungsstätten, den Studienseminaren, und an der Schule statt. Das Studienseminar, für das wöchentlich sieben Stunden zur Verfügung stehen, führt für Referendarinnen und Referendare Ausbildungsveranstaltungen durch, in denen pädagogische, didaktische und weitere berufsbezogene Inhalte vermittelt werden. Parallel dazu erfolgt mit durchschnittlich zwölf Wochenstunden die schulpraktische Ausbildung. Sie umfasst Hospitationen, Unterricht unter Anleitung, selbstständigen Unterricht und außerunterrichtliche Veranstaltungen. Die Ausbildung vermittelt die berufliche Handlungsfähigkeit in den typischen Lehrerfunktionen: Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Fördern, Beraten, Leistung messen und beurteilen, Organisieren und Verwalten sowie Evaluieren, Innovieren und Kooperieren.“²

Ausbildung in Seminar und Schule

Formal sind die sieben Stunden Ausbildung im *Seminar* wie folgt aufgeteilt:

- Die fachunabhängige Ausbildung (Hauptseminare) – hier werden, meist organisiert in Modulen, allgemeine Ausbildungsinhalte erarbeitet, angefangen bei „Vom Handlungsfeld über die Lernsituation zur Reihenplanung“ über „Ungewohnte Methoden zielgerichtet einsetzen“ bis hin zu „lernschwierige Schüler“.
- Die fachbezogene Ausbildung (jeweils zwei Fachseminare) hat die jeweilige Fachrichtung bzw. das jeweilige Fach im Fokus; so hat das Fachseminar „Handelsbetriebslehre“ beim Thema „Mit den dualen und anderen Partnern kooperieren“ konkret den Einzelhandelsbetrieb und seine Ausbildung zum Gegenstand. Beim Thema „Schriftliche Leistungskontrol-

len entwerfen und bewerten“ wird das Fachseminar „Fahrzeugtechnik“ andere Ergebnisse haben als das Fachseminar „Bankbetriebslehre“, ähnlich bei Themen wie „Komplexe handlungsorientierte Unterrichtssequenzen im Bildungsgang planen, durchführen und reflektieren“ oder „Berufliche Handlungsabläufe in Modellunternehmen simulieren und reflektieren“.

- Sonstige Seminarveranstaltungen (Blockveranstaltungen, mehrtägige Veranstaltungen „pädagogische Halbwoche“) ergänzen die Ausbildung, beispielsweise bei Themen wie „mehrtägige Klassenfahrten organisieren und durchführen“.

Verantwortlich sind hier jeweils Hauptseminarleiter und Fachleiter.

Verantwortlich für die Ausbildung an der *Schule* ist der Schulleiter, zuständig sind Ausbildungs koordinatoren und Ausbildungslehrer. „Schulleiter bestellen im Benehmen mit der Lehrerkonferenz Ausbildungs koordinatorinnen und Ausbildungs koordinatoren ... Zu den Aufgaben der Ausbildungs koordinatorin oder des Ausbildungs koordinators gehört insbesondere die organisatorische Unterstützung der Kooperation zwischen Studienseminar und Schule sowie die ergänzende Beratung und Unterstützung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter.“³

Ein besonderer Teil der Ausbildung ist das Begleitprogramm, das der Ausbildungs koordinator zu verantworten hat: „Es soll unter anderem ein individuelles Beratungsangebot und ein Angebot zum Erlernen von kollegialen Arbeits- und Beratungsformen sowie von Verfahren der Qualitätssicherung enthalten, und auch auf die Einbeziehung des selbstständigen Unterrichts in die Ausbildung gerichtet sein.“⁴ Alle Fragen rund um Schule und Lehreralltag finden hier Eingang.

Als „Ausbildungslehrer“ fungiert jeder Lehrer, in dessen Unterricht ein Referendar hospitiert oder Unterricht unter Anleitung durchführt. Eine Beurteilung des Unterrichts unter Anleitung findet Niederschlag in einem Ausbildungslehrergutachten, das die Aktivitäten des Referendars nach einem vorgegebenen Raster beschreibt, aber nicht mit einer Bewertung versehen wird.

Die zwölf Wochenstunden der schulpraktischen Ausbildung sind in den einzelnen Ausbildungshalbjahren unterschiedlich auf Hospitationen, Unterricht unter Anleitung und bedarfsdeckenden (selbstständigen) Unterricht aufgeteilt. Vom 2. bis 4. Ausbildungshalbjahr sind 6 Stunden „bedarfsdeckender Unterricht“ (BdU) enthalten oder im 2. und 3. Halbjahr je 9 Wochenstunden BdU.

Prüfung

Statt eines früher vorgeschriebenen Zwischengutachtens nach der Hälfte der Ausbildung führen die Referendare mit einem Seminar- und einem Schulvertreter ein Planungs- und Entwicklungsgespräch (PEG), um den aktuellen Ausbildungsstand zu ermitteln und künftige Ausbildungsschwerpunkte festzuschreiben.

Verlauf und Erfolg des Vorbereitungsdienstes werden mit einer zusammenfassenden Note bewertet, die sich aus den abschließenden Beurteilungen der Seminar ausbilder und der Schulleitung zusammensetzt. Sie geht in die Berechnung des Gesamtergebnisses der Zweiten Staatsprüfung ein.⁵

Die Prüfung besteht – neben einer schriftlichen Hausarbeit über einen Gegenstand der pädagogischen Praxis – aus zwei Unterrichtsprüfungen sowie einer mündlichen Prüfung (Kolloquium) über die Inhalte der Ausbildungsveranstaltungen. Die Zweite Staatsprüfung haben die Referendarinnen und Referendare abgelegt, wenn sie die Prüfungsleistungen erbracht haben und das Prüfungsergebnis am letzten Tag bekannt gegeben worden ist; damit endet dann das Beamtenverhältnis auf Widerruf.

Arten des Seiteneinstiegs

Wenn kein „grundständiges“ Studium mit einer Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Berufskollegs – früher: Lehramt für die Sekundarstufe II (berufsbildend) – absolviert wird, gibt es die Möglichkeit des „Seiteneinstiegs“.⁶ Hierunter kann der Einstieg in den regulären Vorbereitungsdienst verstanden werden, aber auch in den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst.

Seiteneinstieg 1:

Hochschulabschlüsse wie Diplom-Kaufmann oder Diplom-Ingenieur können ganz als Erste Staatsprüfung anerkannt werden.⁷ Mit einer vollständig anerkannten Ersten Staatsprüfung kann das „normale“ Referendariat absolviert werden. Die hier fehlenden erziehungswissenschaftlichen Studienanteile werden in einem zweisemestrigen Lehrgang während des Referendariats nachgeholt; hierzu findet eine Prüfung statt. Der erfolgreiche Abschluss dieser Prüfung ist Voraussetzung für die Teilnahme an der Zweiten Staatsprüfung.

Seiteneinstieg 2:

Fachhochschulabschlüsse können teilweise als Erste Staatsprüfung anerkannt werden: „Für das Lehramt an Berufskollegs kann, soweit die Diplomprüfung einem Fach der LPO zuzu-

ordnen ist, eine Abschlussprüfung einer Fachhochschule als Prüfungsteil in einem Fach als Teil der Ersten Staatsprüfung ohne Überprüfung von der zuständigen Bezirksregierung anerkannt werden, soweit nicht die beruflichen Fachrichtungen Sozialpädagogik, Bautechnik und Wirtschaftswissenschaft sowie die verwandten speziellen Fachrichtungen betroffen sind. Für das zweite Fach können Studienleistungen bis einschließlich der Zwischenprüfung angerechnet werden. Darüber hinaus müssen die Antragstellerinnen und Antragsteller zur Erlangung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Berufskollegs noch Studien- und Prüfungsleistungen in der Fachwissenschaft des zweiten Faches, in Erziehungswissenschaft (25 Semesterwochenstunden), der Fachdidaktik in beiden Fächern (pro Fach 8 Semesterwochenstunden) sowie der Berufspädagogik (6 Semesterwochenstunden) erbringen.“⁸ Nach kompletter Ersten Staatsprüfung findet dann das „normale“ Referendariat statt.

Seiteneinstieg 3:

Andere Abschlüsse können nach Anerkennung zu einer weiteren Art des Seiteneinstiegs berechtigen. Voraussetzung ist allerdings eine erfolgreiche Bewerbung um eine reguläre Planstelle – in der Regel in Konkurrenz zu Absolventen der Zweiten Staatsprüfung. Bei Vorliegen aller Voraussetzungen erfolgt die Einstellung an der auschreibenden Schule mit voller Pflichtstundenzahl. Eine Teilzeitbeschäftigung ist möglich, muss aber während des *berufsbegleitenden* Vorbereitungsdienstes mindestens 13 Wochenstunden (normalerweise 18 Wochenstunden) zuzüglich 7 Wochenstunden Ausbildung an einem Studienseminar umfassen. Bis zum Bestehen der Zweiten Staatsprüfung wird eine Vergütung nach BAT II a bezahlt.

Nach Bestehen der Zweiten Staatsprüfung und nach Feststellung der Bewährung an der Schule kann bei Vorliegen der beamten- und laufbahnrechtlichen Voraussetzungen die Übernahme in das Beamtenverhältnis auf Probe erfolgen (A 13 Z). Sollte eine Übernahme in das Beamtenverhältnis nicht möglich sein (z.B. wegen Überschreitens der Altersgrenze oder bei gesund-

heitlichen Einschränkungen), so ist die unbefristete Weiterbeschäftigung im Angestelltenverhältnis (BAT II a) möglich.⁹

Anmerkungen

¹ „Lehramt an Berufskollegs“ ist die neue Bezeichnung in NW; vgl. § 37 der Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) vom 27. März 2003 (GV. NRW. S. 182)

² vgl. Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule; RdErl. d. Min. für Schule, Jugend und Kinder v. 01. Juli 2004 – 423.6.05.07.03 Nr. 2984/04 (hier finden sich ausführlichere Zieldefinitionen) und http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/beruf_lehrer/Referendariat/index.htm

³ Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung – OVP) vom 11. November 2003, § 13 (<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/system/Recht/Vorschriften/Lehrerausbildung/OVPneu.pdf>)

⁴ ebenda, § 14

⁵ ebenda, § 27ff.

⁶ Dieser Begriff – ebenso wie „Quereinstieg“ – kommt in entsprechenden Rechtstexten nicht vor, ist also nicht definiert.

⁷ vgl. Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zum 22. August 2005 und folgende Einstellungen im Schuljahr 2005/06 Runderlass vom 10.11.2000 – BASS 21-01 Nr. 16 (<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/LEO/Erlasse/Erlass2005.pdf> und http://www.nps-brd.nrw.de/BezRegDdorf/hierarchie/themen/Schule_und_Kultur/Lehrerausbildung/)

Anerkennung von Lehramtsprüfungen1126.php)

⁸ Erste Staatsprüfungen für ein Lehramt an Schulen; Anerkennung von Hochschul- und Fachhochschulabschlussprüfungen. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 6.12.2002 in der Fassung vom 1.2.2005, Abs. 4.2 (<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/LEO/Erlasse/Anerkennung.pdf>)

⁹ vgl. Ordnung des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP-B) vom 24. Juli 2003 (http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/Lehrerausbildung/OVP_B.pdf und <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/LEO/Hinweise/text7.html>)

2.3.2 Rolf Sitzmann

Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung in Baden-Württemberg

Aufgaben, Rechtsstellung, Organisation und Arbeitsweise, mit Beispielen aus dem Seminar (berufliche Schulen) Karlsruhe

Entwicklung

In den Jahren 1971 und 1973 wurden in Baden-Württemberg insgesamt vier „Seminare für Studienreferendare an beruflichen Schulen“ eingerichtet, je eines in den vier Landesteilen. Ihre Aufgabe, die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an beruflichen Schulen, war bis dahin von je einem Landesstudienseminar für gewerbliche und für kaufmännische Schulen wahrgenommen worden; diese Landesstudienseminare waren der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart angeschlossen. Die neuen Seminare für berufliche Schulen wurden nach dem Vorbild der schon bestehenden Seminare für Studienreferendare an Gymnasien als eigenständige Lehrerbildungseinrichtungen errichtet, die der Fach- und Dienstaufsicht des Kultusministerium unmittelbar unterstellt sind. Das Land hat dann ein Organisationsstatut erlassen, das in seiner neuesten Fassung 2003 Status und Aufgaben aller, inzwischen auch für weitere Lehrämter eingerichteten Seminare regelt und die Bezeichnung „Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung“ festlegte.

Rechtsnatur und Aufgaben

Laut Organisationsstatut sind die Staatlichen Seminare nicht rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts.

Die Aufgaben der Seminare sind im Organisationsstatut von 2003 gegenüber den früheren Fassungen erweitert, bzw. ausführlicher beschrieben worden:

„§ 2 (1) Die Seminare haben die Aufgabe,

- nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen des Kultusministeriums für die jeweiligen Lehrämter in enger Verbindung mit den Ausbildungsschulen auszubilden und an den Lehramtsprüfungen sowie

- bei der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte,
- bei der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht und

- im Wege der Seminarentwicklung an der Qualitätssicherung der Lehrerbildung mitzuwirken. Das Kultusministerium kann den Seminaren weitere Aufgaben übertragen.

(2) Die Seminare entwickeln und erproben fachdidaktische und pädagogische Konzepte, sie geben Impulse für die Weiterentwicklung des Unterrichtswesens und leisten einen Beitrag zur

Verknüpfung der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung.

(3) Die Seminare wirken im Rahmen ihrer Aufgaben mit

- an der Entwicklung von Lehr- und Bildungsplänen sowie an der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen und

- an der Entwicklung von Konzepten der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Des Weiteren führen sie einzelne Forschungs- oder Entwicklungsvorhaben durch.

(4) Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben wirken die Seminare auch schulartübergreifend untereinander sowie mit den jeweiligen Hochschulen und mit staatlichen sowie nicht staatlichen Forschungs- und Bildungseinrichtungen zusammen.“ Schwerpunkt im Rahmen dieses Katalogs ist die Ausbildung von Referendaren und Lehramtsanwärtern für die Lehrämter. Die dabei von den Seminaren zu erfüllenden Aufgaben, im folgenden als Ausbildungsaufgaben bezeichnet, ergeben sich aus den für die einzelnen Lehrämter erlassenen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen; sie werden für die beruflichen Lehrämter in den weiter unten folgenden Ausführungen über den Vorbereitungsdienst näher dargestellt.

Organisation und Lehrkörper

Jedes Seminar gliedert sich in die Leitung (Leiter und Stellvertreter), in Bereiche und Verwaltung.

Die Bereiche sind nach fachlichen bzw. nach funktionalen Gesichtspunkten gegliedert. Zur Veranschaulichung soll die Bereichsgliederung des Staatl. Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (berufliche Schulen) Karlsruhe vorgestellt werden:

- Erziehungswissenschaften,

- Fremdsprachen und Sozial-/Kulturwissenschaften,

- Informationswissenschaften,

- Ingenieurwissenschaften,

- Interne und externe Kommunikation, institutionsübergreifende Koordination,

- Mathematik und Naturwissenschaften,

- Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, Schulberatung,

- Projektmanagement,

- Sonderformen der Ausbildung,

- Technische Lehrer/-innen,

- Wirtschaftswissenschaften.

Nach dem Organisationsstatut besteht der Lehrkörper eines Seminars aus Direktor, Stellvertreter, Bereichsleitern, Fachleitern und Lehrbeauftragten.

Alle sind verpflichtet, die im Organisationsstatut aufgeführten Aufgaben wahrzunehmen und bei der Zweiten Staatsprüfung mitzuwirken. Bereichsleiter, Fachleiter und Lehrbeauftragte unterrichten auch an Schulen. Direktor, Stellvertreter und Bereichsleiter sind hauptamtliche Beschäftigte des Seminars, Fachleiter sind in der Regel auf acht Jahre an das Seminar abgeordnete Lehrkräfte, Lehrbeauftragte sind für Ausbildungsaufgaben im Umfang ihres Lehrauftrags abgeordnete Lehrkräfte.

Direktor, Stellvertreter und Bereichsleiter sind Vorgesetzte. Das Statut beschreibt Aufgabenschwerpunkte der Seminar-Lehrkräfte und die jeweils hinsichtlich Vorbildung, Eignung und Befähigung zu stellenden Anforderungen. Wichtig: alle im Seminar wirkenden Lehrkräfte müssen die Befähigung für ein höheres Lehramt und mehrjährige Unterrichtserfahrung nachweisen (Ausnahmen: Lehrbeauftragte für spezielle Lehraufgaben wie z.B. Schul- und Beamtenrecht).

Ausbildung im Vorbereitungsdienst

Sie richtet sich für den Bereich der beruflichen Schulen nach der

- „Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen (APrObSchhD)“:

Der Vorbereitungsdienst setzt ein erfolgreich abgeschlossenes Universitätsstudium und eine mindestens einjährige Betriebspraxis voraus und vermittelt bei erfolgreichem Abschluss (Zweite Staatsprüfung) die Befähigung für die Laufbahn der Studienrätin/des Studienrats (Berufsbezeichnung „Assessorin des Lehramts“ oder „Assessor des Lehramts“) mit der Lehrbefähigung für fachtheoretische und/oder allgemeine Unterrichtsfächer in allen beruflichen Schularten nach Maßgabe der beiden für den Vorbereitungsdienst festgelegten Ausbildungsfächer

sowie die

- „Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung für Technische Lehrer an beruflichen Schulen (APrOTL) hauswirtschaftliche und kaufmännische Fachrichtung“ (Lehrer/innen für fachpraktischen Unterricht).

Die APrOSchhD beschreibt Ziel und Inhalt des Vorbereitungsdienstes für das höhere Lehramt: „Im Vorbereitungsdienst erweitern und vertiefen die Studienreferendarinnen und -referendare in engem Bezug zur Schulpraxis die pädagogischen und fachdidaktischen Kenntnisse, Erfahrungen

und Fertigkeiten, die sie während der ersten Ausbildungsphase erworben haben, so dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag als Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen erfolgreich und verantwortlich erfüllt werden kann. Dabei werden Fragen der Berufs- und Fachethik in allen Ausbildungsfächern thematisiert.

Die hohe Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für den Erfolg der Berufstätigkeit an beruflichen Schulen wird in der Ausbildung reflektiert. Neben der Arbeit am Seminar geschieht dies insbesondere bei der Beratung und bei der Beurteilung der Studienreferendarinnen und -referendare während der Ausbildung an der Schule. Die Ausbildung ist also eindeutig auf den in der Landesverfassung und im Schulgesetz formulierten Erziehungs- und Bildungsauftrag ausgerichtet. Die hieraus sich ergebende Verantwortung des Lehrers verleiht seiner Arbeit an öffentlichen Schulen den Charakter hoheitlicher Tätigkeit, die im Beamtenverhältnis, d.h. einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treuverhältnis auszuüben ist. Deshalb ist neben dem Schulgesetz auch das Landesbeamtengesetz Rechtsgrundlage der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, zumal diese auch schon im Vorbereitungsdienst in gewissem Umfang selbständiges Unterrichten verlangen. Auch der Vorbereitungsdienst wird im Beamtenverhältnis auf Widerruf geleistet.

Ausbildungsstätten sind die öffentlichen beruflichen Schulen und die Seminare.

Das Kultusministerium bestimmt das Seminar, zu dem im Falle der Zulassung die Zuweisung erfolgt. Aufgrund der fachwissenschaftlichen und betriebspraktischen Vorbildung bestimmt es die beiden Ausbildungsfächer, in denen der Referendar im Vorbereitungsdienst auszubilden ist.

Bei den Absolventen grundständiger berufsbezogener Studiengänge entsprechen die Ausbildungsfächer den Fächern der Diplom-Prüfung; in der Regel sind dies ein berufsbezogenes Fach und ein allgemeines Fach: z.B. Geschichte, Fremdsprache, Naturwissenschaft. Bei Bewerbern mit der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien sind es zwei allgemeine Fächer.

Bei Absolventen nicht grundständiger Studiengänge (Diplom-Ingenieure, Diplom-Kaufleute) ergibt sich das erste Ausbildungsfach aus der Studien- bzw. Diplom-Hauptfachrichtung: z.B. Metalltechnik bzw. Fertigungstechnik, Informationstechnik, Betriebswirtschaftslehre. Für die Festlegung des zweiten Ausbildungsfaches ist bei diesen Bewerbern zu prüfen, ob Studienanteile in Begleitfächern, z.B. Grundlagenfächern wie Mathematik, Volkswirtschaftslehre, oder Vertiefungsrichtungen, wie z.B. Heizungs- und Belüf-

tungstechnik, Wirtschaftsinformatik nachgewiesen werden, die zum einen als Grundlagen für bestimmte berufliche oder allgemeine Unterrichtsfächer an beruflichen Schulen anerkannt werden können und zum anderen in angemessenem zeitlichen Umfang (i.d.R. mindestens vierzig Semesterwochenstunden) im Studium vertreten waren. Zusätzlich zu den mit diesen Bewerbern zu führenden Zulassungsgesprächen werden für die Festlegung der Ausbildungsfächer auch Fachkolloquien anberaumt, womit meistens Vertreter der Seminare beauftragt werden.

Über den Antrag auf Zulassung entscheidet das Regierungspräsidium. Der Regierungspräsident ist Dienstvorgesetzter des Studienreferendars.

Der Direktor des Seminars ist Vorgesetzter des Studienreferendars und Ausbildungsleiter. Er ist verantwortlich für die gesamte Ausbildung. Das Regierungspräsidium weist den Referendar im Einvernehmen mit dem Seminar einer beruflichen Schule als Ausbildungsschule zu.

Der Vorbereitungsdienst beginnt einmal jährlich am ersten Schultag im Januar und endet regelmäßig mit dem Ende des darauf folgenden Schuljahres. Das seit 2001 vom Kultusministerium für die grundständigen Lehramtsstudiengänge verbindlich eingeführte Schulpraxissemester ergänzt den Vorbereitungsdienst, so dass beide zusammen den für den höheren Dienst laufbahnrechtlich verbindlichen Zeitumfang von 24 Monaten erfüllen.

Der Vorbereitungsdienst ist in zwei Ausbildungsabschnitte gegliedert. Der erste Ausbildungsabschnitt dauert bis zum Ende des laufenden Schuljahres und dient der vertieften Einführung des Studienreferendars in die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit. Er umfasst die Ausbildung am Seminar und an der Schule, der der Studienreferendar zugewiesen ist.

Der zweite Ausbildungsabschnitt dauert zwei Unterrichtshalbjahre und umfasst selbständigen Unterricht mit eigenem Lehrauftrag sowie zusätzlichen begleiteten Unterricht an der Schule, außerdem begleitende Veranstaltungen des Seminars und die Prüfung.

Die Ausbildung am Seminar umfasst Lehrveranstaltungen in

- Pädagogik;
- Pädagogischer Psychologie;
- Didaktik der Ausbildungsfächer (fachdidaktische Seminare mit Lehrübungen der Referendare und Lehrvorführungen der jeweiligen Ausbilder), jeder Referendar nimmt seinen Ausbildungsfächern entsprechend an zwei fachdidaktischen Seminaren teil;

- Schulorganisation und Schulrecht, Beamtenrecht sowie schulbezogenem Jugend- und Elternrecht;
- Lehrveranstaltungen ergänzender Art, die dem Ausbildungsziel dienen, nach Referendargruppen thematisch differenziert.

Die Seminarveranstaltungen, insgesamt 12 bis 13 Stunden pro Woche, müssen möglichst auf zwei Wochentage konzentriert werden (jeweils ca. 6 Stunden), z.B. am einen Tag die fachdidaktischen Seminare, an einem zweiten Tag die anderen („allgemeinen“) Veranstaltungen, damit mindestens zwei Wochentage für die schulpraktische Ausbildung offen bleiben.

Dabei ist zu beachten, dass das Staatl. Seminar (berufliche Schulen) Karlsruhe je nach Kurszusammensetzung fachdidaktische Veranstaltungen für 50 bis 60 Ausbildungsfächer durchführen muss, die bei etwa eben so vielen Kombinationsvarianten überschneidungsfrei in dem oben beschriebenen Zeitmodell organisiert werden müssen.

Die Ausbilder des Seminars besuchen den Studienreferendar im ersten Ausbildungsabschnitt (erstes Unterrichtshalbjahr) in den Ausbildungsfächern in der Regel jeweils zweimal, im zweiten Ausbildungsabschnitt (zweites und drittes Unterrichtshalbjahr) in jedem Ausbildungsfach mindestens einmal. Über die wesentlichen Aspekte des jeweiligen Gesprächs und die darin vereinbarten Ziele erhält der Studienreferendar eine schriftliche Rückmeldung. Unter Berücksichtigung der geführten Ausbildungsgespräche, der Rückmeldungen zu den Unterrichtsbesuchen und sonstiger dienstlicher Erkenntnisse wird mit dem Studienreferendar vor dem Ende des Vorbereitungsdienstes ein abschließendes Ausbildungsgespräch geführt, in dem die Qualifikationen, Leistungen und Kompetenzen des Studienreferendars sowie deren Entwicklung während des Vorbereitungsdienstes besprochen werden.

Die Ausbildung an der Schule wird vom Schulleiter im Einvernehmen mit dem Ausbildungsleiter geregelt und überwacht. Der Schulleiter bestellt im Einvernehmen mit dem Seminar einen betreuenden Lehrer als Mentor.

Der Mentor koordiniert in Abstimmung mit dem Schulleiter die Ausbildung einschließlich der Zuweisung zu geeigneten Fachlehrern in verschiedenen Schularten der beruflichen Schule. Der Mentor steht in Kontakt zu den Ausbildern des Seminars.

Während des ersten Ausbildungsabschnitts (erstes Unterrichtshalbjahr) begleitet der Studienreferendar wöchentlich sechs bis acht Unterrichtsstunden der ihn betreuenden Lehrkräfte und

unterrichtet dabei zunehmend selbst (begleiteter Ausbildungsunterricht). Insgesamt müssen im ersten Ausbildungsabschnitt mindestens 40 Stunden selbst unterrichtet werden.

Während des zweiten Ausbildungsabschnitts (zweites und drittes Unterrichtshalbjahr) unterrichtet der Studienreferendar neun bis elf Wochenstunden selbständig oder begleitet, davon in der Regel mindestens acht Stunden in Form eines kontinuierlichen selbständigen Lehrauftrags.

Der Schulleiter trägt Sorge dafür, dass der Referendar gemäß dem Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie in Übereinstimmung mit den geltenden Vorschriften unterrichtet.

Der Studienreferendar erhält vom Schulleiter während der gesamten Ausbildung mündliche Rückmeldungen zu seinem Leistungsstand. Der Schulleiter erstellt unter Beteiligung des Mentors und der betreuenden Fachlehrer etwa drei Monate vor Ende des Vorbereitungsdienstes eine schriftliche Beurteilung über die Berufsfähigkeit des Studienreferendars. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung enthält ausführliche Bestimmungen über den Inhalt der Beurteilung und die Erteilung einer Note. Die Beurteilung ist unverzüglich dem Prüfungsamt und dem Seminar zuzuleiten.

Zweite Staatsprüfung

Prüfungsbehörde für die Zweite Staatsprüfung ist das Landeslehrerprüfungsamt (Prüfungsamt).

Aufgaben des Prüfungsamtes sind insbesondere die Bildung der Prüfungsausschüsse für die verschiedenen Prüfungsteile, die Erstellung der Ablaufpläne für die Prüfungen und die Feststellung der Prüfungsergebnisse.

Der in der ausbildenden Schule festgestellte Ausbildungserfolg geht in Form der Schulleiter-Beurteilung in die Zweite Staatsprüfung ein.

Die Ausbilder des Seminars sind – neben jeweils einem Vertreter der Kultusverwaltung als Vorsitzendem – Prüfer in den einzelnen Prüfungsteilen gemäß APrObSchhD, d.h. in folgenden mündlichen Prüfungen:

- Pädagogik und Pädagogische Psychologie,
- Schulrecht, Beamtenrecht sowie schulbezogenes Jugend- und Elternrecht,
- Beurteilung der Dokumentation einer Unterrichtseinheit mit Präsentation,
- Beurteilung der Unterrichtspraxis in den Ausbildungsfächern,
- fachdidaktische Kolloquien in den Ausbildungsfächern.

Zusammenfassung, Grundsätze der Ausbildung:

Die Ausbildung für das höhere Lehramt erstreckt sich auf den Unterricht in allen sechs Schularten des beruflichen Schulwesens. Sie erfolgt in Di-

daktik und Methodik von zwei Ausbildungsfächern. Die Ausbildung erfolgt in engem Zusammenwirken von Schule und Seminar. Betreuung, Beratung, Rückmeldung, Ausbildungsgespräche, Beurteilung dienen sowohl der Entwicklung der Lehrerkompetenzen und ihrer Verknüpfung im Sinne zunehmender Selbständigkeit in Entscheidung und Handeln und einer entsprechenden Steuerung der Ausbildung, vor allem aber auch der Information des Studienreferendars über seinen Qualifikationsstand; damit soll dem Referendar auch immer wieder seine eigene Verantwortung für die Ausbildung bewusst gemacht werden.

Sonderformen der Ausbildung

Absolventen nicht grundständiger Studiengänge

Zur Deckung des Lehrbedarfs in beruflichen, d.h. wirtschaftswissenschaftlichen und vor allem gewerblich-technischen Fachrichtungen, müssen immer wieder Absolventen nicht grundständiger Studiengänge für den Schuldienst gewonnen werden, da aus den grundständigen Lehramtsstudiengängen wie Dipl.-Handelslehrer bzw. Dipl.-Gewerbelehrer nicht genügend Bewerber hervorgehen und diese Studiengänge auch keineswegs alle gerade für die gewerblichen-technischen erforderlichen Fachrichtungen anbieten. So werden Dipl.-Kaufleute und Dipl.-Ingenieure ebenfalls zum Vorbereitungsdienst zugelassen, wenn sie eine mindestens einjährige Betriebspraxis nachweisen und das Profil ihres fachwissenschaftlichen Abschlusses die Festlegung von zwei für den Einsatz an beruflichen Schulen passenden Ausbildungsfächern ermöglicht. Im Unterschied zu den Dipl.-Handelslehrern und Diplom-Gewerbelehrern haben sie keinen Anspruch auf Zulassung zum Vorbereitungsdienst; sie werden gezielt bedarfsbezogen zugelassen, und man nennt sie „Seiteneinsteiger“. Da ihnen das Schulpraxissemester fehlt, muss für diese Gruppe ein 24monatiger Vorbereitungsdienst geführt werden. Vorläufig geht dies noch nach der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den zweijährigen Vorbereitungsdienst von 1984. Eine weitere Maßnahme zur Gewinnung von Lehrern mit rein fachwissenschaftlichen Diplom-Abschlüssen ist die Qualifizierung von Fachleuten, die nicht nur betriebliche Praktika von mindestens einjähriger Dauer nachweisen, sondern regelrecht berufstätig wurden und über eine meist mehrjährige Berufserfahrung verfügen. Aufgrund ihres inzwischen erworbenen Berufs-, Lebens- und meist auch Familienstatus reichen ihnen Referendarbezüge nicht zur Existenzsicherung über 24 Monate hinweg. Um ihnen trotzdem den Übergang in den Schuldienst zu ermöglichen,

bietet man ihnen die Möglichkeit, „direkt“ in den Schuldienst einzutreten, direkt in doppeltem Sinne, nämlich zum einen mit einem selbständigen Teillehrauftrag und dies als Angestellte mit anteiligen BAT-II-Bezügen. Für diese Gruppe wird die Bezeichnung „Direkteinsteiger“ gebraucht. Die Ausbildung läuft über vier Unterrichtshalbjahre und umfasst Hospitation und angeleiteten Unterricht (drei Halbjahre: 6, 2, 2, 0 Std./Woche) und selbständigen Unterricht (alle vier Halbjahre: 8, 10, 18, 18 Std./Woche) sowie begleitende Lehrveranstaltungen am Seminar während der ersten drei Halbjahre: Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Fachdidaktik erstes und zweites Fach, Schulrecht und Schulorganisation. Eine der Zweiten Staatsprüfung entsprechende Überprüfung wird im vierten Halbjahr absolviert.

Aufstiegslehrgänge

Den Seminaren für die beruflichen Schulen wird immer wieder die Aufgabe zugewiesen, Lehrgänge einzurichten, die Lehrerinnen und Lehrern für fachtheoretischen Unterricht in der Laufbahn des gehobenen Dienstes - Hauswirtschafts-, Handels-, Gewerbeschulrätinnen/-schulräte in A13 - auf freiwilliger Basis die Möglichkeit eröffnen, die Lehrbefähigung für die Laufbahn des höheren Dienstes zu erwerben. Es handelt sich dabei zum einen um Absolventinnen und Absolventen der 1980 geschlossenen Berufspädagogischen Hochschule Esslingen, für die seinerzeit bei den Seminaren ein Vorbereitungsdienst für das gehobene Lehramt an Berufs- und Berufsfachschulen eingerichtet war. Zum anderen geht es dabei um Lehrerinnen und Lehrer, die im Zuge von Sofortmaßnahmen zur Lehrgewinnung für Engpassfächer im gewerblich-technischen Bereich als Fachhochschulabsolventen eingestellt worden waren. Diese Qualifizierungsmaßnahme soll diesen Lehrkräften die gleichen Aufstiegschancen eröffnen, wie sie ihre Kolleginnen und Kollegen haben, die als Studienrätinnen und Studienräte in denselben Klassen unterrichten. Zum anderen erhöht sich dadurch ihre Einsatzmöglichkeit im Schulverbund.

Seminarentwicklungen im Rahmen des im Organisationsstatut erweiterten Aufgabenspektrums

Das Organisationsstatut in der Fassung von 2003 hat das Aufgabenspektrum der Seminare gegenüber früheren Fassungen teils erweitert, teils differenziert und präzisiert. Der „Katalog“ der Aufgaben nach § 2 Organisationsstatut, auf den hier Bezug genommen wird, ist oben im Wortlaut wiedergegeben.

So wurden „im Wege der Seminarentwicklung“, in erster Linie der Weiterentwicklung der Ausbildungsinhalte der Seminarveranstaltungen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes, eine Reihe von Projekten formuliert: „Qualifizierung neuer Ausbilder/innen“, „Kompetenzprofil für Ausbilder/innen“, „Beratungskompetenz für Ausbilder/innen“, „Verzahnung der Allgemeinen mit den fachdidaktischen Veranstaltungen“, „Berufsbezogene Reflexion für Lehrer/innen in Ausbildung“, „Gestaltung der Kommunikationsbeziehungen des Seminars als didaktisches Zentrum“. In den Bereich der Entwicklung von Lehrinhalten und -formen gehören auch die Programme zur Schulung von betreuenden Lehrern (Mentoren) und von Ausbildungslehrern, die im Rahmen des Schulpraxissemesters die Studierenden begleiten und ausbilden.

Neben solchen Projekten hat das Seminar bereits eine ganze Reihe von Modellversuchen, die von der BLK anerkannt und gefördert wurden, erfolgreich durchgeführt. Hiervon hatten zwei den Erwerb von fachlichen Zusatzqualifikationen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes zum Gegenstand. Auch die „Qualifizierung von „Direkteinsteigern“ ist im Rahmen eines Modellversuchs entwickelt, begleitet und erprobt und evaluiert worden.

Im Rahmen dieser Modellversuche wurden auch modulare Inhaltsstrukturierung und der Einsatz von E-Learning erprobt.

Die Zusammenarbeit mit dem Hochschulbereich ist in mehreren Aktivitäten dokumentiert, zunächst auch wieder in einem BLK-Modellversuch „Kooperative Weiterentwicklung der Lehrerbildung für kaufmännische Schulen“, ein Kooperationsprojekt des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik der Universität Mannheim und des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (berufliche Schulen) Karlsruhe.

Eine unmittelbare Zusammenarbeit mit Hochschulen hat die Einführung des Schulpraxissemesters eröffnet. Den Seminaren ist hier die Durchführung von Begleitveranstaltungen übertragen worden. Bereichsleiter und Fachleiter des Seminars haben für die vom Seminar durchzuführenden Begleitveranstaltungen in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie und in Fachdidaktik – 10 Fächer – die Inhalte konzipiert. Sie sind Bestandteil einer vom Seminar erstellten umfangreichen Handreichung für das Schulpraxissemester. Zahlreich sind die Verbindungen zum Landesinstitut für Schulentwicklung (Bildungsplan- und Schulentwicklungsarbeit) sowie mit der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen.

2.3.3 Thomas Riecke-Baulecke

Professionalität und Praxisnähe – Lehrerbildung in Schleswig-Holstein

Seit dem 1.8.2004 gilt in Schleswig-Holstein eine neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung (OVP). Inzwischen werden rund 1800 Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im neu gestalteten Vorbereitungsdienst ausgebildet.

Einige Fakten zum Vorbereitungsdienst

Lehrkräfte in Ausbildung (Lehramtsanwärter)

- werden nach dem dualen Prinzip in zwei Säulen, durch die Schule und durch das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) ausgebildet;
- haben die Schule als Dienstort, die Schulleiterin/den Schulleiter als Vorgesetzten und den örtlichen Personalrat als Interessenvertretung;
- geben im Umfang von durchschnittlich 10 Stunden eigenverantwortlichen Unterricht;
- werden durch zertifizierte Ausbildungslehrkräfte an der Schule begleitet,
- gestalten schulische Entwicklungsprozesse mit und erhalten mit dem neuen Schulgesetz Stimmrecht in den schulischen Gremien;
- hospitieren in der Ausbildungsschule und in den kooperierenden Schulen,
- nehmen an Ausbildungsveranstaltungen (Modulen) des IQSH im Umfang von 360 Stunden teil.

Leitbild für das Handeln von Lehrkräften

Grundlage der Ausbildung ist ein Leitbild, in dem professionelles Handeln an Zielklarheit und Ergebnisreflexion gebunden wird. Zentrum dieses Leitbildes und damit wesentliches Ziel der Lehrerbildung ist die Unterrichtskompetenz von Lehrkräften:

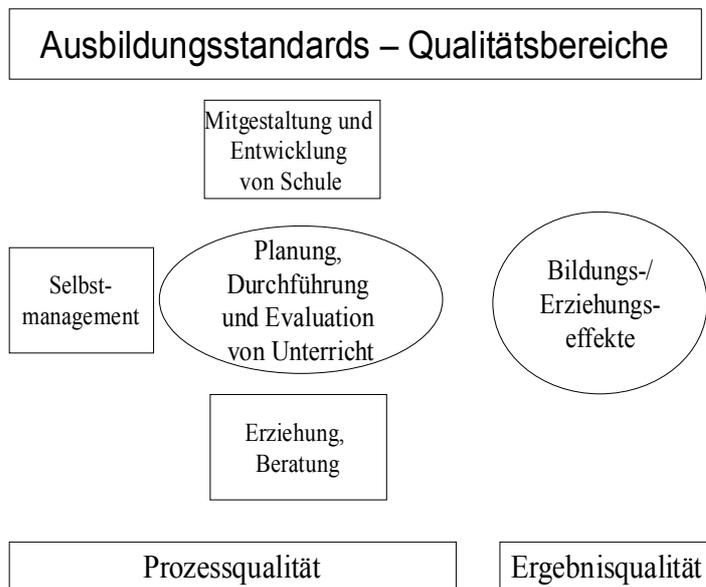
- Gesellschaftliche und politische Herausforderungen durch eine zusammenwachsende Welt, die voranschreitende Integration Europas, die Fortschritte in Wissenschaft und Technik sowie neue Ergebnisse der Schulforschung führen zu Veränderungen im Bildungswesen, die sich bis in die tägliche Unterrichtspraxis auswirken.
- Der Erfolg von Schule hängt wesentlich von ihren Lehrkräften ab. Das zentrale Tätigkeitsfeld ist der Unterricht als Ort für Bildungs- und Erziehungsprozesse. Wirksamer Unterricht basiert auf klaren Zielsetzungen, wie sie in den Lehrplänen und in den Bildungsstandards formuliert sind, und nimmt die unterschiedlichen Denk- und Handlungsansätze der Schülerinnen und Schüler auf. In einem

schüleraktivierenden Unterricht arbeiten die Lernenden entsprechend ihrem Entwicklungsstand verantwortlich mit. Lehrkräfte fördern Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Sie vermitteln Lernstrategien und regen zur kritischen Selbstreflexion an mit der Chance zur Korrektur des eigenen Handelns. Lehrkräfte reflektieren systematisch über ihre unterrichtlichen Erfahrungen und entwickeln ihre Kompetenzen weiter.

- Der Erfolg von Schule hängt von der Professionalität der Arbeit ab. Lehrkräfte sind Expertinnen und Experten für Bildungs- und Erziehungsprozesse. Sie übernehmen Verantwortung für die Vermittlung gesellschaftlich bedeutsamer Inhalte an Lernende. Lehrkräfte sorgen vor allem für die Befähigung der Lernenden zur Selbstregulierung der eigenen Lernprozesse. Lehrkräfte nehmen die Erziehungsaufgabe bewusst wahr, vermitteln gesellschaftliche Normen und Werte. Sie sind Vorbilder für gegenseitige Achtung und Toleranz.
- Der Erfolg von Schule hängt ebenso von der systematischen Gestaltung der Schule als Ganzes ab. Voraussetzung dafür ist gelingende Kommunikation unter den Lehrkräften und in der Schulgemeinschaft. In einer Schule mit gestärkter Eigenverantwortung gestalten und evaluieren Lehrkräfte in Teams die Entwicklungsprozesse ihrer Schule. Im Rahmen der Schulprogrammarbeit werden Ziele und Arbeitsvorhaben gemeinsam festgelegt, umgesetzt und regelmäßig überprüft. Lehrkräfte gestalten darüber hinaus die Zusammenarbeit mit den Eltern und mit den weiteren Partnern von Schule und sorgen dafür, dass Schulen ihre Rolle im regionalen Netzwerk aktiv wahrnehmen. Für ihre Arbeit in Unterricht und Schule haben Lehrkräfte Anspruch auf professionelle Unterstützung durch das IQSH.

Qualitätsbereiche und Ausbildungsstandards

Die Qualität des Handelns von Lehrkräften zeigt sich in Prozessen und deren Ergebnissen. Die folgende Grafik veranschaulicht wesentliche Qualitätsdimensionen. Prozess- und Ergebnisdimensionen stehen in einem dynamischen und wechselseitigen Zusammenhang. Die Qualitätsdimensionen werden durch Standards differenziert.



Mit der neuen OVP von 2004 hat Schleswig-Holstein als erstes Bundesland den Vorbereitungsdienst an Standards orientiert. Alle an Ausbildung Beteiligten erhalten Auskunft darüber, welche Ziele erreicht werden sollen. Die Ausbildungsstandards sind das Pendant zu den Qualitätsanforderungen, die durch die externe Evaluation (vgl. Riecke-Baulecke 2004, S. 89ff, 198ff) an Schulen gestellt werden.

Zur Veranschaulichung sei Standard Nr. 14 genannt: „Die Lehrkraft in Ausbildung evaluiert den eigenen Unterricht systematisch unter Einbeziehung der Lernenden.“ Das bedeutet, dass eine Lehrkraft in Ausbildung bis zur Zweiten Staatsprüfung gelernt haben soll, den eigenen Unterricht dementsprechend auszuwerten. An eine Ausbildungsschule ist die Anforderung gestellt, entsprechende Möglichkeiten aufzuzeigen. Ausbildungslehrkräfte sind gefordert, Lehrkräfte in Ausbildung dementsprechend zu beraten und zu unterstützen. Das IQSH hat eine dementsprechende Qualifizierung der Lehrkräfte in Ausbildung und der Ausbildungslehrkräfte zu gewährleisten.

Ressourcenverschiebung und Stärkung der Schule

Damit Schulen den Anforderungen gerecht werden können, ist der neue Vorbereitungsdienst mit einer deutlichen Stärkung der Schule innerhalb der dualen Ausbildungsstruktur verbunden. Für jede Lehrkraft in Ausbildung stehen einer Schule

insgesamt vier Ausgleichsstunden (unter der alten OVP: zwei) zur Verfügung. Für sieben auszubildende Lehrkräfte entsteht an einer Schule summa summarum eine volle Planstelle.

Die Verdoppelung der Ausbildungsressourcen an den Schulen wird u.a. durch Veränderungen in der Seminarstruktur möglich. So sind Fach- und Pädagogikseminare durch Module ersetzt worden, die größere Gruppen möglich machen. Außerdem werden bestimmte Elemente wie Unterrichtshospitationen verstärkt durch Ausbildungslehrkräfte wahrgenommen.

Ausbildungskonzepte und Ausbildungslehrkräfte mit Zertifikat

Schulen, die ausbilden, sind gefordert, ein eigenes Konzept im Rahmen der Schulprogrammarbeit zu entwickeln und zu evaluieren. In diesem Konzept beschreibt die Schule, wie die Ausbildung an der Schule und durch die Kooperation mit anderen Schulen gestaltet wird. Die Qualität der Ausbildung an der Schule wird ab 2005/06 Gegenstand der externen Evaluation.

Für Ausbildungslehrkräfte gibt es ein umfassendes Fortbildungsangebot, das in ein Zertifikat mündet. Für rund 3600 Ausbildungslehrkräfte sind entsprechende Fortbildungen von 2004 bis 2006 ff geplant. Ab 2006 soll die Ausbildung an der Schule nur noch von Ausbildungslehrkräften mit Zertifikat oder von Ausbildungslehrkräften, die an einer aktuellen Zertifizierungsmaßnahme teilnehmen, geleistet werden.

Allgemeine Ausbildungsstandards

I Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht

1. Die Lehrkraft i. A. plant mittelfristig Unterricht unter Berücksichtigung der Lehrpläne.
2. Die Lehrkraft i. A. plant Unterricht im Kontext von Unterrichtseinheiten.
3. Die Lehrkraft i. A. gestaltet Unterricht sachlich und fachlich korrekt.
4. Die Lehrkraft i. A. gestaltet Unterricht entsprechend den Aspekten der Lernkompetenz (Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) bzw. entsprechend den Vorgaben der Lernfelder (Arbeits- und Geschäftsprozesse) in der beruflichen Bildung.
5. Die Lehrkraft i. A. fördert die Selbstständigkeit der Lernenden durch eine Vielfalt schüleraktiver Unterrichtsformen, insbesondere durch Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.
6. Die Lehrkraft i. A. bezieht Lernende aktiv in die Gestaltung von Unterricht ein.
7. Die Lehrkraft i. A. berücksichtigt unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden.
8. Die Lehrkraft i. A. dokumentiert die Kompetenzentwicklung der Lernenden mit unterschiedlichen Verfahren.
9. Die Lehrkraft i. A. gestaltet den Unterricht so, dass Zeit effizient genutzt wird.
10. Die Lehrkraft i. A. gestaltet Lernräume adressaten- und funktionsgerecht.
11. Die Lehrkraft i. A. setzt Medien funktional ein.
12. Die Lehrkraft i. A. macht Lernenden, Eltern und Partnern der Schule die Bewertungskriterien transparent.
13. Die Lehrkraft i. A. beurteilt die Leistungen der Lernenden nach kompetenz-bezogenen Kriterien.
14. Die Lehrkraft i. A. evaluiert den eigenen Unterricht systematisch unter Einbeziehung der Lernenden.

II Mitgestaltung und Entwicklung von Schule

15. Die Lehrkraft i. A. beteiligt sich aktiv am Schulleben.
16. Die Lehrkraft i. A. gestaltet die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit.
17. Die Lehrkraft i. A. arbeitet innerhalb der Schule in Teams.
18. Die Lehrkraft i. A. reflektiert Unterrichtskriterien gelehrt mit Kolleginnen und Kollegen.
19. Die Lehrkraft i. A. geht mit unterschiedlichen Kommunikationsprozessen, insbesondere Konflikten, professionell um.

III Erziehung und Beratung

20. Die Lehrkraft i. A. sorgt für die Umsetzung vereinbarter Grundsätze des Umgangs miteinander.
21. Die Lehrkraft i. A. vermittelt demokratische Werte und Normen.
22. Die Lehrkraft i. A. reagiert angemessen auf Ängste und Problemsituationen von Lernenden.
23. Die Lehrkraft i. A. berät Lernende und Eltern der jeweiligen Situation angemessen.

IV Selbstmanagement

24. Die Lehrkraft i. A. erledigt ihre Aufgaben termingerecht.
25. Die Lehrkraft i. A. zieht Konsequenzen aus der Reflexion der eigenen Arbeit.
26. Die Lehrkraft i. A. handelt in Arbeits- und Lernprozessen in angemessener Nähe und Distanz.
27. Die Lehrkraft i. A. nimmt in pädagogischen Situationen vielfältige Perspektiven wahr.
28. Die Lehrkraft i. A. handelt im pädagogischen Raum entsprechend den rechtlichen Rahmenbedingungen.

V Bildungs- und Erziehungseffekte

29. Die Lernenden haben im eigenverantwortlichen Unterricht der Lehrkraft i. A. die zu erwartenden Fortschritte beim Kompetenzerwerb gemacht.
30. Die Lernenden tragen im Unterricht der Lehrkraft i. A. Verantwortung für den eigenen Lernprozess.
31. Die Lernenden bearbeiten im Unterricht der Lehrkraft i. A. Aufgaben in unterschiedlichen Sozialformen.
32. Die Lernenden halten sich im Unterricht der Lehrkraft i. A. an die Vereinbarungen zum Umgang miteinander.
33. Die Lernenden melden zurück, dass sie im Unterricht der Lehrkraft i. A. angemessen gefördert werden.
34. Die Partner von Schule schätzen die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft i. A. als positiv ein.

Die Fortbildung von Ausbildungslehrkräften erfolgt in zwei Bereichen mit insgesamt 64 Stunden. Für den ersten Bereich gilt folgendes Curriculum:

- Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes – Ausbildungsstandards
- Unterrichtsbeobachtung und Beratung
- Orientierungsgespräche, Unterrichtsvorbereitungen, Portfolio
- Merkmale guten Unterrichtens und Unterrichtsevaluation
- Schwierige Situationen
- Lernen und pädagogische Diagnostik
- Hausarbeiten und Zweite Staatsprüfung
- Kooperation mit anderen Schulen und Ausbildungskonzepte

Der zweite Bereich ist auf die Fach- und Fachrichtungsdidaktik bezogen.

Meldung von Ausbildungsplätzen und Wettbewerb um Qualität

Die Zuweisung von Lehrkräften in Ausbildung wird nicht mehr wie früher im Planstellenbemessungsverfahren angerechnet. Da Lehrkräfte in Ausbildung im Durchschnitt zehn Stunden eigenverantwortlich unterrichten, erhält jede Ausbildungsschule eine beträchtliche Ressource. Von den zehn Stunden eigenverantwortlichen Unterricht werden, wie bereits dargestellt, vier Ausgleichsstunden für Ausbildungslehrkräfte zur Verfügung gestellt. Sechs Unterrichtsstunden stehen der Schule zusätzlich für den Unterricht zur Verfügung. Damit entsteht für Schulen ein – insbesondere im bundesweiten Vergleich betrachtet – außerordentlich großer Anreiz, auszubilden.

Im Unterschied zu früheren Verfahren, in denen die Anwärter/innen den Schulen zugeteilt wurden, verhalten sich die Schulen explizit zur Ausbildungsaufgabe und entscheiden, ob sie Ausbildungsplätze und in welchen Fächern sie diese zur Verfügung stellen.

Generell kann jede Schule Ausbildungsschule werden. In der Zukunft wird dieses jedoch mit davon abhängen, wie die Ergebnisse externer Evaluationen aussehen. „Diese Schule bildet aus!“ Eine solche Feststellung soll ein wichtiges Qualitätsmerkmal sein und Wettbewerb um hochwertige Ausbildung befördern.

Modularisierung und Wahlmöglichkeiten

Die zweite Säule der dualen Ausbildungsstruktur basiert auf der Expertise der Studienleiterinnen und Studienleiter des IQSH, die für die systematische Ausbildung in der Fach-/Fachrichtungsdidaktik und in der Pädagogik verantwortlich sind. Neu ist, dass die zweite Säule an transparenten Standards und Curricula gebunden und in Modulen (Ausbildungsbausteinen) organisiert ist.

Durch landesweit verbindliche Orientierungen und interne Fortbildung soll insbesondere die Qualität der fachdidaktischen Ausbildung weiterentwickelt werden. Jedes Modulprogramm kann im Internet eingesehen und – durch Lehrkräfte in Ausbildung – online gebucht werden (www.lehrerausbildung-sh.de).

Im Unterschied zur seminaristischen Ausbildung, bei der jede Lehrkraft in eine konstante Fachgruppe eingeteilt wird, können Lehrkräfte in Ausbildung Veranstaltungen und damit Studienleiter/innen wählen. Der Pflichtbereich umfasst 80 Stunden pro Fach/Fachrichtung und Pädagogik. Im Wahlbereich (insgesamt 120 Stunden) können Lehrkräfte in Ausbildung inhaltliche Schwerpunkte setzen.

Mit der modularisierten Ausbildung ist eine veränderte Aufgabenteilung zwischen IQSH und Schule verbunden: Die Schule hat die Aufgabe, die Ausbildung längs zur Zeitachse zu gestalten. Dazu gehört die Ausbildung in den Bereichen Unterrichtsplanung, -durchführung und –reflexion, Erziehung und Beratung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung sozusagen on the job. Das IQSH hat die Aufgabe, die Ausbildung quer zur Zeitachse zu gewährleisten. Dazu gehören die gezielte Auseinandersetzung mit den Leitideen der Fächer/Fachrichtungen, mit Konzepten der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Reflexion unterrichts- und schulpraktischer Erfahrungen vor dem Hintergrund von Theorien und Modellen sowie die Eröffnung unterschiedlicher Möglichkeiten von Unterricht im Fach.

Entkoppelung von Ausbilden und Prüfen

Mit der neuen OVP wird Ausbildung wichtiger Bestandteil von Schulentwicklung. Lehrkräfte in Ausbildung sollen in die Teamstrukturen der Schulen integriert werden, insbesondere an der Fachkonferenzarbeit mitwirken. Lehrkräfte in Ausbildung sind weniger „Anwärterinnen“ als vielmehr junge Lehrkräfte in den Teams der Schule. Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist damit die Führungskraft auch für Lehrkräfte in Ausbildung. Die bisherige Doppelstruktur, wonach sowohl Seminarleiter/innen als auch Schulleiter/innen Vorgesetzte sind, ist unter der neuen OVP aufgehoben. In ihrer Funktion als Führungskraft haben Schulleiterinnen und Schulleiter die Aufgabe, eine dienstliche Beurteilung zu erstellen. Die dienstliche Beurteilung macht 25 % der Note im Zweiten Staatsexamen aus.

Ausbildungslehrkräfte haben demgegenüber keine Prüfungsfunktion. Durch diese Entkopplung von Prüfen und Ausbilden soll vor allem die Rolle der Ausbildungslehrkräfte als Partner und Berater der Lehrkräfte in Ausbildung gestärkt

werden. Sie nehmen die Ausbildungsaufgabe an der Schule verantwortlich wahr und wirken als Coach. Dazu gehört, dass Ausbildungslehrkräfte regelmäßig Orientierungsgespräche mit den Lehrkräften in Ausbildung durchführen und den Stand der Ausbildung bilanzieren sowie Hinweise für die weitere Arbeit geben.

Zweite Staatsprüfung und Transparenz der Kriterien

Um die Anerkennung der Zweiten Staatsprüfung sicherzustellen, enthalten die Regelungen Kompromisse aus den ursprünglich sehr weitgehenden Vorstellungen zur Abschaffung der Hausarbeiten und die Einführung eines Assessments auf der einen sowie dem Bund-Länder-Abstimmungsprozess auf der anderen Seite: Die Elemente der Prüfung bestehen aus zwei kurzen, unterrichtsbezogenen Hausarbeiten in den Fächern/Fachrichtungen, einem standardisierten Schulrechtstest und einer dienstlichen Beurteilung der Schulleiterin/des Schulleiters. Außerdem dokumentiert die Lehrkraft in Ausbildung wichtige Stationen des Ausbildungsprozesses in einem Portfolio.

Am Prüfungstag werden zwei Unterrichtsstunden und die Bewältigung einer unbekannteren Aufgabe aus dem Bereich Pädagogik, Diagnostik oder Schulentwicklung beurteilt. Im Rahmen des abschließenden Prüfungsgesprächs soll die Lehrkraft in Ausbildung zeigen, dass sie in der Lage ist, ihre schulische Arbeit plausibel und überzeugend zu begründen, ihr Handeln differenziert zu analysieren und zu reflektieren, denkbare Konsequenzen für die weitere pädagogische Arbeit aufzuzeigen und zu begründen.

Die 34 Ausbildungsstandards bilden den verbindlichen Orientierungsrahmen für die Prüfung, wobei für jedes Prüfungselement die jeweilige Intention und die konkreten Bewertungskriterien beschrieben und veröffentlicht worden sind. Damit gibt es in Schleswig-Holstein einen transparenten und begründeten Rahmen für die Zweite Staatsprüfung (vgl. IQSH/MBWFK 2005).

Kontinuierliche Evaluation und Veränderungen

Seit dem Beginn der neuen Ausbildung am 01.08.2004 ist eine systematische Evaluation insbesondere der Module vorgenommen worden. Da Lehrkräfte in Ausbildung die Module mit Hilfe der sog. Liatronic online belegen, können Lehrkräfte in Ausbildung auch online Rückmeldungen über die Module geben. Diese Rückmeldungen zeigen, dass nach Meinung der großen Mehrheit der Lehrkräfte in Ausbildung die Leitungen der Module fachlich kompetent gewesen sind und gute Anregungen für die Arbeit vermittelt haben.

Bei einer summativen Evaluation sind die positiven Tendenzen bestätigt worden als auch Hin-

weise auf Handlungsbedarf deutlich geworden (Glindemann/Riecke-Baulecke/Ströh 2005). Neben den positiven Rückmeldungen in Bezug auf Motivierungsqualität, Anregungsreichtum, Methodenvielfalt und Beteiligungskultur in den Modulen, meldete eine beachtliche Zahl von Lehrkräften zurück, dass Unterricht oder pädagogische Praxis in den Modulen eher selten einbezogen wurde. Insgesamt ist durch die Evaluation reichhaltiges Steuerungswissen entstanden, das zur Weiterentwicklung des Vorbereitungsdienstes genutzt wird.

Perspektiven

Die Reform des Vorbereitungsdienstes zielt auf ein zukunftsorientiertes Modell. Sollten Bachelor- und Master-Studiengänge die Lehrerbildung strukturieren, dann könnte 2010 folgendes Modell realisiert werden:

- Für den Bachelor of Arts oder Bachelor of Science als erster berufsqualifizierender Abschluss: schulpraktische Phasen an Ausbildungsschulen in enger Kooperation mit dem IQSH.
- Für den Master of Education: regelmäßige unterrichtspraktische Einsätze an Ausbildungsschulen in enger Kooperation mit dem IQSH.
- In der Berufseinführungsphase: professionelle Unterstützung an der Schule, Qualifizierungsmodule des IQSH für Berufseinsteiger, Assessment nach 12 – 18 Monaten.
- Fortbildung: Führungsaufgabe und Bestandteil der Personal- und Organisationsentwicklung.

Der neue Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein ist anschlussfähig für unterschiedliche Modelle, z.B. für die Integration von Teilen des Vorbereitungsdienstes in die Masterphase oder in einen „Assistant-Teacher“ nach dem Bachelor. Wichtig für alle Modelle bleibt: Hohe Ausbildungswirksamkeit hängt davon ab, in wie weit Lehrerbildung und Schulentwicklung verzahnt, in wie weit Impulse von außen für interne Entwicklungsprozesse, insbesondere in Hinblick auf Unterrichtsqualität, genutzt werden. Im Kern geht es dabei um grundlegende Ansprüche an professionelles Handeln, nämlich darum, zielorientiert, praxisnah und reflektiert zu handeln.

Literatur

- Glindemann, F.-G./Ströh, J./Riecke-Baulecke, Th.: Ausbildung durch das IQSH. Evaluationsbericht, Konsequenzen. Kronshagen 2005 (Eigendruck)
- IQSH/MBWFK: Informationen zum Vorbereitungsdienst 5. Die Zweite Staatsprüfung. Kronshagen 2005 (auch über: www.iqsh.de)
- Riecke-Baulecke, Th.: SchulePlus. Managementmodell für wirksame Qualitätsentwicklung. München 2004

2.3.4 Helmut Seel

Berufseingliederung der LehrerInnen für den fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) in Österreich

I. Vorbemerkungen

Die berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich sind die berufsbildenden höheren Schulen (Höhere kaufmännische, technische, gewerbliche, land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten, Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe; 5 Klassen; Schulstufen 9–13; Abschluss Reifeprüfung/Matura mit allgemeiner Studienberechtigung für Universitäten und Fachhochschulen) und die berufsbildenden mittleren Schulen (spartenentsprechende Fachschulen; 3–4 Klassen; Schulstufen 9-11/12; Abschlussprüfung mit gewerbrechtlichen Anerkennungen).

Die Lehrerbildung in Österreich erfolgt für die allgemein bildenden Fächer der mittleren und höheren Schulen (Wahlschulen im 9. Jahr der Schulpflicht, Schulen nach Absolvierung der Schulpflicht) an den Universitäten (9 Semester; Abschlussgraduierung „Magister“ für die Pflichtschulen an Pädagogischen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen) bzw. Berufspädagogischen (Berufsschule als Pflichtschule für Lehrlinge; „duales System“) Akademien (6 Semester; Abschluss Diplom-Pädagoge). Die Akademien sind postsekundäre Bildungseinrichtungen ohne Hochschulstatus, ab dem Studienjahr 2007/08 ist die Überführung in Pädagogische Hochschulen vorgesehen (Zugang: Matura, Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung). Die Akademien sind im Schulorganisationsgesetz rechtlich geregelt. Die Lehrerfortbildung für alle Lehrerkategorien erfolgt an Pädagogischen Instituten.

2. Die Lehrerbildung für den fachlichen Unterricht in der BMHS

2.1 LehrerInnen für den kaufmännischen/ betriebswirtschaftlichen Fachunterricht

Die Ausbildung dieser LehrerInnen erfolgt an Universitäten (Graz, Innsbruck, Linz, Wirtschaftsuniversität Wien) in einem neunsemestrigen Studium der Studienrichtung „Wirtschaftspädagogik“ (Zugang Matura; Graduierung zum Magister rer. soc. oec.). Das Studium schließt eine einsemestrige schulpraktische Ausbildung ein. Nach einer mindestens zweijährigen kaufmännischen Berufspraxis erwerben die AbsolventInnen die volle Lehrbefähigung (Anstellung als LehrerInnen).

2.2 LehrerInnen des fachtheoretischen Unterrichts an Höheren und Mittleren Technischen Lehranstalten

Für LehrerInnen des fachtheoretischen Unterrichts an Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) besteht keine eigenständige Lehramtsausbildung. In diesem Bereich werden AbsolventInnen einschlägiger technischer Universitäts- bzw. Fachhochschulstudien (Graduierung „Diplom-Ingenieur“) als VertragslehrerInnen angestellt und berufsbegleitend an Pädagogischen Instituten lehramtlich ausgebildet (Schwerpunkte: Humanwissenschaften, Fachdidaktik, Schulpraxis). Die Dauer dieser Ausbildung beträgt vier Semester.

2.3 LehrerInnen für den fachpraktischen Unterricht (Werkstättenunterricht) in technischen und gewerblichen höheren und mittleren Schulen

Zugangsvoraussetzungen: Pflichtschulabschluss, facheinschlägige Meisterprüfung oder gleichwertige Befähigung, sechsjährige einschlägige Berufspraxis. Die Aufnahme setzt eine mindestens zweijährige erfolgreiche Tätigkeit als VertragslehrerInnen an einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule im Ausmaß von mindestens sechs Wochenstunden voraus. Für das Studium an den ab dem Studienjahr 2007/08 eingerichteten Pädagogischen Hochschulen ist auch – wenn keine Reifeprüfung nachgewiesen werden kann – eine Studienberechtigungsprüfung abzulegen. Die Ausbildung erfolgt derzeit an Berufspädagogischen Akademien in einem sechssemestrigen Studiengang (Abschluss Diplompädagoge/Diplompädagogin). Das Diplomstudium der zugelassenen VertragslehrerInnen beginnt mit einem viersemestrigen berufsbegleitend gestalteten ersten Studienabschnitt, der auch an den Pädagogischen Instituten durchgeführt werden kann. Der zweite Studienabschnitt (zwei Semester) ist ein Vollzeitstudium, für welches die Studierenden unter Beibehaltung ihrer Bezüge als VertragslehrerInnen freigestellt werden. Dieses Studium ist an den Berufspädagogischen Akademien in Graz, Innsbruck, Linz und Wien eingerichtet. Die Ausbildung im gewerblichen Bereich „Mode und Bekleidung“ wird nur in Wien geführt. Die Ausbildung für den land- und forstwirtschaftli-

chen Fächerbereich erfolgt an der Agrarpädagogischen Akademie in Wien.

2.4 LehrerInnen für Textverarbeitung (Informations- und Office-Management) für alle Schulen

Die Ausbildung ist ein sechssemestriges Diplomstudium mit der Zugangsvoraussetzung Matura oder gleichwertige Qualifikation. Im ersten viersemestrigen Studienabschnitt erfolgt das Grundstudium einschließlich einer Projektarbeit; weiters ist ein Berufspraktikum inkludiert. Der zweite Studienabschnitt dient der Vertiefung und Schwerpunktsetzung. Das Studium wird mit der Graduierung zum Diplompädagogen/zur Diplompädagogin abgeschlossen.

2.5 LehrerInnen für den ernährungswissenschaftlichen und haushaltsökonomischen Unterricht

Der erste Studienabschnitt (vier Semester) des sechssemestrigen Vollzeitstudiums umfasst das Grundstudium und ein Berufspraktikum, der zweite Studienabschnitt dient der Vertiefung, der Schwerpunktsetzung und dem Erwerb von Zusatzqualifikationen. Zugangsvoraussetzung ist die Matura oder eine gleichwertige Qualifikation. Das Studium wird mit der Graduierung zum Diplompädagogen/zur Diplompädagogin abgeschlossen. Dieser Studiengang ist an den Berufspädagogischen Akademien in Graz, Innsbruck und Wien eingerichtet.

3. Lehrerbildung für die berufsbildenden Pflichtschulen (Berufsschulen im dualen System)

Sie stellt die umfangreichste Aufgabe der Berufspädagogischen Akademien dar. Aufgenommen werden Personen nach einer zweijährigen Tätigkeit als VertragslehrerInnen an Berufsschulen. Die Ausbildung wird in drei Fachgruppen angeboten: FG I: Wirtschaftskunde, Buchführung, Politische Bildung; FG II: Fachkunde, Fachzeichnen, Warenkunde, Labor etc.; FG III: Fachpraktischer Unterricht, Werkstättenunterricht. Für die Fachgruppen I und II ist die Reifeprüfung an einer einschlägigen höheren Schule und eine zweijährige Berufspraxis Aufnahmevoraussetzung, für die Fachgruppe III die Meisterprüfung und eine sechsjährige Berufspraxis. Die Ausbildung umfasst einen viersemestrigen Studienabschnitt (berufsbegleitend) und einen zweisemestrigen weiteren Studienabschnitt (Berufsfreistellung) und wird mit einer Diplomprüfung abgeschlossen.

4. Zahl der Studierenden in den verschiedenen Ausbildungsgängen

Im Schuljahr 2004/04 waren in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen 20.801 Lehrpersonen tätig, davon 10.507 Lehrerinnen. An berufsbildenden Pflichtschulen unterrichteten 4.361 Lehrpersonen (1.356 Lehrerinnen). Im Studienjahr 2002/03 waren lt. Hochschulstatistik an den österreichischen Universitäten 4.432 Studierende in der Studienrichtung „Wirtschaftspädagogik“ inskribiert.

Im Schuljahr 2002/03 wiesen lt. Österreichischer Schulstatistik die Berufspädagogischen Akademien 1.407 Studierende auf (663 davon Frauen), an der Agrarpädagogischen Akademie studierten 110 Personen (81 Frauen). Die Studierenden im dritten Studienjahr an den Berufspädagogischen Akademien verteilten sich im Schuljahr 2002/03 wie folgt auf die einzelnen Studiengänge:

Berufsschullehrer	Fachgruppe I	150 (34 weibl.)
	Fachgruppe II	152 (62)
	Fachgruppe III	208 (65)
Techn-gewerbl. Unterricht an BMHS		137 (4)
Mode u. Bekleidung		8 (7)
Textverarbeitung		39 (31)
Ernährungswissenschaft		32 (32)

5. Neue Entwicklungen in der Lehrerbildung

Aufgrund des Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihrer Studien (Hochschulgesetz 2005) werden die Pädagogischen Akademien, die Berufspädagogischen Akademien, die Pädagogischen Institute sowie die Agrarpädagogische Akademie, aufsteigend ab dem Studienjahr 2007/08, in Pädagogische Hochschulen übergeführt.

Soweit bisher absehbar, werden die vier Standorte (Wien, Graz, Linz, Innsbruck) für die Ausbildung der LehrerInnen an berufsbildenden Schulen erhalten bleiben. Die Zugangsvoraussetzungen der einzelnen Studiengänge werden voraussichtlich die gleichen bleiben, die Studiendauer der Erstausbildungen wird (wie bisher) sechs Semester betragen. Als Abschluss ist der akademische Grad „Bachelor of Education“ mit einem Lehramtszusatz (abgekürzt „BED“) vorgesehen, wobei auf dessen Grundlage auch weiterführende Studien aufgenommen werden können.

Die Rahmenbedingungen des Eintritts in facheinschlägige postgraduale Magisterstudien an Fachhochschulen und Universitäten sind jedoch noch nicht geklärt; die Einführung der neuen Studienstruktur ist noch nicht abgeschlossen.

Die Pädagogischen Hochschulen werden weitgehend eigene Rechtspersönlichkeit erhalten, als Organe sind der Hochschulrat, das Rektorat (mit Rektor und Vizerektoren) sowie die Studienkommissionen vorgesehen.

2.4 Lehrerbedarf und Bedarfsdeckung

Kriterien für den Lehrerbedarf

Aus den Geburtsjahrgängen und den Entwicklungstrends der Verteilung der Schülerschaft an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien lässt sich demografisch der Lehrerbedarf im allgemein bildenden Schulwesen unschwer prognostizieren. Eine ganz andere Situation ergibt sich hinsichtlich der Gewinnung des Nachwuchses für berufliche Schulen, ist doch weder die Gesamtzahl der ins Dualsystem neu Eintretenden noch deren Aufteilung nach beruflichen Fachrichtungen voraussehbar.

Beim derzeit unzureichenden Lehrstellenangebot treten die nicht versorgten Schulabgänger in verschiedenartige Zweige beruflicher Vollzeitschulen ein, was erhebliche Schwankungen im Lehrerbedarf zur Folge hat. Der Lehrereinsatz hat sich insgesamt über die Jahre erhöht, allerdings bei unterschiedlichen Trends im Teilzeit- und Vollzeitsystem. Darauf gehen die folgenden Abschnitte ein:

- Rückläufige Quoten in den Teilzeitberufsschulen (2.4.1),
- Wachsender Bedarf in beruflichen Vollzeitschulen (2.4.2),
- Verschiedene Wege der Nachwuchssicherung (2.4.3) sowie
- Statistische Ergebnisse zur Lehrerbildung und zur Versorgung der Schulen (2.4.4).

Deutsche Besonderheit

Hinsichtlich des Ausbaus und der Bedeutung beruflicher Vollzeitschulen ergeben sich von Land zu Land erhebliche Unterschiede, insbesondere in Bezug auf die zu erreichenden Abschlüsse. Nur ein kleiner Anteil dieser Vollzeitschulen führt in Deutschland zu berufsqualifizierenden Abschlüssen; andere koppeln in den zweijährigen Berufsfachschulen berufliche Grundbildung mit aufbauenden Schwerpunkten in den allgemein bildenden Fächern, beispielsweise bis zur Zielsetzung Fachhochschulreife. Diese Art schulischer Ausbildung stieg in jüngerer Zeit an, so dass auch hier ein hoher Anteil Jugendlicher einbezogen ist, der keine Lehrstelle fand.

Vollzeitschulen einjähriger Art wie das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) als Angebot der Kultusverwaltung sind eng verwandt mit Maßnahmen der Arbeitsagenturen, so dass der Anteil BVJ nur teilweise auf die Größenordnung Jugendlicher schließen lässt, die nach der Schulentlassung keine Lehrstelle fanden.

Das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) wird vollzeitig oder in kooperativer Form angeboten.³⁹ Planmäßig ersetzt es das erste Lehrjahr. Hier sind jedoch weitgehend Jugendliche einbezogen, die keine Lehrstelle fanden; für diese bleibt die Möglichkeit eines Übergangs in ein Ausbildungsverhältnis danach noch ungewiss.

Vollzeit- und Teilzeitsystem

In den 16 Ländern unterrichten an beruflichen Schulen nach dem Stand 2001 rund 111.000 Lehrkräfte, und zwar im Schnitt zu 54 % in Vollzeitschulen (60.000) und zu 46 % in Teilzeitschulen (51.000), von letzteren über 92 % (46.600) in Berufsschulen des dualen Systems.⁴⁰

Baden-Württemberg gilt als das Land mit den höchsten Anteilen Vollzeitunterricht, Brandenburg⁴¹ als das mit der höchsten Quote im Teilzeitunterricht. In den neuen Ländern einschließlich Berlin liegt der Anteil im Vollzeitsystem bei 52 %, auf das

³⁹ Vgl. dazu BMBF (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2003/2004, S. 58 (Fußnote 1)

⁴⁰ Der größte Teil der 4.437 Lehrkräfte, die außerhalb des Dualsystems in Teilzeitschulen unterrichten, entfällt auf Fach- und Meisterschulen sowie auch Fachoberschulen, (Teilzeit-)Berufsfachschulen, Teilzeit-BVJ und andere.

⁴¹ Das Teilzeitsystem in Brandenburg umfasst auch Verbände von Bildungsträgern für die betriebliche Ausbildung und die Berufsschule.

Teilzeitsystem entfallen dort 48 %. In den alten Ländern sind es in Vollzeitschulen 55 % und in Teilzeitschulen nur 45 %. Die Tabelle 5 zeigt in Gegenüberstellung für die 16 Länder beide Quoten.

Tabelle 5:

Einsatz der Lehrkräfte im Dualsystem und in Vollzeitschulen in Prozent im Jahr 2001

Land	Vollzeit-system	Teilzeit-system	Land	Vollzeit-system	Teilzeit-system
Baden-Württemberg (BW)	64	36	Niedersachsen (NI)	63	37
Bayern (BY)	44	56	Nordrhein-Westfalen (NW)	52	48
Berlin (BE)	53	47	Rheinland-Pfalz (RP)	54	46
Brandenburg (BB)	32	68	Saarland (SL)	54	46
Bremen (HB)	44	56	Sachsen (SN)	57	43
Hamburg (HH)	57	43	Sachsen-Anhalt (ST)	58	42
Hessen (HE)	51	49	Schleswig-Holstein (SH)	49	51
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	45	55	Thüringen (TH)	57	43

Quelle: KMK Bonn (Hrsg.): Dokumentation Nr. 164 – Oktober 2002, S. 32f.

Bei einem Stundendeputat des einzelnen Lehrers von 25 Stunden und vollem Unterricht in den Lehrlingsklassen von 12 Stunden pro Woche deckt rein rechnerisch eine im Dualsystem eingesetzte Lehrkraft 2,1 Klassen ab; bei 34 Unterrichtsstunden pro Woche in Vollzeitschulen dagegen nur 0,65 Klassen. In Gegenüberstellung ergibt sich für den Lehrerbedarf eine Relation Vollzeitschule zu Dualsystem wie etwa 1 : 3. Mit dem zunehmendem Einsatz in Vollzeitschulen vergrößert sich also der Lehrerbedarf erheblich.

**Größerer
Lehrerbedarf
in Vollzeitschulen**

Nach der Zuordnung der Lehrkräfte zu den einzelnen Schulformen gemäß KMK-Dokumentation Oktober 2002 wird das breit gefächerte Angebot an beruflichen Schulen deutlich. Abbildung 3 veranschaulicht dies; sie unterscheidet nach dem Einsatz in Vollzeitschulen (links) und Teilzeitschulen (rechts).

**Zuordnung zu
Schulformen**

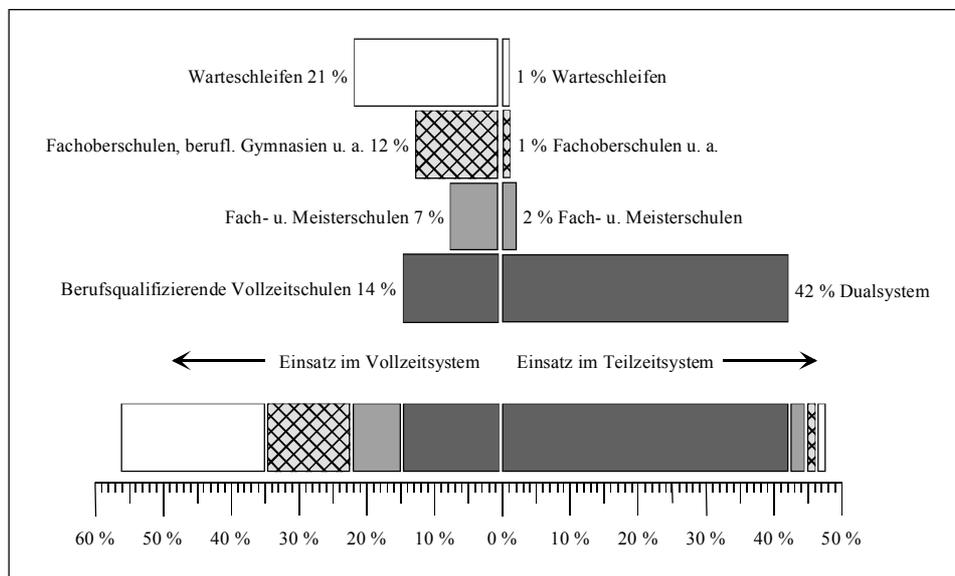
Nur 42 % der Lehrerinnen und Lehrer unterrichten demnach in Lehrlingsklassen als Partner im Dualsystem. In der Berufsausbildung im umfassenden Sinne an Vollzeitschulen sind weitere 14 % eingesetzt. Berufliche Bildung an Fachschulen (in Bayern Fachakademien) oberhalb des SEK-II-Niveaus, die zu einem mittleren/gehobenen Abschluss führt, vermitteln im Voll- und Teilzeitunterricht weitere 9 %. Das heißt rein rechnerisch gesehen, dass maximal ca. 70 % der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ihre Profession in Übereinstimmung mit den Vorgaben ausüben, die das Profil der Studiengänge und des Vorbereitungsdienstes bestimmen.

Insgesamt sind also rund 30 % aller Lehrkräfte in beruflichen Vollzeit- und Teilzeitschulen mit Lehraufträgen betraut, die nur partiell dem Studienprofil entsprechen; dies sind:

(a) Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ).

Dort unterrichten rund 9 % der Lehrkräfte. Ihr Lehrauftrag besteht in der heutigen Zeit primär darin, Defizite aus der Pflichtschulzeit auszugleichen und ihre Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass sie den hohen Anforderungen der Wirtschaft an die Berufsreife gerecht werden, um mit einem Jahr Verzögerung eine betriebliche Ausbildung aufnehmen zu können, aber selbst dies gelingt vielen Jugendlichen inzwischen nicht mehr.

Abbildung 3: Lehrereinsatz im Voll- und Teilzeitsystem



- (b) Die rund 15.000 Lehrerinnen und Lehrer beruflicher Schulen, die an in der Regel zweijährigen Berufsfachschulen – überwiegend kaufmännischer Art – tätig sind, verknüpfen mit der Berufsgrundbildung in einem Berufsfeld die Fortführung der allgemeinen Bildung bis zu einem dem Realschulniveau gleichwertigen Abschluss, der in den Ländern teils immer noch als mittlere Reife, teils auch als Fachschulreife bezeichnet wird.
- (c) Fast 14.000 Lehrerinnen und Lehrer (12,5 %), die nach Ländern in sehr unterschiedlichen Formen der Berufsoberschulen, Fachoberschulen, Technischen Oberschulen oder beruflichen Gymnasien unterrichten. Sie bauen auf einem vorangehenden berufsbezogenen SEK-II-Abschluss auf und vermitteln die Fachhochschulreife, das Fachabitur bzw. das Abitur.

Verortung nach ISCED

Nach der ISCED (International Standard Classification of Education) sind die Lehrkräfte der beruflichen Schulen mit vollakademischer Ausbildung und Zweiter Staatsprüfung schwer bzw. nur partiell zu verorten, denn:

- Das BVJ und das BGJ entsprechen nur zum Teil den Kriterien der ISCED Stufe 3C, die mindestens zweijährige Bildungsgänge vorsieht, über die Jugendliche auf den Einstieg ins Arbeitsleben vorbereitet werden.
- Die deutsche Berufslehre vermittelt keinen über das bei ihrem Antritt erreichte Niveau hinausgehenden weiterführenden höheren Bildungsabschluss und zählt – Lehrlinge gelten von jeher als Erwerbstätige – somit wohl zur ISCED Stufe 3C.
- Die Berufsoberschulen etc. sowie beruflichen Gymnasien und Fachschulen etc., die auf einem vorangehenden SEK-II-Abschluss aufbauen und in der Regel von Teilnehmern besucht werden, die älter sind als die im Sekundarbereich II, werden der ISCED Stufe 4 (post-sekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge) zugeordnet.

Daran zeigt sich – worauf in den späteren Kapiteln nicht einzugehen sein wird (Teile 4 – 6), welche Sonderstellung die deutschen beruflichen Schulen im internationalen Rahmen einnehmen; insbesondere aber wie gering die Zahl der Berufsbildungsangebote ist, die gemäß ISCED Stufe 3B auf tertiäre Studiengänge nach ISCED Stufe 5B (z.B. Fachhochschulniveau) vorbereiten oder gemäß ISCED Stufe 3A (Abiturstufe) den Zugang zum Tertiärbereich 5A (in Deutschland Universitätsstufe) eröffnen.

2.4.1 Rückläufige Quoten in den Teilzeitberufsschulen

Das Statistische Bundesamt weist jeweils die Lehrlingszahlen zum 31. Dezember jeden Jahres aus. In Tabelle 6 sind sie nach Berufsfeldern und den Berufsgruppen aufgelistet. Im Jahr 2004 standen insgesamt 1.564.064 Jugendliche und Heranwachsende in Ausbildung. Als hypothetischer Lehrerbedarf lassen sich dafür 41.378 voll eingesetzte Lehrkräfte errechnen. Die Tabelle zeigt im Nebeneinander die Anzahl der Lehrlinge und den sich rein rechnerisch ergebenden Bedarf an Lehrkräften je Berufsfeld bzw. Berufsgruppe. Für die in dieser Studie im Mittelpunkt stehenden gewerblich-technischen und servicezentrierten Berufe ergeben sich danach die folgenden Größenordnungen:

**Lehrerbedarf
nach
Berufsfeldern**

	gewerbl.-techn.		servicezentriert	insgesamt
Lehrlinge:	629.823	+	305.052	= 934.875
Lehrkräfte:	16.662	+	8.070	= 24.732

Die Tabelle lässt auch erkennen, dass zwischen den Jahren 1998 und 2004 die Zahl der Auszubildenden insgesamt von 1.658.000 auf 1.564.300, also um 93.700 abgenommen hat. In den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik und Farbtechnik/Raumgestaltung verringerte sich in der gleichen Zeit die Zahl der Lehrlinge sogar von 240.683 um 86.908 (36 %) auf 153.775; demzufolge ging im gleichen Zeitraum der Lehrerbedarf von 6.367 um 2.298 auf 4.069 zurück. Andererseits zeigt die Ausbildungskapazität in den Feldern Papier/Druck und Chemie/Physik/Biologie eine Zunahme um 20 % und 17 %, wobei der absolute Anstieg jeweils nur wenige Tausend Auszubildende beträgt.

**Rückgang
und Anstieg
1998–2004**

Die servicezentrierten Fachrichtungen nahmen im gleichen Zeitraum 1998–2004 um rund 9.500 zu, wodurch dort der Lehrerbedarf um rund 250 anstieg. Hier entstanden insbesondere im Bereich der Gastronomie/Hotellerie neue Ausbildungsplätze, wodurch die Zahl der Lehrlinge um 21.800 anstieg; gleichzeitig war eine Reihe neuer Ausbildungsberufe einzubeziehen. Die Entwicklung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung weist kaum Veränderungen auf. Im Feld Informatik mit 1998 11.784 Lehrlingen war ein allerdings vorübergehender Zuwachs um 21.120 zu verzeichnen. Die Anwendung der meisten *neuen Technologien* ist nämlich nicht auf bestimmte Einzelberufe konzentriert, sondern betrifft viele gewerblich-technische wie auch andere Berufe, so dass dafür als Lösung des Problems in den Ausbildungsplänen entsprechend strukturierte Module einzubeziehen sind.

Tabelle 6:

**Eckdaten zur Zahl der Auszubildenden und zum (hypothetischen) Lehrbedarf*
 – in sonstigen Fachrichtungen –**

F a c h r i c h t u n g	A u s z u b i l d e n d e			L e h r k r ä f t e		
	Berufsfelder (Berufsgruppen, Berufe)	1998	2003	2004	1998	2003
– Gewerbl.-techn. Fachrichtungen						
1. Bautechnik	130.866	74.115	70.787	3.462	1.961	1.873
Hochbau- /Tiefbauberufe	58.954	29.357	28.131	1.560	777	744
Ausbauberufe	51.700	29.974	28.307	1.368	793	749
Bauzeichner	11.702	8.774	8.225	309	232	218
Bau- /Vermessungstechniker	4.588	3.341	3.347	121	88	89
Steinbearbeiter/Baustoffhersteller	3.922	2.669	2.777	104	71	73
2. Holztechnik (Tischler etc.)	51.294	38.172	36.427	1.357	1.010	964
3. Farbtechnik/Raumgestaltung	58.523	47.825	46.561	1.548	1.265	1.232
4. Metalltechnik	312.198	284.209	285.160	8.259	7.519	7.544
Metallbearbeiter spanend etc.	15.080	20.811	20.053	399	551	531
Mechaniker/Werkzeughauer	178.447	171.275	174.103	4.721	4.531	4.606
Baumetall/Sanitärinstallation	108.655	84.080	82.633	2.874	2.224	2.186
Technische Zeichner	9.383	7.035	6.594	248	186	174
Maschinisten	633	1.008	1.777	17	27	47
5. Elektrotechnik / Elektronik	123.358	123.089	117.556	3.264	3256	3.110
6. Chemie/Physik/Biologie	23.564	27.136	27.633	623	718	731
Chemiefacharbeiter	7.305	7.799	7.679	193	206	203
Kunststoffberufe	4.228	5.948	6.173	112	158	163
Laboranten	9.539	10.329	10.652	252	273	282
Metallerzeugung/-umformung	2.492	3.060	3.129	66	81	83
7. Papier- / Drucktechnik	14.395	18.697	17.289	381	495	457
8. Textil- und Bekleidungstechnik	8.498	6.303	5.920	225	167	157
Textil-/Bekleidungsfertigung	7.475	5.498	5.161	198	146	137
Leder-/Fellverarbeitung	1.023	805	759	27	21	20
9. Gestaltung	22.197	24.582	22.490	587	650	595
Keramiker, Glasbearbeiter	1.772	1.796	1.708	47	48	45
Edelmetallschmiede, Gürtler	12.873	13.780	12.020	340	364	318
Kunsthandwerker etc.	7.552	9.006	8.762	200	238	232
– Servicezentrierte Fachrichtungen						
10. Körperpflege (Friseur etc.)	41.479	42.375	41.342	1.097	1.121	1.094
11. Gesundheit	111.636	113.068	106.525	2.953	2.991	2.818
Arzthelfer/innen etc.	89.956	90.006	86.241	2.380	2.381	2.281
Gesundheitshandwerk (Optiker...)	21.680	23.062	20.284	573	610	537
12. Ernährung/Hauswirtschaft	142.383	150.801	157.185	3.767	3.989	4.158
Ernährungshandwerk u. dgl.	40.940	33.099	33.975	1.083	876	899
Köche/Hotelfachleute	80.275	97.645	102.054	2.124	2.583	2.700
Hauswirtschaftl. Berufe	14.682	14.260	14.486	388	377	383
Reinigung/Entsorgung	6.48	5.797	6.670	172	153	176
– Gewerbl.-techn. Fachrichtungen	744.893	644.128	629.823	19.706	17.041	16.663
– Servicezentrierte Fachrichtungen	295.498	306.244	305.052	7.817	8.101	8.070
Summe	1.040.391	950.372	934.875	27.523	25.142	24.733

**Eckdaten zur Zahl der Auszubildenden und zum (hypothetischen) Lehrerberarf*
– in sonstigen Fachrichtungen –**

F a c h r i c h t u n g	A u s z u b i l d e n d e			L e h r k r ä f t e		
	Berufsfelder (Berufsgruppen, Berufe)	1998	2003	2004	1998	2003
– Sonstige Fachrichtungen						
13. Agrarwirtschaft	47.823	45.370	47.164	1.265	1.200	1.248
14. Bergbau	682	482	543	18	13	14
15. Wirtschaft / Verwaltung	557.084	548.92	548.5	14.738	14.522	14.513
Verkehr /Lagerei	20.650	26.189	28.798	546	693	762
Verkäufer/Warenhandel	209.729	191.401	192.606	5.549	5.064	5.095
Büro/Verwaltung	326.705	331.333	327.174	8.643	8.765	8.656
16. Informatik	11.784	36.482	32.904	312	965	870
Zwischensummen für						
– Sonstige Fachrichtungen	617.373	631.257	629.189	16.333	16.700	16.645
– Gewerblich-technische und servicezentrierte Fachrichtungen	1.040.391	950.372	934.875	27.523	25.142	24.733
Gesamtsumme	1.657.764	1.581.629	1.564.064	43.856	41.842	41.378
Differenz		– 76.135	– 17.565		– 2.014	– 464

*) Die Gliederung der Fachrichtungen (Berufsfelder, -gruppen, Berufe) orientiert sich an Standards der deutschen Berufssystematik. Der hypothetische Lehrerberarf wurde mit der Schüler-Lehrer-Relation (Teilzeit-Berufsschulen) für das Jahr 2002 berechnet, die nach KMK-Unterlagen 37,8 betragen hat.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden (Hg.): Fachserie 11, Reihe 3 Berufliche Bildung für 1998, 2003 und 2004 – jeweils zusammengestellt aus der dortigen Tabelle 1b

Die von der KMK für die grundständige Lehrerbildung genannten 16 Berufsfelder weisen – bezogen auf den Lehrerberarf – höchst unterschiedliche Quoten auf. Von den 16.663 Lehrkräften (100 %), die zur Unterrichtsversorgung der Auszubildenden gewerblich-technischer Fachrichtungen im Jahre 2004 erforderlich waren, entfallen auf die drei besonders starken Berufsfelder, die in allen Ländern angeboten werden, allein 12.537 Lehrer (75,2 %), und zwar auf

Metalltechnik	7.544	(45,3 %)
Elektrotechnik	3.110	(18,7 %)
Bautechnik	1.873	(11,2 %)

So erklärt sich auch, weshalb für die anderen gewerblich-technischen Berufsfelder grundständige Studiengänge nur teilweise eingerichtet wurden. Darin spiegelt sich die Problematik, dass nach dem Abitur im Alter von 19–20 Jahren zwar ein bestimmter Studiengang dieser Art gewählt wird, die Schulbehörden aber erst nach sechs oder sieben Jahren⁴² entscheiden, ob der Absolvent nach Bedarfslage im An-

**Unterschiedlicher
Lehrerberarf
pro Berufsfeld**

⁴² Lt. BMBF (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2003/2004, S. 225, betrug die durchschnittliche Studiendauer im Prüfungsjahr 2002 bei Lehramtsprüfungen für SEK II 7,3 Jahre insgesamt bzw. 6,1 Jahre nach Fachsemestern. (Mit Vorbereitungsdienst ist also erst 8 bzw. 9 Jahre später über die Aufnahme in den Schuldienst zu entscheiden).

schluss an die Zweite Staatsprüfung in der gewählten Fachrichtung in den Schuldienst übernommen werden kann. Die in den Jahren 1998–2004 eingetretenen Veränderungen in den Berufsfeldern zeigt Tabelle 7.

Tabelle 7:

Fachrichtungen nach dem Rückgang und Zuwachs an Auszubildenden zwischen 1998 und 2004*

Berufsfelder	Veränderungen	in %	Berufsfelder	Veränderungen	in %
Bautechnik	- 60.100	- 46	Agrarwirtschaft	- 700	- 1
Metalltechnik	- 27.000	- 9	Bergbau	- 140	- 20
Holztechnik	- 14.900	- 29	Körperpflege	- 140	- 0,3
Farbtechn./Raumgestalt.	- 7.200	- 20	Gestaltungstechnik	+ 500	+ 1
Wirtschaft/Verwaltung	- 8.500	- 2	Papier-/Drucktechnik	+ 2.900	+ 20
Elektrotechnik	- 5.800	- 5	Chemie/Physik/Biologie	+ 4.700	+ 17
Gesundheit	- 5.700	- 5	Ernährung/Hauswirtsch.	+14.802	+ 10
Textil- u. Bekleidungst.	- 2.600	- 30	Informatik	+27.700	+ 179

* Die Differenz ist jeweils auf das Jahr 1998 (100 %) bezogen.

Die in den Tabellen 6 und 7 aufgeschlüsselten Größenordnungen in den Berufsfeldern samt Rückgang und Zuwachs veranschaulichen, wie schwer es unter mittelfristigem Aspekt ist, Größenordnungen zum Lehrerbedarf an beruflichen Schulen zuverlässig in fachlicher Gliederung zu prognostizieren. Im allgemein bildenden Schulwesen treten Veränderungen, die eine derart rasche Reaktion erfordern, kaum auf.

2.4.2 Wachsender Bedarf in beruflichen Vollzeitschulen

Anteile Vollzeitschulen Bezogen auf die gesamte Schülerschaft im beruflichen Segment sind die Schülerquoten an beruflichen Vollzeitschulen von 24 % im Jahre 1991 auf 29 % im Jahre 2001 angewachsen; absolut von 574.000 auf 784.000. Wie oben erwähnt, unterrichteten dort 2001 rund 60.000 Lehrkräfte.

Berufliche Vollzeitschulen sind in den Ländern unterschiedlich ausgebaut, im Osten Deutschlands etwas stärker als im Westen. *Sachsen* verzeichnet unter den neuen Ländern den stärksten Ausbau beruflicher Vollzeitschulen, und zwar mit 1.318 Vollzeitschülern je 100.000 Einwohner. Im Durchschnitt für die neuen Länder steht das Verhältnis 1.019 auf 100.000 Einwohner; für die alten Länder sind es 933 je 100.000 Einwohner. Der Durchschnitt für Deutschland insgesamt liegt bei 950. Dessen ungeachtet weist *Baden-Württemberg* unter allen Ländern mit 1.328 Vollzeitschülern die höchste Quote auf.

Schüler/Lehrer Relation Insgesamt gesehen unterrichtet in Deutschland ein Lehrer an Vollzeitschulen im Durchschnitt gemäß Schüler-Lehrer-Relation 13,1 Schüler/innen. Der Spitzenwert von 15,4 wird im Saarland erreicht, gefolgt von Sachsen mit 14,6; die günstigste Relation ergibt sich für Bayern mit 10,7, gefolgt von Hamburg mit 11,7. Der *Lehrerbedarf an beruflichen Vollzeitschulen* wird also in hohem Maße von der Schüler-Lehrer-Relation des jeweiligen Landes mit bestimmt; sie ist die Größe, über die jährliche Schwankungen des Zugangs kurzfristig ausgeglichen werden.

Tabelle 8:

Eckdaten zum Lehrerberarf an beruflichen Vollzeitschulen nach Ländern (2001)

Land	Schüler an Vollzeitschulen	Lehrer an Vollzeitschulen	Schüler/Lehrer-Relation	Vollzeitschüler auf 100.000 Einw.
Baden-Württemberg	141.951	11.620	12,2	1.328
Bayern	70.258	6.564	10,7	566
Bremen	6.276	457	13,7	947
Hamburg	19.273	1.652	11,7	1.111
Hessen	57.335	4.017	14,3	942
Niedersachsen	95.984	7.211	13,3	1.201
Nordrhein-Westfalen	149.501	10.617	14,1	827
Rheinland-Pfalz	35.212	2.574	13,7	868
Saarland	12.493	812	15,4	1.177
Schleswig-Holstein	23.251	1.695	13,7	824
Berlin	28.145	2.257	12,5	831
Brandenburg	13.533	945	14,3	526
Mecklenburg-Vorp.	16.764	1.172	14,3	968
Sachsen	56.971	3.898	14,6	1.318
Sachsen-Anhalt	27.557	2.079	13,3	1.092
Thüringen	29.405	2.385	12,3	1.239
Bundesgebiet West	611.534	47.219	13,0	932
Bundesgebiet Ost	172.375	12.736	13,5	1.019
Deutschland insges.	783.909	59.955	13,1	950

Quelle: KMK, Bonn (Hrsg.): Dokumentation Nr. 161, Okt. 2002, S. 25ff. und eigene Berechnungen

Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler beruflicher Vollzeitschulen besucht zweijährige Berufsfachschulen, die zum mittleren Bildungsabschluss oder zur Fachhochschulreife führen und eine berufliche Grundbildung einbeziehen. Würden diese Schulen so gestaltet, dass sie kostenneutral einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss ermöglichen, dann wäre der Rückgang der Ausbildungsplätze zum großen Teil ausgeglichen. Voraussetzung ist allerdings, dass diese Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert werden, was – bezogen auf die übrigen EU-Staaten – kaum auf Schwierigkeiten stoßen dürfte.

**Vollzeitschulen
ohne
Berufsabschluss**

In welchem Umfang derzeit Vollzeitschulen besucht werden, die einen berufsqualifizierenden Abschluss vermitteln, weisen die Berufsbildungsberichte der Bundesregierung grob gegliedert aus. Folgt man dem Bericht des Jahres 2003, S. 126ff., so ergab sich für das Jahr 2001 folgende Situation:

**Berufs-
qualifizierende
Vollzeitschulen**

eine Lehre ersetzende Berufsfachschule	34.504 Jugendliche
andere berufsqualifizierende Ausbildungsgänge	<u>176.148 Jugendliche</u>
also insgesamt in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen	210.652 Jugendliche

Hinzu kommen noch ca. 111.000 Schülerinnen und Schüler an den Schulen des Gesundheitswesens (a.a.O., S. 130). Sie erlernen Berufe im medizinischen, physikalisch-therapeutischen und pflegerischen Bereich. Die zugehörigen Schulen sind als eigenständige Kategorie nicht in der Statistikreihe „Berufliche Schulen“ enthalten. Nach der von der KMK errechneten mittleren Schüler-Lehrer-Relation an den Be-

Gesundheitsdienst

rufsfachschulen von 13,6 ergab sich – bezogen auf die 210.652 Jugendlichen an den berufsqualifizierenden Vollzeitschulen – ein Lehrbestand von 15.489. Unter der Annahme, im gewerblichen Bereich und in den Dienstleistungssparten seien rund zwei Drittel dieser Lehrkräfte tätig, ergibt sich für 2001 ein Bedarf von 10.327 Lehrerinnen und Lehrern.

Neben den Schulen des Gesundheitswesens bilden auch Berufsfachschulen und Fachschulen der Länder in Berufen des Gesundheitswesens aus. Diese wurden 2002/03 von 59.941 Schülerinnen und Schülern besucht.⁴³

Tabelle 9:

Lehrkräfte an Teilzeitberufsschulen, einschließlich BVJ und BGJ, in gewerblich-technischen und servicezentrierten Sparten im Jahre 2001

Lehrkräfte nach Schulart	D - West		D - Ost		D insgesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
an Teilzeitberufsschulen im gewerblich-technischen und servicezentrierten Segment ^o	22.107	74	6.845	79	28.952	75
an Vollzeitschulen im ...						
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	4.392	15	1.474	17	5.866	15
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)	3.351	11	339	4	3.690	10
Lehrkräfte an Berufsschulen insg.	29.850	100	8.658	100	38.508	100

^o Errechnet aus Tabelle 6. Danach entfielen auf gewerblich-technische Berufe 42,8 % und auf die servicezentrierten Berufe 18,6 % der Lehrverhältnisse/des Lehrbedarfs, also insgesamt 61,4 % von 47.147 Lehrkräften, die an Berufsschulen unterrichteten.

Quelle: KMK Bonn (Hrsg.): Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 164 – Oktober 2002, S. 25ff. und eigene Berechnungen auf der Basis der Tabelle Nr. 6.

BVJ und BGJ Jugendliche, die im Anschluss an die Schulzeit keinen Ausbildungsplatz finden, werden in auf ein Jahr angesetzten Schulzweigen, und zwar dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder dem ebenfalls einjährigen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) unterrichtet. In welchem Umfang an den Berufsschulen in Deutschland West und Ost Lehrer in derartigen Klassen eingesetzt sind, zeigt Tabelle 9.

Die in der KMK-Dokumentation ausgewiesenen Lehrer, die im BVJ oder BGJ unterrichten, dürften zumeist den gewerblich-technischen und servicezentrierten Fachrichtungen zuzurechnen sein. Bei den 47.146 Lehrern der Berufsschulen kann unterstellt werden, dass von ihnen – den Relationen der Tabelle 6 entsprechend – rund 42,8 % in gewerblich-technischen und 18,6 % in servicezentrierten Feldern eingesetzt sind. Die beiden Prozentwerte ergeben sich als Mittelwert der Jahre 1998 und 2003 und damit hochgerechnet ($47.146 \times 0,614$) 28.950 Lehrer, die in Deutschland in (Teilzeit)Berufsschulen in gewerblich-technischen Fächern unterrichten.

Bedarf gewerblich-technischer Vollzeitschulen

Aus den zuvor ausgewiesenen Bedarfszahlen lässt sich abschätzen, in welchem Umfang im Schuljahr 2001/2002 Lehrer aus gewerblich-technischen und aus servicezentrierten Fachrichtungen an den berufsqualifizierenden Vollzeitschulen tätig waren. Nach Schularten ergibt sich dabei Folgendes:

⁴³ Vgl. Berufsbildungsbericht 2004, S. 114 u. S. 282.

Lehrkräfte an Berufsschulen im BVJ und im BGJ	9.556
Lehrkräfte an Berufsfachschulen, die eine Lehre ersetzen	1.692
Lehrkräfte an berufsqualifizierenden Berufsfachschulen	8.639
Lehrkräfte an Fach-/Meisterschulen und Fachakademien (in BY) (2/3 von 7.952)	<u>5.304</u>
insgesamt an berufsqualifizierenden Vollzeitschulen	<u>25.191</u>

Um den gesamten Lehrerbedarf für die gewerblich-technischen Ausbildungsberufe einschließlich der Lehrlinge servicezentrierter Fachrichtungen einschätzen zu können, sind zu addieren:

im BVJ/BGJ und anderen berufsqualifiz. Vollzeitschulen	25.190 Lehrkräfte
in Teilzeit-Berufsschulen in gewerblichen-technischen Fächern	20.180 Lehrkräfte
in Teilzeit-Berufsschulen in servicezentrierten Berufsfeldern	<u>8.770 Lehrkräfte</u>
der Gesamtbedarf beträgt damit	54.140 Lehrkräfte

Dies entspricht einem Anteil von knapp 49 % an den im Jahre 2001 an beruflichen Schulen eingesetzten rund 111.000 Lehrerinnen und Lehrer. Im hier ermittelten Gesamtbedarf sind allerdings Lehrkräfte der Fachgymnasien/beruflichen Gymnasien und der Fachoberschulen/Technischen Oberschulen, an denen im Jahre 2001 – über alle Fachrichtungen hinweg – insgesamt 12.787 Lehrkräfte unterrichtet, nicht enthalten.

2.4.3 Verschiedene Wege der Nachwuchssicherung

Der vor 1975 bestehende Mangel an ausgebildeten Lehrkräften führte in den Berufsschulen in jenen Jahren zur Reduzierung der planmäßig vorgesehenen Stundenanteile pro Woche, damals von z.B. acht auf nur sechs Stunden. Obwohl sich derzeit im gewerblich-technischen Bereich im Schnitt nur etwa die Hälfte des Lehrkräftebedarfs über grundständige Studiengänge decken lässt, hat die gegenwärtige Unterversorgung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften keine Auswirkungen, wird doch der Restbedarf über die beiden anderen Zugangswege gewonnen.

So kann nach Regelungen der Länder ein absolvierter Diplomstudiengang einschlägiger Fachrichtung als Erste Staatsprüfung anerkannt werden. Bewerber mit einer solchen Vorbildung treten dann als *Seiteneinsteiger* direkt in den Vorbereitungsdienst ein und absolvieren gemeinsam mit den Absolventen grundständiger Studiengänge das im Allgemeinen zweijährige Studienseminar. Für Fachkräfte mit Berufserfahrung kommt bei Bedarf noch ein weiterer Weg hinzu, und zwar als so genannter *Direkteinstieg* in den Schuldienst als Angestellte. Dieser Personenkreis wird dann in einem verkürzten Verfahren mit Unterstützung der Seminare in die Lehraufgaben an beruflichen Schulen eingeführt.

Eine ins Detail gehende Auflistung der in grundständigen Studiengängen an den Hochschulen der deutschen Länder ausgebildeten Lehrer und Lehrerinnen veröffentlicht die Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ jährlich. Im Einzelnen aufgelistet sind dort Studienorte, Studierende in den einzelnen Fachrichtungen sowie auch die Zahl der Neueintretenden, also der Erstsemester. Hieraus lässt sich unschwer ableiten, in welchen Fachrichtungen der Bedarf abgedeckt ist oder ob Überhänge bestehen beziehungsweise Mängel auftreten. Zur besseren Veranschaulichung der Entwicklung der jährlichen Schwankungen sind daher untereinander jeweils drei Jahrgänge einbezogen, und zwar 1999/2000, 2001/02 sowie 2003/04.

**Überschlägiger
Gesamtbedarf**

**Seiten- und
Direkteinstieg**

**Studienanfänger
1999–2004**

Tabelle 10:
Studienanfänger nach Ländern und Hochschulstandorten 1999/2000 bis 2003/04

Bundesland	Hochschule	Baden-Württemberg					Bayern				Berlin	BR	HB	HH	Hessen			MV			
		Uni Konstanz	Uni Karlsruhe	Uni Stuttgart	Uni Hohenheim	Uni Mannheim	TU München	Uni Bamberg	Uni München	Uni Erlangen-Nbg.	FU Berlin	Humboldt Uni	TU Berlin	Uni Potsdam	Uni Bremen	Uni/TH Hambg./Harbg.	TH Darmstadt	Uni-Gh Kassel	Uni Frankfurt	Uni Gießen	Uni Rostock
Bautechnik	99/00		6	6		33						9			5	10					
	01/02		9	7		45						12			12	13					
	03/04		8	6		13						21				6					
Holztechnik	99/00														11						
	01/02														16						
	03/04														9						
Körperpflege	99/00																1				
	01/02																5				
	03/04																9				
Chemie, Physik, Biologie (Verfahrenstechnik)	99/00														1						
	01/02														5	3					
	03/02														2	2					
Elektrotechnik	99/00	0	1			11						1		3	1	1					1
	01/02	3	4			13						4		1	3	4					1
	03/04	2	2			12						2		18	3	3	0				0
Ernährung u. Hauswirtsch.	99/00					36						24			5						17
	01/02					26						40			12						26
	03/04					17						126			24						21
Farbtechnik u. Raumgest.	99/00											20			1						
	01/02											44			6						
	03/04											0			3						
Gesundheit/Pflege	99/00					27						64		46	27						
	01/02					48						78		54	36						
	03/04					44						59		42	32						
Drucktechnik	99/00															2					
	01/02															2					
	03/04															15					
Metalltechnik	99/00	6	3			24						2		3	4	5					
	01/02	3	7			21						7		1	3	6					
	03/04	6	9			16						4		23	8	9	0				
Textiltech. u. Bekleidung	99/00														1						
	01/02														0						
	03/04														0						
Summe	99/00		12	10		131					64	56		52	56	19				17	
Summe	01/02		15	18		153					78	107		56	93	33				26	
Summe	93/03		16	17		102					59	153		83	84	44				21	
Agrarwirtschaft	99/00					5						10	16								10
	01/02					4						24	11								11
	03/04					2						9	8								8
Sozialpädagogik	99/00						29								18						
	01/02						27								4						
	03/04						71								45						
Wirtschaft u. Verwalt. (1. Staatspr.)/ Wirtschaftspädagogik (Dipl.-Hdl.)	99/00	68		79	105	49	39	97		71				1	14	93	26				52
	01/02	141		89	110	67	35	97		88					37	136	26				80
	03/04	198		95	165	49	55	93		64				0	46	182	25				42
Summe	99/00	68		79	105	5	78	39	97	81	16			19	15	93	26	10			52
Summe	01/02	141		89	110	4	94	35	97	112	11			4	37	136	26	11			80
Summe	93/03	198		95	165	2	120	55	93	73	8			45	46	182	25	8			42
Gesamtsumme	99/00	68	12	10	79	136	78	39	97	145	72			71	70	19	93	26	27		53
	01/02	141	15	18	89	157	94	35	97	190	118			60	130	33	136	26	37		81
	03/04	198	16	17	95	104	120	55	93	132	161			128	130	44	182	25	29		42

zu Tabelle 10

Niedersachsen					Nordrhein-Westfalen										RP	Saarl.	Sachsen			ST	SH		Thüringen					
Uni Hannover	Uni Oldenburg	Uni Osnabrück	Uni Göttingen	Uni Lüneburg	RW/TH Aachen	Uni Bochum	Uni Bonn	Uni Dortmund	Uni-Gh Duisburg	Uni-Gh Essen	Uni zu Köln	Uni-Gh Paderborn	Uni-Gh Siegen	Uni-Gh Wuppertal	FH Münster	Uni Kaiserslautern	Uni Mainz	Uni des Saarlandes	TU Dresden	Uni Leibzig	TU Chemnitz	Uni Magdeburg	Uni Kiel	Uni Flensburg	Uni Weimar	Uni Ilmenau	Uni Jena	Summe
18					13					14				6	14				23			0				5		164
25					3					12				4	12				13			8				13		188
27					29					13				3	22	17			10			9				10		197
12																4			3									23
21																12			7									44
31																												59
		20												6														27
		37												7														49
		33												6														48
								0		2									1									4
								1		0					0				3									12
								5		1																		10
11					1	3		2	3			1	4	1		1		0	3			6		2		2	64	
4					3	2		3	2			1	1	0		1		1	2			3		6		3	65	
8					4	0		6	5			2	1	1	6	7		1	10			1		12		5	111	
38							25												37								182	
35							23												28								190	
79							0								21				44								332	
12										53				18													104	
14										59				51													174	
24										74				55	7												163	
		57																										221
		75																										291
		55																	41									273
														11														13
														14														16
														15														30
18					5			3	1	2		0	2		7	3		0	8			2		4		0	102	
19					13			5	2	1		1	0			1		3	9			2		22		4	130	
18					17			5	2	0		3	1			7		9	13			7		9		2	168	
12					5																							18
9					1																							10
25					4														0									29
121	77				24	3	25	5	4	77		1	6	36	7	18		0	72			8		6	5	2	915	
127	112				20	2	23	9	4	49		2	1	69	0	18		4	58			13		28	13	7	1167	
212	88				54			16	7	94		5	2	74	56	43		10	125			17		21	10	7	1420	
																												31
																												50
																												27
					24			48											3									122
					27			65											30									153
								49											27									192
	84	63	52	39	35			21	61	28	62	4	6	2		7	49	0	42	26		42	20			68	1400	
	226	95	53	46	28			59	72	22	71	14	19	10		9	60	51	50			111	50			71	2023	
	235	107	35	63	0			117	148	20	43	29	23	24		6	48	49	54	83		93	51			77	2319	
	84	63	76	39	35			69	61	28	62	4	6	2		7	49	0	45	26		42	20			68	1553	
	226	95	80	46	28			124	72	22	71	14	19	10		9	60	51	80			111	50			71	2226	
	135	107	35	63	0			166	148	20	43	29	23	24		6	48	49	81	83		93	51			77	2538	
121	84	77	63	76	63	38	25	74	65	105	62	5	12	38	7	25	49	0	117	26		50	20	6	5	2	68	2468
127	226	112	95	80	66	30	23	133	76	101	71	16	20	79	0	27	60	55	138			124	50	28	13	7	71	3393
212	135	88	107	35	117			182	155	114	43	34	25	98	56	49	48	59	206	83		110	51	21	10	7	77	3958

Die Tabelle 10 zeigt, wie sich in den aufgeführten Fachrichtungen die Zahlen der Studienanfänger entwickelt haben. Mit Angabe der Zwischensummen ist nach den gewerblich-technischen und den servicezentrierten Fachrichtungen unterschieden, in der Auflistung darunter nach den übrigen – einschließlich Wirtschaft und Verwaltung – sowie schließlich der Gesamtsumme.

Insgesamt ist vom Studienjahr 1999/2000 bis zum Studienjahr 2003/2004 die Gesamtzahl der Anfänger in Lehrerbildungsgängen um 1.490 auf ca. 3.960 angestiegen, in den gewerblich-technischen Fächern aber lediglich um 282 auf 767 (2004) und bei den servicezentrierten Fächern um 223 auf 653. Das Plus an Studienanfängern ergab sich primär beim Feld Wirtschaft und Verwaltung mit 919. Eine deutliche Unterversorgung weist die besonders starke Fachrichtung Metalltechnik auf, wo 168 Studienanfänger im Studienjahr 2003/2004 selbst den Ersatzbedarf der Berufsschulen des dualen Systems bei weitem nicht abdecken. Ähnlich stellt sich die Situation bei den Fachrichtungen Elektrotechnik und Verfahrenstechnik dar. In den Fächern Bau, Holz, Farbtechnik und Raumgestaltung dagegen ergibt sich – angesichts des dramatischen Einbruchs der Lehrlingszahlen – im Vergleich mit Tabelle 6 – eine den Ersatzbedarf im dualen System deutlich übersteigende Anfängerzahl, ebenso verhält es sich bei Textil-/Bekleidungstechnik.

**Lücken
nach Ländern**

Aus Tabelle 10 ist unschwer ablesbar, dass die von der KMK für das grundständige Studium genannten beruflichen Fachrichtungen in keinem der deutschen Länder in voller Breite angeboten werden. Die Tabelle bietet gleichzeitig einen Überblick, wie das Studienangebot in den neuen und in den alten Ländern strukturiert ist. Bezogen auf die Gesamtheit der dort aufgenommenen 14 Fachrichtungen wird für das gewerblich-technische Feld nachgewiesen:

- Im *Westen* Deutschlands gibt es nur in den Ländern Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen und Hamburg eine breite Palette beruflicher Fächer, auf der anderen Seite stehen Baden-Württemberg, Bremen und Rheinland-Pfalz mit je nur drei oder vier beruflichen Fachrichtungen im grundständigen Studium, die übrigen Länder liegen meist knapp darüber.
- In den *neuen Ländern* ist das fachliche Spektrum nur in Berlin und Sachsen breit ausgelegt, dagegen werden in Sachsen-Anhalt und Thüringen nur je drei Fächer, in Mecklenburg-Vorpommern nur Elektrotechnik grundständig angeboten. Das Land Brandenburg bildet nicht aus.

In Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen orientiert sich das Studienangebot besonders stark am Spektrum des dualen Systems. Das Angebot an Studiengängen mit klar umrissenen, auf Berufsfelder hin konzipierten Studienprofilen hat sich in Deutschland demnach seit 1960 nicht mit dem Wandel des Angebots an Ausbildungswegen weiterentwickelt.

**Lücken im
Angebot von
Studiengängen**

Für das Segment der gewerblich-technischen Schulen sind die für das grundständige Studium eingerichteten, zur Ersten Staatsprüfung führenden universitären Studiengänge nur partiell kongruent mit den von der KMK empfohlenen Fachrichtungen. Als Beispiele für Lücken auf dem Niveau der universitären Disziplinen seien die folgenden Felder herausgegriffen:

- *Holztechnik (Holzbearbeitung)* bildet nur ein Teilgebiet innerhalb des grundständigen Studiengangs Bautechnik bzw. bei den Fachrichtungen Hochbau/Architektur, wobei der Akzent beim Konstruieren mit Holz liegt; die Möblierung und Ausgestaltung von Wohnungen und Büros, also die Gestaltung mit Holz, ist dann eher ein Schwerpunkt der Fachrichtung Innenarchitektur.
- *Drucktechnik (und Papiertechnik) im grafischen Gewerbe* wird im grundständigen Studium nur an den Universitäten Darmstadt, Hamburg und Wuppertal angeboten. Den aktuellen Schwerpunkt der einschlägigen Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen bildet, dem Wandel der Verfahrenstechniken entsprechend, die Medientechnik; auf solche Verfahren hin sind auch Mitte der neunziger Jahre die neu geordneten Berufe der *Mediengestalter für Digital- und Printmedien* und der *Mediengestalter in Bild und Ton* ausgerichtet. Insoweit ist der enge Zuschnitt auf die Drucktechnik nicht mehr zeitgemäß.
- Für *gestaltende Berufe im engeren Sinne – wie für Fotografen, Dekorateure, Textilmustergestalter, Edelmetallschmiede und andere gestaltende Handwerke* – fehlen adäquate universitäre Studiengänge mit Bezug zu den einschlägigen Werkstoffen und Techniken ihrer Bearbeitung: die grundständige Studienrichtung „Farb- und Raumgestaltung“ ist auf Ausbaugewerke zentriert. Die von der KMK 1995 neu aufgenommene Fachrichtung „Gestaltungstechnik“ beschäftigt sich primär mit *Industriedesign* und mit *Kommunikationsdesign (Kommunikationsmitteln)*. Ein grundständiges Studium zur Lehrerbildung wird im Fach *Gestaltungstechnik* nur an der Universität Hannover und in Nordrhein-Westfalen in Essen, Münster und Wuppertal angeboten.
- *Ernährungs- und Haushaltswissenschaft (Ökotrophologie)* deckt als universitärer Studiengang das weite Feld der Ernährungsberufe – etwa bezogen auf die Verfahren der Backwarenherstellung, Fleischverarbeitung, Ernährungs-, Getränkeindustrie – nur partiell ab; gleiches gilt für die Hotellerie-/Großküchen- und Restaurantbetriebe.
- Für *Körperpflege* gibt es im universitären Fächerkanon außerhalb des Lehramts keine Studienangebote, die das berufsfachliche Know-how der Friseur-, Kosmetik- und Fußpflegeberufe vermitteln; die grundständigen Lehramtsstudiengänge der Universitäten Darmstadt, Hamburg und Osnabrück stellen sowohl die Kosmetologie als auch die Körperpflege generell als Schwerpunkt heraus.

Lücken im Angebot von Studiengängen bestehen nicht erst in den letzten Jahren. Vielmehr mussten bei den ungleichen Quoten von Auszubildenden schon immer Seiteneinsteiger gewonnen werden, um den fehlenden Bedarf abzudecken.

Bei Abdeckung des Lehrbedarfs in den deutschen Ländern ist vom Nebeneinander von Absolventen grundständiger Studiengänge, Seiten- und Direkteinsteigern auszugehen. Bei großen Unterschieden zwischen den Ländern wird nach den verfügbaren statistischen Daten in den grundständigen Studiengängen in den letzten Jahren über die einschlägigen Universitätsinstitute im Durchschnitt etwa 40 – 50 % des künftigen Lehrbedarfs ausgebildet.

Die Notwendigkeit, für die Versorgung der Schulen Seiteneinsteiger zu gewinnen, besteht vor allem in den Fachrichtungen, in denen in den einzelnen Ländern derzeit keine grundständigen Studiengänge angeboten werden. Aber auch in den zentralen

**Grundständige
und
Seiteneinsteiger**

Berufsfeldern, für die die Universitäten ausbilden, reicht das Angebot nicht mehr aus. So erfolgt die restliche Bedarfsdeckung in großer Breite über die beiden anderen Wege. Einen diesbezüglichen Überblick bietet der Beitrag in „ibv“ vom Dezember 2003, in dem für zehn Länder Mangelfächer aufgelistet sind (vgl. Tabelle 11). Für die übrigen Länder fehlen entsprechende Angaben. Nebeneinander aufgeführt sind dort sowohl Fachrichtungen, für die im grundständigen System keine Ausbildungsmöglichkeiten bestehen als auch solche, in denen nicht genügend Absolventen vorhanden sind, obwohl Lehrerbildungsgänge angeboten werden. Die Tabelle zeigt, wie unterschiedlich die Situation in den dort genannten Ländern eingeschätzt wird. Bayern und Hamburg nennen z.B. jeweils nur zwei Fachrichtungen, in denen ein Mangel besteht, während bei Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen und dem Saarland jeweils zehn und mehr genannt sind.

Die exakten Anteile der Seiten- und Direkteinsteiger, wie sie für die Bedarfsdeckung gewonnen werden, lassen sich aus den verfügbaren Unterlagen zahlenmäßig nicht nachweisen, da mit dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst generell nicht mehr zwischen den absolvierten grundständigen Studiengängen sowie den Kategorien Seiten- und Direkteinsteiger unterschieden wird.

**Fehlende
Standardisierung
der Laufbahnen**

Zu Recht verweisen Gerds/Heidegger/Rauner darauf, dass es die Kultusministerien der Länder bislang versäumt haben, eine Strategie zur nachhaltigen Verstetigung der Nachwuchsversorgung und zur Vereinheitlichung des Zugangs zu entwickeln.⁴⁴ Der Rückgriff auf Hochschulabsolventen einschlägiger Fächer im Zuge des Seiteneinstiegs gilt ganz offensichtlich als bequemer Weg, um Lücken im Schuldienst relativ kurzfristig zu schließen. Eine Konzeption zur langfristigen Sicherstellung der Lehrerversorgung über grundständige Ausbildungsgänge steht für die beruflichen Fächer im Einzelnen ebenso wie für die Gesamtheit der Bedarfsdeckung derzeit noch aus. Im Übrigen ist beispielsweise eine solche Ausweichstrategie beim Zugang zum gymnasialen Lehramt – obwohl dort ein Ausweichen auf Seiteneinsteiger durchaus möglich wäre – bislang nicht verfolgt worden.

**KMK zum
Bewerbermangel**

Wie unter dem Stichwort Seiteneinstieg beschrieben wurde, besteht der Mangel an Lehramtsabsolventen bereits seit etlichen Jahren. Eine Modellrechnung der KMK, die in Tabelle 12 wiedergegeben ist, reicht bis zum Jahr 2015. Danach nimmt der Mangel an Lehrkräften der beruflichen Fächer bis 2008 noch zu. Der Fehlbedarf von insgesamt 19.000 Lehrkräften ist demnach aus dem Absolventenaufkommen des grundständigen Studiums in den nächsten Jahren nicht zu decken. Die KMK stellt zu ihren Berechnungen fest:

„Daraus ergibt sich ein deutlicher Bewerbermangel für die Lehrämter für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder die beruflichen Schulen. Nach 2002 stehen in der ersten Hälfte des Prognosezeitraums jährlich nur 40 % bis 65 % der benötigten Lehrkräfte zur Verfügung, ab 2009 sind es zwischen 75 % und 95 %.“
 „Alles in allem kann interessierten Studienberechtigten das Studium der Lehrämter für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder die beruflichen Schulen

⁴⁴ Vgl. Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen. Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Hrsg.: Institut Technik & Bildung (ITB) Bremen. Bremen 1999, S. 16f.

nur empfohlen werden. Auch für Studierende anderer Studiengänge mit entsprechender fachlicher Ausrichtung kann ein Wechsel hin zum Lehramtsstudium dieses Typs eine interessante und sichere Alternative sein.⁴⁵

Tabelle 11:

Fachrichtungen, in denen der Lehrerberuf über den Seiteneinstieg gedeckt wird

Fach / Fachrichtung*	Wird als Mangelfach genannt im Land/in den Ländern									
<u>Berufliche Fächer:**</u>										
Agrarwissenschaft [°]	BW			HE	NI		SL			
Architektur	BW									
Bauingenieurw./Bautechnik [°]	BW			HE			SL			
Bioinformatik/Biotechnologie	BW						SL			
Druck-/Medientechnik [°]	BW			HE	NI	RP	SL			TH
Elektrotechnik [°]	BW	BY	HH	HE	NI		SL	SH		TH
Ernährungsw./-technologie	BW			HE			SL		ST	TH
Fahrzeugtechnik [°]					NI					
Farb-/Lacktechnik, Gestaltung [°]	BW			HE						TH
Feinwerktechnik					NI					
Fototechnik	BW									
Gesundheit [°]				HE				SH		
Haushaltswissenschaften [°]	BW			HE			SL			TH
Holztechnik [°]										TH
Informatik [°]	BW				NI		SL			TH
Informationstechnik/DV	BW				NI	RP				
Ingenieurwissenschaften, allg.					NI					
Körperpflege [°]				HE						
Lebensmitteltechnologie	BW									
Maschinenbau [°]	BW	BY			NI					
Medizin					NI				ST	
Metalltechnik [°]			HH	HE	NI	RP	SL	SH		TH
Pädagogik					NI					
Pflegepädagogik	BW								ST	
Pharmazie					NI					
Produktionstechnik					NI					
Psychologie					NI					
Sozialökonomie	BW									
Sozialpädagogik [°]	BW			HE			SL	SH		
Textiltechnik u. Bekleidung [°]				HE						
Vermessungswesen							SL			
Versorgungstechnik [°]					NI					
Wirtschaftsinformatik [°]	BW			HE	NI					
Wirtschaftsingenieurwesen					NI					
Wirtschaftswissenschaften	BW				NI		SL	SH	ST	TH
	19	2	2	13	19	3	12	5	4	9

*) Die Fächer/Fachrichtungen, für die an Universitäten ein Studium als Lehrer an beruflichen Schulen angeboten wird, sind – hinter der Fachbezeichnung – mit ° gekennzeichnet.

Quelle: BA Nürnberg (Hrsg.): Lehrer an berufsbildenden Schulen; in ibv Nr. 26 v. 24.12.2003, S. 27ff.

⁴⁵ KMK, Bonn (Hrsg.): Dokumentation Nr. 169 – September 2003, S. 56 u. S. 58

Tabelle 12:

Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in Deutschland in den Jahren 2002–2015 für die Lehrämter der SEK II (berufliche Fächer) oder die beruflichen Schulen nach der Modellrechnung der KMK vom September 2003 (Dokumentation 169)

Jahr	Neu-	Angebot an	Einstellungs-	Saldo [Plus / Minus]	
	absolventen	Lehrern	bedarf	pro anno	kumuliert
	p/a.	p/a.*	p/a.**		***
2002	1.700	3.000	2.200	+ 810	+ 810
2003	2.000	2.600	4.900	- 2.300	- 2.100
2004	2.200	2.400	4.500	- 2.100	- 4.400
2005	1.700	1.800	4.400	- 2.500	- 7.100
2006	1.800	1.800	4.400	- 2.600	- 9.700
2007	2.100	2.100	4.100	- 1.900	- 12.000
2008	2.500	2.600	4.000	- 1.500	- 13.000
2009	2.500	2.700	3.100	- 420	- 14.000
2010	2.500	2.700	2.900	- 200	- 14.000
2011	2.500	2.700	3.400	- 690	- 15.000
2012	2.500	2.600	3.500	- 910	- 16.000
2013	2.500	2.600	3.400	- 820	- 17.000
2014	2.600	2.700	3.500	- 770	- 18.000
2015	2.600	2.700	3.300	- 640	- 19.000
<i>Durchschnitt der Jahre</i>					
2002–2008	2.000	2.300	4.100	- 1.700	.
2009–2015	2.500	2.700	3.300	- 640	.
2000–2015	2.500	2.500	5.700	- 1.200	.

– Differenzen pro Zeile in der Originaltabelle [a.a.O.] durch das Runden der Zahlen

* Inklusive der nicht eingestellten Bewerber der Vorjahre

** Unter Verrechnung mit den nicht eingestellten Bewerbern aus den Vorjahren

*** Verrechnet mit fehlenden Bewerbern aus den Vorjahren – Zahlen ab 2007 auf tausend gerundet!

Quelle: KMK, Bonn (Hrsg.): Dokumentation Nr. 169 – September 2003, S. 55ff. [Auszug Tab. 4.6.1 – 4.6.3]

Stufen Bachelor und Master Kritisch wird die Lage, wenn eben in diesem Zeitraum die deutschen Studiengänge auf die in Bologna 1999 beschlossenen Stufen Bachelor und Master umgestellt werden sollen und, wie es derzeit scheint, zwar viele Initiativen ergriffen, aber wohl noch kein Konsens gefunden wurde. Welche Vorstellungen es dazu in den Ländern bereits gibt und welche Wege sich zur Anpassung an europäische Standards einer akademischen Ausbildung anbieten, wird ausführlicher in Kapitel 5.1 erörtert. Zudem ist zu berücksichtigen, dass sich die von der KMK in ihrer Prognose bis zum Jahre 2015 errechneten Defizite auf die Gesamtzahl der Lehrkräfte beziehen, die an beruflichen Schulen einzustellen wären. Sie bieten noch keine Anhaltspunkte dafür,

wie sich die Situation in den Sparten der gewerblich-technischen, kaufmännisch-verwaltenden und der Serviceberufe im engeren Sinne darstellen wird. Die statistischen Auswertungen zeigen, dass über einen längeren Übergangszeitraum gerade im gewerblichen Bereich ein hoher Anteil der Lehrkräfte über den Seiteneinstieg zu gewinnen ist.

Die derzeitigen Nachwuchsprobleme sind zu einem beträchtlichen Teil den Ländern selbst zuzuschreiben. Die strenge Auswahl über Jahre hinweg – zumindest bis 1998 – wirkte auf Lehramtsinteressenten weithin abschreckend; war doch im Ernstfall der Ingenieur-Arbeitsmarkt immer ergiebiger als das enge Segment der Gewerbelehrer im Höheren Dienst. Wie diskontinuierlich sich die Einstellungen von Lehren für berufliche Schulen in den Jahren 1993–2002 entwickelt haben, sei zunächst anhand der Tabelle 13 beschrieben.

**Rigide Auswahl
früherer Jahre
als Problem**

Eine Rekrutierungsstrategie, die auf Seiten der Länder auf eine langfristige Sicherung des Lehrbedarfs an den beruflichen Schulen (Sekundarstufe II) über den Regelzugang der grundständigen Studiengänge abzielen würde, ist aus der Tabelle 13 nicht abzulesen. Die Einstellungen in den Schuldienst scheinen weitgehend entkoppelt zu sein von der Zahl an Absolventen, die im jeweiligen Jahr den Vorbereitungsdienst abschließen. Dabei sind unter den Absolventen mit Zweiter Staatsprüfung bereits hohe Anteile an Seiteneinsteigern vertreten. Wenn also bis 1995 und wieder ab 1998 die Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst die Absolventenzahlen des Vorbereitungsdienstes weit übersteigen, stellt sich die Frage: Wie hoch ist neben dem Einstieg mit grundständigem Studium und dem Seiteneinstieg noch der Direktzugang (als so genannter Quereinstieg) ins Lehramt an beruflichen Schulen? Und wer kommt dabei zum Zuge? Die KMK selbst lässt offen, woher jene Lehrkräfte kommen, die über die Zahl an Absolventen des Vorbereitungsdienstes hinaus an den beruflichen Schulen eingestellt wurden. Vermerkt wird dazu lediglich⁴⁶:

**Langfriststrategie
nicht erkennbar**

„Die Beschäftigungssituation bei den Lehrämtern für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen unterscheidet sich im Betrachtungszeitraum von den übrigen Lehrämtern markant dadurch, dass hier mit Ausnahme der Jahre 1996 und 1997 die Zahl der Neuabsolventen mehr oder weniger deutlich von der Zahl der Einstellungen übertroffen wurde. In den Jahren 2000 und 2001 waren jeweils 40 % bis 50 % mehr Einstellungen als zweite Staatsexamina zu vermelden, in 2002 immerhin 25,6 % ... Angesichts der aus Sicht der Bewerber günstigen Beschäftigungssituation war die Zahl der nicht eingestellten Bewerber im Jahr 2002 mit 760 vergleichsweise gering.“

In dem zitierten Abschnitt wird zudem auf die Fußnote 3 (a.a.O., S. 12) verwiesen. Sie nimmt Bezug auf die insgesamt 26.863 Einstellungen in den Schuldienst im Jahre 2002. Dazu heißt es dann: „Dem steht jedoch auf der anderen Seite die beträchtliche Zahl von rund 20.000 im Jahr 2002 nicht eingestellten Bewerbern (Schätzwert) gegenüber. Ursächlich dafür sind bei einem Teil der Bewerber Fächer-

⁴⁶ Vgl. dazu die KMK-Dokumentation Nr. 166 – Februar 2003 (a.a.O., Tabelle 9), S. 30

Tabelle 13:

Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst von Bewerbern beruflicher Fächer für die SEK II nach Nachwuchsquoten bezogen auf die Lehrer der Berufsschulen – 1993, 1995 – 2002

Einstellungen ...	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
<i>I. Einstellungen in den ...</i>									
a) Vorbereitungsdienst	1794	2146	2184	2265	2346	2037	1951	2195	2462
b) Absolventen des Vorbereitungsdienstes	987	1564	2009	2142	2180	2112	2006	1837	1751
c) Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst	1418	1785	1880	1722	2253	2385	3023	2640	2200
<i>II. Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst</i>									
in % der Absolventen des Vorbereitungsdienstes*	144	114	94	80	103	113	151	144	126
<i>III. Berufstätige Lehrer** in Tausend an ...</i>									
... allen beruflichen Schulen (gerundet in 1.000)	105	108	108	115	117	113	114	115	117
... Berufsschulen in Tsd.	54,7	52,6	52,9	52,6	53,2	56,4	56,3	56,7	56,2
<i>IV. Nachwuchsquoten*** (in Prozent) bezogen auf die Lehrer an ‚Berufsschulen‘ für die ...</i>									
a) Einstellungen in den Vorbereitungsdienst	3,3	4,1	4,1	4,3	4,4	3,6	3,5	3,9	4,4
b) Absolventen des Vorbereitungsdienstes	1,8	3,0	3,8	4,1	4,1	3,7	3,6	3,2	3,1
c) Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst	2,6	3,4	3,6	3,3	4,2	4,2	5,4	4,7	3,9

* Prozentzahl (%) = $[c : b] \times 100$

** Lt. Fußnoten a.a.O. bei ...

den Lehrern an allen beruflichen Schulen = Hauptberufliche Lehrer (Vollzeit- und Teilzeitlehrer), bei den Lehrern an Berufsschulen = in Vollzeitlehrer-Einheiten umgerechnete Bestandszahlen

*** Nachwuchsquoten = Absolutzahlen zu a), b) und c) in Prozent der Lehrer an Berufsschulen

Quellen: BMBF, Berlin (Hg.): Grund- und Strukturdaten 2003/2004, Seiten 100f., 104 und 110 und Statistische Veröffentlichungen der KMK, Bonn (Hg.): Einstellungen von Lehrkräften 2002. Dokumentation Nr. 166 – Februar 2003, S. 22–23 [bei vereinzelt Abweichungen zwischen beiden Quellen wurden die Zahlen der KMK aufgenommen]

kombinationen, die im Verhältnis zur Zahl der Anbieter vergleichsweise wenig nachgefragt werden.“ – Heißt dies also, es gibt auch bei den Berufsschullehrämtern einen Bestand an nicht eingestellten Bewerbern aus den Vorjahren, in dem die Absolventen enthalten sind, die zum Zeitpunkt des Zweiten Staatsexamens mit ihrer Fächerkombinationen keine Einstellungschancen hatten? Und gilt dies dann auch für die vorgenannten 760 Bewerber, die 2002 nicht in den Schuldienst übernommen wurden? Immerhin ergäbe dies – bezogen auf 1.751 Absolventen des Vorbereitungsdienstes – einen Anteil von 43 Prozent.

Die obige Tabelle 13 gibt die Situation auf dem Arbeitsmarkt für Lehrer an beruflichen Schulen (Sekundarbereich II) in ganz Deutschland wieder. Wird Ostdeutschland für sich betrachtet, bestimmen dort erratische Strukturen das Bild; die Gegenüberstellung von Absolventen des Vorbereitungsdienstes und Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst in der folgenden Tabelle 14 belegen dies. Im besonderen zeigt sie die unstete Einstellungspraxis in der Relation Einstellungen zu Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes. Dazu meint die KMK (ebd., S. 23):

**Sondersituation
in Ostdeutschland**

„Aus Sicht der Bewerber waren die Beschäftigungsaussichten lediglich in den alten Ländern während der zweiten Hälfte der neunziger Jahre weniger vielversprechend, hier unterschritt die Zahl der Einstellungen die der Neuabsolventen um bis zu 35 %. *Ganz anders stellte sich die Lage in den neuen Ländern dar [Hervorh. d.V.]*, wo während der gesamten 10 Jahre 1992 – 2001 in jedem Jahr zwischen 2,4 und 4,8 mal so viele Einstellungen von Lehrkräften für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen vorgenommen wurden, wie Neuabsolventen auf dem Lehrerbearbeitsmarkt waren.“

Tabelle 14:

Gegenüberstellung von Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes zu Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst bei Lehrämtern für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen in den neuen Ländern 1993, 1995 – 2002

Merkmal	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes	42	206	168	178	201	88	137	98	125
Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst	101	681	555	448	508	422	426	317	187
<i>Einstellungen in Prozent der Neuabsolventen</i>	<i>240</i>	<i>331</i>	<i>330</i>	<i>252</i>	<i>253</i>	<i>480</i>	<i>311</i>	<i>327</i>	<i>150</i>

Quelle: KMK – Dokumentation 166 – Februar 2003, S. 22 und 23

Der Rückgriff auf Seiten- und Quereinsteiger scheint nach der Tabelle 14 in den neuen Ländern bis in die jüngste Zeit in hohem Umfang die Rekrutierung von Lehrern im beruflichen Schulwesen bestimmt zu haben. Welche Qualifikation die neu in den Schuldienst Eingestellten hatten, muss dabei offen bleiben.

Werden in den alten Ländern für den Vorbereitungsdienst Erfolgsquoten errechnet, ergeben sich Hinweise darauf, dass die Anforderungen sich mit dem Einstellungsbedarf gewandelt haben. Die nachfolgend wiedergegebenen Erfolgsquoten im Zeitraum 1995 – 2002 legen dies zumindest nahe. Werden die Absolventen des Vorbereitungsdienstes zum Zeitpunkt t 0 den Einstellungen ins Referendariat zum Zeitpunkt t-2 gegenüber gestellt, errechnen sich folgende Erfolgsquoten (nur alte Länder) in Prozent:

**Erfolgsquoten als
Problem zweifacher
Aussiebung**

1995:	(1358 : 1706) = 80 %	1999:	(2024 : 2133) = 95 %
1996:	(1841 : 1864) = 99 %	2000:	(1869 : 2218) = 84 %
1997:	(1964 : 1974) = 99 %	2001:	(1739 : 1887) = 92 %
1998:	(1979 : 2026) = 98 %	2002:	(1626 : 1724) = 94 %

Bis zum Jahre 1996, dann wieder im Jahre 2000, waren die Anforderungen der Zweiten Staatsprüfung anscheinend höher als in den übrigen Jahren. Für Interessenten am grundständigen Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen (SEK II) heißt dies, dass der Weg in den Beruf über zwei Hürden führt, deren Höhe seitens der Kandidaten über die Jahre hin kaum einzuschätzen ist. Wer nach dem Ersten Staatsexamen in den Vorbereitungsdienst übernommen wird, konnte (und kann!) nicht mit hinreichender Sicherheit damit rechnen, später als Lehrer angestellt zu werden. Ohne kalkulierbares Risiko aber läuft der Anwärter Gefahr, trotz zweier Staatsprüfungen ohne eine arbeitsmarktgängige Qualifikation dazustehen. Ihm gegenüber ist der Seiteneinsteiger, der das Referendariat durchläuft, im Vorteil: er kann, falls er nicht übernommen wird, auf seine Berufserfahrung und sein Universitätsdiplom als am Arbeitsmarkt gefragte Qualifikation eines Diplomingenieurs bauen.

Im Beitrag von Friedemann Stooß wird auf „Statistische Ergebnisse zur Lehrerbildung und zur Versorgung der Schulen“ eingegangen (vgl. Abschnitt 2.4.4).

2.4.4 Friedemann Stooß

Statistische Ergebnisse zur Lehrerbildung und zur Versorgung der Schulen

I. Kultusministerien als Steuerungsinstanz der Bildungsstatistik

Schulstatistik ist in Deutschland Ländersache. Zuständig sind die Kultusministerien, auch soweit es um die Privatschulen geht. Zu Stichtagen, die die Länder festlegen und die je nach Schuljahresbeginn zwischen September und Anfang November liegen, füllen die Schulen jedes Jahr die Erhebungsbogen aus.

Für das laufende Schuljahr werden damit detaillierte Angaben zur Stärke der Schuljahrgänge und Klassen erhoben, ebenso deren Zusammensetzung nach Alter/Geburtsjahren, die Teilnahme am Sprachunterricht etc. und für das abgelaufene Schuljahr Details zu den Schülern, Schulabgängern und erteilten Abschlusszeugnissen. In die Erhebung integriert sind auch die Angaben zum Lehr- und Verwaltungspersonal, das an den Schulen tätig ist.

Die Länderministerien publizieren die aufbereiteten Daten meist in eigenen statistischen Reihen. Über die Statistischen Landesämter werden Angaben - DV-gerecht aufbereitet - weitergegeben an das Statistische Bundesamt in Berlin/Wiesbaden. Zu Bundesdaten aggregiert wird die deutsche Bildungsstatistik für alle Ebenen in der „Fachserie 11 Bildung und Kultur“ publiziert. Zur Entwicklung im Primar- und Sekundarbereich jährlich in umfangreichen Berichten der

- Reihe 1: Allgemein bildende Schulen und
- Reihe 2: Berufliche Schulen.

Im Verbund mit der Reihe 3: Berufliche Bildung (in der Zuständigkeit der Wirtschaft) bilden die Publikationen das deutsche Bildungswesen unterhalb des Hochschulebene ab. Auf diesen Daten basieren alle Analysen zu Bildungsfragen, ob sie nun Strukturen in ihrer Veränderung im Zeitablauf zum Inhalt haben, der Bildungsplanung dienen oder die Entwicklung im Verbund mit den Jahrgangsstärken modellhaft in die Zukunft projizieren.

In den Kurzbeschreibungen des Statistischen Bundesamts zu den Inhalten der Fachserie 11: Bildung und Kultur heißt es

- zur Reihe 1 Allgemein bildende Schulen: „Die jährlich erscheinende Veröffentlichung ... enthält Gesamtübersichten mit den wichtigsten Eckzahlen über Schulen, Klassen, Schüler und Lehrer. Ergänzend hierzu werden die Angaben über die Schüler weiter nach Schularten, Klassenstufen, Alter, Staatsangehörigkeit, Teilnahme am fremdsprachlichen Unter-

richt und Abschlussarten gegliedert. Alle Daten sind regional nach Bundesländern aufgeschlüsselt. In einem Anhang werden ausgewählte Zahlen über die Lehrerausbildung an Studienseminaren nachgewiesen.“

- Zur Reihe 2 Berufliche Schulen: „Der Aufbau dieser ebenfalls jährlich erscheinenden Veröffentlichung entspricht dem der Reihe 1. Neben den Gesamtübersichten für alle beruflichen Schulen erscheinen ergänzende Tabellen für die Schüler in der Untergliederung nach Schularten, Alter, Staatsangehörigkeit, Teilnahme am fremdsprachlichen Unterricht, Abschlussarten und Fachrichtung. In einem Anhang werden Daten über die Schulen des Gesundheitswesens und die Lehrerausbildung dargestellt.“
- Zur Reihe 3 Berufliche Bildung: „In dieser Reihe werden jährlich Angaben über die betriebliche Berufsausbildung veröffentlicht. Zusammenfassende Übersichten vermitteln Zeitreihen und die wichtigsten Eckdaten ... Außerdem sind Daten über die Ausbilder, Ausbildungsberater sowie die Teilnahme an Fortbildungsprüfungen [der Kammern] zusammengestellt.“

Die Bildungsstatistik bietet demnach im skizzierten Rahmen auch Angaben zum pädagogischen Personal, das in öffentlichen und privaten Schulen und in den Betrieben Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterweist. Zum Lehrereinsatz, der beim vorliegenden Projekt im Mittelpunkt steht, wäre also festzuhalten:

- Die Primärdaten kommen aus den Schulen selbst. Sie listen Jahr für Jahr – nach den über die KMK abgestimmten Vorgaben des Kultusministeriums – auf, wie viele hauptberufliche Lehrkräfte als Vollzeit- und Teilzeitschäftige Unterricht erteilen, in welchem Umfang darüber hinaus nebenamtliche Lehrkräfte stundenweise tätig sind und welche Lehrkräfte Aufgaben in der Schulleitung oder in anderer Funktion wahrnehmen, beispielsweise als Dozenten in den Studienseminaren.
- Daraus ergeben sich für Regionen, Länder und das Bundesgebiet jährliche Bestandszahlen für den Lehrereinsatz nach den einzelnen Schularten, also auch für Berufsschulen samt den vielfältigen anderen Arten beruflicher Schulen. Welche Fragen gerade im beruflichen Schulwesen dabei offen bleiben, wird noch im Detail zu beschreiben sein.

2. Stufen der Erhebung, Aufbereitung und Analyse

Aussagefähige, allgemein zugängliche Daten zur Lehrerbeschäftigung an den einzelnen Schularten stehen allein aus den jährlichen Befragungen in den Schulen selbst zur Verfügung. Sie werden in der skizzierten Weise stufenförmig von der Region über das Land bis zum Statistischen Bundesamt aggregiert. Einschlägige Unterlagen publizieren nicht nur die Kultusministerien der Länder und das Statistische Bundesamt, auch die KMK fasst Länderdaten jährlich in ihrer Dokumentationsreihe zusammen.

Ergänzt wird die KMK-Berichterstattung in unregelmäßigen Abständen durch „Vorausberechnungen der Schüler- und Absolventenzahlen“, ebenso erscheinen je nach Diskussionsstand von Seiten der KMK Publikationen zu Themenschwerpunkten, so beispielsweise im Oktober 2003 nach den einzelnen Schulstufen untergliedert eine KMK-Modellrechnung zu den Lehrereinstellungen und -absolventen im Zeitraum 2002 – 2015. In der Informationsschrift „Studien- & Berufswahl“ (Ausgabe 2004/2005) bildet sie die Grundlage der Aussagen über die Berufsaussichten der Lehrer in den kommenden Jahren.

Ein öffentlicher, allgemeiner Zugriff ist inzwischen in großer Breite über die Internetseiten der Statistischen Ämter im Bund und in den Ländern gegeben. Damit sind umfassende wissenschaftliche Analysen zu den vielfältigen Problemstellungen des deutschen Bildungswesens möglich.

Die Kultusministerien selbst nutzen die Daten intern für ihre bildungsplanerischen Aufgaben, u.a. wenn es um Fragen der Lehrerversorgung vor Ort geht, den jährlichen Einstellungsbedarf oder aber um landesspezifische Informationen zu den Berufschancen der Lehrerberufe, den aussichtsreichen Fächerkombinationen oder den Möglichkeiten der Übernahme von Lehramtsanwärtern nach dem Zweiten Staatsexamen.

Eine wichtige Orientierungsfunktion für Abiturienten hat in diesem Kontext die jährlich erscheinende Broschüre „Studien- & Berufswahl“. Sie wird von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Bonn, gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg, erarbeitet und herausgegeben. Im Kapitel „3.9 Lehramter“ informiert jedes der 16 Länder über seine Lehramtsstudiengänge und deren Besonderheiten. Abiturienten, die am Lehrerberuf interessiert sind, soll so eine Grundorientierung zur Anlage des Studiums geboten werden. Eine jährlich aktualisierte zehnteilige Übersicht zeigt, an welchen Hochschulorten in den 16 Ländern Lehramtsstudiengänge in

fachlicher Differenzierung angeboten werden. Im Abschnitt „Berufsaussichten für Lehrer“ heißt es in der Ausgabe 2004/2005, auf der Basis der jüngsten Modellrechnungen der KMK (a.a.O., S. 387): „Die KMK wirbt deshalb für den Lehrerberuf mit einer Informationskampagne ‚Bildung – Unser Ticket für die Zukunft‘... Doch trotz der günstigen Prognose gilt: Eine automatische oder pauschale Jobgarantie für Abiturienten, die jetzt ihr Lehramtsstudium beginnen und in vier oder fünf Jahren die Hochschulen verlassen, gibt es auch dann nicht.“

Die Daten über Schüler und Lehrer werden also amtlicherseits mindestens vierfach aufbereitet, durch die Kultusministerien der Länder, die Statistischen Landesämter, das Statistische Bundesamt und durch die KMK bzw. die BLK.

Zum Lehrereinsatz und -bedarf werden auf diesen Wegen Daten bereitgestellt, aus denen beispielsweise ablesbar ist, wie viele Lehrkräfte an den einzelnen Schularten beschäftigt werden, wie viele Schüler sie länderspezifisch und im Bundesdurchschnitt jeweils unterrichten (sog. Schüler-Lehrer-Relation) und in welchem Umfang neben hauptamtlichen noch nebenamtliche Lehrkräfte eingesetzt sind.

Aus den ergänzenden Angaben der KMK zu den Studienseminaren ist nach Schularten und Jahr zu entnehmen

- die Zahl der Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit Hochschuldiplom in den Vorbereitungsdienst,
- die Absolventenzahlen des Vorbereitungsdienstes,
- die Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst.

Getrennt davon führen die Länderministerien Wartelisten mit den Lehramtsbewerbern, die nach bestandener Anstellungsprüfung nicht zum Zuge gekommen sind. Zahlen daraus erscheinen in den KMK-Publikationen zur Lehrerrekutierung, und isoliert davon berichtet die BA in Nürnberg jährlich über die Entwicklung auf dem Akademiker-Arbeitsmarkt, wozu dann jeweils ein Abschnitt zum Lehrerarbeitsmarkt nach Schulstufen und Lehrerberufen zählt.

Welche Ungereimtheiten und Probleme mit den KMK-Berichten sichtbar werden, ist zuvor im Kapitel 2 beschrieben worden. Problematisch erscheint insbesondere, dass Absolventen nach der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen nicht in den Schuldienst übernommen werden, weil die von ihnen studierte Fächerkombination zum fraglichen Zeitpunkt nicht benötigt wird; daneben aber – um den Man-

gel an Lehrern in anderen Fächern auszugleichen – Seiteneinsteiger zum Zuge kommen, die dem kurzfristigen Bedarf entsprechend aus der Wirtschaft abgeworben oder direkt nach ihrem Ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studium eingestellt werden.

3. Personenstandsstatistik des öffentlichen Dienstes als ausbaufähige Quelle

Eine der Fachserien des Statistischen Bundesamtes berichtet laufend über die Beschäftigung im öffentlichen Dienst. Diese Personenstandsstatistik bietet jährlich nach den Ebenen Bund, Länder, Kommunen und Körperschaften des öffentlichen Rechts Angaben zu den beschäftigten Beamten, Angestellten und Arbeitern. Die Daten werden über die Innenverwaltung auf einem ähnlichen Wege wie bei der Schulstatistik erhoben und stufenweise zu den Bundesdaten aggregiert. Sie würden somit auch Angaben zum Lehrpersonal der Schulen und zur Zusammensetzung des Lehrkörpers der Hochschulen bieten.

Eine spezifische Aufbereitung zur Lehrerbeschäftigung und Nachwuchsplanung ist aber bisher nicht bekannt geworden. Auch gibt es im Rahmen der Personenstandsstatistik bislang keine Modellrechnung, mit der der Einstellungsbedarf im öffentlichen Dienst über lange Zeiträume vorausgeschätzt würde, wie sie von der KMK für 2002 – 2015 vorgelegt worden ist.

Als Dienstherr der Lehrerschaft verfügen demnach die Länderministerien für Unterricht und Kultus über zwei statistische Quellen, die sie für ihre längerfristige Personalplanung und Einstellungs politik nutzen können. Daraus ließen sich wechselseitig abgesicherte Aussagen zur Beschäftigung von Lehrkräften gewinnen, die auch nach außen hin als Orientierung bei der Nachwuchsgewinnung für den Schuldienst von Nutzen wären. Nur sind bislang Publikationen, die Statistiken und Personenstandsdaten verschränken und damit jungen Menschen bei ihrer Berufswahl hilfreich sein können, anscheinend nicht vorgelegt worden.

4. Defizite bei der Beurteilung der Nachwuchssituation beim Lehramt für berufliche Schulen

Zur Nachwuchssituation und Bedarfsabschätzung beim Lehramt an beruflichen Schulen wäre somit festzuhalten:

- An Zahlenmaterial zur Lehrerbeschäftigung und zum Lehrerbedarf scheint kein Mangel zu herrschen. Das Problem liegt darin, dass die Statistiken getrennt nach Institutionen erstellt und publiziert werden. Sie zu verknüpfen und daraus brauchbare Aussagen abzuleiten, wo nun konkret die Defizite oder Überschüsse

auftreten, erforderte allerdings umfangreiche Kapazitäten für die Datenbeschaffung und -verarbeitung. Im Rahmen des vorliegenden Projekts konnten dementsprechend nur Ausschnitte aus dem weiten Problemfeld behandelt werden.

- Die Schulstatistik liefert zwar pauschale Angaben zur Lehrerbeschäftigung und zum Vorbereitungsdienst, ebenso zur Übernahme in den Schuldienst. Über die Pauschalangaben hinaus bietet sie aber keine Möglichkeit zu Detailanalysen nach den einzelnen Arten beruflicher Schulen; selbst eine Aufspaltung der Daten nach dem administrativ-kaufmännischen und dem gewerblich-technischen Segment ist nicht möglich.

- Die Länder veröffentlichen, über die Bildungsstatistik hinaus, nur sehr selektiv Daten zur Lehrerbeschäftigung und zum Einstellungsbedarf nach Schularten, aber kaum nach Fächerverbindungen. Bei einer Rückfrage in Bayern zu Bestandsdaten der Lehrerschaft in fachlicher Untergliederung beim gewerblich-technischen Bereich wurde darauf verwiesen, die Angaben zum ersten und zweiten Unterrichtsfach der Lehrkräfte an beruflichen Schulen müssten erst aus ministeriellen Unterlagen gesondert ausgezählt werden, was nur gegen Kostenerstattung möglich wäre.

Eine Beurteilung der Nachwuchssituation für einen Beruf setzt aber mindestens voraus, dass aussagefähige Daten vorliegen zur/zum

- Altersaufbau der Beschäftigten samt langfristigen Beobachtungen zur Dauer der Berufsausübung bzw. Art und Umfang der Abgänge vor dem Erreichen des Ruhestandsalters durch Berufsunfähigkeit, Tod, Übergänge in andere Berufe etc.

- Nachwuchsausbildung nach Dauer, Art und zahlenmäßigem Umfang.

- Rekrutierungsverfahren, insbesondere nach Art der Auslese oder der Vorbereitung auf den Beruf.

- Möglichkeit, Daten in einer Modellrechnung zusammenzuführen, in der Nachwuchszugang pro Jahr und Ersatzbedarf in fachlicher Differenzierung einander gegenübergestellt werden. Worauf die KMK einschlägige Aussagen in der oben genannten Modellrechnung 2002 – 2015 stützt, wird im Sinne wissenschaftlicher Publikationen nicht im Detail dargelegt.

Für differenzierte Analysen nach Fachrichtungen fehlt somit – außerhalb der Kultusministerien bzw. der KMK – der Datenzugang. Dazu gehören Details

1. Zum Umfang der Nachwuchsausbildung nach beruflichen Fachrichtungen. Angaben enthält nur die Hochschulstatistik.

Die dortige Zuordnung der Studierenden nach Studienfächern und angestrebter Art des Abschlusses ist aber gerade bei den gewerblich-technischen Fachrichtungen in der Kombination mit dem angestrebten Abschluss „Lehramt für berufliche Schulen (Sekundarstufe II)“ in hohem Maße mit Unsicherheiten behaftet, kommt es doch laufend zum Wechsel des Faches oder auch des Studienortes über Ländergrenzen.

2. Zu Absolventen der Lehramtsstudiengänge nach Fachrichtungen.

Angaben bietet zwar die Hochschulstatistik, aber die Tabellen der KMK zur Aufnahme in den Vorbereitungsdienst differenzieren nicht, auch nicht bei den Absolventenzahlen oder bei der Übernahme in den öffentlichen Schuldienst. Wie oben erwähnt, ist auch eine Untergliederung der Daten nach administrativ-kaufmännisch (Diplom-Handelslehrer) und gewerblich-technischen Fächern, die bereits ein gutes Stück weiterführen würde, bislang nicht erfolgt.

3. Eine Verknüpfung zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrerberuf in fachlicher Gliederung ist somit bei der heutigen Datenlage nicht möglich. Dies mit der Folge, dass – wie vorne unter Teil 2 dargestellt – auf der einen Seite Absolventen des Vorbereitungsdienstes mit bestimmten Fächerkombinationen nicht in den Schuldienst übernommen werden können, während auf der anderen Seite Lehrermangel herrscht, dem nur durch kurzfristige Rekrutierung von Seiteneinsteigern gegengesteuert werden kann.

Das heißt, der Schwachpunkt besteht primär darin, dass keine berufsfachliche Untergliederung der berufstätigen Lehrkräfte für das Bundesgebiet und die Länder in der nötigen Tiefe vorliegt. Zielgerichtete Aussagen darüber, welche Fächerkombinationen am ehesten gefragt sein werden

und welche weniger, scheitern an diesem Missstand.

Dazu kommt, dass die Kultusministerien bislang in der ersten Ausbildungsphase – also im universitären Studium bis zur Ersten Staatsprüfung – nicht direkt präsent sind. Aus den Vorgaben über Schulpraktika, sei es mit oder ohne Unterrichtsversuche, ergeben sich zwar Berührungspunkte, aber noch keine Verknüpfung mit der ministeriellen Personalplanung.

Das Grundrecht auf freie Berufswahl (Art. 12 GG), das eine wesentliche Barriere gegenüber administrativer Steuerung der Studiengänge bildet, ist aber doch – für die im Zuge des Bologna-Prozesses anstehende Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge – wohl kein Hindernis, die Beschäftigungschancen der Studierenden gezielt zu verbessern und ihnen im Studium selbst Angebote zu machen, die das Risiko mindern, am Ende der zweiten Ausbildungsphase nicht in den Schuldienst übernommen zu werden.

Bei der Lehrerausbildung in konsekutiver Form über die Stufen Bachelor und Master erhält vor diesem Hintergrund die Frage eines marktgängigen Profils des Bachelor-Abschlusses eine zentrale Bedeutung. Umgekehrt wird die Stufe Master – zumal soweit das Postulat der vollen Berufsbefähigung für das Lehramt eingelöst werden soll – in die Personalplanung der Ministerien einzubinden sein, wobei die damit verbundenen Rechtsfragen von anderer Seite noch zu prüfen sein werden.

Ganz sicher wird der nicht-konsekutive Zugang zum Lehramt an beruflichen Schulen über die Gewinnung von Bachelor-Absolventen aus den technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen der Fachhochschulen und Universitäten, so sie denn motivierte und befähigte Interessenten ansprechen soll, in anderer Weise in die Personalplanung der Kultusverwaltung einzubinden sein als dies bisher bei der Übernahme in den Vorbereitungsdienst mit grundständigem Studium der Fall war.

3. Lehrerbildung im europäischen Kontext

Studiengänge für Lehrkräfte an beruflichen Schulen oder Bildungszentren sind in den europäischen Staaten unterschiedlich strukturiert. Hinzu kommt, dass zum Teil getrennte Bildungsgänge für Lehrkräfte im Dualsystem und solche in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen ausgebaut sind. Die mit dieser Studie erarbeitete Übersicht gibt Aufschlüsse über den derzeitigen Stand. Bisher wurden Wechselbeziehungen zwischen Vorbildung der Lehrkräfte und ihrem Einsatz in den Berufsbildungssystemen im Ländervergleich noch kaum erörtert.

**Derzeitiger
Stand**

Mit dem Bereich berufliche Bildung samt Ausbildung der Lehrkräfte beschäftigen sich auch überregionale Zusammenschlüsse. Dazu gehören die UNESCO, die OECD und vor allem die mit den Römischen Verträgen begründete Europäische Union. Ihre Verlautbarungen, gleich mit welcher speziellen Zielsetzung, haben in der Regel Empfehlungscharakter. Bezogen auf die EU ist aus der jüngeren Zeit auf zwei EU-Initiativen zu verweisen:

**Einfluss
überregionaler
Zusammenschlüsse**

- die Entschließung des Rates der EU zur alternierenden Ausbildung und
- die Empfehlung zur Modularisierung der Aus- und Weiterbildung.

Mit dem Ratsbeschluss vom Jahre 1979 zur *Alternanz* verfolgt die EU das Ziel, die Effizienz der Berufsausbildung über das Zusammenspiel der Komponenten *Arbeit in der Ernstsituation* einerseits und *Ausbildungsabschnitten in systematischer Form* in Ausbildungsstätten oder Schulen andererseits zu steigern. Das System der Alternanz unterscheidet sich in wesentlichen Teilbereichen von der deutschen Form des Dualsystems, wie z.B. hinsichtlich der Kooperation von Schule und Betrieb, des Prüfungswesens sowie der Finanzierung. In Deutschland wurde das Prinzip der Alternanz bisher nicht bekannt gemacht und auch nicht kommentiert.

Alternanz

Die Empfehlung der EU zur *Modularisierung* aus dem Jahre 1985 zielt darauf, die Berufsausbildung transparenter und flexibler zu machen sowie gleichsam eine Brücke zum Komplex *Weiterbildung/lebenslanges Lernen* zu schlagen. Diese Anregung wurde in Deutschland erst Jahre später kommentiert und zunächst grundsätzlich verworfen.¹ Heute sind modulare Strukturen ansatzweise vorhanden, so bei den im Jahre 1998 neu erlassenen Ausbildungsordnungen für den IT- und Medienbereich, wobei allerdings der Begriff „Qualifikationseinheiten“ gebraucht wird: diese differenzieren nach Wahlpflichtbausteinen und Wahlbausteinen. Die Laborberufe Chemie, Physik und Biologie wurden ebenfalls ab 2000 nach diesem Modell neu strukturiert.

Modularisierung

Auch wenn sich beide Vorschläge der EU zunächst auf die Berufsbildungssysteme beziehen, beeinflussen sie die von den Lehrkräften zu bewältigenden Aufgaben in hohem Maße.

Die Mitgliedsstaaten der EU gestalten ihre Bildungssysteme und auch die Lehrerbildung eigenständig. Dennoch sind sie gehalten, sich mit den Beschlüssen der supranationalen Zusammenschlüsse zu befassen. Dies resultiert bereits aus dem mit den Römischen Verträgen verbrieften Grundsatz der *Freizügigkeit der Arbeitskräfte*

**Eigenständigkeit
der
Mitgliedsstaaten**

¹ Vgl. Rothe, G.: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Villingen-Schwenningen 2001, S. 512, Übersicht C 46: Stellungnahmen zur Einführung modularer Strukturen aus deutscher Sicht.

innerhalb der Gemeinschaft; Grundvoraussetzung dafür ist ein besonderes Maß an Übereinstimmung in der Bildungsstruktur, zumindest aber Transparenz.

Beschluss Bologna 1999 Den Beschlüssen von Bologna kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als durch sie die Struktur der Abschlüsse im Hochschulbereich vereinheitlicht wird. Besonders hervorzuheben ist, dass damit wohl erstmals ein Beschluss gefasst wurde, der unmittelbar in die Bildungsstrukturen auf nationaler Ebene eingreift.

Aufbau-studiengänge Im Einzelnen wurde in Bologna ein zweistufiges Modell mit den Abschlüssen Bachelor und darauf aufbauend Master vorgelegt, das die Gestaltung der Studiengänge für Lehrkräfte an beruflichen Schulen einbezieht.

Aus dem Kreis der deutschen Berufspädagogen und bestimmter Gremien waren bereits Vorschläge unterbreitet worden, nach denen die Ausbildung für diese Lehrerkategorie auf einem abgeschlossenen Fachhochschulstudium aufbauen und in Form kürzerer Studiengänge an Universitäten fortgesetzt werden sollte. Initiativen dieser Art ließen sich damals nicht realisieren. Mit dem Beschluss von Bologna 1999 ist die Zweistufigkeit von Hochschulabschlüssen länderübergreifend geregelt; damit besteht auch die Möglichkeit, dass Studiengänge für Lehrkräfte an beruflichen Schulen auf der Qualifikationsebene Bachelor aufbauen.

Schwerpunkte Der dritte Teil dieser Untersuchung beschäftigt sich mit folgenden Schwerpunkten:

- Lehrerbildung in ausgewählten europäischen Ländern (3.1),
- Folgerungen aus der zugesicherten Freizügigkeit und Mobilität in der EU (3.2),
- Konsequenzen aus den Bologna-Beschlüssen 1999 (3.3),
- Folgerungen aus dem Reformpaket Lissabon 2000 – Maastricht 2004 (3.4).

3.1 Lehrerbildung in ausgewählten europäischen Ländern

Fragestellungen Bei der Verschiedenartigkeit von Möglichkeiten der Abdeckung des Lehrbedarfs an beruflichen Schulen kommt es darauf an, die Situation in den Nachbarstaaten darzustellen sowie anhand von Beispielen folgende Fragen zu beantworten:

- Für welche Qualifikationsebenen wird der Lehrernachwuchs ausgebildet?
- Welche Studienrichtungen und Fächer können gewählt werden?
- Wie ist nach Abschluss der Studiengänge ein Vorbereitungsdienst eingeplant?
- Welche Institution ist für die Abdeckung des Lehrbedarfs zuständig und inwieweit wirkt dabei die örtliche Schule mit?

Vielfalt der Systeme Die jeweilige Ausgestaltung der Studiengänge hat beträchtlichen Einfluss auf die quantitative Versorgung der Schulen mit Lehrkräften. Die Übersicht 7 gibt anhand von Angaben der KMK einen Überblick über die Lehrerbildung für berufliche Schulen in einer Reihe europäischer Staaten samt Informationen zur Einführung in die Schulpraxis sowie zur Betreuung bei der Anstellung in der Schule.

Die Übersicht veranschaulicht, dass die reguläre Lehrerbildung für berufliche Schulen in den hier berücksichtigten Staaten ganz überwiegend als Aufbau auf einem vorausgehenden Fachstudium organisiert ist. Auch wird deutlich, dass in einer Reihe von Staaten eine Differenzierung der Lehrerbildungsgänge nach Ebenen der beruflichen Bildung auf Sekundarstufe II erfolgt. Studiengänge, die ein berufsbezogenes Fach mit einem allgemein bildenden verbinden, sind außer in Deutschland nur

in Belgien, Irland und den Niederlanden eingerichtet. Die Einführung in die Schulpraxis erweist sich ebenfalls als vielgestaltig.

Im folgenden Abschnitt sind die Darstellungen der einbezogenen Länder unterschiedlich breit gefasst; dort wo spezielle Beiträge anderer Autoren die Informationen vertiefen – wie bei Frankreich und dem Vereinigten Königreich – wird im Text nur kurz auf das jeweilige Land eingegangen.

Übersicht 7:

Lehrerbildung für berufliche Schulen in europäischen Staaten nach dem Stand von 1992*

<i>Merkmal</i>	<i>D</i>	<i>B</i>	<i>DK</i>	<i>F</i>	<i>GR</i>	<i>IRE</i>	<i>I</i>	<i>L</i>	<i>NL</i>	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>UK</i>	<i>A</i>	<i>CH</i>
Ausbildung nach Ebenen beruflicher Bildung auf der Sekundarstufe II**	–	X	X			X			X		X	X	X	X
Grundständ. Ausbildung in [Berufs-]Pädagogik + Berufsbezogenem Fach + Allg. bildendem Fach	X + X +	X + X +				X + X			X + X					
Aufbau auf einem vorausgegangen Fachstudium	°		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Einführung in die Schulpraxis im / in grundständ. Studium ... Vorbereitungsdienst ... spezieller Institution ... der Probezeit	X	X	X X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Betreuung bei Anstellung in der Schule durch Tutoren durch Inspektoren		X	X X				X			X				
Ausbildungsdauer in Halbj./ Semestern:***														
Hochschulstudium	9	8	9	6	10	6+	9	8+	8	10	8+	8+	.	8+
Einführungsphase	4			4		2	1	6	2	2	.	2	4	4
Probezeit	–	2	4						2	2	1+			

* Die Angaben beziehen sich bei einzelnen Staaten auf mehrere Wege der Lehrerbildung, zumal dort, wo Lehrer für unterschiedliche Ebenen der Sekundarstufe ausgebildet werden.

** – Ausbildungsgänge der Lehrer für Fachpraxis sind nicht aufgenommen worden!
– damit sind nur die regulären Wege – ohne Seiteneinstiege – dargestellt!

*** Die Angaben beziehen sich auf die Regelstudienzeiten. Die Zahlen 6+, 8+ etc. besagen, dass eine Mindeststudienzeit von 6 oder 8 Semestern vorgegeben ist, diese aber bei bestimmten beruflichen Fachrichtungen höher angesetzt wird.

° Bei Deutschland käme hier der Seiteneinstieg / Direkteinstieg als Sonderform hinzu.

Quelle: KMK Bonn (Hrsg.): Bestandsaufnahme zur Lehrerausbildung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft, Bonn 1992, 220 Seiten – eigene Auswertung der heterogenen Angaben

	Deutschland
Differenzierung der Lehrerbildung nach Ebenen	<p>In Deutschland wird in der Lehrerausbildung für berufliche Schulen weder nach Qualifikationsstufen noch nach Einsatz in Vollzeitschulen oder im System der Teilzeitschulen unterschieden. Die Lehrkräfte für den berufsbezogenen und den allgemein bildenden Unterricht sind nach Besoldung und Status den Gymnasiallehrern gleichgestellt; die Lehrkräfte für den fachpraktischen Unterricht sind, gleich ob in Teilzeitberufsschulen oder in beruflichen Vollzeitschulen eingesetzt, dem gehobenen Dienst zugeordnet.</p> <p>Die folgenden Abschnitte geben – bezogen auf die Darstellung in Kapitel 2.1 – die wichtigsten Zusammenhänge in Kurzform wieder.</p>
Lehrerbildungsgänge	<p>In der Lehrerbildung werden zwei Phasen unterschieden, und zwar das Studium an Universitäten und der darauf folgende Vorbereitungsdienst in Studienseminaren. Das Fachpraktikum von 12 Monaten Dauer kann teilweise auch während des Studiums absolviert werden. Als Regelstudienzeit sind neun Semester vorgegeben. Das Studium umfasst drei Teile:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das erste Studienfach beruflich-fachlicher Art, - das zweite Fach nach den von den Ländern angebotenen Unterrichtsfächern sowie - Erziehungswissenschaft. <p>Als zweites Studienfach wählen die Studierenden zu großen Teilen allgemein bildende Fächer.</p> <p>Das Studium schließt mit einer Staatsprüfung oder mit einem Diplom wie Dipl.-Gewerbelehrer ab. Die Lehrbefähigung erhalten die Bewerber erst nach Ende des Vorbereitungsdienstes und abgelegter Zweiter Staatsprüfung.</p>
Studienfächer	<p>In Deutschland sind in den Studiengängen für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen als Hauptfächer bestimmte <i>Berufsfelder</i> zu wählen. Die Kultusverwaltungen gehen von 16 Feldern aus.</p> <p>Der Studienanteil Fachwissenschaft umfasst am Beispiel der Studiengänge in Baden-Württemberg, und hier speziell am Standort Stuttgart, für das Hauptfach mit einer Vertiefungsrichtung 100 Semesterwochenstunden (SWS) von insgesamt 165 bis 180 SWS. In Sachsen am Beispiel der TU Dresden 70 bis 80 SWS (einschließlich Fachdidaktik) von insgesamt 158 bis 178 SWS.</p> <p>Die Fachdidaktik bezieht sich auf die nach Berufsfeldern strukturierten Erstfächer und wird oft über Lehrbeauftragte mit geringem Stundenanteil pro Woche bestritten. Die exakte Ermittlung der Anteile Fachdidaktik bereitet deshalb Schwierigkeiten, weil sie je nach Studiengang mal der Fachwissenschaft, mal der Erziehungswissenschaft zugeordnet sein können. An der Universität des Saarlandes liegt als Beispiel für die Situation in Deutschland der Anteil Erziehungswissenschaft einschließlich Schulpraktischer Studien bei 20 SWS, in Relation zu 160 SWS insgesamt.</p>
Einführung in die Schulpraxis	<p>An das wissenschaftliche Studium schließt in Deutschland grundsätzlich der zweijährige Vorbereitungsdienst an; er wird von den regionalen Studienseminaren durchgeführt. In dieser Zeit ist der angehende Lehrer bereits einer bestimmten Schule zugeordnet und wird dort in der Regel von einem Mentor betreut.</p>
Bedarfsdeckung	<p>In den berufsbezogenen Fächern besteht in Deutschland nahezu durchgängig Lehrermangel. Der Statistik der Studienanfänger zufolge ergibt sich selbst bei einer</p>

besonders starken Fachrichtung wie Metalltechnik eine deutliche Unterversorgung (vgl. Abschnitt 2.4). Deshalb werden in großem Umfang Seiten- und Direkteinsteiger einbezogen; ebenso für die Abdeckung der allgemein bildenden Fächer über Gymnasiallehrer/innen, wie z.B. in Baden-Württemberg.²

Frankreich

Die Besonderheit des französischen Berufsbildungssystems liegt in der differenzierten Gliederung nach Ebenen und der Möglichkeit, die einzelnen Qualifikationen alternativ im System der vollzeitschulischen oder der betriebsgebundenen Ausbildung zu erwerben.

**Spezifika des
Qualifikations-
systems**

In Frankreich unterscheidet man im Sekundarbereich Lehrkräfte speziell für die Collèges (Sekundarschulen), Lehrkräfte für die Lycées Professionnels – also die beruflichen Vollzeitschulen – und Lehrer, die an verschiedenen Schultypen unterrichten können.³ Da die berufliche Erstausbildung zum großen Teil vollzeitschulisch erfolgt, sind in diesem Sektor die meisten Lehrkräfte mit beruflich-fachlichen Lehraufgaben eingesetzt. In diesen Ausbildungsgängen sind Praktika obligatorisch, die von den Lehrkräften vorbereitet, begleitet und evaluiert werden, wodurch diesen neben dem Unterricht in einem oder zwei Fächern ein spezieller Aufgabenbereich erwächst.

In der Lehrlingsausbildung ist das Erfahrungslernen im Betrieb mit einem begleitenden systematischen Unterricht an einem Centre de Formation d'Apprentis (CFA) verbunden. Die dort eingesetzten Lehrkräfte erteilen sowohl den berufsbezogenen Unterricht als auch die systematisch durchgeführte fachpraktische Unterweisung.

Die Qualifikation der Lehrkräfte basiert auf einem Fachstudium als Voraussetzung zur Zulassung zum staatlich gelenkten Rekrutierungswettbewerb, wie er für den öffentlichen Dienst in Frankreich generell gilt. Das Lehramt an den Lycées Professionnels ist hingegen auch ohne Universitätsstudium zugänglich.

**Rekrutierung
und Lehrerbildung**

Die Lehrerausbildung selbst erfolgt an einem pädagogischen Institut (Institut universitaire de formation des maîtres – IUFM), das auch Aufgaben der Lehrerweiterbildung wahrnimmt. Diese einjährige Ausbildung verbindet begleitend die praktische Unterrichtstätigkeit und die modular strukturierte Ausbildung im IUFM in den Bereichen Pädagogik, Methodik und Fachdidaktik.

In seinem Beitrag „Ausbildung der beruflichen Lehrer in Frankreich“ (vgl. Abschnitt 3.1.1) geht Jochen Reitnauer auf die dortigen Wege der Rekrutierung und Qualifizierung von Lehrkräften ein.

Österreich

Ganz deutlich zeigt sich eine Zweiteilung der Lehrerausbildung in Österreich. Dort wird grundsätzlich nach Einsatz in der Teilzeitberufsschule (Pflichtberufsschule

**Differenzierte
Bildungsgänge**

² Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung/Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Studien- & Berufswahl, Ausgabe 2005/2006, S. 390ff.

³ Vgl. Le Système Educatif Français et son Administration. Hrsg.: Association Française des Administrateurs de l'Éducation (AFAE), 8ème Edition, Octobre 1999. L'Apprentissage, Fiche No 23

genannt) und Einsatz in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen unterschieden. Lehrkräfte für die Pflichtberufsschulen werden an Berufspädagogischen Akademien ausgebildet, Lehrkräfte für den Einsatz an berufsqualifizierenden Vollzeitschulen als berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMS und BHS) an Universitäten. Die Ausbildung für den fachpraktischen Unterricht erfolgt für beide Schulzweige an Berufspädagogischen Akademien.

Drei Fachgruppen im gehobenen Dienst	<p>Auf der Qualifikationsebene <i>Lehrberufe</i> werden in den Pflichtberufsschulen drei Lehrerkategorien unterschieden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrer für den allgemein bildenden und betriebswirtschaftlichen Unterricht gehören zur <i>Fachgruppe I</i>. - Lehrer der <i>Fachgruppe II</i> erteilen den fachlich-theoretischen Unterricht. - Lehrer der <i>Fachgruppe III</i> sind zuständig für die fachpraktische Ausbildung in Schulwerkstätten und Laboratorien.
Zugangsregelung	<p>Voraussetzungen für die Zulassung zum Studium an den Berufspädagogischen Akademien sind für die</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fachgruppen I und II</i>: Reifeprüfung einer einschlägigen höheren Schule oder eine entsprechende Studienberechtigungsprüfung und danach eine zweijährige Berufspraxis; - <i>Fachgruppe III</i>: Lehrabschlussprüfung, Meisterprüfung (allenfalls Befähigungen laut Gewerberecht u.a.) sowie sechsjährige einschlägige Berufspraxis nach Ablegung der Lehrabschlussprüfung. <p>Die Aufnahme in den Berufsschuldienst als nebenberufliche Vertragslehrerinnen und -lehrer erfolgt durch die zuständige Schulbehörde, in Wien durch den Stadtschulrat.</p>
Studienabschnitte	<p>Die Studierenden an den Berufspädagogischen Akademien sind von vornherein bestimmten Berufsschulen zugeordnet. Der erste Studienabschnitt (vier Semester mit Sozial- und Individualphase) ist parallel zur Unterrichtstätigkeit in der Berufsschule in Form von Seminaren oder im Fernunterricht zu absolvieren. Voraussetzung für die Aufnahme in den zweiten Studienabschnitt an der Berufspädagogischen Akademie ist die Erfüllung bestimmter Aufnahmevoraussetzungen. Der zweite Studienabschnitt (zwei Semester) wird unter Freistellung an der Berufsschule als Vollzeitstudium (bei Weiterbezahlung der Bezüge) absolviert. Den Studienabschluss bildet die Diplomprüfung für das Lehramt an Berufsschulen mit der Berechtigung zur Führung des Diplomgrades „Diplompädagogin/Diplompädagoge“ („Dipl.-Päd.“).</p>
Studienfächer	<p>Die fachliche Ausrichtung der angehenden Lehrer an Berufsschulen erfolgt in Österreich nach den Unterrichtsgegenständen der später zu unterrichtenden Lehrberufgruppe oder des betreffenden Lehrberufs. Zu berücksichtigen ist, dass der Studiengang für das Lehramt in gewerblich-technischen Berufen in der Regel bereits auf dem Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule aufbaut. An den Berufspädagogischen Akademien Österreichs werden Fachdidaktik und schulpraktische Studien zusammengefasst. Die Lehrveranstaltungen heißen Didaktik und Mediendidaktik, Unterrichtstechnologie sowie Fachdidaktik mit schulpraktischen Übungen. Auf diesen Block entfallen 20 SWS von insgesamt 78 SWS im sechssemestrigen Studiengang; auf die Fachwissenschaften entfallen 19 SWS.</p>

Mit dem Abschluss des Lehrerstudiums ist in Österreich die uneingeschränkte Lehrberechtigung verbunden. Für die Einführung der Junglehrer in die Schulpraxis sind Mentoren als Kollegen an der entsprechenden Schule zuständig.

**Einführung in
die Schulpraxis**

Der Beitrag von Josef Aff und Richard Fortmüller (vgl. Abschnitt 3.1.2) befasst sich mit der Relevanz des österreichischen Universitätsgesetzes vom Jahre 2002 für die berufliche Erstausbildung. Mit diesem neuen Gesetz ergeben sich gravierende Veränderungen im Studien- und Organisationsrecht. Zudem hat die rechtliche Umgestaltung der österreichischen Universitäten Folgen für die berufliche Bildung in mittleren und vor allem höheren Vollzeitschulen.

Schweiz

Am 1. Januar 2004 traten das neue Berufsbildungsgesetz (BBG vom 13.12.02) und die zugehörige Verordnung (BBV vom 19.11.03) in Kraft. Das BBG gilt neu für alle Sektoren der schweizerischen Berufsbildung und schliesst nun auch die Bereiche des Gesundheits- und Sozialwesens, der Kunst sowie der Land- und Forstwirtschaft ein. Die neuen Rechtsgrundlagen ersetzen das Berufsbildungsgesetz von 1976. Sie regeln insbesondere auch die Anforderungen an alle Personengruppen, die als Lehrkräfte an beruflichen Schulen tätig sind.

**Neue
Rechtsgrundlagen**

Mindestvorschriften dazu betreffen die fachlichen und pädagogischen Anforderungen, die an die Bildung von „Berufsbildungsverantwortlichen“ gemäß BBG Art. 45-47 und BBV Art. 40-52 gestellt werden. Unter Berufsbildungsverantwortlichen werden nicht nur die Lehrkräfte an Berufsfachschulen⁴ und Berufsmaturitätsschulen (Sekundarstufe II) verstanden, sondern auch die Berufsbildner/innen in Lehrbetrieben (früher Lehrmeister und Lehrbetreuer), die praxisorientierten Berufsbildner in Lehrwerkstätten und überbetrieblichen Kursen sowie die Lehrkräfte der Höheren Berufsbildung (Tertiärbereich). Für letztere enthält eine Verordnung des Volkswirtschaftsdepartements ergänzende Vorschriften.

Mit den neuen Rechtsgrundlagen wird in der Schweiz ein kohärentes Ausbildungssystem für alle Typen von Berufsbildungsverantwortlichen geschaffen. Formale und inhaltliche Vorgaben dazu enthalten die BBV und die Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie.

Die Anforderungen, die aufgrund der neuen Rechtsgrundlagen an die Lehrkräfte an Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen (Sekundarstufe II) zu stellen sind, können wie folgt zusammengefasst werden:

**Anforderungen
an die Lehrkräfte**

Grundsätzlich müssen für jede schulische Lehrtätigkeit im Bereich der Berufsbildung drei Voraussetzungen erfüllt sein: einschlägige Fachbildung, betriebliche Erfahrungen und eine berufspädagogische Bildung.

Die Lehrbefähigung für die berufskundliche Bildung verlangt

- den Abschluss der höheren Berufsbildung oder einer Hochschule im künftigen Lehrgebiet (z.B. Ingenieur-Diplom oder Ingenieur-Bachelor, Diplom einer Höheren Fachschule, Höhere Fachprüfung, Meisterprüfung);
- mindestens zwei Jahre berufliche Praxis;
- eine berufspädagogische Bildung von 300 Lernstunden bei nebenamtlicher Tätigkeit und 1.800 Lernstunden bei hauptamtlicher Tätigkeit.

⁴ Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz eingeführte Bezeichnung für die Berufsschulen.

Von Lehrkräften für den allgemein bildenden Unterricht wird gefordert:

- eine Fachbildung im künftigen Lehrgebiet mit Abschluss auf Tertiärstufe,
- betriebliche Erfahrung von sechs Monaten,
- eine berufspädagogische Bildung auf Hochschulebene.

Die Anforderungen an die fachliche und berufspädagogische Bildung variieren dabei je nach Vorbildung und Einsatzgebiet:

- Von Inhabern einer Lehrbefähigung für die obligatorische Schule wird für den allgemein bildenden Unterricht eine fachliche Zusatzqualifikation im Bereich der Allgemeinbildung von 1.500 Lernstunden und eine zusätzliche berufspädagogische Bildung von 300 Lernstunden verlangt.
- Gymnasiallehrkräfte, die in ihren Unterrichtsfächern in der Grundbildung oder in Berufsmaturitätsschulen eingesetzt werden, absolvieren eine ergänzende berufspädagogische Bildung von 300 Lernstunden.
- Hochschulabsolventen, beispielsweise der Geistes- oder Sozialwissenschaften, erwerben eine Lehrbefähigung in der Berufsbildung mit einer ergänzenden berufspädagogischen Bildung von 1.800 Lernstunden.

Die thematischen Akzente der berufspädagogischen Bildung werden in der BBV Art. 48 generell vorgegeben.

**Rahmenlehrpläne
als Vorgaben**

Aufgrund der strukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen BBG/BBV erlässt das zuständige Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) für alle Typen von *Berufsbildungsverantwortlichen* Rahmenlehrpläne. Die Hochschulinstitutionen, die Ausbildungsgänge für Lehrkräfte konzipieren, sind in der Umsetzung der Vorgaben relativ frei; Diplome unterliegen der Anerkennung des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie, die auf Antrag der neu eingerichteten Eidgenössischen Kommission für Berufsbildungsverantwortliche erfolgt.

Mit den Rahmenlehrplänen für Bildungsverantwortliche verfügt die schweizerische Berufsbildung erstmals über einheitlich konzipierte Mindestanforderungen für die Lehrtätigkeit in allen Bereichen der Berufsbildung.

Im Entwurf zu den „Rahmenlehrplänen für Berufsbildungsverantwortliche“ vom 14.11.05 werden für die berufspädagogische Bildung sieben Bildungsziele definiert, wie z.B. „Unterrichtseinheiten planen und durchführen“ sowie „Beurteilung“.

**Modularer
Aufbau**

Diese Ziele werden mittels Standards, die auch als Module gesehen werden können, konkretisiert. Ein Bildungsziel umfasst mehrere *Standards*. Die Zahl und die Auswahl der zu bearbeitenden Standards variieren je nach Kategorie der Bildungsverantwortlichen. Beispielsweise müssen im Rahmen einer umfassenden berufspädagogischen Bildung von 1.800 Lernstunden insgesamt 20 Standards bearbeitet werden, was 60 ECTS entspricht. Die Studiengänge sind in der Regel modular aufgebaut.

**Ausbildungs-
institutionen
und -modelle**

Im klassischen Bereich der gewerblich-industriellen Berufsbildung werden derzeit in der deutschsprachigen Schweiz an zwei Standorten (Universität Zürich und Schweizerisches Institut für Berufspädagogik) Lehrerausbildungsgänge für den Unterricht an Berufsfachschulen angeboten. Die Studierenden können sich entweder in ein Vollzeitstudium (1.800 Lernstunden, verteilt auf vier Studientage im ersten

und einen Studientag im zweiten Jahr) oder in ein Teilzeitstudium (1.800 Lernstunden, verteilt auf je zwei Wochentage in den ersten beiden Studienjahren und einen Studientag im dritten Studienjahr) immatrikulieren. Während des Studiums ist das Unterrichten von mindestens drei Lektionen an einer gewerblich-industriellen Berufsfachschule obligatorisch. Ein Diplom kann entweder im Diplomstudiengang *Berufskunde* oder im Diplomstudiengang *Allgemeinbildung* erworben werden.

Für den kaufmännischen Bereich (Handelslehrer) erfolgt derzeit die Lehrerausbildung an den Universitäten. Für Lehrkräfte im Gesundheits- und Sozialbereich bestehen ebenfalls eigenständige Ausbildungsgänge.

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) mit Ausbildungsstätten in Zollikofen/Bern, Lausanne und Lugano wird per 1. Januar 2007 in ein Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) mit eigener Rechtspersönlichkeit umgewandelt und auch administrativ vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie losgelöst. Grundlage dafür ist BBG Art. 48, wonach der Bund die Berufspädagogik zu fördern und zu diesem Zweck ein Institut auf Hochschulstufe zu führen hat. Hauptaufgabe des EHB ist einerseits die Ausbildung von Bildungsverantwortlichen, insbesondere der Lehrkräfte, soweit nicht die Kantone zuständig sind; andererseits soll das EHB Leistungen in der Forschung, in Studien und Pilotversuchen sowie Dienstleistungen im gesamten Bereich der Berufsbildung (einschließlich berufsorientierte Weiterbildung) erbringen.

Die Zusammenführung von Hochschulabsolventen und Berufspraktikern in einem eigenständigen Institut soll die Rückkoppelung mit der betrieblichen Praxis gewährleisten. In Textauszug 2 sind Auszüge aus dem Verordnungsentwurf zur Errichtung des EHB wiedergegeben.

Das berufspädagogische Studium am EHB ist modular aufgebaut. In beiden Diplomstudiengängen - Studium für den berufskundlichen und für den allgemein bildenden Unterricht - sind zwölf Pflichtmodule vorgesehen.

Mit dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung erhalten die Lehrkräfte die volle Lehrberechtigung. Die Einführung in die Schulpraxis erfolgt an der Schule selbst. Sie ist in den meisten Fällen Teil des an der betreffenden Schule eingesetzten Qualitätsmanagementsystems. Je nach Berufsfachschule umfasst die begleitete Berufseinführung ein bis zwei Jahre. Mit der Einführung neuer Lehrkräfte werden in der Regel speziell dafür ausgebildete Praxisberaterinnen und Praxisberater beauftragt. Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik bietet einen „Lehrgang Praxisberatung“ an. Diese Beratungsmöglichkeit wird auch nach der eigentlichen Berufseinführung häufig weitergeführt.

Die Inkraftsetzung des neuen eidgenössischen Berufsbildungsgesetzes und der entsprechenden Verordnung bedingt eine Anpassung der kantonalen Berufsbildungsgesetze. Anfang 2006 haben vier Kantone (Appenzell-Innerroden, Bern, Neuenburg und Zug) ein neues Gesetz bereits eingeführt, in den übrigen Kantonen ist in den meisten Fällen die Inkraftsetzung auf den 1. Januar 2007 oder 2008 vorgesehen. Mit den Gesetzen werden auch die kantonalen Verordnungen, die die Rekrutierung und die Anstellungsbedingungen regeln, sowie weitere für die Berufsbildung wichtige Rechtsgrundlagen angepasst.

**Eidgenössisches
Hochschulinstitut
für Berufsbildung**

**Begleitete
Berufseinführung**

**Verhältnis
zwischen Bund
und Kantonen**

Textauszug 2:

Verordnung über das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung

<p>1. Kapitel: Allgemeine Bestimmungen</p> <p>Art. 1 Gegenstand Diese Verordnung regelt die Tätigkeiten, die Organisation und die Finanzierung des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung (EHB).</p> <p>Art. 2 Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung 1 Das Hochschulinstitut ist eine öffentlich-rechtliche Anstalt mit eigener Rechtspersönlichkeit und Sitz in Bern. 2 Es ist in seiner Organisation und seiner Betriebsführung selbstständig und führt eine eigene Rechnung.</p> <p>Art. 3 Aufgaben, Kooperation und Rahmenbedingungen 1 Das Hochschulinstitut ist das Kompetenzzentrum des Bundes für Lehre und Forschung in der Berufspädagogik, der Berufsbildung und der Berufsentwicklung. 2 Das Hochschulinstitut bietet seine Leistungen durch je ein Regionalinstitut in der deutschen, der französischen und der italienischen Schweiz an. 3 Das Hochschulinstitut arbeitet mit anderen in- und ausländischen Hochschulen, dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie sowie anderen in der Berufsbildung tätigen Behörden, Institutionen und Organisationen zusammen.</p> <p>Art. 4 Kommerzielle Nebentätigkeiten 1 Das Hochschulinstitut kann gegen ein marktübliches Entgelt Leistungen für Dritte erbringen, soweit diese in einem engen Zusammenhang mit seinen Aufgaben stehen und deren Erfüllung nicht beeinträchtigen.</p> <p>2. Kapitel: Bildungsangebote für Berufsbildungsverantwortliche</p> <p>1. Abschnitt: Bildungsangebote</p> <p>Art. 5 Diplomstudiengänge 1 Das Hochschulinstitut bietet Diplomstudiengänge für Studierende mit Hochschulabschluss oder mit Abschluss der höheren Berufsbildung an. 2 Der Diplomstudiengang umfasst 60 Credits gemäss ECTS. Die Abschlüsse berechtigen zu folgenden geschützten Titeln: a. Dipl. Berufsfachschullehrerin oder dipl. Berufsfachschullehrer. b. Dipl. Lehrerin oder dipl. Lehrer der Höheren Fachschule.</p> <p>Art. 6 Masterstudiengang 1 Das Hochschulinstitut bietet einen Masterstudiengang für Studierende mit Hochschulabschluss an. 2 Der Masterstudiengang umfasst 90 bis 120 Credits gemäss ECTS. Der Abschluss berechtigt zu folgendem geschützten Titel: Master of Science in Berufsbildung.</p> <p>Art. 7 Übrige Bildungsangebote und Weiterbildungsangebot Der EHB-Rat regelt die übrigen Bildungsangebote und die Weiterbildungsangebote sowie die Bezeichnungen der Abschlüsse.</p>	<p>3. Kapitel: Organisation</p> <p>Art. 10 Organe 1 Die Organe der Hochschule sind: a. der EHB-Rat; b. die Direktorin oder der Direktor; c. die Revisionsstelle. 2 Die Organe werden vom Bundesrat gewählt. Er kann sie aus wichtigen Gründen abberufen. 3 Die Mitglieder des EHB-Rates werden für vier Jahre gewählt. Wiederwahl ist möglich.</p> <p>Art. 11 EHB-Rat 1 Der EHB-Rat setzt sich aus 9 Mitgliedern zusammen. 2 Der Bundesrat bestimmt die Präsidentin oder den Präsidenten sowie die Vizepräsidentin oder den Vizepräsidenten.</p> <p>5. Kapitel: Wahrung der Bundesinteressen</p> <p>1. Abschnitt: Aufsicht</p> <p>Art. 25 1 Das Hochschulinstitut untersteht der Aufsicht des Bundesrates. 2 Die gesetzlichen Befugnisse der Eidgenössischen Finanzkontrolle sowie die Oberaufsicht des Parlaments bleiben vorbehalten.</p> <p>2. Abschnitt: Leistungsauftrag und Berichterstattung</p> <p>Art. 26 Leistungsauftrag 1 Der Bundesrat erteilt dem EHB-Rat einen Leistungsauftrag. 2 Dieser bestimmt die strategischen Ziele, die das Hochschulinstitut unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen leistungsseitig und in betrieblicher Hinsicht zu erreichen hat. Er legt die Methoden und Kriterien fest, nach denen die Zielerreichung zu überprüfen ist. 3 Der Leistungsauftrag ist zeitlich und inhaltlich auf den Zahlungsrahmen des Bundes abgestimmt. 4 Das Departement konsultiert die eidgenössische Berufsbildungskommission zu den leistungsseitigen Zielvorgaben.</p> <p>Art. 27 Berichterstattung 1 Der EHB-Rat erstattet dem Bundesrat Bericht über den Stand der Erfüllung des Leistungsauftrags im abgelaufenen Geschäftsjahr. Die eidgenössische Berufsbildungskommission nimmt davon Kenntnis.</p> <p>3. Abschnitt: Finanzen</p> <p>Art. 28 Finanzierungsarten 1 Das Hochschulinstitut finanziert seine Tätigkeiten aus: a. dem Finanzierungsbeitrag des Bundes; b. Einnahmen aus der Zusammenarbeit mit Dritten; c. Zuwendungen. 2 Der Bund ermöglicht dem Hochschulinstitut mit dem Finanzierungsbeitrag seinen Leistungsauftrag zu erfüllen. Bei der Bemessung der Abgeltung werden die Möglichkeiten zur Eigenfinanzierung angemessen berücksichtigt. 3 Der Bundesrat beantragt dem Parlament einen Zahlungsrahmen für die Dauer des Leistungsauftrags. 4 Das Hochschulinstitut bemüht sich aktiv um Einnahmen und Drittmittel.</p>
---	--

Quelle: Entwurf der Verordnung über das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung

Träger der Berufsfachschulen sind die Kantone, welche die Lehrkräfte anstellen und entlohnen. Für die Personalführung sind aber die Schulleitungen zuständig. Das zuständige kantonale Amt prüft lediglich, ob die Anstellungsvoraussetzungen eingehalten wurden und legt die Besoldungseinstufung fest. Die Schulleitungen eruieren ihren Personalbedarf, schreiben die zu besetzende Stelle aus und schlagen eine Person dem zuständigen Organ der betreffenden Berufsfachschule zur Anstellung vor. In den meisten Fällen werden die neu eingestellten Lehrkräfte durch interne Mentorinnen und Mentoren begleitet. Ziel ist es, einerseits die neue Lehrperson in ihrer täglichen Arbeit zu unterstützen, andererseits bei nebenberuflichen Lehrkräften aber auch über eine eventuelle Ausbildung zur hauptberuflichen Lehrkraft zu befinden. Die Schulleitungen nehmen zu diesem Zweck meistens nach ein bis zwei Jahren eine pädagogisch-didaktische Eignungsabklärung vor. Eine positive Eignungsabklärung ist Voraussetzung für das Studium am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung.

**Rekrutierung
von Lehrpersonen**

Vereinigtes Königreich

Die Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich befindet sich derzeit in einer Phase des Umbruchs. Auf der Basis einer breit geführten Diskussion entwickelte das Bildungsministerium ein Konzept zur Reform und Vereinheitlichung der Qualifizierung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen, das bis 2007 umgesetzt werden soll. Die angehenden Lehrkräfte müssen in Zukunft eine pädagogische Qualifizierung durchlaufen, gleichzeitig sind die beschäftigten Lehrkräfte, welche über kein pädagogisches Studium verfügen, nachzuqualifizieren.

**Differenzierung
der Lehrerbildung
nach Ebenen**

Der Beitrag „Berufsschullehrerausbildung in Großbritannien, Reformansätze und Konsequenzen – Neue Konzepte in der Ausbildung von Berufsschullehrern“ von Frank Bünning (vgl. Abschnitt 3.1.3) erläutert dieses Programm und zeigt auf, welche Aspekte aus deutscher Perspektive von besonderem Interesse sind.

George Barr (vgl. Abschnitt 3.1.4) geht in seinem Beitrag auf die Entwicklung des Systems der *National Vocational Qualifications* in England und die Besonderheiten des dortigen Evaluierungs- und Prüfungswesens ein, das auch speziell die Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen ermöglicht. Die Qualifizierung von Lehrkräften und Ausbildern, die in den Zertifizierungsprozess eingebunden sind, wird ebenfalls angesprochen.

In Großbritannien besteht kein entscheidender Mangel an Lehrkräften für die berufliche Bildung; der Zugang zu einem solchen Lehramt war bisher relativ unregelt. Im Zentrum der Diskussion steht gegenwärtig die pädagogische Qualifizierung, da ein Großteil der derzeit tätigen Lehrkräfte in der beruflichen Bildung keine pädagogische Ausbildung absolviert hat. In diesem Zusammenhang steht die Reform und damit auch die Vereinheitlichung sowie Qualitätssicherung der beruflichen Lehrerbildung im Brennpunkt der Debatte. Es wird als dringendes Bedürfnis empfunden, die Reform in einem relativ knapp bemessenen Zeitraum umzusetzen.

Bedarfsdeckung

3.1.1 Jochen Reitnauer

Ausbildung der beruflichen Lehrer in Frankreich

Der folgende Beitrag stellt die Ausbildung der Lehrer in der berufsbezogenen Bildung in Frankreich dar – eingegangen werden soll speziell auf die *Professeurs de lycée professionnel*, Lehrer in den Schulen der direkten schulischen berufsbezogenen Ausbildung (*filière professionnelle sous statut scolaire*).

Dazu sind zunächst drei Vorbemerkungen zur Struktur des Schul- und Bildungssystems notwendig, um die besondere Stellung der Lehrer (*enseignants*) in der berufsbezogenen Bildung verständlich zu machen. Danach soll auf die verschiedenen Untergliederungen des Lehrkörpers eingegangen werden. Anschließend wird das Einstellungsverfahren erläutert, das auf einem nationalen Auswahlverfahren, dem *concours*, beruht. Abschließend sollen die Inhalte der Ausbildung dargestellt werden.

1. Drei Vorbemerkungen zur Struktur des Schulsystems

Um die Lehrerausbildung aus dem System heraus darstellen zu können, sollen kurz drei Punkte erläutert werden, die unbedingte Verständnisgrundlage sind: der Zentralcharakter des Systems, die Qualifikationsstruktur, die Integration von allgemeiner und berufsbezogener Bildung in verschiedenen Schulformen.

Zentrales Bildungssystem mit lokalen Handlungsspielräumen

Das staatliche Schulsystem ist zentralisiert, wird jedoch nicht nur zentral gesteuert und verwaltet. Die Schulformen, der Rahmen, die Ausbildungsverordnungen, die Rekrutierung der Lehrkräfte usw. – dies alles sind zentrale Aufgaben des

Ministeriums für Bildung und Erziehung (*Ministère de l'éducation nationale*¹). Die konkrete Verwaltung und ein Teil der Systemsteuerung findet jedoch statt in den *Académies*: 31 territoriale Untergliederungen mit Handlungskompetenz („*services déconcentrés*“).

Qualifikationsrahmen

Um Missverständnisse mit dem deutschen Bildungssystem zu vermeiden, soll im folgenden der Begriff „beruflich“ nicht gebraucht werden. Das französische staatliche Bildungssystem beruht nicht auf einem „Berufs“-Konzept, sondern vielmehr auf Qualifikationen/Abschlüssen (*Diplômes*), die innerhalb eines Qualifikationsrahmens auf fünf Niveaustufen angesiedelt sind. Die Stufe I ist die höchste. Diese Stufen können vom Einzelnen durchlaufen werden. Alle Qualifikationen der allgemeinen, berufsorientierten oder universitären Bildung sind auf dieser Rangskala angeordnet. Diese Grundstruktur der Qualifikationsstufen und Diplome gilt auch für die berufsorientierte Bildung. Entsprechung zur deutschen Berufsbildung sind die Stufen V bis III (CAP bis BTS) (siehe Schaubild 1).

Schulformen

Drittens ist es wichtig zu verstehen, dass alle diese Qualifikationen vollzeitschulisch im Schul- und Bildungssystem erworben werden können. Im Sekundarbereich wird unterschieden zwischen drei Schul- und Qualifikationstypen: Allgemeinbildung (*filière générale*), technische Bildung (*filière technologique*) sowie direkt berufsorientierte Bildung (*filière professionnelle*).

Schaubild 1: Qualifikationsstufen im französischen Bildungssystem

Stufe „Niveau“	Diplom	Entsprechung im Unternehmen
I, II	Diplôme d'Ingénieur, Maîtrise, Licence	Cadre («Führungskraft»)
III	DUT, BTS, brevet de Maîtrise	Technicien supérieur («Meister»)
IV	Baccalauréat («Abitur / Fachabitur»), Brevet professionnel, Brevet de technicien	Technicien («Techniker»)
V	CAP, BEP	Ouvrier professionnel, employé («Facharbeiter»)

Nach der Grundschule schließt sich eine einheitliche vierjährige Mittelstufe an, das *Collège*. Im letzten Jahr dieser Mittelstufe, dem „Orientierungsjahr“, entscheidet sich der Schüler im Prinzip zwischen vier Optionen:

1. in einem *Lycée d'enseignement général* ein *baccalauréat général* vorzubereiten, der direkten Entsprechung zum deutschen Abitur (Qualifikations-Stufe IV);

2. in einem *Lycée d'enseignement technique* ein *baccalauréat technique* vorzubereiten, eine technische Qualifikation (eine Art „Fachabitur“) (Stufe IV);
3. in einem *Lycée d'enseignement professionnel* einen CAP, BEP (Stufe V, berufsorientierte Erstqualifikation) oder ein *baccalauréat professionnel* vorzubereiten, eine berufsorientierte Qualifikation auf der Qualifikationsstufe des Abiturs (Stufe IV);
4. aus dem Vollzeitschulsystem auszusteigen und per Lehrvertrag mit einem Arbeitgeber einen CAP (Stufe V) vorzubereiten und daran anschließend eventuell ein *baccalauréat professionnel* (Stufe IV). Es handelt sich hier nicht um spezifische Qualifikationen, sondern um die gleichen, die auch im Vollzeitschulsystem erworben werden können. Nur der Weg zur Qualifikation ist ein anderer. Die Ausbildung läuft dann in einem häufig von den Kammern, manchmal auch von den Schulen getragenen Ausbildungszentrum (*Centre de formation d'apprentis*), in dem nicht Lehrer (*enseignants*) sondern „schulische Ausbilder“ (*formateurs*) arbeiten – darauf soll im folgenden nicht weiter eingegangen werden.

2. Aufbau des Lehrkörpers

Der Lehrkörper ist untergliedert nach den verschiedenen Schultypen und damit nach Ausbildungsniveaustufen (*niveaux de formation*):

- Grundschullehrer (*professeurs des écoles*),
- *Professeurs certifiés* (in *Collège* und *Lycée*),
- *Professeurs de lycée professionnels* (ausschließlich in *Lycée professionnel*)
- *Professeurs agrégés* (im Prinzip in höheren Klassen im *Lycée* sowie auch an der *Université*).

Zum Lehrkörper gehören außerdem ebenfalls Berater für berufliche Orientierung (*Conseillers d'Orientation-Psychologues*) – da die Berufsorientierung Teilaufgabe des Bildungssystems ist; sowie pädagogisch-erzieherische Kräfte, die *Conseillers principaux d'éducation*. Auf diese Sonderkategorien soll nicht weiter eingegangen werden. Je nach Lehrkörper variieren die Zugangsvoraussetzung zum Lehrberuf, das wöchentlich abzuleistende Volumen an Unterrichtsstunden sowie die Bezahlung. Jedoch sind die Prinzipien der Rekrutierung und Ausbildung für alle Lehrkörper gleich, ob in der allgemeinen oder in der berufsbezogenen Bildung.

Auf die *professeurs de lycée professionnel* soll im folgenden besonders eingegangen werden, da sie

ausschließlich im *Lycée professionnel* arbeiten, also in der direkt berufsweltbezogenen Bildung. Im Schaubild 2 findet sich ein Vergleich der verschiedenen Lehrkörper.

Professeur de lycée professionnel

Das Aufgabenfeld der *Professeur de lycée professionnel* ist im Prinzip das gleiche wie das aller Lehrer:

- Unterricht in einem oder zwei Fächern,
- pädagogische Begleitung der Schüler,
- Hilfestellung bei der Findung des Berufswunsches.

Im Gegensatz zu allen anderen Lehrkörpern aber sind die *Professeurs de lycée professionnel* auch mit der Vorbereitung, Begleitung und Evaluation der Pflicht-Praktika der Schüler in Unternehmen betraut³ – siehe Schaubild 2; diese Pflichtpraktika sind Teil aller berufsorientierter Qualifikationen. Weil die berufsbezogenen Qualifikationen, die vom Ministerium für Erziehung und Bildung angeboten werden, die vielfältigsten Berufsfelder abdecken, unterrichten die *Professeurs de lycée professionnel* eine große Bandbreite von spezifischen Fächern. Aber auch die allgemeinen Lehrfächer wie Sprachen, Französisch, Geschichte, Mathematik, Physik werden abgedeckt, wobei ein *Professeur de lycée professionnel* in diesen letzteren jeweils zwei Fächer unterrichtet.

Der direkte Vorgesetzte des *Professeur de lycée professionnel* ist ein *Inspecteur pédagogique régional de l'Éducation nationale pour l'enseignement technique* (IEN-ET), ein Schulinspektor. Regelmäßig wird wie für alle Lehrer eine Inspektion durchgeführt und mit einer pädagogischen Note bewertet. Parallel dazu erteilt auch der Schuldirektor eine jährliche Benotung, mit der das Engagement in der Schule selbst benotet wird.⁴

3. Zugang zum Lehrberuf

Wie für alle beamtete Stellen im öffentlichen Dienst, der *fonction publique*, wird auch der Zugang zum Lehrberuf geregelt durch Rekrutierung mittels *concours*. Der *concours*, wörtlich: Wettbewerb, ist ein frankreichweites, nationales Rekrutierungsverfahren für eine bestimmte Anzahl jährlich ausgeschriebener Stellen. Das Prinzip des *concours* geht direkt auf die französische Revolution zurück, sollte doch allen französischen Bürgern der prinzipielle Zugang zu den Ämtern des öffentlichen Dienstes gewährleistet werden, unabhängig von Herkunft, Status und Anschauungen. Das Prinzip der Gleichheit aller Bewerber, die *égalité*, leitet die Ausrichtung der

concours: alle Bewerber werden nach den gleichen transparenten und einklagbaren Regeln den gleichen Prüfungen unterzogen; eine Rangliste der besten Absolventen wird erstellt, daraus werden automatisch die ausgeschriebenen Stellen besetzt: die z.B. 50 ausgeschriebenen Stellen

werden an die 50 besten Absolventen auf der Rangliste vergeben.

Jedermann kann also an einem *concours* der *fonction publique* teilnehmen, also auch an einem *concours* auf das Lehramt.

Schaubild 2: Lehrkörper in Frankreich – Aufgabengebiet und Qualifikation²

Lehrkörper	Professeur des écoles	Professeur certifié	Professeur agrégé	Professeur de lycée professionnel
Lehrfächer/Aufgaben	umfassend: Französisch, Mathematik, Geschichte und Geographie, Naturkunde, Fremdsprache, Musik, Kunst, Basteln, Sport	<ul style="list-style-type: none"> – tragen zur Erziehung bei v.a. durch Unterricht – Einzelbetreuung – Evaluation – tragen dazu bei, den Schüler bei der Findung seines Berufswunsches zu beraten 	<ul style="list-style-type: none"> – tragen zur Erziehung bei v.a. durch Unterricht – Einzelbetreuung – Evaluation – tragen dazu bei, den Schüler bei der Findung seines Berufswunsches zu beraten 	<ul style="list-style-type: none"> – tragen zur Ausbildung bei durch Unterricht – Einzelbetreuung – Evaluation – tragen dazu bei, den Schüler bei der Findung seines Berufswunsches zu beraten – Vorbereitung und Organisation der Ausbildungsabschnitte und Praktika in Unternehmen – pädagogische Begleitung und Evaluation der Schüler während der Ausbildungsabschnitte und Praktika im Unternehmen
Verlangter Studienabschluss	Licence (Bachelor) oder anderer mindestens gleichwertiger Abschluss	Licence (Bachelor) oder anderer mindestens gleichwertiger Abschluss	maîtrise (4 Jahre Studium) oder anderer mindestens gleichwertiger Abschluss	im Allgem.: licence, diplôme d'ingénieur oder entsprechender Abschluss oder 5 Jahre Berufserfahrung in leitender Position (« cadre ») Unterrichtsfächer, in denen keine Licence existiert: berufliche Abschlüsse BTS, DUT (oder entsprechender Abschluss) und 5 Jahre Berufserfahrung Unterrichtsfächer in denen keine höheren Studienabschlüsse existieren: Abitur (« baccalauréat ») oder entsprechendes Schulniveau und 7 Jahre Berufserfahrung oder Berufsabschluss der (untersten) Ebene V (CAP, BEP) und 8 Jahre Berufspraxis
Concours (Bezeichnung)	CRPE: Concours de recrutement des professeurs des écoles	CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré)	Agrégation	CAPLP (certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel)

Quelle: nach Ministère de l'éducation nationale, <http://www.education.gouv.fr>, Januar 2006

Zugangsvoraussetzungen

Jedoch gibt es natürlich Zugangsvoraussetzungen. Allgemeine Voraussetzungen sind die

Staatsbürgerschaft eines Mitgliedsstaates der Europäischen Union, keine Vorstrafen, physische Voraussetzungen. Darüber hinaus sind je nach

Lehrkörper (siehe Schaubild 2) universitäre Qualifikationen nachzuweisen (siehe Schaubild 3), zum Beispiel:

- Für einen *concours* im Hinblick auf die Einstellung als *Professeur certifié* muss der Bewerber mindestens einen dreijährigen Studienabschluss (*licence*), also einen Bachelor, haben.
- Für einen *concours* als *Professeur agrégé* ist eine *maîtrise* (vier Jahre Studium) nachzuweisen.

Dabei ist die Zugangsvoraussetzung nicht der Inhalt des Studiums, sondern das « Niveau » des erreichten Abschlusses, ausgedrückt in Anzahl der notwendigen Studienjahre. Das heißt: das Studium muss inhaltlich nicht unbedingt den angestrebten Unterrichtsfächern entsprechen (etwa: Deutschstudium für Deutschsprachenlehrer). Dies ermöglicht das „Quereinsteigen“. Jedoch ist das Auswahlverfahren der *concours* aufgrund der enormen Bewerberzahlen und der je nach *concours* variierenden Stellenzahlen so selektiv, dass realistischere das entsprechende Studium und oft sogar eine intensive Vorbereitung Grundvoraussetzung ist (s.u.).

Auch hier hat der Lehrkörper der *professeurs de lycée professionnel* eine Sonderstellung. Der *concours* zum Lehramt an den berufsbezogenen Schulen ist nämlich auch ohne Universitätsstudium zugänglich. Dies ist als Besonderheit hervorzuheben. Auch langjährige Arbeitserfahrung und berufsbezogene, also nichtuniversitäre Qualifikationen gelten als Vorerfahrungen (siehe Schaubild 3).

Zwar wird zum Erwerb per *concours* des *certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel* im allgemeinen der dreijährige universitäre Bachelor (*Licence*) oder ein Ingenieursstudium verlangt (*diplôme d'ingénieur*). Aber auch eine fünfjährige Berufserfahrung in leitender Position (als *cadre*) kann anerkannt werden, wobei zugegebenermaßen Führungspositionen in der Regel nur mit entsprechender Qualifikation erreichbar sind.

Für das Lehramt in Unterrichtsfächern, in denen kein Bachelor (*Licence*) existiert, etwa technische, berufsbezogene Fächer, werden auch entsprechende nichtuniversitäre berufsbezogene Qualifikationen wie das BTS als Zugangsvoraussetzung anerkannt, wobei zusätzlich mindestens fünf Jahre einschlägige Berufserfahrung nachzuweisen sind.

Das Lehramt in Unterrichtsfächern, in denen gar keine höheren Studienabschlüsse existieren, ist erreichbar mit der *concours*-Zugangsvoraus-

setzung Qualifikationsstufe IV: *baccalauréat* sowie mindestens einer siebenjährigen einschlägigen Arbeitserfahrung oder sogar mit einer beruflichen Qualifikation der (untersten) Ebene V (CAP, BEP), kombiniert mit mindestens 8 Jahren einschlägiger Arbeitserfahrung.

Concours externe, concours interne

Generell wird bei allen *concours* unterschieden zwischen *externe* und *interne*. Erstere sind offen für „Neueinsteiger“ in den öffentlichen Dienst, letztere sind offen für Mitarbeiter, dienen also deren beruflichem Um- oder Aufstieg. Auch dienen sie der Umwandlung vertraglicher Mitarbeit in Verbeamtung. Denn ist auch der *concours* der Königsweg in den öffentlichen Dienst, so gibt es doch auch vertragliche Mitarbeit, so also auch vertraglich angestellte Lehrer, die so genannten *enseignants contractuels* oder auch, wenn stundenweise Aushilfe, *vacataires*. Dies ermöglicht dem zentral bestimmten aber dezentral verwalteten System, flexibel auf regionalen Bedarf zu reagieren, ohne national budgetierte Stellen zu öffnen. *Concours internes* für Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes haben geringere Prüfungsanforderungen. Zugangsvoraussetzung ist eine bestimmte Anzahl von Jahren der Zugehörigkeit zum öffentlichen Dienst. Von Zeit zu Zeit werden auch *concours réservés* geöffnet, also ausschließlich für vertragliche Mitarbeiter und daher Mittel zur dauerhaften Integration.

Vorbereitung

Zwar ist die Einschreibung zum *concours* bei Erfüllung der Zugangsvoraussetzungen jedermann möglich, jedoch sind die *concours* – wie erwähnt – äußerst anspruchsvoll und ihrer Natur nach eben selektiv.

Drei Zugangswege zur Einschreibung in die *concours* der Lehrkörpers sind möglich:

1. Freie Kandidatur,
2. Vorbereitungslehrgang im Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) (*première année IUFM*) (siehe unten),
3. Teilnehmer am Vorbereitungslehrgang des Fernstudienzentrums (*Centre national d'enseignement à distance, CNED*⁵).

Vorbereitet wird auf die schriftlichen sowie mündlichen Prüfungen. Die Prüfungsanforderungen werden jährlich veröffentlicht.

Der *concours* verläuft in zwei „Prüfungswellen“: Zunächst schriftliche Prüfungen. Wer besteht, wird zur mündlichen Prüfung geladen.

Zwei Beispiele sollen die Prüfungsanforderungen zum *concours* in das Lehramt des *Professeur de lycée professionnel* verdeutlichen (siehe Schaubild 3).

Schaubild 3: Prüfungen im Concours – 2 Beispiele:

Beispiel 1: *PLP externe* – Sektion Buchhaltung und EDV

Schriftliche Prüfung	Dauer	Wertigkeit (auf 10)
1. Technische Prüfung	5 h	6
2. Betriebswirtschaft: Aufsatz	3 h	4

Mündliche Prüfung (wenn schriftliche bestanden)	Vorbereitungszeit	Dauer	Wertigkeit (auf 10)
1. Allgemeine Problemstellungen der Ökonomie	1 h	30 Min.	3
2. Fragen der Buchhaltung. Grundlage: Prüfungsvorlage	30 Min.	30 Min.	3
3. Themenanalyse	1h	45 Min. (Vortrag 15' – Gespräch mit Jury – 30')	4

Beispiel 2: *PLP externe* – Sektion Industrie

Wahlfächer: Holz, Karosseriebau, Weichmaterialien, Plastik, Metall

Schriftliche Prüfung	Dauer	Wertigkeit
1. Industrie und Technik. Je nach Wahlfach	6 h	1
2. Studie technisches System oder industrieller Prozess	8 h	1

Mündliche Prüfung (wenn schriftliche bestanden)	Vorbereitungszeit	Dauer	Wertigkeit (auf 10)
1. Technologie	3 h	1 h	1
2. Praxisarbeit		8 h	1
3. Themenanalyse	1 h	45 Min. (Vortrag 15' – Gespräch mit Jury – 30')	1

Quelle: <http://gsiac2.education.gouv.fr>, Januar 2006

Wer den Concours besteht ...

Wer in der Bestenliste des *concours* ist, also z.B. bei 50 offenen Stellen unter den besten 50 Bewerbern, wird ab dem neuen Schuljahr als „Referendar im öffentlichen Dienst“ (*stagiaire*, wörtlich „Praktikant“) verbeamtet und bezahlt. Für die Neulehrer folgt zunächst eine einjährige Ausbildung im *Institut universitaire de formation des maîtres* (IUFM) mit Praxisanteil im Klassenraum. Bei erfolgreicher Evaluation erfolgt nach dem Ausbildungs-Schuljahr die endgültige Übernahme als Lehrer in den öffentlichen Dienst.

4. Verlauf und Inhalte der Lehrerausbildung

Die einjährige Vorbereitung auf den Lehrberuf für Grundschulen, *Collèges* und *Lycées* in allen Schulzweigen (allgemein, technisch, berufsorientiert, Sonderschulen) erfolgt in einem pädagogischen Institut – dem *Institut universitaire de*

formation des maîtres (IUFM). Die IUFM, Nachfolger der *école normale*, wurden 1989 per Gesetz gegründet.⁶ Es handelt sich dabei um besondere dem Bildungsministerium untergeordnete Einrichtungen. Seit 2005 besteht eine neue gesetzliche Grundlage, damit werden die IUFM als Ausbildungsstätten definiert, die zur Universität gehören.⁷ 31 solcher IUFM gibt es in Frankreich, also eines pro *Académie*. Insgesamt zählen die IUFM pro Jahr etwa 80.000 Studierende, 4.500 Vollzeitdozenten und 20.000 Teilzeitlehrkräfte.⁸ Die IUFM sind nicht nur tätig in der Vorbereitung auf den *concours* (*préparation aux concours de recrutement*) sowie in der einjährigen Ausbildung auf den Lehrberuf (*formation initiale*), sondern auch in der Lehrerweiterbildung (*formation continue*) sowie in der pädagogischen Qualifizierung der Dozenten (*formation de formateurs*).

Eingegangen werden soll hier auf die einjährige Ausbildung für den Lehrberuf für die Laureaten des concours. Diese Ausbildung ist konzipiert als „alternance“, d.h. Kombination von Praxisanteil im Klassenraum (4 bis 6 Stunden pro Woche) und modular vermittelter Inhalte im IUFM.

Klassische theoretische Inhalte sind Fachdidaktik, Methodik, Pädagogik. Die Praxisstunden in verschiedenen Schulen werden begleitet von einem Referenzlehrer, meist in der aufnehmenden Schule (*Tutorat*), sowie von Dozenten des

IUFM. Außerdem wird die Vorlage einer schriftlichen Arbeit verlangt, die vor allem die Erfahrungen der Praxisstunden kritisch reflektieren soll (*mémoire professionnel*). Der sich in Ausbildung befindende Lehrer wird in Praxisstunden evaluiert sowie inspiziert und benotet.

Damit kann das Ausbildungsjahr abgeschlossen werden, und ab dem folgenden Schuljahr wird der nun endgültig in den Schuldienst übernommene Lehrer an eine Schule versetzt.

Anmerkungen

¹ <http://www.education.gouv.fr>, Januar 2006

² ohne Professeurs d'éducation physique et sportive, Conseillers d'éducation-Psychologues, conseiller principal d'éducation (CPE)

³ Vgl. dazu ENCADREMENT DES PÉRIODES EN ENTREPRISE Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées, C. n° 2000-095 du 26-6-2000, NOR: MENE0001509C, RLR: 523-3a, MEN – DESCO A7

⁴ Vgl. <http://www.iufm.education.fr/>, Januar 2006.

⁵ <http://www.cned.fr>

⁶ Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989

⁷ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005

⁸ Zahlen und Informationen nach

<http://www.iufm.education.fr/>, Januar 2006

Quellenangaben / Literatur

Gesetzliche Grundlagen

Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées, C. n° 2000-095 du 26-6-2000, NOR: MENE0001509C, RLR: 523-3a, MEN – DESCO A7.

Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005

Im Internet

Bildungsministerium:

<http://www.education.gouv.fr>, Januar 2006

Institut Universitaire de Formation des Maîtres:

<http://www.iufm.education.fr/>, Januar 2006

Informationen zum Concours:

<http://www.education.gouv.fr/siac/>, Januar 2006

<http://gsiac2.education.gouv.fr>, Januar 2006

Centre national d'enseignement à distance (CNED):

<http://www.cned.fr/>, Januar 2006

Berufsbezogene Bildung:

<http://www.education.gouv.fr/enspro/default.htm>,

Januar 2006

3.1.2 Josef Aff und Richard Fortmüller

Zur Relevanz des Universitätsgesetzes 2002 für die berufliche Erstausbildung in Österreich

1. Problemstellung

Die Berechtigung zum Unterricht in den berufsbildenden Fächern in mittleren und höheren Vollzeitschulen, die im Gegensatz zu Deutschland einen größeren Stellenwert als das Duale System haben (vgl. Aff 2005), setzt mit Ausnahme der ausschließlich berufspraktischen Übungen (z.B. Textverarbeitung-Office-Management in Handelsakademien) den Abschluss eines wirtschaftswissenschaftlichen oder ingenieurwissenschaftlichen Universitätsstudiums voraus. In der für den kaufmännischen Unterricht relevanten

Studienrichtung Wirtschaftspädagogik sind neben fachwissenschaftlichen auch pädagogische und fachdidaktische Lehrinhalte in einem Ausmaß curricular verankert, dass der Abschluss sowohl für den Lehrberuf (vgl. Jahrbuch 2005, S. 444) als auch für alle mit einem betriebswirtschaftlichen Studium zugänglichen Berufe qualifiziert (vgl. den aktuell geltenden Studienplan, <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/studienangebot/diplomstudien/wipaed>, sowie die weiter unten vorgestellte zukünftige Gestaltung der Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien).

Für die technischen Fächer an Technischen und Gewerblichen mittleren und höheren Schulen gibt es hingegen keine vergleichbare integrierte Ausbildung. Die fachwissenschaftliche Kompetenz wird durch ein einschlägiges Technik-Studium, die Lehrbefähigung durch eine zumindest vierjährige Berufserfahrung nach Abschluss des Studiums sowie eine ergänzende Ausbildung an den (außeruniversitären) Berufspädagogischen Instituten in den einzelnen Bundesländern erworben.

Das Duale System ist derzeit nicht von universitären Umstrukturierungen betroffen, weil – im Unterschied zu Deutschland – in Österreich die Berufsschullehrer/innen keine akademische Ausbildung benötigen. Bisher waren für eine Unterrichtstätigkeit an Berufsschulen ein einschlägiger Lehrabschluss, eine berufliche Praxisphase sowie eine pädagogische Ausbildung an den Berufspädagogischen Instituten erforderlich. Falls jedoch die Pädagogischen Institute in pädagogische Hochschulen umgewandelt werden, erfolgt auch eine Akademisierung der Berufsschullehrerausbildung.

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung des vorliegenden Beitrags liegt ein Gesetz über die „Organisation der pädagogischen Hochschulen“ („Hochschulgesetz 2005“, NR: XXII GP BNR 1167) vor, das jedoch noch nicht alle parlamentarischen „Hürden“ genommen hat und daher nicht in Kraft ist. Dieses Gesetz sieht vor, auch den Pädagogischen Instituten Hochschulstatus zu verleihen. Da der Bundesrat gegen dieses Gesetz Einspruch erhoben hat und innerhalb der österreichischen Parlamentsparteien sehr unterschiedliche Vorstellungen über den Gesetzesinhalt bestehen, wird auf diese Reformmaßnahme nicht näher eingegangen. Dementsprechend konzentrieren sich die Ausführungen auf die Diskussion des bereits umgesetzten Universitätsgesetzes 2002. Dieses wird vom geplanten Hochschulgesetz 2005 nicht berührt. Es tangiert vor allem durch das Studienrecht indirekt auch die berufsbildenden wirtschaftlichen Vollzeitschulen.

Das Universitätsgesetz 2002 (UG 02) „hat das Recht der Universitäten völlig neu geregelt“ (Seböck 2003, 5). Geändert wurden neben dem Studienrecht auch das Organisationsrecht und das Personalrecht. Letzteres ist im vorliegenden Zusammenhang nicht von unmittelbarem Interesse. Das Organisationsrecht hat zwar ebenfalls keine direkten Auswirkungen auf das berufliche Schulwesen. Die grundlegende Neugestaltung der Aufbauorganisation und der Kompetenzbereiche der Universitätsorgane verändert aber die Rah-

menbedingungen und den Ablauf curricularer Entscheidungen. Daher sollen im Folgenden sowohl zentrale organisationsrechtliche als auch wesentliche studienrechtliche Bestimmungen skizziert werden.

Anschließend werden unmittelbare Konsequenzen sowie auch denkbare indirekte Folgen der rechtlichen Umgestaltung der österreichischen Universitäten für die berufliche Bildung in mittleren und vor allem höheren Vollzeitschulen diskutiert. Im Vordergrund stehen hierbei die kaufmännischen Fächer, da die Lehrerbildung in Form der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik zur Gänze an der Universität verankert ist. Die technischen Fächer sind hingegen vom geplanten Hochschulgesetz 2005 betroffen.

Die Wirtschaftsuniversität Wien wird mit Beginn des Studienjahres 2006/07 als erste Universität Österreichs sämtliche Studienrichtungen im Sinne der so genannten Bologna-Vereinbarungen neu einrichten. Eine Darstellung der Verankerung der Wirtschaftspädagogik im Bakkalaureatsstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie der Gestaltung des Magisterstudiums Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien erfolgt im letzten Teil des vorliegenden Beitrages.

2. Organisationsrechtliche Bestimmungen des Universitätsgesetzes 2002

Die Neuregelung des Organisationsrechtes durch das Universitätsgesetz 2002 wurde unter dem Schlagwort „Autonomie der Universitäten“ der Öffentlichkeit präsentiert. Der Begriff „Autonomie“ bezieht sich auf mehrerlei: auf das geänderte Verhältnis zwischen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und den Universitäten, auf die Rechtsfähigkeit der Universitäten gegenüber Dritten, auf erweiterte Gestaltungsspielräume der Universitätsleitung im Finanz- und Personalbereich, auf Kompetenzen in curricularen Fragen und auf einiges mehr.

Im Folgenden soll keine vollständige Darstellung und Erläuterung des Organisationsrechtes erfolgen. Diesbezüglich sei auf die Gesetzestexte und Kommentare von Bast (2003), Bast, Klemmer & Langeder (2002), Kostal (2005), Mayer (2005) und Sebök (2003) verwiesen. Vielmehr soll nur auf jene Bestimmungen Bezug genommen werden, welche die Grundpfeiler der Aufbauorganisation der österreichischen Universitäten gesetzlich verankern. Es sind dies im Wesentlichen die §§ 20 bis 25 des UG 02.

„Die obersten Organe der Universität sind der Universitätsrat, das Rektorat, die Rektorin oder der Rektor und der Senat“ (§ 20 Abs. 1 UG 02).

Das Gesetz legt mit der zitierten Bestimmung nur die Leitungsorgane fest, „räumt aber den Universitäten unterhalb dieser Ebene völlige Gestaltungsfreiheit ein“ (Seböck 2003, 79). Lediglich für die Erlassung der Curricula für ordentliche Studien und Lehrgänge“ sind „entscheidungsbefugte Kollegialorgane einzusetzen“ (§ 25 Abs. 8 UG 02).

Die weitere Binnenstrukturierung bleibt hingegen der Universität überlassen. § 20 Abs. 4 UG 02 legt nur fest: „Das Rektorat hat nach Stellungnahme des Senats einen Organisationsplan zu erstellen, der der Genehmigung des Universitätsrats bedarf. Bei der Einrichtung von Organisationseinheiten (Departments, Fakultäten, Institute oder andere Organisationseinheiten) ist auf eine zweckmäßige Zusammenfassung nach den Gesichtspunkten von Forschung, Entwicklung und Erschließung der Künste, Lehre und Lernen sowie Verwaltung zu achten.“

Die Wirtschaftsuniversität Wien hat beispielsweise den Gestaltungsspielraum dahingehend genutzt, dass zwölf Departments eingerichtet wurden, die wiederum in Institute untergliedert sind. Das Fach Wirtschaftspädagogik ist in Form eines Institutes des Departments Management und somit im betriebswirtschaftlichen Bereich verankert. Dies ist nicht nur historisch bedingt, sondern hängt auch damit zusammen, dass das Studium der Wirtschaftspädagogik sowohl für den Lehrberuf als auch für alle betriebswirtschaftlichen Berufsfelder außerhalb des Schulbereiches qualifiziert (vgl. das Qualifikationsprofil des Studienplans des Magisterstudiums Wirtschaftspädagogik).

Die in § 20 Abs. 4 Satz 1 (vgl. oben) geregelte Kompetenzverteilung ist charakteristisch für die mit dem UG 02 eingeführte Führungsstruktur der Universitäten. Das Rektorat übernimmt das Management, in besonders wichtigen Angelegenheiten trifft der Universitätsrat die endgültige Entscheidung. Der Einfluss des Senats ist – im Vergleich zu den Kompetenzen des Senats bzw. Universitätskollegiums nach dem Universitätsorganisationsgesetz 1993 – reduziert.

§ 22 Abs. 1 UG 02 legt fest, dass das Rektorat die Universität leitet sowie nach außen vertritt und alle Aufgaben wahrzunehmen hat, die nicht gesetzlich einem anderen Organ zugewiesen wurden. Exemplarisch werden unter anderem die Zuordnung der Universitätsangehörigen zu den einzelnen Organisationseinheiten, die Bestellung der Leiter/innen der Organisationseinheiten, der Abschluss von Zielvereinbarungen mit den Leiter/innen der Organisationseinheiten sowie die Budgetzuteilung genannt.

Der Rektor oder die Rektorin verhandelt und schließt auch die Leistungsverträge mit dem Ministerium ab, ist der/die oberste Vorgesetzte für das gesamte Universitätspersonal, erstellt einen Vorschlag für die Wahl der Vizerektor/innen, trifft die Auswahl aus Berufungsvorschlägen der Berufungskommissionen, führt Berufungsverhandlungen, schließt Arbeits- und Werkverträge und erteilt Vollmachten zur Führung von Rechtsgeschäften im Namen der Universität (vgl. § 23 Abs. UG 02).

Ingesamt kommt dem Rektorat somit eine weitgehende Finanz- und Personalhoheit und – in Form der Leistungsvereinbarungen mit dem Ministerium – auch eine wesentliche Rolle bei der Festlegung des Leistungsspektrums und der Mittelakquisition zu. Betriebswirtschaftlich betrachtet bedeutet dies, dass das Rektorat Managementaufgaben übernimmt, die in Unternehmen mit kapitalgesellschaftlicher Rechtsform wie etwa einer Aktiengesellschaft oder einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung (vgl. Lechner, Egger & Schauer 2003) dem Vorstand bzw. der Geschäftsführung zugeordnet sind.

Bei Aktiengesellschaften wird der Vorstand vom Aufsichtsrat bestellt (§ 75 Abs. 1 AktG) und kontrolliert (§ 95 AktG). Der/die Rektor/in wird vom Universitätsrat aus einem Dreivorschlag des Senats gewählt (§ 21 Abs. 1 Z. 3 UG 02) und kann von diesem auch abberufen werden (§ 21 Abs. 1 Z. 7 UG 02). Der Universitätsrat ist auch „berechtigt, sich über alle Angelegenheiten der Universität zu informieren“ (§ 21 Abs. 2 UG 02). Ferner genehmigt er den Entwicklungsplan, den Organisationsplan sowie den Entwurf der Leistungsvereinbarung der Universität und nimmt zu den Curricula Stellung (vgl. § 21 Abs. 1 UG 02).

Mit der Entsendung von Mitgliedern in den Universitätsrat und Erstellung eines Dreivorschlages für die Rektorswahl (vgl. § 25 Abs. 1 Z. 4 und 5 UG 02) nimmt auch der Senat Einfluss auf die Gestaltung der Universitätsleitung. Gemäß § 25 Abs. 1 Z. 2 und 3 hat der Senat ferner das Recht auf Zustimmung zum Entwicklungs- und zum Organisationsplan. Allerdings kann er deren Genehmigung durch den Universitätsrat nicht verhindern. Somit hat der Senat in den genannten sowie in verschiedenen weiteren Angelegenheiten (vgl. § 25 Abs. 1 UG 02) nur das Recht nicht bindender Stellungnahmen. Eine für die universitäre Lehre entscheidende Kompetenz liegt jedoch beim Senat: die „Erlassung der Curricula für ordentliche Studien und Lehrgänge“ (§ 25 Abs. 1 Z. 10 UG 02).

3. Studienrechtliche Bestimmungen des Universitätsgesetzes 2002

Die bedeutsamste Änderung des Studienrechtes stellt die legislative Umsetzung der Bologna-Vereinbarungen dar. In diesem Sinne legt § 54 Abs. 2 UG 02 fest: „Neu einzurichtende Studien dürfen grundsätzlich nur als Bakkalaureats- und Magisterstudien eingerichtet werden.“ Von der genannten Bestimmung sind die Human- und Zahnmedizinischen sowie die Lehramtsstudien explizit ausgenommen. Diese können nicht bloß, sondern „dürfen nur in Form von Diplomstudien angeboten werden“ (§ 54 Abs. 2 UG 02).

Die Ausnahme für Lehramtsstudien betrifft allerdings nur die Lehrerbildung für die allgemein bildenden Fächer. Denn die für die Berufsbildenden Fächer in mittleren und höheren Vollzeitschulen relevanten Studienrichtungen stellen keine Lehramtsstudien im juristischen Sinne dar. Demzufolge wird mit der Neueinrichtung sämtlicher Studienrichtungen der Wirtschaftsuniversität Wien ab dem Wintersemester 2006/07 auch Wirtschaftspädagogik nur mehr im Rahmen einer zweigliedrigen Struktur studierbar sein (Näheres hierzu vgl. Pkt. 4).

Die Studiendauer von Bakkalaureatsstudien beträgt 6 Semester, jene von Magisterstudien mindestens 4 Semester. Dies ergibt sich daraus, dass gemäß § 54 Abs. 3 der Arbeitsaufwand für Bakkalaureatsstudien 180 ECTS-Anrechnungspunkte und für Magisterstudien mindestens 120 ECTS-Anrechnungspunkte zu betragen hat und dass § 51 Abs. 2 Z. 26 das Arbeitspensum eines Jahres mit 1500 Echtstunden festlegt und hierfür 60 Anrechnungspunkte zuteilt.

§ 54 Abs. 1 UG 02 definiert nur die Gruppen möglicher Studien – u.a. „Ingenieurwissenschaftliche Studien“ (Z. 2) und „Sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studien“ (Z. 7) –, „es erfolgt aber keine gesetzliche Festlegung, welche einzelnen Studien angeboten werden dürfen und wie diese Studien zu benennen sind“ (Seböck 2003, 171). Diese Kompetenz sowie jene der Festlegung der Curricula ist vielmehr dem Senat übertragen (§ 25 Abs. 1 Z. 10 UG 02), wofür er auch ein entscheidungsbefugtes Kollegialorgan einzusetzen hat (§ 25 Abs. 8 Z. 3 UG 02), in dem die Studierenden mindestens ein Viertel der Mitglieder stellen müssen (§ 25 Abs. 9 UG 02).

Der Senat ist frei in seiner Entscheidung über die Einrichtung von Studien. Das Gesetz sieht sowohl für das Rektorat (§ 22 Abs. 1 Z. 12 UG 02) als auch für den Universitätsrat (§ 21 Abs. 1 Z. 7 UG 02) nur ein Recht zur Stellungnahme vor. Faktisch ist jedoch die Umsetzung von Studien-

plänen an finanzielle und personelle Ressourcen gebunden, über deren Zuweisung das Rektorat entscheidet. Außerdem erstellt das Rektorat den Entwicklungsplan, welcher vom Universitätsrat zu genehmigen ist (vgl. oben). In der Praxis wird also – dies haben auch die Erfahrungen an der Wirtschaftsuniversität gezeigt – eine zweckmäßige Neueinrichtung und curriculare Gestaltung der Studien nur durch ein kooperatives Zusammenwirken von Senat, der von diesem eingerichteten Studienkommission, dem Rektorat und dem Universitätsrat gelingen. Die Änderungen des Organisationsrechtes finden also – zwar nicht juristisch, aber ablauforganisatorisch betrachtet – auch bei der Umsetzung des Studienrechtes ihren Niederschlag.

4. Relevanz der organisations- und studienrechtlichen Bestimmungen für die Neustrukturierung der WIPÄD-Lehrer/innenausbildung

Die unmittelbarste Konsequenz der geänderten Gesetzlage besteht darin, dass das Studium der Wirtschaftspädagogik an der WU-Wien nicht mehr als Diplomstudium angeboten werden kann. Anzumerken ist, dass derzeit (2006) von den vier Universitäten (Wien, Linz, Graz, Innsbruck), die ein wirtschaftspädagogisches Studium anbieten, nur die Wirtschaftsuniversität Wien flächendeckend auf die neue Studienstruktur (Bologna-Prozess) umsteigt (ab dem WS 2006/07). Somit ergibt sich die Situation, dass Wirtschaftspädagogik an der WU-Wien in der „Bologna-konformen“ dreigliedrigen Studienstruktur angeboten wird, während die Standorte Linz, Graz und Innsbruck den bisherigen Diplomstudiengang WIPÄD fortführen. Da jedoch rund fünfzig Prozent der österreichischen Wirtschaftsakademiker an der WU-Wien ausgebildet werden und auch in Deutschland alle großen Wirtschaftsfakultäten auf die neue Studienstruktur umsteigen, erwächst den anderen Standorten – nicht zuletzt unter dem Aspekt der internationalen Anschlussfähigkeit – ein erhöhter Anpassungsdruck. Wichtig ist die Anmerkung, dass die österreichische Wirtschaftspädagogik – im Unterschied zu Deutschland – einphasig strukturiert ist, also nach Abschluss des Studiums kein Referendariat zu absolvieren ist. Für eine definitive Anstellung ist jedoch der Nachweis einer zweijährigen Berufserfahrung nach Abschluss eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums erforderlich. Im Rahmen eines wirtschaftspädagogischen Studiums, das fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Ausbildungsanteile integriert, macht es keinen Sinn, ein eigenes WIPÄD-Bakkalau-

realsstudium einzurichten, da nicht bereits dieses, sondern erst das abgeschlossene Magisterstudium zum Unterricht der kaufmännischen Fächer in den mittleren und höheren berufsbildenden Schulen berechtigt. Demzufolge ist es zweckmäßiger, das Magisterstudium Wirtschaftspädagogik auf ein Bakkalaureatsstudium mit einem wirtschaftswissenschaftlichen, insbesondere betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt aufzubauen.

Bei der genannten Vorgehensweise besteht allerdings die Schwierigkeit darin, dass – im Unterschied zum bisherigen Diplomstudium Wirtschaftspädagogik – pädagogische und fachdidaktische Lehrinhalte nicht durchgehend ab dem ersten Studienjahr angeboten werden können. Vielmehr ist eine Konzentration der pädagogischen und fachdidaktischen Bildungsinhalte im Magisterstudium notwendig (konsekutive Ausbildungsstruktur – vgl. Bastian u.a. 2005, Reinisch 2002).

Sehr wohl wurden jedoch an der WU-Wien in das Lehrangebot des Bakkalaureatsstudiums Betriebswirtschaft wirtschaftspädagogische Lehrinhalte im Umfang und anstatt einer (zweiten) Speziellen Betriebswirtschaftslehre (vgl. http://www.wu-wien.ac.at/lehre/studienangebot_0607/wirtschaft/bakk/studienplan_bakk_sowi.pdf) aufgenommen, um die Vorzüge eines integrativen Studienkonzeptes mit jenen einer konsekutiven Ausbildungsstruktur zu verknüpfen. Das Magisterstudium Wirtschaftspädagogik setzt den Abschluss eines wirtschaftswissenschaftlichen Bakkalaureatsstudiums voraus, wobei – falls Zugangsbeschränkungen notwendig sind – jene Studierenden vorrangig aufgenommen werden, die bereits im Rahmen des Bakkalaureatsstudiums erfolgreich wirtschaftspädagogische Lehrveranstaltungen absolviert haben (vgl. <http://www.wu-wien.ac.at/wipaed/studium/aufbau>). Die einphasige WIPÄD-Ausbildungsstruktur in Österreich bedingt, dass der Magisterstudiengang (Masterstudium WIPÄD) nicht wie üblich vier Semester sondern fünf Semester (180 ECTS) umfasst. Dadurch beträgt in Zukunft die Mindeststudiendauer elf Semester (6+5), während der Diplomstudiengang WIPÄD bereits in neun Semestern absolviert werden kann. Der Vorteil der geringeren Studiendauer im Rahmen des Diplomstudiengangs WIPÄD relativiert sich jedoch, wenn man bedenkt, dass bereits jetzt die durchschnittliche reale Studiendauer rund 13 Semester beträgt und in der Studienstruktur lt. Bologna-Prozess zwei akademische Abschlüsse

erworben werden, nämlich ein betriebswirtschaftlicher im Bakkalaureatsstudium sowie ein wirtschaftspädagogischer Master (Magister)-Abschluss. In der neuen Struktur wird demnach die Polyvalenz der WIPÄD-Ausbildung durch ausgewiesene akademische Abschlüsse (BW und WIPÄD) unterstrichen.

Das Master-Studium ist durch eine hohe Gewichtung der Fachdidaktik gekennzeichnet, um Absolvent/innen professionell für die Gestaltung von ökonomischen Lehr-Lernprozessen zu qualifizieren. Die zentralen operativen, beruflichen Handlungskompetenzen werden durch Standards konkretisiert. Die Vermittlung der zentralen Standards erfolgt in zwei Schleifen (Spiralcurriculum):

- einerseits während der universitären Master-Ausbildung im Rahmen der fachdidaktischen Lehrangebote,
- andererseits während der schulpraktischen Phase.

Dieses Konzept, dessen Umsetzung erst durch die einphasige Ausbildungsphilosophie ermöglicht wird, erfordert eine enge Verzahnung der universitären Lehrerbildung mit der Schulpraxis sowie mit der Lehrerfortbildung, weil die Begleitlehrer/innen eng in das Gesamtkonzept eingebunden sind.

Bildungspolitisch wird durch den linearen Transfer einer angelsächsisch inspirierten Universitätsstruktur in die österreichische Bildungsarchitektur, die wie kaum eine andere in der OECD durch eine Dominanz der beruflichen Erstausbildung im Sekundarbereich gekennzeichnet ist, eine Vielzahl von Fragen aufgeworfen, wie zum Beispiel die folgende: „Begünstigt die Etablierung von universitären Bakkalaureatsabschlüssen indirekt die gymnasiale Ausbildungsschiene im Vergleich zur beruflichen Sekundarausbildung, weil dadurch auch für Gymnasialabiturienten eine akademische Berufsqualifikation in einem überschaubaren Zeitrahmen von drei bis vier Jahren ermöglicht wird?“ Jedenfalls ist die Etablierung von beruflichen Kurzstudien wie dem Bakkalaureatusabschluss in einer Bildungslandschaft wie der angelsächsischen, wo im Sekundarbereich kaum eine systematische und staatlich finanzierte berufliche Erstausbildung stattfindet, viel nahe liegender als in Österreich, wo berufsbildende höhere Schulen (Abitur und Berufsabschluss) für fast alle beruflichen Handlungsfelder auf hohem Niveau qualifizieren.

Literatur

- Aff, J. (2005). Ein Blick über den Tellerrand. Die berufliche Erstausbildung in Österreich und Deutschland, wissenplus 1-05/06
- Bast, G. (2003). Universitätsgesetz 2002, Wien: Manz-Verlag
- Bast, G., Klemmer, B. & Langeder, E. (2002). UniStG (Universitätsstudien-gesetz, Wien: Manz-Verlag
- Fortmüller, R. (2006). Wirklichkeit oder Zerrbild? Das Image des Lehrberufes aus Schülersicht, wissenplus 4-05/06
- Kostal, M. (2005). Universitätsgesetz 2002, Wien: Verlag Österreich
- Lechner, K., Egger, A. & Schauer, R. (2003). Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Wien: Linde Verlag
- Mayer, H. (2005). Kommentar zum Universitätsgesetz 2002, Wien: Manz-Verlag
- Seböck, M. (2003). Universitätsgesetz 2002, Wien: WUV Universitätsverlag
- Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (2005). Jahrbuch 2005, Wien: Verlag Gewerkschaft Öffentlicher Dienst
- Bastian, J., Keuffer, J., Lehberger, R. (Hrsg.) (2005). Lehrerbildung in der Entwicklung, Weinheim und Basel: Beltz
- Reinisch, H. (2002). Positionen der Sektion BWP zur ersten (universitären) Phase der Ausbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. In: Lehrerbildung für berufliche Schulen zwischen Qualität und Quantität: Dokumentation des Lehrerbildungskongresses vom 29. November 2002 in Bonn, zugleich Sonderschriftenreihe des VLW, Heft 47

3.1.3 Frank Bünning

Berufsschullehrerausbildung in Großbritannien, Reformansätze und Konsequenzen - Neue Konzepte in der Ausbildung von Berufsschullehrern

Ausgangspunkt der Reformbestrebungen der Berufsschullehrerausbildung in Großbritannien

Die berufliche Lehrerbildung ist immer häufiger Gegenstand von Reformbestrebungen in Europa, u. a. werden große Anstrengungen unternommen, die Ausbildung von Berufsschullehrern über ein Universitätsstudium zu realisieren. Auch in Großbritannien werden gegenwärtig entsprechende Prozesse mit dem Ziel in Gang gesetzt, die berufliche Lehrerbildung neu zu strukturieren. Diese Reformbestrebungen werden im folgenden Beitrag dargelegt.

Beobachtern der Entwicklungen der beruflichen Bildung in Großbritannien fällt zunächst auf, dass dieser Bereich recht fragmentiert und unübersichtlich ist. Dies wird so nicht nur von internationalen Beobachtern, sondern gleichfalls von den britischen Fachleuten selbst empfunden. Berufliche Bildung vollzieht sich in Großbritannien im so bezeichneten *Further Education Sector*, welcher dem Tertiären Bereich des Bildungssystems zugeordnet wird. Dabei wird *Further Education* (FE) sehr weit gefasst und bezeichnet alle Bildungsangebote nach der allgemeinen Schulpflicht. Folglich wird in zahlreichen Publikationen auch vom *Post-16-Sector* gesprochen. Den für die berufliche Bildung bedeutendsten Schul-

typ stellen die *Further Education Colleges* dar. Sie gingen aus den *Technical Colleges* hervor; die Umbenennung in *Further Education Colleges* soll die Erweiterung der Bildungsangebote auch auf nichttechnische Berufsfelder reflektieren. Hinsichtlich der schulinternen Organisation sind *FE-Colleges* mit den in Deutschland üblichen Bündelschulen vergleichbar: Kurse verschiedenster Berufsfelder werden hier in Form von Vollzeit-, Teilzeit- oder Blockunterricht angeboten. Die große Mehrheit von berufsbildenden Maßnahmen wird in Großbritannien über die *Further Education Colleges* realisiert. Die Lehrkräfte in diesen Einrichtungen werden häufig vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrung in dem betreffenden Berufsfeld rekrutiert. Eine Qualifikation von Lehrkräften in der beruflichen Bildung durch ein langjähriges universitäres Studium und einen Vorbereitungsdienst, wie z. B. in Deutschland, ist unüblich. Da die Lehrkräfte aus Teilbereichen der Wirtschaft rekrutiert werden, ist die Altersstruktur der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung entsprechend, d.h. sie sind in der Regel älter als ihre Kollegen in allgemein bildenden Schulen. Weiterhin ergeben sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der formalen Qualifikation. Während Lehrkräfte an allgemein bildenden

Einrichtungen über einen Hochschulabschluss verfügen, sind die formalen Qualifikationen der berufsbildenden Lehrkräfte sehr weit gefächert. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt verfügen ca. 60 % der Lehrkräfte in berufsbildenden Einrichtungen über einen pädagogischen Befähigungsnachweis, wobei dieser nicht unbedingt einen Hochschulabschluss darstellt. Ein so genanntes *Certificate in Education* wird unter anderem als ein solcher pädagogischer Befähigungsnachweis gewertet. Bis zum Jahr 2001 bestanden keine formalen Zugangsvoraussetzungen für ein „Lehramt“ an berufsbildenden Einrichtungen, auch pädagogische Nachweise waren nicht verpflichtend.

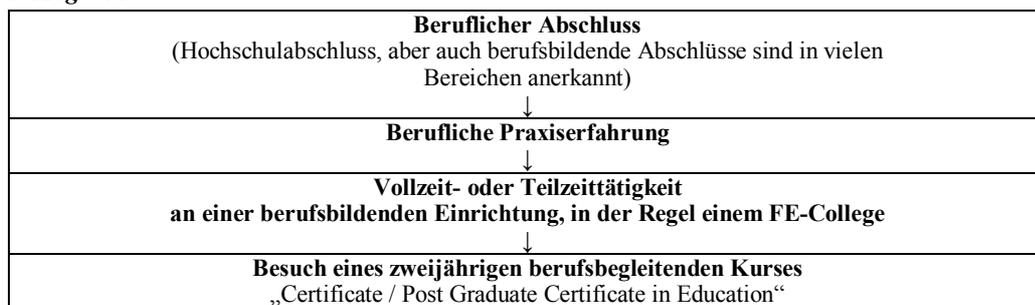
Dieses Defizit der Lehrkräfte an berufsbildenden Einrichtungen wurde in der Vergangenheit heftig diskutiert, 2001 wurde es in England und Wales für die Lehrkräfte an berufsbildenden Einrichtungen rechtlich verpflichtend, eine pädagogische Qualifikation zu erwerben (in Schottland und Nordirland war es schon zuvor gefordert). Allerdings variiert der Anteil der beruflichen Lehrkräfte, die eine pädagogische Qualifikation erwerben müssen, nach wie vor. In einigen *Further Education Colleges* verfügen bereits alle Lehrkräfte über eine pädagogische Qualifikation, da diese vom Management als bedeutsam erachtet wurde. In anderen Berufsbildungseinrichtungen ist der Anteil von Lehrkräften mit einem pädagogischen Abschluss vergleichsweise gering. Mit den neuen rechtlichen Vorgaben fordern die *Further Education Colleges* ihr Lehrpersonal auf,

berufsbegleitende Maßnahmen und Kurse zu besuchen. Insbesondere wird von neu eingestellten Lehrkräften erwartet, dass sie ein *Certificate in Education* erwerben. Bereits über einen längeren Zeitraum beschäftigte Lehrkräfte werden sehr unterschiedlich behandelt.

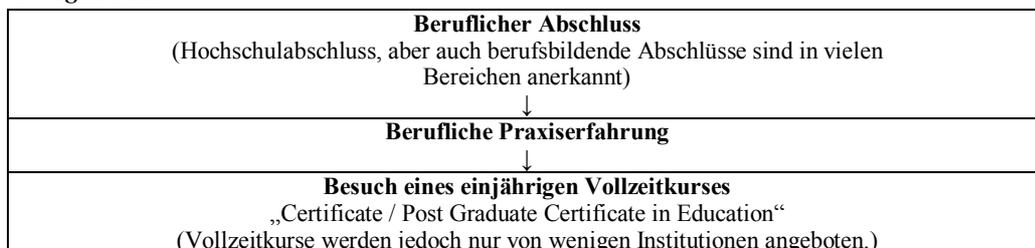
Gegenwärtig werden von ca. 100 Institutionen Kurse, die zur pädagogischen Qualifikation von beruflichen Lehrkräften führen, angeboten. Die Mehrheit der Kurse wird von Universitäten durchgeführt. In einigen Fällen werden diese Kurse auch von *Further Education Colleges* selbst angeboten. Hierbei handelt es sich um Maßnahmen, die in Kooperation mit Universitäten durchgeführt werden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind mehr als 10.000 Teilnehmer in den zuvor dargestellten Kursen eingeschrieben. Es wird geschätzt, dass bis zu 40.000 Lehrkräfte in der beruflichen Bildung einer pädagogischen Weiterbildung bedürfen. Eine Qualifizierung von 40.000 Lehrkräften stellt eine Herausforderung für die derzeit bestehenden Strukturen dar und ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht zu bewältigen. So wird nach Alternativen gesucht, u.a. wird diskutiert, bereits tätigen Lehrkräften das erforderliche Zertifikat auf Basis ihrer langjährigen Erfahrung pro forma zu verleihen.

Im Folgenden sollen die zwei bisher möglichen Qualifizierungswege in ein „Lehramt“ an einer berufsbildenden Einrichtung zusammengefasst werden:

1. Möglichkeit



2. Möglichkeit



Über die Qualifikation im Rahmen eines *Certificate/Post Graduate Certificate in Education* hinaus bestehen ebenfalls Studienprogramme, die zu akademischen Abschlüssen führen. Für die beruflichen Lehrkräfte, die bereits über ein *Certificate in Education* verfügen, besteht die Möglichkeit, den akademischen Grad eines Bachelors zu erwerben. Häufig handelt es sich um einen B.Ed. (Bachelor in Education). Studienprogramme, die zum B.Ed. führen, werden ebenfalls vorrangig berufsbegleitend angeboten. Über den Bachelorabschluss hinaus besteht die Möglichkeit des Studiums auf dem Masterniveau. Voraussetzung hierfür ist der Bachelorabschluss. Das Masterstudium ist wie das Bachelorstudium vorrangig ein berufsbegleitendes.

Die berufliche Lehrerbildung ist seit jüngster Vergangenheit Gegenstand heftiger Debatten und Schwerpunkt einer kritischen Auseinandersetzung um die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. „Further education teacher training courses are failing to provide trainee teachers with a satisfactory foundation in the professional skills needed at the start of their careers...“ (Ofsted 2003a). Eine Reihe von Studien dokumentierte bereits in der Vergangenheit, dass es einer Reform der beruflichen Lehrerbildung bedarf, wenn die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung ernsthaft vorangebracht werden soll.

Akteure des Reformprozesses

Der Reformprozess wird maßgeblich durch drei Akteure vorangetrieben. Auf die Positionen und den Einfluss der *Further Education National Training Organization* (FENTO), der *Office for Standards in Education* (Ofsted) und des *Department for Education and Skills* (DfES) wird im Folgenden eingegangen.

Die *Further Education National Training Organization* (FENTO) ist bzw. war für die Rahmenvorgaben der Ausbildung von Berufsschullehrern verantwortlich. Sie entwickelte 1999 die *Standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales*, die auch als FENTO-Standards bekannt sind. Zuvor existierten keine Richtlinien über die Anforderungen an Lehrkräfte in der beruflichen Bildung, so dass in Großbritannien in diesem Sektor eine große Vielfalt an Qualifikationsprofilen vorherrschte. Bei den FENTO-Standards handelt es sich um allgemein gefasste Vorgaben. Diesen Standards müssen unter anderem Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung Rechnung tragen, d.h. sie müssen die FENTO-

Standards erfüllen, damit sie zu einem rechtlich anerkannten pädagogischen Abschluss führen.

Dennoch wurde schnell deutlich, dass die Berufsschullehrerausbildung in Großbritannien weitaus mehr Reformen benötigt und die FENTO-Standards allein die bestehenden Defizite nicht beseitigen können. 2005 wurde die *Further Education National Training Organization* (FENTO) in *Lifelong Learning UK* (LLUK) umstrukturiert und setzt die Arbeit der FENTO fort.

Eine umfangreiche Studie des *Office for Standards in Education* (Ofsted) zeigte tief greifende Defizite in der beruflichen Lehrerbildung auf und entwickelte Vorschläge für eine Reform der beruflichen Lehrerbildung in Großbritannien (vgl. Ofsted November 2003b). Diese Vorschläge dienten wiederum dem *Department for Education and Skills* (DfES) als Grundlage für die Entwicklung von Ansätzen für die Neugestaltung der Ausbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung (vgl. DfES November 2003a).

Vor dem Hintergrund der besagten Ofsted-Studie veröffentlichte das *Department for Education and Skills* (DfES) im November 2003 seinerseits eine Agenda für eine Reform unter der Bezeichnung „The Future of Initial Teacher Education for the Learning and Skills Sector“. In dieser Studie nahm das *Department for Education and Skills* (DfES) zu den Vorschlägen von dem *Office for Standards in Education* (Ofsted) Stellung. Sie galt als Grundlage für eine offene Diskussion, die im Februar 2004 abgeschlossen wurde. Auf der Basis der breit geführten Diskussion entwickelte das *Department for Education and Skills* (DfES) ein Konzept der Reformierung der Qualifizierung von Berufsschullehrern. Dieser Ansatz wurde 2004 unter dem Titel „Equipping our Teachers for the Future“ publiziert. In dieser Veröffentlichung werden die geplanten Reformschritte für die berufliche Lehrerbildung in Großbritannien vorgestellt, die bis 2007 vollständig umgesetzt werden sollen.

Analyse der Defizite

Im Folgenden sollen die entwickelten Ansätze des *Office for Standards in Education* (Ofsted) und die Reaktion des *Department for Education and Skills* (DfES) zusammengefasst werden. Die illustrierten Ansätze umfassen drei große Bereiche: Institutionen der Akademischen Bildung, *Further Education Colleges* und *Department for Education and Skills* (DfES).

Reform und Harmonisierung der Ausbildung von Berufsschullehrern in Großbritannien

Das Ziel der Reform ist die Ausbildung aller Lehrkräfte in der beruflichen Bildung auf einem

national verbindlichen Niveau. Mit anderen Worten: Die angehenden Lehrkräfte in der beruflichen Bildung müssen in Zukunft ein System der Qualifizierung durchlaufen, gleichzeitig sind die

beschäftigten Lehrkräfte, welche über kein pädagogisches Studium verfügen, über einen längeren Zeitraum nachzuqualifizieren.

Institutionen der Akademischen Bildung

Ofsted - Empfehlung	DfES - Reaktion
Der Entwicklung einer fachlichen Expertise muss mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.	Ein fachlich-spezifisches Mentoring als Bestandteil der pädagogisch-praktischen Ausbildung ist unabdingbar .
Die pädagogische Ausbildung von künftigen Lehrkräften muss sich stärker an den praktischen Belangen der Lehrertätigkeit orientieren.	Eine integrierte Ausbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung ist anzustreben. Diese Ausbildung muss theoretische und praktische Elemente untrennbar miteinander verbinden. Ebenfalls ist die Prüfung praxisnah anzulegen.
Die Ausbildungsprogramme für berufliche Lehrkräfte müssen stärker den unterschiedlichen Bedürfnissen der künftigen Lehrkräfte Rechnung tragen.	Eingangsprüfungen zu den entsprechenden Programmen sind unabdingbar . Basierend auf diesen Eingangsprüfungen sind individuelle Lern- und Ablaufpläne zu erstellen, welchen durch stärker differenzierte Lehrveranstaltungen entsprochen wird.

Further Education Colleges

Ofsted - Empfehlung	DfES - Reaktion
Die Ausbildung von Lehrkräften muss stärker mit der Personalentwicklung der beruflichen Bildungseinrichtungen verbunden werden.	Die Einrichtungen der beruflichen Bildung müssen die Auswahl, Rekrutierung und Ausbildung verbinden. Ein Dreijahresentwicklungsplan, der von den entsprechenden zuständigen Gremien befürwortet werden muss, ist unabdingbar .
Ein fachspezifisches/berufsfeldspezifisches Mentoring am Arbeitsplatz ist zu realisieren, um die fachliche Entwicklung der künftigen Lehrkräfte abzusichern.	Ein allgemeines und fachliches Mentoring muss ein fester und rechtlich verbindlicher Bestandteil der Ausbildung am Arbeitsplatz werden.

Department for Education and Skills (DfES)

Ofsted - Empfehlung	DfES - Reaktion
Die Kooperation mit der <i>Further Education National Training Organisation</i> (FENTO) ist erforderlich, um die so genannten FENTO- Standards zu spezifizieren, um sie für die Ausbildung von beruflichen Lehrkräften anwendbar zu gestalten.	Die FENTO-Standards müssen spezifiziert werden und mit Umsetzungshinweisen für die Ausbildung von beruflichen Lehrkräften versehen werden.
Die geltenden Standards für Lehrer an allgemein bildenden Einrichtungen müssen mit denen der Lehrkräfte für berufsbildende Einrichtungen verbunden werden.	Eine stärkere Verbindung zwischen FENTO und der <i>Teacher Training Agency</i> muss entwickelt werden.
Es ist zu prüfen, ob die Ausbildung von beruflichen Lehrkräften angemessen budgetiert ist, um die vorgeschlagenen Veränderungen umzusetzen.	Studien sind erforderlich, um die Ausbildungskosten der beruflichen Lehrkräfte entsprechend der Reformvorschläge abzuschätzen.

Vor allem der Nachqualifizierung wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden müssen. Ein weiteres Problem ist die Fülle an Zugangsmöglichkeiten, die bisher vorhanden waren, um als Lehrkraft an berufsbildenden Einrichtungen tätig zu sein. Eine einheitliche Regelung ist sehr schwer zu etablieren, da viele erfahrene Lehrkräfte sehr unterschiedliche Qualifikationsbiografien einbringen.

Auf der Grundlage der durchgeführten Untersuchungen schlägt das *Department for Education and Skills* (DfES) den in der Abbildung darge-

stellten Qualifizierungsprozess von Lehrkräften an berufsbildenden Einrichtungen mit der Zielsetzung der Vereinheitlichung und eines hohen Qualitätsstandards der Studienprogramme vor (vgl. Abbildung). Es soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass angestrebt wird, das vorgestellte Konzept bis 2007 umzusetzen.

Da die Lehrkräfte sehr unterschiedliche Qualifikationsbiografien einbringen, soll jede Lehrkraft einen *individual learning plan* (individuell angepassten Studienplan) erhalten. Es wird damit das Ansinnen verfolgt, die divergenten Qualifikati-

onsbiografien der Lehrkräfte zu berücksichtigen und dennoch einheitliche Standards einzuhalten. Der erste Schritt auf dem Weg zum „Lehramt“ ist das so genannte *initial assessment* (Eingangsbeurteilung). In dieser Phase wird ebenfalls ein *professional development record* (berufliches Weiterbildungsportfolio) angelegt. Jeder Kandidat ist verpflichtet, sein Portfolio entsprechend der Anforderungen zu entwickeln und entsprechend zu führen. In diesem Portfolio werden alle bislang erworbenen Qualifikationen festgehalten. Ferner werden Lernziele in Zusammenarbeit mit dem Ausbilderteam des jeweiligen Kandidaten formuliert. Das Ausbilderteam setzt sich aus Vertretern der betreffenden Abteilungen der Universitäten und Vertretern der betreffenden Bildungseinrichtungen, in der der Kandidat tätig ist und die für die Betreuung verantwortlich sind, zusammen.

Der nächste Schritt zur *full licence* ist ein so genannter *passport to teaching award* (pädagogisches Zertifikat). Ausgenommen sind hiervon lediglich Lehrkräfte, die nur gelegentlich als Gastdozenten tätig sind. Ziel ist es, die Grundlagen des Lehrens und Lernen in den zum *passport to teaching award* führenden Kursen zu vermitteln. Sie setzen sich aus theoretischen und praktischen Pflichtkursen zusammen, die anhand eines *individual learning plan* zusammengestellt werden. Der Umfang wird mit 30 *guided learning hours*¹ (Studium und begleitendes Selbststudium) angegeben. Das angestrebte Niveau wird mit mindestens Stufe 3 oder höher entsprechend des 5-stufigen Modells des *National Qualifications Framework* (NQF) der *Qualification and Curriculum Authority* (QCA) definiert. Eine zeitliche Beschränkung für den Erwerb besteht nicht. Jedem Kandidaten wird ein allgemeiner und ein fachspezifischer Mentor am Arbeitsplatz zur Seite gestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem berufspraktischen Teil.

Das *Passport to Teaching Award* legitimiert die Kandidaten, einer Lehrtätigkeit in der beruflichen Bildung nachzugehen und ist für diejenigen von ihnen, die nur eine zeitlich sehr begrenzte Lehrtätigkeit ausüben, ausreichend. Das heißt, es ist nicht erforderlich, dass diese Kandidaten weitere Qualifizierungsmaßnahmen besuchen. Alle Kandidaten, die als Teil- und Vollzeitlehrkraft tätig sein möchten, nehmen an einem vollständigen

Studienprogramm teil, welches bis zum Abschluss maximal fünf Jahre in Anspruch nimmt (die Zeitspanne bis zum Erwerb des *Passport to Teaching Award* ist hier bereits mit eingeschlossen.) Die tatsächlich benötigte Zeit ist abhängig von der jeweiligen Qualifikationsbiografie des einzelnen Kandidaten. Die fünf Jahre geben jedem Kandidaten genügend Spielraum, um praktische Erfahrungen zu sammeln und den theoretischen Teil des Programms zu bewältigen. Die Niveaustufe 5 in der neuen Struktur des Nationalen Qualifikationsrahmens (*National Qualifications Framework* NQF) sollte mindestens erfüllt werden. Es wird angestrebt, eine höhere Kooperationsbereitschaft zwischen den *Higher Education Institutes* (HEIs), in der Regel Universitäten, und anderen zertifizierenden Gremien zu entwickeln. Gleichzeitig wird versucht, das Studium möglichst flexibel zu gestalten.

Unterschieden wird zwischen einer *pre-service qualification* (Qualifizierung vor der Aufnahme einer Lehrtätigkeit) und einer *in-service qualification* (parallel zu einer Lehrtätigkeit verlaufende Qualifizierung).

Dem Mentoring am Arbeitsplatz des „Lehramtskandidaten“ als auch während des Studiums wird große Bedeutung beigemessen. Auf Grund der Diversität der Qualifikationsbiografien konzentrieren sich die Studienprogramme auf pädagogische und didaktische Gebiete. Fachwissenschaftliche Aspekte der beruflichen Fachrichtung sind nicht vorgesehen. Die fachwissenschaftlichen Grundlagen der beruflichen Fachrichtung wurden einerseits in einer vorangegangenen Ausbildung bzw. einem Studium gelegt und andererseits durch eine in der Regel vorangegangene berufliche Tätigkeit konsolidiert. Ferner wird davon ausgegangen, dass sich die zukünftigen Lehrkräfte am Arbeitsplatz bzw. während der Lehrtätigkeit und durch ein Mentoring am Arbeitsplatz fachlich selbstständig weiterentwickeln.

Das Mentoring schließt Hospitationen in den Lehrproben und individuelle Tutorien ein. Es wird angestrebt, dass mindestens 8 Hospitationen während des Studienprogramms realisiert werden. Einige davon sollten von den Mentoren am Arbeitsplatz und weitere von den Kursleitern an *Higher Education Institutes* (HEIs), in der Regel Universitäten, durchgeführt werden. Das Ausbil-

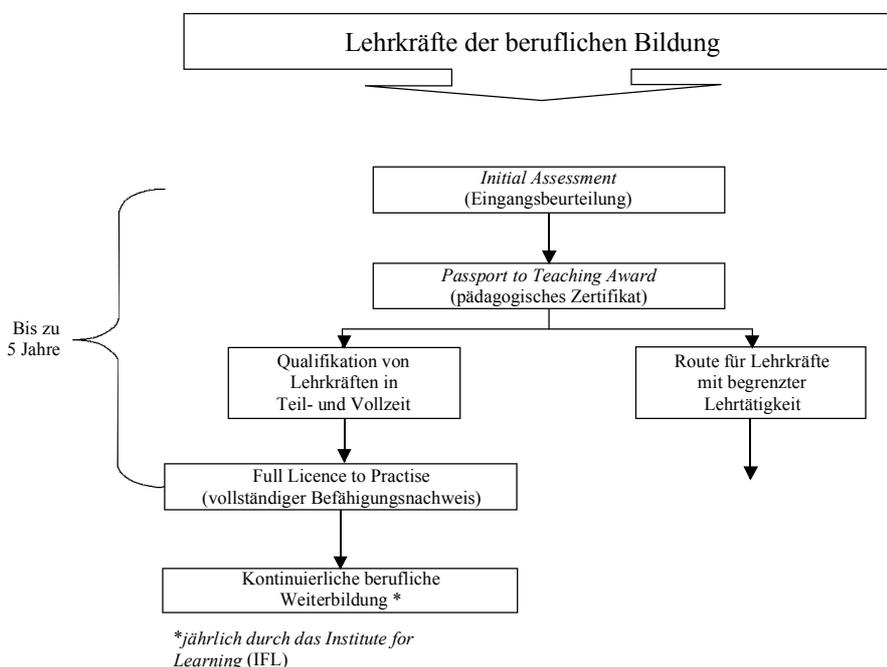
¹ „Guided learning hours (glh) are defined as all times when a member of staff is present to give specific guidance towards the learning aim being studied on a programme. This includes lectures, tutorials, and supervised study in, for example, open learning centres and learning workshops. It also includes time spent by staff assessing learners' achievements, for example in the assessment of competence for NVQs. It does not include time spent by staff in the day-to-day marking of assignments or homework where the learner is not present. It does not include hours where supervision or assistance is of a general nature and is not specific to the study of the learners.“ (Learning and Skills Council, 2003, S. 26).

derteam entscheidet über den Zeitpunkt der Hospitation und der Zusammensetzung des Hospitationsteams.

Der erfolgreiche Abschluss führt zur *full licence to practise* - „*Qualified Teacher Learning and Skills (QTLS)*“ (vollständiger pädagogischer Befähigungsnachweis für berufliche Lehrkräfte). Das *Institute for Learning (IfL)* registriert alle Kandidaten und verleiht das Abschlusszertifikat.

Sehr bemerkenswert scheint, dass jede Lehrkraft an beruflichen Einrichtungen regelmäßig (jährlich) an Weiterbildungsprogrammen (*continuing professional development CPD*) teilnehmen muss. Das hier beschriebene Modell der Ausbildung von Lehrkräften für die berufliche Bildung soll an Hand der nachstehenden Abbildung verdeutlicht werden.

Abbildung: Reformmodell der Ausbildung von Berufsschullehrern entsprechend dem Entwurf des Department for Education and Skills (DfES)



Entscheidend für diese Reform ist die Verpflichtung aller involvierten Institutionen der Berufsschullehrerausbildung zu einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess. Zur Umsetzung dieser ehrgeizigen Zielstellung schlägt das *Department for Education and Skills (DfES)* die Schaffung eines Netzwerks von *Centres of Excellence in Teacher Training (CETT)* vor.

Diese Elitezentren sollen sich durch hohe Qualitätsstandards in der Ausbildung von Berufsschullehrern auszeichnen. In regelmäßigen Abständen sind Inspektionen unter anderem durch das *Office for Standards in Education (Ofsted)* geplant. Die jährlich geplanten Inspektionen der *Higher Education Institutes (HEIs)* sind ein wichtiger Bestandteil der neuen Reform. Falls ein *Centre of Excellence in Teacher Training (CETT)* die

gesetzten Qualitätsstandards nicht erfüllt, schlägt das *Department for Education and Skills (DfES)* vor, weitere Inspektionen durchzuführen und gegebenenfalls die finanzielle Ausstattung zu reduzieren. Darüber hinaus wird erwartet, dass die *Centres of Excellence in Teacher Training (CETT)* sich zu Knotenpunkten in lokalen Netzwerken in der Kooperation zwischen Trägern der beruflichen Bildung und Unternehmen entwickeln. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass eine künftige Lehrkraft Tätigkeitsfelder außerhalb der „klassischen“ beruflichen Bildung kennen lernen kann.

Resümee

Die hier dargestellten Reformbestrebungen dokumentieren die ernsthaften Bemühungen in

Großbritannien, ein in sich geschlossenes nationales System in der Ausbildung von Berufsschullehrern zu entwickeln. Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt genoss Großbritannien den Ruf eines „Entwicklungslandes“ in der Berufsschullehrerbildung. Dieser Status wird bei Erfolg der Reformbestrebungen aufgehoben.

Aus deutscher Perspektive ist der gewählte Ansatz in der Entwicklung des Systems der Ausbildung von Berufsschullehrern interessant. Es fällt auf, dass die unterschiedlichen Qualifikationsbiografien mit in Betracht gezogen werden. Das Reformmodell versucht die Ausbildung auf die individuellen Bedürfnisse des jeweiligen Kandidaten abzustimmen. Ferner wird besonders deutlich, dass das Studium an den Anforderungen der beruflichen Praxis ausgerichtet ist. Deutlich wird

dies unter anderem durch die Einbeziehung von Mentoren aus den berufsbildenden Schulen in das Modell. Gleichzeitig ist die Vernetzung der berufsbildenden Einrichtungen und der Universitäten in der Ausbildung von Berufsschullehrern bemerkenswert. Bezeichnend ist die Verpflichtung zur Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen, um den Status *Qualified Teacher Learning and Skills* (QTLS) nicht zu verlieren.

Insgesamt scheint es aus der deutschen Perspektive lohnenswert, die weitere Entwicklung der Reformbestrebungen zu verfolgen. Mit Hinblick auf die Diskussion um die zukunftsorientierte Gestaltung der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland können hier wichtige Impulse gewonnen werden.

Literatur

Bellamy, G.; Bünning, F.: Reformbestrebungen der beruflichen Lehrerbildung in Großbritannien – Ansätze der qualitativen Weiterentwicklung des beruflichen Bildungssystems. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 56 (2004), Heft 2, S. 45-47

Department for Education and Skills (DfES): Equipping our teachers for the future:

Reforming Initial Teacher Training for the Learning and Skills Sector. London: DfES Publications 2004

Department for Education and Skills (DfES): The Future of initial teacher education for the learning and skills sector/An agenda for reform. London: DfES Publications 2003

Learning and Skills Council: Funding Guidance for Further Education 2003/04. Februar 2003

<http://www.lsc.gov.uk/NR/rdonlyres/ew2s3f4vjd6fyo5f6iji3qj4z7zchzejwhw7dpzlwqkwjqhya baguwvhmuky2q3ehpbk4zdedf63bg/>

FundingGuidance0305.doc [20.04.2005]

Office for Standard in Education (Ofsted) a: Initial teacher training failing future further education teachers/A survey. London: Ofsted Press Release 11 November 2003

Office for Standard in Education (Ofsted) b: The initial training of further education teachers. London: Ofsted Publications Centre November 2003

3.1.4 George Barr

Die Ausbildung von Lehrern und Ausbildern, die in England für die Vergabe beruflicher Qualifikationen verantwortlich sind

1. Einführung

Das Vereinigte Königreich besteht aus vier Teilstaaten. Dieser Beitrag konzentriert sich auf England und die dortigen Wege der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern. Die geltenden Grundsätze und angewandten Verfahren sind jedoch in Wales und Nordirland größtenteils die gleichen; Schottland hingegen hat sein eigenes System.

Lehrerqualifikationen können auch über die *Higher Education Institutes* (HEIs) erworben werden. Im Vereinigten Königreich ist der Qualifikationserwerb (außer bei Hochschulabschlüssen) ein „externer“; dies bedeutet, dass die Abschlüsse von einer externen Einrichtung vergeben werden – der Oberbegriff hierfür lautet „*awarding body*“ (zeugniserteilende Institutionen).

Fünf *awarding bodies* bieten Abschlüsse im Bereich der allgemeinen Bildung (GCSEs für 16-Jährige und A-Levels für 18-Jährige) in England, Wales und Nordirland. Berufliche Abschlüsse werden von 900 *awarding bodies* vergeben, wobei nur 115 davon durch die zuständigen Behörden (QCA, ACCAC, CCEA und SQA) anerkannt sind. City & Guilds ist der größte *awarding body* für berufliche Abschlüsse und vergibt ca. 50 % aller von den 115 anerkannten Institutionen vergebenen beruflichen Abschlüsse.

Bildung und Berufsbildung ab dem 16. Lebensjahr werden immer häufiger als *learning and skills sector* (Bereich des Lernens und der Fertigkeiten) bezeichnet, und dieser Begriff wird auch im vorliegenden Beitrag verwendet.

Die britische Regierung wandte von April 2004 bis März 2005 6 Mrd. £ für die berufliche Bildung auf. Einigen Quellen zufolge beliefen sich die Ausgaben der Wirtschaft für die berufliche Bildung im selben Zeitraum auf 22 Mrd. £. In den Genuss staatlich finanzierter beruflicher Bildung für über 16-Jährige kommen pro Jahr ca. sechs Mio. Menschen: Jugendliche, die sich auf das Arbeitsleben oder die Hochschule vorbereiten, Erwachsene, die sich beruflich umorientieren, Personen, die ins Erwerbsleben zurückkehren, Arbeitnehmer, die sich weiterbilden, und Menschen, die aus Freude am Lernen teilnehmen. Der finanzielle Beitrag des Staates bemisst sich normalerweise danach, wie hoch die Kosten sind, damit jemand die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse für eine Arbeitstätigkeit erwirbt und dies geprüft wird. Wie der Betreffende lernt oder ausgebildet wird bleibt offen; es gibt hierzu keine Vorschriften. Der in Ausbildung Stehende kann ein College oder eine private Bildungseinrichtung besuchen oder auch am Arbeitsplatz lernen (*on the job*). Der Schwerpunkt der Finanzierung liegt bei der Bewertung, mit der nachgewiesen wird, dass die betreffende Person kompetent ist.

2. Wie werden berufliche Qualifikationen entwickelt?

Berufliche Qualifikationen werden normalerweise aus *national occupational standards* (NOS), also nationalen Beschäftigungsstandards abgeleitet. Diese wiederum werden von einem *standards setting body* (SSB) entwickelt, einer Institution, die Standards setzt. In jüngerer Zeit werden dergartige Einrichtungen als *sector skills councils* (SSCs) bezeichnet. Die SSCs werden von der *Sector Skills Development Agency* (SSDA) lizenziert. Näheres zu diesem Aspekt der beruflichen Qualifikationen findet sich auf der Website der SSDA: www.sdda.org.uk.

Nationale Beschäftigungsstandards (NOS) beschreiben Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen, die erforderlich sind, um eine bestimmte Arbeitsaufgabe nach Maßgabe eines national anerkannten Kompetenzlevels erfüllen zu können. Sie werden alle drei bis fünf Jahre überarbeitet. Sobald eine Strategie zur Bewertung festgelegt worden ist, werden die NOS zu „*national vocational qualifications*“ (NVQs), d.h. nationalen beruflichen Qualifikationen. Eine Bewertungsstrategie spezifiziert die Voraussetzungen, die Personen erfüllen müssen, welche als „*assessors*“ (Begutachter) oder interne und externe „*verifiers*“ tätig werden wollen; ebenfalls enthalten sind detaillierte Angaben darüber, welche Teile der Bewertung sich auf Simulation stützen

können anstatt auf Bewertung vor Ort am Arbeitsplatz. Der Nachweis für das Vorhandensein der Kompetenzerfordernisse zur Erlangung einer nationalen beruflichen Qualifikation (NVQ) sollte jedoch auf der Basis der Tätigkeit am Arbeitsplatz erbracht werden.

Berufsbezogene Qualifikationen (*vocational related qualifications* – VRQs) werden ebenfalls aus NVQs abgeleitet. VRQs sind so angelegt, dass sie in der Umgebung eines Unterrichtsraums und/oder am Arbeitsplatz selbst erbracht werden können. Sie spezifizieren Kenntnisse und Fertigkeiten, die den Unterbau der NVQs bilden. Diese Qualifikationen werden mittels einer Kombination von Prüfungen und praktischen Arbeitsaufgaben bzw. Aufträgen bewertet, welche normalerweise von einem *awarding body*, wie z.B. City & Guilds, bestimmt werden. Der Ansatz bei der Bewertung der NVQs ist ein grundlegend anderer; in Abschnitt 3.0 „Wie werden nationale berufliche Qualifikationen bewertet?“ wird darauf näher eingegangen. Die Regierung hat in den letzten fünf bis sechs Jahren das Modell der betrieblichen Lehre weiterentwickelt und diesem einen neuen Impuls gegeben, indem die Kombination von NVQs, VRQs und Schlüsselqualifikationen (Kommunikationsfähigkeit, mathematische Fähigkeiten und IT-Kenntnisse) als Lehre anerkannt wird. Dieses Vorgehen stellt eine Verbindung von Lernen im Klassenzimmer und am Arbeitsplatz sowie Erwerb von Arbeits Erfahrung dar, welche die Heranbildung und Anerkennung einer voll qualifizierten Fachkraft ermöglicht.

3. Wie werden nationale berufliche Qualifikationen bewertet?

Die Verwendung von kompetenzgestützten Bewertungsverfahren hat im Vereinigten Königreich in den vergangenen zwanzig Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Zu den Faktoren, die diese Veränderungen ausgelöst haben, zählen

- die Sorge um die Transparenz und die Verbesserung der technischen Qualität der Bewertungsverfahren (z.B. Verbesserung der Validität und Verlässlichkeit durch Anwendung einer größeren Zahl von Bewertungsmethoden zur Messung eines breiteren Spektrums von Lernergebnissen);
- die Sorge um die Motivation und das Engagement der Lernenden sowie der Gebrauch klarerer Kriterien und eines Feedbacks, um Lernziele zu vermitteln und die Lernleistungen zu steigern.

Bei den nationalen beruflichen Qualifikationen (NVQs) stützt sich der Bewertung in der Regel

auf Beobachtung am Arbeitsplatz, Begutachtung von Arbeitsergebnissen bzw. -erzeugnissen, Befragungen sowie Aussagen Dritter. Dies bedeutet, dass sich die Bewertung auf den Arbeitsplatz bezieht und normalerweise nicht das Element der Prüfung enthält. Bei einem solchen Ansatz kommt es darauf an, Belege für das Vorhandensein der Kompetenzerfordernisse in verschiedener Form zu sammeln und zu präsentieren, während es die Fairness gebietet, dass das Verfahren transparent ist und ganz unterschiedliche Möglichkeiten gegeben sind, seine Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und zu verbessern.

Wenn neue Kandidaten den Weg zum Erwerb einer NVQ einschlagen, wird der *assessor* sie in der Regel dabei unterstützen, festzustellen,

- in welchen Bereichen sie bereits kompetent sind,
- welche Lücken ihre Kompetenzen im Hinblick auf die Standards aufweisen,
- was sie lernen müssen,
- welche Initiativen es ihnen ermöglichen, das Erforderliche zu lernen.

Die *assessors* planen die Bewertung mit dem Kandidaten. Sobald ein Teilbereich der Kompetenz nachgewiesen worden ist, nimmt der *assessor* eine Evaluation vor, gibt dem Kandidaten ein Feedback (z.B. die Bewertungsentscheidung) und plant weitere Bewertungen. Teilbereiche, für die der Nachweis der Kompetenz erbracht worden ist, werden vom *assessor* „abgehakt“. Damit haben die *assessors* die Kenntnisse, Kompetenzen und arbeitsplatzbezogenen Leistungen der Kandidaten geprüft und bestätigt. Die *assessors* haben also insgesamt folgende Aufgaben wahrzunehmen:

- sie planen die Bewertung,
- bewerten die erbrachten Kompetenzbelege,
- fällen korrekte Entscheidungen und
- führen Protokoll über das Bewertungsverfahren.

Folgende Anforderungen werden an die *assessors* gestellt:

- Sie müssen innerhalb von 18 Monaten nach Antritt ihrer Tätigkeit nachweisen, dass sie die erforderlichen Qualifikationen besitzen.
- Sie müssen vor der Aufnahme ihrer Tätigkeit die beruflichen Fachkenntnisse erworben haben, die die entsprechende Standards setzende Einrichtung festgelegt hat.
- Sie müssen mit den Bestimmungen vertraut sein, die für das Anlegen und Führen der Bewertungsprotokolle der Kandidaten gelten.

Die Entscheidungen nicht qualifizierter *assessors* müssen von qualifizierten *assessors* überprüft, bestätigt und gegengezeichnet werden.

Es ist anzumerken, dass die *assessors* keine Ausbilderbefähigung zu haben brauchen, selbst wenn sie an der Ausbildung des Kandidaten beteiligt sind. Es kann durchaus sein, dass ein *assessor* den Kandidaten nur bewertet und bei seiner Ausbildung keine Funktion hat.

4. Qualitätssicherung bei der Bewertung

4.1 Qualitätssicherung bei den Bewertungsentscheidungen: interne Verifizierung

Ein Bewertungszentrum muss seine eigene Qualitätssicherung gewährleisten. Die Verantwortung für die Qualitätssicherung liegt bei einer Person, die die Funktion eines internen „verifiers“ hat. Ein interner *verifier* muss

- die Anforderungen der Bewertungsstrategie erfüllen;
- die *assessors* überwachen und unterstützen, um sicherzustellen, dass sie die nationalen Standards in gleicher Weise interpretieren und umsetzen;
- regelmäßig Stichproben von Bewertungsentscheidungen aller *assessors* machen, welche alle Aspekte der Bewertung umfassen. Hierbei gibt es eine spezielle Vorschrift, wonach in der Stichprobe die unmittelbare Beobachtung der Bewertungspraxis eingeschlossen sein muss;
- ständig aktualisierte Protokolle über die interne Verifizierung und die Stichprobenaktivität führen;
- zu einer gemeinsamen Interpretation der Standards durch entsprechende Initiativen beitragen.

Wie bei den nicht qualifizierten *assessors* haben die nicht qualifizierten internen *verifiers* eine Frist von 18 Monaten, um die erforderlichen Qualifikationen für ihre Funktion nachzuweisen. Die Entscheidungen nicht qualifizierter interner *verifiers* müssen durch qualifizierte interner *verifiers* nach Maßgabe der die Standards setzenden Einrichtung überprüft, bestätigt und gegengezeichnet werden.

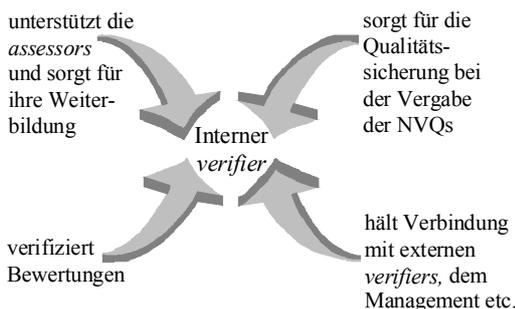
Das Bewertungszentrum sollte eine Strategie der internen Verifizierung haben, die sich durch Folgendes auszeichnet:

- Überwachung der *assessors*,
- Feedback und Unterstützung für die *assessors*,
- Feedback der Kandidaten zur Verbesserung des Systems,
- regelmäßige Teambesprechungen,
- korrekte Information der Kandidaten und *assessors*.

Merkmale einer guten internen Verifizierung sind:

- Qualität und Stetigkeit,
- qualifizierte interne *verifiers* mit geeignetem beruflichen Hintergrund,
- eine Verifizierungsstrategie, die dokumentiert ist und von den *assessors* verstanden wird,
- ein „Stichproben-Plan“, der befolgt und aktualisiert wird,
- Aktivitäten zur „Standardisierung“,
- eine Arbeitsbelastung, die die *assessors* nicht überfordert,
- ein System zur Überwachung der Bewertungen,
- ein Programm zur Weiterbildung der *assessors*,
- Sorge des Managements um die Rolle des internen *verifiers*,
- Einsatz von Berichten externer *verifiers* als Instrument der Qualitätsverbesserung.

Abbildung: Interne Verifizierung – Sicherung der Qualität der nationalen beruflichen Qualifikationen (NVQs)



4.2 Qualitätssicherung bei den Bewertungsentscheidungen: externe Verifizierung

Awarding bodies sind gehalten, die Bewertungszentren im Hinblick auf die Qualität ihrer Leistungen zu überprüfen, indem ein Team externer *verifiers* aufgestellt und eingesetzt wird. City & Guilds beispielsweise hat rund 7.000 anerkannte Bewertungszentren und 1.200 externe *verifiers*, die für 12 Dienststellen im Vereinigten Königreich tätig sind. Externe *verifiers* müssen die Anforderungen des Bewertungsverfahrens erfüllen und innerhalb von 12 Monaten nach Aufnahme ihrer Tätigkeit entsprechende Qualifikationen nachweisen. Externe *verifiers* haben die Aufgabe, stichprobenartig über eine bestimmte Zeitspanne alle *assessors*, alle internen *verifiers* und alle Lokalitäten, an denen Bewertungen durchgeführt werden, zu überprüfen. Sie sind gehalten, die Überprüfung anlässlich einer Begutachtung vor Ort zu protokollieren und eine Begründung für

die jeweilige Stichprobenauswahl zu geben. Die *verifiers* von City & Guilds kommen dieser Verpflichtung beispielsweise nach, indem sie eine Planung der Besuche aufstellen und einen Besuchsbericht anfertigen.

Externe *verifiers* sind zur ständigen Weiterbildung entsprechend der Bewertungsstrategie verpflichtet. Alle externen *verifiers* werden hierauf hingewiesen, und durch ein jährliches Weiterbildungsprogramm soll sichergestellt werden, dass allgemeine wie auch speziell auf einzelne Sektoren bezogene Themen behandelt werden.

5. Die Rolle der *awarding bodies*

Awarding bodies (zeugniserteilende Institutionen) haben zu gewährleisten, dass ein von ihnen anerkanntes Bewertungszentrum auch wirklich „fit für die Aufgabe“ ist. Sie haben dafür zu sorgen, dass die Zentren über Systeme der Qualitätskontrolle verfügen. Und der *awarding body* muss auch bereit sein, das Zentrum zu evaluieren, um feststellen zu können, in welchem Umfang Verifizierungsaktivitäten erforderlich sind.

Ziel eines *awarding body* ist es, über ein System der Qualitätssicherung zu verfügen, das

- bei den Kandidaten Vertrauen in die Qualifikation schafft,
- dem Zentrum die Reputation einbringt, die Qualitätsanforderungen zu erfüllen,
- gewährleistet, dass jeder, der eine Qualifikation erworben hat, dem System Vertrauen entgegenbringt,
- sicherstellt, dass die Regulierungseinrichtung dem Qualifikationssystem vertraut.

6. Die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern im *learning and skills sector*

6.1 Hintergrund

Vor 2001 bestand auf nationaler Ebene keine Verpflichtung für Lehrkräfte im Bereich der *further education* (FE), eine pädagogische Ausbildung zu durchlaufen, obwohl viele Colleges beim ihrem Personal darauf hinwirkten, die von den *Higher Education Institutes* (HEIs) sowie den *awarding bodies* wie z.B. City & Guilds angebotenen pädagogischen Qualifikationen zu erwerben. Dies galt auch für Ausbilder, die für Bildungseinrichtungen oder in den Ausbildungsabteilungen von Betrieben tätig waren. Die pädagogische Ausbildung und der Erwerb eines entsprechenden Abschlusses waren eine freiwillige Angelegenheit der Lehrkräfte und Ausbilder im Bereich der *further education*.

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass diejenigen, die eine nationale berufliche Qualifikation

(NVQ) bewerten, wissen, wie man die Bewertung vornimmt (siehe Abschnitt 3.0 „Wie werden nationale berufliche Qualifikationen bewertet?“). Dies unterstreicht, dass im Vereinigten Königreich eine Kultur der Fokussierung auf Lernergebnisse besteht (d.h. wurde der Standard erreicht?) und weniger auf Inputs (d.h. sind dies die Lernmaterialien für die betreffende Qualifikation?). Es sollte auch berücksichtigt werden, welche Anforderungen gestellt werden, um die Standards zu gewährleisten, und in welchem Umfang Investitionen gemacht wurden, um die Standards für die Bewertung sowie die interne und externe Verifizierung zu entwickeln. Die Standards setzenden Einrichtungen unterstreichen dies und machen es anhand der Detaillierung der Anforderungen an die verschiedenen Akteure deutlich. Erst vor kurzem sind für die Qualifizierung von Fachkräften, die lehren und ausbilden, ähnliche Anforderungen erarbeitet worden.

6.2 Pläne zur Reform der Lehrerbildung

Im November 2002 veröffentlichte das Bildungsministerium (DfES) *Success for all – reforming further education and training*. Diese Schrift unterstreicht den Willen der Regierung, das Problem der zu geringen Investitionen in die Professionalität im Bereich der *further education* und der Ausbildung anzugehen und setzt das ehrgeizige Ziel, dass in Vollzeit und Teilzeit an Colleges tätige Lehrkräfte qualifiziert werden sollen. Sie betont auch die Bedeutung guter Fachkenntnisse im Lehren und Ausbilden und weist darauf hin, dass die Befugnisse gemäß des Education Act 2002 dazu genutzt werden sollen, die Qualität der Lehrerbildung zu verbessern. Die FE-Colleges bieten den größten Teil der Ausbildung außerhalb des Hochschulbereichs sowie der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung an. Die (privaten) Bildungsträger konzentrieren sich meist auf die Vorbereitung auf den Erwerb nationaler beruflicher Qualifikationen (NVQs). Arbeitgeber, Bildungsträger und FE-Colleges arbeiten bei der Lehrlingsausbildung zumeist zusammen. Das Bildungsministerium stellte seine Pläne für die Reform der Lehrerbildung in seiner Schrift „Equipping our teachers for the future“ (DfES, 2004).

6.3 Untersuchungsergebnisse

Diese Pläne wurden durch eine Reihe von Projekten und Berichten beeinflusst, einschließlich des Berichts des *Office for Standards in Education* (Ofsted) vom 11. November 2003: „Initial trai-

ning for further education teachers: a survey“, in dem es heißt:

„Das gegenwärtige System der Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich der *further education* schafft keine zufrieden stellende Grundlage für die professionelle Entwicklung der FE-Lehrer zu Beginn ihrer Laufbahn. Während die fachwissenschaftliche Ausbildung der angehenden Lehrer im Allgemeinen gut ist, haben sie nur wenig Gelegenheit zu lernen, wie sie ihre speziellen Unterrichtsfächer unterrichten sollen, und es mangelt an systematischer Mentorenbetreuung und Unterstützung am Arbeitsplatz. Auf die Bedürfnisse der verschiedenen Gruppen angehender Lehrer wird zu Beginn der Ausbildung nicht in geeigneter Weise eingegangen, und die Ausbildungsprogramme sind nicht genügend differenziert. Als Folge davon machen viele angehende Lehrer ungenügende Fortschritte.“

In den Abschnitten 87 und 88 wird erläutert, welche pädagogischen Ansätze angehende Lehrer wählen:

„Im Bestreben, das Lernen zu unterstützen, wenden die meisten angehenden Lehrkräfte eine Reihe von Lehrmethoden und Formen der Klassenorganisation an – Unterricht einzeln, paarweise, in Kleingruppen und im Klassenverband insgesamt. Sie versuchen Erfahrungslernen einzuführen, z.B. durch Besuche, Simulationen oder Lernen am Arbeitsplatz. Jedoch sind in vielen Fällen die Leistungen der angehenden Lehrkräfte im Hinblick auf die verschiedenen Unterrichtsansätze nicht einheitlich. Beispielsweise führen einige Lehrkräfte Diskussionen im Klassenverband effizienter als Diskussion in Kleingruppen, oder sie konzentrieren sich eher auf das Gruppenlernen als das individuelle Lernen. Nur wenige berücksichtigen die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Schüler in gebührender Weise, selbst wenn sie ihre Klasse gut kennen.“

Die fähigsten angehenden Lehrer leiten ihre Schüler in sehr effizienter Weise zur Selbstständigkeit an, wobei sie auf ein breites Spektrum an Methoden und differenzierte Aufgabenstellungen zurückgreifen. Sie konzipieren und nutzen anspruchsvolle Gruppenarbeit und erleichtern das unabhängige Lernen, nicht zuletzt durch spezielle Websites und Arbeitsblätter, die so aufgebaut sind, dass die Schüler gemäß ihrem individuellen Lerntempo lernen können. Derartige Aufgaben schließen häufig eigene Recherchen und die Präsentation der

Ergebnisse vor der Gruppe ein. Damit sich die Schüler engagieren, planen die Lehrkräfte Aktivitäten, die Interesse und Enthusiasmus wecken. Zum Beispiel entwickelte ein angehender Lehrer ein Experiment, bei dem die Reaktion auf verschieden Sorten Schokolade getestet wurde, um so Wissen über den Aufbau derartiger Versuche zu vertiefen. Ein anderer angehender Lehrer setzte ein Computerprogramm ein, um eine Gruppe interesseloser Jugendlicher zwischen 16 und 19 Jahren dazu zu motivieren, über sexuelle Beziehungen zu diskutieren. Und ein dritter gestaltete ein Rollenspiel, bei dem Auszubildende im Tourismusbereich eine breite Palette von Informationsquellen zu nutzen hatten, um Kundenanfragen zu beantworten.“

Ofsted berichtet auch, dass pädagogische Kompetenzen durch Lehrkräfte und Ausbilder hauptsächlich berufsbegleitend erworben werden. Bei den angehenden Lehrkräften handelt es sich um Personen mit und ohne Hochschulabschluss, die einen sehr unterschiedlichen beruflichen Hintergrund aufweisen. Die Ausbildung ist vorwiegend allgemeiner Natur und bezieht sich auf pädagogische Fähigkeiten, nicht den Fachbereich des angehenden Lehrers. Die Neulehrer erwerben ihre gesamte Lehrerfahrung in der Regel an einer Schule.

6.4 Nationale berufliche Qualifikationen für das Lehren und Ausbilden

Zu der Zeit, als diese Untersuchung durchgeführt wurde, gab es zwei Standards setzende Einrichtungen, die nationale berufliche Qualifikationen für den *learning and skills sector* erarbeiteten: die *Further Education National Training Organisation* (FENTO) und die *Employment National Training Organisation* (ENTO). Die Vorschriften zur Qualifizierung der Lehrkräfte im Bereich *further education* des Jahres 2001 (SI 2001 No. 1209) führten für alle neuen FE-Lehrkräfte die Verpflichtung ein, eine pädagogische Qualifikation auf der Grundlage der nationalen Standards für das Unterrichten im Bereich *further education* zu erwerben. Diese Standards wurden von FENTO nach intensiven Beratungen festgelegt. Die Standards für Ausbilder wurde von ENTO festgesetzt. Die Zuständigkeit für Standards in diesem Sektor hat sich inzwischen geändert, da die Regierung das Ziel verfolgt, die Standards setzenden Einrichtungen zu rationalisieren. Für Lehrer und Ausbilder im Bereich der beruflichen Bildung bestehen nationale berufliche Standards, die definieren, welche Anforderungen an

diese Funktionen gestellt werden. Die zuständige Standards setzenden Einrichtungen bzw. das entsprechende *sector skills council* trägt die Bezeichnung *Lifelong Learning UK* (LLUK). Sie vertritt die Arbeitgeber der Beschäftigten dieses Sektors und hat den speziellen Auftrag, Standards zu setzen und die Personalentwicklung dieser Beschäftigten sicherzustellen. LLUK hat mit der zuständigen Behörde, der QCA, zusammenzuarbeiten, damit ein Qualifikationsrahmen für diesen Sektor entstehen kann, der modular strukturiert ist und bei dem die Module einem bestimmten Level und Leistungspunktevolumen zugeordnet sind. Ihre Website ist www.lifelonglearning.org.

6.5 Umsetzung der Reform

Die Entwicklung von nationalen Beschäftigungsstandards (NOS) und die Vorschriften zur Evaluierung dieser Qualifikationen werden mit dem Vorgehen bei den nationalen beruflichen Qualifikationen (NVQs) im Einklang stehen. Die Reformen erfordern eine Eingangsbewertung, die zu einem individuellen Ausbildungsplan führt. Die Eingangsbewertung berücksichtigt schon erworbene Kenntnisse und Erfahrungen. Da die Ausbildung allgemein gehalten ist, ist eine Betreuung der Lehrkräfte durch in ihrem jeweiligen Fachgebiet kompetente Mentoren in der Schule eingeschlossen. Die Neulehrer werden mit dem Ansatz des *blended learning* konfrontiert. Die Planung geht dahin, dass sie mindestens fünf Jahre zur Verfügung haben, um ihre pädagogische Ausbildung zu absolvieren, und dass während der Ausbildung mindestens acht Inspektionen vorgenommen werden. Als verschiedenartige weitere Bewertungsmethoden kommen Beurteilungen sowie Berichte von Mentoren und *assessors* mit Schwerpunkt bei den praktischen pädagogischen Kenntnissen zum Einsatz. Hat der Lehrer seine Qualifikation abgeschlossen, so wird registriert, dass er nun eine *full licence to practice*, die volle Lehrbefähigung, besitzt. Diese ist regelmäßig zu aktualisieren.

6.6 Kernpunkte des Wandels

Die Reformpläne schließen eine Revision der nationalen Beschäftigungsstandards bis zum Frühjahr 2006 und Gesetzesänderungen bis Juni 2007 ein; ab September 2007 sollen die vollständigen Programme der Higher Education Institutes (HEIs) und der *awarding bodies* vorliegen. Dies ist ein ehrgeiziger Zeitplan, so dass sich die Frage stellt, ob er eingehalten werden kann.

6.7 Was bisher erreicht wurde

Ein Auszug aus dem LLKU e-Bulletin (Dezember 2005) liefert Angaben dazu, inwieweit die Planvorgaben bereits erfüllt worden sind. Es wird ausgeführt:

„Als Teil der Strategie *Success For All* des Bildungsministeriums, die vor drei Jahren ins Leben gerufen worden ist, legte die Regierung fest, dass im Jahre 2010 alle Lehrkräfte an Colleges pädagogische Qualifikationen besitzen müssen. Sie setzte auch ein Zwischenziel, wonach 2006 90 % der Vollzeit- und 60 % der Teilzeitlehrkräfte derartige Qualifikationen bereits erworben haben sollen.

Nach der Untersuchung von *Lifelong Learning UK* werden im nächsten Jahr voraussichtlich 95 % der Vollzeit- und 60 % der Teilzeitlehrkräfte die Qualifikationen erworben haben. Dies setzt voraus, dass fast 20.000 Lehrkräfte, die vor zwei Jahren in die Lehrererstausbildung eingetreten sind, ihre Ausbildung erfolgreich abschließen.

Die Untersuchung, die auf Personaldaten der Colleges aus dem Schuljahr 2003/04 zurückgeht, wies aus, dass 28.556 (70 %) Vollzeit- und 25.865 (60 %) Teilzeitlehrkräfte bereits pädagogisch qualifiziert sind. Hinzu kommen 10.196 Vollzeit- und 8.915 Teilzeitlehrkräfte, die sich auf eine entsprechende Qualifikation vorbereiteten.

Forscher des LLKU haben eine Studie erstellt, die sich auf Angaben von 360 Colleges in England stützt und zu folgenden Ergebnissen kommt:

- Das Lehrpersonal an den Colleges ist überwiegend weiblich. Nur 37 % aller Lehrkräfte und 30 % der Teilzeitkräfte sind männlich.
- Der größte Teil der Lehrkräfte gehört der Altersgruppe zwischen 40 und 50 an; nur 19 % sind jünger als 35 Jahre, während 44 % älter als 45 Jahre sind.
- 7 % der männlichen Lehrkräfte und 5 % der weiblichen haben leitende Positionen inne.
- 85 % der Lehrkräfte bezeichnen sich als weiß und britisch, 3 % als Asiaten und 3 % als Farbige.
- 46 % der in Colleges Beschäftigten haben auch andere Tätigkeiten außerhalb der Lehr-aufgabe.

Von besonderem Interesse an diesem Bericht ist, dass er sich nur auf die Colleges bezieht, nicht auf andere Bildungseinrichtungen oder *assessors* am Arbeitsplatz bzw. Tutoren in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bei den letztgenannten Gruppen gibt es keine Tradition der pädagogischen Qualifizierung als Lehrer bzw. Ausbilder. Wie kann sich eine solche Tradition entwickeln? Die finanzielle Unterstützung durch die Regierung wird den Wandel sicherlich voranbringen. Dessen ungeachtet sollte berücksichtigt werden, um welche Dimensionen es sich hier handelt: Es gibt ca. 500 FE-Colleges und schätzungsweise zehnmal mehr private Bildungseinrichtungen. Insgesamt betrachtet ist in England mit der Reform der Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich der *further education* eine umfassende Neuordnung in Gang gekommen, die zu einem geschlossenen System der Qualifizierung führen soll.

3.2 Folgerungen aus der zugesicherten Freizügigkeit und Mobilität in der EU

Die Römischen Verträge sichern die Freizügigkeit der Arbeitskräfte innerhalb der Europäischen Union zu. Diesem Ziel dienen auch die Initiativen des Europarates und der OECD, berufliche Qualifikationen bestimmten Berufsbildungsebenen zuzuordnen, um sie über die nationalen Grenzen hinweg zutreffend vergleichen und anerkennen zu können. Dies gilt gleichermaßen für die Berufsausbildung wie für den Hochschulbereich.

Berufsbildungsebenen

Im Jahre 1984 wurden unter dem Ratsvorsitz der Bundesrepublik Deutschland fünf Qualifikationsstufen empfohlen: die Anlehre, die Lehre, die Stufe Meister/Techniker, die Stufe Ingenieur und die Stufe Hochschulabschluss. Dieses Modell wurde von der Europäischen Gemeinschaft jedoch nicht verabschiedet.

Stufensystem 1984

Die EG schlug 1985 ein am französischen System angelehntes Modell mit ebenfalls 5 Stufen vor (vgl. Übersicht 8). Dort ist die betriebliche Lehre der Stufe 2 zugeordnet. Die Stufe 3 schließt sowohl eine darauf aufbauende zusätzliche Ausbildung als auch eine Ausbildung auf Sekundarstufe II, also mit Ziel Hochschulzugangsberechtigung, ein. Da im deutschen System die berufliche Bildung generell nur als eine Stufe gilt, bemühten sich in Deutschland die zuständigen Stellen vergeblich zu erreichen, die betriebsgebundene Ausbildung der Stufe 3 zuzuordnen.

Stufensystem 1985

Übersicht 8: Struktur der Ausbildungsberufe gemäß EG-Vorschlag 1985*

1. Stufe	Zugang: Pflichtschule und Einführung in den Beruf
2. Stufe	Zugang: Pflichtschule und Berufsausbildung (einschließlich Lehre)
3. Stufe	Zugang: Pflichtschule und – entweder Berufsausbildung mit zusätzlicher Fachausbildung und Qualifizierung – oder sonstige Fachausbildung auf Sekundarstufe
4. Stufe	Zugang: (allg. oder berufsb.) Sekundarschule und anschließende Fachausbildung
5. Stufe	Zugang: (allg. oder berufsb.) Sekundarschule und abgeschlossene höhere Ausbildung

* Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. L 199/56 (Anhang) v. 31.7.1985 (gekürzte Wiedergabe).

Die staatenübergreifende Diskussion um Facharbeiter und die darüber liegenden Stufen zeigt, dass die Bildungsexpansion mit dem Ausbau der das Abitur einschließenden Berufsbildungsstufen bei der Definition der Bildungsniveaus auf EU-Ebene nicht unberücksichtigt blieb. Die in der Übersicht genannte „Sekundarstufe oder -schule“ versteht sich als Abiturebene, und zwar als dritte Stufe eines Bildungsgangs, der den Berufsabschluss als Abschluss des Sekundarbereichs II mit der Hochschulzugangsberechtigung koppelt.

Bedeutung der Sekundarstufe II

Mit der Richtlinie 92/51 (EWG) verabschiedete die EU eine vereinfachte Stufung beruflicher Ausbildungsgänge in Form einer Dreiergliederung. Diese definiert wie folgt⁵⁾:

Dreistufiges Modell

5) Entnommen bei Richard Koch/Manfred Tessaring: Berufsabschlüsse im europäischen Vergleich; in: Alex, L./Stoß, F. (Hrsg.): Berufsreport. Berlin 1996, S. 97/98.

- Niveau 1: Prüfungszeugnis für die untere Stufe mit weniger qualifizierten Berufsabschlüssen und einer Gesamtausbildungsdauer bis zu 12,5 Jahren.
- Niveau 2: Diplom für qualifizierte Berufsabschlüsse unterhalb der Hochschul-ebene, die eine Hochschulreife und eine ein- bis zweijährige Spezialausbildung voraussetzen; gleichgestellt sind Berufe, die zwar kein Abitur, aber eine Gesamtausbildung von mindestens 13 Jahren (einschl. Schulbesuch, in der Regel mittlerer Abschluss und Fortbildung bzw. Berufspraxis) haben. Um hier zu einer annähernden Gleichbehandlung zu kommen, wurde der EG-Richtlinie 92/51/EWG ein Anhang D für Deutschland beigelegt.
- Niveau 3: Diplom einer Hochschule mit mindestens dreijähriger Ausbildungsdauer; hierzu zählen für die Bundesrepublik Deutschland die Universitäten und seit 1992 auch die Fachhochschulen.

Verglichen mit dem Vorschlag von 1985, fasst diese neuere Richtlinie der EU beim Niveau 1 die früheren Stufen 1 und 2 und beim Niveau 2 die Stufen 3 und 4 zusammen.

**Neuer
europäischer
Bezugsrahmen**

Auf dem EU-Gipfel Maastricht 2004 wurden Prioritäten für eine verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung festgelegt. Die Bildungsminister, die europäischen Sozialpartner und die Europäische Kommission vereinbarten die Schaffung eines offenen und flexiblen Europäischen Qualifikationsrahmens. Der European Qualifications Framework (EQF) soll als gemeinsamer Bezugsrahmen dienen, der die gegenseitige Anerkennung beruflicher Qualifikationen erleichtert und somit die Mobilität der Arbeitskräfte fördert.

Im März 2005 forderte der Europäische Rat die Verabschiedung des EQF für das Jahr 2006; der vorangehende Konsultationsprozess lief Ende 2005 aus.

Es handelt sich um ein Referenzsystem mit acht Ebenen, die mit drei Arten von Lernergebnissen beschrieben sind, und zwar:

- Kenntnisse (knowledge),
- Fähigkeiten (skills),
- Kompetenzen als persönliche und berufsbezogene Lernergebnisse (competences).

Der EQF stellt einen so genannten Metarahmen dar. Dies bedeutet, dass die nationalen Bildungsgänge nicht direkt einem EQF-Niveau zugeordnet werden; vielmehr werden sie zunächst in eine Stufe des nationalen Qualifikationsrahmens einbezogen, die dann einem EQF-Level entspricht (vgl. Abbildung 4). Damit soll eine bessere Berücksichtigung nationaler Besonderheiten ermöglicht werden. Allerdings erfordert dieser Ansatz von allen Staaten die Schaffung eines nationalen Qualifikationsrahmens, was bislang nur in wenigen Fällen realisiert wurde.

**Achtstufiges
Modell**

Das von der Kommission favorisierte neue Modell lehnt sich an das englische an. Dabei kommt es offensichtlich darauf an, dass bei Beachtung des Grundsatzes *lebenslanges Lernen* mit Abschnitten *informellen Lernens* der Aufstieg innerhalb dieser Stufenleiter ermöglicht wird; demzufolge sind kleine Schritte zu konzipieren. In Übersicht 9 sind die acht Niveaustufen des neuen europäischen Referenzsystems dargestellt.

Übersicht 9:

Die Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) nach Lernergebnissen

EQF Stufe 1	Qualifikationen der Stufe 1 umfassen grundlegende allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Fähigkeit, in einem strukturierten Kontext einfache Aufgaben unter direkter Anleitung auszuführen. Die Entwicklung von Lernkompetenz erfordert eine strukturierte Unterstützung. Diese Qualifikationen sind nicht berufsspezifisch und werden oft von Personen angestrebt, die noch keine Qualifikation besitzen.
EQF Stufe 2	Qualifikationen der Stufe 2 umfassen ein begrenztes Spektrum an im Wesentlichen konkreten und allgemeinen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Die Kompetenzen werden in einem angeleiteten Kontext angewandt. Lernende lernen bis zu einem gewissen Grad eigenverantwortlich. Einige dieser Qualifikationen sind berufsspezifisch, die meisten umfassen jedoch eine allgemeine Vorbereitung auf Arbeit und Lernen.
EQF Stufe 3	Qualifikationen der Stufe 3 umfassen eine breite Allgemeinbildung und fachspezifische praktische sowie grundlegende theoretische Kenntnisse; außerdem umfassen sie die Fähigkeit, Aufgaben nach Anweisung auszuführen. Lernende lernen eigenverantwortlich und verfügen über gewisse praktische Erfahrungen in einem spezifischen Arbeits- oder Lernbereich.
EQF Stufe 4	Qualifikationen der Stufe 4 umfassen signifikante fachspezifische praktische und theoretische Kenntnisse und Fertigkeiten. Darüber hinaus umfassen sie die Fähigkeit, fachspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen anzuwenden, Probleme selbstständig zu lösen und andere zu beaufsichtigen. Lernende lernen selbstgesteuert und verfügen über praktische Arbeits- und Lernerfahrungen in üblichen oder neuen Zusammenhängen.
EQF Stufe 5	Qualifikationen der Stufe 5 umfassen breit angelegte theoretische und praktische Kenntnisse einschließlich Kenntnisse, die für einen spezifischen Arbeits- oder Lernbereich relevant sind. Darüber hinaus umfassen sie die Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Entwicklung strategischer Lösungen für genau definierte abstrakte und konkrete Probleme anzuwenden. Die Lernkompetenz auf dieser Stufe ist Grundlage für autonomes Lernen, und die Qualifikationen stützen sich auf operative Interaktionen in Arbeits- und Lernsituationen einschließlich Personenführung und Projektleitung.
EQF Stufe 6	Qualifikationen der Stufe 6 umfassen detaillierte theoretische und praktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Zusammenhang mit einem Lern- oder Arbeitsbereich, die teilweise an die neuesten Erkenntnisse im jeweiligen Fachgebiet anknüpfen. Diese Qualifikationen umfassen außerdem die Anwendung von Kenntnissen in den Bereichen Formulieren und Vertreten von Argumenten, Problemlösung und Urteilsfindung unter Einbeziehung sozialer und ethischer Aspekte. Qualifikationen auf dieser Stufe umfassen Lernergebnisse, die für einen professionellen Ansatz bei Tätigkeiten in einem komplexen Umfeld geeignet sind.
EQF Stufe 7	Qualifikationen der Stufe 7 umfassen selbstgesteuertes theoretisches und praktisches Lernen, das teilweise an die neuesten Erkenntnisse im jeweiligen Fachgebiet anknüpft und die Grundlage für eine eigenständige Entwicklung und Anwendung von Ideen – häufig in einem Forschungszusammenhang – darstellt. Diese Qualifikationen umfassen außerdem die Fähigkeit, Wissen zu integrieren und Urteile zu formulieren, die soziale und ethische Fragestellungen und Verantwortlichkeiten berücksichtigen und Erfahrungen mit der Bewältigung des Wandels in einem komplexen Umfeld widerspiegeln.
EQF Stufe 8	Qualifikationen der Stufe 8 umfassen die systematische Beherrschung eines hoch spezialisierten Wissensgebiets und die Fähigkeit zur kritischen Analyse und Synthese neuer und komplexer Ideen. Außerdem umfassen sie die Fähigkeit, substanzielle Forschungsprozesse zu konzipieren, zu gestalten, zu implementieren und zu adaptieren. Darüber hinaus umfassen diese Qualifikationen Führungserfahrung im Bereich der Entwicklung neuer und kreativer Ansätze, die vorhandenes Wissen und die professionelle Praxis erweitern und erneuern.

Quelle: Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen: Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (08.07.2005), Anhang 2, S. 51

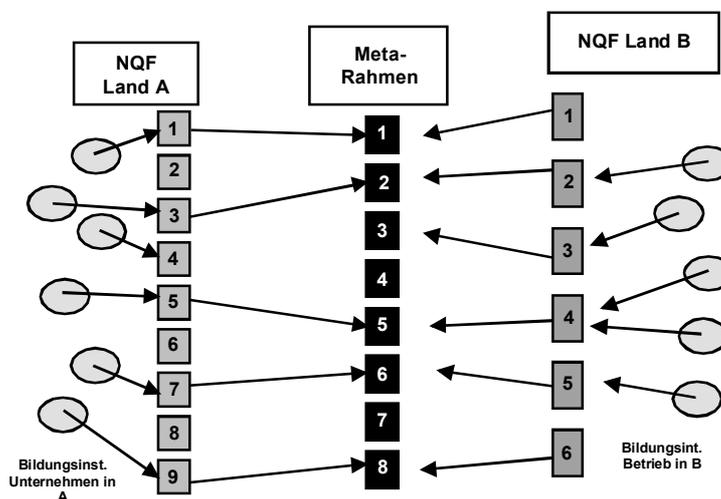
Konsequenzen für Deutschland

Für Deutschland ergeben sich im Zusammenhang mit dem EQF einige Herausforderungen. Es gehört traditionell zu den Ländern mit einem institutionen- oder prozessorientierten Ansatz in der beruflichen Bildung; der EQF ist hingegen an Lernergebnissen ausgerichtet, was der angelsächsischen Tradition entspricht. Zudem ist zu berücksichtigen, dass das zu schaffende nationale Rahmenwerk Abschlüsse des betriebsgebundenen Systems wie auch alle schulischen Abschlüsse sowie Weiterbildung und Hochschule einbezieht. Die föderalen Strukturen tragen ebenfalls zur Komplexität der Entscheidungsprozesse bei.

Ohne Zweifel hat die begrenzte Zeitspanne für die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens die EU-Staaten, insbesondere auch Deutschland, in Zugzwang gebracht. Zugleich erhofft man sich u.a. auf Seiten des Bundesinstituts für Berufsbildung neue Impulse zur Unterstützung der nationalen Reformbemühungen.⁶

Abbildung 4:

Funktionsweise des Europäischen Qualifikationsrahmens



Quelle: Internet-Veröffentlichung des BBIB, <http://www.bibb.de/de/21696.htm>

Europäische Diskussion um das Modell

Im September 2005 diskutierten Teilnehmer aus über 30 Staaten den Europäischen Qualifikationsrahmen und dessen Konsequenzen. Dabei wurde deutlich, dass der EQF als Instrument zur Steigerung der beruflichen und geografischen Mobilität begrüßt wird. Doch kam auch zum Ausdruck, dass die Implikationen des Rahmenwerks nicht unumstritten sind und die Befürchtung besteht, der EQF könne den einzelnen Ländern möglicherweise ein einheitliches Lernmodell aufzwingen.⁷ Darüber hinaus bestehen teilweise Widerstände gegen die Einführung eines ergebnisbezogenen Ansatzes. Insgesamt ist die Diskussion um dieses Rahmenwerk und die damit verbundenen Auswirkungen und Erfordernisse noch nicht abgeschlossen.

⁶ Vgl. Fahle, Klaus; Hanf, Georg: Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft. Internet-Veröffentlichung vom 30.09.05 (<http://www.bibb.de/de/21696.htm>)

⁷ Vgl. „Wird sich im Gefolge des Europäischen Qualifikationsrahmens ein einheitliches Lernmodell durchsetzen?“ In: CEDEFOP info 3/2005, S. 7

3.3 Konsequenzen aus den Bologna-Beschlüssen 1999

Den Bologna-Beschlüssen vom 19.06.1999 ging die Sorbonne-Erklärung vom Jahre 1998 voraus, in der Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien die Schlüsselrolle der Hochschulen für die Entwicklung einer europäischen kulturellen Dimension unterstrichen und die Schaffung eines europäischen Hochschulraums für erstrebenswert erklärten. Mit der Unterzeichnung von 29 europäischen Bildungsministern soll die Bologna-Erklärung „sichtbare Fortschritte“ auf dem Weg zu einer größeren Anpassung und Vergleichbarkeit in die Wege leiten. Die in Bologna festgeschriebenen Zielsetzungen wurden auf dem Europäischen Bildungsministertreffen in Prag im Mai 2001 bekräftigt. Mit Berlin 2003 und Bergen 2005 fanden inzwischen weitere Folgekonferenzen statt; die Zahl der Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung erhöhte sich auf 45.

Europäischer Hochschulraum

Die Harmonisierung der europäischen Studienstrukturen soll im Einzelnen durch folgende Maßnahmen erreicht werden⁸:

Konkrete Maßnahmen

- „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.
- Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluss des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.
- Einführung eines Leistungspunktesystems ... als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.
- Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen; für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.

⁸ Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna, 19. Juni 1999

- Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.“

Strukturierung nach zwei Stufen Die Differenzierung der Hochschulstudiengänge nach den Stufen Bachelor und darauf aufbauend Master bietet – wie im abschließenden Teil 7 zu zeigen sein wird – für das Lehramt an beruflichen Schulen Vorteile. Diejenigen, die eine auf dem Bachelor-Abschluss aufbauende Lehramtsbefähigung, z.B. als „Master of Technical Education“, erworben haben, können, falls keine Anstellung im Schuldienst erfolgt, in technischen und anderen Funktionen der Wirtschaft unterkommen. Die Lehrerbildung kann sich somit auf ein Aufbaustudium konzentrieren, über das die Stufe Master erreicht wird. Der Abschluss Master gilt als voll berufsqualifizierender Studienabschluss.

Wegbereitung in Deutschland In einem von KMK, HRK und BMBF gemeinsam herausgegebenen Bericht aus dem Jahre 2003 wird unterstrichen, dass die Ziele der Bologna-Erklärung im Einklang mit den Vorstellungen stehen, die Bund und Länder für die Modernisierung des Hochschulwesens und die Stärkung seiner internationalen Attraktivität entwickelt haben.⁹ Auch deutsche Hochschulen begrüßten die Reformziele des Bologna-Prozesses und unterstützen deren Umsetzung durch zahlreiche nationale und internationale Aktivitäten. Die Hochschulrektorenkonferenz empfiehlt, die Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge bis auf begründete Ausnahmefälle zügig durch Bachelor- und Masterstudiengänge zu ersetzen. Die Hochschulen sollen die erforderlichen Reformen eigenverantwortlich und im Wettbewerb untereinander umsetzen.

Ein neues Graduierungssystem mit gestuften Abschlüssen war bereits mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1998 ermöglicht worden. Mit einer weiteren Novelle des HRG vom August 2002 wurden Bachelor- und Masterstudiengänge dann in das Regelangebot der Hochschulen überführt. Die Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes wurden in den Landeshochschulgesetzen umgesetzt. Mit Strukturbeschlüssen von 1999, 2001 und 2003 hat die Kultusministerkonferenz das neue System der Studienabschlüsse weiter konkretisiert und insbesondere die Berufsbefähigung als ein unverzichtbares Merkmal hervorgehoben.¹⁰

Umsetzung im Ländervergleich In einer vom BMBF in Auftrag gegebenen Studie wurden Stand und Perspektiven der Studienstrukturreform in sieben europäischen Ländern aufgezeigt, und zwar in Deutschland, Frankreich, dem Vereinigten Königreich, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Ungarn.¹¹ Danach kann die Situation bezüglich der Umsetzung der Hochschulreformen gemäß den Bologna-Beschlüssen generell mit „vorsichti-

⁹ Vgl. Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland – Sachstandsdarstellung. (Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF) Stand: 30.07.2003, S. 3

¹⁰ Ebenda, S. 5

¹¹ Bachelor- und Masterstudiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bologna-Prozess. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin 2005

gem Optimismus“ charakterisiert werden. Gemeinsam ist allen untersuchten Staaten, dass die Hochschulen mit der Umstrukturierung vorrangig nachstehende Ziele verfolgen:

- Modernisierung der Curricula,
- Akzentsetzung hinsichtlich der Berufsrelevanz und
- Qualitätssicherung.

Damit werden von der Strukturreform eine Reihe von Verbesserungen erwartet:

- Verkürzung der Studienzeiten,
- Senkung der Abbruchquoten,
- höhere Attraktivität für ausländische Studierende sowie
- größere Mobilität der Studenten.¹²

In den sechs im Vergleich zu Deutschland untersuchten Ländern wurde jedoch *keine einheitliche Logik* des Systems gestufter Studiengänge festgestellt. Aus der Fülle der Einzelergebnisse seien hier nur folgende Feststellungen angeführt: Es gibt in jedem Land einen unterschiedlichen Zeithorizont für die Einführung des neuen Modells. Auch die Dauer der Stufen Bachelor und Master ist unterschiedlich, wenngleich 3 + 2 Jahre als Grundmodell gilt. Der Übergang vom Bachelor zum Master ist verschiedenartig geregelt; generell wird aber erwartet, dass viele Bachelor-Absolventen in die Masterstufe überwechseln. Es kommt allgemein zu einer Funktionsüberschneidung der beiden Hochschultypen Universitäten und Fachhochschulen. In Ungarn wurde die Auflösung des binären Systems – Universitäten und Fachhochschulen – bereits beschlossen.¹³

Die Ergebnisse der Recherchen zu Deutschland sowie der in den Bericht einbezogenen Fallstudien zu den anderen Staaten lassen sich wie folgt resümieren¹⁴:

Das alte und das neue Modell bestehen in Deutschland zurzeit vielfach nebeneinander. Im Sommersemester 2005 gab es knapp 3.000 Bachelor- und Masterstudiengänge, d.h. etwa ein Fünftel bis ein Sechstel der alten Studiengänge wurde bis zu diesem Zeitpunkt auf die neue Struktur umgestellt. Vorreiter sind Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Alle neuen Studiengänge müssen *akkreditiert* werden. Die Akkreditierungsagenturen sind mit ihrer Arbeit im Verzug, wodurch sich der Prozess verzögert. In zwei Dritteln der Bachelor- und Masterstudiengänge wurden zum Zeitpunkt der Untersuchung Leistungspunkte gemäß dem European Credit Transfer System (ECTS) vergeben, allerdings nicht nach einheitlichen Verfahren.

Deutschland

Fast alle Akteure sprechen sich für den Erhalt beider Hochschulformen aus. Zu erwarten ist mittelfristig eine vertikale Differenzierung nach Qualität und Reputation. Bei FH-Bachelor und universitärem Master werden meist keine Probleme im Hinblick auf die Berufseinmündung und die Karrierechancen gesehen. Die Berufseinmündung des universitären Bachelors ist hingegen noch offen. Auch ist ungewiss, inwiefern die Wirtschaft Unterschiede zwischen den beiden Abschlüssen bezüglich

¹² Vgl. a.a.O., S. II

¹³ Vgl. a.a.O., S. I

¹⁴ Vgl. a.a.O., S. 25ff.

des Aufstiegs machen wird. Als Besonderheiten Deutschlands im Ländervergleich werden u.a. angeführt:

- früher Start und retardierte Umsetzung der Bologna-Beschlüsse;
- Akzeptanz partieller Funktionsüberschneidungen zwischen Universitäten und Fachhochschulen;
- relativ stark ausgeprägte Unsicherheit über die Chancen universitärer Bachelor auf dem Arbeitsmarkt.

- Norwegen** Norwegen ist am weitesten fortgeschritten. Per Gesetz erfolgte dort die Einführung der neuen Struktur im Jahre 2003 quasi schlagartig. Ab dem Wintersemester 2003/04 konnten sich neue Studierende nur noch in Bachelor-/Masterstudiengängen einschreiben. Typisch ist für dieses Land: wenige Bachelor und darüber eine Vielzahl von Master-Studiengängen unterschiedlicher Orientierung. Probleme werden bei der stofflichen Überfrachtung der neuen Studiengänge gesehen.
- Niederlande** In den Niederlanden erfolgte die Umstellung im Rahmen des neuen Hochschulgesetzes von 2002. Im Jahre 2003/04 waren 88 % aller Studiengänge an „Hogeschulen“ (FH) umgestellt; an den Universitäten entsprachen 2003 rund die Hälfte der Studiengänge der neuen Struktur. Universitäten und Hogeschulen vergeben nun die gleichen Abschlüsse und Titel. Man nimmt an, dass die beiden Hochschularten aber ihre spezifischen Ausrichtungen wissenschaftsorientiert bzw. arbeitsmarktorientiert beibehalten werden. Flankierende Maßnahmen wie die Einführung eines Credit-Systems bereiten kaum Probleme.
- Österreich** In Österreich erhielten die Universitäten mit dem Universitätsgesetz 2002 die volle Rechtsfähigkeit. Sie können über die Umwandlung bestehender Studiengänge selbst entscheiden. Neue Studiengänge müssen aber der neuen Struktur entsprechen. Zum Zeitpunkt der Recherche waren ca. 25 % der Studiengänge umgestellt. In Bezug auf den Credit-Ansatz herrscht noch Unsicherheit; Modularisierung gibt es noch kaum. Die Berufseinmündung der Bachelors ist unklar. Der Zusatz „FH“ bei den neuen Abschlüssen an Fachhochschulen wird beibehalten.
- Frankreich** In Frankreich regelt ein ministerieller Erlass vom Jahre 2002 die Umstellung. Danach erfolgt die Neustrukturierung zeitlich gestaffelt von 2003 bis 2009 in vier regionalen Wellen: 2003 bis 2006 an 23 Universitäten, 2004 bis 2007 an weiteren 32, in den beiden letzten Intervallen an 16 bzw. 17 Einrichtungen. Auf den Bachelor dürfte nach Einschätzung der befragten Hochschulvertreter bei den meisten Absolventen ein Masterstudiengang folgen, doch die Arbeitsmarktperspektiven der Bachelor-Absolventen werden dessen ungeachtet als durchaus positiv eingeschätzt.
- Vereinigtes Königreich** Im Vereinigten Königreich trat der Bologna-Prozess erst allmählich stärker in den Blickpunkt, da man die damit verbundene Umstrukturierung teilweise als Nachholbedarf der kontinentaleuropäischen Staaten betrachtete. Inzwischen ist man um eine aktive Rolle im Bologna-Prozess jedoch sehr bemüht.
- Ungarn** Ungarn steht noch am Anfang des Reformprozesses. Ab 2006/07 sollen allerdings flächendeckend Bachelor-Studiengänge eingerichtet werden. Master-Studiengänge sind später zu etablieren.

3.4 Folgerungen aus dem Reformpaket Lissabon 2000 – Maastricht 2004

Anlässlich des Gipfels Lissabon wurden die Lehrkräfte insgesamt und damit auch die Lehrer im Bereich beruflicher Bildung direkt angesprochen mit der Forderung nach Einsatzfähigkeit über die Landesgrenzen hinweg. Voraussetzung dafür ist die Annäherung der Systeme untereinander, damit eine solche Einsatzmöglichkeit sinnvoll erscheinen kann. Mit dem EU-Beschluss Lissabon wurde ein umfassendes Reformwerk angestoßen und damit eine neue Phase der Entwicklung der beruflichen Bildung innerhalb der EU eingeleitet. Die EU-Mitgliedsstaaten erstatten zwischenzeitlich Bericht über den Fortgang der Reformbestrebungen auf nationaler Ebene, so beispielsweise Deutschland im Dezember 2005.¹⁵

Zielsetzungen

Eingebettet sind die die Lehrerbildung betreffenden Fragen in den größeren Zusammenhang „Bildung und Ausbildung für das Leben und Arbeiten in der Wissensgesellschaft“. Hierbei werden folgende Arbeitsschwerpunkte gesetzt:

**Schwerpunkte
in der
Lehrerbildung**

- Entwicklung lokaler Lernzentren,
- Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und
- größere Transparenz der Befähigungsnachweise.

Bezogen auf die Lehrkräfte stehen folgende Aufgaben im Vordergrund:

- Maßnahmen zur Beseitigung von Hindernissen für die Mobilität der Lehrer,
- mehr Transparenz bei der Anerkennung von Abschlüssen sowie Studien- und Ausbildungszeiten,
- Schaffung attraktiver Bedingungen für hoch qualifizierte Lehrer.

Nachstehend sind entsprechende Textabschnitte aus den Lissabon-Schlussfolgerungen im Wortlaut wiedergegeben¹⁶:

**Leben und
Arbeiten in der
Wissensgesellschaft**

„Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme müssen sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen. Sie werden Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten anbieten müssen, die auf bestimmte Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen zugeschnitten sind: junge Menschen, arbeitslose Erwachsene sowie Beschäftigte, bei denen die Gefahr besteht, daß ihre Qualifikation mit dem raschen Wandel nicht Schritt halten kann. Dieses neue Konzept sollte drei Hauptkomponenten aufweisen: Entwicklung lokaler Lernzentren, Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und größere Transparenz der Befähigungsnachweise.

Der Europäische Rat fordert daher die Mitgliedstaaten und die Kommission auf, in ihren Zuständigkeitsbereichen – die Mitgliedstaaten im Rahmen ihrer verfassungsrechtlichen Vorschriften – das Notwendige zu tun, damit folgende Ziele erreicht werden:

- Die Humankapitalinvestitionen pro Kopf sollten von Jahr zu Jahr substantiell gesteigert werden.

¹⁵ Europäische Kommission (Hrsg.): Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Fortschrittsbericht 2005 Deutschland. Brüssel 2005

¹⁶ Europäischer Rat Lissabon, 23 u. 24. März 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes

- Die Zahl der 18- bis 24jährigen, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen und keine weiterführende Schul- oder Berufsausbildung durchlaufen, sollte bis 2010 halbiert werden.
- Schulen und Ausbildungszentren, die alle Internetanschluss haben sollten, werden zu lokalen Mehrzweck-Lernzentren weiterentwickelt, die allen offen stehen, wobei die Methoden einzusetzen sind, die sich am besten eignen, um ein möglichst breites Spektrum von Zielgruppen zu erreichen. Zwischen Schulen, Ausbildungszentren, Unternehmen und Forschungseinrichtungen sollten zum gegenseitigen Nutzen Lernpartnerschaften gegründet werden.
- Durch einen europäischen Rahmen sollte festgelegt werden, welche neuen Grundfertigkeiten durch lebenslanges Lernen zu vermitteln sind: IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten. Es sollte ein europäisches Diplom für grundlegende IT-Fertigkeiten mit dezentralen Zertifizierungsverfahren eingeführt werden, um die Digitalkompetenz unionsweit zu fördern.
- Bis Ende 2000 sollten die Mittel zur Förderung der Mobilität von Schülern und Studenten, Lehrern sowie Ausbildungs- und Forschungspersonal sowohl durch eine optimale Nutzung der bestehenden Gemeinschaftsprogramme (Sokrates, Leonardo, Jugend) – durch die Beseitigung von Hindernissen – als auch durch mehr Transparenz bei der Anerkennung von Abschlüssen sowie Studien- und Ausbildungszeiten bestimmt werden. Es sollten Maßnahmen zur Beseitigung von Hindernissen für die Mobilität der Lehrer bis 2002 getroffen und attraktive Bedingungen für hoch qualifizierte Lehrer geschaffen werden.
- Es sollte ein gemeinsames europäisches Muster für Lebensläufe entwickelt werden, dessen Verwendung freiwillig wäre, um Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und Arbeitgebern die Beurteilung der erworbenen Kenntnisse zu erleichtern und so die Mobilität zu fördern.“

Arbeitsprogramm Zwei Jahre nach dem Gipfel von Lissabon wurde ein detailliertes Arbeitsprogramm zur Realisierung der einzelnen Zielsetzungen verabschiedet.¹⁷ Darin sind drei übergreifende strategische Ziele formuliert:

- Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU,
- Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle,
- Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt.

Dies wird nach Teilzielen gegliedert, so dass sich insgesamt die im Textauszug 3 wiedergegebene Gliederung des Arbeitsprogramms ergibt.

¹⁷ Rat der Europäischen Union: Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Dokument 2002/C 142/01). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 142/1 vom 14.6.2002

Textauszug 3:

Strategische Ziele und Teilziele im detaillierten EU-Arbeitsprogramm 2002

<p>Ziel 1: Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU</p> <ol style="list-style-type: none">1.1. Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern1.2. Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft1.3. Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) für Alle1.4. Förderung des Interesses an wissenschaftlichen und technischen Studien1.5. Bestmögliche Nutzung der Ressourcen <p>Ziel 2: Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle</p> <ol style="list-style-type: none">2.1. Ein offenes Lernumfeld2.2. Lernen muss attraktiver werden2.3. Förderung von aktivem Bürgersinn, Chancengleichheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt <p>Ziel 3: Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt</p> <ol style="list-style-type: none">3.1. Engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Forschung sowie zur Gesellschaft im weiteren Sinne3.2. Entwicklung des Unternehmergeistes3.3. Förderung des Fremdspracherwerbs3.4. Intensivierung von Mobilität und Austausch3.5. Stärkung der europäischen Zusammenarbeit
--

Quelle: Rat der Europäischen Union: Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Dok. 6365/02. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 142 vom 14.6.2002

Teilziel 1.1 befasst sich also speziell mit den Lehrkräften und den Ausbildern. Das Arbeitsprogramm enthält hierzu eine Art Handlungsanweisung für die Implementierung. Es werden Kernpunkte festgelegt, die die Zielsetzungen konkretisieren; dem folgen Aussagen zum so genannten Follow-up, den „Anschlussarbeiten“. Der weitere Ablauf gestaltet sich derart, dass der Rat (Bildung) und die Kommission dem Europäischen Rat auf seiner Frühjahrstagung 2004 über die effektive Umsetzung Bericht erstatten sollten. Diesem ersten Zwischenbericht folgen alle zwei Jahre weitere Berichte über den Fortgang der Arbeiten. In Textauszug 4 ist der betreffende Abschnitt im Wortlaut wiedergegeben.

Implementierung

Das Erreichen der 2000 in Lissabon formulierten ehrgeizigen Ziele verlangt eine konsequente Verfolgung der erzielten Fortschritte. In einem Zwischenbericht haben Rat und Kommission daher den Stand der Umsetzung der Lissabon-Ziele bilanziert. In diesem Bericht kommt auch zum Ausdruck, dass nach der jüngsten Entwicklung alle EU-Initiativen als Einheit aufzufassen sind: die Umstrukturierung der Hochschulabschlüsse (Bologna-Prozess), die verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung (Kopenhagen-Prozess) und die Förderung des lebenslangen Lernens: „Die Wirksamkeit und die Außenwirkung des Gesamtprozesses sind auch abhängig von der Kohärenz der verschiedenen Initiativen im Bereich der allgemeinen

Zwischenbericht zum Stand 2004

Textauszug 4:

Zielvorstellungen betreffend Lehrkräfte und Ausbilder gemäß Arbeitsprogramm der EU

Strategisches Ziel 1:

Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU

Teilziel 1.1: Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern

Der Zugang zu Wissen ist in einer wissensbasierten Gesellschaft von größter Bedeutung. Lehrkräfte und Ausbilder stellen daher die wichtigsten Akteure jeder auf die Förderung der Entwicklung von Gesellschaft und Wirtschaft gerichteten Strategie dar. Hoch qualifizierte und motivierte Kräfte für den Lehrerberuf zu gewinnen und in diesem Beruf zu halten, in dem infolge der Überalterung der vorhandenen Lehrkräfte ein großer Einstellungsbedarf besteht, stellt daher in den meisten europäischen Ländern kurz- und mittelfristig eine Schwerpunktaufgabe dar. Wenn Europa dieses Ziel erreichen will, was hier jedoch immer schwieriger wird, muss es die Art und Weise der Unterstützung von Lehrkräften und Ausbildern in dem Maße verbessern, wie sich ihre Rolle und ihre Wahrnehmung in der Öffentlichkeit verändert; es ist sicherzustellen, dass mit all denen, die mit der allgemeinen und beruflichen Bildung befasst sind, im Hinblick auf die Mindestfertigkeiten, die sie aufweisen sollten, ein allgemeiner Konsens erzielt wird.

A. Kernpunkte

1. Die Fähigkeiten bestimmen, die Lehrkräfte und Ausbilder angesichts ihrer sich verändernden Rolle in der Wissensgesellschaft besitzen sollten.
2. Die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Lehrkräfte und Ausbilder angemessen unterstützt werden, um auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft reagieren zu können – unter anderem durch Erstausbildung und berufsbegleitende Fortbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens.
3. Ausreichenden Nachwuchs für den Lehrerberuf auf allen Fachgebieten und Bildungstufen sicherstellen und dafür sorgen, dass der Langzeitbedarf in diesem Beruf gedeckt werden kann, indem das Berufsfeld „allgemeine und berufliche Bildung“ noch attraktiver wird.
4. Bewerber, die über Berufserfahrung auf anderen Gebieten verfügen, für die Laufbahn des Lehrers und Ausbilders gewinnen.

B. Follow-up

- a) Anlaufphase: im Verlauf des Jahres 2002 (zweite Stufe)
- b) Fortschrittsindikatoren (ggfs. zu überprüfende indikative Liste):
 - Mangel/Überangebot an qualifizierten Lehrkräften und Ausbildern auf dem Arbeitsmarkt
 - Zunahme der Zahl der Bewerber um die Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen (Lehrkräfte und Ausbilder)
 - Prozentsatz der Lehrkräfte und Ausbilder, die an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen
- c) Bereiche für den Austausch von Erfahrungen und bewährten Verfahren sowie für die gegenseitige Bewertung (indikative Liste):
 - Bewertung der Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte und Ausbilder
 - Voraussetzungen für die Ausübung des Lehramtes (je nach Bildungsniveau)
 - Aufnahme der folgenden Themen in Studien- und Ausbildungspläne: IKT, Fremdsprachen, europäische Dimension der Bildung und interkulturelle Bildung
 - Beförderungssysteme für die gesamte Lehrer-Laufbahn
 - Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte

Quelle: Rat der Europäischen Union: Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Dokument 2002/C 142/01). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 142/1 vom 14.6.2002

und beruflichen Bildung. Bis 2006 sollten die Maßnahmen auf den Gebieten der beruflichen Bildung (Prioritäten und Follow-up der Kopenhagener Erklärung), des lebenslangen Lernens (Follow-up der Entschließung des Rates) und der Mobilität (Umsetzung der Empfehlung und des Aktionsplans zur Mobilität) auf europäischer Ebene voll integriert sein. Außerdem gilt für alle 31 am Prozess „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ beteiligten Länder, dass eine engere Abstimmung mit dem Bologna-Prozess erfolgen sollte. Parallele Einzelaktionen ... werden zunehmend ihre Daseinsberechtigung verlieren, es sei denn, diese Aktionen sind eindeutig ehrgeiziger und wirksamer.“¹⁸

Als Leitprinzip der bildungspolitischen Strategien im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung wurde das *lebenslange Lernen* festgelegt. Damit eng verbunden ist die Notwendigkeit, das *informelle Lernen* ebenso anzuerkennen wie den formalen Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen. Evaluierung und Validierung des Lernens in seinen verschiedenen Formen sollen intensiv gefördert werden.

**Lebenslanges
Lernen als
Grundprinzip**

Besonders betont wird das Erfordernis der Mobilität, auch der Lehrkräfte. Deren Beteiligung an Austauschprogrammen sei noch viel zu gering. Im Jahre 2002 nutzten 55.000 Lehrkräfte aller Stufen die Mobilitätsstipendien des Programms COMENIUS. Damit ist die Mobilität bei den Lehrkräften noch viel geringer als bei den Studenten, bei denen sie allerdings auch nur unter 1 % der Gesamtstudentenzahl liegt.¹⁹

**Geringe
Mobilität**

Es wird auch verwiesen auf den drohenden Mangel an qualifizierten Lehrkräften und Ausbildern, dem vor allem mit attraktiven Karrierestrukturen und einer hochwertigen Weiterbildung begegnet werden soll:

**Sich abzeichnender
Lehrermangel**

„In der EU sind im Durchschnitt 27 % der Primarschullehrer und 34 % der Sekundarschullehrer älter als 50 Jahre. Schätzungen zufolge müssen bis 2015 mehr als eine Million Primar- und Sekundarschullehrer eingestellt – und somit auch ausgebildet – werden. Diese massive Erneuerung des Lehrpersonals in der Mehrzahl der Mitgliedstaaten stellt eine große Herausforderung, aber auch eine Chance für die Zukunft dar. Das Interesse an diesen Berufen ist derzeit jedoch nicht besonders groß, und es besteht die Gefahr, dass es in einigen Ländern ... zu einem erheblichen Mangel an qualifizierten Lehr- und Ausbildungskräften kommt. Angesichts dieser Situation wird deutlich, dass in Bezug auf die Fähigkeit, durch attraktive Karrierestrukturen die besten Kräfte zu gewinnen und zu halten, und in Bezug auf die Notwendigkeit einer qualitativ hochwertigen Weiterbildung zur Vorbereitung der Lehrer auf ihre sich wandelnden Aufgaben noch einige Fragen zu lösen sind.“²⁰

¹⁸ Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 104 vom 30.04.2004, S. 12

¹⁹ Ebenda, S. 5

²⁰ Ebenda, S. 8

Karrierewege und Erfordernis der Weiterbildung	<p>Im Zwischenbericht des Jahres 2004 wird unterstrichen, dass der Erfolg des Reformwerks unmittelbar von der Motivation und der Qualität des in der allgemeinen und beruflichen Bildung tätigen Lehrpersonals abhängig ist. Daher sollten die Mitgliedsstaaten Maßnahmen ergreifen, um den Beruf des Lehrers/Ausbilders attraktiver zu gestalten. Es soll darauf hingearbeitet werden, die größten Talente für den Beruf anzuwerben und diese zu halten, unter anderem durch attraktive Arbeitsbedingungen sowie angemessene Laufbahnstrukturen und Karrieremöglichkeiten. Zudem sind die Lehrer/Ausbilder darauf vorzubereiten, dass sich ihre Rolle in der Wissensgesellschaft und im Zuge des Umbaus der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung wandeln wird. Dies erfordert insbesondere die Konsolidierung der Grundlagen für die berufliche Weiterbildung des pädagogisch-didaktisch tätigen Personals.²¹</p>
Statement zum Reformfortschritt in Deutschland	<p>Im bereits erwähnten Bericht Deutschlands über den Stand der nationalen Reformbemühungen mit Blick auf die Ziele von Lissabon bzw. das einschlägige EU-Arbeitsprogramm wird das Thema der Qualifizierung von Lehrkräften in knapper Form behandelt, allerdings nicht speziell auf Lehrkräfte im beruflichen Schulwesen bezogen. Verwiesen wird u.a. auf die von der KMK im Jahre 2004 beschlossenen „Standards für die Lehrerbildung“ (vgl. Kapitel 2.3). Unter dem Stichwort „Professionalität der Lehrertätigkeit“ ist im deutschen Fortschrittsbericht im Einzelnen ausgeführt:</p> <p>„Die Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit umfasst u.a. strukturelle und inhaltliche Reformen: Kriterien für die Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehrerausbildung wurden im Jahr 2002 von den Ländern beschlossen und befinden sich aktuell in der Umsetzung. Wichtigste Vorgabe ist bei dieser und weiteren Reformen in der Lehrerbildung die stärkere Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsteilen. Ziel ist eine bessere Vorbereitung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf den Beruf.</p> <p>Im Dezember 2004 wurden darüber hinaus Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften) beschlossen. Sie formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte anknüpfen kann.</p> <p>In der dritten Phase der Lehrerbildung – den Berufsjahren – werden die Voraussetzungen zum lebenslangen Lernen durch entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote geschaffen. Die Bereitschaft, diese Angebote zu nutzen, kann bei Personalentscheidungen herangezogen werden.“²²</p>

²¹ Vgl. ebenda, S. 11

²² Europäische Kommission (Hrsg.): Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Fortschrittsbericht 2005 Deutschland, a.a.O., S. 11

4 Hintergründe für die Unterversorgung der Schulen mit Lehrkräften

Auf Zugangsbedingungen sowie Anlage der Studiengänge für Lehrkräfte an beruflichen Schulen samt Schwierigkeiten bei der Bedarfsdeckung ging Teil 2 ein. Die von der EU und supranationalen Zusammenschlüssen zur Lehrerbildung verabschiedeten Beschlüsse und Empfehlungen erläuterte Teil 3. Im Folgenden wird versucht darzustellen, welche Ursachen und Beweggründe zu der bereits über einen längeren Zeitraum unbefriedigenden Versorgung der beruflichen Schulen mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften führten.

**Aktuelle
Situation**

Bei Unterschieden von Land zu Land wird in Deutschland im gewerblich-technischen Bereich derzeit im Schnitt nur etwa die Hälfte des Lehrbedarfs durch speziell dafür eingerichtete Studiengänge abgedeckt. Dies erklärt sich u.a. daraus, dass für einige zahlenmäßig schwach besetzte Berufsfelder grundständige Studiengänge bisher überhaupt nicht eingerichtet und Ausbildungswege für neu entstandene Fachrichtungen erst spät berücksichtigt wurden. Aber auch für zahlenmäßig starke oder noch expandierende Fachrichtungen lässt sich der Lehrbedarf nicht mehr in vollem Umfang über grundständige Studiengänge abdecken. Die Abbildung 3 im Kapitel 2.4 zeigt die verschiedenartigen Einsatzfelder der Lehrkräfte mit quantitativer Verteilung.

Das entstandene Defizit, die andere Hälfte des Gesamtbedarfs für gewerblich-technische Schulen, wird über den *Seiten-* oder *Direkteinstieg*, also gleichsam über Hilfsmaßnahmen abgedeckt, und zwar insbesondere in Berufsfeldern, in denen in den letzten Jahren die Zahl der Studierenden in grundständigen Studiengängen auf marginale Größen schrumpfte. Die alleinige Zuständigkeit der Länder für Fragen der Lehrerbildung erschwert Vorgehensweisen zur Überwindung des bestehenden Mangels. Weitere Gründe, denen hier nachzugehen ist, kommen noch hinzu. Festzuhalten bleibt allerdings, dass in anderen Staaten der EU in einem solchen Ausmaß Engpässe dieser Art bisher noch kaum bekannt geworden sind.

Hilfsmaßnahmen

Die Lehrerbildung sowie der Komplex der beruflichen Bildung selbst, das Dualsystem und die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen eingeschlossen, sind eng aufeinander bezogen. Vor diesem Hintergrund hat die Studie alle zur Bedarfsdeckung beschrittenen Wege zu berücksichtigen. Ferner gilt es aufzuzeigen, in welchen Sektoren sich die Lehrerbildung und die Berufsausbildung in Deutschland in ihrer Gesamtheit sowie in Teilbereichen von Systemen anderer Staaten unterscheiden.

**Deutsche
Besonderheiten**

Das Eingehen auf Zusammenhänge dieser Art lässt erhebliche Unterschiede erkennen. Trotz einer Vielzahl von Fachveröffentlichungen zur Lehrerbildung gibt es bisher kaum komparativ angelegte Publikationen zum Lehrbedarf und zur Bedarfsdeckung. Um Gründe für die Unterversorgung aufzeigen zu können, befassen sich die folgenden Kapitel mit den Themenstellungen:

Gliederung

- Fehlende Übereinstimmung von Lehrerbildung und Einsatz (4.1),
- Unbefriedigendes Zusammenwirken von Betrieb und Schule (4.2),
- Eingeschränkte Attraktivität der Profession Lehrkraft an gewerblich-technischen Schulen (4.3).

4.1 Fehlende Übereinstimmung von Lehrerbildung und Einsatz

Lehrbefähigungen Lehrbefähigungen nach absolvierten grundständigen Studiengängen lassen sich bestimmen durch das Hauptfach – in der Regel bezogen auf ein Berufsfeld – und das unabhängig davon gewählte spezielle Unterrichtsfach gemäß Angebot des betreffenden Landes. Aus der Koppelung dieser beiden Qualifikationen ergibt sich eine Vielfalt von Fächerverbindungen.

Diese Situation veranschaulicht ein Beitrag von Bader/Dembélé in der Zeitschrift „Die Berufsbildende Schule“.¹ Die Autoren zeigen einmal die im Studiengang wählbaren Fächerverbindungen und zum anderen die Situation zum Abschluss des Vorbereitungsdienstes und Eintritts in den Schuldienst; zum Letzteren aufgelistet sind jeweils die Fächerkombinationen, denen nach Meinung der Kultusministerien „hohe Chancen“ zukommen (vgl. Übersicht 6 in Kapitel 2.3). Die Entscheidung über die Anstellung im Staatsdienst wird zumeist nach dem Bedarf der betreffenden Schule unter Berücksichtigung des ersten und zweiten Faches gefällt.

Heterogene Einsatzfelder Die ausgebildete Lehrkraft kann im Nebeneinander beider Fächer eingesetzt werden, wie z.B. als Fachkraft im Bereich Maschinenbau in Lehrlingsklassen oder einschlägigen berufsqualifizierenden Vollzeitschulen sowie als Fachlehrer beispielsweise für Physik. Ein nicht geringer Teil der Lehrkräfte wird derzeit allerdings ganz oder teilweise auch in Klassen anderer Schulzweige tätig, wie z.B. in Jungarbeiterklassen oder im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), für die die Lehrkräfte nicht ausgebildet worden waren. Auf hieraus resultierende sowie andere Schwierigkeiten samt den sich ergebenden Folgerungen gehen folgende Abschnitte ein:

- Einsatz in verschiedenartigen Schulzweigen (a),
- Probleme bei der Bildung von Fachklassen (b),
- Vorgehen in Mehrberufsklassen des gleichen Berufsfeldes (c).

a) Einsatz in verschiedenartigen Schulzweigen

Einsatz in Warteschleifen Bedingt durch den bestehenden Lehrstellenmangel, sind in jüngerer Zeit die Klassen des *Berufsvorbereitungsjahres* (BVJ) weiter angewachsen. Diese gehören zu den in der Öffentlichkeit als *Warteschleifen* bezeichneten Ergänzungsangeboten. Beim Einsatz in Klassen des BVJ übernimmt der Lehrer weitgehend vernachlässigte Aufgaben der Hauptschule im Bereich Berufsvorbereitung sowie sonderpädagogische Funktionen. Auch die *Berufsfachschulen* (BFS) und das *Berufsgrundbildungsjahr* (BGJ) entwickeln sich immer mehr zu Ersatzlösungen, mit denen die ohne Lehrstellen gebliebenen Jugendlichen ihre Allgemeinbildung zu verbessern suchen. So ist zwischen 1993 und 2003 die Zahl der Schülerinnen und Schüler der BFS um 199.000 auf 474.000 angestiegen, die Schülerzahlen im BVJ und BGJ im gleichen Zeitraum nur um jeweils ca. 17.000 auf 64.000 bzw. 49.000.

Das Nebeneinander von Unterricht in anspruchsvollen Klassen des betreffenden Berufsfeldes neben dem Einsatz in der Berufsvorbereitung (BVJ) und ebenso in Jungarbeiterklassen bedeutet für die angesprochenen Lehrkräfte eine Mehrbelastung. Anlässlich der Berufsentscheidung vor Studienbeginn dürften jedoch zweifels-

¹ Bader, Reinhard; Dembélé, Sabine: Lehrerbildung: Vielfalt in den Fächerkombinationen. Berufliche Fachrichtungen und Fächer im Vorbereitungsdienst der Länder. In: Die berufsbildende Schule 58 (2006) H. 1, S. 15 – 19

frei Lehrtätigkeiten mit dem Ziel, berufsqualifizierend auszubilden, im Vordergrund stehen.

Mit steigender Tendenz werden Lehrkräfte an beruflichen Schulen in Klassen des BVJ eingesetzt; das Gesamtvolumen der dort unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer liegt bei 6.000 (vollen) Lehrstellen; im BGJ sind es rund 3.700 (Vollzeit-)Lehrer (vgl. Kapitel 2.4, Tabelle 9).

**Lehrereinsatz
im BVJ**

Aus den dazu geführten Gesprächen mit Lehrkräften lässt sich zusammenfassen:

- Jede zweite oder dritte Lehrkraft gewerblich-technischer Fachrichtungen unterrichtet mit einem Teildeputat auch in BVJ/BGJ-Klassen.
- Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind äußerst selten mit vollem Lehrauftrag im BVJ/BGJ eingesetzt.
- Deutlich kommt zum Ausdruck, dass sich die Lehrkräfte bei diesem Einsatz wegen der ganz andersartigen Aufgabenstellung unsicher fühlen und besonders gefordert sind.

Der Vorsitzende der baden-württembergischen Lehrerverbände weist im Rahmen der Diskussion um Änderungen in der Gestaltung des BVJ unter dem Stichwort *Flexibilität* auf folgende Punkte hin²:

- Dem Bildungsziel des BVJ kann es zuträglich sein, „Schülerinnen und Schüler mit und ohne Hauptschulabschluss getrennt für den Berufseinstieg zu qualifizieren“.
- Benötigt werden kleinere Klassen.
- „Wir brauchen Lehrer, die qualifiziert sind, im BVJ zu unterrichten.“
- Als Fortbildungsinitiativen werden gefordert: Sonderpädagogik, Supervision und Prozessbegleitung. „Wir brauchen auch Sozialarbeiter und Sozialpädagogen für dieses besonders schwierige Klientel.“
- „Wenn wir Leistungsschwache fördern sollen, benötigen wir die gleiche Unterstützung wie die Grund- und Hauptschulen.“
- „Schließlich sollen die Schulen mit den Betrieben vor Ort nach optimalen, abgerundeten und individuellen Lösungen suchen.“

Eine ähnliche Situation ergab sich im Teilzeitunterricht der Klassen für Jungarbeiter oder Arbeitslose mit den folgenden lehrplanmäßigen Aufgaben:

**Einsatz in
Jungarbeiter-
klassen**

- Allgemeinbildung vertiefen,
- Fähigkeiten fachspezifischer Art schulen und weiterentwickeln,
- einen Gewinn für Beruf und Leben erzielen,
- Erziehung zum verantwortungsbewussten Staatsbürger.

Dieter Frenz nahm dazu wie folgt Stellung: „Nach den Erfahrungen vieler Jungarbeiterlehrer ist Teilzeitunterricht Geldverschwendung und unnützer Lehrerververschleiß. Bei den Schülern werden durch die Zwangsmaßnahmen zur Teilnahme am Unterricht die Institutionsangst vertieft, Schul- und Staatsverdrossenheit erzeugt und u. U. ein Nährboden für kriminelle Delikte bereitet.“³

² Huber, Herbert: „Flexibilität ist alles.“ Lehrer zur Ausbildungsreife. In: BLBS aktuell. Hrsg.: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Landesverband Baden-Württemberg e.V. H. 2/2006, BLV Magazin, S. 13

³ Frenz, Dieter. L.; Müssen Jungarbeiter das Problem der Berufsschule sein? In: Die berufsbildende Schule, 28. Jg., H. 9/1976, S. 525

Einsatz in anderen Schulzweigen Außer dem Bereich Berufsvorbereitung muss hier erwähnt werden, dass die Studiengänge für Lehrkräfte an beruflichen Schulen auch auf Schulzweige wie berufliches Gymnasium oder Fachschulen für Technik nicht vorbereiten, so dass insgesamt die Attraktivität des Berufs *Lehrkraft an beruflichen Schulen* durch die Ungewissheit, in welchen Schulzweigen die Lehrkraft eingesetzt wird, geschmälert ist.

b) Probleme bei der Bildung von Fachklassen

Fachklassenbildung Schulen und Schulverwaltungen sind bemüht, bei der Klassenbildung zahlenmäßig schwache Berufszweige großräumig zusammenzufassen. Lösungen dieser Art stoßen an ihre Grenzen, wenn der dann zuständig gewordene Schulstandort nicht mehr als Tagespendler erreicht werden kann. Die Zusammenfassung im Blockunterricht mit Unterbringung in Internaten verursacht länderübergreifend organisatorische Probleme und auch einen erhöhten finanziellen Aufwand.

Länderübergreifende Fachklassen In einer Rahmenvereinbarung der KMK vom Jahre 1984 zur Durchführung des Unterrichts für schwach besetzte Lehrberufe wurde festgelegt:

„Sofern einzelne Länder einen fachlich differenzierten Unterricht nicht sicherstellen können, soll auf der Grundlage der schulrechtlichen Regelungen für die betroffenen Berufsschüler aus diesen Ländern ein Unterrichtsangebot an Berufsschulen mit länderübergreifendem Einzugsbereich eingerichtet werden. Die aufnehmenden Länder bemühen sich, die erforderlichen Beschulungskapazitäten vorzuhalten. ... Die einzubeziehenden Ausbildungsberufe, die Standorte der Berufsschulen sowie deren Einzugsbereiche werden zwischen den Ländern abgestimmt ...“⁴

Details dieser Art sind dann in ständig fortzuschreibenden Listen für die betroffenen Ausbildungsberufe festzuhalten. Hierfür einige Beispiele⁵:

- Beim Ausbildungsberuf Asphaltbauer/in (Industrie) ist Nordrhein-Westfalen aufnehmendes Land mit Berufsschulstandort Essen. Einzugsbereich ist hierbei das gesamte Bundesgebiet.
- Beim Baugeräteführer/in (Industrie) gibt es drei aufnehmende Länder, nämlich Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. Schulstandort in Baden-Württemberg ist Schorndorf, wo auch Lehrlinge aus Rheinland-Pfalz und dem Saarland eingeschult werden.
- Beim Parkettleger/in (Handwerk) gibt es vier aufnehmende Länder, und zwar Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Die in Baden-Württemberg zuständige Berufsschule Ehingen nimmt auch Auszubildende aus dem Saarland auf.

Zuschüsse zu Unterkunft und Verpflegung sowie Fahrtkosten werden gegebenenfalls nach Landesregelungen gewährt.

⁴ Vgl. Rahmenvereinbarung über die Bildung länderübergreifender Fachklassen für Schüler in anerkannten Ausbildungsberufen mit geringer Zahl Auszubildender. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.01.1984

⁵ Vgl. Liste der anerkannten Ausbildungsberufe, für welche länderübergreifende Fachklassen eingerichtet werden, mit Angabe der aufnehmenden Länder (Berufsschulstandorte) und Einzugsbereiche. Stand der 16. Fortschreibung: 18.06.2004 – gültig ab dem 01.08.2004. (Beilage zur KMK Rahmenvereinbarung 26.01.1984)

Österreich fasst seit Jahrzehnten die Lehrlinge zahlenmäßig schwach besetzter Berufe nach jeweils umfassenden Gesamtplanungen großräumig zusammen und bringt sie während der Blockphasen internatsmäßig unter. Zuständig für die Internate sind die örtlichen Schulleiter.

**Beispiel
Österreich**

Ohne eine umfassende, die finanziellen Erfordernisse einbeziehende Regelung dürfte es in Deutschland über die von der KMK verabschiedete Richtlinie kaum gelingen, die Gesamtheit der Schüler in den drei Ausbildungsjahren in angestrebten Einberufungsklassen zu unterrichten, denn auch innerhalb größerer Länder sind in beträchtlichem Ausmaß Zusammenfassungen dieser Art erforderlich. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Entfernungen durch Benutzung von Kraftfahrzeugen und auch durch private Unterbringung am Schulort heutzutage nicht mehr so ausschlaggebend sind. Andererseits ist die Zahl der im Unterricht zu trennenden Klassen eher gestiegen. So ergeben sich in zunehmendem Maße Änderungen in den Schülerzahlen von Berufen oder Berufsgruppen mit der Konsequenz, dass an einzelnen Schulen ein starker Rückgang in der Gesamtschülerschaft zu verzeichnen ist. Die Schulen suchen dann einen Ausgleich, indem sie sich um neue Ausbildungsberufe mit steigenden Quoten bemühen. So berichten die Nürnberger Nachrichten von Kontroversen in Verhandlungen, welcher Schulstandort für diese neuen Berufe im Sinne einer überregionalen Zuständigkeit den Zuschlag erhält. Durch Entscheidungen dieser Art kann auch das örtliche Zusammenwirken von Betrieb und Schule gestört werden.⁶

**Deutsche
Länder**

Wegen des Fehlens einer gesetzlichen Regelung für die Bildung von regional übergreifenden Fachklassen werden diese Schwierigkeiten heute ganz offensichtlich weitgehend verdrängt. Dessen ungeachtet sind in Deutschland immer noch Lehrkräfte in Mehrberufsklassen eingesetzt, wodurch für die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer ein wesentlich höherer Aufwand entsteht. Unterschiede ergeben sich zwischen den Großstadtschulen mit besonders weitem Einzugsgebiet gegenüber den Berufsschulen im ländlichen Raum.

**Erschwernisse
für die Lehrkräfte**

Ein anschauliches Bild der derzeitigen Berufsgliederung mit hohem Anteil zahlenmäßig schwach besetzter Berufe zeigt Übersicht 10. Der erhebliche Anteil von Ausbildungsberufen mit auf Bundesebene weniger als je 100 Auszubildenden lässt Grundsatzprobleme des deutschen Berufsbildungssystems mit Schwerpunkt *duale Ausbildung* erkennen:

Splitterberufe

- Die nach der Schulentlassung frühe Entscheidung für einen zwar staatlich anerkannten, aber sehr eng geschnittenen Ausbildungsberuf – verstanden als Lebensberuf – muss die 15- bis 16-jährigen Jugendlichen überfordern. Der hohe Anteil abgebrochener Lehrverhältnisse könnte dies bestätigen.⁷
- Die Einschulung an einem anderen, zum Teil weit entfernten Standort der zuständigen Berufsschule bringt sowohl für den Ausbildungsbetrieb als auch für den Klassenlehrer der Berufsschule Nachteile mit sich. Ein Zusammenwirken im Sinne der Konzeption *dual* ist dann kaum noch möglich.

⁶ Die Nürnberger Nachrichten berichten von der Fachklassenbildung für den Beruf „Kaufmann für Dialogmarketing“ in Oberfranken (Ausgaben vom 30.6., 1.7. und 7.7.2006.

⁷ Im Schnitt wird etwa jeder fünfte neu abgeschlossene Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst. Vgl. BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2005, S. 104.

Übersicht 10:

Lehrberufe mit weniger als 100 Lehrlingen im gesamten Bundesgebiet (31.12.2002)¹

1. Berufsfeld LAND-, GARTENBAU, FORSTEN			
Revierjäger (Lw)	47		
2. Berufsfeld BERGBAU, MINERALÖLGEWINNUNG			
Berg- und Maschinenmann (I)	0	Bergvermessungstechniker	29
3. Bautechnik			
Fassadenmonteur (Hw)	62	Schiffszimmerer (I)	0
Backofenbauer (Hw)	0	Spezialtiefbauer – 2. Stufe (I)	72
Feuerungs- und Schornsteinbauer (Hw)	9	Stuckateur – 2. Stufe (Hw)	1
Brunnenbauer (Hw)	59	Bauwerksabdichter (Hw)	41
Brunnenbauer (I)	20	Bauwerksabdichter (I)	93
Asphaltbauer (I)	33	Estrichleger – 2. Stufe (I)	6
Betonstein- und Terrazzohersteller (Hw)	60	Fachkraft f. Straßen u. Verkehrstechn. (öD, I)	77
Fachkraft f. Wasserwirtschaft (öD, I)	27		
4. Holztechnik (Tischler etc.)			
Wagner (Hw)	2	Böttcher (Hw)	5
Bootsbauer (I)	23	Leichtflugzeugbauer (I)	49
Drechsler – Elfenbeinschnitzer (Hw)	55	Holzbildhauer (Hw, I)	34
Bürsten- und Pinselmacher (I, Hw)	51	Schirmmacher (Hw)	0
Holzspielzeugmacher (I)	78	Korbmacher (Hw, I)	23
Holzspielzeugmacher (Hw)	31		
5. Farb- und Raumgestaltung			
Bodenleger (I)	6	Fahrzeuginnenausstatter (I)	0
Vergolder (Hw)	58		
6. Metalltechnik			
Drahtwarenmacher (I)	9	Kabeljungwerker (I)	38
Revolverdrehler (I)	3	Fräser (I)	68
Metallschleifer (I)	29	Schleifer (I)	22
Vor-/Feinpolierer (I)	22	Graveur (Hw)	86
Metallbildner - Ziseliertechnik (Hw)	66	Emailschriftenmaler (I)	4
Federmacher (I)	33	Schneidwerkzeugmacher (Hw)	96
Rohrleitungsbauer - 2. Stufe (Hw)	54	Werkzeugmacher – Instrumententech. (I)	100
Büchsenmacher (Hw)	54	Gerätezusammensetzer (I)	87
Maschinenzusammensetzer (I)	10	Uhrmacher (I)	72
7. Elektrotechnik / Elektronik			
–/– (keine gering besetzten Berufe)			
8. Chemie, Physik, Biologie (Verfahrenstechnik)			
Wachszieher (Hw, I)	36	Chemielaborjungwerker (I)	13
Verfahrensmechaniker f. Kunststoff- und Kautschuktechnik (Hw)* ²	51	Landwirtsch.-techn. Laborant (Lw)	34
Edelmetallprüfer (I)	12	Stoffprüfer- Chemie, Steine/Erden (I)	29
Fotolaborant (I)	98	Fotolaborant (Hw)	24
Film- und Videolaborant (I)	9	Fotomedienlaborant (Hw) *	89
Drahtzieher (I)	58		
9. Papier- / Drucktechnik			
Schriftsetzer (Hw)	54	Druckvorlagenhersteller (I)	2
Flexograf (I)	3	Steindrucker (Hw)	2

10. Textil-/ Bekleidungstechnik (inkl. Leder)			
Textilmechaniker/Spinnerei, 2. Stufe (I)	25	Seiler (Hw)	13
Weber (Hw)	15	Textilmechaniker/Bandweberei, 2. Stufe	3
Textilstopfer (I)	54	Textilmaschinenführer/Tufting, 1. Stufe	33
Textilmechaniker/Tufting, 2. Stufe	14	Stricker (Hw)	2
Textilmechaniker/Maschenind., 2. Stufe	72	Textilmaschinenführer/Vliesstoff, 1. Stufe	60
Textilmechaniker/Vliesstoff, 2. Stufe	29	Wäscheschneider (Hw)	3
Sticker (Hw)	30	Hut- u. Mützenmacher (Hw)	1
Modist (Hw)	31	Modist (I)	4
Segelmacher (Hw)	76		
Gerber (Hw)	7	Gerber (I)	50
Schuh- u. Lederwarenstepper (I)	31	Sattler (I)	28
Feinsattler (I)	3	Feintäschner (Hw)	27
Täschner (I)	26	Handschuhmacher (Hw)	0
Pelzveredler (I)	3	Kürschner (Hw)	37
Kürschner (I)			
11. Gestaltungstechnik (u.a. Kunsthandwerk)			
Edelsteinschleifer (Hw, I)	9	Edelsteingraveur (Hw, I)	4
Diamantschleifer (I)	8		
Figurkeramformer (I)	24	Kerammodelleinrichter (I)	16
Kerammodelleur (I)	21	Glasmacher (I)	35
Glasapparatebauer (Hw)	15	Glasapparatebauer (I)	100
Thermometermacher (Hw)	0	Thermometermacher (I)	13
Leuchtröhrenglasbläser (I)	42	Glasbläser, Glasgestaltung (I, Hw)	6
Glasbläser, Kunstaugen (I, Hw)	6	Glasveredler, Flächen (Hw, I)	21
Glasveredler, Schliff (Hw, I)	21	Glasveredler, Gravur (Hw, I)	21
Feinoptiker (Hw)*	11	Verfahrensmechaniker, Brillenoptik (I)	28
Metall- und Glockengießer (Hw.)	33	Metallbildner / Gürtler (Hw)	66
Silberschmied / Metall, Email (Hw, I)	19	Edelsteinfasser (Hw, I)	26
Klavier- u. Cembalobauer (Hw)	82	Klavier- u. Cembalobauer (I)	84
Orgel- u. Harmoniumbauer (I)*	23	Metallblasinstrumentenmacher (Hw)	46
Metallblasinstrumentenmacher (I)	19	Bogenmacher (Hw)	7
Geigenbauer (Hw)	18	Zupfinstrumentenmacher (Hw)	13
Holzblasinstrumentenmacher (Hw)	27	Holzblasinstrumentenmacher (I)	22
Handzuginstrumentenmacher (Hw)	1	Handzuginstrumentenmacher (I)	14
Spielzeughersteller (I)	32	Biologiemodellmacher (I)	7
Bühnenmaler und -plastiker (I)	93	Maskenbildner (I)	31
12. Gesundheit/Körperpflege		-- (keine gering besetzten Berufe)	
13. Ernährung/Hauswirtschaft., Reinigungsservice			
Fachkraft für Rohr-, Kanal- und		Weinküfer (Hw)*	19
Industrieservice (I, öD)	24	Brenner (I, Lw)	1
Destillateur (I)	23	Müller (Hw)*	86

¹ Lt. BiBB, Bonn (Hrsg.): Die anerkannten Ausbildungsberufe 2004, S. 25 - 129

² In den mit * markierten Lehrberufen gibt es im gleichnamigen Industrie-/Handwerksberuf über 100 Lehrlinge.

- Die unter fachlichem Aspekt enge Eingrenzung einer großen Zahl von anerkannten Ausbildungsberufen führt insofern in eine Sackgasse, weil nach dem derzeitigen Ausmaß notwendig werdender Umentorichtungen der zuerst absolvierte Ausbildungsgang im Beschäftigungssystem für den Betroffenen kaum Bestand hat und dann ein neuer Beruf erlernt werden muss. Es fehlt die Strukturierung von Ausbildungsberufen nach dem Bausteinsystem, um auf erworbenen und noch aktuellen Teilqualifikationen aufbauen zu können.
- Es fehlen kürzere Ausbildungsgänge – einjährig, eineinhalbjährig oder zweijährig – die von vornherein auf breitere Einsatzmöglichkeiten ausgerichtet sind.

Unzureichende Abstimmung im Dualsystem Die Fachklassenbildung ist dadurch erschwert, weil im Rahmen der *Berufsschneidung* anlässlich der Erstellung von Ausbildungsordnungen nicht berücksichtigt wird, dass die Auszubildenden eine zuständige Schule als Pendler erreichen können. Bei der großen Zahl von Splitterberufen stellt sich die Frage, ob es den Auszubildenden in diesen Zweigen im Alter von 15 oder 16 Jahren zuzumuten ist, die Berufsschule in einem anderen Land zu besuchen. Damit steht die gesamte Struktur der Ausbildungsberufe gemäß BBiG nach dem Berufsprinzip auf dem Prüfstand. Erforderlich sind Überlegungen, inwieweit Grundberufe – z.B. auf Berufsfeldebene – gebildet werden können. Die KMK hatte dies bereits Ende der 90er Jahre gefordert.

Fehlendes Gesamtsystem Diese meist eng geschnitten Berufe zeigen eine weitere Problematik: Duale Ausbildungsgänge und Schulzweige an berufsqualifizierenden Vollzeitschulen bleiben im Prozess der Berufsschneidung unverbunden, während in anderen Staaten die Berufe zentral für die ganze Breite der Ausbildungsmöglichkeiten geplant und verabschiedet werden. Die Berufsschneidung in der Schweiz z.B. erfolgt zentral, und die Durchführung in Form schulischer oder betrieblicher Berufsbildungsgänge ist dann ohne Probleme möglich. Auch in England wird die Berufsschneidung schon längere Zeit von einer Behörde überwacht. In einem auf die heutige Zeit zugeschnittenen Angebot an Ausbildungsberufen würde sich das Problem der Fachklassenbildung in der Berufsschule weitgehend entschärfen.

Gleichzeitige Beachtung mehrerer Pläne **c) Vorgehen in Mehrberufsklassen des gleichen Berufsfeldes** Erschwernisse besonderer Art entstehen dann, wenn in den zweiten und dritten Berufsschuljahrgängen Angehörige mehrerer Ausbildungsberufe zusammengefasst sind und die Lehrkraft damit gleichzeitig nach mehreren verschiedenartigen Lehrplänen vorzugehen hat.

Auf der betrieblichen Seite sind die betreffenden Ausbildungsordnungen zu beachten, wie sie für jeden Beruf auf Bundesebene verabschiedet wurden. Im Ausbildungsbetrieb gilt der auf dieser Basis speziell erarbeitete Ausbildungsrahmenplan. Ein Ausschuss der KMK konzipiert parallel zur Verabschiedung der Ausbildungsordnungen im Zusammenwirken mit dem Bund jeweils einen Rahmenplan für die Berufsschulen. Die meisten Länder übernehmen diese Pläne direkt, für andere bilden sie die Basis der für das betreffende Land zu erarbeitenden Lehrpläne. Nach den geltenden Ausbildungsordnungen wird in den Ländern in den ersten Berufsschuljahren nach einem auf Berufsfeldbreite angelegten Lehrplan vorgegangen.

Soweit möglich, sind diese Pläne mit den Ausbildungsordnungen des Bundes abgestimmt.

Sofern im zweiten und dritten Berufsschuljahr ebenfalls mehrere Berufe eines Berufsfeldes zusammengefasst sind, gelten dann die entsprechenden Lehrpläne im Nebeneinander. In solchen Fällen gehen die Lehrkräfte recht unterschiedlich vor.

In Gesprächen mit Lehrkräften einer Reihe von Berufsschulen wurde auch dieses Problem erörtert. Persönlich betroffen zeigte sich danach etwa jede dritte Lehrkraft. Auf die Frage, wie in derartigen Mehrberufsklassen des zweiten und dritten Schuljahres vorgegangen wird, wurden folgende Wege genannt:

**Lösungswege
der angesprochenen
Lehrkräfte**

- Der größte Teil der angesprochenen Lehrkräfte unterrichtet zwei bis vier verschiedene Ausbildungsberufe gleichzeitig und geht nach einem von ihnen selbst dafür erarbeiteten Plan vor.
- Ein kleiner Teil gibt an, sich im Unterricht nach der stärksten Gruppe der Klasse auszurichten.
- Ferner kommt zum Ausdruck, dass der Unterricht in Mehrberufsklassen einen wesentlich höheren Aufwand für die Lehrkräfte verursacht und somit insgesamt unbefriedigend bleibt.

Zur Verwandtschaft von Berufen innerhalb einer Klasse wurden bereits spezielle Fachklassenuntersuchungen durchgeführt⁸, so z.B. für die Bauberufe. Um das entstehende Problem zu veranschaulichen, wurde dort die Verwandtschaft auf Berufsfeldebene in bestimmten Themenbereichen aus den jeweils geltenden Stoffplänen herausgestellt.

**Ergebnisse aus
Fachklassen-
untersuchung**

Das Curriculum Handbuch⁹ übernahm dieses Beispiel für das genannte Berufsfeld, in dem die Stoffgebiete der Einzelberufe anhand von Rahmenthemen gegenübergestellt sind. Auf einer solchen Grundlage gelingt es leichter, für eine Gruppe von Einzelberufen einen gemeinsamen Plan zu erarbeiten.

Wenngleich die oben genannte Erarbeitung der Verwandtschaften zwischen Berufen innerhalb des Berufsfelds, z.B. Bau, schon Jahre zurückliegt, würde sich für die heute geltenden Pläne ein ähnliches Bild abzeichnen.

Die verordnungsgebenden Bundesministerien sollten Berufe so konzipieren, dass die Basis Berufsfeld im Konzept der Gestaltung von Lehrplänen dominieren kann und gezeigt wird, inwieweit für das Berufsfeld auch bis zum dritten Ausbildungsjahr Gemeinsamkeiten bestehen. Einzelberufe werden dann daran angebunden; somit kann die Lehrkraft ohne Schwierigkeiten auch Berufsfeldklassen unterrichten. Der Vorteil einer solchen Lösung ist, dass die an einem bestimmten Ort zuständigen Schulen für Spezialisierungen in größeren Einzugsräumen verantwortlich sein können.

**Berufsfeld
als Basis**

⁸ Rothe, G.: Berufliche Bildung in Stufen. Modellstudie zur Neuordnung der Berufsschulen in Baden-Württemberg, dargestellt am Raum Schwarzwald-Baar-Heuberg. Hrsg.: Kultusministerium Baden-Württemberg. (Bildung in neuer Sicht: Reihe A, Nr. 7), Villingen 1968

⁹ Hrsg. Karl Frey, München 1975

Berücksichtigung des Einzelberufs Dessen ungeachtet besteht die Notwendigkeit, Einzelberufe hinsichtlich ihrer Anforderungen zu berücksichtigen. Eine solche Aufgabe lässt sich ohne höheren Aufwand im Zusammenwirken mit einem Berufsfeldplan realisieren. Andererseits muss der Lehrkraft die Möglichkeit gegeben werden, den Lehrling auch mit Blick auf seine Leistungen im Einzelberuf beurteilen zu können, z.B. anlässlich des Abschlusszeugnisses.

Die Erarbeitung einer praktikablen Methode für die Unterweisung kann nur im Einvernehmen mit den Sozialpartnern und den Stellen erfolgen, die die Berufsfelder bestimmen und die Ausbildung durchführen. Dazu empfiehlt es sich, sowohl den Berufsfeldplan als auch die Einzelpläne modular zu strukturieren, damit spätere Umstellungen leichter werden. Der Berufsschulunterricht im Rahmen der Erstausbildung sollte also auch richtungweisend sein für Weiterbildungsmöglichkeiten und damit die Anpassung an neue Anforderungen.

Weitere Erschwernisse Zu den hier dargestellten Schwierigkeiten anlässlich der Durchführung von Unterricht und Unterweisung in Einberufs- oder Berufsfeldklassen kommt hinzu, dass der Eintritt ins erste Lehrjahr in ganz unterschiedlichem Alter erfolgt. Abbildung 7 in Kapitel 6.3 zeigt die Jahrgangsquoten anlässlich des Eintritts in die betriebliche Ausbildung auch für 18- bis 22-Jährige.

Aber nicht nur die Altersunterschiede sind zu berücksichtigen, sondern auch die mitgebrachten Voraussetzungen, also z.B. fehlender Hauptschulabschluss, Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Abitur usw. Hier angesprochen sind die bisher generell auf dem Hauptschulabschluss aufbauenden Berufsbilder (Ausbildungsordnungen) und die unzureichende Berücksichtigung der tatsächlichen Leistungsfähigkeit der einzelnen Auszubildenden.

Die hinsichtlich der unterschiedlichen Vorbildung entstehenden Probleme erschweren den Unterricht ungemein und führen in der Regel zu unbefriedigenden Unterrichtsergebnissen.

Auch in der Ausbildung der Lehrkraft muss daher auf diese Niveauunterschiede vorbereitet werden. Andererseits ist es erforderlich, das vorausgesetzte Mindestniveau in den Ausbildungsplan zu integrieren, damit der Beruf in einer größeren Spannweite, z.B. in den derzeit von der EU diskutierten acht Stufen, seinen Standort findet und damit europaweit verglichen werden kann.

4.2 Unbefriedigendes Zusammenwirken von Betrieb und Schule

Erschwerte Kooperation Als Voraussetzung für die Effizienz der beruflichen Ausbildung im Dualsystem gilt das fruchtbare Zusammenwirken von Betrieb und Schule, wird doch ihr Erfolg daran gemessen. Direkt angesprochen sind die verantwortlichen Personen: die Ausbilder im Betrieb und die Lehrkräfte in der Berufsschule. Letztere stehen allerdings in der Regel einer ganzen Reihe betrieblicher Ausbilder gegenüber, und zwar je nach der Zahl der Betriebe, aus denen Lehrlinge in die betreffende Klasse einbezogen sind.

Ein Kontakt mit dem Betrieb, wie er von Seiten der Lehrkräfte gewünscht wird und mit dem die beruflich-fachliche Seite angesprochen ist, kann nur dann zustande

kommen, wenn Betriebe und Berufsschulen jeweils hinsichtlich der zeitlichen Abfolge nach abgestimmten Plänen vorgehen. Das ist jedoch mit den für beide Seiten getrennten Ausbildungsunterlagen nicht der Fall.

Eine dem Lehrer bekannte Richtschnur, nach der die Ausbildung im Betrieb parallel zum schulischen Plan abläuft und auf deren Basis beide Partner fachlich-inhaltlich kooperieren und sich ergänzen könnten, gibt es bisher im deutschen Dualsystem nicht. Die Voraussetzung für eine fundierte Kooperation müsste bereits bei der Verabschiedung der Ausbildungspläne für Betrieb und Schule berücksichtigt werden.

Aus diesem Mangel an Kooperationsmöglichkeiten resultiert folgende Feststellung: Im Ausbildungsablauf bleiben in Deutschland beide Seiten auf sich selbst angewiesen.

Die Ausführungen in Kapitel 4.1 zur nötigen Abstimmung der beiden Pläne sind insbesondere bei schulschwachen Lehrlingen von Bedeutung. In der dualen Ausbildung gehen Betrieb und Schule nach getrennten Plänen vor, so dass die Bezeichnung *dual* als positive Charakterisierung dieses Nebeneinanders nicht gerechtfertigt erscheint.

**Getrenntes
Vorgehen**

Die für das deutsche Dualsystem erarbeiteten Ausbildungsordnungen könnten hinsichtlich der Abfolge von Anforderungen und Themenstellungen durchaus für eine berufliche Vollzeitschule gelten, die dann nach schuleigenen Plänen vorgeht und selbst das Zusammenwirken der einzelnen Fächer, auch der praktisch orientierten, berücksichtigen kann.

**Vorgehen
in Vollzeitschulen**

Die Verabschiedung der Ausbildungsordnungen erfolgt nach Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule nach einem zwischen der Bundesregierung und der KMK bereits 1972 getroffenen Abkommen. Damit ist auf dieser Ebene eine erste Voraussetzung für das zielgerichtete Ausbilden in Betrieb und Berufsschule gegeben. Einem konstruktiven Zusammenwirken von Betrieb und Schule steht allerdings die im Berufsbildungsgesetz 2005 verankerte Kompetenzregelung entgegen, die die alleinige Verantwortung beim Ausbildungsbetrieb festschreibt. Zur Berufsschule vermerkt das BBiG in § 15 lediglich: „Ausbildende haben Auszubildende für die Teilnahme am Berufsschulunterricht freizustellen.“

**Fehlende
gesetzliche
Grundlage**

Diese Formulierung ist bereits in früheren Texten der Gewerbeordnungen enthalten, wie z.B. der Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes vom Jahre 1869. Die Verpflichtung zur Freistellung wurde also schon in einer Zeit festgeschrieben, in der es Teilzeitschulen mit Tagesunterricht noch nicht oder nur in Ausnahmefällen gab und sich diese Schulen nur zu einem ganz geringen Anteil auf die Belange der Lehrlinge einstellen konnten.

Die heutige Formulierung zur Freistellung lässt nicht erkennen, dass die Lehrlinge von fünf Arbeitstagen zwölf Stunden die Berufsschule besuchen, und auch nicht, dass Ausbildungsinhalte und Schulcurricula mit den für den Betrieb geltenden Ausbildungsordnungen parallel laufen. Unterrichtet wird nach Rahmenlehrplänen der KMK, erarbeitet zu den jeweiligen Ausbildungsordnungen, wie sie pauschal für den Betrieb gelten, allerdings ohne zeitlich festgelegte Abschnitte.

Überholte Aufgabenverteilung	<p>Im deutschen Berufsbildungsgesetz fehlen Vorgaben für das fachlich-inhaltliche Zusammenwirken von Betrieb und Schule. In Fachkreisen ebenso wie in der Öffentlichkeit gelten für die Aufgabenteilung Grundsätze wie <i>praktische Ausbildung</i> im Betrieb und <i>theoretische Ergänzung</i> in der Schule (vgl. dazu Kapitel 6.1). Beide Begriffe sind aus heutiger Sicht überholt und kaum aussagefähig; sie helfen also hinsichtlich eines Zusammenwirkens nicht wirklich weiter. Je differenzierter die Aufgabenstellungen aus der Struktur des betreffenden Berufs sind, um so schwieriger ergibt sich eine Kooperation, denn Theorie und Praxis sind keine Gegensätze, sondern fließen in heutiger Zeit in immer stärkerem Maße zusammen. Zum Hinweis des Instituts der deutschen Wirtschaft, es gelte „das oft unkoordinierte Nebeneinander von betrieblicher Praxis und schulischer Theorie zu beenden, indem Berufsschullehrer und Ausbilder in den Unternehmen ihre Vorgehensweise zum Beispiel in gemeinsamen Arbeitskreisen aufeinander abstimmen“¹⁰, ist anzumerken, dass die Forderung durchaus berechtigt ist; die Voraussetzungen auf gesetzlicher Basis fehlen jedoch. Die Formulierung des Instituts der deutschen Wirtschaft lässt erkennen, dass es auf der oberen Ebene der Zuständigkeiten für die duale Ausbildung schwer fällt, Probleme des Zusammenwirkens von Betrieb und Schule vor Ort zu beeinflussen.</p>
Supranationale Verflechtung	<p>Berufliche Bildung versteht sich heute als Komplex, auf den von vornherein die Interessen nahezu aller gesellschaftlichen Gruppen ausgerichtet sind. Die zunehmende internationale Verflechtung von Wirtschaft und Gesellschaft erfordert auch auf nationaler Ebene in der beruflichen Bildung und ebenso in der Lehrerausbildung die Anpassung an supranational geltende Grundsätze, wie sie zuvor in den Kapiteln 3.2 bis 3.4 dargestellt wurde.</p>
Gesetzliche Grundlagen	<p>Die betriebsgebundene Berufsausbildung ist in Deutschland bis heute über zwei miteinander unverbundene Gesetze geregelt:</p> <ul style="list-style-type: none"> – das Berufsbildungsgesetz des Bundes vom Jahre 1969 bzw. 2005, – die Schulpflichtgesetze der Länder, die nahtlos an die früheren Regelungen der Sonntags- und Fortbildungsschulpflicht anknüpfen.
Gliederung	<p>Die im Dualsystem für beide Seiten gesondert geregelten Zuständigkeiten kennzeichnen ein Nebeneinander, so dass sich die Kooperation Schule – Betrieb derzeit mit dem allseits benutzten Begriff <i>Dualsystem</i> nicht vereinbaren lässt. Im europäischen Kontext ergeben sich damit Besonderheiten für die deutsche Berufsausbildung mit ganz erheblichen Konsequenzen. Um diese unbefriedigende Situation aufhellen zu können, ist unter Berücksichtigung der folgenden Gesichtspunkte vorzugehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erschwernisse im System der dualen Ausbildung (a), – Konsequenzen aus der traditionellen Trennung von Bildung und Berufsbildung (b).

¹⁰ Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Wissen – der Rohstoff des 21. Jahrhunderts. Das deutsche Bildungssystem auf dem Prüfstand. Köln 2001, S. 28

a) Erschwernisse im System der dualen Ausbildung

Die derzeitigen Regelungen für das deutsche betriebsgebundene System erschweren sowohl die Tätigkeit des Ausbilders im Betrieb als auch die der Lehrkraft an beruflichen Schulen. Die Aufgabe des Ausbilders, den Lehrling parallel zur Mitarbeit in der betrieblichen Produktion auszubilden, erweist sich als äußerst schwierig. Die Gesetzgebung hat seine Tätigkeit nicht klar beschrieben, die des Lehrers an beruflichen Schulen noch weniger. „Beim deutschen Dualsystem handelt es sich de facto um zwei unabhängig von einander verlaufende Lernprozesse, den betrieblichen und den berufsschulischen. Die Berufsschule ist dabei der schwächere Partner. Es gibt keine förmliche Anrechnung der schulischen Ausbildungsleistungen in der Abschlussprüfung. Die Zwischenprüfung ist eine allein vom Betrieb veranlasste Initiative; sie wird nicht im Lehrabschluss berücksichtigt und auch völlig ohne Mitwirkung der Schule durchgeführt.

**Zwei
Lernsysteme**

Kritik an der Berufsschule kann gefahrlos geübt werden; dies wird auch gern getan. Die Betriebe hingegen kritisiert man ungern, da man befürchtet, sie könnten sich dann der Ausbildung noch stärker verweigern.“¹¹

Hermann Schmidt, früherer Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, spricht auch den Unterschied zwischen dem dualen System „alter“ Art, wo es selten institutionalisierte Abläufe der Lernortkooperation und klare Verantwortlichkeiten für konkrete Maßnahmen gibt, und „jüngeren“ dualen Systemen wie Dänemark und die Niederlande an, wo der Schule bei der Lernortkooperation sogar die Führungsrolle zufällt.¹² Die Aufgaben der Lehrkräfte an beruflichen Schulen unterscheiden sich von denen, die in anderen Schulzweigen oder auch in beruflichen Vollzeitschulen für ihre Arbeit verantwortlich sind, denn der Erfolg des Lehrers wird am guten Unterricht und am Prüfungserfolg gemessen.

**Dualsysteme
alter und
neuer Art**

Nach dem derzeitigen Stand unterrichtet die knappe Hälfte der Lehrkräfte in Klassen des Dualsystems und die stärkere Hälfte in Vollzeitschulen (vgl. Kapitel 2.4). Die Lehrkräfte im dualen System sind benachteiligt, da ihre Arbeit anlässlich des Lehrabschlusses keine entsprechende Berücksichtigung erfährt. Die Lehrkräfte an beruflichen Schulen bekommen also anlässlich des Lehrabschlusses keine Bestätigung für ihre geleistete Arbeit.¹³

Jede Lehrerkategorie ist gemeinhin für den nachgewiesenen Ausbildungsstand verantwortlich. Dies ist auch in den Richtlinien der KMK für die Lehrerbildung verankert, wonach sich die Leistungsfähigkeit von Lehrkräften in der Qualität ihres Unterrichts widerspiegelt.¹⁴ Lehrkräfte an beruflichen Schulen bleiben wegen der

¹¹ Vgl. Schmidt, Hermann: Kooperation in der Berufsbildung – ein deutsches Spezifikum? In: Euler, Bd. 1, a.a.O., S. 41 – 59

¹² Ganz offensichtlich versteht Helmut Schmidt unter den jüngeren dualen Systemen diejenigen, die nach der EU-Empfehlung 1979 im Sinne der Alternanz vorgehen.

¹³ In Baden-Württemberg gibt es eine auf Landesebene eingeführte Regelung, wonach die Berufsschulzeugnisse den theoretischen Teil der Lehrabschlussprüfung darstellen.

¹⁴ Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deut-

geringen Einbindung in die Ausbildungsgänge ins schulische Zertifizierungssystem im Abseits.

Situation der Ausbilder Auch die Ausbilder im Betrieb können sich als benachteiligt ansehen. So kritisierte die Zeitschrift „Wirtschaft und Berufs-Erziehung“, der Gesetzgeber habe sich bei Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 zu wenig an den unmittelbaren Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis orientiert und angesichts der kontroversen Interessen der Beteiligten oft auf eindeutige Aussagen verzichtet, z.B. im Hinblick auf die Befugnisse der Ausbilder. Weiter wird ausgeführt:

„Ähnlich unzulänglich sind die Hinweise des Gesetzgebers zur Umsetzung des Ausbildungsrahmenplanes (§ 25) in einen unter sachlichen und zeitlichen Gesichtspunkten (§ 4) und nach der Ausbildungsdauer (§ 29) festzulegenden betrieblichen Ausbildungsplan. Weshalb hat sich der Gesetzgeber die Erfahrungen des bisherigen erprobenden Beratungsdienstes nicht unmittelbar zunutze gemacht? Es ist nicht bekannt geworden, daß auf dem Wege zum Gesetz Fachleute der unmittelbaren Vor-Ort-Praxis in einem eigens dazu einberufenen Kreis gehört worden wären.“¹⁵

Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 2005 hat daran nichts geändert. Um aber eine fruchtbare Zusammenarbeit zu ermöglichen, muss sowohl die Position des Ausbilders als auch die des Lehrers gesehen werden. Auf beiden Seiten sind die Verhältnisse unbefriedigend. Schließlich ist dies zurückzuführen auf die unzulängliche Formulierung von Ausbildungsordnungen, die den dualen Charakter völlig ignorieren.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Art des Vorgehens im Betrieb auch hinsichtlich der Kooperation mit der Berufsschule konform gehen muss.

Die Zusicherung, dass die Betriebe bei Erfüllung ihrer Forderung nach mehr Eigenverantwortung ein größeres Angebot an Ausbildungsplätzen bereitstellen, wurde nicht erfüllt.

Lehrkräfte an Vollzeitschulen Auch die Lehrkräfte, die in beruflichen Vollzeitschulen unterrichten, sehen sich vor besondere Probleme gestellt. Nur ein kleiner Teil von etwa 6 bis 7 % ist in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen eingesetzt, die anderen in nicht berufsqualifizierenden Schulzweigen oder im postsekundären Bereich.

Hier ergibt sich in Deutschland die Situation, dass von der Öffentlichkeit und besonders von den Vertretern der Wirtschaft vorrangig das Dualsystem gefördert und davon abgeraten wird, berufsqualifizierende Vollzeitschulen einzurichten.

b) Konsequenzen aus der traditionellen Trennung von Bildung und Berufsbildung

Berufliche Bildung ausgeklammert Als wesentlicher Bestimmungsfaktor für das deutsche Bildungsverständnis gelten die von Preußen ausgehenden Reformen im Geiste des Neuhumanismus, die Wilhelm von Humboldt als „Geheimer Staatsrat und Direktor des Kultus und öffentli-

cher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000, S. 2

¹⁵ „Das Berufsbildungsgesetz unter der Lupe“. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung. Monatsschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel, Nr. 5, Mai 1970, S. 100

chen Unterrichts im Ministerium des Innern“ im Jahre 1809 einleitete. Darauf geht Textauszug 6 in Kapitel 6.1 ein. Das Bildungswesen ist demzufolge als Einheit zu verstehen, allerdings eingeschränkt auf Elementarschule, Gymnasium und Universität; die berufliche Bildung blieb ausgeklammert. Bildung und Berufsbildung wurden als voneinander getrennt angesehen. Ziel der damaligen Bildungsreform war es, die neu definierte Allgemeinbildung in voller Breite in staatlicher Verantwortung auszubauen. Schon bald beeinflussten die auf den Neuhumanismus zurückgehenden Besonderheiten über Preußen hinaus das deutsche Schulwesen nahezu in seiner Gesamtheit.

In letzter Konsequenz führten die von Humboldt vertretenen Grundsätze dazu, dass die Kompetenz für die berufliche Bildung nicht dem Staat zusteht, sondern den Ständen, also der Wirtschaft. Parallel dazu wurde der Berufsbildung gegenüber der Allgemeinbildung ein deutlich niedrigerer Rang zugemessen. Die Begründung Humboldts hierzu: Ist „beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen.“¹⁶ Die damit vollzogene Ausgrenzung der beruflichen Bildung auf den unteren Qualifikationsstufen aus dem staatlichen Bildungssystem ist auch heute noch als Geringschätzung der praktischen Berufsarbeit spürbar. Diese Einschätzung blieb bis in die jüngere Zeit erhalten und steht der von der EU empfohlenen Neuordnung direkt entgegen.

**Berufsbildung
und
Allgemeinbildung**

Von der Unternehmensberatung McKinsey & Company wurde beispielsweise eine Initiative ins Leben gerufen, die der Frage nachgeht, wie ein Bildungssystem gestaltet sein soll, das Menschen frühzeitig dabei unterstützt, ihren Beitrag für die Gesellschaft zu leisten und ihnen ein hohes Maß an Selbstbestimmung sichert. Dazu wurden mit renommierten Wissenschaftlern so genannte Werkstattgespräche geführt und ein Abschlusskongress veranstaltet. Die anlässlich dieser Werkstattgespräche gehaltenen Referate sowie das Manifest, in dem die beteiligten Wissenschaftler ihre Ergebnisse zusammenführten, wurden publiziert.¹⁷ Dabei kam dem Manifest eine besondere Bedeutung zu, sollte es doch eine breite Diskussion auslösen.¹⁸

**Allgemeinbildung
in der aktuellen
Diskussion**

Der Bildungsbegriff, der der Initiative zu Grunde liegt, bezieht sich auf ein „breites Verständnis von Bildung“ mit Blick auf „alle Bildungsbereiche“.¹⁹ Eingelöst wird dies allerdings nicht, denn die berufliche Bildung bleibt weitgehend ausgeklammert. Einzig der Beruf des Lehrers ist dort angesprochen, wobei im Zusammenhang mit dessen Professionalisierung und Aufgabenwahrnehmung auf zahlreiche Mängel verwiesen wird.²⁰

**Bildungsbegriff
ohne
berufliche Bildung**

16 Litauischer Schulplan. Quelle: Auszüge aus Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Stuttgart 1982, S. 187 ff.

17 Die Zukunft der Bildung. Herausgegeben von Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch. Frankfurt a.M. 2002

18 Vgl. a.a.O., S. 13

19 Vgl. a.a.O., S. 9

20 Vgl. a.a.O., S. 200ff.

Die Autoren des Manifestes sprachen gleich eingangs von der Gewissheit, dass „Deutschland über ein auf allen Ebenen unzureichendes Bildungssystem verfügt“.²¹ Dies ließ erwarten, dass auch die berufliche Bildung thematisiert wird, was aber ausblieb. Ferner wurde hervorgehoben, Kindergärten, Schulen und auch Hochschulen seien „dringend renovierungsbedürftig“.²² Hier zeigt sich, dass zwischen Schule und Hochschule der Komplex der beruflichen Bildung gänzlich ausgeblendet bleibt, als sei er gar nicht existent.

Klassische Berufsbildungstheorie So fördert das Beispiel der McKinsey-Publikation den Fortbestand eigentlich längst überholter Vorstellungen. In Deutschland bemühten sich bereits Georg Kerschensteiner, Aloys Fischer und Eduard Spranger ganz entschieden um eine Anerkennung der beruflichen Bildung als Bestandteil des Bildungswesens; gleichzeitig wollten sie eine Brücke zwischen Bildung und Arbeitswelt schlagen.

Abgehen von Kerschensteiner und Spranger Für Kerschensteiner steht Berufsbildung an der Pforte zur Menschenbildung.²³ Eduard Spranger bezeichnet die erste Form allgemeiner Bildung – als Mittelpunkt der heimatlichen Welt, vom Dorf beginnend bis zu der Gemeinsamkeit des geistigen Volksbesitzes in Wissen und Technik, Sitte und Staat, Kunst und Religiosität – mit „grundlegende Bildung“. Der Weg zu höherer Allgemeinbildung führt „über den Beruf und nur über den Beruf“.²⁴ Aloys Fischer ging es schließlich darum, die Kluft zwischen Arbeit und Bildung zu beseitigen.

Als Fazit aus dieser unter der Bezeichnung *klassische Berufsbildungstheorie* geführten Diskussion ist im Rückblick festzustellen, dass es in Deutschland bisher nicht gelang, die durch den Neuhumanismus eingeschlagenen Wege im Bildungssystem zu verändern; zumindest wurden kaum Konsequenzen gezogen.

Verminderte Effizienz des Systems Auch wenn hier die Berufsausbildung mit Schwerpunkt *betriebsgebundene Ausbildung* gesehen und das duale System als Qualitätsmerkmal verstanden wird, ist die Effizienz dieses Systems durch das unzureichende und unbefriedigende Zusammenwirken zwischen Betrieb und Schule gemindert. Deutlich zeigt sich dies daran, dass der Betrieb im Gegensatz zu den Normen, die die EU 1979 formulierte, an Stelle des Erfahrungslernens die betriebliche Ausbildung selbst pauschal als systematische Ausbildung ansieht und die Arbeit der Berufsschulen offiziell kaum einbezieht. Diese Einstellung führte insbesondere zum Rückgang des Lehrstellenangebotes. Ohne strukturierte Bausteine schulisch-systematischer Ausbildung in den entsprechenden Ordnungen zu installieren, kann das Berufsbildungssystem nicht effizient sein. Die derzeitige Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt bestätigt dies.

²¹ Ebenda, S. 171

²² Ebenda, S. 213

²³ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Hg. von J. Dolch, München/Düsseldorf 1954

²⁴ Spranger, Eduard: Berufsbildung, Allgemeinbildung (1923). In: Grundlegende Bildung - Berufsbildung – Allgemeinbildung. Heidelberg 1965, S. 10.

4.3 Eingeschränkte Attraktivität der Profession Lehrkraft an gewerblich-technischen Schulen

Das Interesse der Abiturienten, Studiengänge zur Vorbereitung auf das Lehramt an beruflichen Schulen gewerblich-technischer Fachrichtungen anzutreten, ist in jüngerer Zeit deutlich gesunken. An den meisten Studienorten beginnen, wie in Tabelle 10 (Kapitel 2) ausgewiesen, pro anno nur sehr wenige Anfänger ein Lehramtsstudium gewerblicher Richtung. Beweggründe dafür zu erkennen steht hier im Vordergrund, allerdings ohne den Anspruch, diese Problematik in ihrer Gesamtheit aufzeigen zu können.

**Unzureichende
Nachwuchsquoten**

Der Weg zur Profession „Gewerbelehrer“ erwies sich als sehr mühselig. Es dauerte viel länger als bei den anderen Lehrerberufen, bis das grundständige Studium auf Universitätsniveau sich als Regelzugang durchgesetzt hatte. Der zuvor im Teil I skizzierte Karlsruher Ausbildungsgang, der einerseits „Techniker“ und andererseits Interessenten aus dem Volksschullehramt ein Berufsprofil vermittelte und sie zu qualifizierten Berufspädagogen für den gewerblich-technischen Unterricht formte, blieb jahrzehntelang eine landestypische Lösung, auch wenn er deutschlandweit Anerkennung fand. Folgt man W. D. Greinert und H. A. Hesse, die 1974 den Prozess der Professionalisierung des Gewerbelehrers analysierten, ist hervorzuheben:

**Historische
Entwicklung
der Profession**

- Die Konsolidierungsphase des Berufs begann erst in den Jahren um 1920. Bis dahin war der Zugang weit offen für Handwerker, Techniker und andere Interessenten mit geeigneter Vorbildung ebenso wie für Lehrer mit zwei Staatsprüfungen.
- Wesentliche Impulse für die Festlegung von Ausbildungsstandards gingen von der organisierten Gewerbelehrerschaft aus. Sie forderte bereits 1909 analog zur Handelslehrausbildung eine Gewerbehochschule und erhob 1921 die vollakademische Ausbildung zum zentralen Programmpunkt der Verbandspolitik.
- Dem widersetzte sich die etablierte Erziehungswissenschaft der Universität. Noch um 1930 wiesen E. Spranger und Th. Litt mit harschen Argumenten die Vorstellung eines akademischen Gewerbelehrerberufs als der Berufsschulpopulation inadäquat zurück.
- Im Jahre 1942 wurden dann die letzten Ansätze einer akademischen Gewerbelehrausbildung liquidiert und eine Institutsausbildung verfügt, die Meistern und Absolventen der Ingenieurschulen Zugang bot.
- Zur Situation nach 1945 soll hier nur in knapper Form auf die Gegebenheiten in Südwestdeutschland eingegangen werden: Für den Gewerbelehrernachwuchs wurde eine viersemestrige Institutsausbildung eingerichtet, und zwar das Staatliche Berufspädagogische Institut in Stuttgart. Im Jahre 1949 legte der württembergisch-badische Ausschuss für das gewerbliche Schulwesen den Entwurf eines Studienplans für eine sechssemestrige Gewerbelehrausbildung in Kooperation einer Technischen Hochschule (d.h. der TH Stuttgart) und des Berufspädagogischen Instituts (BPI) vor. Die entsprechende Prüfungsordnung für Diplomgewerbelehrer wurde 1953 erlassen. Im Jahre 1957 plädierte der damalige Leiter des

BPI für eine vollständige Übernahme der Ausbildung durch die TH Stuttgart mit Verlängerung der Studiendauer auf acht Semester.²⁵

- Erst in den Jahren um 1960 kam in der vollen Breite der Durchbruch zur vollakademischen Profession mit zwei Staatsprüfungen samt der Gleichstellung mit dem Gymnasiallehramt, dies allerdings bis heute mit dem Makel, dass, der anhaltenden Versorgungsengpässe wegen, vielfach Seiteneinsteiger in den meisten Berufsfeldern neben den akademisch ausgebildeten Berufspädagogen rekrutiert werden und damit klassische Kriterien einer Profession mit standardisiertem Zugang nicht gegeben sind.²⁶

Gliederung Nachfolgend werden Sachverhalte, die die Attraktivität des Berufs *Lehrkraft an gewerblich-technischen Schulen* einschränken, erörtert:

- Unzureichende Anerkennung der Lehrerleistung im deutschen Berufsbildungssystem (a),
- Im Vordergrund stehende Kriterien (b),
- Strategien zur Weiterentwicklung der Profession (c).

Zwei Herren dienen Ein Unterschied zu den übrigen Lehrämtern fällt in diesem Kontext zusätzlich ins Gewicht: Lehrer beruflicher Schulen müssen, wie unter Abschnitt 4.1 beschrieben, heterogenen Anforderungen gerecht werden. Dienstherr ist zwar das Kultusministerium mit all seinen Vorgaben zum Lehrplan, den Schulfächern und der Unterrichtsgestaltung. Auf der anderen Seite stehen die Lehrkräfte immer wieder Herausforderungen der Wirtschaft gegenüber, zumal Verbände rasch mit Anschuldigungen zur Hand sind, der Berufsschulunterricht sei nicht effizient.

Offensichtlich ist die Attraktivität der Tätigkeit der Lehrkräfte im gewerblich-technischen Bereich durch die Heterogenität verschiedener Schularten und das negative Image mancher Ausbildungsberufe geprägt.

Das „Hineinregieren der Betriebsseite“ durch Institutionen der Wirtschaft kann Lehramtsinteressenten nicht verborgen bleiben, wird doch in der Presse regelmäßig über die Berufsbildung berichtet. Motivationsfördernd auf Abiturienten wirkt die Aussicht auf eine Art Spagat der Berufsanforderungen eher nicht. Hinzu kommt, dass die Lehramtsaspiranten in ihrer Schulzeit sehr wohl erkannt haben, dass das Ansehen der beruflichen Bildung gegenüber der allgemeinen Bildung nachrangig erscheint.

Hinzu kommt der stetige Wandel der Berufe, der sich in veränderten Ausbildungsordnungen und neuen Vorgaben in Rahmenlehrplänen niederschlägt. So wird lebenslanges Lernen zu einer Grundvoraussetzung für den Schulalltag. Eingeschlossen ist ferner der Wandel in Technik und Wirtschaft. Moderne internetgestützte Angebote zum Selbststudium, die gegensteuern können, werden erst neuerdings entwickelt.²⁷

²⁵ Vgl. Bonz, Bernhard: Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen. Die Entwicklung der Lehrerbildung in Südwestdeutschland nach 1945. Stuttgart 1995, S. 36ff.

²⁶ Vgl. Greinert, Wolf-Dietrich u. Hesse, Hans Albrecht: Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: Die berufsbildende Schule, Heft 9/1974, S. 621 – 625; Fortsetzung in Heft 10/1974, S. 684 – 695

²⁷ Vgl. „innovelle-bs“ – ein bundesweites Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung. BBiB, BWP 3/2003, S. 50ff.

Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen haben als klares Ziel vor Augen, die Schüler zum erfolgreichen Schulabschluss zu führen und „ihnen das Rüstzeug fürs Leben mitzugeben.“ Der Lehrer beruflicher Schulen hat solche Ziele nur stark eingeschränkt. Damit hängt der derzeitige Nachteil der Teilzeit-Berufsschule zusammen, hat sie doch kein eigenes Abschlussprofil und vergibt keine weiterführenden Berechtigungen. Die Lehrkraft hat lediglich die Ausbildung im Betrieb zu begleiten; am Ende liegt dann die Entscheidung über das weitere Fortkommen beim Betrieb allein.

**Keine
Mitwirkung am
Ausbildungserfolg**

Auch die Mitwirkung der Berufsschullehrer an der Abschlussprüfung ist nur in engem Rahmen möglich. Die Noten der Berufsschule werden in Deutschland – anders als z.B. in Frankreich und Österreich – nicht in das Prüfungsergebnis einbezogen.

Wie zuvor beschrieben, ist die Dominanz des Neuhumanismus beim Bildungsverständnis – wenn auch nicht *expressis verbis* formuliert – nach wie vor gegeben. Technische Bildung und gewerblich-technische Ausbildung von Fachkräften sind keineswegs mit dem Prestige ausgestattet, das die gymnasiale Bildung besitzt. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass in Deutschland im Gegensatz zu den übrigen EU-Staaten keine berufliche Qualifikation gehobener Ebene direkt mit dem Abitur gekoppelt ist.

**Geringe Bewertung
der Fachpraxis
im Bildungskanon**

a) Unbefriedigende Anerkennung der Lehrerleistung im deutschen Berufsbildungssystem

Bestimmte Positionen des Berufsprestiges ergeben sich aus der Wertschätzung der jeweiligen Funktion in der Gesellschaft – beginnend mit denen, die das höchste Ansehen genießen und endend bei Tätigkeiten ohne Prestige, z.B. bei Hilfsarbeitern oder Aushilfskräften.²⁸

**Berufsprestige
abhängig
vom Berufsfeld**

In der Feingliederung der Lehrämter wird eine solche Abstufung nicht allein durch die Amtsbezeichnung, wie z.B. *Höherer Dienst*, bestimmt, vielmehr auch von der Schichtzugehörigkeit der zu unterrichtenden Schülerpopulation sowie dem angestrebten Schulabschluss. Wer Kindern aus der Oberschicht oder denen aus der Mittelschicht Wege zu Abitur und Studium erschließt, genießt ein höheres Ansehen als Lehrer, die Jugendliche nach der Pflichtschule unterrichten. Dies gilt unmittelbar für Lehrkräfte aus dem gewerblich-technischen Bereich; deren Unterricht soll Jugendlichen helfen, im Beruf Fuß zu fassen oder nach vorberuflicher Bildung erst einmal die Hürde zum Antritt einer Lehrstelle zu überwinden.

Wie zuvor bei Teil 2 erwähnt, konnten die Kultusbehörden der deutschen Länder bis zum Jahre 1998 nur einen Teil der Absolventen mit Zweiter Staatsprüfung übernehmen. Bis heute gilt, dass die Anstellungschance der Bewerber mit zwei Staats-

**Rigide Auswahl
als
Zugangsbarriere**

²⁸ Vgl. hierzu Treiman, Donald J.: Probleme der Begriffsbestimmung und Operationalisierung in der international vergleichenden Mobilitätsforschung; in: Franz Urban Pappi (Hrsg.): Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten, ZUMA-Monographien Bd. 2, Königstein/Ts. 1979, S. 124 ff. – mit internationaler Standardskala zum Berufsprestige ab S. 147ff. Hier wird Hochschullehrern und Ärzten der Rangplatz 78 zugemessen, Gymnasiallehrern und Lehren der mittleren Ebene Rangplatz 67, Lehrern der unteren Ebene (Grundschule) Rangplatz 57; Metallfacharbeitern Rangplatz 36.

examina davon abhängig ist, ob für die studierten Fächer entsprechender Bedarf besteht. Daraus erklärt sich, dass einerseits gezielt Seiteneinsteiger in bestimmten Mangelfächern gesucht werden, während andererseits Absolventen nach der Zweiten Staatsprüfung zuweilen nicht übernommen werden.

Diese ungute Rekrutierungspolitik machte es Aspiranten auf ein Lehramt bislang unmöglich, anlässlich der Entscheidung für den Lehrerberuf die Berufschancen zutreffend einschätzen zu können. Jedenfalls hatten Ingenieurwissenschaftler sowie andere mit einem Fachstudium immer noch eine Chance, im Schuldienst oder in der Wirtschaft unterzukommen. Die Absolventen mit grundständigem Studium dagegen galten und gelten in den Unternehmen – außerhalb der Schule – als nicht adäquat qualifiziert, selbst in den Abteilungen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung.

Eingeschränktes Image Die einem Beruf in der Gesellschaft zugemessene Bedeutung bestimmt nicht nur sein Ansehen, sondern zugleich seine Attraktivität bei der Nachwuchsgewinnung. Das heißt, der Beruf des „Gewerbelehrers im höheren Dienst“ muss sich bei Abiturienten mit Neigung zum Lehramt mit den übrigen Lehrerberufen messen können und sich dabei erfolgreich behaupten. Probleme gibt es derzeit u.a. bezogen auf die folgenden Merkmale der Berufsschule, die der Attraktivität abträglich zu sein scheinen:

- Einsatz in Teilzeitschulen mit täglich wechselnden Klassen nach Lehrberufen und nach der Zusammensetzung der Schülerschaft bezogen auf das Leistungsniveau;
- Unterricht in Klassen mit Lehrlingen, die im Betrieb seitens der Kollegen oder auch der Meister selbst mit Negativaussagen über Wert oder Unwert des Besuchs der Berufsschule konfrontiert sind;
- Darbietung von Stoffgebieten, die in Deutschland für den Berufserfolg, also die Lehrabschlussprüfung, als nicht relevant erscheinen;
- Beurteilung der Situation, dass die Lehrkräfte nicht berechtigt sind, den Teilzeitberufsschülerinnen und -schülern am Ende der Lehrzeit ein Abschlusszeugnis auszustellen, das im Bildungssystem selbst eine über die Sekundarstufe I hinausreichende Berechtigung zu vermitteln vermag. Das Zugeständnis, dass das Berufsschulzeugnis als mittlerer Abschluss anerkannt wird, ändert daran nichts; der Weg zur gymnasialen Oberstufe bleibt gleichwohl verschlossen.

Lange Ausbildungszeit Anders als bei allen anderen Lehramtstypen wird beim Lehramt an beruflichen Schulen obligatorisch auf einem vorangehenden Praktikum aufgebaut. Allerdings irritiert die immer wieder ins Spiel gebrachte Alternative einer absolvierten Lehre als bessere Vorbereitung auf den Beruf. Der Weg über den Lehrabschluss verlängert dabei die Ausbildungszeit erheblich. Ein Mitabiturient, der Gymnasiallehrer wird, ist schon fest angestellt, ehe der Aspirant auf das Lehramt an beruflichen Schulen seine Zweite Staatsprüfung absolviert hat.

Sinkender Facharbeiterbedarf Ein Teil des Mangels an Lehrkräften für die gewerblichen Sparten rührt auch aus ständig wiederholten Negativaussagen der Wirtschaft her, worin der Produktionsstandort Deutschland immer wieder problematisiert wird. Es ist sicher nicht zu erwarten, dass Lehramtsinteressenten unbeeinflusst von den Schlagzeilen über den

Abbau von Fertigungsstätten und über Betriebsverlagerungen in andere Länder ihre Berufswahl treffen. Schon ihre Umgebung wird sie dabei beeinflussen. Das Facharbeiterimage selbst hat zudem seit Jahrzehnten gelitten, nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Globalisierung und dem wachsenden Einfluss US-amerikanischer Standards im Personalmanagement, nach denen das Know-how der Facharbeiter scheinbar immer weniger als hochwertiges „Humankapital“ gilt. Jedenfalls ist weniger als früher zu erwarten, dass Lehrer heute ihre Erfüllung darin finden könnten, eine *Elite der gewerblichen Wirtschaft* auszubilden.

b) Im Vordergrund stehende Kriterien

Das zentrale Merkmal einer Profession ist im klassischen Sinne die „staatlich sanktionierte Einheitslaufbahn“, die allein den Zugang zum Lehramt öffnet, wie dies beispielsweise seit Jahrzehnten beim Gymnasiallehramt über die gesamte Breite der Fächer der Fall ist. An welchen anderen Merkmalen sich die Professionalität der akademischen Berufe aus sozialwissenschaftlicher Sicht bemisst, sei hier in Stichworten aufgelistet:²⁹

**Einheits-
laufbahn**

- Hohe, herausgehobene Erwerbs-, Einkommens- und Versorgungschancen (Pensionen) verbinden sich mit hohen Qualifikationserwartungen und -vorgaben für den Ausbildungsgang;
- mit dem Beruf (Profession) verbinden sich Autorität, Einfluss und Macht (z.B. durch die Entscheidung über die Versetzungen, die Notengebung etc.), die die Statuszuweisung bestimmen;
- Strategien der „sozialen Schließung“ im Sinne eines privilegierten, fest definierten Zugangs sichern die Exklusivität der Profession;
- Aufstiegsleitern im Sinne vorgegebener Karrierepfade bieten Perspektiven für das Berufsleben. Dazu M. Heidenreich³⁰: „Die ‚Magie staatlich anerkannter Titel‘ verweist auf den symbolischen Kredit, den der Staat als Repräsentant des Allgemeinwohls (immer noch) genießt. Diese *Soziodizee* staatlicher Diplome beschreibt Bourdieu (1989) am Beispiel der französischen Verwaltungs-, Politik und Wirtschaftseliten.“

Gemessen an den genannten Kriterien, die eine Profession kennzeichnen, fehlen dem Lehrer beruflicher Schulen gewerblicher Richtung Elemente, wie z.B. die maßgebliche Teilhabe der Berufsangehörigen an der Weiterentwicklung der Vorgaben, ein fest normierter Zugang mit staatlicher Legitimation im Sinne sozialer Schließung sowie ein klares Profil des Schultyps und der damit definierten festen Bezugsgruppe der Schülerschaft. Das Ausbildungsziel für den interessierten Abiturienten kann nicht eine zweifache Fächerkombination sein, vielmehr kennzeichnet das Hauptfach, also das Berufsfeld, den zu ergreifenden Beruf.

**Defizite in den
Arbeits-
bedingungen**

²⁹ Vgl. dazu Hesse, Hans Albrecht: *Berufe im Wandel*. Stuttgart 1972, S 125 und Heidenreich, M.: *Berufskonstruktion und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S. 10

³⁰ Heidenreich, M., a.a.O.

c) Strategien zur Weiterentwicklung der Profession

Fehlende Einheitslaufbahn	Als zentrales Problem der Nachwuchsgewinnung erweist sich seit Jahren die fehlende „Einheitslaufbahn“, über die allein der Zugang zur Lehrerausbildung gegeben wäre. Zwar hat die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Mindeststandards erarbeitet, die alle in die Schule eintretenden Lehrkräfte erfüllen sollten. Ihre durchgehende Anwendung wird allerdings kaum beachtet. Wie Gerds, Heidegger und Rauner feststellen, leben die Schulbehörden bei der Lehrerversorgung der beruflichen Schulen quasi von der Hand in den Mund; der Rückgriff auf die Seiteneinsteiger enthebt sie in Mangellagen regelmäßig grundlegender Erwägungen, wie denn auf lange Sicht die Lehrerversorgung des beruflichen Schulwesens zu gewährleisten wäre. ³¹
Bedeutung des identitätsstiftenden Kerns	Abgeleitet von der Bezeichnung der grundständigen Studiengänge als „Berufspädagogik“ und als „Wirtschaftspädagogik“ sollten erziehungswissenschaftlich-didaktische Studieninhalte den Kern der Ausbildung bilden, um den herum sich das Berufsverständnis und die berufliche Identität der Lehrer an beruflichen Schulen herauskristallisieren. Die <i>berufliche Schule</i> als Kernelement ist gekennzeichnet durch die heterogene Vielfalt ihrer Aufgaben, ganz im Gegensatz zum Gymnasium. Aber genau im Kernbereich der Beruflichkeit liegen die Probleme. Dies erweist sich für die planmäßig ausgebildeten Kräfte abwertend durch die Seiteneinsteiger als „Stachel im Fleisch“. Die Pädagogik als identitätsstiftendes und alle beruflichen Fächer verknüpfendes Band versteht sich im universitären Studium in der Vorbereitung für den Einsatz in beruflichen Schulen als wissenschaftszentriertes und hochtheoretisches Feld, das von der Praxis und dem Schulalltag abgesetzt erscheint. Nur der Vorbereitungsdienst gilt derzeit als die eigentliche Einführung in den Beruf.
Gemeinsam zu absolvierende Studienanteile	Mit dem Ziel, die Professionalität der Lehrkräfte beruflicher Schulen als Gesamtheit zu sehen, sind demzufolge Wege zu eruieren, die es ermöglichen, dass alle Lehrkräfte vor ihrer Anstellung im Schuldienst ein identitätsstiftendes Grundlagenwissen im pädagogisch-didaktischen Feld erwerben, das sie als <i>Experten für berufliches Lernen</i> und dessen Optimierung ausweist.
Anerkannte beruflich-fachliche Ausbildung	Nach über Jahrzehnte geführten Diskussionen, die Lehrerausbildung auf dem Fachhochschulabschluss aufzubauen, kann sich der Bachelor-Abschluss künftig als beruflich-fachliche Grundlage für die pädagogisch-didaktische, theoretische und praktische Ausbildung der Lehrkräfte verstehen (vgl. Teil 7). Es ist zu erwarten, dass dieser in der Wirtschaft längst anerkannte Abschluss durchaus als Basis für die lehrerbildenden Studiengänge gelten wird, vorausgesetzt allerdings, dass das Masterstudium auf die Professionalität zentriert und entsprechend stabilisiert ist. Grundlage der Profession einer Lehrkraft an beruflichen Schulen wäre damit ein Berufsabschluss, der auch in der Wirtschaft als ein Fachstudium anerkannt und gefragt ist.

³¹ Vgl. Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen. Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Hrsg.: Institut Technik & Bildung (ITB) Bremen. Bremen 1999, S. 17

5. Lehrerbildungsmodelle gemäß Bologna-Beschluss 1999

Mit der Anpassung von Studiengängen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen an die Bologna-Beschlüsse befassen sich in jüngerer Zeit auch die UNESCO und die OECD. So stand im November 2004 anlässlich der von der UNESCO-Organisation UNEVOC¹ in Hangzhou, Volksrepublik China, veranstalteten internationalen Konferenz die Qualifizierung von Fachkräften für die berufliche Bildung im Mittelpunkt. Rund 70 Experten aus Bildungsministerien, Hochschulen und Ausbildungseinrichtungen der Industrieländer, Schwellenländer und Entwicklungsländer nahmen an dieser Tagung teil. Der inhaltliche Rahmen war von einer europäischen Initiativgruppe anlässlich einer Sitzung an der Universität Hamburg-Harburg vorbereitet und abgestimmt worden.

**UNESCO-
Tagung 2004**

Zielsetzung der UNESCO-Tagung Hangzhou war es, universitäre Standards für die Ausbildung von Berufspädagogen sowie die Berufsbildungsforschung zu schaffen und damit eine neue Qualität der Kooperation zwischen den 230 Mitgliedsinstitutionen des weltweiten UNEVOC-Netzwerks einzuleiten. Auf dieser Konferenz wurde eine Reihe von Beschlüssen gefasst, wobei für die Diskussion in Deutschland insbesondere die folgenden Punkte von Bedeutung sind²:

**Beschluss
Hangzhou**

Gründung eines internationalen Netzwerks für „Innovation and Professional Development in Technical and Vocational Education and Training“, das eine Dachorganisation für die internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung und der Ausbildung von Berufspädagogen bilden soll.

**Gründung eines
Netzwerkes**

Erarbeitung einer Grundlage für die inhaltliche Ausgestaltung einschlägiger Studienangebote, und zwar durch das „International framework curriculum for a master degree for TVET teachers and lecturers“. Die Konferenzteilnehmer verständigten sich darauf, in Zukunft international eine gemeinsame Grundlage für eine akademische Profession auf Masterebene zur Ausbildung von Lehrkräften für die berufliche Bildung zu schaffen. Darüber hinaus wurden Empfehlungen für die inhaltliche Ausgestaltung eines Masterstudiums mit der Bezeichnung „Master in technical and vocational education and training (TVET)“ vorgelegt.

**Entscheidung
für den
Masterstudiengang**

In verschiedenen Regionen der Welt werden derzeit durch UNEVOC regionale Netzwerke eingerichtet, die eine Implementation der Masterstandards in die nationalen Bildungssysteme ebenso voranbringen sollen wie eine internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit durch akademischen Austausch, gegenseitige Anerkennung erworbener Kompetenzen auf der Grundlage von Credit-Systemen und international etablierte Standards im Bereich der Berufsbildungsforschung. Basis dafür ist ein unter dem Namen UNIP neu gegründetes „United Network on Innovation and Professional Development in TVET“, das als europäische Initiative gemeinsam mit

**Implementation
durch Netzwerke**

¹ UNEVOC steht für „International Center for Technical and Vocational Education and Training (TVET)“

² Vgl. Jenewein, Klaus: Berufspädagogen auf dem Weg zu einem internationalen Master-Standard. Dokumente der UNESCO-UNEVOC-Konferenz in Hangzhou veröffentlicht. In: Die berufsbildende Schule, 57. Jahrgang, H. 5/2005, S. 118f.

	<p>UNEVOC Folgekonferenzen veranstalten und die Ausgestaltung des Rahmencurriculums durch nationale Konzepte begleiten soll.</p>												
Merkmale des Masterstudiengangs	<p>Der anlässlich dieser Tagung vorgeschlagene Masterstudiengang richtet sich an Graduierte aus dem Bereich der beruflichen Bildung oder der Personalentwicklung, d.h. Lehrkräfte, Ausbilder, Ausbildungsmanager und Fachkräfte aus der Bildungsverwaltung. Zur Zulassung wird mindestens ein Hochschulabschluss auf der Ebene Bachelor verlangt. Die Struktur des Masterstudiengangs stellt sich im Überblick wie folgt dar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Abschluss:</i> Master of Technical and Vocational Education and Training (TVET). – <i>Studiendauer:</i> 90 bis 120 Credits, entsprechend den nationalen Regelungen. (1 Credit entspricht einem Arbeitsaufwand von 25 bis 30 Stunden). <p><i>Spezialisierungsgebiete:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Eine von 12 beruflichen Fachrichtungen, Entwicklung von Humanressourcen, Internationale, vergleichende und interkulturelle Berufspädagogik, Berufliche Bildung für Zielgruppen mit speziellen Bedürfnissen, Bewertung und Evaluation. 												
Wählbare Fachrichtungen	<p>Von großer Bedeutung ist die mit dem Rahmencurriculum implizierte Verständigung auf insgesamt 12 berufliche Fachrichtungen, die eine Grundlage für den internationalen Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern sowie den Aufbau disziplinärer Forschungsk Kooperationen bilden sollen. Die Fachrichtungen sind:</p> <table border="0"> <tr> <td>– Wirtschaft und Verwaltung</td> <td>– Bildung</td> </tr> <tr> <td>– Produzierendes Gewerbe</td> <td>– Freizeit, Reise und Tourismus</td> </tr> <tr> <td>– Bauwesen</td> <td>– Landwirtschaft, Nahrungsmittelherstellung und Ernährung</td> </tr> <tr> <td>– Elektrotechnik / Informations- und Kommunikationstechnik</td> <td>– Medien und Information</td> </tr> <tr> <td>– Prozesssteuerung u. Energietechnik</td> <td>– Textil und Design</td> </tr> <tr> <td>– Gesundheits- und Krankenpflege</td> <td>– Bergbau und natürliche Ressourcen</td> </tr> </table> <p>Für jede Fachrichtung werden verschiedene Themenbereiche vorgeschlagen, die je nach den Bedürfnissen variiert werden können, so z.B. bei Wirtschaft und Verwaltung die Bereiche Gütererzeugung und –verteilung, Dienstleistungen, Verwaltung, Finanzen, Versicherungen sowie Transport, Logistik, Tourismus.</p>	– Wirtschaft und Verwaltung	– Bildung	– Produzierendes Gewerbe	– Freizeit, Reise und Tourismus	– Bauwesen	– Landwirtschaft, Nahrungsmittelherstellung und Ernährung	– Elektrotechnik / Informations- und Kommunikationstechnik	– Medien und Information	– Prozesssteuerung u. Energietechnik	– Textil und Design	– Gesundheits- und Krankenpflege	– Bergbau und natürliche Ressourcen
– Wirtschaft und Verwaltung	– Bildung												
– Produzierendes Gewerbe	– Freizeit, Reise und Tourismus												
– Bauwesen	– Landwirtschaft, Nahrungsmittelherstellung und Ernährung												
– Elektrotechnik / Informations- und Kommunikationstechnik	– Medien und Information												
– Prozesssteuerung u. Energietechnik	– Textil und Design												
– Gesundheits- und Krankenpflege	– Bergbau und natürliche Ressourcen												
Rahmencurriculum	<p>Das dort erarbeitete Rahmencurriculum (vgl. Übersicht 11) enthält Empfehlungen für die Einrichtung und Ausgestaltung von acht Modulen eines Masterstudienprogramms im Umfang von 90 bis 120 Credits. Maßgeblichen Anteil an der Konzeption hatte das Institut für Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen. Ein Vertiefungsgebiet wird aus fünf alternativen Angeboten gewählt, und zwar je nach Zukunftsplanung der Studierenden sowie einschlägigen nationalen Regelungen. In der Abschlussarbeit (Masterarbeit) setzt sich der Studierende mit einem Thema auseinander, das vom Fachausschuss des Studiengangs genehmigt werden muss. Vom Tage der Genehmigung an ist die Arbeit innerhalb von drei Monaten vorzulegen.</p>												

Übersicht 11:

Rahmencurriculum des Studiengangs „Master in technical and vocational education and training“

<i>Erziehungswissenschaften, berufliche Bildung u. Entwicklung von Humanressourcen (39 Credits)</i>		
Modul		Credits
1	Grundlagen, Theorien und Strukturen von Bildung, Berufsbildung und Entwicklung von Humanressourcen (HDR)	12
1-01	Grundlagen und Theorien von Bildung, Berufsbildung und HDR	3
1-02	Institutionelle und technische Rahmenbedingungen von Berufsbildung und HDR	3
1-03	Berufsbildung und Entwicklung von Humanressourcen in historischer und interkultureller Perspektive	3
1-04	Lernen in Arbeitsprozessen und Arbeiten in Lernprozessen	3
2	Gestaltung der beruflichen Bildung	9
2-01	Entwicklung und Evaluation von Curricula, Medien und Lernumgebungen	3
2-02	Berufliche Bildung in Theorie und Praxis: Grundlagen der beruflichen Lehrens und Lernens, Innovation, Entwicklung und Organisation von Lernprozessen	3
2-03	Menschliche Entwicklung, Lernen und Bildung während der gesamten Lebensspanne im Rahmen von Erstausbildung und lebenslangem Lernen im soziologischen Kontext	3
3	Lehren und Lernen in exemplarischen Praxisfeldern	9
3-01	Anwendung von Methoden und Techniken der Bildungs- und Berufsbildungsforschung	3
3-02	Lehren, Coaching und Moderieren in der Berufsberatung und Personalentwicklung. Bewertung und Analyse individueller Lernstile	3
3-03	Entwicklung und Anwendung von Medien und Lernumgebungen	3
4	Berufsbildungsmanagement und –evaluation, Personalentwicklung	9
4-01	Evaluation, Messung und Exploration von Bildungsangebot und -nachfrage	3
4-02	HRD und Organisationsentwicklung in der beruflichen Bildung und der Personalentwicklung	3
4-03	Planung und Entwicklung von Programmen und Kursen – Methoden der Exploration von Arbeitsprozess-Kompetenzen	3
Studium der beruflichen Fachrichtungen und ihrer Didaktiken (18 Credits)		
5	Berufliche Fachrichtung I	6
5-01	Einführung in die berufliche Fachrichtung, Geschichte des Berufsfelds, Standards und Qualifikationen	3
5-02	Berufsanalyse und Curriculumentwicklung	3
6	Didaktik der beruflichen Fachrichtung I	12
6-01	Planung, Durchführung und Bewertung einer Lehreinheit in der beruflichen Fachrichtung, Anwendung disziplinspezifischer Methoden, Medien und praktischer Unterweisungsabschnitte	9
6-02	Lernen in Arbeitsprozessen, Studien im Bereich Beschäftigung und Arbeitsprozesse sowie Curriculumentwicklung	3
7	Vertiefungsgebiet (wählbar je nach Berufswunsch und nationalen Regelungen)	18
7a	Weitere Studien in der beruflichen Fachrichtung	18
7b	Entwicklung von Humanressourcen	18
7c	Internationale, vergleichende und interkulturelle Berufspädagogik	18
7d	Berufliche Bildung für Zielgruppen mit speziellen Bedürfnissen	18
7e	Bewertung und Evaluation	18
Masterarbeit (individuelles Thema)		15
Praktische Studien (Planung u. Organisation von Lernen, Lehren und Ausbilden)		15

Quelle: UNESCO International Meeting on Innovation and Excellence in TVET Teacher/Trainer Education, Hangzhou, China, 8–10 November 2004. Documentation from the meeting. UNESCO 2005, S. 16–18

Organisatorische Voraussetzungen	<p>Der Masterstudiengang wird an einer oder im Zusammenwirken mehrerer Hochschulen durchgeführt, die den jeweiligen nationalen Regelungen gemäß Promotionen ermöglicht. Es wird empfohlen, dass an solch einer organisatorischen Einheit wenigstens drei berufliche Fachrichtungen angeboten werden, um eine Qualitätssteigerung durch Synergieeffekte sicherzustellen.</p> <p>Der Rahmen für die Akkreditierung der Studiengänge wird von einer Internationalen Vereinigung für Berufsbildungsforschung gesetzt und überwacht, die in naher Zukunft gegründet werden soll.</p>
Erstes Modell nach den Empfehlungen Hangzhou	<p>Als erste Hochschule setzte die Universität Magdeburg das Rahmencurriculum der UNESCO in einem kooperativen Masterstudiengang in Partnerschaft mit drei asiatischen Hochschulen um (vgl. Beitrag von Frank Bünning und Klaus Jenewein in Abschnitt 5.2.1).</p>
OECD-Studie 2004	<p>Die OECD legte im September 2004 eine Studie zu <i>Lehrerbildung und -einsatz in Deutschland</i> vor, die ein Expertenteam aus verschiedenen Staaten verfasst hatte. Sie verfolgt u.a. das Ziel, bereits vorliegende Forschungsergebnisse zu den Themen Lehreraus- und -fortbildung, Einstellungspolitik sowie Qualitätssicherung zusammenzutragen und in einen übergeordneten Kontext zu stellen.</p> <p>Die OECD-Studie stellt eine ganze Reihe von Kritikpunkten an der Situation in Deutschland heraus. Zur Frage der Erstausbildung der Lehrkräfte wird u.a. ausgeführt, dass Inhalt und Organisation der Lehrerbildung in den beiden Phasen noch zu sehr durch eine Konzeption des Lehramts als Beamtenposition auf Lebenszeit beeinflusst seien.</p>
Erste Phase als Schwachpunkt	<p>Der OECD zufolge besteht ein Hauptschwachpunkt der ersten Phase, der allerdings von einigen Universitäten bereits korrigiert wird,</p> <p>„in der begrenzten schulpraktischen Erfahrung der Lehramtsanwärter. Das deutsche System der Lehrerbildung ist stark fachwissenschaftlich orientiert, und wenngleich es empfehlenswert und notwendig ist, dass Lehrkräfte über eine solide fachbezogene Wissensbasis verfügen, fehlt es doch häufig an einer Verbindung zum didaktischen Repertoire eines Lehrers. Indessen wurde die Didaktik (Methodologie) kürzlich als ein Schlüsselement identifiziert, das weiterentwickelt werden muss. Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass bei den deutschen Lehrkräften die didaktischen Fähigkeiten und die allgemeinen Unterrichtskompetenzen weniger stark entwickelt sind als ihr Fachwissen und sie nicht hinreichend darauf vorbereitet sind, die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, den Unterricht auf individuelle Bedürfnisse abzustimmen, ... die Schüler durch Anwendung aktiver Methoden zu motivieren oder kooperatives Lernen in Gruppen zu organisieren. Zwar sind diese Unzulänglichkeiten kein spezielles Merkmal der deutschen Lehrkräfte, angesichts der PISA-Ergebnisse fanden sie in Deutschland jedoch besonders große Beachtung.“³</p>
Neues Lehrerleitbild	<p>Bezüglich der Verbesserung der Lehrerbildung wird auf die Bologna-Grundsätze verwiesen. Die Lehrererstausbildung sollte aus den damit eingeführten Strukturveränderungen und aus der Modularisierung maximalen Nutzen ziehen.</p>

³ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. September 2004, S. 33

Zudem fordert die OECD ein neues Lehrerleitbild. Ein solches würde auch die Aufgabe erleichtern, auf dem BA-Diplom entsprechende Qualifikationen aufzubauen, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schulsystems Arbeitsmarktrelevanz haben. Weiter wird ausgeführt:

„Die Verwirklichung der Bologna-Grundsätze im Bereich der Lehrerausbildung setzt voraus, dass die Länder ihre Definition der Zugangsbedingungen zum Lehramt flexibler gestalten und der Tatsache Rechnung tragen, dass der Schulsektor nicht der einzige für Absolventen eines Lehramtsstudiums in Frage kommende Arbeitgeber ist. Eine flexible Definition der Qualifikationsanforderungen für Lehrkräfte sowie die wachsende Bedeutung der beruflichen Entwicklung werden es neuen Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, eine Entscheidung zwischen den verschiedenen Optionen der fragmentierten Lehramtslaufbahn auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Angesichts der Dringlichkeit der Gewinnung einer hohen Anzahl neuer Lehrerinnen und Lehrer, die an die Stelle der in den kommenden Jahren aus dem Dienst ausscheidenden Lehrkräfte treten, sollte der Anlauf von Pilotprojekten zur Erprobung neuer Konzepte der Lehrerausbildung beschleunigt werden.“⁴

Im Teil 5 steht die Planung und Umsetzung von Modellen zur Lehrerbildung im Vordergrund. Ausgehend von den Initiativen supranationaler Zusammenschlüsse wird gezeigt, wie rasch der Reformprozess international, staatenübergreifend und auch in den deutschen Ländern vorankommt. Die nachstehenden Kapitel befassen sich mit

Gliederung

- der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse in Deutschland (5.1),
- Länderübergreifend angelegten Studiengängen (5.2).

5.1 Umsetzung der Bologna-Beschlüsse in Deutschland

Nachfolgend wird exemplarisch eine Reihe von Initiativen zur Realisierung der Bologna-Beschlüsse vorgestellt, wobei zunächst auf einen Vorschlag zur Auffächerung der Qualifikationsprofile von Berufspädagogen eingegangen wird, der bereits im Jahre 1999 publiziert wurde, und zwar in einem Gutachten zum Reformbedarf der Lehrerbildung für berufliche Fachrichtungen, das die norddeutschen Länder in Auftrag gegeben hatten.

Vielfalt von Reformvorhaben

Das in diesem Gutachten begründete Reformkonzept basiert auf folgenden Grundsätzen:

Gutachten für die norddeutschen Länder

- Weiterentwicklung der beruflichen Fachrichtungen zu Berufs(feld)wissenschaften;
- Reduzierung der Zahl der beruflichen Fachrichtungen und deren Konzentration nach inhaltlichen und regionalen Affinitäten sowie eine zwischen den norddeutschen Ländern und Universitäten abgestimmte Entwicklungsplanung;
- Bildung universitätsübergreifender Organisationsstrukturen.

Es wird eine Differenzierung der auszubildenden Fachkräfte nach sechs Qualifikationsprofilen empfohlen. Begründet wird dies u.a. mit der wachsenden Bedeutung

Sechs Qualifikationsprofile

⁴ Ebenda, S. 54

außerschulischer Einsatzbereiche. Zu unterscheiden sind dementsprechend folgende Profile⁵:

1. *Berufspädagoge/in mit berufs- und allgemein bildendem Fach*: Dies entspricht weitgehend den bisherigen KMK-Vorgaben. Neu ist, dass die berufliche Fachrichtung als Berufs(feld)wissenschaft zu studieren ist. Berufspädagogik wie auch Berufs(feld)wissenschaften werden lernortübergreifend studiert, so dass der Abschluss außer für berufsbildende Schulen auch für andere Handlungsfelder (insbesondere betriebliche/überbetriebliche berufliche Qualifizierung) befähigt. Als zweites Fach kommt ein allgemein bildendes Schulfach der SEK II hinzu.
2. *Berufspädagoge/in mit zwei beruflichen Fachrichtungen*: Spezielle Kombinationsmöglichkeiten sind dabei nicht vorgesehen. Es wird empfohlen, alle an der jeweiligen Universität angebotenen Fachrichtungen in die Zweifachregelung einzubeziehen. Auch in der zweiten beruflichen Fachrichtung soll einschlägige Berufs- oder Arbeitserfahrung vorhanden sein bzw. über Praktika erworben werden.
3. *Berufspädagoge/in mit vertieftem Fachstudium*: Dieses Profil ist vorgesehen für Studierende, die an Fachschulen und Fachakademien im tertiären Bereich unterrichten wollen und über das Professionalisierungsinteresse als Lehrer/in, Ausbildungsleiter/in oder Dozent/in hinaus ein verstärktes berufswissenschaftliches Qualifizierungs- und Forschungsinteresse haben.
4. *Berufliche Rehabilitation und Sonderpädagogik*: Das Profil zielt auf die berufliche Rehabilitation sowie auf berufsbildende, berufsvorbereitende und berufsqualifizierende Maßnahmen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, für Lernschwache und besonders förderungsbedürftige Jugendliche/Erwachsene.
5. *Human-Resources-Development (HRD)*: Aufgabengebiet ist der außerschulische Berufsbildungssektor. Das Studium (Abschluss mit Diplom) qualifiziert für die betriebliche Personalentwicklung und die betriebliche Aus- und Weiterbildung. Studierende, die vornehmlich betriebliche Management- und Leitungsaufgaben anstreben, können die berufliche Fachrichtung als Nebenfach und das betriebspädagogisch und betriebswirtschaftlich ausgerichtete Fach als Hauptfach studieren.
6. *Berufspädagoge/in für internationale Berufsbildung*: Diese Kategorie zielt auf die zunehmenden Berufsbildungsaufgaben im Zusammenhang mit der europäischen Integration und der internationalen Verflechtung der Unternehmen sowie den Berufsbildungsprojekten in der Dritten Welt. Studierende, die in diesem Zusammenhang eher an planenden und koordinierenden Aufgaben oder an Beratungsaufgaben Interesse haben, können die berufliche Fachrichtung als Nebenfach und internationale Berufsbildung als Hauptfach studieren.

Gliederung Auf die mit den sechs Profilen umrissene fachliche Breite bezieht sich beispielsweise die Stufe Bachelor im konsekutiven Lehrerbildungsmodell der Universität Magdeburg. Die Darstellung der Initiativen in Deutschland ist wie folgt gegliedert:

⁵ Vgl. Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen. Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Hrsg.: Institut Technik & Bildung (ITB) Bremen. Bremen 1999, S. 63ff.

- Vorschläge der Arbeitgeber (a),
- Vorgaben der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2005 (b) sowie
- Jüngste Initiativen der deutschen Länder (c).

a) Vorschläge der Arbeitgeber

Die Arbeitgeber hatten im Jahre 2001 ein professionelles Lehrerleitbild angeregt, das sie auch als Orientierung für eine reformierte Lehrerbildung empfehlen. Zwei Jahre später legte die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) einen Vorschlag zur Reform der Lehrerbildung nach dem Modell eines „Master of Education“ vor. Damit soll zur Behebung der Defizite beigetragen werden, zu denen sich die BDA wie folgt äußert:

Modell der Arbeitgeberverbände

„Aber es bleibt oftmals bei Einzelmaßnahmen, während die Einbettung in ein Gesamtkonzept fehlt: Studienanteile in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft werden zum Teil lediglich neu arrangiert, aber nicht qualitativ verbessert und miteinander verknüpft. Die Studieninhalte selbst sind von den Bildungs- und Erziehungszielen der Schule losgelöst und weitgehend beliebig. Praxisanteile werden zwar vom Referendariat in das Studium verschoben, eine systematische Reform des Referendariats ist aber meistens nicht geplant. Theorie und Praxis klaffen nach wie vor weit auseinander.“⁶

So geht es der BDA vornehmlich um einen stärkeren Praxisbezug der Lehrerbildung. In Textauszug 5 sind die Empfehlungen der BDA zur Lehrerbildung zusammengefasst. Abbildung 5 veranschaulicht das vorgeschlagene Strukturmodell.⁷

Eine weitere Stellungnahme der Wirtschaft stammt vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag. In einem Zukunftsszenario wurde dargestellt, wie Lehrkräfte im Jahre 2015 anforderungsgerecht qualifiziert sein sollten. Der DIHK unterstreicht die Dringlichkeit von Reformen wie folgt:

Perspektiven des DIHK

„Die vorliegende Broschüre zeichnet eine Vision für die Qualität des Schulpersonals im Jahr 2015. Das Datum ist nicht zufällig gewählt. Es verdeutlicht den Handlungsdruck. Denn nur wenn es schnell gelingt, die notwendigen Strukturreformen durchzuführen, kann die Vision einer *neuen Lehrergeneration*, die frühestens im Jahr 2011 die Schulen erreicht, realisiert werden.“⁸

Nach den Vorstellungen des DIHK sollen für die Lehrkräfte, die an beruflichen Schulen berufsspezifische Fächer unterrichten, vielfältige Wege zum Masterstudiengang führen, und zwar neben konsekutiven Bachelor-/Master-Studienmodellen auch fachbezogene – also nicht lehramtsorientierte – Bachelorabschlüsse.

Eine spezielle Perspektive wird im Hinblick auf die Lehrkräfte für allgemein bildende Fächer entwickelt. Diese sollen nicht mehr *schulformbezogen*, sondern *schulstufenbezogen* ausgebildet werden. Der DIHK führt hierzu aus⁹:

Schulstufenbezogene Lehrerbildung

⁶ Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. Berlin 2003, S. 8

⁷ Ebenda, S. 21

⁸ Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK): Lehrer sein heißt, Kindern Flügel verleihen. Lehrer in Deutschland im Jahr 2015 – eine Vision. Berlin 2005, S. 3

⁹ A.a.O., S. 8

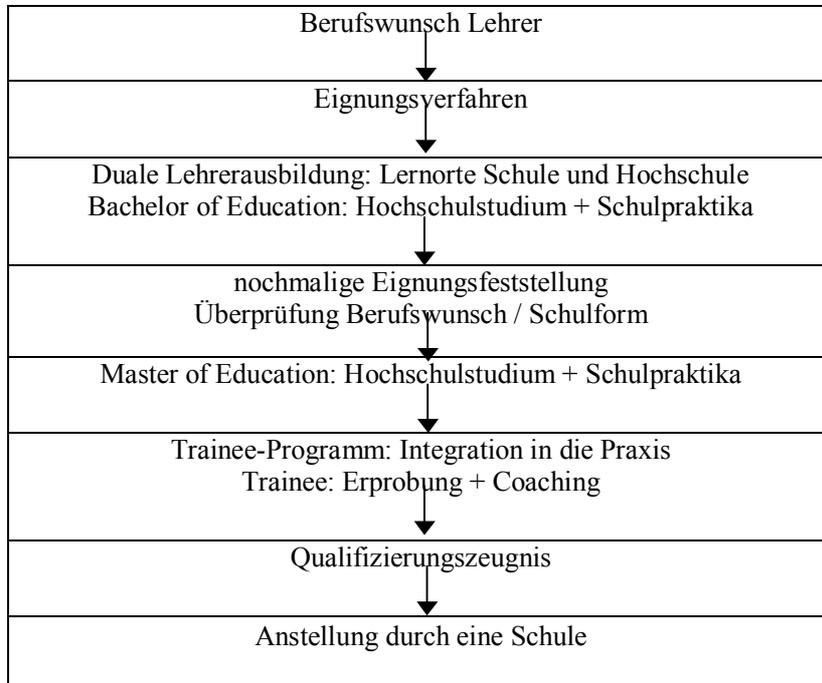
„Die Lehrer der Sekundarstufe I verfügen über die Lehrberechtigung in allen allgemein bildenden Bildungsgängen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) bis zum mittleren Bildungsabschluss. Dadurch ist eine breitere Einsatzmöglichkeit der Sekundarstufenlehrer möglich geworden. Ebenso verhält es sich mit den Lehrern für die Sekundarstufe II, die sowohl in den Oberstufen der Gymnasien als auch an den Berufsschulen unterrichten. Die Ausbildung dieser Lehrer berücksichtigt beide Orientierungen fachbezogen – die Vorbereitung der Gymnasiasten auf ein Hochschulstudium als auch die stärkere berufliche Orientierung der Fächer an den Berufsschulen. Über die Wahl der Ausbildungsmodule können Sekundarstufenlehrer und Oberstufenlehrer Schwerpunkte in fachlicher, fachdidaktischer und methodischer Hinsicht setzen. Sie können auch wählen, ob sie ein oder zwei Fächer studieren wollen, müssen als *Ein-Fach-Lehrer* unter Umständen jedoch eingeschränkte Einsatzmöglichkeiten in Kauf nehmen. Durch eine spätere Weiterbildung zur Erlangung der Lehrbefähigung in einem weiteren Fach stehen ... Wege zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit offen.“

Textauszug 5: **Lehrerbildung aus der Sicht der Wirtschaft**

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrer haben eine der Schlüsselrollen für die Qualität der Schulbildung. Sie brauchen daher eine hochwertige Aus- und Fortbildung. Bislang werden sie in ihrer Ausbildung aber nur unzureichend mit diagnostischen Kompetenzen und dem notwendigen methodischen Instrumentarium ausgestattet. Die Lehrerbildung muss daher dringend reformiert werden. 2. Die Reform der Lehrerbildung muss sich durchgängig an einem klaren und zeitgemäßen Leitbild für den Lehrerberuf orientieren. Die Arbeitgeber schlagen dafür das Leitbild des Lehrers als pädagogischer Führungskraft vor: In der Gestaltung des Unterrichts stärkt der Lehrer das aktiv-entdeckende Lernen und die Methodenkompetenzen der Schüler, fördert und unterstützt jeden einzelnen, nimmt seine Vorbildrolle bewusst wahr, verbessert die Qualität seiner Leistungen und trägt Mitverantwortung für die Qualitätsverbesserung seiner Schule. 3. Die Lehrerausbildung muss auf den Beruf vorbereiten und daher von Anfang an Theorie und Praxis durchgängig miteinander verbinden. Hochschule und Schule sind Lernorte mit gemeinsamer Verantwortung für eine duale Lehrerausbildung. Eine neue, intensive und systematische Kooperation zwischen Hochschulen und Schulen ist dafür notwendig. Die Inhalte der Ausbildung richten sich nach den Unterrichts- und Erziehungszielen der Schule. 4. Die Lehrerstudiengänge sind auf die Bachelor- und Master-Struktur („Bachelor/Master of Education“) umzustellen. Damit wird die Berufspraxis besser integriert, wird die Modularisierung in Lerneinheiten aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik vorangetrieben und die Flexibilität der beruflichen Orientierung erhöht. Vor dem Bachelor- wie vor dem Master-Studium sind Eignungs- und Berufswunschüberprüfungen unabdingbar. Der Master-Abschluss ist schulformbezogen; erst der Master qualifiziert den zukünftigen Lehrer. Die Qualität wird durch die Akkreditierung der Studiengänge gesichert, das erste Staatsexamen entfällt. | <ol style="list-style-type: none"> 5. Anstelle des Referendariates brauchen angehende Lehrer Trainee-Programme nach dem Vorbild der betrieblichen Praxis zur Integration in das „Unternehmen“ Schule. Trainee-Programme bieten vor allem eine strukturierte Begleitung durch Coaching, Förderkonzepte und eine individuell wie systematisch ausgerichtete Personalentwicklung. Verantwortlich dafür ist die Schulleitung. Diese Phase schließt statt mit dem zweiten Staatsexamen mit einem Qualifizierungszeugnis ab, mit dem sich der Lehrer an jeder Schule um eine Anstellung bewerben kann, die seinem Abschluss und Profil entspricht. 6. Die Fort- und Weiterbildung der Lehrer muss sich am Programm der Schule, der Kompetenzentwicklung der Lehrer und dem Bildungsbedarf der Schüler orientieren. Die Planung der Fortbildung liegt bei der Schulleitung. Die Qualität der Fortbildung bemisst sich am erkennbaren Lernerfolg der Schüler. 7. Schulleitung ist ein eigener Beruf und braucht daher eine eigene Qualifikation. Schulleiter als „Unternehmensleiter“ und Vorgesetzte der Lehrer brauchen spezifische Führungsqualitäten sowohl im Management als auch in der Personalentwicklung. Die Weiterbildungsangebote der Wirtschaft in diesen Bereichen sind für sie von besonderer Bedeutung. |
|--|--|

Quelle: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. Berlin 2003, S. 19f.

Abbildung 5: Vom Schüler zum Lehrer: Das Modell der Arbeitgeber



b) Vorgaben der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2005

Die Kultusministerkonferenz beschloss am 02.06.2005 Vorgaben für die Gestaltung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung.¹⁰ In diesem Beschluss werden zunächst einige grundsätzliche Anforderungen herausgestellt:

**Stellungnahme
der KMK**

- Es ist nötig, „ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik zu entwickeln“.
- Ferner ist „der Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen und diese sowie die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktik sind stärker miteinander zu vernetzen“.
- „Es ist Angelegenheit der Länder zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt.“
- Dessen ungeachtet ist „die wechselseitige Anerkennung der erbrachten Studienleistungen und der erreichten Studienabschlüsse zwischen den Ländern zu gewährleisten“.
- „Unabhängig davon, wie das Hochschulstudium organisiert ist (Staatsexamen oder gestufte Studienstruktur), schließt sich ein Vorbereitungsdienst an.“¹¹

¹⁰ 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

¹¹ A.a.O., S. 2

Vorgaben Im Anschluss daran präzisiert die KMK, welchen Vorgaben die einschlägigen Studiengänge entsprechen müssen. Dabei lehnt sie sich an ihre bereits im Jahre 2002 verabschiedeten Richtlinien an.¹² Gefordert wird:

- „Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelorphase sowie in der Masterphase (Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Kunst und Musik vorsehen).
- Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums.
- Keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten (ohne Praxisanteile).
- Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern.“¹³

Ferner sollen die Studiengänge modularisiert sein; die Module sind an den ländergemeinsamen Standards auszurichten. Die Studiengänge sind begleitend zu evaluieren.

Bei der Einrichtung neuer gestufter Lehramtsstudiengänge sind diese Regelungen sowie die Strukturvorgaben für die Bachelor- und Masterstudiengänge vom Dezember 2003 (vgl. Teil 2) zugrunde zu legen. Soweit ländergemeinsame Mindestanforderungen für die Bildungswissenschaften, die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken noch nicht vorliegen, haben die Anforderungen den am jeweiligen Standort zuletzt geltenden Studien- und Prüfungsordnungen für die Staatsexamensstudiengänge zu entsprechen.

Akkreditierung Bei der Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen, die die Befähigung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für ein Lehramt vermitteln, „wirkt zur Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung ein Vertreter der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren mit; die Akkreditierung des jeweiligen Studiengangs bedarf seiner Zustimmung“.¹⁴

Gestufte und aufbauende Formen Die deutschen Länder haben inzwischen eine Reihe von Initiativen ergriffen, mit denen neue Lehramtsstudiengänge in gestufter (konsekutiver) oder aufbauender (nicht-konsekutiver) Form konzipiert wurden. Im Sinne der Vorgaben von Bologna, Bachelorabschlüsse der Fachhochschulen und Universitäten als gleichwertig anzusehen, erschließen sich daraus für Fachhochschulabsolventen neue Wege der Lehrerbildung. Bei den gestuften konsekutiv ausgestalteten Lehramtsstudiengängen an den Universitäten sind ebenfalls eine Reihe bemerkenswerter Neuerungen zu verzeichnen. Dementsprechend werden hier Wege zum Lehramt an beruflichen Schulen für Bachelor-Absolventen und konsekutiv aufgebaute Studiengänge an Universitäten angesprochen.

Ausgegangen wird von der Informationsbasis, die in „Studien & Berufswahl“ – Ausgabe 2005/2006, den Abiturienten zur Studienwahl geboten wird.

¹² Vgl. „Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen.“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002

¹³ KMK-Beschluss vom 02.06.2005, a.a.O., S. 2f.

¹⁴ A.a.O., S. 3

c) Jüngste Initiativen der deutschen Länder

Einschlägige Möglichkeiten, mit einem Bachelor-/FH-Examen auf der Ebene Master ein Lehramtsstudium zu absolvieren, haben inzwischen vier Länder geschaffen, und zwar: Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.

**Modelle im
Überblick**

Im Sinne der von der KMK im Oktober 2003 verabschiedeten Strukturvorgaben (vgl. Teil 2) sind bislang lediglich die Wege in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen konsekutiv angelegt. Die Konzeptionen der anderen Länder stellen im Grunde genommen nicht-konsekutive Studiengänge dar, die ihrer Anlage nach auf dem Masterniveau den „stärker anwendungsorientierten Profiltypen“ zuzuordnen sind. Diese aufbauenden Studiengänge sind in der Regel auf vier Semester und 120 Credits hin konzipiert.

Neben dem grundständigen universitären Studiengang Technikpädagogik der Universitäten Karlsruhe und Stuttgart, der zur Diplom-Gewerbelehrerin bzw. zum Diplom-Gewerbelehrer führt, ist mit dem Wintersemester 2004/2005 in Baden-Württemberg als neuer Lehrerbildungsengang der des *Bachelor-/Master-Gewerbelehrers* bzw. *Bachelor-/Master-Gewerbelehrerin* eingeführt worden.

**Baden-
Württemberg**

Dabei kooperiert jeweils eine Fachhochschule mit einer benachbarten Pädagogischen Hochschule (PH). Die Verbundausbildung wird an vier (Doppel-)Studienorten angeboten. Dies sind:

FH Aalen / PH Schwäbisch Gmünd FH Esslingen / PH Ludwigsburg
FH Mannheim / PH Heidelberg FH Offenburg / PH Freiburg

Unabhängig von diesem Weg gab es in Baden-Württemberg schon bisher die Möglichkeit, dass Fachhochschulabsolventen in die Studiengänge „Diplom-Gewerbelehrer/in“ an die Universitäten übergehen. Eine ministerielle Regelung über die Anrechnung des FH-Diploms auf die Studienzeit von neun Semestern bestand aber nicht; die Universitäten hatten zu entscheiden, welche Studienleistungen im Hauptfach (berufliche Fachrichtung) angerechnet werden.

In Kooperation zwischen der Fachhochschule Mannheim und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg startete zum Wintersemester 2004/05 das hochschulübergreifende konsekutive Bachelor/Masterprogramm „Elektro- und Informationstechnik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen – Ingenieur-Pädagogik“. Nach dem Abschluss eines polyvalenten Bachelorstudiengangs im Bereich Elektro- und Informationstechnik mit Elementen der Berufspädagogik und Technikdidaktik sowie einem Berufsschulpraktikum kann die Zulassung zu einem Masterstudienprogramm *Ingenieurpädagogik* erfolgen. Daran schließt sich der Übergang in den Vorbereitungsdienst an.¹⁵

**Kooperation
FH Mannheim/
PH Heidelberg**

Der baden-württembergische Studiengang in Kooperation zwischen der Fachhochschule Mannheim und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg versteht sich einmal als konsekutives Modell, indem der Lehrerbildungsengang bereits auf der Stufe

¹⁵ Vgl. Fachhochschule Mannheim (Hrsg.): Auszug aus dem 32. Jahresbericht des Rektors für die Zeit vom 01.09.2004 – 31.08.2005 und Chronologie der wichtigsten Ereignisse an der Hochschule Mannheim im Jahre 2005, S. 5

Bachelor beginnt; der Bachelor-Abschluss kann aber auch zum diplomierten technischen Fach führen und im Aufbau darauf zum Masterabschluss für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen. Der Beitrag von Rolf Dörflinger geht auf das baden-württembergische Modell ein (vgl. Abschnitt 5.1.1).

Nordrhein-Westfalen Die Variante des Landes Nordrhein-Westfalen läuft derzeit noch als Modellversuch „Kooperative Lehramtsausbildung“ an der Universität Münster im Verbund mit der Fachhochschule Münster. Nach „Studien- & Berufswahl“ 2005/2006 wird die Ausbildung in drei unterschiedlichen Varianten angeboten¹⁶:

1. „Bachelor für fachbezogene Bildungsarbeit“, bezogen auf Jugendliche und Erwachsene (insbesondere das Lehramt an Berufskollegs) in einer beruflichen Fachrichtung und einem allgemein bildenden Fach (*Bachelor FBJE*);
2. „Bachelor für fachbezogene Bildungsarbeit“ mit Jugendlichen und Erwachsenen, die eine berufliche Fachrichtung im Bachelorstudium und ein allgemein bildendes Fach im Masterstudium ergänzend studieren (*Bachelor BBJE*);
3. „Zwei-Fach-Bachelor“ als polyvalentes Studium für eine fachwissenschaftliche oder auf ein Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen oder für zwei Fächer an Berufskollegs bezogene Ausbildung.

Niedersachsen Nach „Studien- & Berufswahl“ 2005/2006 (S. 437) wird in Niedersachsen die in weiten Teilen bereits erfolgte Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf das gestufte Bachelor-/Mastermodell bis zum Wintersemester 2006/2007 abgeschlossen sein. Die herkömmliche Lehramtsausbildung wird nur noch an wenigen Hochschulen geboten. In diesem Rahmen führt auch die Universität Hannover einen zweijährigen Aufbaustudiengang „Master of Science in Technical Education“ ein, der im folgenden Abschnitt breiter dargestellt wird. Die Studienangebote betreffen die Fachrichtungen angewandte Informatik, Elektrotechnik und Informationstechnik oder Maschinenbau und wenden sich an Absolventinnen und Absolventen eines einschlägigen Bachelor- oder Fachhochschulstudiums.

Schleswig-Holstein Mit dem Wintersemester 2005/2006 sind an der Universität Flensburg die Lehramtsstudiengänge – ausgenommen für das Lehramt an beruflichen Schulen – auf ein konsekutives Studienmodell mit Bachelor-/Masterabschlüssen umgestellt worden. Für das berufliche Segment ist geplant, die Lehramtsstudiengänge auch als Kooperationsmodelle anzubieten, und zwar:

- Die berufliche Fachrichtung „Metalltechnik/Systemtechnik“ als grundständiges und als Kooperationsstudium.
- Das Studium mit der beruflichen Fachrichtung „Elektrotechnik/Informatik“ wird nur als Kooperationsstudium angeboten.¹⁷

Das Modell „Kooperationsstudium“ versteht sich als Ausbildungsgang, der im Anschluss an ein korrespondierendes technisches Bachelor-, FH- oder Uni-Studium absolviert wird. Wie das grundständige Studium schließt es mit der Ersten Staatsprüfung ab, an die sich der Vorbereitungsdienst bzw. die Einführung in die Schulpraxis anschließt.

¹⁶ Lt. BLK/BA (Hrsg.): Studien- & Berufswahl – Ausgabe 2005/2006, Nürnberg (BW Bildung und Wissen, Nürnberg), 2005, S. 443

¹⁷ Vgl. a.a.O., S. 456

Folgt man der Darstellung in „Studien- & Berufswahl“ 2005/2006, sind die Länder in der Umsetzung des Bologna-Beschlusses teilweise schon weit vorangeschritten, teils noch in der Planungsphase. Zum Vorgehen im Einzelnen bleibt für das Lehramt an beruflichen Schulen festzuhalten:

**Umstellung
im Überblick**

- Ein länderweit einheitliches Grundmodell, das mit einer gewissen Variationsbreite nach Ländern eingeführt wird oder werden soll, ist nicht in Sicht, vielmehr herrscht noch eine Phase der Modellversuche oder des Experimentierens vor.
- Bereits umgestellt auf ein konsekutives Bachelor-/Masterstudium nach Leistungspunkten und Modulen sind, meist bei Gleichstellung des Masterabschlusses mit der Ersten Staatsprüfung, aber unter Beibehaltung des Vorbereitungsdiens-tes, die Lehramtsstudiengänge inzwischen in
 - Berlin ab dem Wintersemester 2004/2005;
 - Brandenburg, das allerdings in beruflichen Fächern nicht ausbildet, im WS 2004/2005;
 - Bremen mit dem Wintersemester 2005/2006.

Die Universität Bremen bietet einen Masterstudiengang Berufspädagogik mit den gewerblich-technischen Wissenschaften Elektrotechnik-Informatik oder Metalltechnik an. Eine Besonderheit ist, dass der Studiengang einen Schwerpunkt für fahr-zeugtechnische Berufe beinhaltet. Zulassungsvoraussetzung ist ein einschlägiges mit einer der berufsbildenden Fachrichtungen korrespondierendes Diplom- oder Bache-lorstudium. Maximal vier Semester Studiendauer und der Nachweis von 120 Credits führen zum „Master of Science in Technical Education“. Zum einen qualifiziert dieser Abschluss für eine Tätigkeit als Lehrer an berufsbildenden Schulen, zum anderen bieten sich den Absolventen Beschäftigungsmöglichkeiten in der Wissen-schaft, der Aus- und Weiterbildung in der Industrie sowie bei Weiterbildungsträ-gern, in der Entwicklungszusammenarbeit oder der Rehabilitation.

Bremen

Auch in Niedersachsen gibt es, wie bereits erwähnt, die Möglichkeit, eine Lehr-ramtsausbildung für berufliche Schulen nach einem neuen Studienmodell zu absol-vieren. Im vergangenen Jahr schlossen an der Universität Hannover die ersten Ab-solventen den Studiengang „Master of Science in Technical Education“ ab.¹⁸ Stu-dienangebot und -organisation richten sich nach der einschlägigen Prüfungsordnung, gültig seit dem 02.10.2003.

Hannover

Das Masterstudium, das inhaltlich auf Diplom- beziehungsweise Bachelorstudien-gängen der Angewandten Informatik, der Elektrotechnik und Informationstechnik oder des Maschinenbaus aufbaut, vermittelt berufspädagogische und fachdidaktische Kompetenzen sowie die Qualifikation zum Unterrichten eines zweiten Faches. Als solches können Politik, Sport, evangelische/katholische Religion und Sonderpäda-gogik gewählt werden.

Als Vorteil des Studiengangs wird die erhöhte Praxisnähe der Absolventen betrach-tet. Ein Großteil von ihnen weist eine mehrjährige Berufserfahrung in der Wirtschaft auf.

¹⁸ Vgl. <http://www.uni-hannover.de/de/aktuell/presseinformationen/archiv/details/01367/>

Das Masterstudium wird im Rahmen von Modulen und Modulgruppen organisiert. Es finden, abgesehen von der Masterarbeit, keine Abschlussprüfungen mehr statt. Die einzelnen Module werden unmittelbar nach ihrer Absolvierung abgeprüft und gehen in die Endnote mit ein. Folgende Modulgruppen sind zu absolvieren (in Klammern Angabe der Credits)¹⁹:

- Berufs- und Wirtschaftspädagogik (35),
- Didaktik der beruflichen Fachrichtung (15),
- Weiteres Studienfach (Unterrichtsfach) (55),
- Masterarbeit (15).

Der Gesamtumfang des Masterstudiums beträgt 120 Credits. Die Leistungspunkte stellen einen Richtwert für den ungefähren zeitlichen Arbeitsaufwand dar.

Der Masterabschluss berechtigt zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst (regulär 24 Monate; Verkürzung durch Anrechnung von Schulpraktika und berufspraktischen Tätigkeiten auf 18 Monate möglich). Während des Vorbereitungsdienstes, der mit dem Zweiten Staatsexamen abgeschlossen wird, erfolgt eine Anstellung im Beamtenverhältnis auf Widerruf.

Magdeburg An der Universität Magdeburg wurde ein konsekutives Studienmodell für das Lehramt an beruflichen Schulen eingeführt. Grundstufe ist ein „Bachelor of Science für Berufsbildung“. Dieser Abschluss qualifiziert einerseits für eine Reihe von Tätigkeiten im Bereich des beruflichen Bildungswesens, u.a. Ausbildungsleitung und -koordination in größeren Unternehmen, Berufsberatung oder Entwicklungstätigkeiten in der Lehrmittelbranche. Andererseits stellt er die Basis für drei unterschiedliche Masterprofile dar:

- Master of Science für das Lehramt an berufsbildenden Schulen,
- Master of Science für betriebliche Berufsbildung und Berufsbildungsmanagement sowie
- Master of Science in International Vocational Education.

Im Beitrag von Reinhard Bader und Klaus Jenewein werden Ziele, Umfang und Gliederung dieser Studiengangskonzeption umrissen (vgl. Abschnitt 5.1.2). Solveig Buder und Alexander Schnarr gehen im Anschluss daran auf die Bedeutung von professionspraktischen Studien in universitären Masterstudiengängen ein (vgl. Abschnitt 5.1.3).

Im konsekutiv angelegten Studiengang der Universität Magdeburg ist der Bachelor-Abschluss in Form eines „Bachelor of Science (B.Sc.) für Berufsbildung“ konzipiert. Dieser bereitet einerseits auf Tätigkeiten im Bereich des beruflichen Bildungswesens vor, wie z.B. Leitung der betrieblichen Ausbildung in einem größeren Unternehmen oder Aus- und Fortbildungsaufgaben in Bildungseinrichtungen der Wirtschaft. Andererseits vermittelt das Bachelor-Studium die fachwissenschaftliche Basis für das Master-Studium. Die wählbaren beruflichen Fachrichtungen sind: Bautechnik, Elektrotechnik, Informationstechnik und Metalltechnik, wobei eine Ausweitung des Fachrichtungsangebots geplant ist.

¹⁹ Vgl. Studienführer der Universität Hannover zum Studiengang „Master of Science in Technical Education“. Hannover 2005, S. 5

5.1.1 Rolf Dörflinger

Das Bachelor/Masterprogramm „Elektro- und Informationstechnik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen – Ingenieur-Pädagogik“ der Fachhochschule Mannheim in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Hintergrund

In Baden-Württemberg besteht seit einigen Jahren ein erheblicher Mangel an Lehrkräften der gewerblich-technischen Fachrichtungen an beruflichen Schulen. Die Absolventen der einschlägigen universitären Studiengänge in Stuttgart und Karlsruhe reichen bei Weitem nicht aus.

Der Nachwuchsmangel betrifft derzeit insbesondere die Fachbereiche Betriebswirtschaftslehre, Datenverarbeitung, Elektrotechnik, Informationstechnik/Informatik, Maschinenbau, Pflegepädagogik und Wirtschaftsinformatik. Um einer drohenden gravierenden Unterversorgung entgegenzuwirken, werden seit dem Wintersemester 2003/04 bzw. 2004/05 Ausbildungsgänge für Gewerbelehrer/innen auch an Fachhochschulen in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen als Modellstudiengänge angeboten.

Studienangebote

Diese kooperativen Studiengänge sind nach dem Modell Bachelor/Master gestaltet. Einen Überblick über die Studienstandorte und –angebote gibt die folgende Übersicht.

Übersicht 1: **Kooperative FH-/PH-Studiengänge in Baden-Württemberg**

Berufliche Fachrichtungen	FH Aalen PH Schwäbisch Gmünd	FH Offenburg PH Freiburg	FH Mannheim PH Heidelberg	FH Esslingen (Technik) PH Ludwigsburg
Elektrotechnik		•	•	•
Fahrzeugtechnik				
Fertigungstechnik	•			
Informatik				•
Informationstechnik	•	•	•	•
Maschinenbau				•

Ein fünfter Standort für Gestaltungs- und Medientechnik sowie Drucktechnik ist an der FH Stuttgart (Hochschule der Medien) in Verbindung mit der PH Ludwigsburg in Planung.

Zugelassen werden Bewerber/innen mit Fachhochschulreife, fachgebundener oder allgemeiner Hochschulreife. Die Regelstudienzeit bis zum Bachelorgrad beträgt sieben Semester, weitere drei Semester führen zum Mastergrad.

Die ingenieurwissenschaftlichen Fächer werden durch die Fachhochschule und die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fächer durch die jeweils kooperierende Pädagogische Hochschule vermittelt und sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterphase miteinander verzahnt.

Das Studium gliedert sich in:

- Hauptfach (erste berufliche Fachrichtung),
- Nebenfach (zweite berufliche Fachrichtung),
- Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufspädagogik und Technikdidaktik.

Hinzu kommt ein Praxissemester mit einer Gesamtdauer von 10 Wochen, das auf das Betriebspraktikum angerechnet wird. Das Praxissemester ist an beruflichen Schulen zu absolvieren.

Kooperationsmodell Mannheim/Heidelberg

Am Beispiel des von der FH Mannheim und der PH Heidelberg ab dem Wintersemester 2004/05 angebotenen Studiengangs „Elektro- und Informationstechnik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen – Ingenieur-Pädagogik“ sollen nachstehend Einzelheiten dieses Modells dargestellt werden.

Nach Auffassung der am Studienprogramm beteiligten Institutionen verlangt die Tätigkeit des Lehrers im höheren Lehramt an beruflichen Schulen hohe Fachkompetenz in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Disziplinen, damit jungen Menschen die technischen Fähigkeiten für ihren Beruf vermittelt werden können. Darüber hinaus übernimmt der Lehrer aber auch vielfältige pädagogische Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die weit über das Fachliche hinausgehen.

Demzufolge benötigt ein Lehrer die Kompetenzen: Fachwissen, Methodik/ Didaktik, Pädagogik und Persönlichkeit. Lehrer an beruflichen Schulen sollten weiterhin in der Lage sein, mit Betrieben zu kooperieren und ihr berufliches Wissen aktuell zu halten (Praxisbezug). Sie sollten ihren Unterricht handlungsorientiert gestalten und Projektarbeiten durchführen.

Das fachtechnische Wissen eines Lehrers für berufliche Schulen mit den Lehrbefähigungen Elektrische Energietechnik sowie Informations-

und Systemtechnik ist weitgehend identisch mit dem Wissen, das in dem Bachelorstudiengang Electrical Engineering/Elektrische Energietechnik und den Masterstudiengängen Automatisierungs- und Energiesysteme sowie Informationstechnik (Fakultät Informationstechnik) vermittelt wird.

Die praxisnahe Ausbildung an der Hochschule Mannheim eignet sich nach Auffassung der Beteiligten in besonderer Weise zur Vorbereitung auf die Tätigkeit im Bereich der beruflichen Schulen. Oft haben die Studierenden selbst bereits eine berufliche Erstausbildung abgeschlossen und kennen daher die Anforderungen einer beruflichen Schule aus der Schülerperspektive. Die während des praktischen Studienseesters zusätzlich erworbenen Erfahrungen aus dem betrieblichen Alltag können den Absolventen Vorteile bei der Aufbereitung und Darstellung der Lehrinhalte bieten und Hilfestellung beim täglichen Umgang mit den Schülern geben.

Polyvalenter Bachelorabschluss

Neben technischen Inhalten der elektrischen Energietechnik sowie Informations- und Systemtechnik werden im Bachelorstudiengang bereits auch Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik im Umfang von zwölf Semesterwochenstunden gelehrt (an der FH Mannheim). Auch das erste Modul (zwei Wochen) eines Schulpraxissemesters wird bereits in der Bachelorphase absolviert. In dieser Zeit kann der Studierende seinen potenziellen Arbeitsplatz kennen lernen und prüfen, ob der Lehrerberuf für ihn überhaupt in Frage kommt.

Der konsekutive Bachelor-Master-Studiengang in Mannheim/Heidelberg zeichnet sich im Vergleich zu universitären Lehramtsabschlüssen

dadurch aus, dass die Bachelorphase direkt zu einem berufsqualifizierenden Abschluss als Ingenieur der elektrischen Energietechnik führt (polyvalenter Bachelorabschluss). Nach dem Bachelorstudium steht dem Absolventen also zusätzlich zum Lehramtsmasterstudium auch der Weg in eine Ingenieur Tätigkeit in der Industrie ohne Einschränkung offen. Es bleibt zu hoffen, dass diese Offenheit insgesamt eine Steigerung der Attraktivität für die Studierenden wie auch für die Wirtschaft bedeutet.

Masterstudiengang

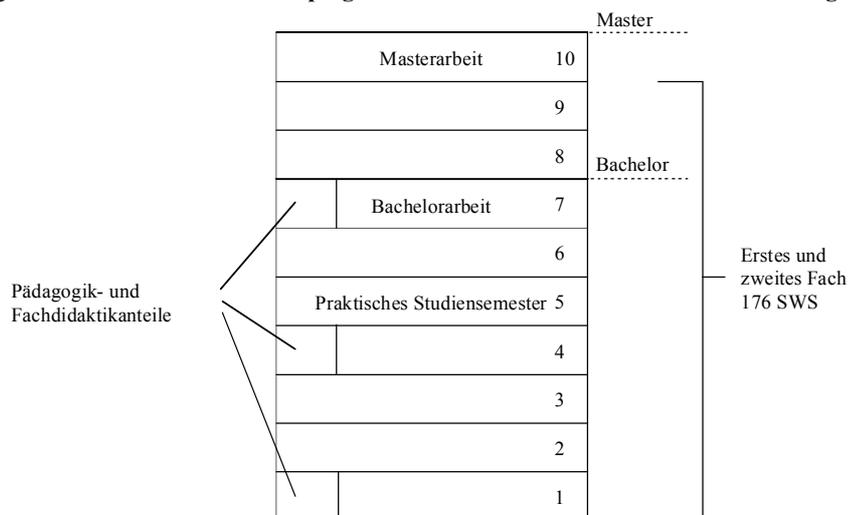
Im konsekutiven Masterstudiengang folgen dann vertiefende technische Fachinhalte der elektrischen Energietechnik, der Informations- und Systemtechnik und weitere 22 Semesterwochenstunden Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik. Ergänzt wird die pädagogische Ausbildung des Masterstudiums durch Schulpraxisanteile.

Im Rahmen des Lehramtsstudiums Elektro- und Informationstechnik werden die Lehrbefähigungen „Elektrische Energietechnik“ sowie „Informations- und Systemtechnik“ erworben.

Abbildung 1 veranschaulicht die Struktur des Studiengangs.

Bei den zu leistenden Semesterwochenstunden (SWS) liegen alle vier baden-württembergischen Studienstandorte über den KMK-Vorgaben. Dies ergibt sich zwangsläufig, weil der BA-Grad einen Ingenieur (bisher Dipl.-Ing./FH) abbildet, der MA-Grad dem einer Universität entsprechen muss. Und schließlich sind zusätzlich Qualifikationen in einer weiteren affinen Studienrichtung zu erwerben, um den Vorgaben der KMK für das zweite berufliche Fach zu entsprechen.

Abbildung 1: Aufbau des Bachelor/Masterprogramms der FH Mannheim und der PH Heidelberg



Übersicht 2:

Curricularer Aufbau des Bachelor-Master-Studiums „Elektro- und Informationstechnik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen“ der FH Mannheim/PH Heidelberg

<p>Bachelorstudiengang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Fach (Elektrische Energietechnik) u. Teile des 2. Fachs (Informations- und Systemtechnik) im Gesamtumfang von 124 SWS • Psychologie, Didaktik u. Pädagogik im Umfang von 12 SWS <p>Masterstudiengang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Fach im Umfang von 4 SWS • 2. Fach im Umfang von 12 SWS • Fachdidaktik (1. u. 2. Fach) im Umfang von 8 SWS • Psychologie (6 SWS) u. Pädagogik (8 SWS) <p>Fachwissenschaftliche Praxis und Schulpraxis</p> <p>Bachelor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Praktisches Studiensemester (100 Tage) ○ Studienarbeit, Bachelorarbeit ○ 2 Wochen Schulpraxissemester <p>Master:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 3 Wochen Schulpraxissemester nach dem 1. Regelstudiensemester ○ 5 Wochen Schulpraxissemester nach dem 2. Regelstudiensemester ○ Masterarbeit 																													
<p>Lehrangebot der PH Heidelberg</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Bachelor-Studiengang (12 SWS): Psychologie: Grundlagen der Psychologie (4 SWS) Pädagogik/Didaktik: Allg. Technikdidaktik und Einführung in das Schulpraktikum (4 SWS) Lehr- und Lernorganisation 1 (4 SWS) • im Masterstudiengang (22 SWS): <table border="1"> <thead> <tr> <th>Lehrveranstaltung (Modul)</th> <th>SWS</th> <th>Inhalte</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fachdidaktik 1</td> <td>4</td> <td>Fachdidaktische Grundlagen, didaktische Analyse von Inhalten des 1. Fachs, didaktische Analyse von Inhalten des 2. Fachs</td> </tr> <tr> <td>Fachdidaktik 2</td> <td>4</td> <td>Hauptseminar (1. Fach) und Seminar (2. Fach) zur Fachdidaktik: Methodische Konzeptionen und Prozessstrukturen in der beruflichen Bildung, Entwicklung von Lehr- und Lernarrangements</td> </tr> <tr> <td>Berufspädagogik</td> <td>2</td> <td>Spezifische Didaktik der Arbeit mit jungen Erwachsenen</td> </tr> <tr> <td>Berufspädagogikseminar</td> <td>2</td> <td>Duale Ausbildung und berufliche Weiterbildung; Qualifikations- und Kompetenzforschung</td> </tr> <tr> <td>Lehr- u. Lernorganisation 2</td> <td>2</td> <td>„Moderne“ Unterrichtsformen, u.a. Projektarbeit, blended learning, Moderation, Coaching</td> </tr> <tr> <td>Interkulturelle Pädagogik</td> <td>2</td> <td>Vertiefungsseminar zu „Lernen im interkulturellen Kontext“</td> </tr> <tr> <td>Psychologie des Lehrens und Lernens</td> <td>4</td> <td>Gedächtnisentwicklung in Jugend und Adoleszenz, Instruktionstheorien, Theorien der Leistungsmotivation, Leistungsdiagnostik, Leistungsmotivationstraining</td> </tr> <tr> <td>Psychologie und Lernbeeinträchtigung</td> <td>2</td> <td>Lernstörungen, Leistungsangst, Versagen von Schülern, Versagen von Institutionen, Unterrichtsstörungen, Identitätsstörungen</td> </tr> </tbody> </table>			Lehrveranstaltung (Modul)	SWS	Inhalte	Fachdidaktik 1	4	Fachdidaktische Grundlagen, didaktische Analyse von Inhalten des 1. Fachs, didaktische Analyse von Inhalten des 2. Fachs	Fachdidaktik 2	4	Hauptseminar (1. Fach) und Seminar (2. Fach) zur Fachdidaktik: Methodische Konzeptionen und Prozessstrukturen in der beruflichen Bildung, Entwicklung von Lehr- und Lernarrangements	Berufspädagogik	2	Spezifische Didaktik der Arbeit mit jungen Erwachsenen	Berufspädagogikseminar	2	Duale Ausbildung und berufliche Weiterbildung; Qualifikations- und Kompetenzforschung	Lehr- u. Lernorganisation 2	2	„Moderne“ Unterrichtsformen, u.a. Projektarbeit, blended learning, Moderation, Coaching	Interkulturelle Pädagogik	2	Vertiefungsseminar zu „Lernen im interkulturellen Kontext“	Psychologie des Lehrens und Lernens	4	Gedächtnisentwicklung in Jugend und Adoleszenz, Instruktionstheorien, Theorien der Leistungsmotivation, Leistungsdiagnostik, Leistungsmotivationstraining	Psychologie und Lernbeeinträchtigung	2	Lernstörungen, Leistungsangst, Versagen von Schülern, Versagen von Institutionen, Unterrichtsstörungen, Identitätsstörungen
Lehrveranstaltung (Modul)	SWS	Inhalte																											
Fachdidaktik 1	4	Fachdidaktische Grundlagen, didaktische Analyse von Inhalten des 1. Fachs, didaktische Analyse von Inhalten des 2. Fachs																											
Fachdidaktik 2	4	Hauptseminar (1. Fach) und Seminar (2. Fach) zur Fachdidaktik: Methodische Konzeptionen und Prozessstrukturen in der beruflichen Bildung, Entwicklung von Lehr- und Lernarrangements																											
Berufspädagogik	2	Spezifische Didaktik der Arbeit mit jungen Erwachsenen																											
Berufspädagogikseminar	2	Duale Ausbildung und berufliche Weiterbildung; Qualifikations- und Kompetenzforschung																											
Lehr- u. Lernorganisation 2	2	„Moderne“ Unterrichtsformen, u.a. Projektarbeit, blended learning, Moderation, Coaching																											
Interkulturelle Pädagogik	2	Vertiefungsseminar zu „Lernen im interkulturellen Kontext“																											
Psychologie des Lehrens und Lernens	4	Gedächtnisentwicklung in Jugend und Adoleszenz, Instruktionstheorien, Theorien der Leistungsmotivation, Leistungsdiagnostik, Leistungsmotivationstraining																											
Psychologie und Lernbeeinträchtigung	2	Lernstörungen, Leistungsangst, Versagen von Schülern, Versagen von Institutionen, Unterrichtsstörungen, Identitätsstörungen																											

Studierende, die im Bachelorstudiengang keine Inhalte aus dem pädagogischen Handlungsfeld studiert haben, können zum Masterstudium zu-

Innovationsbedarf

Gerald Machner vom baden-württembergischen Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Referat Lehrerbildung, stellte heraus, dass die an den kooperativen Studiengängen beteiligten Fachhochschulen durchweg ein sehr hohes Renommee besäßen und bei den Hochschulrankings vordere Plätze belegten, so dass die ingenieurwissenschaftliche Expertise ohne weiteres gegeben sei. Im Hinblick auf die Pädagogischen Hochschulen führte er aus:

„Neue Felder müssen sich aber sicherlich die Pädagogischen Hochschulen erschließen. Mit einer Anschubfinanzierung durch das Wissenschaftsministerium im Wege der Mittelumerschichtung sind an allen vier PH-Standorten Professuren für Berufspädagogik und Technikdidaktik neu geschaffen und mit entsprechenden Stellen für den Mittelbau versehen worden. Diese neuartige Herausforderung kann mit einem wissenschaftlichen Innovationsschub verbunden sein, der letztendlich vor allem der beruflichen Lehrerbildung und damit der beruflichen Bildung in Baden-Württemberg insgesamt zugute kommt.“ (Machner, S. 43)

Perspektiven

Die neuen baden-württembergischen Studiengänge sind auf eine Kapazität von 35 Studienanfängern pro Jahr ausgelegt. Absolventen sind im Wesentlichen erst ab dem Jahr 2009 zu erwarten,

wobei die Hoffnung besteht, dass ca. zwei Drittel der Absolventen mit Master-Grad den Weg in den Vorbereitungsdienst an beruflichen Schulen einschlagen.

Um aber der aktuellen Mangelsituation zu begegnen, wurden die Master-Studiengänge ab dem WS 2004/05 für Absolventen/innen mit Ingenieursdiplom aus Fachhochschulen und Berufsakademien geöffnet, so dass die Hoffnung besteht, einen Teil des Lehrkräftemangels im Bereich der technisch-gewerblichen Fächer tatsächlich schon deutlich früher zu decken. Da dieser MA-Studiengang aber entsprechend den bisherigen Aufbaustudiengängen neben der zweiten beruflichen Fachrichtung die Anteile der Berufspädagogik und Technikdidaktik integrieren muss, wird er auf drei bis vier Semester ausgelegt (vgl. Machner, S. 45).

Eine Übertragung des Kooperationsmodells BA-/MA-Gewerbelehrer an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen auf alle anderen Lehramtsstudiengänge ist zunächst nicht geplant. G. Machner betonte aber, dass damit gleichwohl ein Modellversuch ausgewiesen sei, der bei sich abzeichnendem Erfolg sicher zum Transfer inhaltlicher und struktureller Elemente führen werde (vgl. Machner, S. 45).

Es wird interessant sein zu beobachten, wie diese neuen Wege angenommen werden. Für viele Berufsfelder sind allerdings weiterhin keine Studienwege erkennbar.

Quellen:

„Profil“, Hochschulmagazin der FH Mannheim, Heft 1/2006, S. 15f. (http://www.fh-mannheim.de/Downloads/Profil-1_web.pdf)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg: Berufsziel Lehrerin/Lehrer, Höheres Lehramt an beruflichen Schulen. Stand: Januar 2006 (http://www.leu.bw.schule.de/berat/berufsziel/LA_Beruf_2006.pdf)

Machner, Gerald: Neues Modell einer kooperativen Gewerbelehrausbildung in Baden-Württemberg.

In: Schulz, Reinhard; Becker, Matthias; Dreher, Ralph (Hrsg.): Bachelor und Master für das Lehramt an Beruflichen Schulen. Auswirkungen auf das Referendariat. innovelle-bs – Programmträgerinfo Nr. 06. Hrsg.: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Kronshagen 2004, S. 35 – 46 (http://innovelle-bs.lernnetz.de/Downloads/bama/web_printversion.pdf)

Internet:

http://www.fh-mannheim.de/studium/bachelor/Elektrotechnik/regel_bsc_eitla.html

http://www.fh-mannheim.de/studium/master/Elektrotechnik/verlauf_master_eitla.html

5.1.2 Reinhard Bader und Klaus Jenewein

Professionalisierung für Berufsbildung – Berufsschullehrerausbildung im Kontext des Bologna-Prozesses

1 Bildungspolitischer Hintergrund

Die Bildungsminister der Europäischen Union hatten sich im Jahre 1999 in Bologna darauf verständigt, die Studiengänge an den Hochschulen nach dem angelsächsischen, international geläufigen Bachelor-Master-Modell zu strukturieren.¹ Wie bei bildungspolitischen Entscheidungen nicht selten, wird als Motiv ein ganzes Bündel von Absichten vermutet: internationale Vereinheitlichung und Transparenz der Abschlüsse, stärkere Berufsfeldorientierung des Studiums, auch Verkürzung des Studiums für den größeren Teil der Studierenden bis zu dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss Bachelor.

In der Folge dieser Absichtsbekundung der Bildungsminister verlief der „Bologna-Prozess“ einer Umgestaltung der Studiengangstrukturen in Deutschland zunächst eher schleppend, wohl auch wegen unterschiedlicher Positionen in den Bundesländern. Hinsichtlich der Lehrerausbildung entwickelten sich zusätzliche Differenzierungen zwischen Wissenschafts- und Kultusministern bzw. zwischen Hochschul- und Schulabteilungen in den Kultusministerien. Die Akzeptanz des Bachelor-Master-Modells für die Lehrerausbildung erwies sich zunächst als eher zurückhaltend. Dies galt weitgehend auch für die Lehrerverbände, befürchteten sie doch eine Verortung ihrer Ausbildung überwiegend oder gar ausschließlich auf der Bachelor-Ebene mit negativen Konsequenzen für die Qualität und eventuell auch für die Besoldung.

Ob alle bestehenden Vorbehalte durch die bislang von der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Wirtschaft vorgelegten Verlautbarungen sowie durch Argumente für die Vorzüge des gestuften Studiengangmodells ausgeräumt werden konnten, ist zu bezweifeln. Jedenfalls entwickelt der „Bologna-Prozess“ in jüngster Zeit in allen Bundesländern eine Dynamik für Bachelor- und Master-Studiengänge, die von den zuständigen Ministerien nachdrücklich unterstützt wird. In einer Fülle von Wissenschaften wurden bereits solche Studiengänge eingerichtet, und hieraus entsteht ein starker Sog auch auf die Lehrerausbildung (vgl. Habel 2003; BDA 2003). Auch für diese wurde mittlerweile eine ganze Reihe von Modellvarianten entwickelt. Konsens besteht darin, zumindest für die Lehrämter für die Sekundarstufe II den Master-Abschluss als Voraussetzung zu fordern (vgl. u. a. BLBS 2003).

Auch die mit der Berufsschullehrerausbildung befassten wissenschaftlichen Gesellschaften haben inzwischen mit Eckpunktepapieren und Rahmenrichtlinien zur Ausgestaltung dieses Prozesses beigetragen. So hat die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine Rahmenrichtlinie zur Strukturierung der universitären Ausbildung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen nach dem Bachelor-Master-Modell beschlossen (BWP 2004). Und die Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (GTW) in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft hat in einem Eckpunktepapier insbesondere zur Ausgestaltung der Studienstrukturen in den beruflichen Fachrichtungen Stellung bezogen (GTW 2005).

An einer Reihe von Universitäten sind derartige Konzepte bereits weit fortgeschritten. Ausgegangen wird i. d. R. vom „Konsekutivmodell“, d. h. Bachelor- und Master-Studiengang bilden hinsichtlich ihrer hochschuldidaktischen Struktur eine Einheit, innerhalb derer der Bachelor-Studiengang für sich bereits berufsqualifizierend angelegt ist und zugleich die Voraussetzung für den auf ihn aufbauenden Master-Studiengang bildet. Der „Bologna-Prozess“ sieht auch andere Konzepte für Bachelor- und Master-Studiengänge vor (vgl. KMK 2005 a), diese bleiben hier außer Betracht.

Bei der Entwicklung des hier vorgestellten Modells sind die Autoren in Bezug auf den „Bologna-Prozess“ von einer kritisch-konstruktiven Position ausgegangen. Kritisch betrachten wir die ausgeprägte Regulierung der Studiengänge bis in Details der Studiengangmodule hinein, denn diese birgt die Gefahr einer Bürokratisierung des Studiums sowie einer Entkoppelung der Lehre von der Forschung. Konstruktiv nutzen lässt sich die entschiedene Orientierung des Modells an einer Professionalisierung für Berufsfelder und an deren Ausdifferenzierung und Profilierung durch ein Angebot unterschiedlicher Modul-Sequenzen. Schließlich sind wir der Auffassung, dass wir, nachdem die bildungspolitische Entscheidung für den „Bologna-Prozess“ getroffen worden ist, im Interesse der Berufsbildung an dessen Ausgestaltung aktiv mitwirken wollen anstatt an möglichen Fehlentwicklungen reaktiv herunkurieren oder diese ertragen zu müssen.

2 Aspekte des Arbeitsmarkts

Prognosen zur Entwicklung der Beschäftigtenstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland lassen die folgenden grundsätzlichen Trends erkennen: Der Anteil der Beschäftigten mit einer nichtakademischen beruflichen Erstausbildung wird mit dem weiteren Trend zu akademischen Abschlüssen nicht sinken. Der 2001 veröffentlichte „Qualifikationsstrukturbericht 2000“ des BMBF legt ein Szenario vor, in dem im Zeitraum von 1995 bis 2010 von einem Anstieg derjenigen Erwerbstätigen auszugehen ist, die auf der Grundlage einer beruflichen Erstausbildung qualifiziert worden sind (von 69,1 % im Jahr 1995 auf 71,6 % im Jahr 2010 – vgl. Abb. 1); diese Zahlen ergeben sich durch Addition der Qualifikationsebenen „Lehre/Berufsfachschule“ und „Fachschule“, da auch für letztere zunächst eine berufliche Erstausbildung durchlaufen werden muss). Es ist daher damit zu rechnen, dass die berufliche Erstausbildung weiterhin ausgebaut werden wird und für den Arbeitsmarktbereich „Berufliche Ausbildung“ – in Bezug sowohl auf betriebliches Ausbildungspersonal als auch auf Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen – ein kontinuierlicher Ersatzbedarf für die hier auscheidenden pädagogischen Fachkräfte besteht.

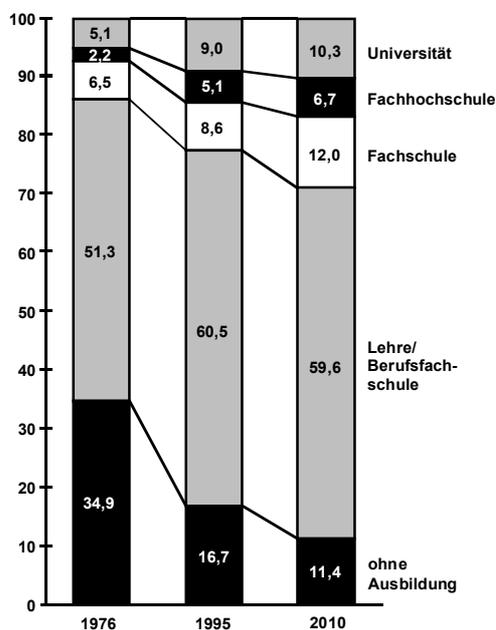


Abb. 1: Erwerbstätige nach Qualifikationsebenen 1976, 1995 und 2010 (dargestellt ist aus Gründen der Vergleichbarkeit die Entwicklung der alten Bundesländer). Quelle: BMBF 2000, S. 198

Der Bedarf an Lehrernachwuchs für das System der berufsbildenden Schulen ist jedoch bereits jetzt in der Bundesrepublik Deutschland bei weitem nicht gedeckt. Die jährliche bundesweite Erhebung der Studierendenzahlen (vgl. Bader/Schröder 2005, S. 111 ff) zeigt, dass die Attraktivität der berufspädagogischen Studiengänge durch innovative Strukturen angehoben werden muss, um den erforderlichen Personalnachwuchs gewinnen zu können. Nach Prognosen der Kultusministerkonferenz für den Zeitraum 2002 bis 2015 (KMK 2003) wird in den alten Bundesländern der Lehrereinstellungsbedarf an den berufsbildenden Schulen im gesamten Prognosezeitraum nicht gedeckt werden können, in den Jahren 2005 und 2006 gar nur zu 40 Prozent. Zwar wird es in den neuen Bundesländern wegen der demografisch bedingt drastisch sinkenden Schülerzahlen ab 2007 zu einem Überangebot an Bewerbern kommen, doch wird auch hierdurch für die Bundesrepublik insgesamt die Bedarfsdeckung die Marke 95 Prozent im Jahr 2010 nicht überstiegen.

In der Folge dieser Mangelsituation haben viele Bundesländer Sondermaßnahmen aufgelegt, in denen Fachhochschulabsolventen über unterschiedliche Formen der Weiterbildung zum Lehramt an berufsbildenden Schulen geführt werden.

Eine vergleichbare Situation existiert auch für den Bedarf des außerschulischen Berufsbildungsbereichs an akademisch ausgebildeten Berufsbildungsfachkräften. Abb. 1 zeigt, dass gerade für die Gruppe der mittleren betrieblichen Führungskräfte – hier handelt es sich z.B. um Meister und Techniker, die auf der Grundlage einer sogenannten Aufstiegsfortbildung beschäftigt werden – die von allen Beschäftigtengruppen größte Steigerungsrate (von 8,6 % im Jahr 1995 auf 12,0 % im Jahr 2010) zu erwarten ist, die noch über den Steigerungsraten der akademisch ausgebildeten Fachkräfte liegt. Damit steigt auch der Bedarf an pädagogisch ausgebildeten Fachkräften, die in berufsbildenden Schulen (Technikerausbildung) und in Bildungseinrichtungen der Wirtschaft (Fachkraft-, Meisterausbildungsgänge usw.) Qualifizierungsangebote für Fachkräfte in dieser Zielgruppe organisieren und entsprechende Unterrichts- sowie Aus- und Weiterbildungsangebote sicherstellen. Für dieses Beschäftigungssegment, etwa als Dozenten in betrieblichen und überbetrieblichen Bildungseinrichtungen, sind sowohl fachwissenschaftliche als auch berufspädagogische

und fachdidaktische Kompetenzen unabdingbar.

Ebenso ist zu verzeichnen, dass Aktivitäten zur beruflichen Weiterbildung in umfassender Weise expandieren (vgl. BMBF 2001), und zwar nicht nur für die hier angesprochenen Fachkräfte und mittleren Führungskräfte, sondern darüber hinaus auch für die Absolventen akademischer Bildungsgänge. Dies gilt einerseits für den Bereich der klassischen Anpassungsfortbildung; obwohl hier konjunkturelle Einflüsse und aktuelle Veränderungen in der Förderungspolitik zu einem kurzfristigen Rückgang der Weiterbildungsaktivitäten geführt haben, ist im langfristigen Trend ein kontinuierliches Wachstum zu verzeichnen, das sich in Zukunft fortsetzen wird. Andererseits gewinnen in der Wirtschaft Aufgaben in der Organisation, Förderung und Gestaltung informeller Lernprozesse immer mehr an Bedeutung. Für beide Tätigkeitssegmente mangelt es an Fach- und Führungskräften mit einer Kompetenz sowohl zur Gestaltung beruflicher Lernprozesse, etwa als Dozenten im Rahmen von Fortbildungslehrgängen, als auch zur Übernahme von Organisations- und Leitungsfunktionen etwa im betrieblichen Bildungsmanagement.

3 Allgemeine Struktur eines Bachelor-Master-Modells für Berufsbildung

Bei der Entwicklung von Bachelor- und Master-Studiengängen sind gesetzliche Grundlagen, insbesondere das Hochschulrahmengesetz (§ 9, § 19), zu beachten sowie die einschlägigen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, speziell „Ländergemeinsame Strukturvorgaben ...“ (KMK 2005 a). Hieraus ergeben sich u.a. folgende Maßgaben:

- Bachelor- und Master-Abschlüsse sind eigenständige berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse. Als Regelabschluss eines Hochschulstudiums setzt der Bachelor-Abschluss ein eigenes berufsqualifizierendes Profil voraus. Der Zugang zu einem Master-Studiengang ist an einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss oder einen äquivalenten Abschluss gebunden.
- Die Regelstudienzeiten betragen für Bachelor-Studiengänge mindestens drei und höchstens vier Jahre, für Master-Studiengänge mindestens ein Jahr und höchstens zwei Jahre. Für den Abschluss Bachelor sind in der Regel 180 ECTS-Punkte² nachzuweisen, für den Abschluss Master, unter Einbezug des obligatorisch vorangehenden Studiums, 300 ECTS-Punkte.

- Bachelor- und Master-Studiengänge können konsekutiv angelegt sein. Hierbei meint „konsekutiv“, dass der Master-Studiengang einen vorausgehenden Bachelor-Studiengang fortführt und vertieft oder ihn fächerübergreifend erweitert.
- Bachelor-Studiengänge vermitteln wissenschaftliche Grundlagen und Methodenkompetenz in Verbindung mit berufsfeldbezogenen Qualifikationen. Master-Studiengänge sollen nach einem der beiden Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ oder „stärker forschungsorientiert“ konzipiert werden.

Vor dem Hintergrund vorhandener und potenziell noch erschließbarer Tätigkeitsfelder für akademisch ausgebildete Fachkräfte für Berufsbildung im nationalen und internationalen Beschäftigungssystem und unter Berücksichtigung der oben aufgeführten Rahmenvorgaben für die Studiengangentwicklung wurde an der Universität Magdeburg ein Konsekutivmodell konstruiert, das aus einem Bachelor-Studiengang mit drei alternativ anschließenden Master-Studiengängen aufgebaut ist. Hierbei wurde – zur Spezifizierung der genannten Rahmenvorgaben – von folgenden Eckpunkten ausgegangen:

- Die anvisierten Tätigkeitsfelder legen generell stark ausgeprägte technikkwissenschaftliche und/oder wirtschaftswissenschaftliche Komponenten in den Studiengängen nahe. Das hierdurch vorgegebene wissenschaftliche Profil der universitären Ausbildung wird tendenziell durch die Abschlussbezeichnungen „*Bachelor of Science (B.Sc.)*“ und „*Master of Science (M.Sc.)*“ repräsentiert, die in den Ingenieurwissenschaften und in den Wirtschaftswissenschaften vielfach vergeben werden (vgl. auch KMK 2005 a, S. 9) und die in den USA häufig als Abschlüsse von Studiengängen „Vocational Education“ anzutreffen sind.
- Im Hinblick auf dessen Berufsbezug erhält bereits der Bachelor-Studiengang ein Modul „Betriebspädagogik“. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dieser Studiengang *nicht* für eine Lehrtätigkeit im System der berufsbildenden Schulen qualifiziert, wohl aber für Tätigkeiten in der Bildungsberatung und der Bildungsorganisation (diese werden unten im Zusammenhang mit der Beschreibung des Studiengangs noch spezifiziert); darüber hinaus ist dieser Studiengang nicht als ein lehramtsbezogener Bachelorstudiengang konzipiert, sondern er vermittelt im konsekutiven Modell die wissenschaftlichen Grundlagen für unterschiedliche Masterprofile.

- Die drei konzipierten Master-Studiengänge werden alle am Profiltyp „*stärker forschungsorientiert*“ ausgerichtet. Dies erfolgt zum einen wegen des anvisierten Tätigkeitssegments Lehre in der Sekundarstufe II sowie in der Weiterbildung, die unter dem Anspruch von Wissenschaftsorientierung und in weiten Teilen von Wissenschaftspropädeutik steht, zum anderen im Hinblick auf das Tätigkeitssegment Berufsbildungsforschung sowie theoriegeleitete Systementwicklung und -evaluation. Wegen dieser grundsätzlichen Orientierung an einer Verbindung von Lehre und Forschung ist das Bachelor-Master-Konsequitivmodell so angelegt, dass keines der profilstimmenden Studienteile bzw. Fächer (Erstfach, Zweitfach, Erziehungswissenschaft) nur auf der Bachelor-Ebene, sondern auch auf der Master-Ebene studiert wird.
 - Übergreifendes Kennzeichen der berufsbildenden Masterstudiengänge sind wissenschaftlich vorbereitete, begleitete und ausgewertete professionspraktische Studien. Diese beziehen sich auf berufliche Praktika im späteren beruflichen Handlungsfeld der Studierenden im berufsbildenden Unterricht, in betrieblichen Arbeitsprozessen und der betrieblichen Personalentwicklung sowie in nationalen und internationalen Berufsbildungsinstitutionen. Mit diesen Praktika und ihrer wissenschaftlichen Begleitung sollen sowohl eine Vorbereitung auf spätere Arbeitsmarktfelder in der beruflichen Bildung geleistet als auch ihre Aufarbeitung und Reflexion auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden gesichert werden.
 - Der Master-Studiengang, der auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen vorbereitet, hat die geltende Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung (KMK 1995) zu berücksichtigen. Dies ist erforderlich, damit der Master-Abschluss der Ersten Staatsprüfung (als erster Laufbahnprüfung für den Höheren Beamtendienst) gleichgestellt werden oder mit dem Abschluss einer Ersten Staatsprüfung kombiniert werden kann. Zu den Vorgaben dieser Rahmenvereinbarung gehören vor allem:
 - Studium an einer Universität oder gleichgestellten Hochschule im Umfang von etwa 160 Semesterwochenstunden (SWS);
 - vertieftes Studium einer beruflichen Fachrichtung (Erstfach) im Umfang von etwa 80 SWS, eines Unterrichtsfaches oder einer speziellen oder weiteren beruflichen Fachrichtung (Zweitfach) im Umfang von etwa 50 SWS sowie der Erziehungswissenschaften im Umfang von etwa 30 SWS;
 - Einbezug fachdidaktischer und schulpraktischer Studien;
 - Berücksichtigung arbeitswissenschaftlicher, betriebspsychologischer und betriebssoziologischer Gesichtspunkte im Studium;
 - eine für die berufliche Fachrichtung einschlägige fachpraktische Tätigkeit im Umfang von einem Jahr.
- In dem hiermit umrissenen Konstruktionsrahmen für ein konsekutives Bachelor-Master-Modell wurde das nachfolgend beschriebene Studiengangmodell konzipiert (Abb. 2). Für die Modelle werden jeweils Studienziele (bezogen auf anvisierte Tätigkeitsfelder) sowie Umfang und Gliederung des Studiums umrissen. Auf die für die Master-Studiengänge ebenfalls auszuweisenden Eingangsvoraussetzungen muss hier verzichtet werden.
- Bachelor of Science (B.Sc.) für Berufsbildung**
Ziel des Studiums
 Ziel des Bachelor-Studiengangs ist die Vorbereitung auf hoch qualifizierte Tätigkeiten im Bereich des beruflichen Bildungswesens. Diese umfassen insbesondere:
- betriebliche Ausbildungsleitung und -koordination in größeren Unternehmen sowie in überbetrieblichen Bildungseinrichtungen der Wirtschaft;
 - Berufs- und Qualifizierungsberatung;
 - Beratungs- und Entwicklungstätigkeiten in der Lehrmittelbranche (für Lehrbücher, technische Dokumentationen, Experimentiersysteme, Laborkonzeptionen u.a.m.) unter Einschluss neuer Medien;
 - Aus- und Fortbildungstätigkeiten in Bildungseinrichtungen der Wirtschaft (z.B. in überbetrieblichen Ausbildungsgängen, in der Handwerks- und Industriemeisterausbildung, in der beruflichen Anpassungsfortbildung).
- Darüber hinaus vermittelt das Studium die fachwissenschaftlichen Grundlagen für ein späteres Master-Studium, in dem z.B. die für die Unterrichtsbefähigung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, für Führungstätigkeiten in beruflichen Bildungseinrichtungen der Wirtschaft oder für Tätigkeiten im Bereich der Berufsbildungswissenschaften erforderlichen Kompetenzen erworben werden können.
- Umfang und Gliederung des Studiums**
 Die Regelstudienzeit beträgt einschließlich der Abschlussarbeit sechs Semester. Das Studienvolumen umfasst insgesamt 180 ECTS-Credits (ECTS: European Credit Transfer System).

Entsprechend der Zielsetzung des Studiengangs umfasst das Studium:

- Studien in einer beruflichen Fachrichtung im Umfang von 113 CP;
- Studien in einem Unterrichtsfach bzw. einer speziellen beruflichen Fachrichtung im Umfang von 39 CP;

- Studien in Betriebspädagogik (einschließlich eines beruflichen Orientierungspraktikums) im Umfang von 18 CP;
- eine schriftliche Hausarbeit (Bachelor-Arbeit) mit einer Bearbeitungszeit von 8 Wochen sowie mit einer mündlichen Verteidigung im Umfang von 10 CP.

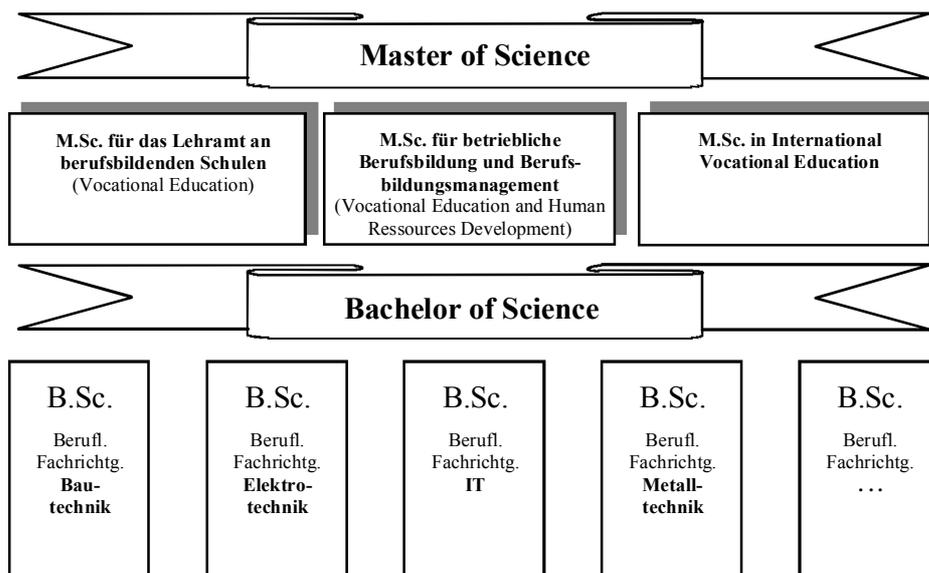


Abb 2: Gesamtstruktur des Bachelor-Master-Konsequitivmodells

Master of Science (M.Sc.) für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (M.Sc. in Vocational Education)

Ziel des Studiums

Das Studium vermittelt Kompetenzen, mit denen akademisch ausgebildete Berufsbildungsfachkräfte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung tätig werden können. Hierzu gehören insbesondere:

- Unterrichtstätigkeiten als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen und an staatlichen Bildungseinrichtungen zur Aufstiegsfortbildung;
- Unterrichtstätigkeiten als Lehrkraft in Bildungsgängen zur beruflichen Weiterbildung an Bildungseinrichtungen der Wirtschaft;
- Beratungs- und Entwicklungstätigkeiten in der Lehrmittelbranche (Lehrbücher, technische Dokumentationen, Experimentiersysteme, Laborkonzeptionen u.a.m.) unter Einschluss neuer Medien;
- Aufgaben im Bereich der Berufsbildungsforschung.

Umfang und Gliederung des Studiums

Die Regelstudienzeit beträgt vier Semester. Das Studienvolumen umfasst insgesamt 120 ECTS-Credits (CP).

Entsprechend der Zielsetzung des Studiengangs umfasst das Studium:

- fachwissenschaftliche Studien in einer beruflichen Fachrichtung im Umfang von 12 CP;
- fachwissenschaftliche Studien in einer speziellen beruflichen Fachrichtung im Umfang von 27 CP;
- Studien der Berufspädagogik und der Fachdidaktiken im Umfang von 51 CP;
- eine Masterarbeit mit einer Bearbeitungszeit von in der Regel fünf Monaten zuzüglich der Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Verteidigung im Gesamtumfang von 30 CP.

In Kombination mit dem Bachelor-Studiengang für Berufsbildung erfüllt der Master-Studiengang für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im Rahmen eines Konsequitivmodells die einschlägige KMK-Rahmenvorgabe (KMK 1995). Die Struktur und die Umfänge der Studienfächer verdeutlicht Abb. 3, in der die Umfänge zum besseren Vergleich zu der KMK-Rahmenvorgabe in SWS ausgewiesen sind.

Abb. 3: Struktur des Konsekutivmodells Bachelor für Berufsbildung/
Master für das Lehramt an berufsbildenden Schulen

Master für schulische Berufsbildung			
Semester	Erstfach	Zweitfach	Berufspädagogik
10.	Masterarbeit		
9.	Fachwissenschaft 8 SWS	Fachwissenschaft 18 SWS	Berufspädagogik 18 SWS
8.			
7.	Fachdidaktik ¹⁾ 10 SWS	Fachdidaktik ¹⁾ 6 SWS	
	Σ 18 SWS	Σ 24 SWS	Σ 18 SWS
Σ 60 SWS			
Bachelor für Berufsbildung			
Semester	Erstfach	Zweitfach	Berufspädagogik
6.	Erstfach Fachwissenschaft 82 SWS	Zweitfach 26 SWS	Betriebspädagogik ²⁾ 12 SWS
5.			
4.			
3.			
2.			
1.			
	Σ 82 SWS	Σ 26 SWS	Σ 12 SWS
Σ 120 SWS			
Betriebspraktikum im Umfang von 6 Monaten			

¹⁾ einschließlich schulpraktischer Studien

²⁾ Zusätzlich sind professionspraktische Studien (Betriebspraktikum 6 Monate) nachzuweisen. Der Nachweis erfolgt nach Länderregelung.

(Die Darstellung der Studienumfänge erfolgt zum besseren Vergleich mit den KMK-Vorgaben (1995) in SWS³⁾.)

Master of Science (M.Sc.) für betriebliche Berufsbildung und Berufsbildungsmanagement (M.Sc. in Human Resources Development and Vocational Education Management)

Ziel des Studiums

Das Studium vermittelt Kompetenzen, mit denen akademisch ausgebildete Berufsbildungsfachkräfte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung tätig werden können. Hierzu gehören insbesondere:

- betriebliche Leitungs- und Koordinationstätigkeiten im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung;
- Unterrichtstätigkeiten als Lehrkraft in Bildungsgängen zur beruflichen Weiterbildung an Bildungseinrichtungen der Wirtschaft;
- Beratungs- und Entwicklungstätigkeiten in der Lehrmittelbranche (Lehrbücher, technische Dokumentationen, Experimentiersysteme, Laborkonzeptionen u.a.m.) unter Einschluss neuer Medien;

- Aufgaben im Bereich der Berufsbildungsforschung.

Umfang und Gliederung des Studiums

Die Regelstudienzeit beträgt vier Semester. Das Studienvolumen umfasst insgesamt 120 ECTS-Credits.

Entsprechend der Zielsetzung des Studienganges umfasst das Studium:

- Studien in einer beruflichen Fachrichtung im Umfang von 12 CP,
- Studien in einer speziellen beruflichen Fachrichtung oder in Human Resources Development im Umfang von 27 CP,
- Studien zur betrieblichen Personalentwicklung im Umfang von 51 CP.
- eine Masterarbeit mit einer Bearbeitungszeit von in der Regel fünf Monaten zuzüglich der Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Verteidigung im Gesamtumfang von 30 CP.

Master of Science (M.Sc.) in International Vocational Education

Ziel des Studiums

Das Studium vermittelt Kompetenzen, mit denen einschlägig orientierte und qualifizierte Berufsbildungsfachkräfte Tätigkeiten in international tätigen Industriekonzernen, bei denen die Entwicklung und Durchführung von internationalen Personalschulungsprogrammen ein Handlungsfeld mit enormer wirtschaftlicher Bedeutung bilden, übernehmen können. Darüber hinaus ist ein charakteristisches Einsatzgebiet die internationale Entwicklungszusammenarbeit, gefördert von Organisationen wie dem *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ)* und organisiert von Institutionen wie der *Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ)* oder der *Internationalen Weiterbildung- und EntwicklungsgmbH (InWEnt)*. Im Einzelnen orientiert das Studium sich u.a. an folgenden Feldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung:

- betriebliche Leitungs- und Koordinationstätigkeiten im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung insbesondere in international tätigen Unternehmen;
- Managementtätigkeiten für Berufsbildungsprojekte in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit und in internationalen Organisationen;
- Unterrichtstätigkeiten an Bildungseinrichtungen der Wirtschaft und in europäischen Berufsbildungsinstitutionen;
- berufsbildungspolitische Entwicklungsarbeit im internationalen Kontext, insbesondere im Kontext der europäischen Integration;
- Beratungs- und Entwicklungsarbeiten in der Lehrmittelbranche (Lehrbücher, technische Dokumentationen, Experimentiersysteme, Laborkonzeptionen u.a.m.) unter Berücksichtigung neuer Medien;
- Aufgaben im Bereich der (insbesondere internationalen) Berufsbildungsforschung.

Umfang und Gliederung des Studiums

Die Regelstudienzeit beträgt vier Semester. Das Studienvolumen umfasst insgesamt 120 ECTS-Credits (CP). Entsprechend der Zielsetzung des Studienganges umfasst das Studium

- Studien in der Berufs- und Betriebspädagogik im Umfang von 27 CP;
- Studien der internationalen Berufsbildung und Berufsbildungspolitik sowie zum Projektmanagement im Umfang von 39 CP;
- Studien zum Berufsbildungsmanagement und zur betrieblichen Personalentwicklung im Umfang von 18 CP;

- professionspraktische Studien im Umfang von 16 CP;
- eine Masterarbeit mit einer Bearbeitungszeit von 4 Monaten im Umfang von 20 CP.

Hierin enthalten ist mindestens ein Auslandssemester. Die hier vorgesehene Struktur verstehen wir als Rahmen, der in Bezug auf Adressatengruppen und Partneruniversitäten im Ausland differenziert wird.

4 Exemplarische Konkretisierung für technische Fachrichtungen

Die hier vorgestellte allgemeine Struktur eines Bachelor-Master-Modells für Berufsbildung ist an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg in den technischen Fachrichtungen konkretisiert. Die neu entwickelten Studiengänge wurden seit 2003 kontinuierlich eingeführt und befinden sich in den Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik inzwischen in der 3. Kohorte (vgl. Abb. 2). Bei der Konzipierung dieser Studiengänge waren u.a. folgende Orientierungspunkte leitend:

- Die Studiengangplanungen (insbesondere auch der Zuschnitt spezieller beruflicher Fachrichtungen sowie das Angebot der Kombinationen von Fachrichtungen) und die Beantragungen der Studiengänge erfolgen in enger Abstimmung mit dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.
- Der eingeführte Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen mit den beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung wurde bislang weiter aufrecht erhalten; über diesen Studiengang wird bislang mit den Kombinationsfächern Deutsch, Englisch, Ethik, Informatik, Mathematik und Sport der Bedarf an Lehrenden für die allgemein bildenden Fächer der berufsbildenden Schulen grundsätzlich abgedeckt. Ab dem Wintersemester 2006/2007 sollen die Kombinationsfächer auch für den Bachelor- und Master-Modellversuch angeboten werden.
- Für das gesamte Bachelor- und Master-Konzept wird derzeit die Akkreditierung vorbereitet, die noch im Jahr 2006 abgeschlossen werden soll.
- Der Bachelor- und die Master-Studiengänge sind Studiengänge der Berufsbildung. Dementsprechend werden sie am Institut für Berufs- und Betriebspädagogik angesiedelt und von diesem gesteuert und verantwortet. Die Lehrangebote werden von den jeweils fachlich zuständigen Fakultäten erbracht.

- Für das Bachelor-Master-Modell wurden als berufliche Fachrichtungen in einem ersten Schritt Elektrotechnik und Metalltechnik einbezogen. In einer zweiten Stufe eingeführt wurde die berufliche Fachrichtung IT, ab Wintersemester 2006 wird voraussichtlich Bautechnik ebenfalls im konsekutiven Modell studierbar sein. Über die Einbeziehung der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung wird derzeit diskutiert.
 - Als Zweitfächer wurden in einem ersten Schritt spezielle berufliche Fachrichtungen (hochaffine Zweitfächer) konzipiert. Durch die hierdurch hervorgerufene stark technisch geprägte Profilierung der Studiengänge sollen Alternativen zu dem bestehenden Lehramtsstudiengang angeboten und weitere Interessen für die Berufsbildung gewonnen werden.
 - Die Ausgestaltung der Studienordnungen erfolgt in Modulen, die als thematisch und zeitlich abgegrenzte Einheiten ausgewiesen und mit einer Leistungspunktvergabe nach dem ECTS-System abgeschlossen werden.
 - Alle Prüfungen erfolgen studienbegleitend.
- Studiensprache im Bachelorstudiengang und in den beiden national ausgerichteten Masterstudiengängen ist deutsch. Der internationale Master-Studiengang (s. Kap. 3) ist bilingual deutsch-englisch angelegt. Er wird in vertraglicher Kooperation mit der Anglia Ruskin University in Cambridge/Chelmsford, Großbritannien, getragen. Der Abschluss dieses Studiengangs wird – als so genanntes „Doppeldiplom“ (Terminologie des DAAD) – von beiden beteiligten Hochschulen gemeinsam vergeben. Die Konstituierung des Studiengangskonzeptes erfolgt in Zusammenarbeit mit weiteren internationalen Hochschulen. Auf Einzelheiten zu diesem für die Ausgestaltung berufsbildender Studiengänge im Kontext mit der europäischen Integration perspektivisch sehr interessanten Studiengangskonzept müssen wir hier verzichten.

5 Entwicklungsperspektiven

Die Einrichtung von Bachelor- und Master-Studiengängen an den Hochschulen in Deutschland (zum Diskussionsstand vgl. Habel 2003) wird vermutlich noch an Dynamik zunehmen. In diesem Wandlungsprozess schien zunächst unklar zu sein, wie die staatlich durch Staatsprüfungen gelenkten Qualifizierungssysteme (für Juristen, Lehrer, Mediziner) integriert werden. Vor diesem Hintergrund hatten sich die Autoren zunächst entschieden, das „neue“ mit dem „alten“ System

zu verknüpfen oder zumindest verträglich zu halten.

An der Otto-von-Guericke-Universität wird deshalb sichergestellt (vgl. hierzu auch die Erläuterungen in Kap. 3), dass die konsekutiv angelegten Studiengänge Bachelor für Berufsbildung – Master für das Lehramt an berufsbildenden Schulen alle Voraussetzungen dafür erfüllen, die Gleichstellung des Master-Abschlusses mit der Ersten Staatsprüfung zu rechtfertigen. Weiter gehend wird in Absprache mit dem Kultusministerium den Master-Absolventen die Möglichkeit eröffnet, mit einem vertretbaren Mehraufwand an Prüfungsleistungen zusätzlich die Erste Staatsprüfung abzulegen. Hierdurch wird dann auch die länderübergreifend für den Eintritt in den Höheren Beamtendienst vorgesehene Laufbahnprüfung nachgewiesen. Gleichzeitig hat inzwischen die KMK mit dem 2005 verabschiedeten Eckpunktepapier für weitere Klarheit gesorgt und eine bundesweit abgestimmte Vereinbarung vorgelegt, in der geregelt wird, unter welchen Voraussetzungen Masterabschlüsse für das Lehramt an berufsbildenden Schulen gegenseitig anerkannt werden (KMK 2005 b). Damit könnte mittelfristig das bisherige Staatsexamen ersetzt werden durch ein System akademischer Prüfungen, die sich an Standards für Bildungswissenschaften sowie ländergemeinsamer inhaltlicher Anforderungen an die Fächer und ihre Didaktik orientieren, was in Akkreditierungsverfahren unter Mitwirkung der Kultusministerien festgestellt wird (vgl. ebd., S. 3).

An den Universitäten wird verstärkt an Studiengangmodellen gearbeitet, die natürlich auch regionalen Besonderheiten Rechnung tragen müssen. Bei aller notwendigen Differenzierung sollte jedoch die erforderliche Geschlossenheit und Verlässlichkeit eines berufs- und wirtschaftspädagogischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzprofils gewahrt werden. Hierzu bietet das von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erarbeitete Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP, 2003) eine solide Grundlage. Dies gilt ebenso für die erforderliche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Profilierung, die sich auch bei konsekutiven Studiengangsmode-len an einschlägigen Standards orientieren müssen. Hierfür hat die GfA-Arbeitsgemeinschaft „Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken“ Rahmenordnungen für die Ausgestaltung der Fächer beschlossen (GTW 2004), die für die Ausgestaltung von Mindeststandards eine gute Orientierung bieten. Ebenso sollten interna-

tionale Entwicklungen beispielsweise im Bereich der UNESCO im Zusammenhang mit der Hangzhou-Erklärung Beachtung finden, in der ein Rahmencurriculum für einen internationalen Masterstandard in Technical and Vocational Education and Training vorgelegt worden ist (vgl. Jenewein 2005 a und b).

Literatur

- Bader, Reinhard; Schröder, Bärbel (2005): Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Hochschulen öffnen sich dem Bachelor-Master-Konzept. Die aktuellen Studierendenzahlen. In: Die berufsbildende Schule 57 (2005) 5, S. 111-117
- Bader, Reinhard; Dembélé, Sabine: Lehrerausbildung: Vielfalt in den Fächerkombinationen. Berufliche Fachrichtungen und Fächer im Vorbereitungsdienst der Bundesländer. In.: Die berufsbildende Schule 58 (2006) 1, S. 15-19
- BDA (2003): Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. Berlin: 2003
- BLBS (2003): Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen: BLBS-Eckpunkte-katalog zur Ausbildung von Lehrern/Lehrerinnen des beruflichen Schulwesens. Berlin: 2003
- BMBF (2000): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Qualifikationsstrukturbericht. Bonn: 2000
- BMBF (2001): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung VIII – Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: Dezember 2001
- BWP (2003): Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Der Geschäftsführende Vorstand (Hrsg.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena: 2003
- BWP (2004): Stellungnahme zur Einrichtung gestufter Studiengangmodelle als Ersatz für die existierenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Diplom- und Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Beschluss der Mitgliederversammlung in Zürich am 22. März 2004)
- GTW (2004): Arbeitsgemeinschaft „Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken“ in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e. V.: Rahmenstudienordnungen Gewerblich-technische Wissenschaften. Berufliche Fachrichtungen „Bau-

Aktuell sieht es in der Bundesrepublik Deutschland danach aus, dass die Lehrerausbildung in naher Zukunft sich an den Regeln des Bologna-Prozesses orientieren könnte. Es wird abzuwarten sein, wie lange unterschiedliche Studiengangssysteme nebeneinander werden bestehen können.

- technik, Holztechnik sowie Farb- und Raumgestaltung“, „Elektrotechnik-Informatik“ sowie „Metalltechnik“. Bremen: GTW
- GTW (2005): GTW-Eckpunkte zur Einrichtung gestufter Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in gewerblich-technischen Fachrichtungen. In: lernen & lehren – Elektrotechnik und Metalltechnik 20 (2005) 79, S. 128-130
- Habel, Werner (2003): Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: Erziehungswissenschaft 14 (2003) 27, S. 6-22
- Jenewein, Klaus (2005 a): Berufspädagogen auf dem Weg zu einem internationalen Master-Standard. In: Die berufsbildende Schule 57 (2005) 5, S. 118-119
- Jenewein, Klaus (2005 b): Innovation und wissenschaftliche Exzellenz – Die Hangzhou Deklaration der UNESCO zur Ausbildung von Berufsschullehrern. In: lernen & lehren – Elektrotechnik und Metalltechnik. 20 (2005) 79, S. 123-128
- KMK (1995): Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995
- KMK (2003): Kultusministerkonferenz: Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002-2015. Beschluss der KMK vom 08.05.2003
- KMK (2005 a): Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005.
- KMK (2005 b): 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.

Anmerkungen

- 1 Ziel der Bologna-Vereinbarung ist es u.a., bis zum Jahre 2010 einen „Europäischen Hochschulraum“ zu schaffen, zu dem auch die gestufte Studienstruktur mit Bachelor- und Master-Studiengängen gehört.
- 2 ECTS bezeichnet ein internationales Punktesystem (Credit-Points, kurz auch als Credits oder CP bezeichnet), nach dem der Umfang eines Studiums auf der Grundlage der aufzuwendenden Lernzeit,

- nicht allein des Umfangs an Lehrveranstaltungen, angegeben wird.
- 3 SWS ist eine zeitbasierte Einheit und bezieht sich nur auf die Präsenzzeiten, nicht jedoch auf den insgesamt vom Studierenden zu erbringenden Arbeitsaufwand. 1 SWS entspricht einer Lehrveranstaltung, die im Umfang von einer Unterrichtsstunde (45 Min.) über ein ganzes Semester angeboten und belegt wird.

5.1.3 Solveig Buder und Alexander Schnarr

Die Bedeutung von professionspraktischen Studien in universitären Masterstudiengängen

Hintergrund

Das Wissen über die bildungspolitischen Rahmenbedingungen ist eine Voraussetzung, um den Sinn von professionspraktischen Studien in universitären Masterstudiengängen zu verstehen. Mit Hilfe des an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg implementierten Masterstudienganges „Technical Vocational Education and Training“ (TVET) wird exemplarisch versucht, die Bedeutung der professionspraktischen Studien zu skizzieren.

Um die Bildungsvorgaben von Lissabon und Bologna¹ zu erfüllen, entwickeln die Hochschulen eine konsekutive Bachelor- und Masterstruktur der Studiengänge. Die Studienreform an den deutschen Hochschulen stellt sich im Gesamtzuschnitt nicht als einzelne Reform, sondern als ganzes Reformpaket dar.

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen postulieren eine stärkere Einbindung von Betriebspraktika und es ist zu beobachten, dass die Zielgruppe der Bachelorabsolventen die angebotenen Masterstudiengänge nach Fachinteresse, nach den Berufsaussichten als Hochschulabsolvent aber auch nach der Praxisverbundenheit des Studiums auswählt.

Dem Selbstverständnis von Institutionen und Verbänden zufolge dienen professionspraktische Studien zum ersten dem Erwerb von berufsspezifischen Kenntnissen (Jenewein 1992: 27), zum zweiten dem Erleben der Arbeitswelt und zum dritten könnten aus den Praktikanten spätere Kollegen werden.

So kann davon ausgegangen werden,

„... daß diese beruflichen Praxiserfahrungen die Qualifikation der Hochschulabsolventen im erheblichen Maß prägen und für deren Praxiskompetenz von großem Einfluß sind.“ (Jenewein 1992: 17)

Die professionspraktischen Studien oder betrieblichen Berufspraktika während des Studiums offerieren u.a. die Möglichkeit, dass das in der theoretischen Ausbildung erlernte Faktenwissen in Handlungskompetenz² umgesetzt werden kann. Das in diesem Zusammenhang nützliche Wissen mag zum Teil in formalen Bildungsprozessen erworben sein, ist aber gleichzeitig ein Produkt einer reflexiven Praxis im Umgang mit den situativen Herausforderungen der beruflichen Erfahrung und des Hineinwachsens in so genannte von Schön (1983, In: Rauner/Groll-

mann 2004:164) formulierte „Praxisgemeinschaften“.

Die praktische Arbeitserfahrung macht, so Rauner/Grollmann (ebd.), die Entwicklung zur beruflichen Kompetenz des Professionellen zu ihrem Ausgangspunkt. Deshalb dient auch das professionspraktische Studium als Vorbereitung auf die Praxis. Denn Professionalität bedeutet im eigentlichen Sinne, in unübersichtlichen und nicht vorhersagbaren Situationen, kompetent und verantwortlich zu handeln (Eraut 1994, Gardner/Csikszentmihaly/Damon 2001, In: Rauner/Grollmann 2004: 164).

Professionspraktische Studien erfahren aber auch Grenzen wie z.B.:

- eine zeitlich begrenzte Verantwortung der Mentoren,
- das Gefühl des sich-selbst-Überlassenseins der Praktikanten,
- dass aufgrund der Zeitknappheit an die Praktikanten zu anspruchsvolle Arbeitsaufgaben herangetragen werden, die sie zeitlich überfordern,
- dass das Tagesgeschehen im Unternehmen eine hohe Flexibilität der Mitarbeiter erfordert und dadurch eine systematische und kontinuierliche betriebliche Ausbildungsarbeit verhindert (Ernst 2005: 17).

Fazit: Das Lernen durch Arbeitserfahrung innerhalb der professionspraktischen Studien zum einen und der theoretische Wissenserwerb zum anderen sollten in einer kontinuierlichen Wechselbeziehung stehen. Die Ausgestaltung dieses Verhältnisses sollte eine Schlüsseldimension zur Bildung und Ausgestaltung von konsekutiven Bildungsstudiengängen sein. Zwar können Arbeitserfahrungen kein Substitut für die Teilnahme in formalen Bildungsprozessen sein, genauso wenig aber können formale Bildungsprozesse eine hinreichende berufliche Kompetenz nur aus sich heraus entwickeln (Rauner 2004/Grollmann: 164).

Einbindung professionspraktischer Studien innerhalb der Masterstudiengänge

Übergreifendes Kennzeichen der berufsbildenden Masterstudiengänge der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg sind wissenschaftlich vorbereitende, begleitende und ausgewertete professionspraktische Studien. Diese Studien beziehen sich eindeutig auf die beruflichen Praktika im spä-

teren beruflichen Handlungsfeld: im berufsbildenden Unterricht, in betrieblichen Arbeitsprozessen und in der betrieblichen Personalentwicklung in nationalen oder international agierenden Berufsbildungsinstitutionen.

Mit diesen Praktika und darin immanent, ihrer wissenschaftlichen Begleitung, ist zum einen eine Vorbereitung auf den späteren Arbeitsmarkt in der beruflichen Bildung gewährleistet und zum anderen die Reflexion auf Grundlagen wissenschaftlicher Anforderungen vorgesehen (Bader/Jenewein 2004: 11).

Im Folgenden soll beschrieben werden, wie die professionspraktischen Studien in das Masterstudium „TVET“ integriert werden:

In diesem Studienprogramm, welches seit Oktober 2005 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg etabliert ist, handelt es sich um ein international ausgerichtetes und gemeinsam mit ostasiatischen Partnerhochschulen getragenes und durchgeführtes Weiterbildungsangebot für Absolventen eines beruflichen Erststudiums mit mindestens Bachelor- oder entsprechendem Niveau. Im Rahmen dieses Masterstudienprogrammes besteht die Möglichkeit, sich auf der Grundlage einer pädagogischen, technischen oder naturwissenschaftlichen Vorbildung für eine Tätigkeit im Bereich der Berufsbildung zu qualifizieren. Ziel ist die nachhaltige, internationale Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der Berufsbildung auf Masterniveau. Dieser Aspekt ist besonders für die beteiligten Partnerhochschulen im ostasiatischen Raum (University of Technical Education in Ho Chi Minh City/Vietnam; Tianjin University in Tianjin/VR China sowie Southeast University in Nanjing/VR China) von großer Bedeutung. Die beteiligten Kooperationspartner tragen den Studiengang gemeinsam, wobei dem Lehrstuhl Fachdidaktik technischer Fachrichtungen des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg eine koordinierende Rolle zukommt.

Das viersemestrige Studium ist in 12 Module gegliedert und mit einem Gesamtumfang von 120 ECTS-Punkten belegt. Für das Anfertigen der Masterarbeit im vierten Semester werden 20 ECTS-Punkte vergeben. Die übrigen 100 ECTS-Punkte werden von der Otto-von-Guericke-Universität und den beteiligten Partnerhochschulen in drei Semestern realisiert. Hierbei kommen den professionspraktischen Studien, welche in diesem Beitrag in den Fokus gerückt werden sollen, mit einem gesonderten Modul mit insgesamt neun ECTS-Punkten und einer Dauer von

acht Wochen eine besondere Bedeutung zu. Die Gründe hierfür sollen im Folgenden dargelegt werden.

Ziele und Inhalte der professionspraktischen Studien im Masterstudiengang „Technical Vocational and Educational Training“ sowie deren organisatorische Einbindung in den Studienverlauf

Ziel des Masterstudienganges „Technical and Vocational Education and Training“ ist die Ausbildung von Berufsbildungsfachkräften auf Masterniveau.

Dies wird einerseits durch eine wissenschaftliche Fachausbildung an den entsprechenden Hochschulen, zum anderen durch die Integration von fachspezifischen Praktika gewährleistet.

Aus diesem Grund sind die professionspraktischen Studien direkt im Anschluss an das dritte Fachsemester eingebunden und werden in der vorlesungsfreien Zeit im Februar und März absolviert.

Hierdurch ergeben sich sowohl für die Praktikumsrichtungen als auch für die Studierenden erhebliche Synergieeffekte. Aufgrund des bereits absolvierten beruflichen Erststudiums können die Studierenden in drei Semestern ihr bereits vorhandenes berufliches Fachwissen mit berufspädagogischen und fachdidaktischen Kenntnissen untersetzen und im Anschluss während der professionspraktischen Studien im Rahmen ihrer Tätigkeiten in den Praktikumsunternehmen in der Arbeitswelt anwenden. Auf Seiten der Praktikumspartner kann wiederum erwartet werden, dass die Studierenden direkt in die Arbeitspraxis eingebunden werden können und sowohl mit ihrem kulturellen als auch ihrem fachlichen Wissen auf verschiedenen Ebenen einen Mehrwert für die Praktikumsunternehmen kreieren.

Das Absolvieren der Praktika soll dazu beitragen, „[...] die zukünftigen Absolventen zu wissenschaftlich begründetem und berufs- und betriebspädagogisch verantwortlichem Handeln zu befähigen.“

(Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2005: 4).

Hierzu ist es unerlässlich, dass die Studierenden die Arbeitsrealität kennen lernen, diese anhand wissenschaftlicher Methoden analysieren und durch die gewonnenen Erkenntnisse eigene Handlungsstrategien entwickeln.

Die professionspraktischen Studien haben in ihrer Bedeutung einen mehrdimensionalen Charakter. Neben der Anwendung fachlicher Kenntnisse in der Arbeitswelt und der Erweiterung des Fach-

wissens durch Arbeitserfahrung wird von den Studierenden erwartet, auch die Struktur und Organisation der Praktikumpartner wissenschaftlich zu analysieren. Diese Analysen, welche im Anschluss an die professionspraktischen Studien in Form einer wissenschaftlichen Belegarbeit an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg vorgelegt werden müssen, beinhalten u.a. Themenstellungen wie:

- Struktur, Arbeitsteilung und Zielgruppenspezifität in dem jeweils zu untersuchenden Praktikumsunternehmen;
- Didaktische Analyse eines vom Praktikumsunternehmen ausgebildeten Berufes.

Diese Belegarbeit ist als eigenständiger wissenschaftlicher Beitrag zu verstehen und wird während der Praktikumsphase von der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg wissenschaftlich begleitet.

Daraus ergeben sich nicht nur inhaltliche, sondern auch organisatorische Aspekte, welche zu einer umfassenden Lernerfahrung für die Studierenden beitragen.

In den Praktikumseinrichtungen wird den Studierenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung übertragen, sodass die professionspraktischen Studien darüber hinaus auch zur Entwicklung persönlicher Kompetenzen genutzt werden.

Neben den fachlichen Inhalten und Lernzielen ist es ein besonderes Anliegen der Otto-von-Guericke-Universität, durch die professionspraktischen Studien stabile Netzwerke zwischen Universität und Ausbildungseinrichtungen zu schaffen und somit zum Innovationsgehalt berufsbildender Masterstudiengänge nach dem Vorbild des Masterprogrammes „TVET“ beizutragen. Es soll erreicht werden, die Stärken aller beteiligten Partner (Universität, Praktikumseinrichtung, Studierende) optimal einzusetzen und zu entwickeln und so im Bereich der wissenschaftlichen Ausbildung von Berufsbildungsfachkräften stabile Strukturen zu etablieren. Hierin ist eine weitere entscheidende Bedeutung der professionspraktischen Studien zu sehen.

Partnerakquisition und Praktikumsplatzangebote

Bei der Erarbeitung eines profunden Praktikumsplatzangebotes greift die Otto-von-Guericke-Universität auf vorhandene Partnerschaften mit berufsbildenden Schulen, freien Bildungsträgern und Ausbildungszentren von Industriebetrieben zurück. Große Bedeutung wird hier dem kulturellen Hintergrund der Studierenden im Masterprogramm „TVET“ beigemessen, da neben dem fachlichen auch durch den kultu-

rellen Austausch weitere Synergien erwartet werden können. Dies stellt jedoch besondere Anforderungen an die Auswahl geeigneter Praktikumpartner, welche bereit und in der Lage sein müssen, diese zusätzliche Dimension der kulturellen Unterschiede in die Betreuungspraxis der Studierenden zu integrieren.

Für die erste Studierendengruppe im Masterstudiengang „TVET“ konnten nach diesen Vorgaben Unternehmen in der Region Magdeburg, aber auch darüber hinaus gewonnen werden. So absolvierten jeweils zwei Studierende ihre Praktika bei der Siemens Technik Akademie in Berlin sowie beim Unternehmensbereich „Professional Education“ der Siemens AG in Chemnitz und Leipzig. Im regionalen Bereich zählten die Teutloff Schule, gemeinnützige Schulgesellschaft mbH in Schönebeck (fünf Studierende) sowie die BTZ Stiftung zu Thale (zwei Studierende), das Technologie- und Berufsbildungszentrum (tbz) Magdeburg (zwei Studierende), die IFA Maschinenbau Verwaltungsgesellschaft mbH in Haldensleben (ein Studierender), die Bildungsakademie Leuna (zwei Studierende) und die Firma Expert Consulting in Magdeburg (ein Studierender) zu den Praktikumpartnern.

Obwohl die als Praktikumpartner gewonnenen Unternehmen und Einrichtungen ausnahmslos im Berufsbildungsbereich angesiedelt sind, können die Tätigkeitsfelder und inhaltlichen Akzentuierungen divergieren. Hierin ist eine besondere Stärke zu sehen, welche dem Absolvieren der professionspraktischen Studien eine besondere Bedeutung zuzuspricht. Durch ein mannigfaltiges und mehrdimensionales Angebot an Praktikumsplätzen wird gewährleistet, dass die Studierenden im Rahmen der professionspraktischen Studien in Einrichtungen platziert werden können, welche vorhandene Stärken nutzen und Potentiale erschließen.

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass eine selbständige Suche nach Praktikumsplätzen seitens der Studierenden außerordentlich begrüßt wird.

Nachhaltigkeit

Neben der Entwicklung und Etablierung von stabilen Netzwerkstrukturen kommt den professionspraktischen Studien im Masterstudium auch im Bereich der Nachhaltigkeit eine entscheidende Bedeutung zu.

Die Studierenden im Masterstudiengang „TVET“ werden in einem einwöchigen Blockseminar intensiv auf die Praktika vorbereitet. Ziel ist es, vor und während des Praktikums eine fundierte

wissenschaftliche Untersetzung zu gewährleisten und die Studierenden während der Praktikums-tätigkeit wissenschaftlich zu begleiten. So wird erreicht, dass eine optimale Verbindung der Theorieinhalte mit der praktischen Tätigkeit erfolgen kann.

Darüber hinaus wird angestrebt, die Inhalte der professionspraktischen Studien als Vorbereitung auf die Masterarbeit zu nutzen. Auf diesem Wege wird in besonderem Maße nachhaltig der wissenschaftliche Bezug zu den Praktikumsinhalten hergestellt.

Besonders durch diesen Aspekt ergeben sich für die Planung und Durchführung der Praktika verschiedene Konsequenzen. Es muss gewährleistet werden, dass die Praktikums-tätigkeiten sich auf die bereits vermittelten Theorieinhalte beziehen und im optimalen Fall auf den Erfahrungshorizont der Studierenden stützen. Dies liegt zum einen in der Verantwortung der Hochschule und soll durch das einwöchige Vorbereitungsseminar realisiert werden.

Andererseits muss bei der Auswahl der Praktikumpartner darauf geachtet werden, dass die angestrebten Ziele und Inhalte erreicht werden können. Darüber hinaus ist die Durchführung eines Nachbereitungsseminars im Anschluss an das Praktikum unerlässlich, um einerseits einen Erfahrungsaustausch zu initiieren und zum anderen die wissenschaftlich erarbeiteten Ergebnisse zu diskutieren, festzuhalten und weiterzuentwickeln. Zur Stärkung der bereits erwähnten Netzwerkstrukturen wird seitens der Otto-von-

Guericke-Universität Magdeburg im Anschluss an die professionspraktischen Studien der Teilnehmer am Masterprogramm „TVET“ eine Evaluation der Praktika durchgeführt. Diese bezieht sowohl die Studierenden als auch die Praktikumsunternehmen ein und hat zum Ziel, durch kontinuierliche Verbesserung der organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung ein stabiles und auf langfristige Partnerschaft angelegtes Partnernetzwerk aus Universität, Studierenden und Unternehmen zu etablieren.

Auch hieraus wird die besondere Bedeutung der professionspraktischen Studien für die nachhaltige wissenschaftliche Entwicklung im Masterbereich deutlich.

Aus diesen Zusammenhängen ist erkennbar, dass eine fundierte, holistische und nachhaltige Ausbildung von Berufsbildungsfachkräften auf Masterniveau nur dann erfolgen kann, wenn die professionspraktischen Studien durch stabile Netzwerke und ein umfassendes inhaltliches Angebot fest in den Studienablauf integriert sind.

Resümee

Das dargestellte Beispiel zeigt, welchen Nutzen die professionspraktischen Studien sowohl für den Betrieb als auch für den Studierenden haben. Für beide Seiten bedeuten sie einen Austausch von Fachwissen und eine synergetische Kontaktpflege im internationalen Kontext.

So und nicht anders versteht die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg die Internationalisierung der Hochschulbildung.

Anmerkungen

¹ Der Bologna-Prozess kennzeichnet einen Prozess auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. Begonnen 1998, unterzeichneten die Bildungsminister von Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland in der Sorbonne bei Paris die so genannte Sorbonne-Erklärung zur Schaffung eines gemeinsamen Rahmens für die europäischen Bildungssysteme. Ziele dieser Erklärung waren, u.a. die zunehmende Annäherung der allgemeinen Rahmenbedingungen für Studienabschlüsse (Bachelor- bzw. Master- und Doktor-Grad) und die Steigerung und Erleichterung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden sowie den Abbau von Mobilitätshemmnissen und die Verbesserung der Anerkennung von akademischen Abschlüssen und Leistungen. Diese Ziele wurden im Juni 1999 in

Bologna konkretisiert (<https://www.bologna-berlin2003.de/aktuell.html>, (2004-10-08, 14:34 MEZ).

² Handlungskompetenz bedeutet hier: „... die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d.h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiter zu entwickeln. (...) Handlungskompetenz umfasst die Dimensionen Fachkompetenz, Human(Selbst)kompetenz und Sozialkompetenz.“ (Bader/Müller 2002:176)

Literatur

Bader, R./Jenewein, K. (2004): Die Professionalisierung für die Berufsbildung sichern und erweitern. Konzeption eines konsekutiven Bachelor-Master-Modells für Berufsbildung und exemplarische

Konkretisierung für technische Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule, 56. Jahrgang, Heft 1, S. 9–16

- Bader, R./Müller M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, 54. Jahrgang, Heft 6, S. 176 – 182
- Der Bolognaprozess (2003): <https://www.bologna-berlin2003.de/aktuell.html>, (2004-10-08)
- Eraut, M. (1994): Developing professional knowledge and competence. London (u.a.): Falmer. In: Rauner, F./Grollmann, P. (2004): Einheitlicher Qualifikationsrahmen im Brügge- und Kopenhagenprozess zwischen Schulabschluss und Kompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 56. Jahrgang, Heft 07/08, S. 159 – 165
- Ernst, H. (2005): Entwicklung innovativer Potentiale in der gestaltungsoffenen Berufsausbildung durch den Einsatz eines Service-Aus- und Weiterbildners in KMU. In: Wirtschaft und Berufserziehung. Heft 06/05, S. 13- 18
- Gardener, H./Csikszentmihaly, M./Damon. W. (2001): Good Work. When Excellence and Ethics Meet. New York: Basic Books. In: Rauner, F./Grollmann, P. (2004): Einheitlicher Qualifikationsrahmen im Brügge- und Kopenhagenprozess zwischen Schulabschluss und Kompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 56. Jahrgang, Heft 07/08, S. 159 – 165
- Jenewein, K. (1992): Betriebliche Praxiserfahrung als Voraussetzung für Lehrerarbeit an berufsbildenden Schulen. Dissertation, Universität – Gesamthochschule – Duisburg, S. 17
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2005): Praktikumsordnung für die Professionspraktischen Studien in den Studiengängen „Bachelor of Science (B.Sc.) für Berufsbildung“, „Master of Science (M.Sc.) für das Lehramt an berufsbildenden Schulen“, „Master of Science (M.Sc.) für betriebliche Berufsausbildung und Berufsbildungsmanagement“, „Master of Science (M.Sc.) in International Vocational Education“. Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, S. 4
- Rauner, F./Grollmann, P. (2004): Einheitlicher Qualifikationsrahmen im Brügge- und Kopenhagenprozess zwischen Schulabschluss und Kompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 56. Jahrgang, Heft 07/08, S. 159 – 165
- Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books. In: Rauner, F./Grollmann, P. (2004): Einheitlicher Qualifikationsrahmen im Brügge- und Kopenhagenprozess zwischen Schulabschluss und Kompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 56. Jahrgang, Heft 07/08, S. 159 – 165

5.2 Länderübergreifend angelegte Studiengänge

Die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, zwei chinesische Universitäten und eine vietnamesische Hochschule kamen überein, einen gemeinsamen Studiengang für Fachkräfte der beruflichen Bildung einzurichten und schlossen die entsprechenden Verträge im Jahre 2005 ab. Ziel des Masterstudiengangs „Technical and Vocational Education and Training (TVET)“ ist es, asiatische Studierende zu Fach- und Führungskräften im Bereich der Berufsbildung heranzubilden, wofür eine große Nachfrage erwartet wird. Die Universität Magdeburg betrachtet das Vorhaben als bedeutsamen Schritt bei der internationalen Ausrichtung des Wissenschaftsstandortes Magdeburg.

**Multinationaler
Masterstudiengang**

Es ist dies der erste Studiengang, mit dem das Konzept des internationalen UNESCO-Standards zur Ausbildung von Berufsbildungsfachkräften in die Praxis umgesetzt wird. Im Rahmen des zweijährigen Studiums werden die asiatischen Studierenden zunächst zwei Semester in ihren Heimatländern absolvieren. Das dritte und vierte Semester studieren sie an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Die *Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt)* unterstützt als Vertreter der Bundesregierung das Vorhaben mit Stipendien und leistet strukturelle Hilfe bei der Umsetzung des Programms. Im Beitrag von Frank Bünning und Klaus Jenewein (vgl. Abschnitt 5.2.1) werden Ziele des Vorhabens sowie Aufbau und Ablauf des Studiengangs beschrieben.

**Umsetzung der
UNESCO-
Vorgaben**

Die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg führt außerdem eine bilaterale Kooperation mit einer britischen Hochschule durch. Es handelt sich hierbei um den Studiengang „Master of Science in International Vocational Education“, der gemeinsam mit der Anglia Ruskin University Cambridge/Chelmsford durchgeführt wird. Das erste und zweite Semester wird in Magdeburg, das dritte in Chelmsford absolviert. Das vierte Semester ist der Erstellung der Masterarbeit gewidmet, die an beiden Studienstandorten durchgeführt werden kann. Fachliche Schwerpunkte sind:

**Deutsch-britische
Kooperation**

- Internationale Berufsbildung,
- Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung,
- Qualitätsmanagement der beruflichen Aus- und Weiterbildung,
- Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit,
- Projektmanagement in der Entwicklungszusammenarbeit.

Der Beitrag von Alison Shilela „Modell einer inter-universitären Kooperation bei der Ausgestaltung von Studiengängen – Britisch-Deutscher Masterstudiengang in Internationaler Berufsbildung“ geht auf Einzelheiten der Konzeption ein (vgl. Abschnitt 5.2.2).

An der TU Dresden wurden verschiedene Masterstudiengänge entwickelt, die sich an den Erfordernissen beruflicher Bildung und technischer Lehrerbildung in Entwicklungsländern orientieren. In den Beiträgen von Steffen Kersten werden Entstehung, Aufbau und Entwicklungstendenzen dieser Studienangebote dargestellt. Im Einzelnen handelt es sich um den seit dem Wintersemester 1999/2000 bestehenden gemeinsamen Masterstudiengang „Berufspädagogik“ der TU Dresden und der Hanoi University of Technology sowie den Aufbaustudiengang „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit“, der seit dem Wintersemester 1996/97 angeboten wird (vgl. Abschnitt 5.2.3).

**Studienangebote
der TU Dresden**

5.2.1 Frank Bünning und Klaus Jenewein

Das internationale Rahmencurriculum für Masterstudiengänge in Technical and Vocational Education and Training (TVET) - Fallstudie zur Realisierung eines gemeinsamen europäisch-asiatischen Masterstudiengangs in der beruflichen Bildung

Hintergrund

Die internationale UNESCO-Konferenz zu Innovation und Exzellenz in der Ausbildung von Lehrkräften für die berufliche Bildung vom November 2004 in Hangzhou/China hatte unter anderem zum Ziel, zur internationalen Diskussion und zur Weiterentwicklung in den Bereichen Qualität des Lehrens, Lernens und Forschens in Technical and Vocational Education and Training (TVET) sowie zur Entwicklung und Etablierung eines internationalen Standards für Masterabschlüsse in der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern für die berufliche Bildung beizutragen. Auf dieser Konferenz wurde die gemeinsame Auffassung unterstrichen, dass die Professionalisierung von Fachkräften, die im Bereich der beruflichen Bildung praktisch bzw. lehrend tätig sind, von entscheidender Bedeutung für die proaktive Weiterentwicklung der beruflichen Bildung ist. Dies ist auf einem globalen Markt mit zunehmend schärferem Wettbewerb von besonderer Relevanz und zeigt sich in der Diskussion um die Erzeugung qualitativ hochwertiger Produkte. Angesichts dieser Herausforderungen haben Bildung, Ausbildung und Personalentwicklung eine herausragende Bedeutung für eine nachhaltige und wettbewerbsfähige Entwicklung für nahezu alle Staaten weltweit erlangt (UNEVOC 2005, S 13; Jenewein 2005).

So gesehen scheint es paradox, dass im globalen Kontext zugleich Konvergenz und Divergenz im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung beobachtet werden kann (UNEVOC 2005, S. 14). Da die ökonomischen Prozesse zunehmend Grenzen überschreiten (wie nationale Grenzen und Handelsbeschränkungen), bietet die Etablierung eines internationalen Rahmencurriculums für einen Masterstudiengang in TVET die Möglichkeit, in der beruflichen Bildung einen konsistenten Ansatz auf globaler Ebene zu verfolgen.

Globalisierung und Internationalisierung im Hochschulbereich

Die Internationalisierung hat einen hohen Stellenwert bei den nationalen Regierungen und den Einrichtungen der Hochschulbildung.

Europäische Programme wie ERASMUS und Hochschulnetzwerke sind nur zwei Beispiele dafür, in welcher Weise die internationale Dimension im Hochschulwesen im vergangenen

Jahrzehnt aufgegriffen und weiterentwickelt worden ist. Die Implementation des internationalen Rahmencurriculums für einen Masterstudiengang in TVET bietet eine neue Möglichkeit für die Internationalisierung in der Hochschulbildung. Sie kann als „Blaupause“ für künftige Entwicklungen in der internationalen Zusammenarbeit und der Internationalisierung im Allgemeinen betrachtet werden.

Es würde über den Rahmen dieses Beitrags hinausgehen, die vielen verschiedenartigen Definitionen, Interpretationen und Ansätze der Internationalisierung im Hochschulbereich zu analysieren. Jedoch dürfte Übereinstimmung darin bestehen, dass Internationalisierung im Hochschulbereich der Prozess der Einbeziehung der internationalen/interkulturellen Dimension in die Lehr-, Forschungs- und Dienstleistungsfunktionen der Institutionen ist (Knight und de Wit 1997, S.8).

Die sich herausbildende Landschaft der Internationalisierung des Hochschulbereichs stellt eine bedeutsame Entwicklung dar, die bereits Auswirkungen auf Lehre und Forschung zeigt. Internationalisierung ist nicht mehr ein Thema am Rande, sondern ins Zentrum gerückt. Daher kann wohl behauptet werden, dass die Internationalisierung als eine der Hauptantriebskräfte für die Weiterentwicklung des Hochschulbereichs aufgefasst wird. Internationale wechselseitige Beeinflussung, Austausch von Fachwissen, akademische Netzwerke und erweiterte Curricula zählen zu den Pluspunkten, auf die in der Diskussion um Vorteile der Internationalisierung in der Hochschulbildung verwiesen wird. Selbstverständlich hat jede Münze zwei Seiten und die Folgen einiger Aspekte der Internationalisierung werden als negativ wahrgenommen. Diese Aspekte sind auch Gegenstand lebhafter und kontroverser Debatten.

Das Thema Finanzierung mag die Auffassung von Hochschulbildung als „öffentlichem Gut“ untermauern. Internationalisierung und Globalisierung können den Wettbewerb verschärfen und daher zu einer Verringerung der Zusammenarbeit zwischen Staaten und Institutionen führen. Die Förderung der kulturellen Vielfalt könnte infolge der Ausbreitung einer Weltsprache und dominanter westlicher Kulturen beeinträchtigt werden. Außerdem ist es möglich, dass sich die Abwanderung von Wissenschaftlern im Zuge der Entstehung eines internationalen Akademikerarbeitsmarktes verstärkt (Badley 2000,

IAU 2003). Doch die Internationalisierung der Hochschulbildung ist nicht länger eine Option. Keine Institution und kein System sind immun gegenüber den Auswirkungen der Internationalisierung und keine Institution kann sich von internationalen Verflechtungen abschotten. Wir können zunehmend von einem internationalen Hochschulsektor und einer globalen Hochschulgemeinde sprechen (IAU 2003, S.21).

Auf europäischer Ebene wurde durch den Bologna-Prozess gewährleistet, dass die Herausforderungen der Internationalisierung in die langfristige strategische Planung der Hochschuleinrichtungen Eingang fanden. Im Jahre 1999 unterzeichneten die Bildungsminister von 30 Staaten die Bologna Erklärung, mit der die Hochschulen aufgefordert wurden, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen (Bologna Process Committee 1999). Sowohl der Bologna Prozess als auch die Hangzhou Erklärung unterstreichen die zunehmende Dringlichkeit von Maßnahmen der Internationalisierung und Globalisierung. So wurden Schritte zur Internationalisierung für Träger der Hochschulbildung zu einem Thema von höchster Relevanz.

Die Hangzhou Erklärung, der Bologna Prozess und das internationale Rahmencurriculum bieten die perfekte Folie für die Entwicklung neuer kooperativer Studiengangskonzepte in TVET. Der oben umrissene Internationalisierungsprozess erfordert neue Ansätze der Qualifizierung von Fachkräften für TVET, sowohl beim Verwaltungspersonal als auch bei den Lehrkräften. Es gibt jedoch wenig Anzeichen für die Akzeptanz einer internationalen Kooperation bei der Durchführung von Studienprogrammen. Während internationale Zusammenarbeit in der Betriebswirtschaft schon gängige Praxis ist, findet man noch wenig gemeinsame Programme in TVET.

Eine mögliche Erklärung für diese offenkundige Zurückhaltung könnte in der Verschiedenheit der nationalen Bildungssysteme weltweit liegen. Bildung stellt traditionell einen Bereich dar, der in die nationale Verantwortung fällt. Auch wenn das Subsidiaritätsprinzip im Bildungssektor nicht in Frage gestellt wird, verlangen die international in Gang gekommenen Prozesse und Entwicklungen doch eindeutig breitere und international ausgerichtete Ansätze bei der Ausbildung von Berufsbildungsfachkräften.

Das folgende Beispiel veranschaulicht, wie eine asiatisch-europäische Kooperation auf der Grundlage des internationalen Rahmencurriculums für Masterstudiengänge in TVET etabliert wurde. Es wurde ein gemeinsames Master of

Science (M.Sc.) Studiengangskonzept entwickelt, bei dem Partneruniversitäten aus drei Staaten, zwei chinesische, eine vietnamesische und eine deutsche Hochschule, einbezogen sind.

Ein multinationaler Masterstudiengang in „Technical and Vocational Education and Training (TVET)“ – Ziel und Begründung des Projekts

Die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg hat einen M.Sc. Studiengang entwickelt, der vier Semester umfasst und in Zusammenarbeit mit der Southeast University (China), der Tianjin University (China) und der University of Technology Education (Vietnam) durchgeführt wird. Der Studiengang nennt sich „Technical and Vocational Education and Training“ und führt zu einem dualen bzw. gemeinsamen Abschluss. Bei der Entwicklung der nationalen Berufsbildungssysteme in China und Vietnam zeigen sich verschiedene Probleme. Unter anderem wird die berufliche Erstausbildung und die (berufsbegleitende) Weiterbildung von Fachkräften noch immer als schwierig und problematisch betrachtet.

Dies liegt hauptsächlich daran, dass in diesen Staaten entsprechend ausgebaute Strukturen der Systeme beruflicher Bildung auf Grund historischer Faktoren fehlen, wobei viele dieser Faktoren auf jahrelange wirtschaftliche Vernachlässigung zurückzuführen sind. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist der Mangel an qualifiziertem Personal in öffentlichen und privaten Ausbildungseinrichtungen.

Diese beiden Umstände waren die entscheidenden Auslöser für die Entwicklung eines Ausbildungsgangs für die Erstausbildung und berufsbegleitende Weiterbildung von Fachkräften in TVET. Einige Jahre lang waren die Modularisierung von Ausbildungsgängen und die Einführung gestufter Studienabschlüsse Gegenstand der Diskussion auf institutioneller und politischer Ebene. Diese Ansätze, basierend auf angloamerikanischen Modellen, sollten die Attraktivität von Ausbildungsangeboten in TVET aus der Sicht potenzieller Teilnehmer erhöhen.

Das Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg führt gemeinsam mit den asiatischen Partnerhochschulen den internationalen Studiengang durch, der zum berufsqualifizierenden Abschluss „Master of Science in Technical and Vocational Education and Training“ führt, welcher den Bedürfnissen in China und Vietnam entspricht. Die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg ist bereit, die Aufgaben der Projektkoordination und des Projektmanagements im Rahmen der Ent-

wicklung eines modularen konsekutiven Studiengangs zu übernehmen. Die Entwicklung dieses Masterstudiengangs verlangte vom Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg neue Wege in der Lehre.

Tabelle: Überblick über die Module

Nr.	Module	ECTS-Credits ¹		
		Partner ²	OvG ³	Gesamt
1.	Allgemeine Studien	9		9
	Grundlagenstudium	23	17	40
2.	Grundlagen, Theorien und Strukturen der beruflichen Bildung			10
	Forschungsmethoden in der beruflichen Bildung	4		
2.	Theorien der beruflichen Bildung und Erziehung I	3		
	Psychologie der beruflichen Bildung	3		
3.	Internationale Berufsbildung			4
	Vergleichende Berufspädagogik	4		
4.	Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse I			9
	Curriculumentwicklung in der beruflichen Bildung I	2		
	Leistungsbeurteilung und Lernerfolgsmessung in der beruflichen Bildung	3		
	Lehr- und Lernmedien I	4		
5.	Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse II			9
	Theorien der beruflichen Bildung und Erziehung II		9	
6.	Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse III			8
	Curriculumentwicklung in der beruflichen Bildung II		4	
	Lehr- und Lernmedien II		4	
	Erweiterte Studien	12	9	21
7.	Didaktik beruflicher Bildung		9	9
8.	Berufsbildungsmanagement und Evaluation			12
	Berufsbildungsmanagement	5		
	Projektmanagement	3		
	Managementpsychologie	4		
	Didaktik der beruflichen Fachrichtung		18	18
9.	Berufliche Fachrichtung und ihre Didaktik			9
	Einführung in die Didaktik der beruflichen Fachrichtung		3	
	Angewandte Didaktik der beruflichen Fachrichtung		3	
	Fachdidaktisches Laborpraktikum		3	
10.	Professionspraktische Studien		9	9
	Vertiefungsgebiet	12		12
11.	Spezialisierungsmodul (Wahlpflichtmodul)			12
	Vertiefende Studien in der beruflichen Fachrichtung			
	Personalentwicklung			
	Theorie und Praxis der Berufsbildung			
	Vergleichende und internationale Berufsbildung			
	Berufsbildung für benachteiligte Zielgruppen			
	Bildungsmanagement			
	Masterarbeit	20		20
	Summe der ECTS-CP	120		120

¹ Ein ECTS-Credit-Point (CP) entspricht einem Arbeitsaufwand von 30 Std. (Lehrveranstaltungen und Selbststudium)

² Tianjin University (China), Southeast University (China), University of Technology Education (Vietnam)

³ Otto-von-Guericke-Universität (Deutschland)

Insgesamt ergibt das in der Tabelle dargestellte Konzept die folgende Punkteverteilung:

Partneruniversität in China bzw. Vietnam	44 CP
Otto-von-Guericke-Universität (OvG)	44 CP
Masterarbeit (CHN/VIETNAM und OvG)	20 CP
Spezialisierung (CHN/VIETNAM oder OvG)	12 CP
Insgesamt	120 CP

Die Internationalisierung des Studiengangs und die Beiträge von Gastdozenten aus den am Projekt beteiligten Staaten zählen mit zu den neuen Ansätzen in der Lehre und sollen zur Förderung der internationalen Dimension in der beruflichen Bildung beitragen. Das Ziel der Heranbildung von Experten im Bereich der beruflichen Erstausbildung und berufsbegleitenden Weiterbildung mit einem hohen akademischen Niveau soll als Grundlage für die weitere Bereicherung der Personalfunktion dienen. Mit der Durchführung des Projekts verfolgt die Otto-von-Guericke-Universität darüber hinaus das Ziel, sowohl das Wettbewerbsprofil dieser Hochschuleinrichtungen auf internationaler Ebene zu schärfen als auch die Weiterentwicklung internationaler Strukturen in diesem viel versprechenden Sektor zu fördern. Angesichts des zunehmenden nationalen und internationalen Wettbewerbs sind Anstrengungen in diesem Bereich dringend erforderlich. Mit dem kooperativen M.Sc. Studiengang sollte es dem Projekt gelingen, einen wesentlichen Beitrag zum Ausbau der Strukturen der beruflichen Bildung in den asiatischen Staaten China und Vietnam zu leisten und deren wirtschaftliche Entwicklung zu unterstützen.

Aufbau und Inhalte des Studiengangs

Zugangsvoraussetzung für diesen Studiengang ist die erfolgreiche Absolvierung berufsqualifizierender Studienprogramme (mit Abschluss auf der Ebene Bachelor). Der Studiengang umfasst vier Semester; es werden insgesamt 120 Kreditpunkte (ein Kreditpunkt entspricht einem Arbeitsvolumen von 30 Stunden) vergeben. Das Curriculum ist nach modularen Prinzipien strukturiert. Die vorstehende Tabelle fasst die einbezogenen Module zusammen und weist die Aufgabenteilung zwischen den Partnerhochschulen aus.

Die Lehrveranstaltungen werden zweisprachig (Chinesisch bzw. Vietnamesisch und Deutsch) durchgeführt, was zur international ausgerichteten Ausbildung der Studierenden beiträgt. Zusätzlich zu den Lehrveranstaltungen, die von Experten aus allen Partnerstaaten bestritten werden, haben die Studierenden die Möglichkeit, einen Teil ihrer Studienzeit in verschiedenen Ländern zu absolvieren (z.B. in Partnerinstitutionen der Otto-von-Guericke-Universität); daher

kann die internationale Dimension ins Curriculum einbezogen werden. Diese Neuerungen haben einen beträchtlichen Effekt auf die Attraktivität des Studienprogramms und stärken das internationale Profil, was konsequenterweise zu einer hohen Qualität des Studienangebots beiträgt.

Gliederung des Studiengangs

Vorbereitungsphase

Vor Antritt ihres regulären Studiums haben die Studierenden spezielle Sprachkurse (Deutsch) als Teil des Studienprogramms in ihren Heimatländern zu besuchen.

Erstes Semester

Studium an der Southeast University (China), der Tianjin University (China) oder der University of Technology Education (Vietnam). Als Teil des Studiums besuchen die Studierenden zusätzlich Deutschkurse.

Zweites Semester

Analog dem ersten Semester.

Sommerschule

Dies beinhaltet die weitere Vorbereitung der Studenten im Sinne von Sprachunterricht in einem Sprachinstitut in Deutschland, solange bis in den asiatischen Partneereinrichtungen entsprechende Strukturen geschaffen worden sind. Die Sommerschule schließt einen Sprachtest ein. Es wird erwartet, dass die Studenten die Prüfung „TestDAF“ (Deutsch als Fremdsprache) Niveau 4 bestehen.

Drittes Semester

Studium an Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg. Zusätzlich zu den regulären Lehrveranstaltungen wird den Studenten Sprachunterricht für spezielle Zwecke der beruflichen Bildung angeboten.

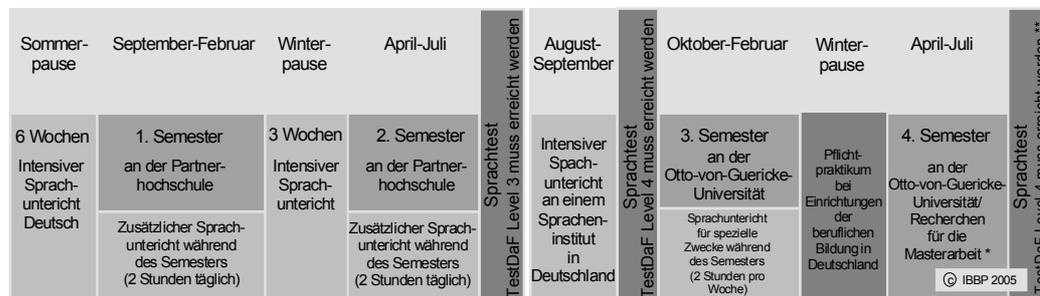
Während der Semesterferien absolvieren die Studenten ein Praktikum in Einrichtungen der beruflichen Bildung bzw. bei Trägern der beruflichen Bildung in Deutschland.

Viertes Semester

Recherchen für eine Masterarbeit an der Otto-von-Guericke-Universität. Normalerweise wird die Masterarbeit an der Otto-von-Guericke-Universität gefertigt. Sie kann jedoch in Ausnahmefällen an einer der Partneruniversitäten in China oder Vietnam erstellt werden. In jedem Fall werden diese Arbeiten gemeinsam von einem Hochschullehrer der betreffenden Partneruniversität und einem Hochschullehrer der Otto-von-Guericke-Universität bewertet.

Der Studienablauf ist im nachstehenden Diagramm dargestellt.

Abbildung: Flussdiagramm des gemeinsamen Masterstudiengangs in TVET



* Die Masterarbeit soll in Magdeburg im Juli begonnen werden und kann im Heimatland des Studenten bis spätestens Oktober fertig gestellt werden. Sie wird von den Partnerhochschulen gemeinsam bewertet.

** Studierende, die den TestDAF Niveau 4 nicht bestanden haben, müssen diese Prüfung vor Ende des Masterstudiengangs erfolgreich abgelegt haben, sonst kann von der Universität Magdeburg kein Abschluss vergeben werden. Den Abschluss der Partneruniversität können sie aber dessen ungeachtet erlangen.

Derzeit wird die Einrichtung eines Gast-Lehrstuhls beantragt, der in das zuvor dargelegte Studiengangskonzept integriert werden soll. Das Ziel besteht darin, dass dieser Gast-Lehrstuhl entsprechendes internationales Expertenwissen einbringen und gleichzeitig zur Heranbildung von Fachpersonal für die asiatischen Partner beitragen soll, da die künftigen Gastdozenten außer ihrer Lehrtätigkeit auch an Forschungsprojekten mitwirken sollen.

Resümee

Diversität kann Stärke und Herausforderung zugleich bedeuten. Verschiedenartige Strukturen und Vorgehensweisen in der beruflichen Bildung weltweit machen die Kooperation zu einer Herausforderung. Internationalisierung und globale Entwicklungen verlangen dringlicher als je zuvor nach Kooperation. Die berufliche Bildung ist bislang ein Sektor, in dem kooperative internationale Studiengänge noch selten sind. In anderen

Fachgebieten wie in der Betriebswirtschaft und den modernen Naturwissenschaften, z.B. in der Biotechnik, wird die kooperative Durchführung eines Studiengangs bereits häufiger praktiziert.

Die Implementation des internationalen Rahmencurriculums für einen Masterabschluss in TVET liefert einen Anstoß und Leitlinien für gemeinsame Studiengangskonzepte und kann daher als ein Meilenstein in der internationalen Kooperation betrachtet werden. Die Fallstudie veranschaulicht, wie das Rahmencurriculum in ein konkretes Studienprogramm umgesetzt wird.

Das Beispiel dieses multinationalen Masterstudiengangs in der beruflichen Bildung zeigt, in welcher Weise die internationale Dimension zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit von Hochschuleinrichtungen im internationalen Kontext wie auch zur Weiterentwicklung asiatisch-europäischer Wirtschaftsstrukturen beitragen kann.

Literatur

- Badley, Graham: Developing Globally Competent University Teachers. In: Innovations in Education and Training (now Teaching) International, Volume 37, Number 3, 2000, S. 244 – 253
- Bologna Process Committee: The European Higher Education Area/Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999. (The Bologna Declaration)
- Hortsch, Hanno: Challenges of Vocational Education – Internationalisierung berufspädagogischer Lehre und Forschung. In: Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik Heft 15/Challenges of Vocational Education/International Perspectives (Part 1) Dresden 2001, S. 3 – 7
- International Association of Universities (IAU): Internationalisation of Higher Education – Trends and Developments since 1998. Meeting of Higher Education Partners, Paris, 23–25 June 2003 (Background paper)
- Jenewein, Klaus: Innovation und wissenschaftliche Exzellenz. Die Hangzhou Deklaration der UNESCO zur Ausbildung von Berufsschullehrern. In: Lernen & Lehren 20 (2005) 79, S. 123 – 128
- Knight, Jane und de Wit, Hans: Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries. EAIE, Amsterdam 1997
- UNEVOC (International Centre for Technical and Vocational Education and Training): UNESCO International Meeting on Innovation and Excellence in TVET Teacher/Trainer Education – Documentation from the meeting. Bonn 2005

5.2.2 Alison Shilela

Modell einer inter-universitären Kooperation bei der Ausgestaltung von Studiengängen – Britisch-Deutscher Masterstudiengang in Internationaler Berufsbildung

Abstrakt

Dieser Beitrag setzt sich mit den Studiengängen auseinander, die gemeinsam durch Universitäten realisiert werden. Im Besonderen wird der Internationalisierung universitärer Studiengänge im Bereich der beruflichen Bildung Aufmerksamkeit geschenkt. Ferner wird die Internationalisierung universitärer Studiengänge und deren Potential, auf nationale Entwicklungen Einfluss zu nehmen, kritisch diskutiert sowie der Widerspruch zwischen Kooperation und internationalem Wettbewerb aufgezeigt.

Der Beitrag beschreibt u.a. den Ansatz der Kooperation bei der Entwicklung und Realisierung eines gemeinsamen Masterstudienganges im Bereich der beruflichen Bildung. Er zeigt weiterhin, wie die Anglia Ruskin University (U.K.) und die Otto-von-Guericke-Universität (Deutschland) im Rahmen dieser Kooperation ihre Potentiale zusammenschließen und damit nationalen und internationalen Anforderungen Rechnung tragen. Die Besonderheit dieses Studienganges besteht u. a. darin, dass die involvierten Universitäten gemeinsam für das Curriculum verantwortlich sind und durch die Vereinigung ihrer Potentiale maßgleich zur Qualitätsentwicklung der Studiengänge beider Universitäten beitragen. Gleichzeitig wird durch die hier zusammengefasste Fallstudie ein Einblick in die einzigartige Rolle der beruflichen Bildung gegeben.

Zum Verständnis dieses Beitrags soll zunächst der Begriff der Internationalisierung und Globalisierung dargelegt werden. Internationalisierung steht im Allgemeinen für eine vielschichtige Kooperation zum gegenseitigen Vorteil (Bayer 1998, Cogan 1998, Scott 1998, Stromquist 2000, Isin and Wood 1999). Unter Globalisierung wird die Zusammenarbeit zum Zwecke der Erschließung „umkämpfter“ Marktsegmente verstanden (Urry 1998, Sadlak 1998, Scott 1998).

Bedarfseinschätzung für Internationale Studiengänge in der beruflichen Bildung

Die Globalisierung der Wirtschaft macht die Internationalisierung der Berufsbildung unverzichtbar. Dies gilt um so mehr, als Dienstleistungen und Produkte zunehmend in international arbeitsteilig organisierten Prozessen realisiert, ausgetauscht und gehandelt werden.

Globalisierungsprozesse erfordern sowohl eine internationale Orientierung der Berufsbildungs-

forschung als auch die Internationalisierung der Berufsbildung. Das Wissen um die Stärken und Schwächen des eigenen Berufsbildungssystems und um die Strategien und Reformansätze relevanter Industriestaaten und Weltmarktkonkurrenten bildet dabei eine wichtige Grundlage für die Entwicklung zukunftsorientierter Reformkonzepte innerhalb der Berufsbildungssysteme.

Berufliche Bildung trägt maßgeblich zur Entwicklung wirtschaftlicher Strukturen bei. Die Entwicklung einer internationalen Kooperation fordert gleichzeitig und unwillkürlich die jeweiligen nationalen Strukturen und Ansätze des betreffenden Bereiches heraus. Dies trifft im Besonderen für Deutschland und England zu, da in diesen beiden Ländern sehr differierende (u.a. sogar konträre) Ansätze der beruflichen Bildung praktiziert werden.

Folgt man der Feststellung, dass sich wirtschaftliche und gesellschaftliche Prozesse zunehmend international bzw. globalisiert realisieren, leiten sich aus diesen Kontexten Bedürfnisse für international ausgerichtete berufspädagogische Qualifizierungsstrategien ab (Hortsch 2001). Vielfältige Bedarfsdimensionen sind einerseits in Zusammenhänge quasi-staatlicher Zuständigkeits- bzw. Kompetenzbereiche wie Berufsbildungsforschung, -systementwicklung und Ausbildung entsprechender Multiplikatoren (Lehrkräfte, Lehreraus- und -weiterbildner u.a.) einzuordnen. Andererseits ist, nicht zuletzt aus der ökonomischen Dominanz von Globalisierungsprozessen in der Wirtschaft selbst, ein originärer Bedarf an Kompetenzentwicklung bezüglich internationaler Berufspädagogik im Interesse der Maximierung ökonomischer Effekte zu unterstellen.

Belegen lassen sich diese Thesen mit Analyseergebnissen zu Internationalisierungsstrategien so genannter „Global Player“, die erkennbar Prozesse des Technologietransfers durch Maßnahmen eines „Human Resources Development“ entsprechend deren Zieldimensionen der Maximierung ökonomischer Effekte flankieren. In ähnlicher Weise finden sich derartige Belege im Rahmen zahlreicher internationaler Entwicklungsprojekte und Vorhaben, die z.B. von Weltbank, internationalen Entwicklungsbanken und Organisationen verfolgt werden, wie auch im Kontext diverser Politikansätze innerhalb der Europäischen Union, in denen jeweils eingebettet in unterschiedlichste Interventionsebenen, Strategien des „Human

Resources Development“ in stringenter Verbindung zwischen nationalen Rahmenbedingungen und internationalen Entwicklungstendenzen vorzufinden sind.

Inhaltliche Anforderungen an ein berufspädagogisches Studium, das an Kontexten internationaler Kooperation ausgerichtet ist, können in mehrdimensionaler Hinsicht unterstellt werden.

- Einerseits bestehen Anforderungen im nationalen (deutschen und englischen) Kontext. Dies betrifft etwa geforderte Beiträge zur
 - Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft im globalen Wettbewerb;
 - Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit von Fachkräften der Wirtschaft im Kontext sich dynamisch verändernder Anforderungen aus Entwicklungen internationaler Märkte und arbeitsteiliger Kooperationen;
 - Beschäftigungsfähigkeit von deutschen Berufsbildnern in internationalen Vorhaben, Projekten und Kontexten;
 - (Mit-)Gestaltungsfähigkeit bei der Entwicklung internationaler Berufsbildungskonzepte.
- Andererseits bestehen Anforderungen im europäischen und internationalen Kontext. Beispiele sind geforderte Beiträge zur
 - Integration komparativer Vorteile deutscher und englischer Berufsbildung in internationaler Kooperation;
 - Mitwirkung und -gestaltung bei der internationalen Berufsbildungs Kooperation;
 - Einbringung von Qualifizierungspotentialen auf internationalen Nachfragemärkten.
- Entwicklung des Europäischen Berufsbildungsraumes
 - Förderung des europäischen Gedankens,
 - Entwicklung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit (Bologna 1999).

In diesem Handlungskontext wird derzeit an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg ein postgradualer Masterstudiengang mit der Bezeichnung „Master of Science (M.Sc.) in International Vocational Education“ entwickelt, mit dem exemplarisch aufgezeigt werden kann, wie eine Umsetzungsstrategie ausgestaltet werden könnte. Das im Folgenden dargestellte Studiengangskonzept trägt den dargestellten Bedarfsüberlegungen Rechnung und versucht speziell auf die Besonderheiten einer internationalen Ausrichtung von

einschlägig ausgerichteten Studiengängen einzugehen.

Ziel des Masterstudienganges ist die Qualifizierung von Aus- und Weiterbildungsexperten mit internationaler Akzeptanz, die über professionelle Handlungsstrategien verfügen, Innovationsfähigkeit besitzen und somit von der Projektierungsbis in die Gestaltungsebene beruflicher und betrieblicher Bildung eingesetzt werden können.

Dieses Studienangebot zur Aus- und Weiterbildung von Fachkräften in der beruflichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung ist hinsichtlich seines Entstehungs- bzw. Entwicklungshintergrundes auf den europäischen Berufsbildungsraum fokussiert. Daher bezieht sich das Angebot in einer ersten Ausbauphase zunächst auf Interessenten der Partnerhochschulen, mit denen der Studiengang gemeinsam ausgestaltet und organisiert wird: der Otto-von-Guericke-Universität und der Anglia Ruskin University in Cambridge/Chelmsford.

Eine wichtige Intention wird aus Magdeburger Sicht verfolgt: Für die Absolventen des in Magdeburg neu eingerichteten B.Sc.-Studiengangs für Berufsbildung soll ein international ausgerichtetes und attraktives Studienangebot konstituiert werden, das den Studierenden u.a. berufspädagogisch orientierte umfangreiche Auslandserfahrungen und die Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen ermöglicht. Mit den in Cambridge/Chelmsford und Magdeburg vorhandenen Lehrangeboten für Berufs- und Betriebspädagogik wird somit eine moderne und den Anforderungen des europäischen bzw. internationalen Arbeitsmarktes entsprechende wissenschaftliche Qualifikation erworben und auf einer dem internationalen Standard entsprechenden Niveaustufe zertifiziert. Der Studiengang trägt mit seiner Gesamtkonzeption auch den Forderungen des Bologna-Prozesses Rechnung.¹

Geplant sind darüber hinaus begleitende Aktivitäten wie etwa ein Kurzzeitdozentenaustausch, mit denen die beteiligten Hochschulstandorte zum wissenschaftlichen Austausch und zum nachhaltigen Auf- und Ausbau einer berufs- und betriebspädagogisch wissenschaftlichen Kompetenz beitragen. Eine Immatrikulation in diesen Studiengang war erstmalig zum Wintersemester 2004/05 möglich.

¹ Ziele des Bologna-Prozesses sind u. a. die Förderung des Studierenden- und Lernendenaustausches innerhalb Europas durch Abbau von Mobilitätshindernissen, die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung, die Einführung eines „Diploma Supplement“ als Ergänzung zum Abschlusszeugnis, die Einführung eines gestuften Studiensystems (vgl. Bologna Process Committee 1999). Alle genannten Ziele werden im vorliegenden Studiengangskonzept und den beabsichtigten Begleitaktivitäten umgesetzt.

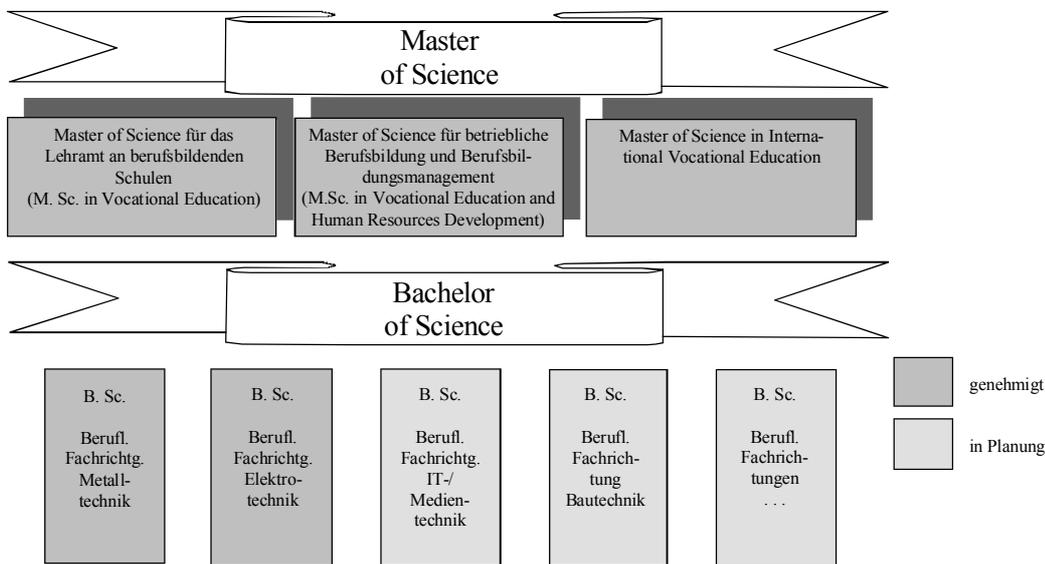


Abb. 1: Gesamtstruktur des Bachelor-Master-Konsequitivmodells der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Bader, Jenewein 2004)

Struktur des Masterstudienganges „International Vocational Education“

Der Studiengang ist Bestandteil des Bachelor- und Masterkonzepts der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Er vernetzt die im Bereich der Berufsbildung neu entwickelten konsekutiven Studiengänge mit nationaler Ausrichtung mit dem hier dargestellten internationalen Studiengang und ergänzt damit das Gesamtangebot um ein erweitertes potentiell Beschäftigungsfeld für universitär ausgebildete Berufsbildungsfachkräfte. Das Gesamtkonzept des konsekutiven Studiengangmodells ist in Abbildung 1 dargestellt.

Der Masterstudiengang „International Vocational Education“ setzt den erfolgreichen Abschluss eines ersten berufsqualifizierenden Studiums voraus und ist für vier Semester (einschließlich Masterarbeit) konzipiert. Studierende mit nicht deutscher oder nicht englischer Muttersprache müssen darüber hinaus in Sprachprüfungen Mindestanforderungen nachweisen.

Im Rahmen des modularen Konzeptes werden die Lehrveranstaltungen bilingual (Deutsch-Englisch) gestaltet und leisten damit einen Beitrag zur international orientierten Ausbildung der Studierenden. Der Studienablauf (Abbildung 2) geht von einem zweisemestrigen Studium in Magdeburg aus, das zur Unterstützung der ausländischen Studierenden durch Angebote zur fachsprachlichen Vorbereitung im Rahmen einer Summer University und zusätzlicher Tutorien

ergänzt wird. Das dritte Semester wird am Standort Chelmsford absolviert und auch hier durch ergänzende Förderangebote unterstützt. Das vierte Semester dient zur Erstellung der Masterarbeit und kann alternativ in Magdeburg oder Chelmsford abgeschlossen werden.

Für die Studierenden wird die Integration einer fachübergreifenden beruflichen Handlungskompetenz mit besonderer Betonung der sozialen Komponenten angestrebt. Diese beinhaltet zum einen eine vorgelagerte Sprachausbildung in den Unterrichtssprachen Englisch und Deutsch an den Partneruniversitäten, die durch nachgewiesene sprachliche Mindestleistungen dokumentiert werden müssen. Zum anderen ist die begleitende Fachsprachenausbildung an der Otto-von-Guericke-Universität und der Anglia Ruskin University durch qualifizierte Tutoren vorgesehen.

Es findet eine Integration von professionspraktischen Studien in betrieblichen und schulischen Berufsbildungseinrichtungen in den laufenden Studienbetrieb statt. Eine besondere fachliche und organisatorische Betreuung internationaler Studierender ist darüber hinaus an beiden Studienstandorten beabsichtigt.

Studien- und Prüfungsleistungen in Lehrveranstaltungen, die in Modulstruktur angeboten werden, sind als ECTS ausgewiesen und führen mit einer Punktzahl von 120 zum Masterabschluss. Die Absicherung der internationalen Ausrichtung

in der Lehre soll u.a. durch Experten der Partneruniversitäten im Rahmen eines Gastdozentenaus-

tausches erfolgen, um eine Qualifizierung der Studierenden auf hohem Niveau zu gewährleisten.

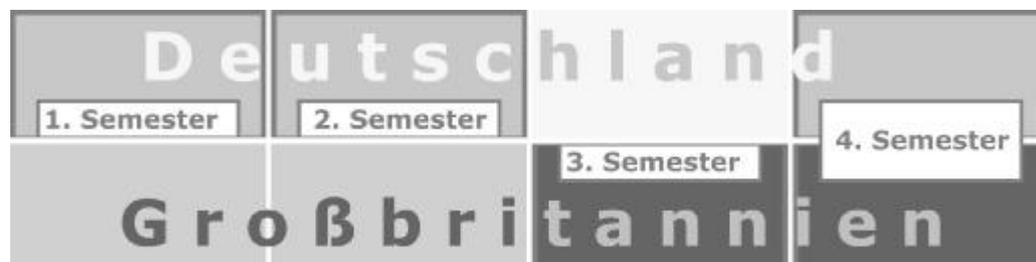


Abb. 2: Ablauf des gemeinsamen Studienganges

Beschäftigungsfelder und -perspektiven der Absolventen

Für die Fachkräfte der beruflichen Bildung existieren hervorragende berufliche Entwicklungsmöglichkeiten in nationalen und internationalen Verwaltungs- und Forschungseinrichtungen wie z.B. dem *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) Bonn, dem *Europäischen Zentrum für Berufsbildung* (CEDEFOP) Thessaloniki, *British Council*, *Department for Education and Skills* (DfES). Ein zunehmender Bedarf ergibt sich für einschlägig ausgerichtete und qualifizierte Berufsbildungsfachkräfte in international tätigen Industriekonzernen, bei denen die Entwicklung und Durchführung von internationalen Personalentwicklungsprogrammen ein Handlungsfeld von enormer wirtschaftlicher Bedeutung ist. Darüber hinaus ist ein charakteristisches Einsatzgebiet für qualifizierte Berufsbildungsfachkräfte die internationale Entwicklungszusammenarbeit, gefördert vom *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit* (BMZ) und organisiert von Institutionen wie der *Gesellschaft für technische Zusammenarbeit* (GTZ) oder der *Internationalen Weiterbildung und Entwicklung gGmbH* (InWEnt) von deutscher Seite.

Im Einzelnen ergeben sich folgende Praxisfelder in der beruflichen Aus- und Weiterbildung:

- betriebliche Leitungs- und Koordinationstätigkeiten im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung insbesondere in international tätigen Unternehmen;
- konzeptionelle Aufgaben und Managementtätigkeiten für Berufsbildungsprojekte in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit und in internationalen Organisationen;
- Unterrichtstätigkeiten als Lehrkraft in Bildungsgängen zur beruflichen Weiterbildung an Bildungseinrichtungen der Wirtschaft und

in europäischen/internationalen Berufsbildungsinstitutionen;

- berufsbildungspolitische Entwicklungsarbeit im internationalen Kontext, insbesondere im Kontext der Entwicklung der europäischen Integration;
- Beratungs- und Entwicklungsarbeiten in der Lehrmittelbranche (Lehrbücher, technische Dokumentationen, Experimentiersysteme, Laborkonzeptionen u.a.m.) unter Berücksichtigung neuer Medien;
- Aufgaben im Bereich der (internationalen) Berufsbildungsforschung.

Bei der Ausgestaltung des Studienangebots ist die Zusammenarbeit des Institutes für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit den aufgeführten Institutionen (BIBB Bonn, InWEnt Magdeburg) und mit Betrieben und Bildungseinrichtungen der Wirtschaft vorgesehen.

Herausforderungen bei der Entwicklung und Implementierung des gemeinsamen Studienganges

Der Entwicklungs- und Implementierungsprozess des Studienganges zog eine intensive Zusammenarbeit der beteiligten Partner nach sich. Der Dialog und sowie die Auseinandersetzung bei der Entwicklung der Konzeption eines gemeinsamen Studienganges bereicherte die universitären Strukturen der Partner unweigerlich. Die Autorin ist davon überzeugt, dass durch diese Art der Auseinandersetzung mit den differierenden Strukturen des Partnerlandes Innovationen in der Gestaltung von Studiengängen hervorgebracht werden und die wissenschaftlichen Weiterentwicklungen des Bereiches gefördert werden.

Ursprünglich wurde das Studiengangskonzept entwickelt, um die baltischen Staaten, die sich zu diesem Zeitpunkt der EU anschlossen, bei der

Weiterentwicklung ihrer Berufsbildungssysteme zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund wurden Partner aus dem Baltikum gewonnen. Anzuführen sind die Riga Technical University (Lettland), die Tallinn Pedagogical University (Estland) und die Vytautas Magnus University (Litauen). Für die Absolventen dieser Hochschulen stand und steht der Studiengang explizit offen. Leider hielt sich das Interesse von Studierenden aus den baltischen Staaten sehr in Grenzen. In den beiden ersten immatrikulierten Studienjahrgängen konnte lediglich eine Studentin aus Litauen begrüßt werden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind vorrangig deutsche Studierende an diesem Studienangebot interessiert. Studierende der Anglia Ruskin University zeigen nur zögerlich Interesse an dem gemeinsamen Masterstudiengang. Als Grund hierfür kann zum einen die Zweisprachigkeit des Studiengangs (Englisch und Deutsch) angeführt werden, zum anderen muss die Organisation des Studiengangs in diesem Zusammenhang erwähnt werden. Der Masterstudiengang M.A. in Learning and Teaching (der Anglia Ruskin University/Faculty of Education) – Elemente dieses Studienganges fließen in den gemeinsamen Studiengang mit ein – ist ein Teilzeitstudiengang, während der gemeinsame Studiengang ein Vollzeitstudiengang ist. Mit anderen Worten: Es ist für britische Studierende sehr schwierig, an diesem gemeinsamen Studiengangsangebot zu partizipieren, da sie zumeist einer geregelten Beschäftigung nachgehen. Ferner ist anzuführen, dass der erfolgreiche Abschluss des gemeinsamen Studienganges ein Studium in Magdeburg voraussetzt. Erfahrungsgemäß absolvieren britische Studierende nur sehr ungern einen Abschnitt ihres Studiums im Ausland. Damit kann zusammengefasst werden, dass die Zweisprachigkeit, die Organisation des Studiums als Vollzeitstudium und die Einbindung eines Studiums in Deutschland britische Studierende abschrecken.

Ein weiteres grundlegendes Problem ist derzeit, dass von britischer Seite aus Studiengebühren erhoben werden müssen (rechtlich verpflichtend für britische Universitäten), d.h. Studierende des betreffenden Studienganges müssen in Großbritannien Studiengebühren entrichten, während das Studium an der Otto-von-Guericke-Universität z.Z. noch studiengebührenfrei ist. Studiengebühren haben unweigerlich Einfluss auf die Erwartungen der Studierenden und die praktizierten hochschuldidaktischen Ansätze.

Britische Studenten schreiben sich in der Regel erst nach einer Zeit bzw. einigen Jahren Praxiserfahrung in einen Masterstudiengang ein. Die meisten Studierenden in Masterstudiengängen in Bereich der (beruflichen) Bildung sind Teilzeitstudierende. Deutsche Studierende hingegen nehmen im Anschluss an einen ersten Hochschulabschluss ein Masterstudium auf. Sie sind vorrangig an Vollzeitstudiengängen interessiert.

Das Entrichten von Studiengebühren weckte bei den deutschen Studierenden die Erwartung einer stärkeren lehrerzentrierten Ausrichtung des Studiums. Mit anderen Worten: Die Studierenden sahen sich in der Position von Konsumenten. Diese Erwartungen stehen nicht in Übereinstimmung mit den hochschuldidaktischen Ansätzen an der Anglia Ruskin University. Es wird hier im Rahmen eines Masterstudium ein großes Maß an Selbststudium und eigenständiger Forschung erwartet. Damit haben die Lehrenden eher die Rolle von Tutoren.

Ein weiterer wesentlicher kritischer Aspekt sind die unterschiedlichen verwaltungstechnischen Verfahren bei der Durchführung des Studiums (Einschreibung, Ausstellung von Transkripts sowie Benotung der Arbeiten). Diese verwaltungstechnischen Hürden konnten jedoch auf Grund hoher Flexibilität beider Seiten überwunden werden.

Resümee

Mit dem dem Studiengang immanenten Kooperationsmodell wird die Möglichkeit einer internationalen Vernetzung zwischen Hochschulpartnern einerseits und die Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und Bildungsträgern der Wirtschaft sowie Organisationen der internationalen Personalentwicklung (InWEnt, British Council) andererseits vorangetrieben.

Im Kontext der europäischen Integration sind zur Realisierung postulierter Politikziele und multilateraler Verträge konkrete Umsetzungsformen erforderlich, die eine europaweite/internationale Mobilität und Anerkennung ermöglichen.

Die Berücksichtigung der Brügge- und Bologna-Prozesse erfolgt, indem der Studiengang

- die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen zulässt;
- zur Harmonisierung der europäischen Hochschullandschaft durch die Internationalisierung des Lehrangebotes beiträgt;
- die vergleichende Erkundung der bestehenden Berufsbildungssysteme in den Partnerländern

zum Thema macht und Handlungsempfehlungen für eine harmonisierende europäische Entwicklung diskutiert;

- eine in hohem Maße abgesicherte internationale Anerkennung des erworbenen Zertifikats zulässt, indem der Abschluss „Master of Science in International Vocational Education“ durch die Otto-von-Guericke-Universität und die Anglia Ruskin University gemeinsam vergeben wird.

Darüber hinaus eröffnet der Studiengang Möglichkeiten der Erschließung erweiterter Potentiale internationaler Kooperation in Kontexten der

internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern in Asien und Südostasien werden relevante Potentiale gesehen und versucht – in Zusammenarbeit mit InWEnt – proaktiv an die jeweils herrschenden spezifischen Bedingungen angepasste Formen zu erschließen.

Nicht zuletzt trägt die Implementierung des Studienganges zur Attraktivitätssteigerung des Studienangebots der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg sowie der Anglia Ruskin University in Chelmsford und Cambridge bei.

Literatur

- Bader, R.; Jenewein, K. (2004): Professionalisierung für Berufsbildung sichern und erweitern - Konzeption eines konsekutiven Bachelor-Master-Modells für Berufsbildung und exemplarische Konkretisierung für technische Fachrichtungen. In: Die Berufsbildende Schule (BbSch) 56. Jg., H. 1, S. 9-16
- Barnett, R. (1994): The Limits of Competence Buckingham. Bristol: SRHE, Open University Press
- Bayer, M. (1998): Die Aneignung der interkulturellen Kompetenz zur Förderung der Europäischen Dimension in der Lehrerbildung. Verfügbar unter: http://tntee.umu.se/subnetworks/subnetwork_g/archive/bayer.html (31.01.06)
- Cogan, J. J. and Derricott, R. (1998): Citizenship for the 21st Century. London: Kogan Page
- Davies, I.; Evans, M.; Reid, A. (2005): Globalising Citizenship Education? A critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. In: British Journal of Education Studies Vol. 53 No 1
- Hortsch, H. (2001): Challenges of Vocational Education – Internationalisierung berufspädagogischer Lehre und Forschung. In: Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik Heft 15/Challenges of Vocational Education/International Perspectives (Part 1), Dresden; S. 3-7
- Isin, E. F and Wood, P. K (1999): Citizenship and Identity. London: Sage
- Sadlak, J. (1998): Globalisation and Concurrent Challenges for Higher Education. In: Scott, P.: The Globalisation of Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press S. 100-108
- Scott, P. (1998): Massification, Internationalization and Globalization. In: Scott, P. (1998): The Globalisation of Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press, S. 108-130
- Stromquist, N., Monkman, K. (2000): Globalisation of Education. Oxford: Roman and Littlefield Publishers Inc.
- Urry, J. (1998): Contemporary Transformations of Time and Space. In Scott, P. (1998): The Globalisation of Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press, S. 1-18

5.2.3 Steffen Kersten

Internationale berufspädagogische Aufbaustudiengänge der TU Dresden

I. Aufbaustudiengang „Berufspädagogik“ der Technischen Universität Dresden und der Hanoi University of Technology

Seit dem Wintersemester 1999/2000 führen das Institut für Berufspädagogik der TU Dresden und die Faculty of Engineering Education der Hanoi University of Technology gemeinsam den Masterstudiengang „Berufspädagogik“ durch. Der Studiengang hat eine Dauer von zwei Jahren und schließt mit dem akademischen Grad „Master of Science in Vocational Education (M.Sc.)“ ab.

Der Abschluss wird von beiden Universitäten gemeinsam verliehen. Zielgruppe für diesen Studiengang sind Absolventen eines naturwissenschaftlich-technischen, wirtschaftswissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Hochschulstudiums, die auf eine mindestens zweijährige berufliche Tätigkeit im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung verweisen können.

Das Studium schafft Voraussetzungen zur Übernahme von Aufgabengebieten wie die Projektierung, Planung und Gestaltung von Lehrgängen und Projekten beruflicher Aus- und Weiterbildung, Bildungsbedarfsanalysen und Bildungsmanagement sowie Kontrolle und Bewertung von Lehrgängen und Projekten der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Vietnam. Die Ausbildung soll zum Einsatz in Behörden, in Planungs- und Beratungsbüros, in Personal- und Bildungsabteilungen in Wirtschaftsunternehmen, nationalen und internationalen Organisationen, die sich mit der Entwicklung von Humanressourcen auf nationaler oder regionaler Ebene befassen, befähigen. Die Befähigung schließt auch die Gestaltung von Unterrichtsprozessen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ein.

Studieninhalte

Die inhaltliche Struktur des Studienganges ist neben den Grundlagenstudien der Berufspädagogik/Psychologie und der Gesellschaftswissenschaften auf die Entwicklung verschiedener Kompetenzbereiche für die differenzierten Einsatzfelder im Bereich der Administration und praktischen Gestaltung beruflicher Aus- und Weiterbildung in Vietnam gerichtet:

- Planung, Realisierung und Analyse von Unterrichtsprozessen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, einschließlich der Gestaltung und Nutzung von Bildungsmedien (Didaktik/Bildungstechnologie)
- Ermittlung von Bildungsbedarfen, Planung und Durchführung qualitätssichernder Maßnahmen in Bildungsinstitutionen sowie die Nutzung von Marketingstrategien und -methoden (Bildungsmanagement)
- Durchführung und Bewertung von Maßnahmen der Curriculumentwicklung
- Bildungsberatung von Organisationen (Unternehmen, Verwaltungen, Institutionen)
- Akquisition, Planung, Durchführung und Beurteilung von Projekten im Bereich beruflicher Aus- und Weiterbildung (Projektmanagement)
- Bestimmung bildungsrelevanter Komponenten aus vorherrschenden Produktions- und Dienstleistungsstrukturen und Erarbeitung von Konsequenzen hinsichtlich von Entwicklungstendenzen und Szenarien für Strukturen und Inhalte beruflicher Bildung (Systementwicklung in der beruflichen Bildung)

Der Studiengang beinhaltet zwei 4-wöchige Praktika. Das erste Praktikum am Ende des 2. Semesters dient dem Kennen lernen und Erleben organisatorischer und inhaltlicher Strukturen

beruflicher Aus- und Weiterbildung. Im zweiten Praktikum am Ende des 3. Semesters werden Feldforschungsaufgaben im Rahmen der wissenschaftlichen Masterarbeit durchgeführt.

Studienorganisation

In den bisher abgeschlossenen drei Studiendurchgängen beendeten 39 Studierende nach erfolgreich absolvierten Masterprüfungen den Studiengang als Master of Science in Vocational Education. Dabei wurden jeweils zwei Semester an der Technischen Universität Dresden und zwei Semester an der Hanoi University of Technology realisiert. Die Studiendurchführung in Hanoi wurde mit fünf deutschen Gastdozenten pro Studienkurs unterstützt. Studienvorbereitend erfolgte ein 6-monatiger Intensivlehrgang für die deutsche Sprache. Das erste Praktikum wurde in Institutionen beruflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland realisiert. Das zweite Praktikum zum Zwecke der Feldforschung erfolgte in Vietnam. Mit Beginn des 4. Studiendurchganges zum Sommersemester 2005, in dem gegenwärtig 15 Teilnehmer studieren, wird die gesamte Studiendurchführung mit Unterstützung deutscher Gastdozenten an der Hanoi University of Technology realisiert.

Die Masterarbeit wird in vietnamesischer Sprache verfasst. Eine Zusammenfassung (ca. 20 Seiten) ist in deutscher oder englischer Sprache einzureichen.

Entwicklungspolitische Dimension und Förderung

Das Projekt zur Entwicklung und Einrichtung eines Masterstudienganges „Berufspädagogik“ an der Hanoi University of Technology wurde in den Regierungsgesprächen Deutschland-Vietnam im April 1998 vereinbart. Durch die damit initiierte Kooperation zwischen der Technischen Universität Dresden und der Hanoi University of Technology wurde eine langjährige Tradition hinsichtlich des Engagements der TU Dresden in der Aus- und Weiterbildung technischer Lehrer in Vietnam wiederbelebt. Die Vorbereitungsphase begann mit dem Eröffnungsworkshop im Juni 1998. Bis Ende 2005 wurde das Projekt vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) über die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) gefördert und hatte eine enge Anbindung an das Berufsbildungsprogramm Vietnam (BBPV).

Entwicklungspolitisch verfolgte das Projekt zwei Zielstellungen:

1. die anforderungsgerechte Qualifizierung von Experten für das Berufsbildungssystem Viet-

nam, die systemstrukturierend und systemberatend von der Projektierungsebene bis in die Gestaltungsebene beruflicher Bildung selbstständig handeln und entscheiden können;

2. die Unterstützung des Aufbaus und der Entwicklung einer berufspädagogischen Fakultät an der Hanoi University of Technology, die diese Qualifizierungsaufgaben künftig selbstständig übernehmen kann.

Mit Ausnahme der University of Technical Education (UTE) in Ho Chi Minh City erfolgte die technische Lehrerbildung Ende der 90er Jahre in Vietnam auf recht niedrigem Niveau an Technical Teacher Training Colleges. Somit standen die für die zu realisierenden Umstrukturierungsprozesse in der beruflichen Bildung Vietnams erforderlichen, gut qualifizierten Berufspädagogen nur sehr begrenzt zur Verfügung. Auch die Bestrebungen, die technische Lehrerbildung stärker zu akademisieren und an die Hochschulen anzulagern, wurden und werden durch den fehlenden akademischen Mittelbau und die fehlenden Hochschullehrer in den berufspädagogischen Disziplinen gebremst. Insofern hilft der implementierte berufspädagogische Masterstudiengang, der auch zur Promotionsberechtigung in

den berufspädagogischen Disziplinen führt, ein Systemdefizit in Vietnam zu beseitigen.

Mit dem Beginn des Projektes wurde 1998 die Faculty of Engineering Education an der Hanoi University of Technology gegründet. Neben der Entwicklung, Implementierung und Durchführung des Masterstudienganges, war es auch Ziel des Projektes, die vietnamesischen Dozenten fortzubilden und die Ausstattung der Fakultät und damit auch die Studienbedingungen zu verbessern. So wurden seit 1998 fünf vietnamesische Hochschullehrer bzw. wissenschaftliche Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der TU Dresden für jeweils vier Monate weitergebildet, um sie für ihre Lehraufgaben im Studiengang vorzubereiten. An der Faculty of Engineering Education wurde eine berufspädagogische Handbibliothek eingerichtet sowie ein Computerpool für die bildungstechnologische Ausbildung installiert. Darüber hinaus wurden weitere Lehr- und Lernmittel bereitgestellt.

Seit 2004 führt die Faculty of Engineering Education einen eigenen berufspädagogischen Masterstudiengang selbstständig durch und wird 2006 das Promotionsrecht erhalten.

(<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~ast/hanoi>)

II. Aufbaustudiengang „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit“

Der Aufbaustudiengang „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit“ wird vom Institut für Berufspädagogik der TU Dresden seit dem Wintersemester 1996/97 angeboten. Er richtet sich vorrangig an Studieninteressenten aus Entwicklungsländern, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen und im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung in ihren Heimatländern tätig sind. Der viersemestrige Studiengang schließt mit dem international anerkannten akademischen Grad eines Masters of Science in Vocational Education (M.Sc.) ab. Mit der Verleihung dieses akademischen Grades hat die TU Dresden bereits Mitte der 90er Jahre das Aufbaustudium mit einem internationalen akademischen Abschluss ausgestattet, der dem Niveau des Studiums und den Qualifikationen der Absolventen entspricht. Der Abschluss berechtigt zur Promotion auf dem Gebiet „Berufs- und Erwachsenenpädagogik“. Durch den Studienabschluss mit dem Grad des Masters of Science in Vocational Education erlangte das angebotene Aufbaustudium eine hohe Attraktivität für die Bewerber und Teilneh-

mer, was sich in den konstanten Bewerberzahlen ausdrückt. Der Studiengang wird mit jährlich acht bis zehn Stipendien durch den DAAD unterstützt.

Seit seiner Einrichtung haben ca. 100 Absolventen aus 42 Ländern Asiens, Lateinamerikas, Afrikas und Osteuropas das Studium erfolgreich absolviert. 38 Studierende befinden sich zurzeit in der Ausbildung. International und national erfährt der Aufbaustudiengang eine sehr gute Resonanz, wofür verschiedene Gründe anzuführen sind:

1. Auf dem Gebiet der beruflichen Bildung fehlen in den Entwicklungs- und Schwellenländern Experten, die systemstrukturierend und systemberatend von der Projektierungsebene bis in die Gestaltungsebene beruflicher Bildung selbstständig handeln und entscheiden können. Solche Experten werden gegenwärtig in den meisten Entwicklungsländern noch nicht ausgebildet, was Defizite in Quantität und Qualität an qualifizierten Fachkräften in den Institutionen der beruflichen Bildung (z.B. Berufsschulen, Lehrerbildungseinrichtungen und Forschungseinrichtungen), in

der Administration, aber auch in den ausländischen Entwicklungsprojekten nach sich zieht. Somit zielt der Studiengang auf Strategisches in der Entwicklung der beruflichen Bildung.

2. Zur Promotion berechtigende Studiengänge auf dem Gebiet der beruflichen Bildung sind selten bis nie in den Entwicklungsländern vorzufinden. Der Studiengang schließt auch an dieser Stelle eine wichtige entwicklungspolitische Lücke.
3. Mittelbar werden durch den Studiengang strategische Aspekte der Entwicklung der Länder beeinflusst, da
 - über die ausgebildeten Multiplikatoren berufliche Bildung durch die Ausbildung von gut qualifizierten Facharbeitern und Technikern produktionsvorbereitend wirkt und somit
 - ein erheblicher Beitrag zur Armutsbekämpfung durch beschäftigungsorientierte Ausbildung geleistet wird.

Über die Organisation des Feldforschungspraktikums in den Heimatländern der Studierenden ist es gelungen, Kooperationsbeziehungen zu verschiedenen Projekten in den Entsendeländern aufzubauen. Insbesondere sind das Kooperationen mit der GTZ, InWent aber auch mit nationalen Organisationen in den Ländern. Gegenwärtig ist der außerordentlich hoch einzuschätzende Stand erreicht, dass in jedem Fall die Studierenden in ihrer Masterarbeit ein mit dem Entsendeland definiertes Forschungsproblem bearbeiten.

Gegenwärtige Konzeption des Studienganges

Der gegenwärtige Aufbau des Studienganges gliedert sich gemäß der Prüfungs- und Studienordnung von 1998 in folgende Bereiche:

- Grundlagen der Berufsbildung
- Gesellschaftswissenschaftliche Grundlagen
- Gestaltungsorientierte Grundlagen
- Fachdisziplinen
- vertiefende Studienfächer
- Praktika
- Masterarbeit

Die Grundlagen der Berufsbildung beinhalten die Auseinandersetzung mit Fragen historischer und systematischer Berufspädagogik und Erwachsenenbildung in Deutschland sowie im internationalen Vergleich, der beruflichen Sozialisation sowie der Lern- und Motivationspsychologie.

Das Studium der gesellschaftswissenschaftlichen Grundlagen schafft die Basis für das Verständnis politischer Systeme, volks- und betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge sowie soziologischer Beziehungen in Gesellschaftsstrukturen.

Die gestaltungsorientierten Grundlagen richten sich vorrangig auf die Befähigung zur Planung, Durchführung und Analyse von Lehr- und Lernprozessen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Im Studium der Fachdisziplinen werden die Studierenden auf verschiedene Tätigkeitsbereiche in der beruflichen Bildung wie Curriculumentwicklung, Bildungsmanagement, projektbezogene Arbeit im Bildungssektor sowie Berufsbildungsforschung vorbereitet. Die hier erworbenen Qualifikationen werden dann, entsprechend der Interessen und künftigen Tätigkeitsbereiche der Studierenden, in den wahlobligatorischen vertiefenden Studienfächern weiterentwickelt.

Am Ende des 2. Semesters und am Ende des 3. Semesters werden jeweils mindestens 4-wöchige Praktika in Organisationen der beruflichen Aus- und Weiterbildung durchgeführt. Die Studierenden erhalten hier Einblicke in die organisatorischen und inhaltlichen Strukturen beruflicher Aus- und Weiterbildung sowie der Prozesse ihrer Planung. Besonders das zweite Praktikum ist eng durch die zu realisierenden empirischen Untersuchungen in den Heimatländern mit der Erstellung der Masterarbeit verbunden und stellt somit eine der Schlüsselstellen des Studiums dar.

In der Masterarbeit bearbeiten die Studierenden ein mit dem Entsendeland abgestimmtes Forschungsproblem auf dem Gebiet beruflicher Aus- und Weiterbildung. Damit sollen die Studierenden ihre Kompetenz für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit berufspädagogischen Erkenntnis-, Gestaltungs- und Evaluationsproblemen unter Anwendung tauglicher Forschungsmethoden nachweisen. Die Masterarbeit wird in einem Kolloquium verteidigt.

Neustrukturierung des Aufbaustudienganges

Im Zuge der Modularisierung der Studiengänge wird gegenwärtig für den Aufbaustudiengang „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit“ eine neue curriculare Struktur entwickelt. Diese neue Struktur wird sich stärker als bisher an den aus den Tätigkeitsbereichen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung resultierenden Kompetenzbereichen orientieren:

- Lehrtätigkeit in der beruflichen Bildung
- administrative Tätigkeiten in Institutionen beruflicher Bildung
- administrative und gestaltende Tätigkeiten in Projekten der beruflichen Bildung
- administrative und gestaltende Tätigkeiten in der Personalentwicklung in Unternehmen und Institutionen

- administrative und gestaltende Tätigkeiten in der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich
- wissenschaftliche Tätigkeiten in der berufspädagogischen Forschung

Ziel ist es, das Wintersemester 2006/2007 mit einem neu strukturierten und akkreditierten Aufbaustudiengang zu beginnen.

Nachbetreuung der Absolventen

Seit 2000 führt das Institut für Berufspädagogik der TU Dresden in Konsequenz seines langjährigen Engagements in der Ausbildung von Führungskräften für die berufliche Bildung in Entwicklungsländern ein Programm zur Nachbetreuung seiner Absolventen durch. Eine große Anzahl der Absolventen des Masterstudienganges „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit“ sucht auch nach der Rückkehr in die Heimatländer weiter den Kontakt mit den Lehrkräften des Institutes, um in der Arbeitstätigkeit auf berufspädagogischem Gebiet oder in ihrer weiteren wissenschaftlichen Entwicklung Unterstützung zu erhalten.

Die Ziele der Alumni-Aktivitäten sind differenziert. Prinzipiell besteht das Hauptanliegen darin, die ehemaligen Absolventen wissenschaftlich nachzubetreuen, sie durch regelmäßige Fortbildungsmaßnahmen in die internationale berufspä-

dagogische Diskussion einzubeziehen und sie beim Aufbau einer leistungsfähigen beruflichen Bildung in ihren Heimatländern zu unterstützen. Dabei ist das Institut für Berufspädagogik bemüht, die in den jeweiligen Ländern agierenden Entwicklungsprojekte (z.B. der GTZ, DAAD oder InWEnt) in ihre Aktivitäten einzubeziehen, um mögliche Synergieeffekte zu erzielen und die gut qualifizierten Absolventen in die internationale Entwicklungsarbeit einzubeziehen.

Neben der individuellen Förderung einzelner ehemaliger Absolventen durch die Unterstützung von Promotionsvorhaben oder von Forschungs- und Entwicklungsprojekten lag der Höhepunkt der Alumni-Arbeit in den vergangenen fünf Jahren in den jährlich mit Unterstützung des DAAD durchgeführten Nachbetreuungstreffen mit den Absolventen (2001-Hanoi, 2002-Vientiane, 2003-LaPaz, 2004-Peking, 2005-LaPaz). Seit verganginem Jahr wird die Nachbetreuungsarbeit in einer durch den DAAD geförderten Kooperation der Masterstudiengänge „Small Enterprise Promotion and Training“ der Universität Leipzig, „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit“ der TU Dresden und „Technologie und Innovationsmanagement“ der Fachhochschule Brandenburg realisiert.

(<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~ast>)

6. Eckpunkte einer Neuorientierung

Zeitgleich zur Erarbeitung dieser Studie mit der Zielsetzung *Anregungen und Konsequenzen für Reformen der Lehrerbildung* beschäftigen sich nahezu alle Staaten, die dem Bologna-Abkommen 1999 beigetreten sind, mit Initiativen, ihren Hochschulbereich den dort gefassten Beschlüssen entsprechend zu strukturieren. Studiengänge für Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind damit unmittelbar angesprochen. Im Teil 5 wurde bereits auf eine Reihe von Aktivitäten dieser Art, auch aus deutschen Ländern, eingegangen.

**Beschlüsse
Bologna und
Lissabon**

Der EU-Gipfel Lissabon 2000 befasste sich u.a. mit der zu steigernden Flexibilität der Lehrkräfte innerhalb der Gemeinschaft (vgl. Kapitel 3.4). Im Schwerpunkt zielte er darauf, Europa zum weltweit leistungsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu entwickeln und parallel dazu grundlegende Reformen der beruflichen Bildung einzuleiten.

Die Realisierung der Bologna-Beschlüsse ebenso wie die Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme im Sinne des *lebenslangen Lernens* stellen die nationalen Systeme im Prozess der Anpassung vor recht unterschiedliche Aufgaben: In einer Reihe westlicher Staaten sind nämlich die Abschlüsse *Bachelor* und *Master* bereits eingeführt; auch der Grundsatz lebenslanges Lernen wird in einzelnen europäischen Berufsbildungssystemen seit längerer Zeit umgesetzt.¹ Nach dem derzeitigen Entwicklungsstand ist Deutschland – bezogen auf beide oben genannten Beschlüsse – bisher noch weit von Zielsetzungen für Reformen dieser Art entfernt und demzufolge in besonderer Weise herausgefordert.

**Unterschiedliche
Heraus-
forderungen**

Hinzu kommt, dass die deutschen Länder keineswegs als reformfreudig gelten können. Mit Blick auf die regionale Umsetzung der Bologna-Beschlüsse wurde bereits das Bundesverfassungsgericht in Anspruch genommen.²

**Eingeschränkte
Reformbereitschaft
in Deutschland**

Die Entschließung des Rates der EU zur Einführung der *alternierenden Ausbildung* vom Jahre 1979 verfolgt die Zielsetzung, Ausbildungsgänge in Kooperation von Betrieb und Teilzeitschule auf einheitliche Standards auszurichten und damit ihre Effizienz quantitativ wie qualitativ zu erhöhen. Ferner sind sie so zu gestalten, dass auch Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz finden, nach dem mit dem EU-Beschluss empfohlenen Konzept des Zusammenwirkens von Erfahrungslernen im Betrieb und systematischer Ausbildung in Schulen oder Bildungszentren ausgebildet

¹ Vgl. Tessaring, Manfred/Wannan, Jennifer: Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010. Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie. Hrsg. CEDEFOP, Luxemburg 2004
An erster Stelle sind dort das Vereinigte Königreich und Finnland genannt; es folgen Frankreich und andere EU-Staaten.

² Die hessische Landesregierung hatte eine Anordnung gegen die Bundesregierung erwirken wollen, um ihr zu untersagen, ohne Beteiligung der Länder den Aufbau eines Kompetenzzentrums und die Einrichtung eines Expertenpools zur Unterstützung der Hochschulen bei der Umsetzung der Bologna-Reformen durch die Hochschulrektorenkonferenz zu fördern. Die Förderung soll unter der Voraussetzung erfolgen, dass die Hochschulen bis zum Wintersemester 2007/2008 Bachelor- und Masterstudiengänge flächendeckend einführen. Das Bundesverfassungsgericht entschied jedoch am 12. April 2005 gegen die Klage Hessens.
Vgl. http://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/qs20050412_2bvq000605.html

werden können. In dem von der EU Monate später von den Mitgliedsstaaten angeforderten Bericht zum Stand dieses Reformvorhabens wurde von deutscher Seite allerdings zum Ausdruck gebracht, dass kein Handlungsbedarf bestehe.³

Verzögerter Ausbildungsbeginn In den Jahren nach der unbeachtet gebliebenen Ratsentschließung 1979 schob sich in Deutschland im überkommenen Dualsystem der Ausbildungsbeginn immer weiter in Richtung *Erwachsenenbildung* hinaus, so dass derzeit nur noch eine Quote von etwa 24 % des Altersjahrgangs im Anschluss an die Sekundarschule I (Hauptschule, Realschule) einen Ausbildungsplatz gemäß Berufsbildungsgesetz findet, während ein weit größerer Teil der Schulentlassenen über Ergänzungsangebote wie das Berufsvorbereitungsjahr, zweijährige Berufsfachschulen und Maßnahmen der Arbeitsverwaltung aufgefangen wird.⁴

Bei einer Reihe von europäischen Staaten mit wachsenden Schwierigkeiten anlässlich des Übergangs von der Schule zur Ausbildung sollte durch die EU-Initiative 1979 insbesondere diesem Personenkreis geholfen werden, eine erste Qualifikation zu erreichen, um anschließend ohne Verzug in die Arbeitswelt überwechseln zu können. Berufsbildungsgänge im Zusammenwirken von Schule und Betrieb von unter dreijähriger Dauer sind in Deutschland heute noch wenig bekannt; ebenso wird die Koppelung von schulischem Lernen und Erfahrungslernen im Betrieb, Kern des Anliegens der EU, bisher nicht thematisiert.

Lücken im Ausbildungsangebot Die EU-Initiative 1979 versteht sich als umfassende Reform der Berufsbildungssysteme. Sie zielt auf den Ausbau von Berufsbildungsgängen unterhalb der Stufe Facharbeiter, die bestehenden Ausbildungsberufe sowie auch auf Bildungsgänge der mittleren Qualifikationsebene mit Koppelung Berufsabschluss und Hochschulzugangsberechtigung. Gerade im ersten sowie im letztgenannten Bereich fehlen in Deutschland Ausbildungsmöglichkeiten nahezu gänzlich. So besteht hinsichtlich des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt ein immer noch wachsendes Problem, das die Öffentlichkeit in seiner Tragweite kaum zur Kenntnis nimmt.

Lehrerbildung nach aktuellen Erfordernissen Als wesentliche Aufgabenstellung gilt für die Ausbildung von Lehrkräften beruflicher Schulen, dass diese geeignet und ihrer Vorbildung gemäß qualifiziert sind, die Schülerschaft sowohl im Teilzeit- als auch im Vollzeitsystem zu fördern, damit der Übergang der Jugendlichen wie auch Heranwachsenden in das Erwerbsleben gelingt, womit auch eine Grundvoraussetzung für die wirtschaftliche Prosperität gemäß EU-Beschluss Lissabon 2000 erfüllt wird.

Nach dieser Zielsetzung ist die Lehrerbildung neben den aktuellen Erfordernissen auch auf künftige Entwicklungen auszurichten sowie aufzuzeigen, welche Probleme bei Erfüllung der Lehraufgaben auftreten. Zur Sicherstellung der Voraussetzungen

³ Vgl. Rothe, G.: Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Erfahrungslernen Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung, dargestellt unter Einbeziehung von Ergebnissen aus Ländervergleichen. Universitätsverlag Karlsruhe 2004, S. 67, Textauszug 7.

⁴ Vgl. BMBF, Berlin/Bonn, Berufsbildungsbericht 2005, S. 95, Übersicht 24: Danach haben im Jahre 2003 von den unter 18-Jährigen rund 226.000 eine Lehre begonnen; bezogen auf den Durchschnittsjahrgang der 16- bis unter 20-Jährigen von 942.537 ergibt dies einen Anteil von 24 %.

für einen erfolgreichen Lehrereinsatz ist gleichzeitig aufzuzeigen, inwieweit Details des deutschen Berufsbildungssystems selbst angesprochen sind.

Der gestellten Aufgabe entsprechend ist darauf einzugehen, inwieweit sich das deutsche System von denen anderer Staaten sowie von den einschlägigen EU-Empfehlungen unterscheidet. Der Qualifikation der Lehrkräfte an beruflichen Schulen kommt wegen der angesprochenen Reforminitiativen eine Schlüsselfunktion zu, und zwar in folgenden Zusammenhängen:

**Folgerungen aus
Vergleichen**

- Nach europäischem Verständnis gemäß Ratsbeschluss 1979 sind die Lehrkräfte speziell für die verantwortliche Übernahme von Aufgaben der in den Ausbildungsberufen anfallenden Anteile *systematischer Ausbildung* zu qualifizieren, und zwar sowohl im Dualsystem als auch in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen. Dabei ist es unerheblich, ob letztere bereits nach dem Modell *Alternanz* vorgehen oder noch in herkömmlicher Struktur – also ohne einbezogene Betriebspraktika – ausbilden.
- Bei der Gestaltung von Bildungsgängen, gleich auf welcher Ebene, ist schon mit der Ausbildung der Lehrkräfte der Zusammenhang der Komplexe Ausbildung und Weiterbildung einschließlich der Fähigkeit zur Anpassung und Umstellung auf sich verändernde Anforderungen sicherzustellen.
- Lehrkräfte an beruflichen Schulen können den ihnen derzeit abverlangten breiten Einsatz in Klassen des Berufsvorbereitungsjahres bis hin zur Stufe Fachschule und Berufsausbildungsgängen mit eingeschlossener Hochschulzugangsberechtigung nicht bewältigen. Das Aufgabenfeld ist also enger einzugrenzen und über Wahl- und Ergänzungsmodule entsprechend zu gestalten. G. Pätzold vermerkt zur derzeitigen Leistungsspannweite: „Diese Form der Lehrerbildung gibt es in anderen europäischen Ländern nicht.“⁵

Für die Reformvorschläge zur Lehrerbildung bilden die in den Teil 6 einbezogenen fünf Eckpunkte eine Basis, um zeigen zu können,

**Zwei
Zielsetzungen**

- welchen Herausforderungen eine Neuordnung der Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe gerecht werden muss und
- in welchen Bereichen das deutsche Berufsbildungssystem in diesem Zusammenhang noch an europäische Standards heranzuführen ist.

Die überkommene Berichterstattung zu beiden Aspekten konzentriert sich vordergründig auf ins Auge fallende Sachverhalte wie den Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften und in Bezug auf das deutsche Dualsystem auf den Mangel an Lehrstellen, ohne den Gründen für dieses Defizit nachzugehen oder zu hinterfragen, welche Weichenstellungen grundsätzlicher Art erforderlich wären. Vor diesem Hintergrund erscheint es angebracht, ein zutreffendes Bild der derzeitigen Situation herauszustellen.

**Erforderliche
Richtigstellungen**

Die aufgezeigten Sachverhalte stützen sich auf im Projekt länderübergreifend durchgeführte Recherchen und Vergleiche ab; sie verstehen sich als Basis, auf der die *Expertise* zur Reform der Lehrerbildung (vgl. Teil 7) als Untersuchungsergebnis aufbaut.

⁵ Pätzold, Günter: Universitäre Lehrerbildung – forschungsbasiert und praxisbezogen. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 58 (2006), H. 5, S. 111

- Gliederung** Auf die enge Verflechtung zwischen Lehrerbildung und Lehrereinsatz einerseits und Struktur des Bildungssystems andererseits gehen die folgenden Abschnitte als Eckpunkte ein:
- Überwindung der Trennung von Theorie und Praxis (6.1),
 - Zusammenwirken von Schule und Betrieb im alternierenden System (6.2),
 - Ausbau eines strukturierten Ausbildungsangebots auf Sekundarstufe II (6.3),
 - Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens (6.4),
 - Effizienz beruflicher Bildung mit Zielsetzung Wirtschaftswachstum (6.5).

6.1 Überwindung der Trennung von Theorie und Praxis

- Alltagsbegriffe** Beide hier verwendeten Begriffe sind der Alltagssprache entnommen und werden nicht im philosophischen Sinn gebraucht. Inhaltlich beziehen sie sich auf im allgemeinen Sprachgebrauch sowie auch von Fachkräften und amtlichen Stellen für beide Bereiche gebrauchten Bezeichnungen. Im Vordergrund steht nicht die Art der verbalen Benennung; das Problem liegt vielmehr bei der Erörterung der beiden Lehr-Lernbereiche sowie der sinnvollen Verknüpfung bisher als weitgehend getrennt gesehener Aufgabenfelder.
- Gegensätze im Neuhumanismus** Im Neuhumanismus trat die Gegensätzlichkeit der beiden Begriffe besonders deutlich zutage: *Praxis* wurde gegenüber *Theorie* nicht nur als nachgängig, sondern auch als nachrangig betrachtet. Die angestrebte umfassende Persönlichkeitsentwicklung schien nach dieser Sichtweise nur realisierbar durch eine der beruflichen Bildung und dem praktisch-beruflichen Tun vorgeschaltete ausgedehnte Phase der zweckfreien und universalen Bildung. In der Diskussion um die Gestaltung der Lehrerbildung wurde diese Polarität schon mehrfach thematisiert, so z.B. im Zusammenhang mit der *Akademisierung der Gewerbelehrerbildung*:
Anlässlich einer Tagung des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen (DATSCH) im Jahre 1929 wandte sich mit Blick auf damalige Gegebenheiten Theodor Litt gegen die Übernahme dieses Aufgabenbereiches durch die Hochschulen. Er verwies auf die Bedeutung einer aus dem Leben erwachsenden Besinnung, die eine eigene, wertvolle Form geistiger Verarbeitung darstelle und als Gegengewicht gegen die rein gelehrte Denkform essentiell sei. Litt betonte:
„Gerade der Berufsschullehrer gehört zu den Menschen, denen wir nicht in erster Linie Gelehrsamkeit und Wissenschaft wünschen, sondern diese lebendige Bezo-genheit auf eine Praxis, die sich niemals ganz in reine Theorie auflösen lässt.“
In ähnlicher Weise äußerte sich damals auch Georg Kerschensteiner, indem er eine „Hochschulkrankheit“ diagnostizierte.⁶
- Zwei Ebenen** In der Fachsprache zu Bildung und Beruf kommt dem Begriffspaar *Theorie und Praxis* eine besondere Bedeutung zu. In der vorliegenden Studie geht es vor allem um ein Neben- oder Miteinander der beiden mit diesen Termini bezeichneten Sach-verhalte, und zwar einmal im Zusammenhang mit der Lehrerbildung als durch uni-

⁶ Zitiert nach Greinert, Wolf-Dietrich u. Hesse, Hans Albrecht: Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: Die berufsbildende Schule, H. 9/1974, S. 621 – 625; Fortsetzung in H. 10/1974, S. 684 – 695; hier S. 689

versitären Studiengang und Vorbereitungsdienst getrennte Phasen sowie zum anderen bezogen auf das Zusammenwirken von Betrieb und Teilzeitberufsschule im so genannten Dualsystem. Mit dieser Problematik befassen sich die folgenden beiden Abschnitte:

- Zweiphasige Lehrerbildung versus Bologna-Beschlüsse (a),
- Zusammenwirken von Schule und Betrieb in der Lehrlingsausbildung (b).

a) Zweiphasige Lehrerbildung versus Bologna-Beschlüsse

Zu den wesentlichen Reformvorstellungen der in Kapitel 3.3 dargelegten Beschlüsse von Bologna (1999) gehört die Festlegung, dass *Bachelor* und *Master* als aufeinander aufbauende berufsqualifizierende Abschlüsse gelten. In den Folgejahren blieb zunächst offen, welche Bedeutung diesen Festlegungen mit Blick auf Studiengänge für Lehrkräfte an beruflichen Schulen zuzumessen ist und inwieweit Lehrgangsgänge künftig noch zweiphasig – Hochschulstudium und Vorbereitungsdienst – angelegt sein sollen.

Master als berufsqualifizierender Abschluss

Im Jahre 2004 wurden von der KMK ganz im überkommenen Sinne Rahmenvorgaben⁷ als Standards für die Lehrerausbildung formuliert, und zwar in Form von elf Kompetenzen, getrennt nach *theoretischen* und *praktischen* Ausbildungsabschnitten, die im Textauszug 1 des Kapitels 2.3 wortwörtlich wiedergegeben sind. Daran anknüpfend soll hier auszugsweise auf *Kompetenz 1* eingegangen werden; sie befasst sich mit der Zielsetzung: „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch“.

Standards für die erste und zweite Phase

Als Standards für die *theoretische Ausbildung* sind dort aufgeführt:

„Die Absolventinnen und Absolventen

- kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch;
- kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss;
- kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt;
- kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht;
- kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität“.

Als Standards für die *praktische Ausbildung* sind genannt:

„Die Absolventinnen und Absolventen

- verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten den Unterricht, wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus;
- integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz;
- überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens“.

⁷ Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004

**Spezielle
Lehrangebote für
Theorie und Praxis**

Sinngemäß sind diese Grundlagen für die genannten Themenstellungen jeweils über Lehrveranstaltungen zu vermitteln, die einerseits von der Universität und andererseits im Vorbereitungsdienst zu erarbeiten sind. In welchem Umfang diese beiden getrennt ausformulierten Voraussetzungen für die Erfüllung der oben genannten Standards tatsächlich aus dem seitherigen Vorgehen der beiden Institutionen erkennbar und abzuleiten sind, ließ sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht analysieren. So muss offen bleiben, ob oder inwieweit die Universitäten tatsächlich den praktischen Ausbildungsbezug unberücksichtigt lassen und umgekehrt im Seminar nur der Aspekt *Praxis* Berücksichtigung findet.

Die als Zielsetzung geforderte getrennte Vorgehensweise dürfte allerdings sowohl die universitären Studiengänge als auch die Vorbereitungsdienste vor erhebliche Realisierungsprobleme und andererseits die Absolventen selbst vor Schwierigkeiten mit der erforderlichen Verknüpfung stellen.

Das Datum der Erstellung dieser KMK-Standards (Dezember 2004) kann kaum als zukunftsweisende Vorgabe für die Lehrerbildung gelten; vielmehr spiegelt sich darin die traditionelle Trennung von Theorie und Praxis wider, wie sie die neuhumanistische Denkweise seit Generationen bestimmt. Durch diese im internationalen Vergleich als deutsche Besonderheit zu verstehende Situation unterscheidet sich das Berufsbildungssystem der Bundesrepublik von Systemen der anderen EU-Staaten, was an vielfältigen Auswirkungen in Erscheinung tritt.

**Philosophische
Grundlagen
der Trennung**

In seinem Organisationsplan zur Errichtung der Berliner Universität sowie im Litauischen Schulplan 1809 äußerte sich Wilhelm von Humboldt in grundlegender Weise zum Wesen und den Aufgaben der Hochschulen, worauf Textauszug 6 eingeht.

Die Auffassung, dass der praxisbezogene Ausbildungsanteil akademischer Professionen nicht auf die Universität gehöre und daher für diesen Zweck gesonderte Einrichtungen zu bilden seien, vertrat J. G. Fichte: Er bezog dies u.a. auf die Medizin und die Rechtswissenschaft. Damit wurde ein Gegensatz zwischen *wissenschaftlicher Kunst* und *praktischer Kunst der Anwendung im Leben* aufgebaut und als Prinzip begründet, dass die Ausbildung für wissenschaftliche Berufe in einen theoretischen und einen praktischen Teil zu trennen und nur der erste Teil der Universität zuzuweisen sei.

Nach diesem Modell spaltet sich in Deutschland noch heute die Ausbildung akademischer Professionen wie Theologen, Juristen, Mediziner und Gymnasiallehrer in universitäre Bildungsgänge einerseits und eine staatlich bzw. kirchlich gelenkte praktische Ausbildungszeit andererseits. Dieses Prinzip wurde allerdings nicht auf die technisch-wissenschaftlichen Disziplinen oder die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften übertragen.⁸ Ohne dass diese Besonderheit derzeit Anlass für Diskussionen gibt, orientieren sich universitäre Studiengänge auch heute noch in beträchtlichem Maße an der neuhumanistischen Sichtweise.

**Konsequenzen
aus den Bologna-
Beschlüssen**

Die Bologna-Beschlüsse verändern allerdings eine solche Betrachtung grundlegend, verstehen sich doch die auf beiden Ebenen erteilten Zertifikate als voll berufsqualifizierend. Insbesondere im Zuge der Ausrichtung von Studiengängen für das Lehr-

⁸ Vgl. Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Düsseldorf 1971, S. 70

Textauszug 6:

Neuhumanistische Grundsätze des Hochschulwesens anhand von Beispielen

<p>„Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem SelbstActus im eigentlichsten Verstand ist nothwendig Freiheit, und hülfereich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äussere Organisation der Universitäten. Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und dem Bewusstseyn, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe.“</p> <p>„Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, als des Gipfels, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Kultur der Nation geschieht, zusammenkommt, beruht darauf, daß dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten ... Ihr Wesen besteht daher darin, innerlich die objective Wissenschaft mit der subjektiven Bildung, äußerlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen, oder vielmehr den Übergang von dem einem zum anderen zu bewirken. Allein der Hauptgesichtspunkt bleibt die Wissenschaft. Denn sowie diese rein dasteht, wird sie von selbst und im Ganzen, auch wenn einzelne Abschweifungen vorkommen, richtig ergriffen. Da diese Anstalten ihren Zweck indeß nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien.“</p> <p>„Wird aber ... in höheren wissenschaftlichen Anstalten das Princip herrschend: Wissenschaft als solche zu suchen, so braucht nicht mehr für</p>	<p>für irgend etwas Anderes einzeln gesorgt zu werden.“</p> <p>„Was man ... höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist, von aller Form im Staate losgemacht, nichts Anderes als das geistige Leben der Menschen, die äussere Musse oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt. ... Er muss dahin sehen,</p> <ol style="list-style-type: none">1. die Thätigkeit immer in der regsten und stärksten Lebendigkeit zu erhalten;2. sie nicht herabsinken zu lassen, die Trennung der höheren Anstalt von der Schule (nicht bloss der allgemeinen theoretischen, sondern auch der mannigfaltigen praktischen besonders) rein und fest zu erhalten.“ <p>Er muss sich immer bewusst bleiben, dass er nicht eigentlich dies bewirken kann, ja dass er vielmehr immer hinderlich ist, wenn er sich hineinmischt, dass die Sache an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde ...“</p> <p>„Der Staat muss seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Specialschulen behandeln, und sich seiner Akademie nicht als einer technischen oder wissenschaftlichen Deputation bedienen. Er muss im Ganzen ... von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag.</p> <p>Auf der anderen Seite aber ist es hauptsächlich Pflicht des Staates, seine Schulen so anzuordnen, dass sie den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten.“</p>
---	---

Quellen: Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Schulwesens. In: Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden, Bd. IV. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 2002, S. 191 sowie W. von Humboldt: Über die innere und äußere Organisation der Höheren Wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. Unvollendete Denkschrift, geschrieben 1810 (vielleicht 1809). In: Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischer Realismus. Darmstadt 1956, S. 375ff.

amt an beruflichen Schulen auf Stufe *Master* zeichnet sich diese neue Situation besonders deutlich ab. Lehrerbildungsgänge, die auf dieser Ebene absolviert werden und zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen dementsprechend ein enges Zusammenwirken mit Fachkräften aus beruflichen Schulen einerseits und der Berufspraxis andererseits einbeziehen.

Votum der Hochschulrektorenkonferenz

In ähnlicher Weise sprechen sich die Beschlüsse der deutschen Hochschulrektorenkonferenz vom 21.02.2006 dafür aus, Masterstudiengänge praxisintegriert zu gestalten. Hierzu wird ausgeführt:

„Eine stärkere Verzahnung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung ist nur in einer radikal neuen Struktur realisierbar. Die Integration berufspraktischer Elemente in eine neu strukturierte Masterphase kann ein Weg sein, Ausbildungsziele und Lernorte beider Phasen zu verbinden ... Als Bestandteil des Hochschulstudiums ist der integrierte Master von der Hochschule zu verantworten. Er muss aber in enger Kooperation von Hochschullehrern und Lehrkräften des Vorbereitungsdienstes realisiert werden. ...

Die Auseinandersetzung mit der Praxis muss nicht nur Gegenstand der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften, sondern schon innerhalb der ersten Phase auch Ziel einer neuen Form der Organisation der berufspraktischen Anteile sein. Dabei ist weniger die Erweiterung des Zeitanteils der praxisbezogenen Studien der entscheidende Faktor als vielmehr die Entwicklung innovativer Lehr- und Lernformen. Darin muss sich die forschende Auseinandersetzung mit Praxissituationen sowohl angesichts der Erfahrung und Reflexion von Schulkwirklichkeit und außerhochschulischen Bildungssituationen als auch der Erfahrung des eigenen Handelns in realen Unterrichtssituationen entwickeln können. Die Gestaltung und Betreuung solcher Lernprozesse hat einen entscheidenden Stellenwert im Rahmen von Lehramtsstudien. Daher sind sie mit angemessenen Kreditpunkten zu versehen und müssen in ihrer Qualität gesichert werden (Qualitätskontrolle). Neue Lehr- und Lernformen in berufspraktischen Anteilen können nur gelingen in der Kooperation von Hochschullehrern und Mentoren, die entsprechend ihrer wichtigen Funktion für die Lehrerbildung ausgewählt und qualifiziert werden müssen.“⁹

Votum der deutschen Arbeitgeberverbände

Im gleichen Zusammenhang erwarten die deutschen Arbeitgeberverbände ebenfalls eine Überwindung der Trennung von Theorie und Praxis¹⁰:

„Die Lehrerbildung ist konsequent am Berufsbild des Lehrers auszurichten. Das theoretische Studium an der Hochschule und die praktische Phase des Referendariats sind deshalb in Zukunft als eine umfassende, Theorie und Praxis durchgängig verbindende und damit duale Lehrerausbildung zu konzipieren. Hoch-

⁹ Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006. Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Bonn 2006, S. 10f. u. S. 14

¹⁰ Diese klare Stellungnahme ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil auf der Kammerseite in Deutschland die Trennung von Theorie und Praxis in der Lehrlingsausbildung noch die Regel ist.

schule und Schule sind Lernorte mit gemeinsamer Verantwortung für die Ausbildung und Prüfung der künftigen Lehrkräfte.“¹¹

In das Seminar als Vorbereitungsdienst treten in Deutschland derzeit sowohl Absolventen *grundständiger Studiengänge* als auch nahezu in gleicher Stärke so genannte *Seiteneinsteiger* ein. Bezogen auf den letztgenannten Anteil können die Lehrveranstaltungen des Vorbereitungsdienstes nicht auf einem zuvor absolvierten grundständigen Studiengang als erster Phase aufbauen. Im Wesentlichen verstehen sie sich dessen ungeachtet als Vorbereitung der Referendare auf die Zweite Staatsprüfung, über die der Zugang zum höheren Dienst und zum Beamtenstatus auf Lebenszeit erschlossen wird. Die Trennung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung nach den überkommenen Grundsätzen lässt sich also auf den bisher beschrittenen Wegen nicht realisieren. Vielmehr treten Probleme auf, die auch für andere aufeinander aufbauende Lehr-Lernabschnitte typisch sind, wenn nämlich die zuletzt besuchten Veranstaltungen ohne Rücksicht auf zuvor absolvierte Inhalte als allein ausschlaggebend angesehen werden.¹²

Trennung weder sinnvoll noch realisierbar

b) Zusammenwirken von Schule und Betrieb in der Lehrlingsausbildung

Für das Zusammenwirken von Teilzeitschule und Betrieb, wie z.B. im Rahmen der anerkannten Ausbildungsberufe gemäß BBiG, gilt traditionell wie auch offiziell der Grundsatz, der Betrieb ist für die praktische, die Schule für die theoretische Ausbildung zuständig. So nahm beispielsweise die Bundesregierung in Beantwortung einer Anfrage von CDU/CSU und FDP im Bundestag (1990) wie folgt Stellung:

Aufgaben von Betrieb und Schule

„Nach der auch historisch gewachsenen gegenwärtigen Rollen- und Arbeitsteilung ist die generelle Aufgabe der Ausbildungsbetriebe, Ausbildungspraxen und Ausbildungsverwaltungen sowie der sie ggf. ergänzenden überbetrieblichen Ausbildungsstätten die praxisnahe und vollständige berufspraktische Ausbildung gemäß den Ausbildungsordnungen des Bundes. Generelle Aufgabe der in der Verantwortung der Länder liegenden Teilzeitberufsschule ist es demnach, den Auszubildenden berufstheoretische Inhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung gemäß jeweiligem Rahmenplan zu vermitteln und die Allgemeinbildung fortzuführen.“¹³

In ihrem Beschluss vom 21.3.1997 vertritt die Wirtschaftsministerkonferenz die Auffassung, dass Politik, Wirtschaft, Gewerkschaften und Arbeitsverwaltung von der Leistungs- und Anpassungsfähigkeit der dualen Berufsausbildung überzeugt

¹¹ Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. Berlin 2003, S. 8

¹² In diesem Zusammenhang wird wie folgt kommentiert: Mit der praxisfernen Ausbildung der Lehrer lässt sich die Misere nur zum Teil erklären. In der Praxis läuft das leider häufig so ab, erzählt ein baden-württembergischer Junglehrer: „Im Referendariat erzählen sie dir, du kannst alles vergessen, was du im Studium gelernt hast; als Berufsanfänger erzählen sie dir, du kannst alles vergessen, was du im Referendariat gelernt hast. Und am Ende erinnern sich die Leute an ihre eigene Schulzeit und machen es ebenso wie damals.“ SPIEGEL spezial, Nr. 3/2004, S. 65

¹³ Flörchinger, Klaus: Bundesregierung und Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: Die Wirtschaftsschule, 28. Jg./1990, H. 3, S. 10.

sind. Dazu stellt sie begründend drei zentrale Merkmale des deutschen Dualsystems heraus:

- das Berufskonzept,
- den Konsens zwischen den Tarifparteien und
- die „Zusammenarbeit von Schule und Betrieb, d.h. Staat und Wirtschaft kooperieren bei der theoretischen und praktischen Ausbildung“.¹⁴

Ungeachtet der als Schlagworte verwendeten Bezeichnungen *Theorie und Praxis* erscheint eine klare und unmissverständliche Beschreibung der Aufgaben von Bedeutung, die von Betrieb und Schule zu erfüllen sind und das geforderte enge Zusammenwirken ermöglichen.

**Grundformen
des Lernens
nach G. Grüner**

Der Darmstädter Berufspädagoge Gustav Grüner gebraucht für das Lernen bei Mitarbeit in der betrieblichen Produktion Termini wie *akzidentelles* und *inzidentelles* (beiläufiges) Lernen; die Aufgabe der Schule versteht er als Lehr-Lernprozess im Sinne *vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen* und *vom Teil zum Ganzen*. Er charakterisiert die spezifischen Aufgaben der beiden Institutionen wie folgt:

- „In der Berufsschule geht es ... um Zusammenhänge, um Begründungen, um Wesentliches, Fundamentales, letztlich um Systematisches. Im Betrieb geht es um das Lernen von Feinheiten, Einzelheiten, um Umgang, um das Gewinnen von festhaftenden Erfahrungen.
- Betriebspädagogik müßte deshalb im Kern etwas völlig anderes sein als Schulpädagogik; die Lehrwerkstatt, heute die Vorzeigenummer der Betriebspädagogik, ist aber ganz der Schulpädagogik verhaftet ... Betriebspädagogik sollte dagegen Hinweise geben, in welche Ernstsituationen ein Lehrling der Reihe nach kommen muß, um ein Könner seines Faches zu werden.
- Berufsschule wäre aus dieser Sicht der *Lernort*, wo all dies gelernt werden muß, das für die Berufsausübung wichtig ist und die Berufstätigkeit mit größerem Verständnis auszuüben ermöglicht, das am effektivsten systematisch erlernt werden muß.“¹⁵

Grüners Überlegungen führen zu folgendem Schluss:

„Das konfliktfreie Zusammenspiel von systematischem Lernen in der Berufsschule und situations- und produktionsgebundenem Lernen im Famulus-System und durch Selbstinstruktion im Betrieb dürfte das Optimum in der Berufsausbildung darstellen.“¹⁶

Ausdrücklich weist er darauf hin, dass Systematik nicht nur Berufstheorie bedeutet, sondern dass auch die (Grund-)Fertigkeiten – das „systematische Gerippe der Werk-

¹⁴ Dokumentation über das Spitzengespräch der Kulturministerkonferenz mit Vertretern der Bundesregierung, von Fachministerkonferenzen der Länder, der Wirtschaft, der Gewerkschaften und der Lehrerverbände zum Thema Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung am 22./23.5.1997 in Wolfsburg. Hrsg.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1997, S. 51

¹⁵ Grüner, Gustav: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld 1984, S. 60

¹⁶ A.a.O., S. 61

verrichtungen eines Berufes“¹⁷ – adäquater in systematischer Weise erworben werden sollen. Als Argument für eine solche Aufgabenteilung führt Grüner u.a. an, dass sie die Gefahr der Lernortzersplitterung bannen würde und überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen weitgehend überflüssig wären.

Eine gegensätzliche Auffassung vertrat Rolf Raddatz, langjähriger Vorstand des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung; er äußerte sich im Jahre 1992 zu den Vorschlägen G. Grüners wie folgt:

„Zu Recht werden zunächst die herkömmlichen Abgrenzungsversuche, zum Beispiel Berufstheorie oder Berufswissen der Berufsschule und Berufspraxis oder Berufskönnen im Betrieb, als nicht voll zutreffend bezeichnet. Bei seinem eigenen Versuch, die Aufgaben richtig voneinander abzugrenzen, schießt Grüner allerdings über das Ziel hinaus, wenn er das systematische Lernen für die Berufsschule reklamiert und dem Betrieb nur ‚das mehr oder weniger akzidentelle und inzidentelle (beiläufige) Lernen in der Situation oder Produktion‘ zuweist.

Auch im Betrieb muß systematisch ausgebildet werden. ... Grüner entwickelt diese Theorie im übrigen auch wohl nur, um zu begründen, warum überbetriebliche Maßnahmen, die nach seiner Ansicht den Betriebsablauf stören und ‚diskontinuierlich‘ in die Lehre eingreifen, überflüssig sind. ... Grüner reklamiert derartige Maßnahmen aber nicht nur dann für die Berufsschule, wenn sie überbetrieblich durchgeführt werden, sondern auch dann, wenn sie in selbstgeschaffenen ‚schulische(n) oder zumindest schulähnliche(n) Einrichtungen‘, sprich in betrieblichen Lehrwerkstätten stattfinden. ... Der Lehrgang muss aber auch eine Methode der betrieblichen Ausbildung bleiben, weil sich Lernen in der Produktion und Lehrgang nicht grundsätzlich ausschließen.“¹⁸

Es geht Rolf Raddatz also darum, aufzuzeigen, dass in der Ausbildung im Betrieb auch in systematischer Form unterwiesen wird. Das gilt zweifelsfrei für die vom Betrieb oder überbetrieblich durchgeführten berufspraktischen Lehrgänge, die allerdings quantitativ in den Ausbildungsabläufen weder systematisch erfasst noch statistisch ausgewiesen sind. Die im Betrieb traditionell im Vordergrund stehenden Aufgaben des Erfahrungslernens parallel zur Mitarbeit in der betrieblichen Produktion als aus der Zunfzeit überkommene Grundform beruflichen Lernens erwähnt er nicht.

Das Modell der systematisch-praktischen Ausbildung in Schulwerkstätten, wie sie bereits ausgangs des 19. Jahrhunderts in die badischen Gewerbeschulen einbezogen waren, wurde von Georg Kerschensteiner als richtungweisendes Modell in seinen Münchner Fortbildungsschulen und danach grundsätzlich zur allgemeinen Einführung in die Teilzeitschulen empfohlen, was auch sein Eintreten für die Umbenennung der gewerblichen Fortbildungsschulen in *Berufsschulen* erklärt.

**Lernen
im Betrieb
nach R. Raddatz**

**Unterbewertung des
Erfahrungslernens**

**Schulwerkstätten
nach
G. Kerschensteiner**

¹⁷ A.a.O.

¹⁸ Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Für eine praxisgerechte Entwicklung der Berufsbildung. Beiträge von Rolf Raddatz aus 20 Jahren. Zusammenge stellt und eingeleitet von Helmut Schubert. Bielefeld 1992, S. 164f.

Gesamtverantwortung beim Handwerk ab 1900	<p>Seit dem Handwerkerschutzgesetz von 1897 ist das deutsche Berufsbildungssystem in seiner Gesamtheit ganz auf das mit der Zielsetzung <i>Befähigungsnachweis</i> gekoppelte Ausbildungsmodell ausgerichtet. Zu den wichtigsten Aufgaben der neu errichteten Handwerkskammern gehörte die Erarbeitung der Berufsbilder für die damals aktuellen Gewerke. In diesen ist die spezifische Aufgabe der Fortbildungsschule nicht erwähnt.</p> <p>Mit der Übernahme der Gesamtverantwortung durch die neu gegründeten Handwerkskammern waren die bis dahin auf Landesebene ergriffenen Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Bildung überholt. Das betraf z.B. die auf Initiative Ferdinand v. Steinbeis' gegründete „Kommission für das gewerbliche Fortbildungsschulwesen“ im Zusammenwirken des Ministeriums für Kirchen und Schulen einerseits und dem Landesgewerbeamt als Aufsichtsorgan für die Berufsausbildung in Württemberg andererseits.</p>
Berufsprinzip als Modell der Zunfzeit	<p>Für die sich entwickelnde Andersartigkeit des deutschen Systems ist das immer wieder hervorgehobene <i>Berufsprinzip</i> als Begründung anzuführen, das gemäß BBiG unverändert gilt. Darunter sind in sich geschlossene Ausbildungsgänge ohne klare Differenzierung nach Teilbereichen oder Bausteinen zu verstehen. Zweifelsfrei entspricht das Berufsprinzip nach Abgrenzung und Umsetzung dem Modell der Zunfzeit.</p>
Beispiel Industrie	<p>Auf das Zusammenwirken der Komponenten <i>systematische Ausbildung</i> und <i>Erfahrungslernen</i> geht Heinrich Abel im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom Jahre 1964 ein, in dem als Reformziel das <i>Modell der Dualausbildung</i> empfohlen wurde.</p> <p>Den Begriff <i>duale Ausbildung</i> bezieht er allerdings nicht auf das Zusammenwirken von Betrieb und Berufsschule jener Jahre, sondern auf die Kooperation in von Großbetrieben durchgeführten Ausbildungsgängen. Für ihn sind also einerseits die betriebliche Berufsschule mit Lehrwerkstatt und andererseits die Fertigungsbetriebe der gleichen Unternehmung die beiden Partner. Tatsächlich gab es in Deutschland eine Reihe von Großbetrieben, die eigene Betriebsberufsschulen und Lehrwerkstätten unterhielten. Diese Initiativen werden nicht mehr in größerem Umfang fortgeführt, da die Betriebe dafür offensichtlich die hohen Kosten scheuen.¹⁹</p>
Lernortkooperation	<p>In jüngster Zeit steht in Deutschland dieses Zusammenwirken unter dem Schlagwort <i>Lernortkooperation</i> im Vordergrund. In einem von Dieter Euler herausgegebenen zweibändigen Werk²⁰ wird in 80 Beiträgen dazu Stellung genommen. Dieses vom BMBF geförderte Handbuch befasst sich im Band 1 mit der Thematik: „Theoretische Fundierung der Lernortkooperation“.</p>
Trennung Theorie und Praxis ist überholt	<p>Der erste Band enthält 42 Einzelbeiträge, aus denen nachfolgend auf Kernaussagen verwiesen wird. Nach Meinung einer Reihe von Autoren dieses Bandes ist eine pauschale Zuordnung <i>Theorie = Berufsschule</i> versus <i>Praxis = Betrieb</i> überholt. So wird betont, „dass eine Trennung der pädagogischen Funktionen innerhalb des dua-</p>

¹⁹ Vgl. Fenger, Herbert: Betriebsberufsschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1969. Hrsg.: Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung u. Lehre der Wirtschafts- u. Sozialpädagogik e.V. Köln. S. 69ff.

²⁰ Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierungen; Bd. 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld 2003

len Systems – die Berufsschule ist für die theoretische, der Betrieb für die praktische Vermittlung zuständig – nicht (mehr) möglich ist, ganz zu schweigen davon, ob eine solche Trennung jemals sinnvoll war“ (S. 179). Andererseits wird darauf verwiesen, dass sich Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne heute an Profilen der Arbeitsqualifikation orientieren und auf eine „Integration von Denken und Handeln, Theorie und Praxis, Wissen und Tun sowie Kopf- und Handarbeit“ zielen (S. 536).

Dessen ungeachtet ist die Trennlinie Theorie/Praxis unterschwellig immer noch präsent. Ein Autor unterscheidet z.B. zwischen „eher theorieorientiert-fachsystematischen Lernzielen“, die besser in der Berufsschule vermittelt werden und eher „praxisorientiert-tätigkeitsbezogenen Lernzielen“, die besser im Betrieb vermittelt werden (S. 189). Ein anderer Autor differenziert zwischen theoretisch-systematischem Lernen und praxisorientiert-experimentellem Lernen und weist darauf hin, dass es in der Berufsschule immer noch um die theoretische Durchdringung von Arbeitsprozessen und Handlungszusammenhängen geht (S. 158).

**Überkommenes
Rollenverständnis**

In derselben Publikation wird über das alte Begriffspaar Theorie und Praxis hinaus eine Reihe weiterer Fachtermini verwendet, wie z.B.:

**Neue
Begrifflichkeit**

- Logik des Arbeitsplatzes bzw. vorwiegend ökonomische Ziele und didaktische oder pädagogische Logik (S. 78);
- häufig gebraucht ist die Unterscheidung von *kasuistischem* und *systematischem* Lernen (u.a. S. 227 und S. 419);
- zwei zentrale *Dimensionen des Lernens*: Lernen im Arbeitsprozess und Lernen für die Arbeit (S. 386);
- „systematisches Lernen“ und „informelles, tätigkeits- und erfahrungsgeleitetes Lernen“ (S. 409);
- funktionales Lernen im Betrieb gegenüber der intentionalen Einbettung und dem systematischen Kenntniserwerb in der Berufsschule (S. 511);
- Schule für „traditionelle Funktionen des Wissenserwerbs, der Analyse und der Reflexion“ und Betrieb für „Aufgaben der Problemsensibilisierung und Anwendung“ (S. 502).

Allgemein zeichnet sich der Trend ab, dass das Lernen im Betrieb wieder stärker arbeitsplatzorientiert und arbeitsplatzgebunden zu gestalten sei. Im Zusammenhang damit steht die These, dass die heutige Arbeitsorganisation mit der größeren Verantwortung der Arbeitskräfte und geringerer Arbeitsteilung lernförderlicher sei. Offen bleibt, inwiefern Kostenerwägungen diesen Trend zum arbeitsplatzgebunden Lernen beeinflussen.

Viele Autoren vertreten die Ansicht, dass die einzelnen Lerninhalte jeweils dort vermittelt werden sollen, wo dies besser, pädagogisch wirksamer und ökonomischer erfolgen kann. Dafür gibt es keine pauschalen, sondern nur flexible Lösungen (vgl. z.B. S. 205). Ein Autor formuliert dies wie folgt:

**Flexible
Teilung
der Aufgaben**

„Die Ordnungsmittel müssen das für einen Ausbildungsberuf maßgebliche Gesamtqualifikationsbündel so auf die Lernorte verteilen, dass die Stärken und Kernkompetenzen der Lernorte dabei voll zur Geltung kommen. Einen für alle Ausbildungsberufe geltenden einheitlichen Verteilungsmechanismus kann es dabei nicht geben. Qualifikationen, für die sich aus didaktischen und lernpsycholo-

gischen Gründen eine systematische schulische Ausbildung anbietet, sind in die Rahmenlehrpläne aufzunehmen.“ (S. 190)

**Gemeinsamer
Bildungsplan
erforderlich**

Weitergehende Vorschläge kommen z.B. von Seiten des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen:

- gemeinsamer Berufsausbildungsplan, der die theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte koordiniert und die Grundlage für den ganzen Ausbildungsgang bildet;
- in Berufsbereichen mit vorwiegend mittleren und kleinen Ausbildungsbetrieben ist der Berufsschule eine Art Kooperations-Lenkungsfunktion einzuräumen;
- Verlagerung einzelner Ausbildungsmaßnahmen an den *Lernort* mit der dafür größten Kompetenz (S. 196/197).

Auch andere Autoren befürworten einen „integrierten Berufsbildungsplan“, in dem Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne getrennt ausgewiesen werden, aber dennoch als zusammengehörig erscheinen (vgl. S. 359). Im gleichen Sinne wird ein für beide Lernorte geltender Berufsbildungsplan gefordert, der die Aufgaben von Schule und Betrieb festlegt (vgl. S. 386).

**Kritik am Begriff
Lernortkooperation**

Insgesamt wird deutlich, dass heute Theorie und Praxis innerhalb der beruflichen Anforderungen nicht zu trennen sind und nicht mehr als Begründung des Nebeneinanders von Schule und Betrieb gelten können. Je abstrakter die Anforderungen, um so stärker wachsen Theorie und Praxis zusammen. Mit den Beiträgen in der Publikation von Euler wird von mehreren Seiten darauf verwiesen, dass Lernortkooperation ein unzutreffender Begriff ist; man kann nicht Orte verbinden. Notwendig ist z.B. eine beide Teile – Schule und Betrieb – übergreifende Verantwortlichkeit.

**Praktische
Erfahrungen**

Im Band 2 „Praktische Erfahrungen“ beschreiben 38 Autoren ihre persönlichen Vorgehensweisen bei der Lernortkooperation im Rahmen von Modellversuchen. Die Autoren stellen dar, wie *Modellversuche* in der Berufspädagogik als Wissenschaft zu verankern seien und welche Theorien als erkenntnisleitend gelten können.

„Meist werden kooperative Vorhaben im Rahmen bestehender Handlungsspielräume von Ausbildern und Berufsschullehrern ermöglicht“ (S. 20) und gemeinsam realisiert. Beispiele dafür sind Bau von Maschinen oder Computern mit gemeinsamer Bewertung durch Lehrkräfte und Ausbilder, Erprobung neuer Lernsituationen in Schule und Privathaushalt; kooperative Entwicklung eines „Ausbildungslogbuchs“ für Bürokaufleute; Produktion von Video-Sequenzen im Einzelhandel; gewerkeübergreifende „Badrenovierung aus einer Hand“ im Sanitärbereich (S. 74).

Unter diesem Stichwort wird die Abstimmung von Ausbildungs- und Lehrplänen zwischen Lehrkräften, Ausbildern und IHK geschildert, so z.B. für Mechatroniker, die Konstruktion und Montage eines Fertigungssystems im Verbund mit den Berufsschulen, Erarbeitung von Modulen zum UNIX-Betriebssystem und zum IT-Projektmanagement, die additiv angeboten und zertifiziert werden (S. 140 – 235). Einbezogen sind hier auch berufliche Vollzeitschulen; beschrieben ist die Sicherung des Praxisbezugs anhand konkreter Aufträge, die mit Partnerfirmen, Behörden und Kammern abgewickelt worden sind (S. 192ff.)

Beiträge zur Verstetigung der Lernortkooperation gibt es allerdings nur partiell. Die Berichte beziehen sich primär auf akzidenzielle Gegebenheiten, die im betreffenden Modellversuch erprobt wurden (S. 377 – 418). Eine Kooperationsstelle wird für sinnvoll gehalten (S. 389) und deren Aufgaben von anderer Seite konkretisiert (S. 380).

**Verstetigung der
Lernort-
kooperation**

Trotz Standardisierung der Berichte sind einheitliche, handlungsleitende Vorgaben nicht erkennbar. Die Teilnehmer an den Modellversuchen waren zweifelsfrei engagierte Lehrkräfte und Ausbilder, Unternehmen, Kammern und überbetriebliche Zentren.

Die Berichte selbst kommen überwiegend aus Norddeutschland; die neuen Länder sind nur mit zwei Beiträgen vertreten. Einzelne Modellversuche sind detailliert vorgestellt, andere von mehreren Personen beschrieben. Ein Konsens darüber, wie die Kooperation zwischen Betrieb und Schule anzulegen ist, wird aus den Ergebnissen der beschriebenen Versuche nicht erkennbar.

Die Beiträge von Band 1 und 2 des Handbuchs konzentrieren sich im Großen und Ganzen auf die beiden Funktionen:

**Theorie und Praxis
als Worthülse**

- In der Schule wird in systematischer Form unterrichtet.
- Im Betrieb wird neben der Arbeit ausgebildet, also in enger Verknüpfung mit dem Erfahrungslernen im Sinne von *learning by doing*.

Dessen ungeachtet werden für die Kooperation von Schule und Betrieb allerdings weiterhin die Begriffe Theorie und Praxis verwendet.

Als Fazit der 80 Beiträge kann herausgestellt werden, dass es derzeit nicht möglich ist, für das Zusammenwirken von Schule und Betrieb eine aus diesen Modellen in Grundzügen abzuleitende richtungsweisende Lösung aufzuzeigen. Es ist also Kennzeichen der deutschen Dualausbildung, dass die Partnerschaft von Schule und Betrieb trotz großen Aufwands nicht zutreffend im Sinne einer „dualen“, also gemeinsamen Verantwortung für den Ausbildungserfolg geregelt ist. Der besondere Mangel in diesen Beiträgen liegt darin, dass lediglich die Problematik als solche dargestellt wird; es gibt also keine als richtungsweisend formulierte Aussage zur Kooperation zwischen Schule und Betrieb.

Die Bezeichnungen *Theorie und Praxis* erweisen sich letztendlich als Worthülsen, die sich zwar traditionell auf die Aufgaben von Schule und Betrieb beziehen. Über diese Wendungen gelingt es jedoch nicht, konkrete Aussagen zum fachlich-inhaltlichen Vorgehen zu präzisieren. Auch die in diesem Zusammenhang zuzuweisenden Verantwortlichkeiten bleiben unklar.

Dessen ungeachtet wird auf eine Reihe relevanter Kooperationselemente verwiesen, wie z.B.:

**„Dual“ ohne
gemeinsame
Verantwortung**

- gemeinsame Verantwortung für die duale Ausbildung;
- gesonderte Festlegung der Aufgaben für Betrieb und Schule in den Ordnungsmitteln,
- Hinweise auf die Bedeutung des Erfahrungslernens in der beruflichen Bildung insgesamt.

Nicht zu übersehen ist, dass ein großer Teil der Autoren Forderungen vertritt, die der EG-Alternanz 1979 nahe kommen. Auf diese Zusammenhänge geht das folgende Kapitel 6.2 ein.

6.2 Zusammenwirken von Schule und Betrieb im alternierenden System

Begriff „Die alternierende Ausbildung geht weiter als die klassische Kombination von theoretischer und praktischer Ausbildung, da sie davon ausgeht, daß die praktische Erfahrung für sich allein zum Lernen hinführen kann, wenn sie angemessen ergänzt und verstärkt wird: Insbesondere kann durch die praktische Erfahrung der Beziehungen am Arbeitsplatz die Orientierung des Jugendlichen erleichtert werden, indem sie dazu beiträgt, dass sich unter gewissen Bedingungen sein Verständnis für soziale Beziehungen oder seine Entscheidungsfähigkeit in einer Erwachsenenwelt parallel zum Erwerb von fachlichen Kenntnissen entwickeln.“²¹

So versteht die EU-Kommission die Alternanz als Prinzip, das sich primär auf Berufsbildungsgänge bezieht, die mit Abschnitten betrieblicher Praxis gekoppelt sind. Voraussetzung dafür ist jeweils „die Entwicklung eines Arbeitszeitmodells mit einer Aufteilung nach Tätigkeit am Arbeitsplatz und sonstigen Lerntätigkeiten in einer Ausbildungsstätte. Damit wird es einmal erforderlich, daß die Arbeitgeber eine Ausbildung am Arbeitsplatz akzeptieren, die mit außerbetrieblicher Ausbildung einhergeht, und zum anderen, daß die außerbetriebliche Ausbildung den Anforderungen angepaßt wird, die am Arbeitsplatz des Arbeitnehmers gestellt werden.“

Der Kommission ist dabei bewusst, dass die alternierende Ausbildung zwei gegensätzliche Risiken in sich birgt:

- Das erste wäre die Bemäntelung von prekären Arbeitsplätzen als Ausbildungspraktika zu „Niedrigpreisen“.
- Das zweite Risiko wäre, dass die Kosten von bereits häufig unter Schwierigkeiten operierenden Unternehmen überhöht werden, wenn ihnen eine zusätzliche Leistung abverlangt wird.

Beide Probleme „erfordern besondere Vorsichtsmaßnahmen bei der Festlegung des Inhalts, bei der Überwachung und der Finanzierung der alternierenden Ausbildung“.²²

Hauptanliegen Anlässlich der Empfehlungen des Rates der EU vom Dezember 1979 zur Übernahme der alternierenden Ausbildung durch die Mitgliedsstaaten war es das Hauptanliegen, die Qualität der betriebsgebundenen Ausbildung zu verbessern und die Zahl der in diese Ausbildung einzubeziehenden Jugendlichen zu steigern. Zuvor waren in den Mitgliedsstaaten folgende Entwicklungen festgestellt worden:

- zunehmende Jugendarbeitslosigkeit in der gesamten Gemeinschaft;
- die Tatsache, daß die Aussichten auf einen Arbeitsplatz für Jugendliche ohne angemessene Ausbildung besonders gering sind;
- die Erfahrungen mit der traditionellen Lehre – obwohl dies eine nützliche Methode beruflicher Vorbereitung bleibt – haben eine Vielzahl zyklischer und struktureller Faktoren bewirkt, dass die Zahl der Auszubildenden zurückgeht;
- kurzfristige Maßnahmen, die zur Unterstützung Jugendlicher ergriffen wurden, führten nicht immer zu einer Dauerbeschäftigung.²³

²¹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 29.10.1979: Alternierende Ausbildung für Jugendliche in der Gemeinschaft (Mitteilung der Kommission an den Rat), S. 5

²² Ebenda, S. 6

Textauszug 7:

Leitlinien für die EU-Mitgliedstaaten zur alternierenden Ausbildung

<p>1. Inhalt und Konzeption der alternierenden Ausbildung Die Mitgliedstaaten fördern die Entwicklung effektiver Verbindungen zwischen der Ausbildung und der am Arbeitsplatz gewonnenen Erfahrung. Diese Verbindung erfordert die Aufstellung koordinierter Programme sowie die Errichtung von Strukturen, die eine Zusammenarbeit zwischen den betreffenden Verantwortlichen ermöglichen. Bei der Aufstellung der Programme sollte berücksichtigt werden, daß eine hinreichend breite Ausbildungsgrundlage geboten werden muß, um den Erfordernissen der technologischen Entwicklung und der vorhersehbaren beruflichen Veränderungen gerecht zu werden. Die Programme sollten entsprechend den den jugendlichen Zielgruppen eigenen Merkmalen konzipiert werden. Es sollten besondere Anstrengungen unternommen werden, um die Skala der Berufe zu erweitern, für die die verschiedenen Formen der alternierenden Ausbildung, einschließlich der Lehrlingsausbildung, geboten werden. Für die außerbetriebliche Ausbildung sollte grundsätzlich ein angemessener Mindestzeitraum festgelegt werden.</p> <p>2. Kontrolle und Anerkennung der Ausbildungen Falls es sich als zweckmäßig erweist, sollten die Ausbildungsangebote von den für die Berufsausbildung zuständigen Stellen genehmigt und bewertet werden.</p>	<p>Das Niveau der erworbenen Kenntnisse oder der Inhalt der abgeschlossenen Kurse sollte den Zugang zu weiterer Berufsausbildung oder allgemeiner Ausbildung erleichtern. Die zuständigen Stellen bemühen sich ferner, dafür Sorge zu tragen, daß die verschiedenen Formen der alternierenden Ausbildung und der vollzeitschulischen Ausbildung – gegebenenfalls durch Vergabe derselben Diplome – aufeinander abgestimmt sind, um den Übergang zwischen den verschiedenen Ausbildungszweigen zu erleichtern.</p> <p>3. Arbeitsentgelt und Finanzierung Die Mitgliedstaaten sind der Auffassung, daß vorhandene Arbeitsentgelte oder Vergütungen für die verschiedenen Formen der alternierenden Ausbildung in angemessener Höhe festgesetzt werden müssten, insbesondere um Jugendlichen die Teilnahme an diesen Formen der alternierenden Ausbildung zu erleichtern.</p> <p>4. Arbeitsbedingungen und sozialer Schutz Die Mitgliedstaaten sorgen dafür, daß die Personen, die an den verschiedenen Formen der alternierenden Ausbildung teilnehmen, einen angemessenen sozialen und arbeitsrechtlichen Schutz im Rahmen der bestehenden Rechtsvorschriften genießen. Die Mitgliedstaaten prüfen, ob der Bildungsurlaub ein zweckmäßiges Mittel darstellen kann, um vor allem jugendliche Arbeitnehmer ohne Ausbildung zur Teilnahme an Programmen für eine alternierende Ausbildung zu ermutigen.</p>
---	---

Entschließung des Rates der Europäischen Gemeinschaften vom 18.12.1979

Zusammengefasst „setzt die Entschließung des Rates vom Dezember 1979 einen Rahmen, innerhalb dessen die Mitgliedsstaaten ihre eigenen Programme und Maßnahmen entwickeln und Erfahrungen mit anderen Ländern, in denen ähnliche Probleme auftreten, teilen können ...“²⁴ (vgl. dazu Textauszug 7).

Dabei gilt es, den folgenden Grundsatz zu beachten: Erfahrungslernen so lange wie möglich und Unterweisung in systematischer Form solange wie nötig. Die EU entkräftet damit häufig geäußerte Vorbehalte gegen eine Verschulung der Ausbildung

Gegen eine Verschulung

²³ Vgl. Mitteilung der Kommission an den Rat, von 18.12.1979 über die alternierende Ausbildung Jugendlicher, S. 3f.

²⁴ Ebenda, S. 16

und wendet sich ebenso gegen den nach derzeitigen Regelungen für alle Berufe gleichen Umfang an theoretischer Ausbildung, gemessen an Unterrichtsstunden pro Woche.

- Gliederung** Die folgenden Abschnitte zum Zusammenwirken von Betrieb und Schule im alternierenden System sollen in für diese Studie relevante Sachverhalten einführen:
- Strukturierung der Berufsbildungsgänge gemäß Alternanz (a),
 - Aufgabenverteilung im alternierenden Vorgehen (b),
 - Vertragliche Vereinbarung zwischen den zuständigen Institutionen (c),
 - Finanzierung der alternierenden Ausbildung (d),
 - Vergleich Dualsystem – Alternanz (e).

a) Strukturierung der Berufsbildungsgänge gemäß Alternanz

Strukturierter Ausbildungsablauf Nach den EU-Vorschlägen ist der Ausbildungsgang so zu strukturieren, dass die Aufgaben des Betriebs einerseits und einer Schule oder eines Ausbildungszentrums andererseits festgeschrieben und im Zusammenwirken gelöst werden können. Dafür sind nach Bausteinen strukturierte Ausbildungsunterlagen erforderlich. Ausbildungsgänge dieser Art gab es in einzelnen Ländern schon vor Verabschiedung der Alternanz durch die EU, wie z.B. in Frankreich.

Projekt Contrôle continu Die Frage der Strukturierung von Ausbildungsgängen im internationalen Vergleich spielte schon in den Jahren 1973 bis 1975 eine wichtige Rolle, und zwar in dem von Deutschland und Frankreich gemeinsam geplanten und durchgeführten Modellversuch *Contrôle continu*.²⁵

Auf französischer Seite galt es u.a. in Erfahrung zu bringen, warum in den in Frankreich unter staatlicher Aufsicht durchgeführten CAP-Prüfungen teilweise bis zu 50 % der Prüflinge scheiterten, in Deutschland mit dem System der Kammerprüfungen nur etwa 10 %.

In den Versuch einbezogen waren auf beiden Seiten die Berufe Elektroanlageninstallateur, Maschinenschlosser und Betriebsschlosser als Ausbildungsberufe des gleichen Niveaus. Bald nach Anlaufen des Projekts wurden sowohl betriebliche als auch schulische Lerninhalte konzipiert und strukturiert, die als Bausteine eine konkrete Leistung umschrieben und damit das Vorgehen in Schule und Betrieb bestimmten. Jeder Baustein sollte im Verlauf der Ausbildung geprüft und als Leistungsnachweis zertifiziert werden.

Als besondere Zielsetzung dieses Modellversuchs galt es, anstatt der alleinigen Lehrabschlussprüfung Leistungsnachweise im Sinne von Zwischen- oder Teilprüfungen durchzuführen. Verbunden damit war also ein Abgehen von dem überkommenen deutschen Modell *Berufsprinzip* als weitgehend unstrukturierte Ausbildungsgänge.

Ausbildungsablauf Die als Grundkonstruktion des alternierenden Vorgehens vom Rat der EU in Kurzform herausgestellte Verbindung von Ausbildung in systematisch-schulischer Form

²⁵ Vgl. Bundesgesetzblatt Teil I, Bonn, 21.7.1975: Verordnung über die Entwicklung und Erprobung einer neuen Ausbildungsform. S. 1985ff.

und der am Arbeitsplatz gewonnenen Erfahrung verlangt den regelmäßigen Wechsel von Ausbildungsabschnitten im Betrieb und in einem Berufsbildungszentrum oder einer Schule. Der Ausbildungsablauf ist also so zu gestalten, dass die Aufgaben beider Ausbildungspartner über spezielle Vereinbarungen notifiziert und im gegenseitigen Einvernehmen gelöst werden.

Bereits im Entwurf vom 29.10.1979 formuliert die EU-Kommission:

„Bei der Aufstellung der Programme sind Bausteine einzubauen, die eine schrittweise Orientierung der Auszubildenden gewährleisten.“²⁶

Bausteine zur Orientierung

In anderem Zusammenhang wird von der Kommission hervorgehoben, Auszubildenden die „Teilnahme an Lehrgängen bzw. im Modulverfahren“ zu ermöglichen sowie „Zwischenabschlüsse ... durch die Ausstellung eines Zeugnisses“ anzuerkennen.²⁷

Von besonderer Bedeutung ist der Vorschlag der Kommission, dass der Ablauf der Ausbildung zuvor nach einem fest umrissenen Plan entwickelt wird, bei dem „praktische Erfahrung am Arbeitsplatz und außerbetrieblicher Unterricht in kohärenter und fortschreitender Weise miteinander verbunden werden“; die Kommission ergänzt, die Aufgabe der Fertigung von Ausbildungsprogrammen dieser Art obliege „den zuständigen Stellen“.²⁸

Ausbildung im schrittweisen Verbund

Danach schließt eine solche Planung ein, es dem Auszubildenden zu ermöglichen, Erfahrungslernen in Betrieben sowie Abschnitte systematischer Ausbildung in Schulen zu absolvieren. Zehn Jahre später, am 5.6.1989, betonte der Rat, dass zwischen der Ausbildung im Betrieb und den außerbetrieblichen Maßnahmen Gleichgewicht bestehen solle.²⁹

Während im deutschen System die Unterlagen zur Ausbildung in den so genannten anerkannten Ausbildungsberufen gemäß BBiG nicht nach Ausbildungsschwerpunkten in den Betrieben einerseits und der Schule andererseits unterscheiden, schließt das strukturierte Vorgehen im alternierenden System die Erstellung entsprechender Pläne für beide Bereiche ein.³⁰ Festzuschreiben ist also, in welchen Fachgebieten die Lehrlinge im Betrieb über die praktische Mitarbeit Erfahrungen erwerben sollen und ebenso – damit abgestimmt – die beruflich-fachlichen Themenstellungen, die laut Lehrplan der Schule zu erarbeiten sind.

Berücksichtigung in den Ausbildungsplänen

Ein für den betrieblichen Teil erstellter Katalog der insgesamt gemäß Berufsbild zu absolvierenden Teilaufgaben lässt beispielsweise auch erkennen, ob der Betrieb in seinen Arbeits- und Produktionsschwerpunkten selbst die ganze Breite des betreffenden Ausbildungsberufs abdecken kann oder ob er für einzelne Abschnitte mit einem anderen Betrieb – ebenfalls im Sinne des Erfahrungslernens – kooperiert.

²⁶ Kommission 1979, Anhang I, S. 2

²⁷ Ebenda, S. 9

²⁸ Ebenda, S. 8f.

²⁹ Rat am 5.6.1989 „Über die Weiterbildung, S. 2

³⁰ Dessen ungeachtet werden die Ausbildungsordnungen mit den Ausbildungsrahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule nach einem zwischen Bund und Ländern im so genannten „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll“ vom 30.05.1972 festgelegten Verfahren abgestimmt.

b) Aufgabenverteilung im alternierenden Vorgehen

Spielraum für den zeitlichen Ablauf In ihren Erläuterungen zur Alternanz 1979 geht die EU auf das Zusammenwirken von Betrieb und Schule wie folgt ein:

- die Schule bietet Inhalte, die in systematischer Form zu erarbeiten sind und
- die Betriebe sichern Möglichkeiten des Erfahrungslernens zu, und zwar in der Breite des betreffenden Berufsbildes.

Bedeutung des Erfahrungslernens Das Lernen aus Erfahrungen bezeichnen Robert und Hermann Wefelmeyer als „Hauptinhalt der betrieblichen Berufserziehung“ und fahren fort: „Es gibt kaum Berufe, in denen nicht das empirisch erfaßte Wissen über Werkstoffe und Arbeitsweisen notwendige Grundlage des Berufskönnens ist.“ Unter dem Stichwort *Erfahrung* führen sie auf:

„ ... Sammlung selbstgemachter oder vom Meister und von Mitarbeitern mitgeteilter, durch Auseinandersetzung mit den Dingen und Verhältnissen erworbener Erfahrung ist Hauptinhalt der betrieblichen Berufserziehung. ...

Die in der Praxis erworbene Erfahrung ist ein berufliches Betriebskapital, von dem oft Berufserfolg und Aufstieg in leitende Stellungen abhängen ...“

Von Bedeutung ist der Gegensatz zwischen Erfolg „als Erkenntnisquelle, erworben durch Anschauung, Wahrnehmung und Empfindung, und den durch Denken oder Belehrung gewonnenen Erkenntnissen“.³¹

In der Koppelung beider Erkenntnispunkte mit der Möglichkeit, dass das im Erfahrungslernen Gewonnene im systematisch angelegten Unterricht der Schule verglichen, geordnet, verknüpft und auch beurteilt und ergänzt wird, liegt der tiefere Sinn des alternieren Systems.

Informelles Lernen gemäß BBiG Jeder Erwerbstätige erwirbt auf dem Wege informellen Lernens Erfahrungen. Diejenigen, die längere Zeit in einem Fachgebiet tätig waren, und zwar die doppelte Zeit gegenüber einem Lehrverhältnis, können die entsprechende Prüfung als Externe ablegen. Gegenüber diesem Weg des Erfahrungslernens ist dann beim Auszubildenden die Mitarbeit im Betrieb als ein intensives, vom Ausbilder forciertes und unterstütztes Erfahrungslernen zu verstehen.

Fortbildungsschulpflicht ist überholt Einer Realisierung des Zusammenwirkens von Betrieb und Schule in effizienter Form steht in Deutschland die Trennung zweier unverbundener Zuständigkeiten entgegen. So wird beispielsweise nicht berücksichtigt, dass verschiedenartige Berufe auch unterschiedlich lange Anteile systematischer Ausbildung beanspruchen. In den Berufsbildungssystemen anderer Staaten bezieht sich die Verpflichtung zum Besuch der Teilzeitschule längst primär auf das Bestehen eines Ausbildungsverhältnisses und ist damit hinsichtlich der Zeitdauer anpassungsfähig. Der Spielraum für die Aufteilung der Ausbildungszeit kann laut EU-Vorschlag von 20 % Unterricht und 80 % Betrieb bis 80 % Schule und 20 % Betrieb umfassen.³²

³¹ Robert u. Hermann Wefelmeyer: Lexikon der Berufsausbildung und Berufserziehung. Wiesbaden 1959, S. 137

³² Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Alternierende Ausbildung für Jugendliche in der Gemeinschaft. Brüssel, 29.10.1979, KOM (79) 578 endg.

Aus dem EU-Konzept zur Strukturierung der Programme ergeben sich Konsequenzen für die Lehrerbildung, insbesondere im gewerblich-technischen Bereich. Der Lehrer kann sich nicht darauf beschränken, theoretische Sachverhalte im Unterricht losgelöst von der Berufspraxis zu vermitteln. Ausbildung in systematischer Form heißt vielmehr, die betreffenden Stoffgebiete in ihrer Gesamtheit zu beherrschen und anbieten zu können. Im Folgenden sind Unterschiede zwischen den EU-Vorschlägen und dem Vorgehen in den deutschen Ländern aufzuzeigen.

Der EU-Vorschlag 1979 hebt hervor, dass die Art des Zusammenwirkens von Betrieb und Schule in gemeinsamer Verantwortung festzulegen ist, also einvernehmlich koordinierte Programme zu verabschieden sind. Dazu heißt es:

**Gemeinsame
Verantwortlichkeit**

„Die Mitgliedstaaten fördern die Entwicklung effektiver Verbindungen zwischen der Ausbildung und der am Arbeitsplatz gewonnenen Erfahrung. Diese Verbindung erfordert die Aufstellung koordinierter Programme sowie die Errichtung von Strukturen, die eine Zusammenarbeit zwischen den betreffenden Verantwortlichen ermöglichen.“³³

Daraus folgt, dass in heutiger Zeit für die berufliche Erstausbildung der Lehrlinge das Zunftmodell mit der alleinigen Verantwortung des Betriebs weder effizient noch als zeitgemäß zu sehen ist.

c) Vertragliche Vereinbarung zwischen den zuständigen Institutionen

Der Rat der Minister für Beschäftigung und soziale Angelegenheiten bezeichnete im Mai 1979 die Entwicklung der alternierenden Ausbildung als einen der Faktoren der Gesamtpolitik der Europäischen Union. Er beauftragte die Kommission, Vorschläge für das gemeinsame Vorgehen auf diesem Gebiet zu unterbreiten. Die Realisierung der Alternanz erfordert ein enges Zusammenwirken von Ausbildung am Arbeitsplatz und Unterricht in einer Schule oder Bildungsstätte. Im Rahmen der Alternanz wird diese Kooperation mit dem Schlagwort „Hand in Hand“ bezeichnet.³⁴

**Enge
Kooperation**

Auf die Notwendigkeit einer diesbezüglichen Vereinbarung zwischen den beiden Zuständigkeiten weist die Kommission wie folgt hin: „Um eine effiziente Verbindung zwischen Arbeit und Ausbildung zu erzielen, ist es wesentlich, dass die für die Bedingungen am Arbeitsplatz Zuständigen und die Träger der außerbetrieblichen Ausbildung eng zusammenarbeiten. Es sollen, soweit noch nicht vorhanden, entsprechende Vereinbarungen getroffen werden, um den Aufbau und die Koordinierung des Systems sicherzustellen.“³⁵

**Notwendigkeit
entsprechender
Vereinbarungen**

Während in den Unterlagen zur Ausbildung in den so genannten anerkannten Ausbildungsberufen gemäß BBiG nicht nach Arbeitsfortschritt in den Betrieben und den Aufgaben der Schule unterschieden wird, sind also die schulischen Pläne gemäß

**Abzustimmende
Ausbildungspläne**

³³ Vgl. Auftrag der Staats- und Regierungschefs anlässlich des Pariser Treffens an den Ministerrat vom März 1979. Ausbildung für Jugendliche in der Gemeinschaft (Mitteilung der Kommission an den Rat) vom 29.10.1979. Quelle: KOM (79) 578 endg.

³⁴ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 29.10.1979: Alternierende Ausbildung der Jugendliche in der Gemeinschaft, S. 1

³⁵ Ebenda, Anlage I, S. 2

Alternanz den am Arbeitsplatz im Sektor des Erfahrungslernens gestellten Anforderungen anzupassen. Als Grundlage für dieses Vorgehen müssen demzufolge die Ausbildungsunterlagen mit Abfolge der Abschnitte des Erfahrungslernens und darauf abgestimmt die Themenstellungen für die Berufsschule festgelegt werden. Die Ausbildung gemäß Alternanz folgt damit primär der Struktur der betrieblichen Seite, d.h. der Struktur des Erfahrungslernens, gleich ob sie sich als Bausteinprogramm versteht oder als Abfolge von Ausbildungsabschnitten.

d) Finanzierung der alternierenden Ausbildung

Mittelbedarf Der Mittelbedarf für das betriebsgebundene System erstreckt sich nach den Festlegungen der EU zur Alternanz auf drei Bereiche:

- Kosten für die Ausbildung im Betrieb,
- Kosten der außerbetrieblichen Ausbildung,
- Kosten des Entgelts, das den auszubildenden Jugendlichen zu zahlen ist.

Behörden und Betriebe sollen sich also die Finanzierung der Ausbildung teilen.³⁶

Hinsichtlich der Kosten für die betriebsgebundene Ausbildung werden in Deutschland bis in die jüngste Zeit verschiedenartige Größenordnungen angegeben:

Die Bruttokosten der Betriebe für die Ausbildung im dualen System – d.h. die Aufwendungen ohne Berücksichtigung der Ausbildungserträge – lagen im Jahre 2004 bei 27,7 Mrd. €. Die Nettokosten der Betriebe werden auf 14,7 Mrd. € beziffert. Die Ausgaben der öffentlichen Hand für die Teilzeitberufsschulen im dualen System beliefen sich auf 2,8 Mrd. €.³⁷

Im Jahre 1971 war die so genannte Edding-Kommission beauftragt worden, dieser Frage nachzugehen. Die Untersuchung bezog sich auf das in Deutschland bestehende System; das Prinzip Alternanz war noch nicht bekannt.³⁸ In Untersuchungen dieser Art werden die von der Wirtschaft für ihre Ausbildungsleistung aufgewendeten Beträge zwar unterschiedlich, aber im Allgemeinen recht hoch eingeschätzt.

**Schätzung der
Bildungsbericht-
erstattung 2006**

Der im Jahre 2006 erschienene Bericht des neu konstituierten Konsortiums Bildungsberichterstattung: „Bildung in Deutschland“ stellt heraus, dass „die jährlichen Ausgaben je Auszubildenden im Rahmen der dualen Ausbildung 2003 etwa doppelt so hoch wie die Ausgaben der Hochschulen für die Lehre je Studierenden waren“.³⁹ Die in diesem Bericht angegebenen Anteile „Bildungsausgaben gemäß Bruttoinlandsprodukt (BIP)“ liegen in Deutschland mit dem Wert 5,3 % niedriger als im OECD-Durchschnitt mit 5,7 %.

³⁶ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1979, a.a.O., Ziff. 14 ff.

³⁷ Vgl. BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2005. Berlin/Bonn 2005, S. 139, Übersicht 58

³⁸ Vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1974

³⁹ Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Hrsg.: Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld 2006, S. 197

Zur Deckung des Finanzbedarfs schlägt die EU-Empfehlung vor, dass

- die Kosten der betrieblichen Ausbildung vom Arbeitgeber zu tragen sind,
- die Kosten der außerbetrieblichen Ausbildung zu Lasten der Behörden gehen,
- das Arbeitsentgelt, das dem Jugendlichen vom Arbeitgeber gezahlt wird, sich nach dem Mindestlohn der betreffenden Altersgruppe richtet und so bemessen werden sollte, dass der für die außerbetriebliche Ausbildung aufgewendeten Zeit Rechnung getragen wird.

Bedarfsdeckung

Das von den Behörden gezahlte Arbeitsentgelt hat sich nach der Beteiligung an der Ausbildungsmaßnahme zu orientieren und die Fahrkosten sowie den erforderlichen Aufwand für Unterkunft und Verpflegung zu berücksichtigen.⁴⁰

Das systematische Lernen im Zusammenwirken von Schule und Betrieb ist als öffentliche Aufgabe zu sehen: So können nach dem Modell Alternanz durchaus auch Betriebsberufsschulen mit Lehrwerkstätten weiter bestehen, z.B. im Sinne von Privatschulen. Im Jahre 2003 waren unter 1.713 Berufsschulen im dualen System 196 in privater Trägerschaft (also rund 11 %), an denen aber lediglich 40.500 (oder 2,4 %) der insgesamt 1.685.000 Berufsschüler/innen unterrichtet wurden.⁴¹ Zu den Trägern privater beruflicher Schulen zählen Unternehmungen und Wirtschaftsverbände; hinzu kommen Schulen, die von Trägern der Jugendhilfe unterhalten werden.

**Konzeption
Alternanz**

Nach der EU-Empfehlung ist es ebenso möglich, dass beispielsweise von Kammern getragene Berufsschulen staatlich finanziert werden, wie z.B. die *Centres de Formation d'Apprentis* (CFA) in Frankreich. Damit ist gemäß Alternanz sichergestellt, dass der Betrieb jeweils das für ihn günstigste Modell für das Zusammenwirken mit einer Schule auswählen kann, und zwar eine vom Betrieb unterhaltene Berufsschule, eine Verbandsberufsschule oder die staatliche Schule.

**Berufsschulen
in Trägerschaft
der Kammern**

e) Vergleich Dualsystem – Alternanz

Die erstmals im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964 gebrauchte und auf Heinrich Abel zurückgehende Wendung „Dualsystem“ bezog sich nicht auf das in Deutschland damals nach geltenden Regelungen bestehende Zusammenwirken von Betrieb und Berufsschule, sondern strebte eine Kooperation der folgenden Art an:

**Begriff
Dualsystem**

„In der dualen Ausbildung tragen Betrieb und Berufsschule eine gemeinsame Verantwortung. Ihr Beitrag ist verschieden, aber er begründet gleichgewichtige Pflichten und Rechte. Um die Gemeinsamkeit der Verantwortung zu verstärken und sichtbar zu machen, veranstalten beide Partner zum Abschluß der beruflichen Ausbildung am Ende der obligatorischen Berufsschulzeit eine gemeinsame Prüfung und erteilen das Abschlußzeugnis gemeinsam.“⁴²

⁴⁰ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, a.a.O., S. 6

⁴¹ Vgl. dazu BMBF (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2005. Berlin/Bonn 2005, S. 51 u. 71

⁴² Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965, Gesamtausgabe 1966, S. 493

- Modell Industrie** Dem Deutschen Ausschuß schwebt also ein in wesentlichen Bereichen verändertes Zusammenwirken von Betrieb und Schule vor. Als Beispiel für bereits in jener Zeit derart funktionierende Ausbildungsgänge wird im Gutachten auf die *Ausbildung in Großbetrieben* wie folgt verwiesen:
 „Bei der gewerblichen Ausbildung in Großbetrieben gibt es sowohl die einfache Aufeinanderfolge von zunächst ein bis zwei Jahren Lehrwerkstatt und anschließender Einarbeitung im Betrieb als auch den mehrfachen Wechsel zwischen Lehrgängen in Lehrwerkstätten und Abschnitten produktiver Arbeit. Wesentlich für den Erfolg der dualen Ausbildung ist die Beziehung zwischen Lehrgang und produktiver Tätigkeit“⁴³, also Lernen in systematischer Form und Erfahrungslernen.
- Modell Handwerk** Schon einleitend wird im Gutachten des Deutschen Ausschusses hervorgehoben, „es solle dem Handwerk nicht verwehrt werden, seinen eigenen Nachwuchs nach traditionellen Leitbildern auszubilden“.⁴⁴ Eine solche Möglichkeit besteht beispielsweise in Frankreich, wo das Handwerk auch für die traditionelle Qualifikation eines Gesellen Zertifikate erteilt. Die betreffenden Jugendlichen unterziehen sich zum großen Teil danach der Prüfung im staatlichen System, wie z.B. zum Erwerb des *Certificat d’Aptitude Professionnelle* (CAP).
 Entschieden weist der Ausschuß aber „den Anspruch des Handwerks zurück, Ausbildungsstätten für die gewerbliche Wirtschaft schlechthin („Lehrwerkstatt des Volkes“) zu sein...“⁴⁵
- Betriebsberufsschulen** Geht man dem Vorschlag Abels im Gutachten des Deutschen Ausschusses nach und versucht die schon längere Zeit bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten in Betriebsberufsschulen kennen zu lernen, ergibt sich die folgende Situation:
 Der Ausbau von Betriebsberufsschulen in Deutschland erfolgte schon Mitte des 19. Jahrhunderts. Deutsche Unternehmer erkannten, dass für die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Fertigung zuvor durchgeführte Unterweisungen und Unterrichtsmaßnahmen außerhalb der Produktion erforderlich sind.
 Als Vorbild galt die 1844 gegründete „Gewerbschule“ der Elsässischen Maschinenfabrik in Graffenstaden.⁴⁶ Der Direktor dieses Unternehmens äußerte schon damals Vorstellungen, die an die alternierende Ausbildung anklingen: „Ein Ideal würde es sein, wenn es gelänge, sich in der Schule mit der Arbeit in eine enge Verbindung zu setzen, daß beide mit ihrem Fortschreiten einander ergänzen und stets in unmittelbarer Verbindung und fortlaufender Wechselwirkung bleiben.“⁴⁷ Der Verein für Sozi-

⁴³ Ebenda, S. 124

⁴⁴ Ebenda, S. 60

⁴⁵ Ebenda

⁴⁶ Vgl. Fenger, Herbert: Betriebsberufsschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1969. Hrsg.: Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e.V. Köln. S. 69–168, hier S. 77

⁴⁷ Zitiert nach: Monsheimer, Otto: Drei Generationen Berufsschularbeit. Gewerbliche Berufsschulen. (Beiträge zur Geschichte und Systematik der Berufsschulpädagogik). Weinheim: Beltz o. J. (ca. 1955), S. 255

Übersicht 12:

Das Modell der Betriebsberufsschulen

<p>Bestand im Jahre 1967 Im gesamten Bundesgebiet bestanden damals 23 Betriebsberufsschulen, davon 17 gewerbliche, fünf gewerbliche und kaufmännische sowie eine rein kaufmännische. Die überwiegende Zahl der Trägerbetriebe (14) gehörte der Metallindustrie an. Diese Schulen wurden von 7.850 Schülern besucht, das waren weniger als 1 % der Schüler aller gewerblichen und kaufmännischen Berufsschulen.</p> <p>Errichtung und Unterhalt einer betriebseigenen Berufsschule begründeten die Betriebe überwiegend mit der zu geringen Fachbezogenheit im Unterricht der öffentlichen Berufsschulen, überholten Lehrplänen, unzulänglicher Arbeit aufgrund von Lehrermangel bzw. unzureichender beruflicher Erfahrung der Lehrkräfte sowie Problemen der Zusammenarbeit mit den Betrieben. Auch die Bindung junger Mitarbeiter an den Betrieb und der Prestigegegewinn des Unternehmens durch eine Betriebsberufsschule dürften eine Rolle gespielt haben.</p> <p>Pädagogische Konzeption Die Unterweisung der Lehrlinge in der betrieblichen Produktion und in speziellen Unterweisungsstätten sowie der Unterricht in der Betriebsberufsschule stehen in enger Wechselbeziehung. Die einzelnen Unternehmen hatten allerdings verschiedenartige Konzepte entwickelt. Ein Teil der Betriebe beließ die Lehrlinge während der gesamten Lehrzeit in den Lehrwerkstätten, welche dann aber auch produktive Aufgaben wahrnahmen (Einzelfertigung, Neuentwicklungen, Reparaturen). In anderen Unternehmen absolvierten die Lehrlinge einen Grundlehrgang von 12 bis 24 Monaten in der Lehrwerkstatt oder im Lehrlabor und wurden danach an ausgesuchte Arbeitsplätze in der Produktion delegiert. Eine weitere Variante bestand darin, dass die Lehrlinge durchgehend in Obhut der Lehrwerkstatt blieben und zeitweilig in kleinen Gruppen in Fertigungswerkstätten eingesetzt wurden.</p>	<p>Im Allgemeinen waren die Betriebsberufsschulen federführend für die Unterweisungsplanung. Dort wirkten die Lehrkräfte auch selbst als Unterweiser in den Lehrwerkstätten. Eine enge Verflechtung von Unterricht und Unterweisung ergab sich auch dort, wo den gewerblichen Klassen neben dem Klassenlehrer ein so genannter Klassenmeister zugeordnet war, der beim fachkundlichen Unterricht hospitierte und für die Ausbildung der Lehrlinge in der Lehrwerkstatt verantwortlich war. Dem Werkstattunterricht kam eine besondere Bedeutung zu. Dies lässt sich u.a. wie folgt veranschaulichen:</p> <p>Für die metallgewerblichen Klassen eines Betriebs der chemischen Industrie wurde der gesamte Unterricht in der Fachkunde versuchsweise aus dem Lehrplan der Berufsschule ausgegliedert und in der Form des Werkstattunterrichts räumlich, zeitlich, sachlich und personell mit der Unterweisung in der Lehrwerkstatt koordiniert. Während so die einzelnen Werkstattgruppen in angenähertem Gleichlauf fachkundlich unterrichtet und unterwiesen werden konnten, blieb der Berufsschule mehr Zeit für die Erarbeitung mathematisch-naturwissenschaftlicher und technologischer Grundlagen.</p> <p>Entwicklungsperspektiven Die Fortentwicklung der Betriebsberufsschulen stellte sich im Jahre 1967 eher negativ dar. Bei einigen zeichnete sich bereits die Schließung ab, mit Neugründungen war kaum zu rechnen. Hingegen war von einem weiteren Ausbau eines innerbetrieblichen Unterrichtswesens auszugehen. Allerdings zeigte dieser Betriebsunterricht keine Tendenz, die öffentlichen Berufsschulen institutionell zu ersetzen, sondern entwickelte sich neben diesen. Je nach individuellem Bedarf des Unternehmens lag der Schwerpunkt dabei entweder bei einer Ergänzung und Erweiterung des Berufsschulunterrichts oder aber bei der Aufarbeitung festgestellter Defizite.</p>
---	--

Quelle: Fenger, Herbert: Betriebsberufsschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1969. Hrsg.: Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e.V. Köln. S. 69 –168

alpolitik formulierte diese Zielvorstellung fast gleichlautend als enge Verbindung der „Unterweisung in der Schule mit der Arbeit in der Werkstätte“.⁴⁸ Ein anderes Beispiel aus jener Zeit ist die Firma König in Würzburg.

Entwicklung bis 1945 Von der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg verzeichneten die Fabrikschulen vor allem in Preußen einen lebhaften Aufschwung. So dürften 1911 ca. 75 Einrichtungen dieser Art bestanden haben, davon 66 in Preußen.⁴⁹ Die Werkschulen entwickelten sich zunehmend zum Instrument einer systematischen, an der spezifischen Situation des Trägerbetriebs orientierten Berufsausbildung. An dieser Entwicklung hatte der 1908 gegründete Deutsche Ausschuss für das technische Schulwesen (DATSCH) maßgeblichen Anteil, da auf dessen Initiative hin Musterlehrgänge für industrielle Lehrwerkstätten und Werkschulen entstanden und Ingenieure zu Werkschullehrern ausgebildet wurden.

Doch in den Jahren der Weltwirtschaftskrise ging der Bestand an Werkschulen erheblich zurück. Nach Ende des Zweiten Weltkriegs waren mit den Produktionsstätten der Großbetriebe auch die Werkschulen zerschlagen.

Entwicklung im geteilten Deutschland Im geteilten Deutschland kam es zu einer divergierenden Entwicklung: In der sowjetisch besetzten Zone erlangten die Betriebsberufsschulen – allerdings als staatliche Einrichtungen – große Bedeutung. In der Bundesrepublik hingegen wurden nur ca. 20 der alten Werkschulen wieder als Ersatzschulen zugelassen. „Widerstände der Schulbehörden, Lehrermangel, aber als entscheidender Faktor auch der Generationswechsel in den maßgeblichen betrieblichen Positionen mit entsprechenden Traditionsverlust ließen die Betriebsberufsschulen in Westdeutschland zu seltenen Ausnahmerecheinungen werden.“⁵⁰ In Übersicht 12 sind Ergebnisse einer Erhebung zu den Betriebsberufsschulen von Herbert Fenger aus dem Jahre 1967 zusammengefasst.

Das Modell Betriebsberufsschule entstand demnach Jahrzehnte vor dem Zusammenwirken zwischen öffentlichen Fortbildungsschulen und Betrieben. Es entspricht durchaus den Vorstellungen der EU zur Alternanz von 1979. Mit dem Zusammenwirken der beiden Aufgabebereiche *systematische Ausbildung* und *Erfahrungslernen* in Industriebetrieben setzte sich also diese Vorgehensweise deutlich vom überkommenen deutschen Modell *Betrieb* und *gewerbliche Fortbildungsschule* ab.

Zuständigkeit des des Handwerks nach 1900 Mit der Verabschiedung der Novelle zur Reichsgewerbeordnung 1897/1900, Handwerkerschutzgesetz genannt, wurde in Deutschland offiziell die Kompetenz für die betriebliche Ausbildung den neu zu errichtenden Handwerkskammern übertragen. Mit demselben Gesetz wurde die Wiedereinführung des handwerklichen Befähigungsnachweises eingeleitet.

Zu den ersten Aufgabenschwerpunkten der Handwerkskammern gehörte die Festlegung von Ausbildungsinhalten zu den damaligen Berufen. Damit wurde eine ganz

⁴⁸ Verein für Sozialpolitik (Hrsg.) Das gewerbliche Fortbildungsschulwesen. Leipzig 1879, S. 144. Zitiert nach Fenger, a.a.O., S. 76f.

⁴⁹ Ebenda

⁵⁰ A.a.O., S. 79

andere Entwicklung eingeleitet, an der der Partner Fortbildungsschule nicht beteiligt worden ist. Eine Aufgabenteilung zwischen Betrieb und Schule, wie sie die Betriebsberufsschulen schon früh praktizierten, übernahmen die Handwerkskammern nicht. Auf regionaler Ebene übernahmen die Handwerkskammern in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts Aufgaben der Lehrlingsausbildung in voller Breite. Die in Industriebetrieben ausgebildeten Jugendlichen mussten sich der Prüfung der Handwerkskammern oder größerer handwerklicher Innungen unterziehen. Den fünfzig Jahre älteren Industrie- und Handelskammern wurde damals keine Prüfungskompetenz übertragen.

Ende des 19. Jahrhunderts liefen Sonderregelungen aus, die in einzelnen deutschen Ländern bestanden hatten. Hier zu nennen ist die Kooperation badischer Betriebe mit der 1834 gegründeten Gewerbeschule als Teilzeitschule im Sekundarbereich II, die ab 1890 Schulwerkstätten für die Erarbeitung systematisch-praktischer Inhalte einbezogen hatte und nach Lehrplänen vorging, die von der Polytechnischen Schule Karlsruhe erarbeitet worden waren.

Auslaufen des Modells Baden

Ein Vertreter des Handwerks, Hugo Küchler, wies anlässlich einer Tagung zur Zukunft der Berufe mit Blick auf anspruchsvolle Ausbildungsordnungen auf die Fragwürdigkeit der traditionellen Sicht hin, wonach die Schule die Theorie bestreitet und der Betrieb die Praxis. Er stellte eine andere Teilung zur Debatte, und zwar zwischen einer kasuistischen Ausbildung, die produktionsorientiert in den Betrieben stattfindet, und einer systematischen Ausbildung an einem anderen Lernort (vgl. Textauszug 8).

Beispiel aus jüngster Zeit

Es ist schwer zu ergründen, weshalb der Beschluss des Rates der EU zur Alternanz vom Dezember 1979 in Deutschland nicht diskutiert wurde und die dort verankerten Zielsetzungen sowie die derzeitige Form des Nebeneinanders von Betrieb und Berufsschule nicht in gegenseitiger Abwägung weiterentwickelt worden sind, um Bedeutung und Realisierungschancen der beiden Formen der Kooperation – hier Praxis und Theorie, dort Erfahrungslernen und Lernen in systematischer Form – zutreffend einschätzen zu können und dementsprechend Wege der Strukturierung zu weisen. Die folgende Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses der EU vom Januar 1998 kann teilweise dazu Aufschluss geben:

Nebeneinander von Betrieb und Schule

„Bei der Lehrlingsausbildung arbeiten ein Unternehmen und eine Bildungseinrichtung zusammen. Die Besonderheit dieses Prozesses liegt im Unterschied zur alternierenden Ausbildung generell darin, daß das Unternehmen die führende Rolle im Ablauf des Berufsbildungsganges spielt. Auf diese Weise kann, zumal beim Handwerk, dazu beigetragen werden, daß sich ein Unternehmergeist herausbildet.“⁵¹

Obwohl bei der Erarbeitung der Grundlagen für den EU-Ratsbeschluss sowohl die EU-Organe als auch der Ausschuss für Berufsbildung mitgewirkt haben, sieht die deutsche Seite in der von der EU herausgestellten Form des Miteinanders von Betrieb und Schule vor allem ein teilweises Schwinden ihres Einflusses in der beruflichen Bildung.

⁵¹ Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der „Mitteilung der Kommission *Förderung der Lehrlingsausbildung in Europa*“ (98/C 95/12). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 95/46 vom 30.3.98

Textauszug 8:

Zum Zusammenwirken von Erfahrungslernen und Lernen in systematischer Form
Auszug aus einer Veranstaltung zum Reformbedarf in der beruflichen Bildung in Dortmund 1998

<p>Hugo Küchler: Ich darf nochmals ausgehen von (der) Frage, inwieweit werden Betriebe auch in Zukunft in der Lage sein, die Ausbildung durchzuführen. ... Problematisch wird dies nicht nur dadurch, daß die Ausbildungsordnungen anspruchsvoller werden - das sind sie zweifelsohne geworden - die Problematik ergibt sich auch dadurch, daß die Lehrlinge selbst zunehmend Schwierigkeiten haben, diesen Ausbildungsordnungen gerecht zu werden. Das heißt, wenn wir uns die Struktur der Lehrlinge anschauen, dann haben wir zumindest im Handwerk ein Drittel der Lehrlinge, die man als sehr problematisch einstufen muß im Hinblick auf die geforderten Ausbildungsziele, d.h. mit anderen Worten: Auch die Ausbildungsrisiken der ausbildungsbereiten Betriebe steigen, wenn man nicht Ausbildungsabbruch als ein Schicksal hinnehmen will.</p> <p>Schließlich sind in dem Zusammenhang auch die Klagen vieler Betriebe über die steigenden Kosten zu sehen. Denn es macht einen Unterschied, ob ich z. B. einen guten Lehrling habe; dann kann man unter dem Strich sagen, daß die Ausbildung am Ende mit plus/minus Null ausgeht. Aber wenn ich schwierige Lehrlinge habe, geht diese Rechnung eben nicht mehr auf. Und von daher ist dann auch die Frage zu stellen: Wie sollte eine Intervention aussehen?</p> <p>Meiner sehr persönlichen Ansicht nach ist dies in der Tat nur zu lösen dadurch, daß man sich stärker wieder auf bestimmte Grundberufe konzentriert und vielleicht sogar einmal überlegt - und das ist eine Überlegung in die europäische Richtung - ob die Definition des dualen Systems, wie wir sie vornehmen, überhaupt noch so stimmt. Traditionell gehen wir davon</p>	<p>aus; Theorie ist die Schule, Praxis ist der Betrieb. Auf der anderen Seite aber könnte man sich auch eine andere Teilung vorstellen; nämlich zwischen einer kasuistischen Ausbildung, die auftragsbezogen, produktionsorientiert in den Betrieben stattfindet, und einer systematischen Ausbildung an einem anderen Lernort, und diese systematische Ausbildung müßte sowohl Praxis als auch Theorie beinhalten. Mit der Konsequenz, daß hier ein zweiter Ausbildungsort zu schaffen wäre, der sowohl die Aufgaben der Berufsschule als auch die Aufgaben einer systematischen, praktischen Ausbildung miteinander koppeln würde. Das hätte sehr viele Vorteile in zeitorganisatorischer Hinsicht, würde aber mit Sicherheit auch zu neuen finanziellen Fragestellungen führen.</p> <p>Das ist jetzt noch nicht zu Ende gedacht, aber ich möchte nur einfach einmal in diesem Sinne das Wort 'dual' problematisieren, nämlich ob es weiter so definiert werden muß, wie wir das in der Vergangenheit und bis jetzt getan haben.</p> <p>Wilfried Kruse: Ich halte den Gedanken für sehr sympathisch, der zielt auch in die Richtung, die wir diskutiert haben. Also die Betriebe mehr als exemplarische Bereiche des beruflichen Lernens zu nehmen. ... Ich glaube, daß sehr deutlich geworden ist, daß in der Tradition der deutschen Berufsausbildung eigentlich an eine relativ enge Definition dieses Ensembles von Fertigkeiten und Fähigkeiten gedacht war, das in Schule und Betrieb vermittelt wird. In dem Maße, wie die Inhalte, Fähigkeiten, Fertigkeiten der Berufe aber breiter werden, wird es problematisch, diese spezifische Lern- und Verantwortungsstruktur zum Zentrum der Entwicklung von jedweder Beruflichkeit zu machen.</p>
--	---

Quelle: Ist der Beruf noch zu retten? Gemeinsame Veranstaltung zum Reformbedarf in der beruflichen Bildung am 12.5.1998 in Dortmund. Hrsg.: sfs, Sozialforschungsstelle Dortmund, DAG Landesverband Nordrhein-Westfalen, DGB Landesbezirk Nordrhein-Westfalen 1998, S. 40 f.

6.3 Ausbau eines strukturierten Ausbildungsangebots auf Sekundarstufe II

In einer Reihe von EU-Staaten treten Jugendliche nach der Pflichtschule in Lehrverhältnisse ein. Deutschland ist also keineswegs das einzige Land mit betriebsgebundener Ausbildung. Erhebliche Unterschiede zwischen den Systemen bestehen allerdings hinsichtlich des Anteils der Lehrlinge an den Gesamtjahrgängen Schulentlassener, der Art der Aufgabenverteilung zwischen Betrieb und Schule, der Durchführung von Zwischen- und Abschlussprüfungen, der Strukturierung nach Modulen und Niveaustufen sowie der Gesamtverantwortung.

Ausbildungsgänge an berufsqualifizierenden Vollzeitschulen werden in allen EU-Staaten angeboten; sie verstehen sich als nach Ebenen strukturierte und voll ins Bildungssystem integrierte Schulzweige. In Deutschland dominiert die betriebsgebundene Ausbildung; die bestehenden berufsqualifizierenden Vollzeitschulen sind quantitativ gering ausgebaut und bleiben von offizieller Seite meist unerwähnt.

Nach den Vorstellungen der EU zur Alternanz gelten für beide bisher getrennt gesehene Bildungswege vom Grundsatz her durchaus gleiche Vorgehensweisen, denn auch in Ausbildungsgängen an berufsqualifizierenden Vollzeitschulen sind Abschnitte *Erfahrungslernen* als Praktika einzubeziehen.

Mit der EU-Initiative 1979 wird also der Graben zwischen diesen beiden Wegen der beruflichen Qualifizierung, die unter bildungspolitischen Aspekten oft als Alternativen gesehen werden, überwunden. Die Sekundarstufe II versteht sich im Berufsbildungssystem als ein differenzierter, aber in sich geschlossener Bereich unterhalb der Hochschulebene.

In Deutschland stehen bisher unterhalb der Hochschulebene die Ausbildungsabschlüsse der betrieblichen Lehre im Vordergrund. Sie verstehen sich als anerkannte Ausbildungsberufe gemäß BBiG und sind einer einzigen Berufsbildungsebene zugeordnet. Die EU-Vorschläge des Jahres 1985 gingen von insgesamt fünf Qualifikationsstufen aus (vgl. Kapitel 3.2): die betriebliche Lehre wurde danach der Stufe 2 zugeordnet. Im Vergleich zum Nachbarstaat Österreich soll hier auf das Nebeneinander von allgemein bildenden und berufsbildenden Schulzweigen sowie Abschlüssen eingegangen werden: Das österreichische System unterscheidet innerhalb der berufsqualifizierenden Vollzeitschulen zwei Stufen, und zwar die berufsbildenden mittleren und berufsbildenden höheren Schulen (BMS und BHS), die einen großen Anteil des Jahrgangs aufnehmen. Als stark frequentierter Bildungsgang besteht daneben die betriebliche Lehre im Anschluss an die Pflichtschule. In Österreich existieren also mehrere Berufsbildungsebenen im Raum unterhalb der Hochschule. Deutschland kennt das Modell berufsqualifizierender höherer Schulen nicht (vgl. Kapitel 2.4).⁵² Von den beruflichen Vollzeitschulen ist nur ein geringer Teil berufsqualifizierend, und zwar

- mit der Zielsetzung, eine Ausbildung gemäß BBiG in Vollzeitschulen zu absolvieren,
- in sonstigen Fachrichtungen nach Regelungen der Kultusministerien, wie z.B. im IT-Bereich, in den Assistentenberufen oder im kaufmännischen Sektor sowie

⁵² Die Kollegschulen in Nordrhein-Westfalen, die das Abitur und eine Berufsausbildung in Kombination angeboten haben, gibt es laut BMBF, „Grund- und Strukturdaten“ 2005, S. 47, seit dem Schuljahr 2000/01 in der bisherigen Form nicht mehr.

**Bildungsangebote
auf
Sekundarstufe II**

EU-Vorgaben

**Vergleich
Österreich –
Deutschland**

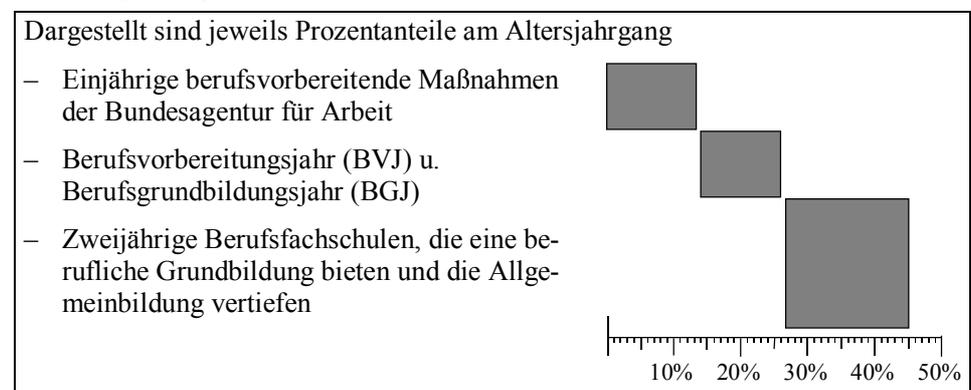
- im medizinischen Bereich, der überwiegend durch Bundesgesetze geregelten Berufe; allerdings sind diese Schulen nicht in den statistischen Nachweisen des beruflichen Schulwesens enthalten, da sie in den meisten Ländern nicht Schulen im Sinne der Schulgesetze darstellen.

Bedingt durch die Konzentration auf die betriebsgebundene Ausbildung fehlen in Deutschland gegenüber den übrigen EU-Staaten im Sekundarbereich II Bildungsangebote unterhalb der Lehre ebenso wie auch im Bereich mittlerer Qualifikationen in Kombination mit dem Abschluss der Sekundarstufe II (Abitur).

Wenig berufsqualifizierende Vollzeitschulen

Ein Unterscheidungsmerkmal zwischen dem deutschen und den Systemen anderer EU-Staaten liegt somit darin, dass in Deutschland der größere Teil der beruflichen Vollzeitschulen nicht zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führt, sondern meist nur der Berufsvorbereitung oder beruflichen Grundbildung in Verbindung mit einer Vertiefung von Unterrichtsfächern des allgemein bildenden Bereichs dient.

Abbildung 6: Jugendliche in Warteschleifen im Jahre 2003



Sondermodelle

Anlässlich des Übergangs von der Pflichtschule in die Berufsausbildung treten in jüngerer Zeit in einer Reihe europäischer Staaten Probleme auf, so dass Sonderformen eingerichtet worden sind, die diesen Übergang erleichtern sollen. In Deutschland hat der Anteil derartiger Formen im Laufe der letzten Jahrzehnte ständig zugenommen und Größenordnungen erreicht, die heute einem erheblichen Anteil der Jahrgänge Schulentlassener Aufnahme bieten.

Ein Beispiel dafür sind u.a. die eben erwähnten stark frequentierten Berufsfachschulen, an denen in zwei Jahren neben einer beruflichen Grundbildung die so genannte Fachschulreife erreicht wird. Für den Übergang in eine betriebliche Lehre hat sich diese Vorstufe in einzelnen Bereichen längere Zeit als erfolgreich erwiesen. In jüngster Zeit ist dieser Schulzweig auch im gewerblichen Bereich stark angewachsen, weil vor allem Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz fanden, diese Schulen besuchen.

Initiativen der Berufsvorbereitung

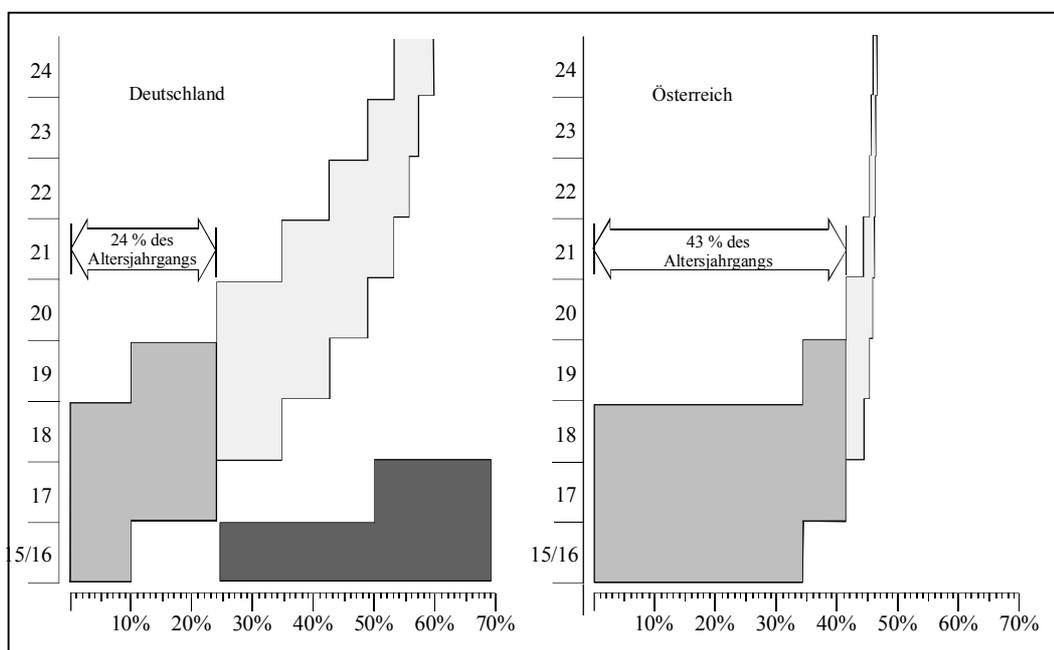
Insgesamt handelt es sich dabei um die folgenden beruflichen Schulen; hinzu kommen Maßnahmen der Arbeitsagentur. Bezogen auf den Durchschnittsjahrgang der 16- bis unter 20-Jährigen sind im Jahre 2003 eingetreten in

– berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit	113.100	12,0 %
– Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr	128.500	13,6 %
– zweijährige nicht berufsqualifizierende Berufsfachschulen	178.250	18,9 %
Summe	419.850	44,5 %

Bildungsgänge, die auf eine später zu absolvierende Ausbildung vorbereiten sollen, werden häufig als *Warteschleifen* verstanden. Das Deutsche Jugendinstitut, München, bezeichnete diese Formen als „Ergänzungsangebote“ zur regulären Berufsausbildung. In Abbildung 6 sind die drei dazu gehörenden Kategorien dargestellt, und zwar gemessen am durchschnittlichen Altersjahrgang der 16- bis unter 20-Jährigen mit in Deutschland insgesamt 942.537 Personen als 100 %.

Nicht den Warteschleifen zugerechnet werden Arbeitslose im Alter bis zu 20 Jahren, die definitionsgemäß eine Arbeitsstelle suchen und eine solche jederzeit aufzunehmen bereit sind.

Abbildung 7: **Lehreintritte in Deutschland und Österreich im Jahre 2003**



Legende:

- Lehreintritte im Erwachsenenalter ab 18 Jahren
- Lehreintritte im Jugendalter mit 16 u. 17 Jahren
- Eintritte in nicht berufsqualifizierende Vollzeitschulen als „Wartesaal“ in den Volumina der Abbildung 6 (420.000 bzw. 44,5 % der Jahrgangsstärke).

Durchschnittliche Jahrgangsstärke der 16- bis unter 20-Jährigen (= 100 %):

– in Deutschland 942.537

– in Österreich 96.042

Im Vergleich Deutschland – Österreich hat sich der Übertritt von der Schule in die Lehre in jüngerer Zeit stark auseinander entwickelt. In Abbildung 7 sind die Lehrlingsquoten in Prozent des Altersjahrgangs gegenübergestellt, und zwar differenziert nach dem Alter bei Aufnahme einer Ausbildung im Dualsystem. In Deutschland treten beim Lehreintritt erhebliche Verzögerungen ein, so dass derzeit das mittlere Eintrittsalter bei knapp 19 Jahren liegt.

**Lehreintritt
im Jugendalter**

Die Verweildauer in einem im Allgemeinen dreijährigen Ausbildungsgang wurde in der Vertikalen berücksichtigt. Die Grafik unterscheidet zwischen Lehrverhältnissen, die im Jugendalter und solchen, die im Erwachsenenalter angetreten werden.

Die beiden Dualsysteme in Deutschland und in Österreich kennzeichnen – bei weitgehend identisch abgegrenzten Berufsfeldern – ganz unterschiedliche Rekrutierungsstrategien:

In Österreich gehen – bezogen auf den Referenzjahrgang – insgesamt 46 % in ein Lehrverhältnis über, darunter mehr als neun von zehn im Jugendalter, auf das 43 % entfallen. Die österreichischen Betriebe rekrutieren ihre Lehrlinge demnach quasi in der Regel im Anschluss an das 9. Pflichtschuljahr, das, vom gymnasialen Weg der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) sowie den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BHS und BMS) abgesehen, bereits berufsbildend angelegt ist. In Deutschland entsprechen die Lehrantritte der Gesamtzahl nach 60 % des Durchschnittsjahrgangs der 16- bis unter 20-Jährigen sowie noch darüber hinaus; im Alter bis zu 18 Jahren sind es lediglich 24 %. In der Presse und in den Berichten zum Lehrstellenmarkt sind in der Regel keine Hinweise enthalten, die das verzögerte Eintrittsalter thematisieren. Dieser Rückstau entsteht durch die so genannten *Altnachfrager* aus früheren Entlassjahrgängen, die damals bei der Lehrstellensuche leer ausgegangen sind und sich teils jahrelang in Ergänzungsangeboten auf die Ausbildung im Betrieb vorbereiten mussten.

**Berufliche
Vollzeitschulen
als Wartesaal**

Noch zu prüfen wäre, inwieweit die österreichische Wirtschaft Vorteile daraus zieht, dass am Ende des 8. Schuljahres die Weichen in Richtung gymnasiale Matura (Abitur) oder Berufsbildung gestellt werden. Angeboten wird an berufsbildenden höheren Schulen (BHS) eine gehobene berufliche Qualifikation mit Matura, an berufsbildenden mittleren Schulen eine teils der Lehre ebenbürtige, teils anspruchsvollere Ausbildung. Als letztes Schuljahr der neunjährigen Schulpflicht hat Österreich das polytechnische Jahr eingeführt, das gezielt auf den Lehrantritt vorbereitet. Diese Schulstufe wurde damals auch in Deutschland gefordert, aber im Zuge der Ausweitung der Schulpflicht der Hauptschule zugeschlagen.

Der Anteil österreichischer Schulabgänger, der nach dem 9. Schuljahr unversorgt bzw. arbeitslos gemeldet ist, beträgt nur einen Bruchteil der deutschen Quote.

In Deutschland ergibt sich – wie bereits mit Abbildung 6 und mit den zuvor detailliert ausgewiesenen Zahlen veranschaulicht – ein Gesamtvolumen von 44,5 % an Jugendlichen, die in Ergänzungsangeboten auf eine reguläre Berufsausbildung vorbereitet werden. Den Statistiken ist nicht zu entnehmen, wie sich die Jugendlichen nach Altersjahrgängen zusammensetzen, die – wie Professor J. Aff von der Wirtschaftsuniversität in Wien hervorhebt – im *Wartesaal* derer, die ein Lehrverhältnis anstreben, ausharren (müssen).

**Berufs-
qualifizierende
Vollzeitschulen**

Die Abbildung 8 zeigt für Deutschland und Österreich die Übergänge in die Sekundarstufe II nach den unterschiedlichen Wegen – die betriebliche Lehre rechts und die Vollzeitschulen links.

In Deutschland ergibt sich die Sondersituation, dass die gymnasiale Oberstufe, über die der Hochschulzugang (Abitur) auf direktem Wege erreicht wird, nur 24 % des Durchschnittsjahrgangs aufnimmt. Berufsqualifizierende Vollzeitschulen, die einen

Berufsabschluss in Kombination mit dem Hochschulzugang bieten, sind als reguläre Schulform nicht ausgebaut.⁵³ Die Eintritte in die reguläre Berufsausbildung erreichen zusammen mit den in der Regel zweijährigen vollqualifizierenden Berufsfachschulen in Deutschland im Alter bis zu 18 Jahren lediglich eine Quote von 42 % des Durchschnittsjahrgangs.

Dagegen beginnen in Österreich insgesamt 89 % des Durchschnittsjahrgangs eine vollqualifizierende Ausbildung. Im vollzeitschulischen Segment ist der Anteil Berufsausbildung in Kombination mit der Maturität (über BHS) doppelt so hoch, wie der für die BMS. Die AHS als Pendant zum gymnasialen Weg in Deutschland sind in Österreich deutlich schwächer besucht als die BHS, die als attraktivste Form der Berufsausbildung in Österreich gelten. Hinzu kommt, dass in Österreich – anders als in Deutschland – die Sekundarstufe II mit den allgemein bildenden und berufsbildenden Schulzweigen bereits mit 15 Jahren beginnt.

Der grundlegende Unterschied zwischen Deutschland und Österreich liegt im Ausbau berufsqualifizierender höherer und mittlerer Schulen. An diesem Beispiel zeigt sich, dass die berufsbildenden höheren Schulen als Qualifikation auf gehobener Ebene im gewerblich-technischen Bereich – als höherer Techniker mit integrierter Hochschulzugangsberechtigung – um fast ein Drittel höher liegen als die allgemein bildenden höheren Schulen (AHS).

Wie sich diese Unterschiede im Bildungs- und Berufsbildungssystem im Grenzbe-
reich von Deutschland und Österreich auswirken, sei an einem Beispiel veranschaulicht: Der Jugendliche, der sich auf deutscher Seite, z.B. in Lindau, um eine Lehrstelle bemüht, findet nur zum kleinen Teil einen Ausbildungsplatz. In der Berufsschule werden die Lehrlinge eineinhalb Tage unterrichtet, in der Regel ohne Werkstattunterricht. Die an der Schule erworbenen Noten finden in der Lehrabschlussprüfung keine Berücksichtigung.

Anlässlich des Übertritts in die Sekundarstufe II können Jugendliche in Bregenz eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule besuchen. Sofern sie nach dem polytechnischen Jahr eine Lehre antreten, bieten die dort bestehenden Berufsschulen auch systematisch-praktischen Unterricht, und zwar drei von insgesamt neun Schulstunden pro Woche. Das Gesamtsystem der österreichischen Berufsschulen ist so ausgebaut, dass für alle Ausbildungsberufe Fachklassen mit Werkstätten angeboten werden. Die in der Berufsschule erworbenen Ergebnisse (Noten) finden Aufnahme im Schulabschlusszeugnis, das als der theoretische Teil der Lehrabschlussprüfung gilt. Einen Ausbildungsplatzmangel wie in Deutschland gibt es in Österreich nicht.

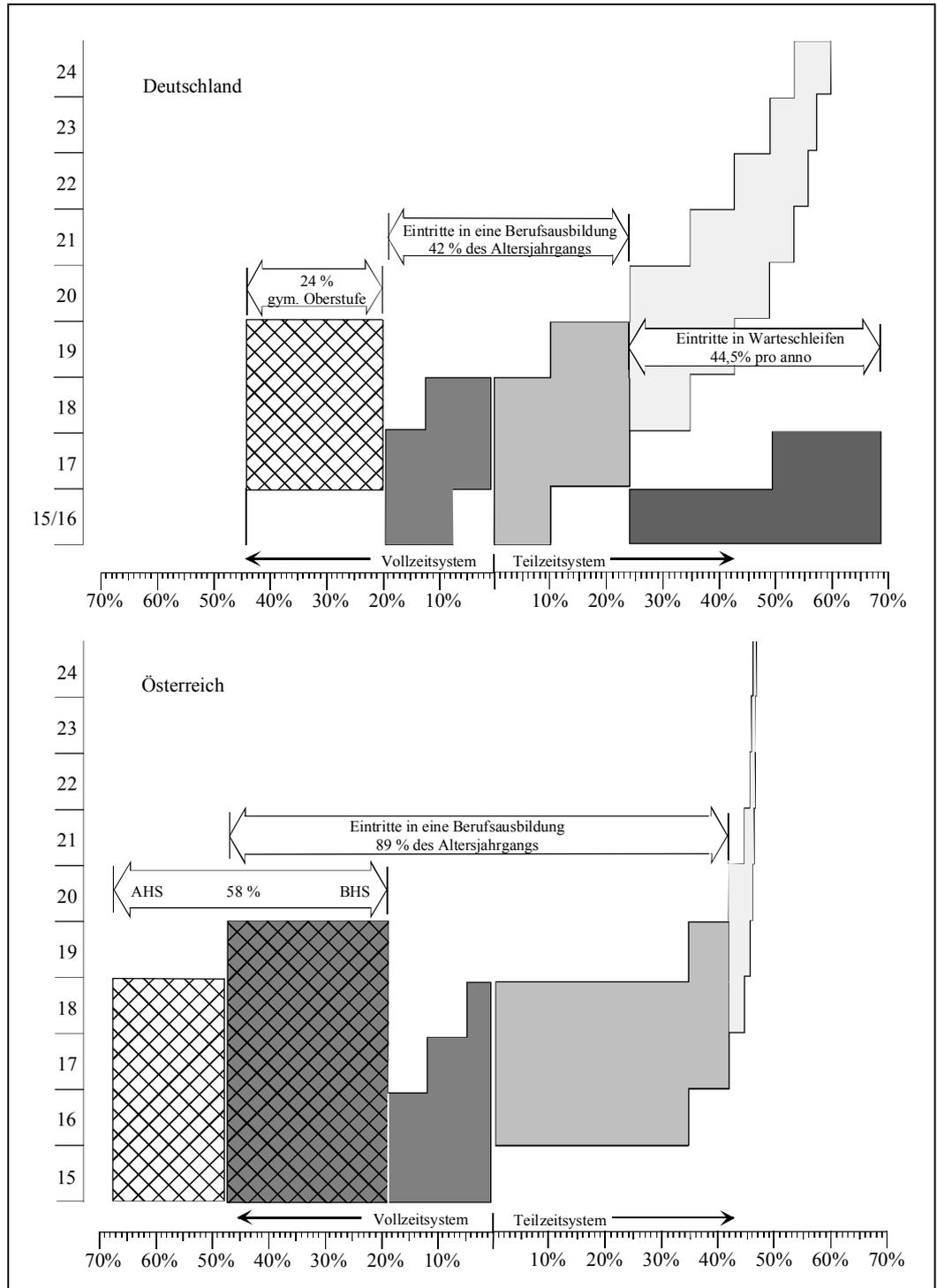
In Textauszug 9 sind Kennzeichen des österreichischen Berufsbildungssystems laut einer Informationsbroschüre des CEDEFOP aufgeführt. Diese veranschaulichen die Geschlossenheit des Systems mit differenzierten und sich ergänzenden Bildungsangeboten. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Hochschulzugangsberechtigung in stärkerem Maße über berufsbildende höhere Schulen als auf dem Weg

**Regionale
Unterschiede**

**Merkmale des
österreichischen
Systems**

⁵³ An den Berufskollegs in Baden-Württemberg und in Nordrhein-Westfalen ist zwar der Hochschulzugang zu erreichen, aber lediglich für diejenigen Schüler/innen, die von vorneherein die einschlägigen Ergänzungs- oder Zusatzkurse besuchen.

Abbildung 8:
Eintritte in die Lehre und in vollzeitschulische Bildungsgänge in Deutschland und Österreich



des Besuchs allgemein bildender höherer Schulen erworben wird und dass die neu eingeführte Berufsreifeprüfung im Anschluss an den Lehrabschluss ebenso wie auch im Anschluss an den Besuch einer dreijähriger berufsbildenden mittleren Schule den Erwerb der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ermöglicht.

Bezogen auf die Bildungsebenen unterhalb der Hochschule, sind die nachstehenden Abschnitte wie folgt gegliedert: **Gliederung**

- Ebene Facharbeiter: Auswirkungen des Lehrstellenmangels (a),
- Untere Qualifikationsebene: fehlende Ausbildungsmöglichkeiten (b),
- Mittlerer Qualifikationsbereich: unzureichender Ausbau (c).

a) Ebene Facharbeiter: Auswirkungen des Lehrstellenmangels

Im deutschen Berufsbildungssystem umfassen nach BBiG die *anerkannten Ausbildungsberufe* etwa 360 Lehrberufe. Nach offizieller Lesart (BIBB, StBA u. BA) werden Vollzeitschulen als „Berufsausbildung außerhalb BBiG/HwO“ ausgrenzend benannt. Einen Überblick für die Schulabgänger liefern lediglich die Informationsschriften der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg, und zwar in „Beruf aktuell“ für Abgänger der Sekundarstufe I und in „Studien- & Berufswahl“ für Abiturienten. Im Ländervergleich erscheint eine solche Situation ohne Beispiel, stehen doch in den übrigen EU-Staaten die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen im Mittelpunkt. Ihr Träger ist größtenteils der Staat; hinzu kommen staatliche anerkannte Privatschulen.

Primat der anerkannten Ausbildungsberufe

Beim Vergleich des deutschen Berufsbildungssystems mit dem anderer Staaten müsste die betriebliche Berufsausbildung als Monosystem gelten, denn die begleitende Teilzeitschule unterrichtet seit dem 19. Jahrhundert – zunächst als Fortbildungsschule – hinsichtlich der Ausbildungsziele ohne verantwortliche Mitwirkung. Während in Österreich und der Schweiz nur die Lehrlinge berufsschulpflichtig sind, gelten in Deutschland immer noch Regelungen aus frühen Zeitabschnitten der Sonntags- und Fortbildungsschulen. Festgeschrieben wurde dies durch die Reichsgesetz-

„Duale“ Ausbildung als Monosystem

Legende zu Abb. 8:

Deutschland	Österreich
 Allgemeinbildende Höhere Schule (Gymnasiale Oberstufe) 11.–13. Jg.	 Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) 4-jährig, (9. –12. Jg.)
 Berufsqualifizierende Vollzeitschulen (Berufsfachschulen/-kollegs)	 Berufsbildende Höhere Schule (BHS) 5-jährig, (9. –13. Jg.)
 Lehrantritte im Jugendalter mit 16 u. 17 Jahren	 Berufsbildende Mittlere Schule (BMS) 2–4-jährig
 Lehnantritte im Erwachsenenalter ab 18 Jahren	 Lehnantritte im Jugendalter mit 16 u. 17 Jahren
 Eintritte in nicht berufsqualifizierende Vollzeitschulen als „Wartesaal“ in den Volumina der Abbildung 6	 Lehnantritte im Erwachsenenalter ab 18 Jahren

Durchschnittliche Jahrgangsstärke der 16- bis unter 20-Jährigen (= 100 %):

- in Deutschland 942.537
- in Österreich 96.042

Textauszug 9: Berufliche Bildung in Österreich

<p>Österreichs differenziertes Berufsbildungssystem ermöglicht die Entfaltung individueller Stärken und Interessen. ... Zu den wichtigsten berufsbildenden Angeboten gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Berufsbildende Höhere Schulen (BHS, 14–19 Jahre). Sie vermitteln eine Doppelqualifikation (Reife- und Diplomprüfung). Die Absolventen/Absolventinnen erwerben neben allgemeinen und beruflichen Qualifikationen für gehobene Tätigkeiten auch die allgemeine Hochschulreife. ... – Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS, 14–18 Jahre). Die ... BMS vermitteln allgemeine und berufliche Qualifikationen und berechtigen nach der Abschlussprüfung zur unmittelbaren Ausübung beruflicher Tätigkeiten ... – Lehre (ab 15). Rund 260 zumeist dreijährige Lehrberufe... stehen zur Auswahl. ... <p>Fachhochschulen (FHS, ab 18); ... vermitteln ... eine wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung. ... FHS stehen nicht nur Lernenden mit Reifeprüfung offen, sondern sind auch Personen mit studienrelevanten beruflichen Qualifikationen zugänglich.</p> <p>Die Berufsreifeprüfung ermöglicht es Absolventen/Absolventinnen der Lehre und mindestens dreijähriger schulischer Berufsbildungsgänge, ... den allgemeinen Hochschulzugang zu erwerben.</p>	<p>Berufliche Bildungsgänge stehen bei den Jugendlichen in Österreich hoch im Kurs. Wesentliche Bausteine dieses Erfolgs sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verbindung von Allgemeinbildung und intensiver Fachausbildung in Theorie und Praxis; – Schlüsselqualifikationen: Unternehmerische Kompetenz ist sowohl fachübergreifendes Prinzip als auch Ausbildungsschwerpunkt. Je nach Schulart sind bis zu drei Fremdsprachen verpflichtend. ... Der Erwerb von Computerkompetenz ist an allen BMS und BHS Pflicht; – schulautonome Festlegung von Ausbildungsschwerpunkten ...; – „Learning by doing“-Prinzip in der Lehre und in BHS und BMS (z.B. Übungsfirmen); – laufende Kooperation zwischen Bildung und Wirtschaft für die Anpassung der Lehr- und Ausbildungspläne; ... – Nachweispflicht von Berufspraxis in der Wirtschaft für Lehrer/innen der Fachbereiche; – Differenzierung von Angeboten in der Lehre nach den verschiedenen Eingangsvoraussetzungen ... <p>Die große Akzeptanz der Berufsbildung zeigt sich ... darin, dass sich mehr als 80 % der Jugendlichen in der 10. Schulstufe für eine berufsbildende Ausbildung entscheiden ...</p>
---	---

Quelle: Blickpunkt Berufsbildung Österreich. Hrsg.: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Thessaloniki o.J.

gebung um 1900 mit der erklärten Zielsetzung, Jugendliche vor schädlichen Einflüssen der Sozialdemokratie zu bewahren und bis zum Eintritt in den Militärdienst staatsbürgerlich zu erziehen.⁵⁴

Betriebs- berufsschule als Modell

Die Bezeichnung *duales System* geht, wie im Kapitel 6.2 gezeigt, auf die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten vom 10.07.1964 zurück und stammt vom Ausschussmitglied Heinrich Abel. Das von ihm genannte Beispiel eines dualen Zusammenwirkens betrifft die Berliner Großbetriebe mit eigener Betriebsberufsschule und Lehrwerkstatt einerseits und die Fertigungsabteilungen des Betriebs andererseits. Seine Vorstellungen von dualer Ausbildung bezogen sich nicht auf das bestehende System von Betrieb und Teilzeitberufsschule; vielmehr war es seine Absicht, dieses Zusammenwirken zu reformieren.

Lehrling als Arbeitskraft und Lernender

In den Jahren nach 1970 war die deutsche betriebliche Berufsausbildung aus verschiedenen Gründen in die Kritik geraten. Verstärkt wurde der Ausbau berufsqualifizierender Vollzeitschulen verlangt. Seinerzeit stieg in den europäischen Staaten die Zahl erwerbsloser Jugendlicher an. Die im Vergleich mit anderen Staaten für

⁵⁴ Vgl. Greinert, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Eine Analyse zur Soziogenese von Berufsschule und politischer Erziehung. Hannover 1974, S. 36ff.

Deutschland ausgewiesenen Zahlen arbeitsloser Jugendlicher lagen gegenüber den Ländern mit vollschulischer Ausbildung deutlich niedriger.

Das günstige Abschneiden von Ländern mit stark ausgebautem Lehrlingsystem erklärt sich aus der Doppelfunktion der in ein Ausbildungsverhältnis eingegliederten Jugendlichen:

In der Statistik werden Lehrlinge einmal als Erwerbstätige und zum andern parallel dazu als in Ausbildung stehend gezählt. In Ländern mit einem hohen Anteil betrieblicher Ausbildung liegt dadurch, bezogen auf die Jahrgänge unter 25 Jahren, die Zahl der Erwerbstätigen entsprechend höher als in Ländern mit schulischer Berufsausbildung. So erklären sich die niedrigen Quoten jugendlicher Arbeitsloser in Deutschland. Unbeachtet blieb allerdings der Grundsatz: Statistische Ergebnisse dürfen nicht ohne Abklärung der Grunddaten gegenübergestellt werden.

Wegen der in der Statistik ausgewiesenen geringen Anteile jugendlicher Arbeitsloser wurde das deutsche System auch im Ausland bestaunt und der herausgestellte Begriff duales System von da an als Markenzeichen hervorgehoben.

**Ursache für
Fehleinschätzungen**

Gustav Grüner schrieb dazu: „Uns dünkt, als rettete diese vokalreiche Worthülse eine schon fast verlorene Sache, nämlich die völlig beziehungslos nebeneinander herlaufende Ausbildung von Lehrlingen in Betrieben und Berufsschule. Das Wort wurde ein Symbol, wie eine Fahne, um die sich alle scharen, die ständig ekstatisch rufen „hie gut duales System aller Wege“ und die voller Verachtung mit den Zeigefingern auf die bösen Buben der Verschulung weisen, denen man längst die Schelle der impertinenten Systemverächter umgehängt hat.“⁵⁵

Die Auswirkungen der sich darin abzeichnenden Grundeinstellung zum betriebsgebundenen Bildungssystem machen sich heute immer stärker bemerkbar. So erklärt sich auch, dass nach diesem „gutem Abschneiden im Vergleich“ keine nennenswerten Formen der Weiterentwicklung in Gang gekommen sind. Auf die Diskussion darüber ging bereits Kapitel 6.2 ein.

Eine Vergleichsuntersuchung der Bertelsmann Stiftung zum Thema „Berufliche Bildung der Zukunft“ ließ Stärken und Schwächen einer Reihe von Berufsbildungssystemen erkennen.⁵⁶ In der Festrede anlässlich des abschließenden Symposiums der Bertelsmann Stiftung zur Präsentation der Untersuchungsergebnisse ging der ehemalige baden-württembergische Ministerpräsident Lothar Späth auch auf das deutsche Berufsbildungssystem ein⁵⁷:

**Fehlende
Anpassung
in Deutschland**

„Wir verharren in verkrusteten Strukturen. Und ich meine fast, die berufliche Bildung in Deutschland ist typisch für diese Situation. Wir wissen, die Welt ändert sich, versuchen aber ununterbrochen mit den Spielregeln von gestern die Welt von morgen zu gestalten. Oder wir sagen einfach, die Spielregeln stimmen, warum ist diese verrückte Welt nicht bereit, mit diesen Regeln weiter zu funktionieren?“

⁵⁵ Grüner, Gustav: Das duale System. In: Die berufsbildende Schule, 26. Jg., Heft 7/8 1974, S. 472

⁵⁶ Berufliche Bildung der Zukunft, Carl Bertelsmann Preis 1999. Band 1, Dokumentation zur internationalen Recherche. Hrsg.: Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1999

⁵⁷ A.a.O., Bd. 2, S. 36ff.

„Das duale System mit seiner Verbindung der Lernorte Betrieb und Schule ist eine der intelligentesten Erfindungen, wenn es funktioniert. Da müssen aber nicht nur einzelne Berufsbilder, sondern viele Inhalte völlig neu entwickelt werden. Aber bis die neuen Berufsbilder da sind, sind sie schon wieder überholt. Das heißt, die Ausbildung muss lückenlos mit Weiterbildung verbunden werden.“

Ergänzung der Lehre Das überkommene Modell Lehre im Betrieb wurde bereits zur Spätzeit der Zünfte durch Ausbildungsanteile in systematischer Form ergänzt. So waren beispielsweise die Lehrlinge der Bauberufe im Jahre 1770 in Durlach (Baden) verpflichtet, die dort angebotenen Zeichenlehrgänge zu besuchen. Ohne einen solchen Nachweis durften sie nicht freigesprochen werden. Eine formelle Prüfung zu Lehrabschluss gab es in jener Zeit noch nicht.

Alternanz 1979 Die Notwendigkeit, die betriebliche Ausbildung mit Schwerpunkt Erfahrungslernen durch systematische Ausbildung zu ergänzen und dieses Miteinander zwischen Wirtschaft und Schule einvernehmlich zu lösen, wird in der Entschließung des Rates 1979 zur Alternanz als zwingendes Erfordernis hervorgehoben (vgl. Kapitel 6.2). Eine Berufsausbildung kommt in heutiger Zeit nicht ohne in systematischer Form erarbeitete Ausbildungsanteile aus.

Deutsches System Im Gegensatz dazu stützt sich das deutsche Dualsystem allein auf die Ausbildung im Betrieb ab, wie sie im BBiG festgeschrieben ist. Dementsprechend hat der Ausbilder im Betrieb die Inhalte der Ausbildungsordnung parallel zur Mitarbeit in der betrieblichen Produktion zu vermitteln.

Die in Deutschland erlassene Verordnung zur Ausbildung der Ausbilder verlangt, dass er unterrichtet oder – wie meist genannt – unterweist. In der Ausbildereignungsprüfung hat der Ausbilder über abzulegende Probelektionen nachzuweisen, dass er dazu in der Lage ist.

Der Berufsbildungsbericht 2003 weist darauf hin, dass die Ausbilder aus zeitlichen Gründen überfordert sind. Bei der Analyse der Faktoren, die beispielsweise den Erfolg der Abschlussprüfung im Handwerk beeinflussen, heißt es: „Ein Teil der Betriebe kann struktur- und auftragsbedingt die Ausbildungsinhalte nicht voll abdecken ... Nahezu jeder dritte Prüfungsteilnehmer hat den Eindruck, dass er als Arbeitskraft eingestellt wurde ... Letztlich hängt es von den fachlichen, didaktischen und persönlichen Fähigkeiten, aber auch von der eigenen Arbeitsbelastung der Gesellen ab, inwieweit sie den an einen Ausbilder gestellten Anforderungen gerecht werden.“⁵⁸

Andererseits erscheint es vornherein als widersinnig, einzelnen Lehrlingen Unterricht zu erteilen.⁵⁹

Mit dieser Forderung steht Deutschland im Ländervergleich allein. In Österreich z.B. fehlen Hinweise darauf gänzlich.

In der Schweiz wird als Aufgabe der Ausbilder hervorgehoben:

– erfahren lassen statt instruieren

⁵⁸ BMBF, Bonn (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2003, S. 162

⁵⁹ Die Ausbildereignungsprüfung ist derzeit außer Kraft gesetzt.

- Erkenntnisse ermöglichen statt Kenntnisse,
- Wissen transferieren statt reproduzieren,
- Selbstbestimmung fördern statt fremdbestimmtes Lernen.

Ferner wird ergänzt: „Der Ausbildungs- und Führungsstil ist maßgebend für das Lernklima und damit den Lernerfolg. Es wäre falsch, selbstbestimmtes Lernen mit einem Laissez-Faire-Stil gleichzusetzen. Voraussetzung für ein Lernklima, in dem Selbstverantwortung und Autonomie gedeihen können, ist ein situativ-partnerschaftlicher Stil. Partner/in sein bedeutet, auf die Lernenden einzugehen, sie ernst zu nehmen und mit ihnen den Dialog zu suchen – ehrlich und engagiert. Partnerschaftlich ausbilden bedeutet in erster Linie, Verantwortung zu teilen und den Mut zu haben, ein kalkulierbares Risiko einzugehen. Dies entspricht dem Grundsatz „Fördern durch Fordern“.

Ein partnerschaftlicher Stil bedeutet, dass sich der Berufsbildner und die Berufsbildnerin ebenso als Lernende verstehen und gemeinsam mit den Lernenden Wege und Lösungen erarbeiten. Damit werden Berufsbildner/innen zum Vorbild: als erfahrende Berufsleute leben sie den Jugendlichen authentisch lebenslanges Lernen und die Anwendung von Lernstrategien vor.“

Für den Besuch der Berufsschule wird der Lehrling aufgrund der Teilzeitschulpflicht, wie sie aus der Zeit der Sonntags- und Fortbildungsschule fortgeschrieben wurde, freigestellt, während beispielsweise in Österreich und der Schweiz die Berufsschule von vornherein nur auf die Ausbildung im Zusammenwirken mit den Betrieben ausgerichtet ist. Die Berufsschulprogramme verstehen sich demzufolge als ein voll in die Gesamtausbildung einbezogener Teilbereich.

Das Erfahrungslernen im Betrieb umfasst unter wirtschaftlich-technischen Aspekten im Wesentlichen den derzeitigen Stand der technischen Entwicklung. Eine Ausrichtung, wenn auch nur in Teilbereichen, auf sich in künftiger Zeit abzeichnende Entwicklungen bleibt demzufolge weitgehend ausgeklammert. Aus diesem Grunde konnten in Deutschland in den Ausbildungsgängen die Anfänge der IT-Technik nicht einbezogen sein. **Statik / Dynamik**

In den Jahren um 2000 bestand ein ungedeckter Bedarf an Fachkräften im Bereich Datenverarbeitung.⁶⁰ So zeigte sich deutlich, dass das reine Ausbilden im Betrieb im Produktionsablauf im Sinne von Erfahrungslernen nicht ausreicht, die aktuelle Entwicklung in Technik und Gesellschaft zu berücksichtigen. Der in Deutschland immer wieder betonte Praxisbezug der betrieblichen Ausbildung bezieht sich auf den derzeit aktuellen Stand der Technik, ist aber nicht grundsätzlich auf Innovationen ausgerichtet.

Zweifelsfrei können Innovationen auch in die Berufsbildung einbezogen sein. Voraussetzung ist, dass die systematisch zu erarbeitenden Inhalte als die Themenbereiche, die in die Zukunft weisen, volle Berücksichtigung finden. Eine volle Verantwortlichkeit in der Ausbildung auf der Seite des Erfahrungslernens im Betrieb kann

⁶⁰ In Deutschland, wo kaum berufsqualifizierende Vollzeitschulen dazu eingerichtet waren und duale IT-Ausbildungsberufe erst 1997 eingeführt worden waren, wurden über die Greencard-Initiative Fachkräfte aus dem Ausland, sogar aus Ländern wie Indien und Pakistan, angeworben.

	also in heutiger Zeit nicht ausreichen. Die betrieblichen Ausbilder wären auch überfordert, innovative Entwicklungen parallel zu ihrer Arbeit im Betrieb zu bewältigen.
Notwendige Differenzierung nach Ebenen	<p>Bezogen auf dieses Beispiel versteht sich die Weigerung auf deutscher Seite, das Berufsschulprogramm voll inhaltlich in die Ausbildung einzubeziehen, als system-schädlich, denn der Mangel an in die Zukunft gerichteten Ausbildungsgängen besteht, worauf bereits mehrfach hingewiesen wurde, nach wie vor.</p> <p>Eine deutsche Besonderheit ist, dass Ausbildungsordnungen in der Regel auf drei Jahre ausgerichtet sind und sich damit an das traditionelle Modell des Handwerks anlehnen. Es fehlen kürzere und weniger anspruchsvolle Ausbildungsgänge für den frühen Eintritt in die Arbeitswelt für diejenigen Jugendliche, die bis in die jüngere Zeit direkt von der Schule in ein Jungarbeiterverhältnis übertreten konnten; und vor allem auch Bildungsgänge auf der Ebene, die zum SEK-II-Abschluss führt. Ebenso problematisch ist die alleinige Verantwortung der Sozialpartner; sie haben es bisher versäumt, die erkannten Schwächen des Dualsystems im Sinne der Zukunftsfähigkeit dieser Ausbildungsform zu überwinden.</p>
Zwei Zuständigkeiten	<p>Das eigentliche Manko besteht darin, dass im deutschen Berufsbildungssystem zwei Rechtssphären miteinander konkurrieren, und zwar die von den Ländern geregelte Teilzeitschulpflicht und die vom Bund im Berufsbildungsgesetz festgeschriebenen Regelungen für die betriebliche Ausbildung. Die von der EU 1979 empfohlene staatliche Übereinkunft für Bildungsgänge in Betrieb und Schule blieb in Deutschland bisher aus (vgl. Stellungnahme von Hermann Schmidt in Kapitel 4.3). Die beiden Zuständigkeiten ermöglichen zwar ein Zusammenwirken, sie stehen sich aber im Zuge der immer notwendiger werdenden Reformen oft gegenseitig im Wege.</p> <p>Der derzeitige Lehrstellenmangel wird vielfach diskutiert, aber immer in den eingefahrenen Gleisen. Die Gründe für die gegenwärtige Situation werden nicht untersucht. Nur aufgrund so gewonnener Einsichten lassen sich jedoch Reformen realisieren.</p>
Erschwerter Übergang Schule – Arbeitswelt	<p>b) Untere Qualifikationsebene: fehlende Ausbildungsmöglichkeiten</p> <p>Unterschiede zwischen dem Vorgehen in betriebsgebundenen Bildungsgängen lassen sich am Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich veranschaulichen. In Frankreich werden Lehrverhältnisse wie in Deutschland als Dualsystem bezeichnet; sie gehen aber konsequent nach den Regeln der alternierenden Ausbildung vor. Es gibt allerdings auch kürzere Maßnahmen für den Übergang in die Arbeitswelt, die in Frankreich ebenfalls in den Bereich der Alternanz einbezogen sind. Bildungsgänge, die zu einem höheren Berufsabschluss führen, werden als Bildungsstufen wie Baccalauréat Professionnel u.a. sowohl in Vollzeitform als auch im Zusammenwirken mit Betrieben angeboten.</p> <p>Der Anteil der Jugendlichen, der nach der Schulentlassung direkt in ein Arbeitsverhältnis übertritt, ging staatenübergreifend stetig zurück. Er hat heute teilweise nur noch marginale Bedeutung. In Deutschland ist die Lehre für das Gros der Hauptschüler kaum mehr erreichbar. Dies erklärt auch, dass die Betriebe zunehmend Erwachsene, also über 18-Jährige einstellen (vgl. Abbildung 7 bzw. 8). Als Fazit kann herausgestellt werden, dass für diejenigen, die früher direkt in ein Arbeitsverhältnis überwechseln konnten, heute im deutschen System kein geeigneter Bildungsgang</p>

zur Verfügung steht. Angeboten werden berufsvorbereitende Maßnahmen, die nicht erforderlich wären, wenn für diesen Personenkreis eine reguläre Berufsausbildung mit der Zielsetzung des Übergangs in die Arbeitswelt ausgebaut würde. So fordert der Landeselternbeirat Baden-Württemberg, Möglichkeiten für Hauptschulabsolventen zu schaffen, die einen zweijährigen Bildungsgang an einer beruflichen Schule absolvieren. Dieser soll um ein Praxisjahr im Betrieb erweitert werden. Dazu die Vorsitzende Sylvia Wiegert: „Wenn ein Betrieb nicht mehr drei Jahre ausbilden muss, sondern nur ein Jahr, ist er auch bereit, insgesamt mehr junge Menschen auszubilden.“⁶¹ Anschaulich zeigt sich diese Situation im Nebeneinander von Deutschland und Österreich in Abbildung 8.

Die ständig hinausgeschobenen Ausbildungsantritte im deutschen System (vgl. Abbildung 7) sind bisher kaum thematisiert worden. Wenigstens konnten sich die am „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ beteiligten Partner jüngst auf einen „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ einigen.⁶² Experten aus dem Kreis der Paktpartner haben sich darauf verständigt, welche Merkmale einer Person die Berufsreife bestimmen, wie die Berufseignung und wie die Vermittelbarkeit zu definieren seien. Der Kriterienkatalog gliedert sich in die Merkmalsbereiche:⁶³

- schulische Basiskenntnisse,
- psychologische Leistungsmerkmale,
- physische Merkmale,
- psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit,
- Berufswahlreife.

Zu jedem Merkmal werden Indikatoren/Kriterien aufgelistet und ebenso Beispiele, anhand derer die Ausprägung des Merkmals beurteilt werden kann. Zum Merkmalsbereich *schulische Basiskenntnisse* zählen beispielsweise (Recht)Schreiben, Lesen (mit Texten und Medien umgehen), Sprechen und Zuhören, mathematische Grundkenntnisse sowie wirtschaftliche Grundkenntnisse⁶⁴, für die jeweils eine Reihe von Indikatoren samt Prüffragen aufgelistet werden.

Eine Analyse der Veränderungen im Einstellverhalten der Wirtschaft, mit der der stetig wachsende Anteil an jungen Erwachsenen unter den Lehranfängern begründet wird, ist im genannten Katalog nicht enthalten. Geht man dieser Frage nach, ist auf zwei Problembereiche zu verweisen:

1. Die Berufsvorbereitung der Hauptschule erweist sich als nicht ausreichend, um die nachwachsenden Jugendlichen auf die Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten. Hierzu gibt es eine Reihe von Beanstandungen der Wirtschaft, aber keine Vorschläge, wie dem Mangel begegnet werden könnte. Auch fehlen Untersu-

**Problem
Ausbildungsreife**

**Indikator:
schulische
Basiskenntnisse**

**Verändertes
Einstellverhalten**

⁶¹ Entnommen aus „Schwäbische Post“ vom 19.06.2006, S. 14

⁶² Vgl. Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg (Hrsg.): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Mai 2006

⁶³ A.a.O., S. 17

⁶⁴ A.a.O., S. 20–30

chungen, die diesem Problem nachgehen und unter anderem ermitteln, welchen Einfluss die Schließung der in einzelnen Ländern eingeführten Werklehrerseminare als Ausbildungsstätten für das Fach *Werken* an den Hauptschulen für berufsvorbereitende Maßnahmen hatte.

2. Der zweite Grund liegt in den hohen Anforderungen, die heute – ohne die enge Koppelung zur systematischen Ausbildung – nicht zu bewältigen sind. Es ist unverständlich, dass sich auf diesem Gebiet noch keine Initiativen ergaben, während für Jugendliche in anderen Staaten der Übergang von der Schule in die Ausbildung als weitgehend gesichert erscheint. Ohne eine Mitverantwortung der Berufsschule ist der Betrieb in weit höherem Maße gefordert. Es ist kein Zufall, dass die theoretische Prüfung als Kenntnisteil des österreichischen Lehrabschlusses von der Berufsschule zu übernehmen ist, dort also dieser Bereich geregelt ist. Der deutsche Betrieb erachtet es offenbar als einfacher, ältere Jugendliche oder Erwachsene in die Lehre einzubeziehen, weil diese ein größeres Know-how mitbringen, um sich weitgehend allein helfen zu können.

Bedarf und Deckung Von ca. 790.000 Schulabgängern der Sekundarstufe I (allgemein bildend) haben im Jahre 2003 lediglich 240.000 eine betriebliche Berufsausbildung als Jugendliche vor Vollendung des 18. Lebensjahres begonnen. Die übrigen Ausbildungsanfänger treten als Erwachsene in ein Lehrverhältnis über. Das führt dazu, dass die Jugendlichen, die keine Lehrstellen fanden, in Maßnahmen der Berufsvorbereitung oder in Berufsfachschulen ohne berufsqualifizierenden Abschluss aufgenommen werden müssen (vgl. Abbildung 6).

Aus der langen Verweildauer im oben beschriebenen Wartesaal ergeben sich Konsequenzen, die von der Öffentlichkeit bisher noch kaum beachtet wurden:

- Im Vergleich zu anderen Staaten ergibt sich durch den hohen Anteil Jugendlicher in Warteschleifen eine Verkürzung der Lebensarbeitszeit. Der Eintritt in die Arbeitswelt erfolgt in Deutschland Jahre später als es dem internationalen Standard entspricht. Vollzog sich bisher traditionell die Berufsausbildung auf der Ebene unterhalb der Hochschule relativ zügig, so ist auch hier im Ländervergleich eine Verzögerung eingetreten.
- Der um mehrere Jahre hinausgeschobene Ausbildungsbeginn blieb nicht ohne Auswirkungen auf die betroffenen Jugendlichen selbst, hat doch der Wartestand Auswirkungen auf die Lebensbiografie jedes Einzelnen. Die Konsequenz ist nicht nur, dass wichtige Jahre verloren gehen, sondern dass infolge der Zeit der Ungewissheit auch die Einstellung zu Arbeit und Beruf insgesamt Schaden nimmt. Hinlänglich bekannt sind Erziehungsprobleme im Jugendalter und Auswüchse wie rebellische Jugendliche usw.

Hoher Finanzaufwand Die Finanzierung des *Wartesaals* über die öffentliche Hand umfasst eine Schülerpopulation von mehr als 400.000 pro anno, also über 40 % eines Altersjahrgangs. Die finanziellen Lasten tragen

- der Bund für die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsverwaltung,
- die Länder für die Finanzierung der beruflichen Vollzeitschulen ohne Berufsabschluss,
- die Kommunen für den Unterhalt der beruflichen Schulen als Schulträger.

Die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit werden aus Mitteln der Arbeitsförderung finanziert. Hinzu kommen die Ausgaben für Berufsausbildungsbeihilfen der Teilnehmer/innen⁶⁵, soweit die Eltern nur über ein geringes Einkommen verfügen. Dagegen rechnen Vollzeitschulen, die das BVJ und BGJ anbieten oder als BFS eine Grundbildung mit dem Realschulabschluss koppeln, zur Sekundarstufe II des Bildungswesens. Den finanziellen Aufwand für diese so genannten Ergänzungsmaßnahmen tragen die Länder. Er dürfte in einer Größenordnung von mehreren Mrd. Euro liegen. Staatliche Förderung erhalten die Teilnehmer nur beim zweijährigen Berufsfachschulbesuch, soweit die Voraussetzungen des BAföG erfüllt sind. Vergleicht man diese Kosten mit denen, die das System der beruflichen Vollzeitschulen beanspruchen würde, könnte damit die Gesamtheit der keine Lehrstelle findenden Jugendlichen aufgefangen werden. Dabei ist dabei zu berücksichtigen, dass es auch zu kleineren Anteilen zweijährige berufsqualifizierende Bildungsgänge gibt (vgl. Kapitel 6.2).

c) Mittlerer Qualifikationsbereich: unzureichender Ausbau

Bezogen auf die Sekundarstufe II besteht das deutsche Dilemma in der strikten Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, die dem Neuhumanismus zuzuschreiben ist und in dieser Weise nur noch in Deutschland fortbesteht. Eine der Folgen davon ist, dass ein großer Teil des Jahrgangs hintereinander mehrere Schulzweige auf Sekundarstufe II besucht, ohne dass ein Beruf erlernt werden kann. Ein Anteil von 20 bis 25 % der deutschen Abiturienten schließt nach dem Abschluss der Sekundarstufe II noch einen Lehrvertrag ab. Von ihnen beginnt später ein großer Anteil ein Hochschulstudium. Bei den Studienanfängern ergeben sich nach den Angaben aus „Grund- und Strukturdaten“⁶⁶ folgende Größenordnungen: Von den Studienanfängern mit Abitur hat jeder Siebte eine betriebliche Ausbildung absolviert, bei denjenigen mit Fachhochschulreife sind es beinahe drei Viertel. Teilweise erwerben Jugendliche erst in den beruflichen Schulen eine gehobene Allgemeinbildung, sei es um einen Ausbildungsplatz zu erhalten oder um nach der Ausbildung noch einen Hochschulzugang zu erreichen.

**Sekundarstufe II
wird mehrfach
absolviert**

In der deutschen Statistik werden die Ausbildungsberufe nach BBiG und die Abschlüsse an vollqualifizierenden Berufsfachschulen/Berufskollegs als eine einzige Qualifikationsstufe behandelt. Auf der anderen Seite hat die Bundesregierung im Jahre 1992 bei der EU einen Anhang D durchgesetzt, in dem erschöpfend aufgelistet worden ist, welche Berufsabschlüsse – oberhalb der auf Stufe I angesiedelten Lehrberufe – der Stufe 2 als mittlere Qualifikationsebene zugerechnet werden. Dazu gehören:⁶⁷

**Fehlendes
Angebot
oberhalb der Lehre**

⁶⁵ Vgl. dazu BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2005. Berlin/Bonn 2005, S. 333: Dort wird der Aufwand für die Berufsausbildungsbeihilfen (Lehrlinge und Teilnehmer an BvM) für das Jahr 2003 mit rund 565 Mio. Euro angegeben.

⁶⁶ Ausgabe 2005, S. 166

⁶⁷ Vgl. dazu Koch, Richard; Tessaring, Manfred: Berufsabschlüsse im europäischen Vergleich. In: Alex, L.; Stooß, F. (Hrsg.): Berufsreport – der Arbeitsmarkt in Deutschland. Das aktuelle Handbuch. Berlin 1996, S. 92–98

- „die den mittleren Bildungsabschluss und eine Ausbildung an einer Berufsfachschule voraussetzenden Ausbildungen (vor allem Assistentenberufe),
- die staatlich geprüfte Ausbildung für Techniker, Betriebswirte, Gestalter und Familienpflegeberufe“.

Dies sind einerseits Ausbildungsgänge an Berufsfachschulen, in denen innerhalb der Ausbildungszeit – z.B. über Zusatzkurse – die Hochschulzugangsberechtigung zusammen mit der staatlich anerkannten Abschlussprüfung erworben werden kann, und andererseits die staatliche Technikerprüfung usf., die im Rahmen der Aufstiegsweiterbildung abgelegt wird und nach der Rahmenvereinbarung der KMK vom 09.03.2001 mit der Fachhochschulreife verbunden werden kann. Wie bereits zuvor in den Erläuterungen zu Abbildung 8 vermerkt, gibt es somit in Deutschland nur zahlenmäßig marginale Ansätze zu Ausbildungsgängen, die planmäßig daraufhin angelegt sind, in einem regulären Bildungsgang einen Berufsabschluss in Kombination mit dem Hochschulzugang zu vermitteln.

Die in jüngerer Zeit über Gesetzgebungsinitiativen versuchte Anwerbung von ausländischen Fachkräften zur Abdeckung des IT-Fachkräftebedarfs in Deutschland zeigt, dass vor allem qualifizierte Fachkräfte fehlen und verweist damit auf Defizite des deutschen Ausbildungssystems auf der mittleren und mittleren gehobenen Qualifikationsebene.

Bis heute ist ungeklärt, wer unterhalb der Hochschulebene für die Gesamtheit der Ausbildungsmöglichkeiten verantwortlich ist, also das Dualsystem und das Vollzeit-system als Berufsbildungsgesamtsystem begreift und steuert. Die einseitige Ausrichtung auf Lehrberufe zeigt, dass gegenüber anderen Ländern über Vollzeitschulen qualifizierte Fachkräfte der gehobenen Ebene nur über die Weiterbildung zur Verfügung stehen.

**Nicht zeitgemäßes
Bildungs-
verständnis**

Geht man den Gründen nach, weshalb das deutsche Berufsbildungssystem sich in diesen drei Punkten – Lehre, also Ausbildung auf Facharbeiterebene, Ausbildung auf Ebenen darunter ebenso wie Ausbildung auf Stufe Abschluss des Sekundarbereichs II – von dem anderen Staaten unterscheidet, dann wird deutlich, dass in Deutschland der Bildungsbegriff die berufliche Bildung nicht einschließt, wie es die Studie der Unternehmensberatung McKinsey & Company beweist (vgl. Kapitel 4.2).

Die neuhumanistische Sichtweise, wie sie durch Humboldt mit der notwendigen Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung fixiert wurde, parallel zu der Feststellung, dass berufliche Bildung Aufgabe der Wirtschaft sei, überdeckt, einer Ideologie gleich, die verfassungsgemäße Verpflichtung zur Bildung der Jugend.

6.4 Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens

Die über die Erstausbildung erworbene berufliche Qualifikation sichert in heutiger Zeit nur noch für eine Minderheit eine lebenslange Beschäftigung im erlernten Beruf. Früher galt berufliche Fortbildung als Aufstiegsinitiative. Heute wird der Zwang, nach der Erstausbildung weiterzulernen, zur Regel. Dafür sprechen verschiedenartige Gesichtspunkte:

Aktuelle Anforderungen

- Nahezu für alle Erwerbstätigen gilt die Notwendigkeit, im Zuge der raschen Entwicklung von Wirtschaft und Technik ihre Qualifikationen anzupassen.
- Die zunächst erworbenen beruflichen Qualifikationen müssen demzufolge in gewissen Zeiträumen fortgeschrieben werden. In England z.B. gilt als Regel, dass von zuständigen Behörden verabschiedete Qualifikationen nach vier Jahren an den aktuellen Stand angepasst werden.⁶⁸
- Je nach erlerntem Beruf wird es häufig erforderlich, bestimmte Bausteine oder Module, sei es schon bald nach dem Berufsabschluss oder erst wesentlich später, als Ergänzung der Qualifikation anzufügen.
- Mit steigender Tendenz tritt die Notwendigkeit ein, eine gänzlich neue Tätigkeit aufnehmen zu müssen, dann spricht man von einem Berufswechsel; aber auch dessen Realisierung ließe sich im Rahmen eines ausgebauten Modulsystems un schwer bewältigen.

Besonders von qualifizierten Fachkräften wird heute ein hohes Maß an Mobilität verlangt. Die Forderung nach lebenslangem Lernen drückt aus, dass solche Initiativen sowohl aus individuellen als auch aus betriebsbedingten Gründen erforderlich werden, z.B. bei Freisetzungen im Zusammenhang mit Produktionsumstellungen.

Zu den Pionieren, die auf Veränderungen dieser Art schon früh hingewiesen haben, gehört Heinrich Abel, der mit seinen Untersuchungen zum *Berufswechsel* aufzeigte, welches Ausmaß derartige Übergänge bereits in den 60er Jahren erreicht hatten, nämlich je nach Ausbildungsberuf zwischen 30 und 80 %.⁶⁹

Veränderungen dieser Art führen zu der Forderung, Erstausbildungsgänge so anzulegen, dass spätere Ergänzungen der Qualifikation reibungslos und ohne zusätzlichen Mehraufwand möglich werden. Eine Ausbildung, die den heutigen Anforderungen gerecht wird, hat von vornherein zwei Grundforderungen zu erfüllen:

Erstausbildung mit eingeplantem Wechsel

- sie führt zum Status Fachkraft auf einer bestimmten Qualifikationsebene und
- versteht sich als Basis für das unmittelbar anschließende lebenslange Lernen.

Die Erstausbildung ist unter den heutigen Gegebenheiten deshalb zu modularisieren, damit später in bereits bekannten oder auch noch vollkommen unbekanntem Feldern – den jeweils anfallenden Tätigkeiten entsprechend – gezielt einschlägige Bausteine (Module) ausgewählt werden können. In Konsequenz dieser Forderung ist also eine strukturierte Erstausbildung anzustreben und von vornherein zu berücksichtigen, dass modulare Qualifikationsbausteine angefügt werden können, denn Aus- und Weiterbildung gehören in heutiger Zeit eng zusammen.

⁶⁸ Vgl. Beitrag von George Barr: „Die Ausbildung von Lehrern und Ausbildern, die in England für die Vergabe beruflicher Qualifikationen verantwortlich sind“ (Abschnitt 3.1.4).

⁶⁹ Vgl. Abel, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963, S. 143

Bedeutung modularer Strukturen	Wenn in Deutschland die IT-Technologie so spät im Berufsbildungssystem Fuß fassen konnte, liegt dies im Wesentlichen daran, dass dieser neu hinzugekommene Komplex nicht als ein Ausbildungsberuf, sondern als Zusammenwirken von Modulen zu verstehen ist, die in immer stärkerem Maße in nahezu alle Ausbildungsberufe und Weiterbildungsangebote zu integrieren sind.
Module in der Lehrerbildung	Auch in der Lehrerbildung ist künftig von einem Bausteinsystem auszugehen, das sowohl nach individuell eingeplanten Ergänzungen als auch veränderten Aufgabenstellungen, z.B. im Lehrdeputat, den Erwerb entsprechender Zusatzqualifikationen ermöglicht. Die mit dem Studienabschluss gekennzeichnete Qualifikation bestimmt die Erfolgchancen für den Übergang von der Ausbildung in den Schuldienst. Aber schon bald können sich für den Betreffenden die beruflich-fachlichen Anforderungen ändern. Die folgenden Abschnitte befassen sich mit <ul style="list-style-type: none"> - Modularisierung von Erstausbildungsgängen und Weiterbildungsmöglichkeiten (a), - Grundvoraussetzungen für das lebenslange Lernen und Ausbau eines Prüfungssystems (b). <p>a) Modularisierung von Erstausbildungsgängen und Weiterbildungsmöglichkeiten</p>
Defizite in der Strukturierung der Ausbildungsberufe	Die EU hat mit der Entschließung des Jahres 1979 (Alternanz) vorgeschlagen, Ausbildungsgänge in sich zu strukturieren. Von deutscher Seite wurde das Prinzip der Modularisierung lange Zeit nicht berücksichtigt. Dazu gab es zwar Fachdiskussionen, aber die Übernahme derart strukturierter Bildungsgänge ließ auf sich warten. In Vergessenheit geriet auch das im Jahre 1975 zwischen Deutschland und Frankreich gestartete Forschungsprojekt <i>Contrôle continu</i> , aus dem Deutschland keine Konsequenzen zog, da man schrittweise Prüfungen zum Ausbildungsfortschritt – wie damals in Frankreich längst üblich – anstatt der alleinigen Lehrabschlussprüfung nicht einzuführen beabsichtigte.
Voten gegen die Strukturierung	Eine viel beachtete Stellungnahme gegen das Modulsystem publizierte das Institut der Deutschen Wirtschaft im Jahre 1995 (vgl. Textauszug 10). Geht man den Gründen für die Ablehnung von Modulen in Deutschland nach, erkennt man bald, dass die Realisierung eines modular geordneten Ausbildungsgangs im dualen System ein enges Zusammenwirken zwischen Teilzeitschule und Betrieb erfordern würde. Heutigen Anforderungen entsprechend werden Ausbildungsgänge länderübergreifend nach in sich abgeschlossenen Bausteinen oder Modulen strukturiert, die dem Ausbildungsablauf entsprechend geprüft werden. Die Summe dieser Teilprüfungen ersetzt teilweise oder ganz die Prüfung zum Abschluss der Lehre (vgl. Kapitel 6.1).
Modularisierung der Lehrerbildung	Der Grund dafür steht in enger Verbindung mit der Frage, inwieweit eine so enge Kooperation mit der Schule im Berufsbildungssystem überhaupt angestrebt werden soll. Bezogen auf die zuvor beschriebene Herausforderung ist es daher notwendig, schon in der Lehrerbildung eine partnerschaftliche Kooperation zu berücksichtigen und dafür Grundlagen zu schaffen. Da in den übrigen EU-Ländern so verfahren wird, ist bei Ausschöpfung der Freizügigkeit eine deutsche Lehrkraft zwangsläufig mit Fragen dieser Art konfrontiert.

Textauszug 10:

Modularisierung im Zusammenwirken von Schule und Betrieb Votum aus dem Institut der Deutschen Wirtschaft

<p>Beitrag: Berufsbildung in Europa* <i>Die berufliche Ausbildung in den meisten Ländern der Europäischen Union stimmt im großen und ganzen mit den Empfehlungen der Brüsseler Kommission überein. Diese Mitgliedsstaaten praktizieren schrittweise die Qualifizierung in Form von Modulen. Daraus entstehen Konflikte mit dem deutschen dualen System der Berufsausbildung.</i></p> <p>Die Kluft zwischen Theorie und Praxis könnte kaum größer sein: Viele EU-Länder bedenken das in Deutschland installierte duale Ausbildungssystem in Betrieb und Schule mit Lob und Anerkennung. Der hohe Ausbildungsstand gilt als einer der wenigen deutschen Standortvorteile. Dennoch tut sich das applaudierende Ausland schwer, das deutsche System angemessen zu bewerten.</p> <p>Erklärung: Organisation und Finanzierung der deutschen Berufsausbildung sind für Ausländer nur schwer zu durchschauen. Es beruht auf spezifisch deutschen Gegebenheiten, die föderalistische Strukturen sowie Zuständigkeiten zwischen Staat und privaten Unternehmen vereinen.</p> <p>In den Blickpunkt der europäischen Bildungspolitik ist daher ein Modul- und Zertifizierungssystem gerückt. Es wurde in Großbritannien entwickelt und in den vergangenen fünf</p>	<p>Jahren als National Vocational Qualification (NVQ) verfeinert.</p> <p><i>Im Rahmen dieses Modulsystems bilden eine Anzahl von Ausbildungs-Einheiten einen Level. Ein Level entspricht der Qualifikation, die ein eng beschriebenes Einsatzgebiet erfordert, beispielsweise für die Installation von speicherprogrammierbaren Steuerungen; 12 Module sind für den Rolltreppen-Installateur vorgesehen. Diesen Modulen steht die mehr ganzheitliche Sicht eines Berufskonzepts im dualen System gegenüber, wie es hierzulande praktiziert wird. Das deutsche Konzept beinhaltet keine bloße Aneinanderreihung von Teilqualifikationen, sondern baut auf einem umfassenden Berufsbild auf.</i></p> <p>Zwar sind Module seit langem auch in der betrieblichen Ausbildung in Deutschland bekannt, so als Lerneinheiten in der technischen Ausbildung. Dabei sind sie aber kein Selbstzweck, sondern didaktische Schritte innerhalb eines Gesamtkonzepts.</p> <p>Die Berufsausbildung in Form von Modulen ist für das deutsche Ausbildungswesen schon deshalb eine Herausforderung, weil sie bereits Mitte der achtziger Jahre von der EG-Kommission die europaweite Weihe erhalten hat. Zudem dient sie als Maßstab für den Qualifikationsvergleich der nationalen Prüfungsabschlüsse.</p>
---	--

* Die Tabelle zu den fünf EG-Stufen gemäß Vorschlag aus dem Jahre 1985 ist in Übersicht 8 wiedergegeben

Quelle: „iwd“ vom 29.06.1995, Nr. 26, S. 6

Die Aufgabe, entsprechende Bausteine/Module im Rahmen der Lehrerweiterbildung kontinuierlich anzubieten, kann von einer separaten Institution der Weiterbildung nur schwer bewältigt werden. Weiterbildungsmöglichkeiten zur Lehrerbildung können erfolgreich von *Lehrerbildungszentren an Universitäten* realisiert werden. Schon die Studierenden sollten Möglichkeiten haben, sich über Wahlmodule selbst eine dem künftigen Beruf adäquate Qualifikation aufzubauen. Ein auf enge Fachrichtungen ausgerichtetes Hochschulinstitut, das nur zwei Fachrichtungen anzubieten vermag, erscheint als zu eng eingegrenzt. In umfangreichen Berufsfeldern ergibt sich bereits heute die Notwendigkeit, bestimmte Fachgebiete so zu strukturieren, dass sie mittels Wahlmodulen oder Aufbaumodulen auch noch Jahre danach erweitert oder ergänzt werden können.

Die Studienseminare als bisherige Weiterbildungsinstitutionen sind dafür unzureichend ausgestattet und noch immer stark auf die Zweite Staatsprüfung konzentriert.

**Koppelung von
Erstausbildung
und Weiterbildung**

b) Grundvoraussetzungen für das lebenslange Lernen und Ausbau eines Prüfungssystems

Grundvoraussetzungen	Anreize zu weiterführender Bildung führen nicht nur zur Verbesserung des Ausbildungsstands der Erwerbsbevölkerung, sondern auch zur Stärkung des Innovationspotenzials; sie haben damit positive Auswirkungen auf die Gesamtwirtschaft. Nach Auffassung der OECD ist dabei jedoch zu berücksichtigen, dass das Humankapital unter Einschluss des Komplexes <i>lebenslanges Lernen</i> nur bestimmt werden kann, wenn die <i>nicht formale Berufsbildung</i> einbezogen wird, also das Erfahrungslernen im Arbeitsprozess des Einzelnen selbst. Damit ist auch unter ökonomischem Aspekt das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung direkt angesprochen, das sich zunehmend in Richtung einer größeren Bedeutung der Weiterbildung – hin zum Prinzip des lebenslangen Lernens – verschiebt und entsprechende Initiativen erfordert.
Entwicklungsstand	Eine Veröffentlichung des CEDEFOP aus dem Jahre 2004 zeigt den Entwicklungsstand bei der Anerkennung des nichtformellen Lernens in ausgewählten EU-Staaten. Die Übersicht 13 veranschaulicht die dort vorgenommene Zuordnung nach Entwicklungsstufen.

Übersicht 13:

Anerkennung des nicht formalen Lernens in ausgewählten EU-Staaten

1. Es bestehen bereits *feste Systeme* in Finnland und dem Vereinigten Königreich.
Die Zugehörigkeit zu dieser Kategorie schließt allerdings eine Weiterentwicklung nicht aus.
2. Für die *Herausbildung nationaler Systeme* werden genannt: Frankreich, die Niederlande, Norwegen, Portugal, Rumänien und Spanien.
Diese Ländern nähern sich der Einführung eines „nationalen Systems“, das auf einer festen, rechtlichen und institutionellen Grundlage basiert.
3. Die Staaten Deutschland, Italien, Österreich und Schweden sind gekennzeichnet durch *Versuchsstadien und Ungewissheit*.
In unterschiedlichem Maße befinden sich diese Länder noch im Versuchsstadium; sie akzeptieren allerdings die Notwendigkeit von Initiativen auf diesem Gebiet.

Quelle: Tessaring, Manfred/Wannan, Jennifer: Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010. Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie. Hrsg. CEDEFOP, Luxemburg 2004, S. 30

In der Übersicht ist Deutschland der Kategorie *Versuchsstadium und Ungewissheit* zugeordnet. Konkrete Versuche mit dem Prinzip *Zertifizierung des informell erworbenen Wissens* wurden noch nicht publiziert. Vielmehr sind Zertifizierung und Anerkennung von Berechtigungen bis hin zum Hochschulzugang über das lebenslange Lernen in Deutschland noch weitgehend unklar oder unbekannt. Vor allem fehlt die Einbeziehung des Erfahrungslernens, also des *Lernens am Arbeitsplatz*, im Sinne der Alternanz und Zertifizierung der auf diesen Wegen erworbenen Qualifikationen oder Teilqualifikationen.

Im Ländervergleich gilt Deutschland als Land der *beruflichen Erstausbildung*. Am deutlichsten zeigt sich diese Besonderheit anlässlich des häufig notwendigen Berufswechsels. In Deutschland wird in einem solchen Fall über von der öffentlichen Hand finanzierte Berufsförderungswerke ein neuer Beruf erlernt. Andere Staaten, wie z.B. Frankreich, gehen so vor, dass zunächst amtlicherseits festgestellt wird, welche Ausbildungsinhalte im Zuge der Vorbereitung auf die angestrebte neue Fachrichtung angerechnet werden können.

**Land der
beruflichen
Erstausbildung**

Das in Deutschland anlässlich der Erstellung von Ausbildungsordnungen bis heute stringent beachtete *Berufsprinzip* steht für in sich geschlossene Ausbildungsgänge ohne Differenzierung nach Teilbereichen. Dieses Vorgehen ist mit dem Prinzip *Bausteinsystem* oder *Modularisierung* unvereinbar.

**Berufsprinzip
versus
Strukturierung**

Die positiven Aspekte der von der EU vorgeschlagenen Strukturierung nach Bausteinen oder Modulen fanden in Deutschland zunächst – wie Textauszug 10 zeigt – keine Beachtung, vielmehr verstand sich Modul als Unwort. So waren lange Zeit in den Datenbanken des BIBB, Berlin, und des IAB, Nürnberg, zur einschlägigen Literatur Schlagworte wie *Modul* oder *modular* nicht enthalten.

Von tief greifenden Kontroversen zum Thema *Gliederung der Ausbildungsgänge* – unter Einschluss des Komplexes der Modularisierung – im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung berichtete im Jahre 1997 Helmut Pütz, damals Präsident des BIBB. Im Ergebnis wurde dadurch eine Grundsatzerklärung zur Weiterentwicklung des dualen Systems in Deutschland verhindert und die folgende Auffassung vertreten:

- „In der epochalen Auseinandersetzung stehen dem ‚Berufskonzept‘ das Gliederungsprinzip und die Verfahren von staatlich anerkannten Zertifizierungen von Teilqualifikationen gegenüber, also von selbständigen Modulen ...
- Es ist nicht sinnvoll, an den ‚Berufsbildpositionen‘ der Ausbildungsordnungen zu rütteln oder sie gar als ‚Module‘ mißverständlich zu machen ...
- Der aktuelle Zeitpunkt für eine Modularisierungsdiskussion ist denkbar ungeeignet.“⁷⁰

Nach internationalem Verständnis aber gilt die Modularisierung inzwischen als das wirksamste Mittel, um in rascher Form Bildungsgänge zu aktualisieren und auf neue Aufgabenstellungen auszurichten.

In der Diskussion zum Komplex des lebenslangen Lernens muss auffallen, dass in Deutschland schon hinsichtlich der Verankerung in der Fachsprache Unklarheiten auftreten. Bereits die Definition berufliche Weiterbildung gemäß Bildungsrat als „Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase“ kennzeichnet die begriffliche Problematik. In der öffentlichen Diskussion weitgehend unbeachtet bleibt das Erfahrungslernen als informelles Lernen und damit als Alternative zum organisierten Lernen wie auch zur beruflichen Erstausbildung selbst.

**Problematische
Fachsprache**

Der Weg, allein über das Erfahrungslernen eine berufliche Qualifikation zu erwerben, ist im BBiG 2005 in Anlehnung an zuvor verabschiedete Gewerbeordnungen verankert, und zwar im § 45/2:

**Erfahrungslernen
gemäß BBiG**

⁷⁰ Vgl. Pütz, Helmut: Diskurs: „Modularisierung“ – das falsche Thema, ungenügend bearbeitet, zur ungeeigneten Zeit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung Heft 208, Berlin 1997, S. 67ff.

„Zur Abschlussprüfung ist auch zuzulassen, wer nachweist, daß er mindestens das Zweifache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, im dem er die Prüfung ablegen will. Hiervon kann abgesehen werden, wenn durch Vorlage eines Zeugnisses oder auf andere Weise glaubhaft dargetan wird, dass der Bewerber Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigen.“

Die Zahl der externen Teilnehmer und der erfolgreichen Absolventen wird jeweils im Berufsbildungsbericht ausgewiesen; im Jahre 2003 gab es danach 23.649 Externe, was einem Anteil von 4,0 % an allen Prüfungsteilnehmern entspricht. Von ihnen haben 75,9 % (rund 17.950) die Prüfung bestanden. Wie die Übersicht im Berufsbildungsbericht zeigt, geht die Zahl der Externen laufend zurück, im Zeitraum 1995 bis 2003 um rund 8.250 oder 26 %.⁷¹

Informelles Lernen	Der allgemein gebrauchte Begriff <i>lebenslanges Lernen</i> schließt alle Formen <i>informellen Lernens</i> ein. Er kann allerdings in Anlehnung an die einseitige Betrachtung der Weiterbildung als „organisiertes Lernen“ so verstanden werden, dass nach der angestrebten Reform Lissabon 2000 lebenslang Bildungseinrichtungen besucht werden müssten. So wird bereits glossiert: Nach dem letzten Aufbaustudiengang beginnt, dem Alter gemäß, der Ruhestand. Der Terminus <i>lebensbegleitendes Lernen</i> drückt die angestrebten Zielsetzungen deutlicher aus.
Beispiel Vereinigtes Königreich	In der hier als Beispiel angeführten Situation im Vereinigten Königreich wird der Grundsatz des lebensbegleitenden Lernens schon seit der frühen Zeit der Industrialisierung praktiziert. In Deutschland steht in der Diskussion um berufliche Bildung fast nur die Zahl der in Ausbildung Stehenden im Vordergrund; längere Ausbildungszeiten lassen auf eine entsprechend höhere Qualifikation schließen. Im Vereinigten Königreich gilt dagegen die erfolgreich absolvierte Prüfung. Wo und in welcher Weise sich der Kandidat vorbereitet hatte, tritt weitgehend zurück. Die dafür eingerichteten Prüfungsämter werden staatlich überwacht und erteilen Zertifikate nach amtlicherseits festgelegten Prüfungsanforderungen.
Qualifikationen und Bildungsebenen	Prüfungen unter Einschluss des Prozesses <i>lebenslanges Lernen</i> und die dort erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten haben die ganze Palette von Qualifikationen einzubeziehen und sich auf die zu unterscheidenden Berufsbildungsebenen auszurichten. Die sich weitgehend auf das englische System beziehenden und in der EU diskutierten acht Qualifikationsebenen wurden bereits im Teil 3.2 beschrieben. Beim traditionellen Aufstieg von Stufe zu Stufe handelt es sich also um kleinere Bildungsabschnitte. Im Bereich der betrieblichen Lehre werden dort bis zu drei Ebenen unterschieden.
Situation in Deutschland	Die Kompetenz für die Durchführung von Prüfungen liegt in Deutschland bei den Kammern, wie z.B. der IHK und der HK. Alle Ausbildungsberufe gemäß BBiG verstehen sich vom Prinzip her als in eine Stufe einbezogen. Die Prüfungen zu Abschluss berufsqualifizierender Vollzeitschulen werden vom zuständigen Kultusministerium geregelt und sind bestimmten Qualifikationsebenen zugeordnet. Institutionen, die speziell Externenprüfungen außerhalb der anerkannten

⁷¹ Vgl. BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2005. Berlin/Bonn 2005, S. 109

Ausbildungsberufe gemäß BBiG durchführen können, sind in Deutschland noch nicht vorhanden.

In der Diskussion um die Einstufung der Lehre innerhalb der EU zeigt sich deutlich, dass sich die schwache Position der deutschen Lehre insgesamt negativ auf die in Deutschland Berufstätigen auswirken muss. Es gilt also, ein Prüfungssystem mit Landes- und auch Bundeszuständigkeit neu aufzubauen mit der Aufgabe, staatlich anerkannte Abschlüsse auf Bundes- und Landesebene zu zertifizieren. Der Lehrabschluss gilt beispielsweise in der Schweiz als ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis. Auch die Prüfungen zu Abschluss der Lehre stehen in Österreich unter staatlicher Aufsicht, und zwar der des Landeshauptmanns. Am Beispiel des lebenslangen Lernens und der Notwendigkeit, auf verschiedensten Gebieten neue Prüfungen einführen zu müssen und den Aufstieg im Beruf wie auch in Weiterbildungsmaßnahmen entsprechend zertifizieren zu können, ist das derzeitige deutsche System überfordert. In Zukunft werden auf allen Ebenen Externenprüfungen durchzuführen sein. Die bisherigen deutschen Regelungen genügen dafür nicht; sie wirken restriktiv und abweisend. Staaten mit ausgebautem Berufsbildungssystem beauftragten Institutionen, um für alle Bereiche staatlich anerkannte Bildungsgänge zu definieren und zu strukturieren und zum anderen auch die Prüfungen durchzuführen, und zwar sowohl zum Abschluss der Bildungsgänge absolvierte als auch solche, die das informelle Lernen parallel und gleichwertig dazu attestieren.

Von den Abschlüssen her gesehen, gehören schulische und duale Ausbildungsgänge unter ein Dach, damit diese Zertifikate über die Ländergrenzen hinweg anerkannt werden können.

Die Notwendigkeit, Bildungsgänge zu strukturieren, hat zur Folge, dass Fachleute bis ins Detail hin in die Prüfungsinstanz zur Vorbereitung und Durchführung der Prüfung einbezogen sind, denn die Abschlüsse, insbesondere nach informell erworbenen Qualifikationen, müssen in der Hierarchie als Bildungsstandards anerkannt werden. Dies erfordert eine für Deutschland völlig ungewöhnliche Präzision, wie sie z.B. in England die Institution City & Guilds of London seit Generationen praktiziert. So gesehen ist lebenslanges Lernen in Deutschland verbunden mit einer gänzlich anderen Bildungs- und Zuständigkeitsstruktur; diese ist einmal dadurch begründet, dass die Stufenleiter (1 bis 8) reale Bildungschancen – besser gesagt Weiterbildungschancen – bieten muss und damit diejenigen, der unten einsteigen, auch den Aufstieg sicher anvisieren können.

Es gilt im Ländervergleich als Selbstverständlichkeit, dass Experten aus den einzelnen Wirtschaftszweigen maßgeblich in derartigen Prüfungsgremien vertreten sind, und zwar auf allen Bildungsebenen. Trotzdem handelt es sich um staatliche Kommissionen, die sich die jeweiligen Experten auswählen. Letztendlich garantiert der Staat bei einem Wechsel ins Ausland, dass die mitgebrachte Qualifikation den definierten Anforderungen gerecht wird, weil sie in Deutschland entsprechend geprüft wurde. Auf dieser Basis wurden auch die Bologna-Beschlüsse verabschiedet. Damit verbunden ist die Akkreditierung von Studiengängen und entsprechenden Prüfungen.

**Bedeutung von
Prüfungs-
institutionen**

**Beispiel
Vereinigtes
Königreich**

**Staatliche
Garantie
für die Ergebnisse**

6.5 Effizienz beruflicher Bildung mit Zielsetzung Wirtschaftswachstum

Bildung und Wirtschafts- wachstum	Die Realisierung der Beschlüsse des Gipfels Lissabon 2000, den Wirtschaftsstandort der europäischen Staaten in ihrer Gesamtheit zu stärken, um weltweit eine Spitzenstellung zu erreichen und gleichzeitig die berufliche Bildung zu reformieren, setzt voraus, dass auf nationaler Ebene die Zuständigkeiten für beide Faktoren – die wirtschaftliche Prosperität sowie die berufliche Bildung – eng zusammenwirken und sich darauf verständigen, eine optimale Entwicklung sicherzustellen. Wie zuvor dargestellt, ist in Deutschland die Berufsausbildung auf der Sekundarstufe II – duale Formen und Angebote berufsqualifizierender Vollzeitschulen einbezogen – nicht als gestuftes Gesamtsystem angelegt. Im Vordergrund steht allein die betriebliche Ausbildung; andere Ausbildungsmöglichkeiten sind nur teilweise ausgebaut und offiziell nicht in ein Berufsbildungsgesamtsystem einbezogen.
Frühe Initiativen	Mit den Zielvorgaben des EU-Gipfels Lissabon werden auf der Ebene der Gemeinschaft wohl erstmalig Reformen allgemeiner und beruflicher Bildung als Kern einer umfassenden wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Initiative verstanden. Die Beachtung dieser Wechselbeziehungen ist allerdings nicht neu: Schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts führten Baden und auch Württemberg – unter dem Einfluss der Wirtschaftsreformer Carl Friedrich Nebenius und Ferdinand von Steinbeis – Reformen durch, die beide Zielsetzungen verbanden. Damals koppelte man <i>Gewerbeförderung</i> mit Möglichkeiten der <i>beruflichen Qualifizierung</i> . ⁷² Der heute als erfolgreich geltende Wirtschaftsstandort Baden-Württemberg geht zweifelsfrei auf jene frühen Entwicklungsabschnitte zurück.
Bedeutung des Fachkräfte- nachwuchses	Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahre 1964 empfahl im Kapitel „Steigende Bedeutung der Berufsausbildung“, dass „Fachkräfte verschiedener Leistungsstufen unter vorausschauender Ermittlung des Bedarfs heranzubilden“ sind. Es bezog sich unter anderem auf Erfahrungen aus den Vereinigten Staaten: „Etwa die Hälfte des <i>unerklärten</i> Wirtschaftswachstums und ein Viertel des Zuwachses am Sozialprodukt der USA seien durch Ausbildung und Erziehung bedingt.“ ⁷³
Verantwortlichkeit der öffentlichen Hand	Die Notwendigkeit, dass in heutiger Zeit den oben genannten Wechselwirkungen eine wohl ebenso große Bedeutung zukommt, wurde in Deutschland bisher kaum gesehen. Bei der umfassenden Zuständigkeit der Wirtschaft für den Bereich Berufsausbildung wird vielmehr davon ausgegangen, dass der Bedarf an qualifizierten Fachkräften über das jeweilige aktuelle Angebot der traditionellen betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten in vollem Umfang abgedeckt wird. Das bereits viele Jahre andauernde Ausbildungsplatzdefizit sowie die Notwendigkeit, Fachkräfte aus

⁷² Vgl. Nebenius, Carl Friedrich: Über technische Lehranstalten in ihrem Zusammenhange mit dem gesammten Unterrichtswesen und mit besonderer Rücksicht auf die Polytechnische Schule zu Karlsruhe. Karlsruhe 1833 sowie Steinbeis, Ferdinand von: Die Elemente der Gewebeförderung, nachgewiesen an Grundlagen der belgischen Industrie. Stuttgart 1853

⁷³ Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965, Gesamtausgabe 1966, S. 122

dem Ausland anwerben zu müssen, veranschaulicht, in welchem hohem Maße sich diese Auffassung als Trugschluss erwiesen hat. Der von der Wirtschaft ausgebildete Nachwuchs deckt keinesfalls den aktuellen Bedarf an qualifizierten Kräften. Schon seit geraumer Zeit entspricht die in der dualen Ausbildung erreichte Nachwuchsquote dem jährlichen Ersatzbedarf bei Weitem nicht mehr.⁷⁴

Der immer wieder genannte Vorteil des dualen Ausbildungssystems als marktgesteuertes Modell gegenüber einem in staatlicher Verantwortung bereitgestellten Ausbildungsangebot ist nicht länger vertretbar. Dies belegt auch der von der öffentlichen Hand in Milliardenhöhe finanzierte Anteil für Ergänzungsangebote in beruflichen Vollzeitschulen sowie berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, um Jugendliche, die keine Lehrstelle fanden, aufzufangen. Es gibt keine Anhaltspunkte dafür, dass trotz ständig erneuerter Versprechungen das Angebot an Ausbildungsplätzen für die Schulentlassjahrgänge seitens der Betriebe das Volumen früherer Jahre erreichen könnte.

In diesem Kontext wird in jüngster Zeit von offizieller Seite erneut gefordert, den Mangel an qualifiziertem Fachpersonal über den Zuzug von Fachkräften aus dem Ausland zu decken:

Der innenpolitische Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion, Dieter Wiefelspütz, forderte eine attraktivere und unbürokratische Regelung. Auch der Innenexperte der Unionsfraktion, Hand-Peter Uhl, CSU, trat für Lockerungen ein: „Damit mehr Höchstqualifizierte nach Deutschland kommen, brauchen wir eine automatische Arbeitserlaubnis für Ehegatten und Familienangehörige ...“⁷⁵

So tritt deutlich in Erscheinung, dass der Fachkräftebedarf der deutschen Wirtschaft von dem von ihr selbst verantworteten Berufsbildungssystem allein nicht abgedeckt werden kann. Es fehlen Fachkräfte auf nahezu allen Ebenen sowie vor allem die Sicherung des Übergangs Jugendlicher von der Schule in die Arbeitswelt über Ausbildungsgänge – und hierbei auch unterhalb der Stufe Lehre; sie sollten dennoch im Zusammenwirken von Erfahrungslernen im Betrieb und systematischer Ausbildung in Teilzeitschulen durchgeführt werden.

Insgesamt fehlen Arbeitskräfte auf Ebene mittlere Qualifikationen (vgl. Kapitel 6.3), wie sie beispielsweise in anderen Ländern an beruflichen Vollzeitschulen ausgebildet werden und mit der Hochschulzugangsberechtigung gekoppelt sind.

Als Beispiel für Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Bildung kann die Schweiz angeführt werden:

Dort waren zunächst die Kantone allein zuständig. Der raschen Weiterentwicklung im Bereich der beruflichen Bildung und eines immer größer werdenden Mittelbedarfs wegen, schoss der Bund zunächst finanziell zu; schließlich wurde er von den Kantonen beauftragt, Aufgaben der beruflichen Bildung auf zentraler Ebene zu übernehmen, während der Komplex allgemeine Bildung in Zuständigkeit der Kantone verblieb. Die Verantwortlichkeit für Bildung und Berufsbildung liegt ebenso wie das Prüfungswesen traditionell in öffentlicher Hand.

**Mangel an
Fachkräften**

**Beispiel
Schweiz**

⁷⁴ Bei jeweils rund 500.000 bestandenen Lehrabschlussprüfungen in den letzten Jahren (2003 waren es 504.300) ergibt sich bei rund 18 Mio. Erwerbstätigen mit betrieblicher Ausbildung eine Nachwuchsquote von nur noch 2,8 % pro anno.

⁷⁵ Stuttgarter Zeitung, 62. Jg., Nr. 53, vom 4.3.06, S. 2

Bundes- und Landes-zuständigkeit Die derzeitige Situation in der Schweiz ist gekennzeichnet durch den folgenden Grundsatz: Der Bund erlässt mit dem Berufsbildungsgesetz die Regelungen für die Ausbildung in Betrieben und beruflichen Schulen; zuständig für die Durchführung und Überwachung der Ausbildung sind die Kantone. In Österreich liegt die gesetzliche Zuständigkeit ebenfalls beim Bund und die Ausführung weitgehend bei den Ländern.

In Deutschland ergibt sich folgende Situation:

- Der Bund regelt im Rahmen seiner Kompetenz (nach Art. 74 GG, Ziffern 11, 12) die betriebliche Berufsausbildung und erlässt die Ausbildungsordnungen; die Kammern als zuständige Stellen der Wirtschaft überwachen die Durchführung und erteilen die Prüfungszeugnisse. Über die Bereitstellung von Ausbildungsstellen und deren Besetzung entscheiden allerdings die Betriebe autonom.
- Die Länder regeln im Rahmen ihrer Kulturhoheit den Besuch der Teilzeitberufsschulen und erlassen dazu die Lehrpläne. In einer gemeinsamen Arbeitsgruppe erarbeiten Bund und KMK zu jeder Ausbildungsordnung einen Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht. Ein Plansystem, wonach Betrieb und Schule im zeitlichen Ablauf miteinander abgestimmt vorgehen sollen, steht noch aus.
- Eine Verknüpfung der beiden Kompetenzen, wie sie von der EU im Jahre 1979 als Voraussetzung für ein Erfolg versprechendes Zusammenwirken von Schule und Betrieb gefordert wurde, ist in Deutschland noch nicht realisiert.⁷⁶

BDA zur Leistungssteigerung der Berufsschule

In den „Eckpunkten zur Verbesserung der Strukturen und der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung“ der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) vom April 2003 wird als Instrument zur Steigerung der Motivation der Auszubildenden, auch in der Berufsschule gute Leistungen zu erbringen, die Einbeziehung berufsschulischer Leistungsfeststellungen in das Gesamtergebnis der Berufsabschlussprüfung angesprochen. Voraussetzung dafür ist nach Auffassung der BDA eine

„umfassende, nachhaltige und überprüfbare Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen an den Berufsschulen und die Sicherung ihrer länderübergreifenden Vergleichbarkeit auf hohem Niveau.“⁷⁷ Die BDA fährt fort:

„Maßnahmen zur Umsetzung dieser Ziele müssten – ggf. durch Abschluss eines Staatsvertrags – verbindlich von den Bundesländern vereinbart werden und durch externe Evaluierung sowie durch länderübergreifende Leistungsvergleiche über eine gewisse Zeitschiene nachgewiesen werden. Nur wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, kann die Einbeziehung der berufsschulischen Leistungsfeststellungen in das Prüfungsergebnis erwogen werden. Als Alternative schlagen wir die Prüfung der Möglichkeit einer weiteren Verbreitung der in Baden-Württemberg praktizierten und bewährten Prüfung in Kooperation von Kammer und Berufsschule vor.“⁷⁸

⁷⁶ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Alternierende Ausbildung für Jugendliche in der Gemeinschaft. Brüssel, 29.10.1979, KOM (79) 578 endg. sowie Rother, G.: Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung, Karlsruhe 2004

⁷⁷ Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Eckpunkte zur Verbesserung der Strukturen und der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung. April 2003, S. 6

⁷⁸ A.a.O., S. 7

Der Hinweis auf den Abschluss eines Staatsvertrags entspricht der EU-Empfehlung zur Alternanz vom Jahre 1979. Weitergehende Initiativen dieser Art stehen allerdings bislang noch aus. Auf Länderseite wurde das Angebot der Arbeitgeberseite, eine beide Seiten bindende Vereinbarung zu treffen, nicht aufgegriffen, obwohl es doch die Rolle der Berufsschule und insbesondere auch die Position der Berufsschullehrer deutlich stärken könnte. Die Reform des BBiG 2005 hat die Stellung der beruflichen Schulen in der Berufsausbildung gegenüber den Kammern eher geschwächt. Solange aber die von der BDA vorgeschlagenen Verbesserungen ausbleiben, kann das deutsche Berufsbildungs-Gesamtsystem im internationalen Vergleich nach dem derzeitigen Stand nur eingeschränkt leistungsfähig sein. Deutschland bleibt also hier hinter den Beschlüssen gemäß EU-Gipfel Lissabon zurück.

Mit dieser Problematik befassen sich die folgenden Abschnitte:

- Effiziente Berufsbildung als Beitrag zum Wirtschaftswachstum (a),
- Fehlende Gesamtverantwortung für das Berufsbildungssystem (b),
- Gemeinsame Berichterstattung zum Bildungssystem gemäß Beschluss 2004 (c),
- Das „Übergangssystem“ im Spiegel der Verfassungen (d).

Gliederung

a) Effiziente Berufsbildung als Beitrag zum Wirtschaftswachstum

Mit den Antriebskräften des Wirtschaftswachstums befasste sich die OECD, indem sie verschiedenartige Wirkungen in den einzelnen Staaten beleuchtete und unterstrich, dass Bildung und technischer Fortschritt grundlegende Bestimmungsfaktoren des Wachstums sind.⁷⁹

**OECD-Faktoren
des Wachstums**

In ganz ähnlicher Form stellte die auf Grund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages vom Jahre 2000 gebildete Expertenkommission *Finanzierung Lebenslangen Lernens* heraus:

**Befunde der
Experten-
kommission**

„Der Leistungsfähigkeit und der Qualität des Schul-, Berufsbildungs-, Hochschul- und Weiterbildungssystems kommt eine Schlüsselrolle für die langfristige und nachhaltige Entwicklung von Wettbewerbsfähigkeit, Standortattraktivität, Produktivitätswachstum und Wachstumstempo zu.“⁸⁰

Die Expertenkommission kommt schließlich zu dem Ergebnis, dass Deutschland seit 1990 an einer wirtschaftlichen Wachstumsschwäche leide. Das jahresdurchschnittliche Pro-Kopf-Wachstum des Bruttoinlandsprodukts betrug zwischen 1990 und 2000 lediglich 1,2 %. Die meisten konkurrierenden Industrieländer schnitten besser ab (Schweden, Italien und Frankreich 1,5 %, Kanada 1,7 %, Finnland und UK 2,1 % und die USA 2,3 %).⁸¹

⁷⁹ Als weitere Determinanten des Wachstums werden Deregulierung und Investitionen, Inflation, Steuerpolitik, Außenhandel sowie das Finanzsystem genannt. Vgl. OECD (Hrsg.): Was ist Wirtschaftswachstum? Eine Betrachtung aus makroökonomischer, branchenbezogener und betriebswirtschaftlicher Sicht. Paris 2004, S. 32ff.

⁸⁰ Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Bielefeld 2004
http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf, S. 20

⁸¹ Ebenda

Indikatoren der Wachstumsschwäche	<p>Bei Bewertung dieser Sachverhalte ist allerdings zu berücksichtigen, dass ein Teil der Wachstumsschwäche auf den langfristigen Strukturwandel und die Transferleistungen in die neuen Länder zurückzuführen ist. Trotz dieser relativierenden Faktoren – so die Expertenkommission – wird deutlich, dass die deutsche Wachstumsschwäche auf eine Reihe struktureller Ursachen zurückzuführen ist, und zwar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Arbeitsproduktivität in Deutschland zeigt seit zwanzig Jahren unterdurchschnittliche Entwicklungsraten. - Das Arbeitsvolumen schrumpft überdurchschnittlich. - Die Investitionen in das Humankapital, wozu auch Bildung zu rechnen ist, sowie in Forschung und Entwicklung stagnieren in ihrer relativen Bedeutung seit 1989.⁸² - Die deutschen Branchen der Hochtechnologie haben eine deutlich niedrigere Wachstumsrate der Produktivität als in Vergleichsländern. - Der Anteil der Bildungsausgaben für Schule und Erstausbildung am Bruttoinlandsprodukt liegt deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. - Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben des Jahres 2000 beliefen sich in Deutschland auf 5,3 % des BIP und lagen damit auf dem 17. Platz der OECD-Länder.⁸³
Ungenutzte Lernpotenziale	<p>Als Indikator für die Ausschöpfung von Lern- und Produktivitätspotenzialen eines Landes wird oft die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung herangezogen; können doch Vergleichsdaten zeigen, wo Ansatzpunkte liegen, um dieses Potenzial für die Wachstumschancen der Zukunft stärker zu nutzen. In diesem Zusammenhang verweist die Expertenkommission u.a. auf folgende Fakten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutsche Unternehmen schöpfen das Lern- und Leistungspotenzial ihrer Belegschaften im europäischen Vergleich bislang noch nicht ausreichend aus; sie konzentrierten ihre betriebliche Weiterbildung vor allem auf kurzfristige Maßnahmen für einen relativ kleinen Teil ihrer Beschäftigten. Hier ist ein Umdenken erforderlich, das durch die demografische Entwicklung unabdingbar wird. - Bildungsabbrecher und Personen, die bei niedrigem Schulabschluss keinerlei berufliche Qualifizierung erfahren haben, stellen einen Ansatzpunkt dar, um potenzielle Wachstumsverluste zu verringern.⁸⁴ <p>Zum Komplex Wirtschaftswachstum konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine eigenen Recherchen durchgeführt werden. Die Studie stützt sich auf die von der oben genannten Expertenkommission herausgestellten Daten und Fakten.</p>
Umkehrschluss	<p>Bei Gegenüberstellung der beiden Komponenten <i>Bildung – Wirtschaftswachstum</i> kann es keinen Zweifel geben, dass im Umkehrschluss die nachgewiesenen Schwächen im Bereich Wirtschaft zu einem nicht unerheblichen Maße auf Defizite im</p>

⁸² In diesem Zusammenhang ist auf ein deutsches Problem zu verweisen, dass lediglich die Sach-Investitionen als solche berücksichtigt werden, während Ausgaben zur Finanzierung beruflicher Bildung als konsumtiv gelten.

⁸³ Vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, a.a.O., S. 20 – 23

⁸⁴ Ebenda

Bildungs- und Berufsbildungssystem zurückzuführen sind. Unter anderem sprechen hierfür Sachverhalte wie

- die von Seiten der Wirtschaft oft beanstandete unzulängliche Berufsreife der Hauptschulabsolventen, ohne dass allerdings konkrete Initiativen zur Behebung dieses Mangels vorgeschlagen wurden. Gegenstand einer öffentlichen Diskussion waren diese Fragen bisher noch nicht;
- der immer wieder in der Presse erörterte Mangel an Ausbildungsplätzen mit der Konsequenz, dass sich der Ausbildungsbeginn weiter hinausschiebt und durch Warteschleifen Ausgaben in Milliardenhöhe entstehen, ohne dass der Anteil nicht ausgebildeter Jugendlicher danach verringert werden konnte;
- die fehlende Strukturierung der Ausbildung nach einem Modulsystem mit entsprechenden Zwischenprüfungen sowie die Kooperation von Schule und Betrieb im Dualsystem ebenso wie auch das Zusammenwirken mit berufsqualifizierenden Vollzeitschulen;
- die Notwendigkeit, über speziell dafür verabschiedete Gesetze den Zugang von Fachkräften aus dem Ausland zu erleichtern sowie
- die gegenüber anderen Ländern unzureichend ausgebaute Weiterbildung in Deutschland mit Auswirkungen auf das frühe Ausscheiden Erwerbstätiger im Alter vor und nach 60 Jahren.

So erscheint es unverständlich, dass immer wieder auf *Vorzüge* des deutschen Berufsbildungssystems verwiesen wird, ohne dass derartige Aussagen durch Fakten und Vergleiche belegt werden können.

b) Fehlende Gesamtverantwortung für das Berufsbildungssystem

Als Hauptproblem des deutschen Berufsbildungssystems gilt, dass bisher keine Dachorganisation vorhanden ist, die für ein differenziertes Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten in Betrieben und in Vollzeitschulen zu sorgen vermag. Selbst innerhalb des Dualsystems fehlt zwischen den beiden Partnern Schule und Betrieb – wie bereits erwähnt – eine koordinierende Instanz. Auf dieses Erfordernis ging im Jahre 1979 der Rat der EU mit seinem Vorschlag zur alternierenden Ausbildung ein, indem er eine auf vertraglicher Basis erstellte Vereinbarung zwischen Schule und Betrieb, vertreten durch die zuständigen Behörden, anregte.

Hermann Schmidt äußerte sich zu Reformbemühungen in dieser Richtung in einem Beitrag zur Lernortkooperation wie folgt:

„Die dualen Zuständigkeiten im föderalistischen Staat, mit der Zuständigkeit des Bundes für die betriebliche Berufsbildung ... und der Zuständigkeit der Länder für die Berufsschulen, verhinderten eine gemeinsame Einrichtung für die einheitliche Entwicklung beruflicher Standards und Curricula, Prüfungsanforderungen und Zertifikaten aus einer Hand.“⁸⁵

Auf der schulischen Seite liegt die Verantwortung vor Ort weitgehend bei den Lehrkräften. Es zeigt sich, dass die alleinige Ausrichtung der Dualausbildung auf das Lernen am Arbeitsplatz im Betrieb in heutiger Zeit nicht ausreicht, den beruflichen

**Verantwortlichkeit
des Staates**

**Bedarf an
qualifizierten
Lehrkräften**

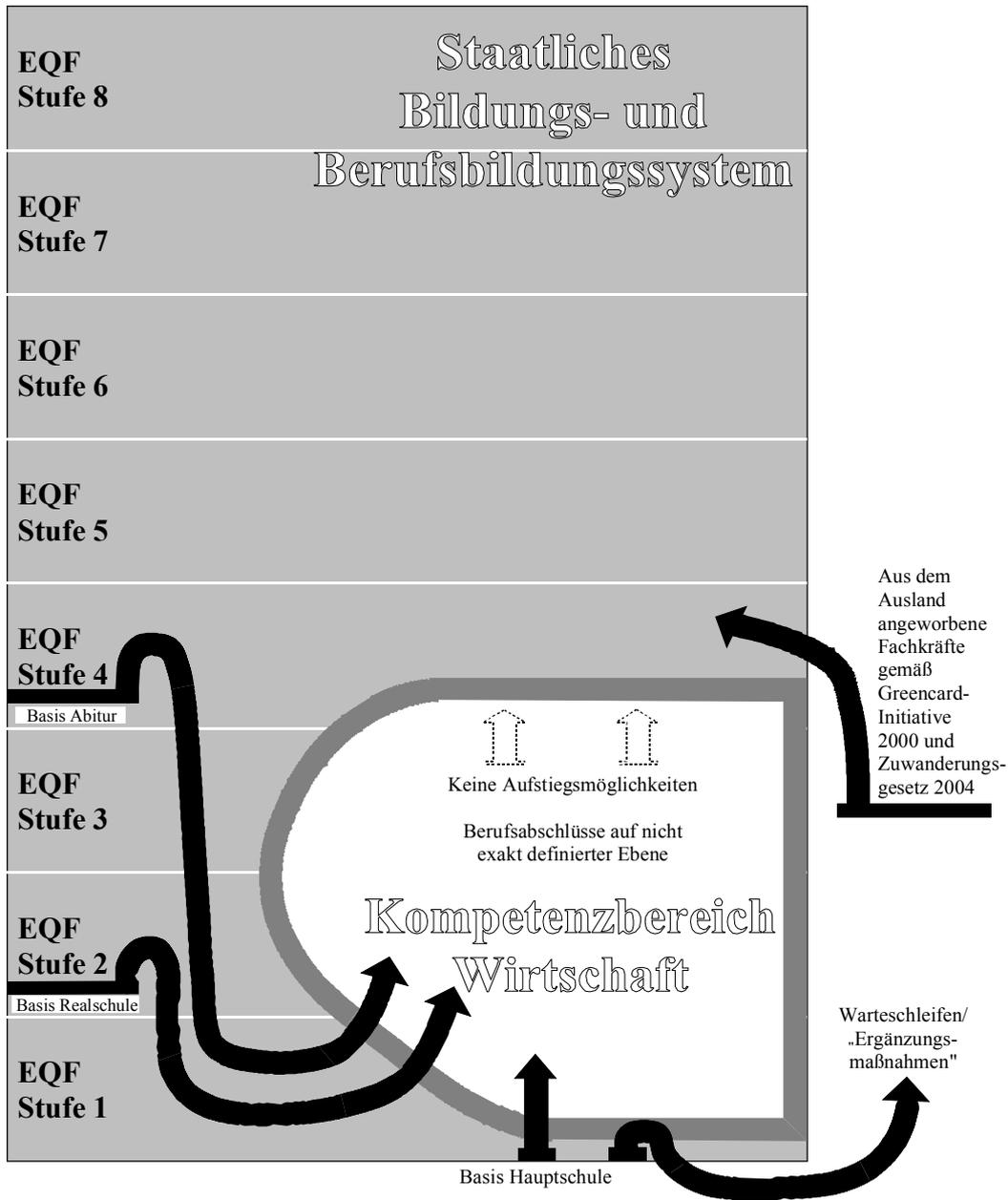
⁸⁵ Zitiert nach Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld 2004, S. 47

Nachwuchs zu qualifizieren. So erhält mit dieser Thematik sowohl der Ausbau einer echten Partnerschaft zwischen Schule und Betrieb als auch der Stand der Lehrerausbildung und –fortbildung eine entsprechende Dringlichkeit.

- Fehlende Zuständigkeit** Wie schwer es Deutschland fällt, weiterführende Schritte dieser Art zu vollziehen, zeigt die Diskussion um die Reform des Berufsbildungsgesetzes aus dem Jahre 1969, bei der im Vorfeld berufliche Vollzeitschulen stärker in die Versorgung der Jugendlichen eingebunden werden sollten. Die getroffene Regelung im neuen § 7 des BBiG 2005 genügt diesem Anspruch allerdings nicht. Auch die Offenheit der BDA, die in den zuvor zitierten „Eckpunkten zur Verbesserung der Strukturen ...“ formuliert wurde, hat bislang auf Seiten von Bund und Ländern zu keinen weitergehenden Überlegungen geführt. Dies beruht u.a. auf Barrieren, die aus der Reformdiskussion der Jahre um 1975 bis heute nachwirken.⁸⁶
- Getrenntes System** Diese Sonderstellung veranschaulicht modellhaft die Abbildung 9. Zugrunde liegt die jüngste Initiative der EU, das Bildungsgesamtsystem nach acht Ebenen zu strukturieren (vgl. Kapitel 3.2). Diese weiter ins Detail gehende Struktur gemäß Vorschlag der EU soll u.a. auch Aufstiegsmöglichkeiten sicherstellen, die z.B. auf dem Weg des lebenslangen Lernens – also auch des informellen Lernens – erreichbar sind. In diesem achtstufigen Aufbau ist im unteren Bereich die Zuständigkeit der Wirtschaft im Bereich der beruflichen Bildung in Deutschland eingezeichnet, wie sie schon über das Handwerkerschutzgesetz 1897/1900 mit Gründung der Handwerkskammern bei gleichzeitiger Wiedereinführung von Befähigungsnachweisen eingeleitet wurde. Das Gesetz bestellte als verantwortliche Institution die Handwerkskammern mit Durchführung und Prüfung der beruflichen Bildung. Nicht erwähnt wurde in diesem Zusammenhang die Funktion der Teilzeitschulen, für deren Besuch allerdings die Lehrlinge weiterhin freizustellen waren, wie es schon frühere Gewerbeordnungen verlangten.
- Auswirkungen der Trennung** Zu einer gemeinsamen Verantwortung von Staat und Wirtschaft für die Ausbildung auf diesen unteren Bildungsstufen kam es bisher nicht. Die Abbildung 9 zeigt dazu verschiedenartige Auswirkungen:
- Anerkannte Ausbildungsberufe gemäß deutschem Berufsbildungsgesetz basieren auf der Vorbildungsstufe Hauptschulabschluss.
 - Es gibt keine von vornherein zur mittleren Qualifikationsebene führenden Berufsbildungsgänge. So müssen Abiturienten ihre Berufsausbildung auf der Ebene Hauptschule beginnen.
 - Hauptschulabgänger finden zunehmend keine Lehrstelle. Sie werden zum großen Teil in Warteschleifen/Ergänzungsangebote einbezogen.
 - Ausbildungsgänge gemäß BBiG bleiben undifferenziert, obwohl eine Reihe von Berufen ganz deutlich der mittleren Qualifikationsstufe zuzuordnen wäre. Eine auf der Lehre aufbauende Stufung und damit Übergangsmöglichkeiten in den tertiären Bereich gibt es nicht.
- Die derzeitigen Berufsabschlüsse liegen im Ländervergleich de facto auf einer nicht exakt definierten Stufe.

⁸⁶ Vgl. dazu Rothe, G.: Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung, a.a.O., S. 19

Abbildung 9:
Auswirkungen Trennung von Bildung und Berufsbildung in Deutschland
 projiziert auf den von der EU angestrebten Europäischen Qualifikationsrahmen



Während in anderen Staaten, wie z.B. in Österreich und der Schweiz, die betriebliche Ausbildung und der Besuch der Teilzeitschule voll in das Bildungswesen einbezogen wurden, blieb es in Deutschland bei der alleinigen Verantwortung seitens der Betriebe und Kammern.

Regelungen in Nachbarstaaten

In Österreich sind für die betriebliche Ausbildung die Bundesländer zuständig. Die Rahmengesetzgebung liegt allerdings beim Bund, der auch für die Ausbildung im Vollzeitsystem allein zuständig ist.

In der Schweiz liegt die Kompetenz für die berufliche Bildung ebenfalls beim Bund, und zwar in Regie des Wirtschaftsressorts. Die Durchführung der beruflichen Bildung erfolgt in den jeweiligen Kantonen, zumeist über die dortigen Bildungsressorts. Es gibt kein Berufsbildungssystem, in dem so wie in Deutschland der Bereich der betrieblichen Ausbildung mit Besuch der Berufsschule als besonderes System herausgestellt wird, das gleichsam als das Berufsbildungssystem selbst verstanden wird. Eine zentrale Zuständigkeit im Bereich der beruflichen Bildung – Dualsystem und berufsqualifizierende Vollzeitschulen einbezogen – gibt es in Deutschland nicht.

**In Deutschland
zweigeteiltes
System**

Die alleinige Kompetenz der Wirtschaft für die Berufsausbildung im dualen System erscheint zunehmend als Nachteil des deutschen Berufsbildungssystems, denn dadurch wird die Ausrichtung auf die von der EU geplanten acht Ebenen der Bildungssysteme (vgl. Kapitel 3.2) erschwert.

Ein weiterer Nachteil entsteht in jüngerer Zeit dadurch, dass das von der Wirtschaft getragene betriebsgebundene Ausbildungspotenzial den Schulabgängern nur noch zum Teil eine Ausbildung sichert, für den Rest also ein Vakuum entsteht. Als Folge dieser Entwicklung ergeben sich die hohen Zahlen von Jugendlichen, die in Warteschleifen oder einem so genannten Ergänzungsangebot aufgefangen werden.

Deutschland kann sich nicht beklagen über die niedrige Einstufung der deutschen Lehrabschlüsse durch die übrigen EU-Staaten; selbst in den innerstaatlichen Regelungen für den Zugang zur Beamtenlaufbahn ist beispielsweise die duale Ausbildung weder für die Laufbahn des gehobenen noch die des mittleren Dienstes als Zugangsvoraussetzung genannt.

Es gibt in Deutschland auch kaum Ansätze, die den Abschluss der dualen Ausbildung als Zugangsvoraussetzung zum Tertiärbereich (Hochschule) definieren⁸⁷; anders in Österreich und in der Schweiz, wo der Lehrabschluss und der Hochschulzugang über Sonderprüfungen geregelt ist, gibt es keinen ausgebauten berufsqualifizierenden Weg, der vom Lehrabschluss planmäßig in den Hochschulbereich führt.

**Europäischer
Qualifikations-
rahmen**

Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, fand zur Frage der Gestaltung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ein umfassender Konsultationsprozess statt. Die eingegangenen Stellungnahmen wurden mit Unterstützung des CEDEFOP analysiert und kategorisiert, so dass auch der Stand der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen in den einzelnen Staaten ermittelt werden konnte. Deutschland erklärte seine Absicht, einen übergreifenden nationaler Qualifikationsrahmen zu schaffen, der alle Formen von Bildung und Ausbildung erfasst. Da dieser von Grund auf erarbeitet werden müsse, sei es verfrüht, Angaben zu dessen Form, zum Zeitpunkt der Einführung oder zur Beziehung zum EQF zu machen.⁸⁸

⁸⁷ Nach einem Beschluss der KMK vom 05.06.1998 i.d.F. v. 09.03.2001 kann die Fachhochschulreife unter bestimmten Voraussetzungen in Verbindung mit beruflichen Bildungsgängen erworben werden.

⁸⁸ Vgl. „Europäischer Qualifikationsrahmen kommt gut voran“. In: CEDEFOP info zur beruflichen Bildung in Europa, Nr. 1/2006

Eine Kontaktgruppe, die so genannte ARGE ALP-Länder, befasste sich ebenfalls mit dieser Problematik. Einbezogen sind dort die Länder Baden-Württemberg, Bayern, Österreich, Schweiz und Südtirol. Ihr Votum wies auf Spezifika der dualen Ausbildung hin, die deren Einordnung in einen solchen Qualifikationsrahmen erschweren:

**Kontaktgruppe
ARGE
ALP-Länder**

„Die Formulierungen der Kriterien, nach denen Bildungselemente den Stufen zugeordnet werden, bilden den wohl anspruchvollsten Teil des Projektes EQF. Und hier sollten auch die spezifischen Aspekte der dualen Ausbildung besonders beachtet werden: In einer dualen Ausbildung besitzen die einzelnen Bildungselemente in der Regel stark unterschiedliche Anforderungen. Neben Ausbildungselementen, die bis zur Stufe 5 der 8 Stufen des EQF reichen können, gibt es oft auch Elemente der einfachen Stufen 2 oder 3. Das verleitet leicht dazu, die gesamte Ausbildung vergleichsweise zu tief einzustufen.“⁸⁹

Die über eine so lange Zeitspanne andauernde Sonderstellung der Berufsbildungsgänge auf unterer Ebene erklärt sich im Wesentlichen aus den immer wieder geäußerten positiven Voten zum deutschen Dualsystem. Grund dafür sind permanent genannte niedrige Quoten jugendlicher Erwerbsloser. Die für Deutschland ausgewiesenen Quoten sind jedoch mit denen anderer Länder nicht vergleichbar. Da die Zahl arbeitsloser Jugendlicher auf die gleichaltrigen Erwerbspersonen bezogen wird, ergeben sich in Deutschland günstigere Werte dadurch, dass die Lehrlinge zu den Erwerbstätigen zählen.

Konsequenzen

Die von der Bundesagentur für Arbeit und anderen Stellen für Deutschland ermittelten Quoten fallen somit weit niedriger aus als in anderen Staaten, in denen die Jugendlichen in der Berufsausbildung noch als Schüler gelten. Auf diesen Unterschied wird amtlicherseits bislang nicht hingewiesen, was zu Fehlinterpretationen im internationalen Vergleich geführt hat und immer noch führt. Hinzu kommen die in Warteschleifen aufgefangenen Jugendlichen, die sonst ebenfalls als Arbeitslose zählen würden.

Die positiven Angaben zum Dualsystem und insbesondere die niedrigen Quoten jugendlicher Arbeitsloser setzten sich – obwohl unrichtig – in den letzten Jahrzehnten wiederholt gegen Reformvorschläge durch, so dass der derzeitige negative Stand der beruflichen Bildung auf den unteren Ebenen als Folge zwischenzeitlich nicht durchgeführter Reformmaßnahmen zu sehen ist. Der Berichterstattung kommt also gleichsam eine Schlüsselfunktion für Reformen zu. Der Beschluss des BMBF und der KMK vom Jahre 2004, eine neue Bildungsberichterstattung einzuführen, kann somit als Meilenstein für die Verbesserung der Situation der beruflichen Bildung in Deutschland gesehen werden.

**Folgen
einseitiger
Berichterstattung**

Der auf das Dualsystem verengte Blick der jährlichen Berufsbildungsberichte des BMBF, die zu wesentlichen Teilen im BiBB erarbeitet und mit einer Stellungnahme dessen Hauptausschusses publiziert werden, wird damit ergänzt durch eine Berichterstattung, die Berufsbildung als Teil des deutschen Bildungswesens versteht. Aus der amtlichen Statistik entsteht im Verbund mit repräsentativen Erhebungen so im

**Bisheriger Fokus
Dualsystem**

⁸⁹ ARGE ALP-Länder zur Einführung des EQF (Baden-Württemberg, Bayern, Österreich, Schweiz, Südtirol) (http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/argealp_de.pdf)

Abstand von zwei Jahren eine Gesamtschau, die nicht nur die Entwicklung der einzelnen Bereiche allgemeiner und beruflicher Bildung anhand fortschreibbarer Indikatoren aufzeigt, sondern auch konkret herauszustellen verspricht, wo die Verknüpfung zwischen den Teilsystemen unzureichend ist und zu Reibungsverlusten führt. Die Festlegungen des BBiG 2005, Teil 4 Berufsbildungsforschung, Planung und Statistik (§§ 84ff.), wonach das Bundesministerium für Bildung und Forschung jährlich einen Berufsbildungsbericht vorzulegen hat, bleiben davon unberührt. Die umfassende Aufarbeitung der Statistiken in den jährlichen Berichten des BMBF ist und bleibt vielmehr eine wesentliche Quelle für ins Detail gehende Untersuchungen zu den unterschiedlichen Facetten des deutschen Dualsystems, wie dies die vorangehenden Tabellen und Schaubilder (z.B. in Kapitel 2.4 und 6.3) belegen. Dies gilt gleichermaßen für die Gesamtbetrachtung und regionale Disparitäten, auch wenn sich die Berufsbildungsberichte nach § 86 BBiG auf „Stand und voraussichtliche Weiterentwicklung der Bildungsbildung“ – verstanden als Dualsystem – und auf Vorschläge zur „Sicherung eines regional und sektoral ausgewogenen Angebots an Ausbildungsplätzen“ beschränken. Die Berufsausbildung an Vollzeitschulen der Länder wurde in den jährlichen Berichten de facto lediglich nachrichtlich erwähnt und oft eher mit dem Unterton, wie gering deren Beitrag zur Versorgung der Jugendlichen, bezogen auf hunderttausende betrieblicher Ausbildungsstellen, sei.⁹⁰

Neue Situation Durch die Vereinbarung zwischen BMBF und KMK vom Jahre 2004 besteht nun die Möglichkeit, Beschränkungen in der Berichterstattung zur Berufsbildung, die aus getrennten Zuständigkeiten von Bund und Ländern resultieren, zu überwinden, womit auch für den Vergleich des deutschen Systems mit anderen EU-Staaten eine breite Basis geschaffen werden soll.

c) Gemeinsame Berichterstattung zum Bildungssystem gemäß Beschluss 2004

Initiative der KMK und des BMBF Der Beschluss der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom Jahre 2004 zur gemeinsamen Verabschiedung von Bildungs- und Berufsbildungsberichten bedeutet einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Realisierung der Zielsetzung *Bildung und Wirtschaftswachstum*, soll er doch eine deutlichere Positionierung Deutschlands im internationalen Vergleich ermöglichen:

„Um zu wissen, wo das deutsche Bildungssystem steht, haben sich Bund und Länder auf eine gemeinsame Bildungsberichterstattung geeinigt, die aussagekräftige Indikatoren zu zentralen Bildungsbereichen liefern soll.“⁹¹

Berufsbildungssysteme im Vergleich Die damalige Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn begrüßte diese Initiative ausdrücklich und wies insbesondere auf ihre Bedeutung für die Positionierung des deutschen Bildungssystems im Ländervergleich hin:

⁹⁰ So heißt es am Ende des Abschnitts „Schulische Berufsausbildung“ im Berufsbildungsbericht 2005, auf Seite 142: „Fasst man die verschiedenen Bildungsgänge zusammen, die Berufsausbildung im Sekundarbereich anbieten, und berechnet aus der Summe der Bildungsteilnehmer/Bildungsteilnehmerinnen die Anteile der einzelnen Bildungsgänge, so zeigt sich nach wie vor die Dominanz des dualen Systems.“

⁹¹ Mitteilung des BMBF (<http://www.bildungsministerium.de/de/3292.php>)

„Eine unabhängige, integrierte und umfassende Bildungsberichterstattung ist unerlässlich für die Standortbestimmung nach innen und außen. Dabei spielt die Untersuchung der Übergänge und Schnittstellen in unserem Bildungssystem für die individuellen Bildungsbiografien eine zentrale Rolle.“⁹²

Zunehmend wird die Notwendigkeit einer umfassenden und konsistenten Dokumentation von Indikatoren zum Bildungssystem in seiner Gesamtheit erkannt. Das BMBF betonte in diesem Zusammenhang:

**Aufgabenstellung
für die
Berichterstattung**

„PISA zeigt: Entscheidend sind nicht volle Lehrpläne und Vorschriften, sondern national einheitliche Bildungsstandards und ihre Überprüfung. ... Das Ergebnis der Arbeit lässt sich nur in nationalen Vergleichstests erheben, um die Qualität der Leistungen noch zu steigern.“⁹³

Anlässlich der konstituierenden Sitzung des für dieses Vorhaben gebildeten Beirats empfing der damalige Bundespräsident Johannes Rau dessen zwölf Mitglieder zusammen mit der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, der rheinland-pfälzischen Bildungsministerin Doris Ahnen, und dem Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Wolf-Michael Catenhusen. Die KMK-Präsidentin erklärte anlässlich dieser Veranstaltung:

„Die Weiterentwicklung unseres Bildungssystems ist eine andauernde Aufgabe. Sie muss wissenschaftlich begleitet und dokumentiert werden, um Qualität zu sichern, Fehlentwicklungen zu vermeiden und auf übertragbare innovative Ansätze hinzuweisen. Mit der heutigen Berufung des wissenschaftlichen Beirates haben Bund und Länder die Grundlage für eine unabhängige, kontinuierliche Beratung geschaffen.“⁹⁴

Der wissenschaftliche Beirat, der die Entwicklung und Ausgestaltung der Bildungsberichterstattung beraten soll, setzt sich aus Expertinnen und Experten aus allen Bereichen des Bildungssystems sowie der außerschulischen Jugendbildung und der Bildungsökonomie zusammen. Den Beiratsvorsitz übernahm Prof. Dr. Jürgen Baumert vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. Unter seiner Federführung wurde bereits der erste Zyklus der PISA-Studie in Deutschland durchgeführt.

**Wissenschaftlicher
Beirat**

Die künftigen Bildungsberichte sollen im Sinne des lebenslangen Lernens alle bildungsbiografischen Etappen erfassen und aussagekräftige Indikatoren zu zentralen Bildungsbereichen liefern. Diese sollen „sowohl Kontext-, Prozess- und Wirkungsdimensionen von Bildungssystemen und formalen Bildungsprozessen erfassen als auch non-formale und informelle Bildung in den Blick nehmen und international anschlussfähig sein“.⁹⁵

Der erste, im Juni 2006 erschienene Bericht stellt den Zusammenhang von Bildung, Wirtschaftswachstum und sozialen Erträgen heraus. Dem Bildungssektor wird eine

**Erster Bericht
Juni 2006**

⁹² KMK-Pressemitteilung vom 16.06.2004 (<http://www.kmk.org/aktuell/pm040616.htm>)

⁹³ Mitteilung des BMBF, a.a.O.

⁹⁴ KMK-Pressemitteilung, a.a.O.

⁹⁵ Ebenda

Schlüsselfunktion für Wachstum und Wohlstand der Gesellschaft zugesprochen. Als Fazit wird festgehalten:

„Welche Erträge oder Wirkungen Bildung langfristig im Lebensverlauf hat, hängt immer weniger allein vom ersten Schul- oder Ausbildungsabschluss ab, sondern zunehmend von der Wahrnehmung konsekutiver Bildungsangebote. Von dieser Öffnung des Bildungssystems profitieren aber nicht alle gleichermaßen. Mit derselben ausdifferenzierten Bildungslandschaft konfrontiert, polarisieren sich die Chancen zwischen erfolgreichen Bildungskumulierern und weniger erfolgreichen, zum Teil scheiternden Ausbildungslosen.“⁹⁶

**Umfassende
Berichterstattung** Nach Jahren unbefriedigender Berichterstattung entspricht dieser erste umfassende Bildungsbericht des *Konsortiums Bildungsberichterstattung* in einzelnen Teilbereichen durchaus den an das neue Berichtssystem gestellten Erwartungen. Anstatt wie früher sich nur auf die betriebsgebundene Ausbildung zu konzentrieren, werden Dualsystem und berufsqualifizierende Vollzeitschulen im Nebeneinander und damit als Teile des Berufsbildungsgesamtsystems genannt.

So erkennen die Herausgeber (KMK und BMBF) im neuen Bericht an, dass es neben den Lehrverhältnissen ein eigenständiges Teilsystem beruflicher Bildung gibt, das in Verantwortung der Kultusministerien der Länder strukturiert wird und in dem Berufsabschlüsse mit staatlicher Prüfung erworben werden.

**Indikatoren-
gestützter
Bericht** Der Bericht „Bildung in Deutschland“ vom Juni 2006 versteht sich als „erste umfassende Bestandsaufnahme“.⁹⁷ Im Gegensatz zu anderen Analysen wird ausdrücklich vermerkt, „dass er sich im Wesentlichen auf eine Auswahl fortschreibbarer Indikatoren stützt“⁹⁸, also auf problemorientierte Analysen sowie auf Wertungen und Empfehlungen weitgehend verzichtet. „Welche Schlussfolgerungen aus den präsentierten Befunden zu ziehen sind, bleibt in erster Linie den Leserinnen und Lesern vorbehalten.“⁹⁹

Wie die folgenden Abschnitte zeigen, erscheint der einbezogene Satz an Indikatoren allerdings als zu eng. Es bleibt zu hoffen, dass – insbesondere im Rahmen supranationaler Vergleiche – zu Besonderheiten des deutschen Systems, wie etwa der von europäischen Standards abweichenden Struktur der Berufsbildung auf der Sekundarstufe II nach erwerbbarer Berechtigungen ebenso wie nach Alter beim Ausbildungsbeginn, in künftigen Berichten neue Indikatoren aufgenommen werden.

**Gliederung
des Berichts** Der erste Bericht gliedert sich wie folgt:

- A Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen
- B Grundinformationen zu Bildung in Deutschland
- C Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
- D Allgemein bildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter

⁹⁶ Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Hrsg.: Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der KMK und des BMBF. Bielefeld 2006, S. 203

⁹⁷ Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 197

⁹⁸ Ebenda

⁹⁹ Ebenda

- E Berufliche Ausbildung
- F Hochschule
- G Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter
- H Migration
- I Wirkungen und Erträge von Bildung

Anzuerkennen ist, dass der Bericht die duale Berufsausbildung erstmalig kritisch hinterfragt und ausführlich auf Schwachstellen und negative Entwicklungen im überkommenen System eingeht. Aufgeführt sind¹⁰⁰:

**Schwachstelle
Dualsystem**

- „Soziale Marginalisierung und Gefährdung des künftigen Arbeitskräftepotentials“ durch fehlende konkrete Berufsbildungsperspektiven und die soziale Ausgrenzung eines großen Teils junger Leute.
- „Beträchtliche regionale Disparitäten“, die sich darin zeigen, dass das „Übergangssystem“ in den einzelnen Ländern unterschiedliche Anteile junger Menschen aufnimmt¹⁰¹; die Spannweite reicht von 26 % in Bayern bis zu 47 % in Nordrhein-Westfalen.
- „Disparitäten nach schulischer Vorbildung“, die in erster Linie die Hauptschüler treffen, aber auch dazu geführt haben, dass 2004 „jeder vierte Neuzugang mit Mittlerem Abschluss seine Berufsausbildung im Übergangssystem“ begonnen hat, wobei kritisch vermerkt wird, dass davon über die Hälfte erst noch Berufsfachschulen besuchte, „die weder einen Berufsabschluss noch eine höhere formale Qualifikation vermitteln.“¹⁰²
- Verstärkte Ausgrenzung der Hauptschulabsolventen, von denen sich 2004 über die Hälfte im Übergangssystem aufgehalten haben; zu den Ausbildungsplätzen im Schulberufssystem fanden noch nicht einmal 15 % der Hauptschüler Zugang.
- Damit verliert das Dualsystem seine Integrationskraft, war es doch eine seiner großen Stärken, „gerade Kinder aus bildungsschwächeren Gruppen durch Ausbildung beruflich integrieren zu können“.
- Auf diese Weise werden insbesondere die unteren Schulabschlüsse entwertet, führt doch der Weg dieser Absolventen weithin zunächst ins Übergangssystem. Dies soll die Bildungspolitik zum Anlass nehmen zu prüfen, „was diese über den Ausbildungsmarkt herbeigeführte Neudefinition der bürgerlichen Grundbildung für die Organisation des allgemein bildenden Bildungswesens bedeuten kann.“¹⁰³

Der erste Bericht konzentriert sich – wohl dem vorhandenen breiten Datenmaterial folgend – weithin auf das Dualsystem. Zum Schulberufssystem enthält er nur wenige weiterführende Anmerkungen; dazu gehören:

Schulberufssysteme

Die Feststellung, es habe „neben der dualen Ausbildung schon sehr früh eine vollzeitschulische Berufsausbildung – vor allem in den Dienstleistungsbereichen – gegeben, die in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich an Gewicht innerhalb des Aus-

¹⁰⁰ A.a.O., S. 80ff.

¹⁰¹ Im Bericht werden Ergänzungsangebote wie das BVJ und nicht berufsqualifizierende Berufsfachschulen, oft Warteschleifen genannt, als Übergangssystem bezeichnet.

¹⁰² Vgl. a.a.O., S. 82

¹⁰³ Ebd., S. 83

bildungssystems gewonnen hat.“¹⁰⁴ Der Anteil der Neuzugänge im Schulberufssystem wird für das Jahr 2004 mit rund 211.500 oder 17,1 % beziffert, gegenüber 175.500 Neueintretenden oder 14,4 % im Jahre 2000.¹⁰⁵

**Schwachstelle
Weiterbildung**

Der Bericht „Bildung in Deutschland“ beschäftigt sich auch mit „Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter“ (Kapitel G). Hierbei werden die gewonnenen Daten zur institutionalisierten Weiterbildung sowie zum informellen Lernen auch komparativ betrachtet. Die Indikatoren konzentrieren sich auf Zusammenhänge zwischen Weiterbildungsverhalten und zuvor erworbenen Bildungsabschlüssen sowie sozio-ökonomischen Umfeldbedingungen, auf die Weiterbildungserträge und die Finanzierung. Auch wenn ausdrücklich auf die schwierige Datenlage verwiesen wird, so bietet sich doch nach Aussagen des Berichts ein weitgehend negatives Bild der Weiterbildungssituation in Deutschland, das im Gegensatz zur öffentlichen Rhetorik über die Bedeutung des lebenslangen Lernens steht. Auf die Problematik der Evaluierung und Zertifizierung informell erworbener Qualifikationen wird nicht eingegangen. Zusammenfassend ist aus dem Bildungsbericht festzuhalten¹⁰⁶:

- Deutschland rangiert bei der Weiterbildungsbeteiligung, das informelle Lernen eingeschlossen, innerhalb der EU-Staaten am unteren Ende der Skala.
 - Die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten ist seit 1997 merklich gesunken.
 - Die Weiterbildungsausgaben der öffentlichen Hand und der Privatunternehmen gingen zurück, insbesondere die Aufwendungen der Bundesagentur für Arbeit.
 - Gering qualifizierte Beschäftigtengruppen weisen nach wie vor eine zu niedrige Weiterbildungsbeteiligung auf. So werden kaum neue Qualifikationspotenziale erschlossen bzw. Bildungsdefizite kompensiert.
 - Der positive Arbeitsmarkteffekt der institutionellen Weiterbildung bleibt begrenzt; zudem kommen ältere Erwerbspersonen – im Widerspruch zur demographischen Entwicklung – weniger als jüngere in den Genuss von Fördermaßnahmen.
 - Informelles Lernen kann die Mängel der formalisierten Weiterbildung nicht ausgleichen. Vielmehr stehen beide Formen des Lernens in einem Verhältnis wechselseitiger Ergänzung zueinander. Dieser Zusammenhang ist für neue Strategien zur Organisation des lebenslangen Lernens erst noch fruchtbar zu machen.
- Diese Feststellungen des Berichts decken sich weitgehend mit den über diese Studie erarbeiteten Teilergebnissen.

**Andere
Positionierung
des Dualsystems**

Vor diesem Hintergrund erscheint der dem Kapitel E vorangestellte Abschnitt unverständlich; er lautet:

„Die deutsche Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene gilt bis heute in der internationalen Diskussion als vorbildlich. Ihren Ruf verdankt sie insbeson-

¹⁰⁴ A.a.O., S. 79

¹⁰⁵ Nicht thematisiert wird das Statistikproblem, das daraus resultiert, dass die Länder ihre Schulen, die eine vollwertige Berufsausbildung bieten, unterschiedlich bezeichnen und zuordnen, und zwar werden die Schüler- und Absolventenzahlen teils auch unter Fachschulen, die im Kern Weiterbildungsinstitutionen sind, geführt; in einem weiteren Teilbereich bestehen Überschneidungen mit den „Schulen des Gesundheitswesens“, die bislang nicht dem Bildungswesen i.e.S. zugeordnet werden und in der Fachserie 11 Reihe 2 Berufliche Schulen des Statistischen Bundesamtes nur nachrichtlich erwähnt sind.

¹⁰⁶ Vgl. Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 201

dere dem dualen System aus betrieblicher und schulischer Ausbildung. Die duale Berufsausbildung schuf und schafft nicht nur ein großes Reservoir gut ausgebildeter Fachkräfte, das als wichtige Voraussetzung für den wirtschaftlichen Erfolg und als komparativer Vorteil der deutschen Wirtschaft im internationalen Wettbewerb angesehen wird. Sie vermittelt auch bis heute der Mehrheit der Jugendlichen wie kaum ein anderes Berufsausbildungssystem einen qualifizierten Berufsabschluss und ermöglicht bisher relativ bruchlose Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt. Beide Qualitäten des Berufsausbildungssystems – große Streubreite qualifizierter Ausbildung und Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit – sind gerade in einer Zeit von Massenarbeitslosigkeit und erhöhter Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt von fundamentaler gesellschaftlicher Bedeutung.¹⁰⁷

Die obigen Formulierungen erscheinen für den Leser als aus den 70er Jahren stammend, denn die dort herausgestellten positiven Sachverhalte, wie z.B. gut ausgebildete Fachkräfte für den wirtschaftlichen Erfolg, bruchlose Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt sowie Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit, sind – wie zuvor gezeigt worden ist – längst überholt. Hinzu kommt, dass die obigen Ausführungen kaum mit jüngeren Verlautbarungen der Auftraggeber BMBF und KMK zum Dualsystem übereinstimmen. Zudem wurden kritische Anmerkungen der seitherigen Berichterstattung im Rahmen des jährlichen Berufsbildungsberichts gemäß BBiG nicht aufgenommen, wie z.B. Ausführungen zum sich immer weiter hinauschiebenden Eintritt in die betriebliche Berufsausbildung, so dass derzeit der größere Teil der Lehrantritte im Erwachsenenalter erfolgt und damit der Zugang von Schulentlassenen in eine Ausbildung stark zurückgegangen ist.

Betrachtet man die höheren Eintrittsquoten im Erwachsenenalter und die – wie der Bericht selbst hervorhebt – geringen Chancen von Hauptschulabsolventen nach der Pflichtschule, dann liegt der Schluss nahe, dass die Betriebe sich aus der Ausbildung Jugendlicher weitgehend verabschieden und sich auf die Ausbildung im Erwachsenenalter konzentrieren.

Als neue, herausragende Positionsbestimmung im Kapitel E „Berufliche Ausbildung“ ist folgende Feststellung zur Kenntnis zu nehmen:

„Für die Bundesrepublik lassen sich drei Teilsysteme unterhalb der Hochschulebene unterscheiden:

- das duale System, d.h. die Ausbildung für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) (betriebliche Ausbildung mit begleitendem Berufsschulunterricht);
- das Schulberufssystem, d.h. die Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form in Verantwortung des Schulträgers;
- das berufliche Übergangssystem, d.h. (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinen anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung

**Unberücksichtigte
Fakten**

**Drei
Teilsysteme**

¹⁰⁷ A.a.O., S. 79

zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen.“¹⁰⁸

- Fehlende Ursachenforschung** Der Bericht veranschaulicht, wie schwer es für Jugendliche mit Hauptschulabschluss ist, eine Lehrstelle zu finden. Die Hintergründe dieser Entwicklung sind ausführlich in Kapitel 6.3 der vorliegenden Untersuchung erörtert worden. Dies gilt insbesondere für Probleme, die daraus resultieren, dass die Lehnanfänger immer älter werden, wie es schon seit Jahren in den Berufsbildungsberichten unter Mitwirkung des BiBB dargestellt worden ist. Dadurch, dass die volle Zahl der in Ausbildung Stehenden mit ca. 60 % des Altersjahrgangs ausgewiesen wird, entsteht ein unrichtiges Bild, denn tatsächlich beginnen – wie in Abbildung 7 ausgewiesen – nur 24 % des Durchschnittsjahrgangs an 16- bis unter 20-Jährigen eine Lehre; und dieser Trend zum späteren Lehreintritt ist keineswegs abgeschlossen, so dass das Defizit an Ausbildungsplätzen für Schulabgänger nicht weiter vernachlässigt werden darf.
- Bisherige Debatte um das Dualsystem** Nicht aufgenommen in die Berichterstattung sind die – worauf bereits verwiesen wurde – seitherigen umfangreichen Stellungnahmen zum Dualsystem des BMBF und der KMK, die sich bereits mit bestimmten Reformen befassen.¹⁰⁹ Gleichzeitig fehlen Hinweise auf die in der EU anlässlich des Gipfels Lissabon 2000 angelaufenen Reformen samt Folgetreffen und Zwischenberichten der Länder.
- Übergangssystem als dritter Zweig** Die im Bericht gebrauchte Formulierung ersetzt die über die Jahre hinweg wechselnden Kennzeichnungen des bislang als Grauzone in der Öffentlichkeit verdrängten Sektors, wie beispielsweise „Jugendliche mit Übergangsproblemen“ oder „Jugendliche mit Startschwierigkeiten“ bzw. vom Deutschen Jugendinstitut 1998 formuliert „Ergänzungsangebote (zur regulären Ausbildung)“ oder den zuvor im Kontext der Abbildungen 6 bis 8 beschriebenen „Wartestand“ oder „Warteschleifen“. Betont wird allerdings die Heterogenität des Übergangssystems, wie sie bereits detailliert in der Abbildung 6 beschrieben worden ist; ebenso das Problem „Soziale Marginalisierung und Gefährdung des zukünftigen Arbeitskräftepotenzials“, das mit dem unsicheren Start ins Berufsleben verbunden ist. Verwiesen wird in diesem Kontext auf die Gefahr, dass „Jugendliche an Ausbildungsmotivation verlieren und resignieren“ und darauf, „hier könnte ein wichtiges Arbeitskräftepotenzial für die Zukunft verspielt und sozialer Ausgrenzung Vorschub geleistet werden“.¹¹⁰ Dessen ungeachtet ist die Formulierung *Übergangssystem* unglücklich gewählt, denn quantitativ wird nicht exakt erfasst, welche Quoten Jugendlicher nach der Schulentlassung eine Ausbildung antreten und welche Anteile keinen Ausbildungs-

¹⁰⁸ Vgl. Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 79

¹⁰⁹ Vgl. Illerhaus, Klaus: Dokumentation über das Spitzengespräch der Kultusministerkonferenz mit Vertretern der Bundesregierung, von Fachministerkonferenzen der Länder, der Wirtschaft, der Gewerkschaften und der Lehrerverbände zum Thema Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung am 22./23.05.1997 in Wolfsburg. Bonn 1997, S. 8. Hrsg.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

¹¹⁰ Vgl. dazu a.a.O., S. 82

platz finden. Der Grund für den Eintritt in das Übergangssystem ist primär das Fehlen von Ausbildungsmöglichkeiten auf beiden Seiten, der betriebsgebundenen Ausbildung sowie den berufsqualifizierenden Vollzeitschulen.

Der Bericht nennt Quoten für den Übergang ins Dualsystem; er bezieht dabei aber Jugendliche wie Erwachsene ein, wobei bereits durch frühere Berufsbildungsberichte deutlich wurde, dass der größere Teil der Jugendlichen die Lehre im Erwachsenenalter antritt. Das derzeitige Verhältnis nach absolvierter Schulpflicht liegt für den Eintritt in eine Vollzeitschule, ins Dualsystem oder ins Übergangssystem bei ca. 1 : 1 : 2, was bedeutet, dass die Hälfte der Schulentlassenen keine Ausbildungsmöglichkeiten findet, weder im Dualsystem noch in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen. Diesen Umstand im Ländervergleich darzustellen fällt schwer, denn außerhalb Deutschlands gibt es einen derartigen Mangel an Berufsbildungsangeboten nicht. Die tatsächliche Situation der Berufsbildung in Deutschland wird im neuen Bericht zwar in einzelnen Teilen angesprochen; die Gesamtdarstellung gibt jedoch keinen abgesicherten Überblick über die Position Deutschlands im Vergleich zu den übrigen EU-Staaten. So erfüllt die Berichterstattung 2006 die zwei Jahre zuvor angekündigte breite Darstellung des einzubeziehenden Ist-Zustands noch nicht.

**Fehlender
Gesamt-
zusammenhang**

d) Das „Übergangssystem“ im Spiegel der Verfassungen

Positiv zu sehen ist, dass der mit *Übergangssystem* bezeichnete heterogene Bereich als eigenständig herausgestellt wird. Wie unterschiedlich die hier zusammengefassten Formen und Schulzweige sind, wurde bereits in Abbildung 6 (vgl. Kapitel 6.3) anhand aktueller Zahlen und Anteile am Gesamtjahrgang dargestellt. Inhaltlich reichen – wie dort gezeigt – die Zielsetzungen der Angebote von der Ausbildungs- und Vermittlungsreife über berufliche Grundbildung bis zur Kombination von Grundbildung und Abschluss der Sekundarstufe I. Aus internationaler Sicht stellt dieser Bereich eine Sonderform dar, die vom Standort her die Bedingungen des Sekundarbereichs II allerdings nicht erfüllt.

**Unklarer
Standort im
Bildungssystem**

Eine Grundvoraussetzung für die Bezeichnung *Übergangssystem* wäre, dass die Bildungsangebote in sich klar strukturiert sind und die Abschlussebene mit den erworbenen Berechtigungen eindeutig im Bildungssystem verankert ist. Die Begriffe Übergang und Übergangssystem knüpfen an die Vorstellung an, dass der Eintritt ins Erwerbsleben im Vordergrund steht, ohne dass weder betriebliche Ausbildungsplätze noch berufsqualifizierende Vollzeitschulen in der Lage wären, die ins Übergangssystem einbezogene Population aufzunehmen.

Die Analyse im Bericht weist auf folgende Hintergründe für die Ausweitung des Übergangssystems hin:

**Gründe für die
Ausweitung des
Übergangssystems**

„Über die Gründe für die rapide Ausweitung des Übergangssektors ist viel spekuliert worden: ob sie mehr in der Krise des Ausbildungsmarktes, d.h. im Rückgang des betrieblichen und schulischen Ausbildungsplatzangebots, oder in Defiziten der Schulen in der Vermittlung elementarer individueller Voraussetzungen für die Aufnahme einer qualifizierten Berufsbildung liegen.“¹¹¹

¹¹¹ Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 81f.

Diese Hinweise gehen am Kernproblem des deutschen Berufsbildungssystems vorbei. Über Jahrzehnte hinweg wurde von offizieller Seite allein auf das Dualsystem als Schwerpunkt der Berufsbildung verwiesen, ohne Rücksicht darauf, ob die Aufnahmekapazität der Wirtschaft den so gestellten Anforderungen überhaupt gewachsen war und die Jugendlichen unmittelbar nach dem Schulabgang auch aufgenommen werden konnten. Eine Diskussion darüber, ob die duale Ausbildung auch in Deutschland durch einen entsprechenden Ausbau berufsqualifizierender Vollzeitschulen ergänzt werden sollte, wurde bisher nicht geführt – und wenn, dann wurde diese Möglichkeit zurückgedrängt. So stieg über die Jahre hinweg der Anteil an „unversorgten Jugendlichen“ auf das heutige Volumen von – wie im neuen Bericht „Bildung in Deutschland“ selbst angegeben – 488.073 im Jahre 2004 an.

Auswirkungen auf die Betroffenen Der Bericht erwähnt, dass für „zwei Fünftel der Ausbildungsanfänger ... ihr Start ins Berufsleben mit Unsicherheit und ohne konkrete Berufsbildungsperspektive“ beginnt.¹¹² Er weist ferner darauf hin, dass Hauptschulabgänger nur beschränkt Chancen haben, in ein Ausbildungsverhältnis überzutreten und in der Zwischenzeit Schulabgänger mit mittlerem oder höherem Schulabschluss im Dualsystem – wörtlich: „annähernd zwei Drittel“ – die Majorität bilden.

Folge dieser Entwicklung ist, dass Jugendliche jahrelang in Formen des Übergangssystems verbleiben und sich insgesamt in Deutschland der Eintritt ins Erwerbsleben – wie zuvor beschrieben – erheblich hinausschiebt. Abbildung 7 (Kapitel 6.3) veranschaulicht, dass der derzeit größte Teil der Lehranfänger im Erwachsenenalter, sogar in bedeutendem Umfang mit über 20 Jahren, in eine Ausbildung eintritt. Wenn im Bericht festgehalten ist, dass eine Reihe von EU-Mitgliedsstaaten im Rahmen des Strukturwandels in den letzten Jahrzehnten eine „zunehmende Ausdifferenzierung des Berufsausbildungssystems“¹¹³ vorgenommen haben, bedeutet dies, dass in Deutschland eine notwendige Anpassung bisher noch nicht erfolgte.

Berufsbildung in der Verfassung Mit dieser Problematik angesprochen ist die Frage, inwieweit der verfassungsgemäße Anspruch auf umfassende Bildung durch Formen des Übergangs dieser Art gewährleistet ist. Ein Blick in die deutschen Verfassungen, wie sie zumeist unmittelbar nach 1945 formuliert wurden, zeigt, dass zur damaligen Zeit die Frage, ob Bildung auch Berufsbildung einschließt oder diese aus neuhumanistischer Sicht ausgeklammert bleibt und der Wirtschaft überlassen ist, nicht akut war.

Typisch dafür ist, dass der Terminus *Bildung* im Grundgesetz expressis verbis nicht vorkommt und „Ausbildung“ allein im Zusammenhang mit der Berufswahlfreiheit erwähnt ist. Art. 7 definiert das Schulwesen, das aus damaliger Sicht den Bildungsanspruch zu erfüllen hatte (vgl. Textauszug 6 in Kapitel 6.1 sowie die Auflistung der Verfassungsartikel zu Bildung und Berufsbildung in Textauszug 11).

Recht auf Bildung Das Recht auf Bildung ist in den Länderverfassungen unterschiedlich thematisiert. Einzelne Länderverfassungen enthalten überhaupt keine Aussagen zu dieser Thematik, andere unterscheiden deutlich zwischen Bildung oder Schulwesen einerseits und

¹¹² A.a.O., S. 82

¹¹³ A.a.O., S. 79

Ausbildung als Berufsbildung andererseits. So erwähnen beispielsweise die Länder Sachsen und Brandenburg bei der Staatsaufgabe lediglich die Förderung der Berufsbildung und sinngemäß den Unterhalt der Berufsschulen. Aus heutiger Sicht bedeutet dies teilweise eine Einschränkung des Rechts auf Bildung.

Besonders deutlich formuliert die Verfassung Sachsen-Anhalts in Art. 30 Abs. 2:

„Das Land sorgt dafür, daß jeder einen Beruf erlernen kann. Die Erwachsenenbildung ist vom Land zu fördern.“

Aus internationaler Sicht wird Bildung unter Einschluss der Berufsbildung ebenso verstanden. Bildung schließt immer die Fähigkeit des Einzelnen ein, das Leben unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen zu meistern. Die jetzige Situation ist deshalb problematisch, weil die Lebensbewältigung in eigener Verantwortung nicht ausreichend vermittelt wird. Dies gilt für die Hauptschule, aber streckenweise auch für die Realschule.

Internationale Sicht

Textauszug 11:

**Bildung und Berufsbildung in den Verfassungen der deutschen Länder
(Auszüge aus Verfassungen von drei alten und drei neuen Ländern)**

Alte Länder	Neue Länder
<p>BW – Art. 11. [Recht auf Erziehung und Ausbildung] (1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft und wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung. (2) Das öffentliche Schulwesen ist nach diesem Grundsatz zu gestalten. (3) Staat, Gemeinden und Gemeindeverbände haben die erforderlichen Mittel, insbesondere auch Erziehungsbeihilfen bereitzustellen.</p> <p>BY – Art. 128. [Ausbildung; Begabtenförderung] (1) Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten.</p> <p>NW – Art. 8. [Anspruch auf Erziehung und Bildung; Elternrecht; Schulwesen] (1) Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung. Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens ... (2) Es besteht allgemeine Schulpflicht; ihrer Erfüllung dienen grundsätzlich die Volksschule und die Berufsschule.</p>	<p>BB – Art. 29. Recht auf Bildung (1) Jeder hat das Recht auf Bildung. (2) Das Land ist verpflichtet, öffentliche Bildungseinrichtungen zu schaffen und berufliche Ausbildungssysteme zu fördern.</p> <p>SN – Art. 102. [Schulwesen] (1) Das Land gewährleistet das Recht auf Schulbildung. Es besteht allgemeine Schulpflicht. (2) Für die Bildung der Jugend sorgen Schulen in öffentlicher und in freier Trägerschaft.</p> <p>– Art. 106. [Berufsbildung] Die Berufsbildung findet in den praktischen Ausbildungsstätten und in den beruflichen Schulen statt. Das Land fördert das Berufsschulwesen.</p> <p>ST – Art. 25. Bildung und Schule (1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine Herkunft und wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seine Begabung und seine Fähigkeiten fördernde Erziehung und Ausbildung. – Art. 30. Berufsausbildung, Erwachsenenbildung (1) Träger von Einrichtungen der Berufsausbildung und der Erwachsenenbildung sind neben dem Land und den Kommunen auch freie Träger. (2) Das Land sorgt dafür, daß jeder einen Beruf erlernen kann. Die Erwachsenenbildung ist vom Land zu fördern.</p>

* Quelle: Beck-Texte im dtv: Verfassungen der deutschen Bundesländer. Gesetze über die Landesverfassungsgerichte; Geschäftsordnungen. Grundgesetz; BverfGG. Stand 01. März 1995, 5. Auflage – Band 5530, München 1995

	<p>Im Bildungsbericht vom Juni 2006 wird festgehalten, dass die unteren Schulabschlüsse als entwertet anzusehen sind: „Die Probleme am unteren Rand des Ausbildungssystems könnten eine der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft im nächsten Jahrzehnt werden.“¹¹⁴</p>
Übergangssystem unter finanziellem Aspekt	<p>Wie in Kapitel 6.3 dargestellt, werden in Deutschland pro anno für das Übergangssystem mehrere Milliarden Euro aufgewendet. Unter den skizzierten Gegebenheiten bedeutet dies eine Belastung der öffentlichen Haushalte, der keine dem Aufwand entsprechenden positiven Wirkungen gegenüberstehen. Die für das Übergangssystem aufgewendeten Beträge würden, wie bereits erwähnt, ausreichen, um die Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz finden, in neu einzurichtenden berufsqualifizierenden Vollzeitschulen auszubilden und ihnen damit den Weg in die Arbeitswelt zu erleichtern. Zu berücksichtigen ist nämlich, dass deutsche Jugendliche, auch wenn die heimische Wirtschaft sie in Teilbereichen nicht benötigt, unter Ausschöpfung der EU-Freizügigkeit in Nachbarländern eine Beschäftigung finden können und dafür ihrer Begabung entsprechend ausgebildet sein müssen.</p>
Reduzierter Anteil jugendlicher Arbeitsloser	<p>Andererseits ist zu berücksichtigen, dass auf Grund dieser Aufwendungen die Zahl der jugendlichen Arbeitslosen niedrig bleibt, denn die Gesamtzahl der hier einbezogenen Schulabgänger übertrifft die Zahl der offiziell genannten Arbeitslosen unter 20 Jahren um ein Vielfaches und würde sich ebenfalls in den Gesamtquoten Arbeitsloser niederschlagen.</p>
Keine Konkurrenz für das Dualsystem	<p>Die aufgewendete Summe ist bei der derzeitigen alleinigen Ausrichtung auf die betriebliche Ausbildung auch so zu erklären, dass gewollt oder ungewollt die betriebsgebundene Ausbildung keine Konkurrenz durch die Qualifizierung über Vollzeitschulen erhalten soll. Vereinzelt wird hierzu in jüngster Zeit, beispielsweise anlässlich einer GEW-Tagung im Mai 2006 von Martin Frädrieh, IHK-Region Stuttgart, betont: „Eine vollschulische Ausbildung könne nur unzureichend die betriebliche Erfahrung und das Handlungslernen ersetzen. Die IHK sieht des Weiteren die Gefahr, dass ein höheres Angebot an schulischer Berufsausbildung die Betriebe zum Ausstieg aus der dualen Berufsausbildung animieren könnte, um Kosten zu sparen.“ Als Vertreter des DGB äußerte Thomas Giessler, es ist davor zu warnen, „der Verdrängung des dualen Systems zuzuschauen oder dies gar zu befördern“.¹¹⁵</p>
Bestehende Ausbildungslücke	<p>Trotz fehlender Ausbildungsmöglichkeiten für Schulabgänger wurden bisher keine neuen berufsqualifizierenden Vollzeitschulen, die beispielsweise auch Abschlüsse nach BBiG bieten können, eingerichtet. Die bestehenden, eine Lehre ersetzenden Berufsfachschulen bilden mit ihrer bescheidenen Aufnahmekapazität keine Konkurrenz zur betrieblichen Berufsausbildung. Die oben geäußerten Bedenken sind somit gegenstandslos.</p> <p>In der Öffentlichkeit ebenso wie in der Fachwelt wurde diese Situation noch kaum erörtert. Obwohl die Zahl der unversorgten Jugendlichen immer noch ansteigt, fehlen konkrete Schritte zur Überwindung des bestehenden Problems.</p>

¹¹⁴ Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 83

¹¹⁵ GEW Baden-Württemberg (Hrsg.): Berufsschul-Info, Mai 2006, S. 4

In den wenigen Stellungnahmen dazu sind zwei entgegengesetzte Zielsetzungen zu unterscheiden: Einmal das z.B. in der Tagespresse und anderen Institutionen, Behörden und Verbänden immer wieder geforderte ausreichende Angebot an Ausbildungsplätzen in Betrieben, ohne dass sich die prekäre Situation geändert hat; zum anderen die Forderung nach Ergänzung des Systems durch vollschulische Ausbildung.

Dazu stellte anlässlich der oben genannten Tagung Stephanie Odenwald, Mitglied des Hauptvorstands der GEW, heraus, dass „die Sicherung einer Ausbildung für alle Jugendlichen gelingen könne, wenn das duale System durch andere Ausbildungsmöglichkeiten ergänzt würde. Ein qualifiziertes schulisches Berufsbildungswesen biete bessere Lösungen für die Jugendlichen als milliardenteure Übergangssysteme.“ Auf Ursachen und Folgen der Ausbildungskrise eingehend betonte sie, „dass die Anzahl an Ausbildungsplätzen immer geringer geworden sei“. Ursachen sieht sie in den „gravierenden strukturellen Veränderungen der Wirtschaft, weg von der Industriegesellschaft“.¹¹⁶

Die Aufgabe der Berufsvorbereitung gehört zum wesentlich Anteil in den Sekundarbereich I von Hauptschule und Realschule. Berufliche Bildung versteht sich länderübergreifend als berufliche Qualifizierung und baut auf dem Sekundarbereich I auf. Es ist nicht sinnvoll, bestehende Sonderwege auszubauen oder zu verändern.¹¹⁷

Diese Kontroverse – Dualsystem oder Vollzeitschulen – zeigt, dass in Deutschland das vom Rat der EU 1979 empfohlene Ausbildungsmodell Alternanz noch nicht ausreichend zur Kenntnis genommen worden ist. Die EU geht davon aus, dass auch berufsqualifizierende Vollzeitschulen Betriebspraktika einbeziehen und damit die seitherige Polarität der zwei Systeme überwunden wird.

**Gleichwertige
Bildungssysteme**

Die Zeitdauer für beide Ausbildungsanteile richtet sich allein nach den beruflichen Anforderungen des betreffenden Ausbildungsgangs an systematischer Ausbildung sowie der angestrebten Ausbildungsebene. Die Diskussion um Vollzeitschulen berücksichtigt meist nicht, dass ein Berufsbildungssystem auch Ausbildungsgänge oberhalb der herkömmlichen Lehre in der vollen Breite einbeziehen muss.

Der Vorschlag der EU vom Jahre 1979 zur Einbeziehung von Praktika in berufsqualifizierende Vollzeitschulen ist keineswegs neu; hierzu zwei Beispiele aus Deutschland und der Schweiz:

**Praktika in
Vollzeitschulen
integriert**

- Für die Berufsfachschule Ansbach ist laut Haushaltsplan festgelegt, dass die Schule in ihren Werkstätten pro anno über Kundenaufträge einen bestimmten Betrag selbst zu erwirtschaften hat.

¹¹⁶ A.a.O., S. 1

¹¹⁷ Die baden-württembergische Landesregierung hat eine Weiterentwicklung des Berufsvorbereitungsjahres zu einem so genannten Berufseinstiegsjahr beschlossen, das zum Schuljahr 2007/08 flächendeckend eingeführt werden soll. Das neue Angebot umfasst u.a. verstärkten Unterricht in Deutsch und Mathematik, bis zu zwei Praxistage pro Woche sowie eine Verbesserung der sozialen Fähigkeiten der Jugendlichen. Für BVJ-Teilnehmer, die 90 Tage im Betrieb verbracht haben, soll die Möglichkeit bestehen, eine von den Kammern bescheinigte Teilqualifikation zu erwerben, die allerdings eine anschließende Lehre lediglich um zwei bis drei Monate verkürzen würde.

- Die Metallarbeiterschule Winterthur geht noch einen Schritt weiter, indem sie in ihren Werkstätten Lehrmittel für den Physikunterricht herstellt und über Lehrmittelmessen vertreibt.

Die Ausbildungsergebnisse beider Systeme verstehen sich – wie oben erläutert – im alternierenden System als gleichwertig. Berufsqualifizierende Vollzeitschulen sind meist auf einer mittleren oder gehobenen Ebene angesiedelt und benötigen demzufolge einen höheren Anteil systematischer Ausbildung.

Ergebnisse der Vergleichsuntersuchung

Als Ergebnis der durchgeführten Ländervergleiche zur derzeitigen Problematik fehlender beruflicher Ausbildungsmöglichkeiten in Deutschland kann herausgestellt werden:

Das derzeitige Fehlen von Ausbildungsmöglichkeiten in Deutschland für die Hälfte der Schulentlassenen in einer Größenordnung von mehr als 400.000 Jugendlichen pro anno ist hausgemacht.

Die Kapazitäten der beruflichen Schulen in den deutschen Ländern sind so umfangreich, dass bei Umwandlung der derzeitigen verschiedenartigen Ausbildungszweige in berufsqualifizierende Vollzeitschulen unter Einschluss verschiedener Qualifikationsebenen den Trägern kaum Mehrkosten entstehen würden wenn es gilt, für alle Jugendlichen einen Ausbildungsplatz sicherzustellen.

Dagegen steht allein die überkommene Ideologie, wie sie auf Wilhelm von Humboldt zurückgeht, wonach Bildung nicht Berufsbildung einschließt:

„Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen.“¹¹⁸

Dies hat zur Konsequenz, dass er Berufsbildung als Angelegenheit der Wirtschaft sieht. Solche Vorstellungen gelten allein in Deutschland. In anderen Staaten treten Probleme dieser Art nicht auf.

Verfassungsauftrag überdeckt

Die in allen Industriestaaten übliche Einbeziehung der beruflichen Bildung ins Bildungssystem hat der gegenwärtigen deutschen Situation entsprechend zur Folge, dass die Verfassungen mit dem Recht auf Bildung, berufliche Qualifizierung einbezogen, in der Realität gleichsam durch die neuhumanistische Sichtweise überdeckt werden.

Nur die Ausklammerung von Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung über Vollzeitschulen, die nach den EU-Vorschlägen 1979 Betriebspraktika einbeziehen, ist für die derzeit prekäre Situation anlässlich des Übergangs Jugendlicher in eine Ausbildung verantwortlich.

Wenn nun im Zuge der Föderalismusreform die Länder allein für den Komplex Bildung zuständig sind, bleibt offen, wie sich die Beziehungen zwischen Bund und Ländern im Bereich der beruflichen Bildung gestalten werden. Zu fordern ist, dass die berufliche Bildung in Deutschland zu einem Berufsbildungsgesamtsystem ausgebaut wird, das die betriebliche Berufsausbildung auf dem Wege einer vertraglichen Regelung für das Nebeneinander von Betrieb und Schule integriert und alle sonstigen Bildungswege einschließt.

¹¹⁸ Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Hg. von A. Flitner und K. Giel. Stuttgart 1982, Litauischer Schulplan, S. 187 ff.

7. Expertise

Anregungen und Konsequenzen für Reformen der Lehrerbildung in Deutschland

Die hier vorgelegte Expertise baut auf Recherchen und Vergleichen auf; sie berücksichtigt ferner Konsequenzen, die sich aus den Beschlüssen Bologna 1999 und dem EU-Gipfel Lissabon 2000 ergeben.

Zielsetzung

Die Vorschläge zur Lehrerbildung sind so ausgerichtet, dass die Lehrkräfte an beruflichen Schulen den Anforderungen an eine qualifizierte Berufsausbildung im Zusammenwirken von Betrieb und Schule sowie in Vollzeitschulen gerecht werden und dabei europäische Standards erfüllen. Gleichzeitig gilt es, die Professionalität der Lehrkräfte an beruflichen Schulen zu stärken und damit auch einen Beitrag zur Behebung des Lehrermangels zu leisten.

In die unterbreiteten Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung fließen auch Anregungen anderer mit derartigen Fragen befassten Gremien ein, wie z.B. vom deutschen Wissenschaftsrat, der sich in den Jahren nach 1980 mit dieser Problematik beschäftigte und in seiner Fachhochschul-Empfehlung 1991 den folgenden Vorschlag zur Diskussion stellte:

Empfehlungen des Wissenschaftsrates

„Als Modell bietet sich an, dass die wissenschaftlich-berufliche Ausbildung an den Fachhochschulen in den dortigen Studiengängen für Wirtschaft, Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauingenieurwesen, Gartenbau, Landwirtschaft, Haushalts- und Ernährungswissenschaften etc. stattfindet.

In einem Aufbaustudium, das von einer Pädagogischen Hochschule oder einem pädagogischen Fachbereich einer Universität angeboten wird, werden die pädagogischen und didaktischen Lehrinhalte vermittelt. Dieses Modell hat den Vorteil, dass Studenten sich nicht schon bei Studienbeginn auf den Lehrerberuf festlegen müssen.“¹

Sein Vorschlag stieß damals auf Kritik, da die Ebene der Fachhochschule für die in beruflichen Schulen anfallenden Aufgaben als wissenschaftlich unzureichend fundiert angesehen wurde. Eine solche Sichtweise dürfte mit den Bologna-Beschlüssen 1999 überwunden sein, verstehen sich doch die aufeinander aufbauenden Qualifikationen *Bachelor* und *Master* als Hochschulabschlüsse, die beide als berufsqualifizierend gelten und internationale Anerkennung erfahren.

Neue Situation nach den Beschlüssen Bologna

Bezogen auf langjährige Diskussionen um Fragen der Lehrerbildung werden damit Reformen realisierungsfähig, die bisher bei streng getrennten Systemen der Universitäten einerseits und Fachhochschulen andererseits nicht umgesetzt werden konnten. Nach Verabschiedung der Bologna-Beschlüsse stehen also die Vorschläge des Wissenschaftsrates vom Jahre 1991 insoweit erneut zur Diskussion, als die Lehrerbildung für berufliche Schulen auf einem Bachelorabschluss aufbauend als Masterstudiengang durchgeführt werden kann.

Auf dem Bachelor aufbauende Studiengänge können im Bereich der Qualifikation von Lehrkräften an beruflichen Schulen den seitherigen Unterschied im Zugang

Unterschiedliche Zugangswege

¹ Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren. Köln 1991, S. 79

zwischen grundständigen Studiengängen und Seiten- und Direkteinstieg aufheben. Das Problem der langen Zeitdistanz vom definitiven Entschluss, Lehrer an beruflichen Schulen zu werden – vom Abitur bis zur Anstellung in einer Schule mindestens 7,5 Jahre – stellt sich mit dem nun möglichen Weg über den Bachelor nicht mehr.

Aufbaustudiengänge ebenso wie Modelle des Seiten- oder Direkteinstiegs wurden bislang auch in anderen Staaten praktiziert, so z.B. im Vereinigten Königreich für den Nachwuchsbedarf in den mit den deutschen Berufsschulen vergleichbaren Further Education Colleges (vgl. Kapitel 3.1). Dort wird in jüngerer Zeit die Absolvierung von Ausbildungsgängen kürzerer Dauer verlangt, entweder vorab oder berufsbegleitend; die entsprechenden Reformen sind angelaufen.²

Risiken Das aus der langen Zeitdistanz zwischen Ausbildungsbeginn und Anstellung in der Schule beim grundständigen Weg resultierende Risiko, dass Lehramtsbewerber in der vor etwa sieben Jahren gewählten Fachrichtung wegen zwischenzeitlich geringerem Bedarf nach Abschluss des Studiengangs keine adäquate Beschäftigung erhalten können, entfällt also mit dem zweijährigen, auf dem Abschluss Bachelor aufbauenden Masterstudiengang. Die im fachwissenschaftlichen Sektor ausgebildete Fachkraft ist bei einer Nichtanstellung in der Lage, wieder in das ursprüngliche Tätigkeitsfeld zurückzukehren, während allein auf die Schule bezogene konsekutive Studiengänge eine solche Ersatzlösung nicht bieten.

Erziehungswissenschaftliche Qualifikation Wenn derzeit etwa 50 % des Lehrernachwuchses über den Seiteneinstieg gewonnen wird und die Berufsvorbereitung allein im Studienseminar erfolgt, so stellt sich die Frage, inwieweit grundständige Studiengänge der jetzigen Form noch gerechtfertigt sind. Von außen betrachtet erscheint vielfach der Beitrag der Hochschulen im Bereich Lehrerbildung für berufliche Schulen als relativ gering; Beispiele dafür bietet die Tabelle 10 in Kapitel 2.4 mit nach Hochschulstandorten aufgeschlüsselten, weit hin marginalen Zahlen an Studienanfängern.

Die Notwendigkeit eines auf lehrerbildende Studiengänge bezogenen Engagements der Hochschulen betonte die ehemalige baden-württembergische Kultusministerin und jetzige Bundesministerin für Bildung und Forschung, Annette Schavan, in einer Fernsehsendung vom 04.11.05: Es sei „außerordentlich wichtig, dass sich die Hochschulen insgesamt mehr für die Lehrerbildung verantwortlich fühlen sollten“.

EU-weite Einsatzmöglichkeiten Innerhalb der EU gilt das Recht auf Freizügigkeit von Arbeitskräften bereits seit den Römischen Verträgen vom Jahre 1957. Dieser Grundsatz bezieht sich zweifelsfrei auch auf die Lehrkräfte des hier angesprochenen gewerblich-technischen Bereichs. Ausdrücklich sprechen sich die EU-Beschlüsse Lissabon 2000 für die Möglichkeit grenzüberschreitender Einsätze von Lehrkräften innerhalb der Gemeinschaft aus (vgl. Kapitel 3.4). Danach gilt es, Lehrkräfte so zu qualifizieren, dass sie auch in anderen EU-Staaten einsetzbar sind; das heißt also, die in den Mitgliedsstaaten erteilten Lehrbefähigungen sollten in Grundzügen kompatibel sein. Neben der sprachlichen Kompetenz setzt dies voraus, dass die Strukturen der Berufsbildungsgänge wie

² Vgl. Beitrag von Frank Bünning, Abschnitt 3.1.3.

auch die darauf bezogenen Studiengänge für den Lehrernachwuchs in den Mitgliedsstaaten in Kernbereichen übereinstimmen und den Empfehlungen der EU entsprechen.

Die Untersuchungen, die dieser Expertise vorangingen, befassten sich insbesondere damit, wie die Lehrerbildung in Deutschland vor dem Hintergrund der innerhalb der Europäischen Union eingetretenen Entwicklungen an neue Gegebenheiten heranzuführen ist, werden doch Grundsätze angesprochen, die die nötige Reform der Lehrerbildung mit Schwerpunkt gewerblich-technische Berufe direkt betreffen. Wesentliche Zielsetzung ist es, die derzeitigen Zugangswege *grundständige Ausbildung* einerseits und *Seiten- oder Direkteinstieg* andererseits zu einem quer über die Fachrichtungen hinweg realisierbaren Weg zusammenzuführen.

**Expertise als
Untersuchungs-
ergebnis**

Die Expertise gliedert wie folgt:

- Auf dem Abschluss Bachelor aufbauende Lehramtsstudiengänge (a),
- Struktur der Aufbaustufe Master (b),
- Kompetenzzentren für die Koppelung von Erstausbildung und Weiterbildung (c),
- Stabilisierung der Professionalität von Lehrkräften an beruflichen Schulen (d).

Gliederung

a) Auf dem Abschluss Bachelor aufbauende Lehramtsstudiengänge

Nach den Bologna-Beschlüssen des Jahres 1999 kann auf zuvor absolvierte einschlägige Bildungsgänge der Ebene *Bachelor* als Aufbaustufe ein *Masterstudien-gang* folgen. Dabei sind zwei Wege zu unterscheiden, und zwar ein *konsekutiv* angelegter Masterstudien-gang in gleicher Fachrichtung oder ein auf einer anderen Fachrichtung aufbauender *nicht-konsekutiver* Bildungsgang. Die zentrale Frage, die sich daraus ergibt, bezieht sich auf den Einbau und die Struktur der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienschwerpunkte in Verbindung mit der Einführung in die Schulpraxis, aufbauend auf dem abgeschlossenen Fachstudium der Stufe Bachelor.

**Konsekutiver
Weg**

Würde in der Lehrerbildung der konsekutive Weg gewählt, ergäbe sich weitgehend eine Parallele zu den derzeit neun Semester umfassenden grundständigen Lehrerbildungsgängen; erfahrungsgemäß konnte auf diesem Weg der Bedarf der Schulen schon seit längerer Zeit nicht abgedeckt werden, kommt doch bei genauer Betrachtung als Erschwernis noch hinzu, dass für den Abschluss des Bachelors samt Prüfung und Zulassungsarbeit ein weit höherer Aufwand zu absolvieren wäre. Offen bliebe ebenfalls noch, welches Berufsprofil dann sinngemäß mit einem ersten Abschluss Bachelor gekoppelt sein sollte.

Im konsekutiven Modell würde sich der erziehungswissenschaftliche Studienanteil über die gesamte Dauer, also über die beiden Studiengänge Bachelor und Master hinziehen und damit kaum einen Schwerpunkt – insbesondere mit Blick auf Kontakte mit der Schule – bilden können. Außerdem schließt die lange Studiendauer keinen Berufsabschluss ein, der als solcher in Wirtschaft und Gesellschaft anerkannt ist. Als Nachteil ist zu sehen, dass in den überkommenen grundständigen Studiengängen der Anteil des Hauptfachs im betreffenden Berufsfeld nur 50 % des universitären Studiengangs Diplom-Ingenieur umfasst, also keine allgemein anerkannte fachliche Qualifikation integriert ist.

- Nicht-konsekutiver Weg als Vorschlag** Als Ergebnis dieser Untersuchung wird deshalb vorgeschlagen, dass die Deckung des Lehrerbedarfs grundsätzlich über den nicht-konsekutiven Weg des Aufbaustudiums erfolgt, und zwar auf der Basis eines entsprechenden beruflich-fachlichen Abschlusses Bachelor. Diese damit in die Lehrerbildung voll einbezogene Basis wertet zweifelsfrei die Professionalität der Lehrkräfte beruflicher Schulen auf, bildet doch die fachliche Qualifikation den Kern der beruflichen Identität der Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Es wird erwartet, dass die Lehrkräfte als ausgewiesene Experten für die Qualifizierung innerhalb eines klar eingegrenzten Feldes gelten. Auf einem ersten Abschluss aufbauende Studiengänge gewerblich-technischer Fachrichtungen mit dem Ziel *Lehramt für berufliche Schulen* gab es bereits in der Frühzeit des Teilzeitunterrichts, und zwar anlässlich des Übergangs vom Abend- und Sonntagsunterricht zum Tagesunterricht an beruflichen Fortbildungsschulen. In den Jahren um 1900 unterschied man in den Karlsruher Studiengängen derart, dass Studierende nach zuvor abgeschlossener technischer Ausbildung den Schwerpunkt Pädagogik/Didaktik absolvierten und umgekehrt auf einem Lehrstudium aufbauend die Ausbildung im technischen Bereich folgte. Die Absolventen dieser Studiengänge nannte man über die badischen Grenzen hinweg die „Karlsruher“.³
- Hauptfach** Im hier vorgeschlagenen Studiengang versteht sich die beruflich-fachliche Ausrichtung des Bachelorabschlusses als Hauptfach und gleichzeitig als Basis für den Lehrerbildungsgang selbst. Das Berufsfeld wird allerdings im Aufbaustudiengang weiter ausgebaut, und zwar mit dem Ziel, bestimmte Schwerpunkte setzen zu können, wie z.B. für einen späteren Einsatz in Fachschulen für Technik oder anderen Spezialgebieten innerhalb des Berufsfeldes. Die Besonderheit dieser im Modulsystem strukturierten Angebote auf der Stufe Master ist jeweils die Koppelung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ein solcher Ausbau ist auch für kleinere und heute mehr im Schatten stehende Berufsfelder von Bedeutung. Bei Ausschöpfung derartiger modularer Angebote können auch persönliche Interessen für bestimmte fachliche Schwerpunkte realisiert werden. Das Berufsfeld stellt die Profession der Lehrkraft an beruflichen Schulen dar. In ein derart ausgebautes Hauptfach können auch Module für anspruchsvolle Fachgebiete oder Randgebiete einbezogen sein. Auch nach Abschluss des Studiums lässt sich auf diese Weise die Befähigung an künftig zu bewältigende Lehraufgaben anpassen, so dass gegenüber dem zuvor erworbenen Bachelorabschluss im Hinblick auf die beruflich-fachliche Seite nach aktuellen Gesichtspunkten Breite und Tiefe sichergestellt sind. Auf diesem Wege können auch Aufgaben bewältigt werden, wie sie sich mit in die Schule zu integrierenden Monoberufen stellen.
- Zweifach** Das Nebeneinander von Hauptfach als Berufsfeld, verglichen mit dem seit den 70er Jahren eingeführten Zweifach, zeigt im Vergleich zu den Fächern der Gymnasiallehrkräfte ein hohes Ungleichgewicht. Der Ingenieurabschluss auf Ebene Bachelor

³ Vgl. Roth, Karl: Die Entstehung und Entwicklung des kaufmännischen und gewerblichen Schulwesens in Württemberg mit besonderer Berücksichtigung der industriellen Entwicklung des Landes. Stuttgart o. J. (ca. 1968), S. 228 f.

als berufliches Hauptfach beinhaltet bereits Fachgebiete wie Physik und Mathematik, so dass diese nicht erst über ein Zweitfach studiert werden müssen.⁴

Zu berücksichtigen ist ferner, dass derartige Zweitfachabschlüsse außerhalb der beruflichen Schulen kaum eine volle Anerkennung erfahren. Wichtig erscheint, dass ein Zweitfach anlässlich der Anstellung des Lehramtsbewerbers in der Schule nicht mitbestimmend sein darf. Die Summe der im Studiengang absolvierten Pflicht- oder Wahlbausteine innerhalb des Modulsystems tritt nach diesem Reformvorschlag an die Stelle der Differenzierung, wie sie derzeit mit einem Zweitfach erreicht werden soll.

Für die Position in der Gesellschaft sowie anlässlich der Anstellung eines Lehramtsbewerbers versteht sich immer das Berufsfeld als die Profession. Zweifelsohne stellt sich ein solches Hauptfach auch in der nötigen Differenzierung dar, insbesondere über die im Modulsystem gesetzten Schwerpunkte.

**Berufsfeld
als Profession**

Nach den Empfehlungen der EU des Jahres 1979 sollen generell Praktika in Ausbildungsgänge einbezogen sein; dies gilt sinngemäß auch für Studiengänge, so dass derartige Regelungen in den Studiengängen Bachelor und Master keinen Fremdkörper darstellen. Je praxisnäher und je tiefer eine Ausbildung angelegt ist, umso leichter fällt der Lehrkraft an beruflichen Schulen der Kontakt zur Wirtschaft. Die Kooperation mit Stellen der Wirtschaft erfolgt vorrangig auf fachlich-beruflicher Ebene.

Aufgrund ihrer Qualifikation müssen Absolventen lehrerbildender Studiengänge auch in der Lage sein, technische Sachverhalte fachdidaktisch zu erschließen und auch zu präsentieren. Vergleichbar ist das französische Modell, in dem die systematisch-praktische Ausbildung ebenso wie die Kenntnisvermittlung generell von der gleichen Lehrkraft bewältigt werden.

**Schwerpunkt
Fachdidaktik**

Unter beruflich-fachlichem Aspekt stellt die Fachdidaktik den Schwerpunkt des Masterstudiums dar. Absolventen eines Masterstudienganges müssen im fachdidaktischen Bereich so qualifiziert sein, dass sie in diesem Sektor auch in der Forschung aktiv werden können.

Auch wenn heute noch nicht absehbar ist, zu welchem Zeitpunkt die beteiligten europäischen Staaten die Bologna-Beschlüsse voll umgesetzt haben werden, so ist für die deutschen Länder – wie in Kapitel 5.1 ausgeführt – festzustellen, dass in die Reformprozesse Bewegung gekommen ist. Einzelne Länder erproben bereits für den Sekundarbereich II den zweistufigen Aufbau des Lehrerbildungsganges über Bachelor und Master; andere zielen auf das nicht-konsequente Modell, so dass außer Zweifel steht, der Abschluss des Lehrerstudiums erfolgt immer erst auf der Stufe Master.

**Grundständige
zweiphasige
Bildungsgänge**

Die Vorbereitung für den Einsatz in der Schule darf im universitären Studium nicht eng angelegt sein, vielmehr müssen nötige Differenzierungsmöglichkeiten in den Berufsbildungsgängen wegen Ergänzungen und Überschneidungen mit anderen Feldern parallel laufen. Nicht zu empfehlen ist, an bestimmten Hochschulstandorten nur einen Lehrerbildungsgang anzubieten. Vielmehr erscheint es notwendig, eine

**Breit
ausgebaute
Standorte**

⁴ Vgl. Grüner, Gustav: Die Einstellung von Hochschulabsolventen in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 1974, S. 683f.

ganze Reihe von Fachrichtungen zu koppeln, so dass damit auch ein bestimmter Stamm an hauptamtlichen Lehrkräften in den Hochschulen sichergestellt ist. Nur in diesem Sinne lässt sich längerfristig der Bedarf in den einzelnen Ländern abdecken. Zu wenig wird bisher beachtet, dass ein Land für sich die ganze Palette von Fachrichtungen nicht anbieten kann und demzufolge länderübergreifende Kooperationen – zumindest für bestimmte Berufsfelder – auszubauen sind.

b) Struktur der Aufbaustufe Master

Masterstudiengang Die Kultusministerkonferenz befasste sich bereits mit ihrem Beschluss vom 10.10.2003 mit den Voraussetzungen, Masterstudiengänge zu konzipieren.⁵ In diesem Sinne stellt der vorab erworbene Abschluss Bachelor die erforderliche fachwissenschaftliche Qualifikation für das zu unterrichtende Hauptfach auf Berufsebene sicher.

Als nicht-konsekutiv schließt sich der Masterstudiengang als aufbauende Qualifikation im Umfang von vier Semestern an den Bachelorabschluss an und konzentriert sich schwerpunktmäßig auf die fachdidaktischen sowie die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für den Beruf des Lehrers samt Pflicht-, Wahl- und Ergänzungsmodulen. Ferner wird auf dieser Ebene die Einführung in die Schulpraxis vorbereitet. Dabei ergibt sich eine Parallele zu den Tätigkeitsfeldern des Vorbereitungsdienstes in den seitherigen Studienseminaren.

Wie schon in Kapitel 6.1 ausgeführt, sprach sich die deutsche Hochschulrektorenkonferenz im Februar 2006 dafür aus, grundlegend neue Strukturen in den Lehrerbildungsgängen einzuführen und betonte, die Auseinandersetzung mit der Praxis müsse schon innerhalb der ersten Phase auch Ziel einer neuen Form der Organisation der berufspraktischen Ausbildungsanteile sein.⁶

Schließlich geht es darum, dass der Masterabschluss ein berufsqualifizierender Abschluss ist; übertragen auf Lehrerbildungsgänge bedeutet dies, dass der Absolvent selbstständig unterrichten kann und damit in den beruflichen Schulen einsatzfähig ist.

Aufgaben der Studienseminare In Kapitel 2.3 befasst sich diese Untersuchung mit den Aufgaben des Vorbereitungsdienstes in den deutschen Studienseminaren. Nahezu von allen Seminaren werden derzeit folgende Gebiete wahrgenommen:

1. Lehrangebote, die auf dem universitären Studiengang aufbauen und die dort behandelten Themen ergänzen;
2. Einführung in die Schulpraxis im Verbund mit den an der örtlichen Schule dafür eingesetzten Mentoren;
3. Durchführung von Weiterbildungsinitiativen.

⁵ Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen. KMK-Beschluss vom 10.10.2003 – abgedruckt in ibv Nr. 3 vom 04.02.2004, S. 10ff.

⁶ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006. Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Bonn 2006, S. 10ff.

Auf die Aufgabenverteilung zwischen universitärem Studiengang und Vorbereitungsdienst bezogen hat die KMK mit Beschluss 2004 die erziehungswissenschaftlichen Themenfelder unter den Aspekten *wissenschafts-* und *anwendungszentriert* gegenübergestellt.

**Durchführung
von Lehrver-
anstaltungen**

Anhand einer ganzen Reihe von Kontakten zu Seminaren in den deutschen Ländern wurde mit dieser Untersuchung erkannt, dass die von den Seminaren bewältigten Programme an Vorlesungen, Übungen usf. die insgesamt auf den Praxisanteil bezogenen Lehrveranstaltungen des genannten KMK-Beschlusses de facto kaum abdecken und dass es andererseits den Universitäten in den Lehrveranstaltungen wohl nicht gelingen kann, das Ergebnis ihrer Lehrtätigkeit allein auf die *Theorie* zu beziehen, wie in Kapitel 6.1 beschrieben.

Die derzeitige Trennung von Studiengang und Vorbereitungsdienst geht auf die neuhumanistische Sichtweise zurück (vgl. Textauszug 6). Ein solches Nebeneinander kennen Lehrbildungsgänge anderer Staaten nicht. Dort werden generell Theorie und Praxisanteile als zusammenhängend und als untrennbar angesehen.

**Keine Trennung
Theorie
und Praxis**

Bei Erarbeitung des vorgelegten Reformvorschlages war der Autor laut Aufgabenstellung gehalten, komparativ vorzugehen. Im Zuge der Weiterentwicklung von Lehrbildungsgängen über Studiengänge, die als uneingeschränkt berufsqualifizierend gelten, lässt sich die traditionelle Trennung von Wissenschaftsorientierung und Einführung in die Schulpraxis bzw. die Gliederung der Lehrervorbereitung nach Phasen nicht beibehalten (vgl. Kapitel 6.1).

Ein Masterstudiengang muss die Einführung in die Schulpraxis mit übernehmen. Studienziel des universitären Masterstudiengangs ist es also, im erziehungswissenschaftlichen Bereich Theorie und Praxis als Einheit zu verstehen.

Die Aufgabe *Einführung in die Schulpraxis* wird derzeit in einer Reihe von Bildungssystemen anderer EU-Staaten in starkem Maße direkt an die Schule delegiert oder im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt. Diese Einrichtungen müssen dann aber personell und auch von der Ausstattung her entsprechend ausgerüstet sein; teilweise werden sie als *Ausbildungsschulen* bezeichnet und bei der Zuweisung von Stellen entsprechend berücksichtigt.

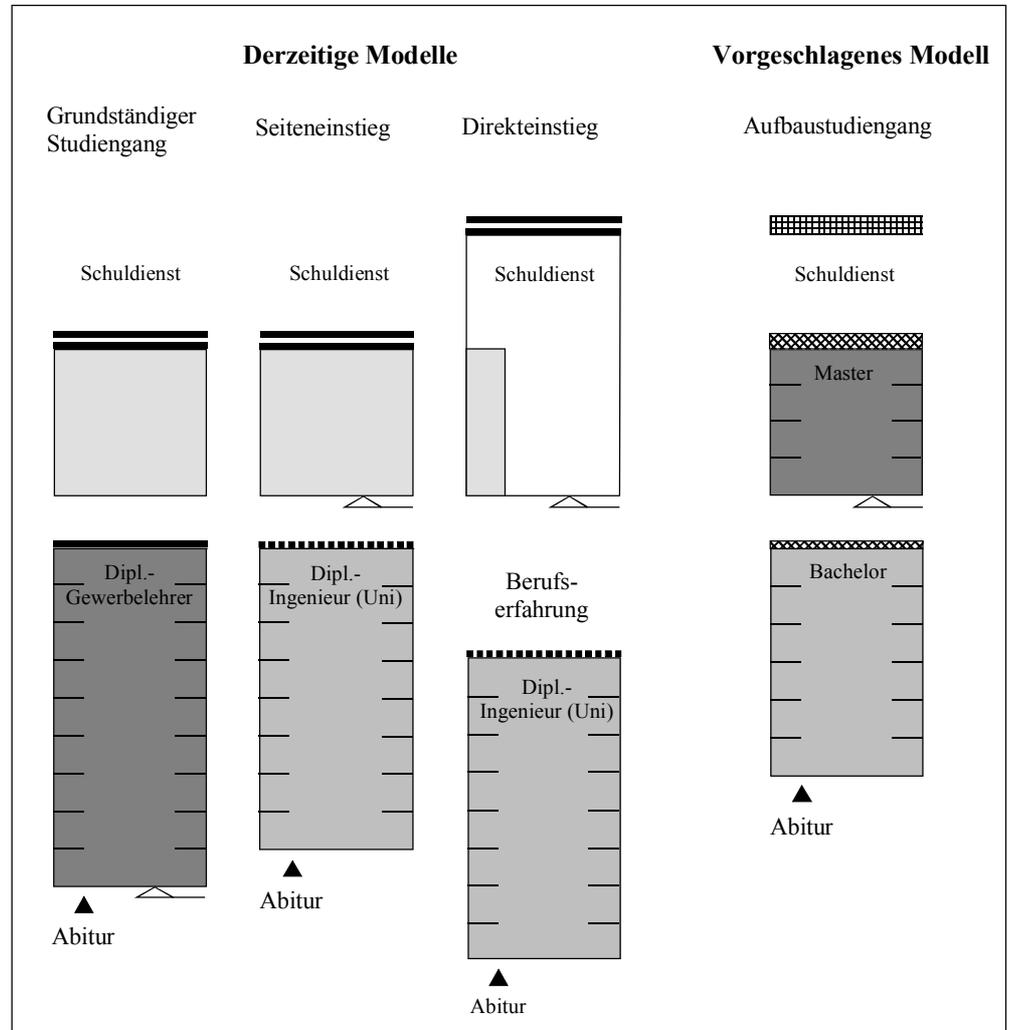
**Einführung in
die Schulpraxis**

Dort, wo die Einführung in die Schulpraxis als Maßnahme der Weiterbildung angesehen wird, übernehmen diese Aufgaben die offiziellen Weiterbildungsinstitutionen. Der intendierte Masterstudiengang muss im Sinne der Alternanz so vorgehen, dass die Einführung in die Schulpraxis mit dem fachdidaktischen Lehrangebot gekoppelt ist und im Zusammenwirken mit bestimmten Ausbildungsschulen erfolgt, so dass zu Ende des Studiengangs die volle Berufsfähigkeit erreicht ist und die jungen Lehrkräfte lediglich über eine kurze Übergangsphase in ihren Schulen noch von Mentoren begleitet werden.

Die Abbildung 10 zeigt links im Nebeneinander drei Modelle, die sich auf die derzeitige Situation beziehen. Dargestellt sind grundständige Studiengänge mit anschließendem Vorbereitungsdienst, Seiteneinstieg mit anschließendem Studienseminar sowie Direkteinstieg mit teilweiser Betreuung durch die Studienseminare.

**Modelle der
Lehrerbildung**

Abbildung 10:
Modelle der Lehrerbildung im zeitlichen Ablauf



- | | | | |
|---|--|--|---|
|  | Grundständige Studiengänge |  | 1. Staatsprüfung |
|  | Studiengang |  | Anerkennung als 1. Staatsprüfung |
|  | Vorbereitungsdienst |  | 2. Staatsprüfung |
|  | Entscheidung für den Beruf Lehrkraft an gewerblich-technischen Schulen |  | Abschluss Bachelor |
| | |  | Lehramtsprüfung: Master of Science in Technical Education |
| | |  | Anstellung als Laufbahnbeamter |

Das rechte Modell entspricht dem nach Durchführung der Untersuchung empfohlenen Weg des Aufbaustudiengangs mit der möglichen Bezeichnung *Master of Science in Technical Education*, der im Sinne eines nicht-konsekutiven Aufbaus auf einem zuvor abgeschlossenen Bachelor entsprechender Fachrichtung absolviert wird. Die Abbildung zeigt, an welcher Stelle in der Laufbahn dieser vier Modelle die Entscheidung zum Eintritt in den Lehrerbildungsgang erfolgt, also die Entscheidung gefällt wird, Lehrer zu werden. Der Vorteil des neu konzipierten Modells liegt darin, dass diese Entscheidung definitiv erst nach Abschluss eines Bachelors erfolgt und dann nach einem viersemestrigen Masterstudiengang zur Anstellung führt. Demnach beträgt die Zeitdauer nur zwei Jahre vom Zeitpunkt der Entscheidung für den Lehrerberuf bis zum Eintritt in die Schule. Dies wäre ein wesentlicher Beitrag zur Verstärkung des Angebots an Studiengängen für gewerblich-technische Berufe. Die Konzentration in den lehrerbildenden Institutionen der Universitäten auf breitere Fachrichtungen und mehrere Studiengänge nebeneinander soll helfen, dass alle Fachrichtungen der beruflichen Schulen über entsprechende Masterstudiengänge erreichbar sind und damit gleichzeitig ein erhöhtes Bewusstsein für lehrerbildende Aufgaben innerhalb der Universität erreicht wird.

Das hier vorgestellte Lehrerbildungsmodell ist auf den Berufsfeldlehrer hin orientiert. In Anlehnung an den Vorschlag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft muss es auch möglich sein, den Aufbaustudiengang Master im Teilzeitsystem zu absolvieren, damit es künftig möglich wird, bei gegebenem Bedarf Seiten- und Quereinsteiger auf dem gleichen Zugangsweg zu qualifizieren. Damit ist die Grundbedingung dafür geschaffen, dass für alle Lehrerinnen und Lehrer beruflicher Schulen die nötige Professionalität erreicht wird und gleichzeitig das Berufsbild *Lehrkraft an beruflichen Schulen* als eine in sich geschlossene Profession erscheint.

**Studiengang
im Teilzeitsystem**

Auf der Basis des Berufsfeldlehrers bietet ein umfassend konzipiertes Modulsystem vielfältige Erweiterungsmöglichkeiten. Voraussetzung ist allerdings, dass die lehrerbildende Hochschule entsprechende Angebote realisieren kann. Eine solche Qualifikation lässt sich – wie oben bereits erläutert – nicht mit einzelnen Unterrichtsfächern wie Deutsch, Geschichte oder Religion koppeln, denn für die dann entstehenden beiden Zielsetzungen ist auch eine in ausreichendem Maße durchgeführte Weiterbildung kaum möglich. Bei einem solchen Zwiespalt lässt sich das Lehrerprofil nicht aktualisieren. Die Grundqualifikation liegt also auf dem Berufsfeld. Bei unterschiedlicher Breite und Struktur können innerhalb der Felder oder in ihren Grenzbereichen mit speziell angebotenen Modulen weitere Schwerpunkte gesetzt werden. Derartige Differenzierungen lassen zu, dass im Masterstudiengang Schwerpunkte innerhalb oder am Rande des Berufsfeldes bzw. im Bereich der Sonderpädagogik gesetzt werden können und damit die Qualifikation selbst eine Brücke von der Erstausbildung zur Weiterbildung schlägt. Damit verbunden ist allerdings die Notwendigkeit, das jeweilige Volumen des Berufsfeldes modular zu strukturieren, um – wie bei breit angelegten Feldern unbedingt nötig – später noch Ergänzungen und Vertiefungen auf dem Wege der Weiterbildung anfügen zu können.

**Differenzierung
gemäß
Modulsystem**

- Inhaltliche Ausgestaltung** Die inhaltliche Gliederung des vorgeschlagenen Masterstudiums wäre nach den für Deutschland erarbeiteten Kriterien und Mindeststandards zur Akkreditierung von Studiengängen vorzunehmen. Details dazu hat der Deutsche Akkreditierungsrat, der nach dem KMK-Beschluss vom 03.12.1998 gebildet worden ist, am 30.11.1999 festgelegt.⁷ Wie bereits zuvor im Kapitel 3.3 – bei der Vorstellung des Bologna-Beschlusses – dargestellt, gehört dazu neben den üblichen Festlegungen der Zugangsmodalitäten, wie sie zuvor bereits skizziert sind, die Gliederung nach Modulen mit Festlegung der Leistungspunkte (Credits) samt den Prüfungsverfahren. Ein Modell für einen einschlägigen Masterabschluss hat die Universität Bremen beim UNESCO-Meeting in Hangzhou/China im November 2004 vorgestellt; es ist im Teil 5 als Übersicht 11 wiedergegeben. Andere Modelle sind inzwischen von den Ländern, beispielsweise in Berlin, Niedersachsen oder Baden-Württemberg, entwickelt worden. Bei allen Studienmodellen ist das Masterstudium zweijährig, d.h. mit 120 Leistungspunkten angelegt; das entspricht bei einem studentischen Arbeitsaufwand von 25 bis 30 Arbeitsstunden pro Leistungspunkt einem Gesamtaufwand von 3.000 bis 3.600 Stunden.
- Eckpunkte des Studiengangs** Fasst man die vorausgehenden Überlegungen zum vorgeschlagenen Lehrstudium zusammen, dann ergeben sich folgende Eckpunkte:
- Aufbau auf einem technick-/ingenieurwissenschaftlichen Bachelorabschluss in einer der 16 beruflichen Fachrichtungen nach KMK-Rahmenvereinbarung von 1995, wobei Bachelorabsolventen mit Lehrabschluss Präferenzen hätten.
 - Eine gewisse Propädeutik für das Lehramt könnten Module für Betriebspädagogik sein, die in den Bachelorstudiengang zu integrieren wären, u.a. auch als Verbreiterung des Bachelorberufsfelds hinein in die betriebliche Aus- und Weiterbildung.
 - Die Berufsbefähigung am Ende des Bachelorstudiums ist der Ingenieur der einschlägigen Fachrichtung.
 - Der Masterstudiengang wird an Universitäten/Hochschulen mit Promotionsrecht angeboten, die mit den vorgeschlagenen Lehrerbildungszentren kooperieren und in Abstimmung mit diesen den schulorganisatorischen praktischen Ausbildungsteil strukturieren.
 - Das viersemestrige Studium selbst umfasst 120 Leistungspunkte à 25 bis 30 Stunden Aufwand und wird modular strukturiert, mit Prüfungen für jedes Modul.
 - Der Masterabschluss beinhaltet die Fakultas für den berufsfachlich-systematischen und den berufspraktischen Unterricht im studierten Berufsfeld. Er eröffnet den Direktzugang ins Lehramt an beruflichen Schulen, dem nach einem Jahr als Beamtenanwärter die Übernahme in die Festanstellung folgt.

⁷ Vgl. www.akkreditierungsrat.de/kriterien.htm: „Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakka-laureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien“, Bonn, 30. November 1999.

Die Definition der Studiengänge und die dafür vorgesehenen Leistungspunkte übernehmen die Universitäten/Hochschulen in Kooperation mit den örtlichen Lehrerbildungszentren. Entsprechend den vorliegenden Modellen könnte die Strukturierung folgendermaßen angelegt sein:

- Bildung, Berufsbildung: Geschichte, Grundlagen, Theorien, Sektoren beruflicher Bildung	15 LP
- Gestaltung der Berufsbildung in Vollzeitschulen und dualen Systemen	15 LP
- Wirtschafts- und Berufskunde, Entwicklung der Arbeitswelt	
- Rückwirkungen internationaler Verflechtung auf die Berufsbildung	
- Vergleichende Berufsbildungsforschung: Methoden, Befunde	10 LP
- Didaktik/Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung/des Berufsfelds	20 LP
- Lehren und Lernen in der Schulpraxis, Förderung Lernschwacher	25 LP
- Leistungsmessung und -kontrolle, Notengebung	5 LP
- Schulrecht, Schulorganisation, Beamten- und Laufbahnrecht	5 LP
- Masterarbeit zu einem berufspädagogischen Fachthema	
- Einschließlich Demonstration im Unterricht	<u>15 LP</u>
Zusammen	120 LP

Die Hochschule legt in Verbindung mit dem Lehrerbildungszentrum fest, welche Lehrveranstaltungen zum Wahlpflichtbereich zählen und welche Wahlbausteine, u.a. zur Differenzierung des Fachstudiums, innerhalb der breiten Berufsfelder angeboten werden.

c) Kompetenzzentren für die Koppelung von Erstausbildung und Weiterbildung

Der Berufsalltag der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ist auch geprägt durch die Notwendigkeit, auf Veränderungen in Technik und Gesellschaft rasch reagieren zu können. Das Weiterlernen im Sinne des lebenslangen Lernens wird für die Lehrkraft an beruflichen Schulen zur Lebensnotwendigkeit. Eng damit verbunden ist das Zusammenwirken von Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung im Rahmen von modularen Strukturen, die aufeinander abgestimmt sind. Eine rasche Anpassung an neue Entwicklungen, z.B. im IT-Bereich, erfordert in regelmäßiger Folge Initiativen der Weiterbildung, die gezielt auf den im Studiengang absolvierten Pflicht- und Wahlfächern/Modulen aufbauen.

In den Komplex der Weiterbildung einzubeziehen sind ebenfalls Initiativen zur Unterstützung der Lehrkräfte dann, wenn sie – aus welchen Gründen immer – in Klassen unterrichten, die nicht der Lehrbefähigung des von ihnen absolvierten Studiengangs entsprechen. In einem solchen Falle sollten für die jeweilige Lehrkraft Weiterbildungsbausteine bereitstehen, die nach heutigen Standards computerunterstützt erarbeitet und in Präsenzveranstaltungen vertieft werden können.

**Initiativen zur
Weiterbildung**

Zusammenwirken Staat – Universität	Ein derart gestalteter Komplex Weiterbildung verlangt eine Institution, die einerseits in unmittelbarem Kontakt mit der als für die Qualität des Unterrichts in den Schulen des Landes verantwortlichen Kultusverwaltung und andererseits mit der Universität als Lehrbildungszentrum kooperiert, und zwar in allen Bereichen, die mit den Aufgaben der an der Universität absolvierten Erstausbildung zusammenhängen. In engem Zusammenwirken von staatlichen Initiativen im Bereich der Weiterbildung und Möglichkeiten der Universität im Rahmen der Lehrerbildung lassen sich Aufgaben dieser Art nur schwer realisieren. Vor allem geht es künftig um Weiterbildung, die die Fakultas der Lehrkräfte beruflicher Schulen aktualisiert und fortschreibt.
Kompetenzzentrum Lehrer- weiterbildung	Ein zukunftsorientiertes Zusammenwirken kann sich ergeben, wenn die zuständigen Fachbereiche der Universität mit einem „Institut an der Universität“ kooperierten, das den Schwerpunkt Weiterbildung übernimmt und ebenso jene Aufgabenbereiche, die aus dem traditionellen Spektrum der Studienseminare verbleiben. ⁸ Voraussetzung für zeitgemäße Formen der Weiterbildung ist, dass die universitären Lehrstühle und Fachbereiche für Lehrerbildung mit dem Institut <i>an der Universität</i> im Sinne von Kompetenzzentren für Weiterbildung mit einschlägigen Disziplinen der Hochschulen eng zusammenwirken können. Die Inhalte modularer Weiterbildung sind so aufzubereiten, dass auch über moderne Kommunikationswege – wie in DV-gestützten Formen – gearbeitet werden kann.
Universitätsnahe Aufgabe	Der Gedanke, Aufgaben der Studienseminare <i>in Universitätsnähe</i> durchzuführen, ist nicht neu. In Verbindung mit der Idee der Gesamthochschule in der zweiten Hälfte der 60er Jahre hieß es in der Anlage 1 zum baden-württembergischen Hochschulgesamtplan II unter Ziffer 12: „In Übereinstimmung mit dem Landtagsbeschluß, die Seminare für Studienreferendare im Zuge der Neuordnung der Lehrerbildung und –fortbildung in die Gesamthochschulen funktional einzugliedern, ist es beabsichtigt, den Studienseminaren den Status von Hochschuleinrichtungen zu verleihen. Für die vorläufige innere Organisation der Studienseminare hat eine Kommission Vorschläge erarbeitet.“ Auch wenn damals diese Initiative nicht weiterverfolgt wurde und eine Eingliederung nicht realisiert werden konnte, ergibt sich mit der Umorganisation der Studiengänge in Richtung Bachelor und Master die Möglichkeit, derartige Wege erneut zu prüfen.
Komplex Weiterbildung	Der Komplex der Weiterbildung ist mit der Erstausbildung in den oben gezeigten Aufgabenfeldern eng verbunden. Bisher übernahm die Kultusverwaltung in eigener Regie die Weiterbildungsmöglichkeiten und –angebote über spezielle Institutionen. Der im Zusammenhang mit der baden-württembergischen Hochschulgesamtplanung in den 60er Jahren diskutierte Weg zeigt Möglichkeiten einer Koppelung staatlicher Interessen und Aufgaben der Universität. Das bloße Nebeneinander ist vor allem unter personellem Aspekt unzureichend, denn die Weiterbildungsinstitutionen haben grundsätzlich Fachkräfte der Weiterbildung für ihre Veranstaltungen jeweils anzuwerben. Andererseits sind viele Weiterbildungsprojekte und –fächer eng mit den Studiengän-

⁸ Ein frühes Beispiel aus dem universitären Bereich stellen die Universitätskliniken dar, die mit den entsprechenden Fakultäten kooperieren.

gen verbunden und können von den Hochschullehrern betreut werden. So bietet eine Institution mit dem Charakter eines *Institutes an* die Chance, diese beiden Aufgaben innerhalb der Hochschule zusammenzuführen.

Eine solche Kooperation bietet auch Chancen für die in der Lehrerbildung im betreffenden Lehrerbildungszentrum tätigen Professoren und Dozenten. Beide Initiativen zusammengeführt ergeben auch eine bessere Plattform für Kontakte zur Wirtschaft und zu anderen Disziplinen, die hier im Bereich der Weiterbildung einzubeziehen sind.

„Institut an“
der Universität

d) Stabilisierung der Professionalität von Lehrkräften an beruflichen Schulen

Zu den zentralen Merkmalen der Profession Lehrer gehört, dass das Unterrichten und Erziehen an beruflichen Schulen auf einer entsprechend fundierten Spezialausbildung aufbaut und auf eine letztlich nicht standardisierte Tätigkeit vorbereitet, bei der generell abstraktes Wissen auf die jeweilige konkrete Situation anzuwenden ist.⁹ Die Kernaufgabe der Lehrkräfte an beruflichen Schulen besteht darin, Jugendliche so zu fördern, dass ihnen der Einstieg in die Arbeitswelt gelingt. Die Lehrerbildung ist demnach darauf auszurichten, dass die Schüler die Fähigkeiten und Verhaltensweisen erwerben, die von Fachkräften in Wirtschaft und Gesellschaft erwartet werden. Zugleich sollen im Zuge der Ausbildung die Grundlagen vermittelt werden, auf denen die lebensbegleitende Weiterbildung aufbauen kann.

Lehrerbildungs-
zentren
als Basis

Die Professionalität des Lehrers für den beruflich-fachlichen Unterricht hat die KMK in einem eigenständigen Lehramtstyp (als Nummer 5 unter sechs ausgewiesenen Lehrämtern) festgeschrieben. Ihm kommt insofern eine Sonderstellung zu, als das erfolgreiche Unterrichten an beruflichen Schulen wesentlich davon abhängt, dass die berufliche Realität einbezogen wird, in der die Schülerinnen und Schüler agieren; setzt doch deren berufliche Bewährung nicht nur voraus, dass sie ihr Fach beherrschen, sondern vielmehr fähig sind, sich kurzfristig auf technische Neuerungen einzustellen oder sich im Wege der beruflichen Weiterbildung neue Betätigungsfelder zu erschließen. Professionalität der Lehrer setzt demnach voraus:

Erwartete
Standards

- Die Anerkennung als ausgewiesene Fachleute für berufliche Bildung im Schulwesen und von Seiten der Wirtschaft.
- Ein enges Zusammenwirken bereits während des Lehramtsstudiums zwischen Institutionen der Lehrerbildung und Ausbildungsbetrieben, Einrichtungen der überbetrieblichen Berufsausbildung und den Kammern.¹⁰
- Die Anerkennung als Lehramt im Bildungssystem, das gegenüber den Ausbildungswegen für den Unterricht an allgemein bildenden Schulen als gleichwertig und gleichberechtigt gilt.

⁹ Nach Hans Albrecht Hesse: *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts.* Stuttgart 1972, S. 46f. (Tabelle 2 – „... zur Kennzeichnung der „professions“ herausgestellte Charakteristika“)

¹⁰ Lt. Berufsbildungsgesetz 2005, § 40, muss den regionalen Prüfungsausschüssen „mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule angehören“.

**Grenzen der
beruflich-fachlichen
Qualifikation**

In den derzeit angebotenen grundständigen Lehrerbildungsgängen kommt nicht zum Ausdruck, inwieweit von einer derart umfassenden beruflich-fachlichen Kompetenz auszugehen ist. Der Anteil Fachwissenschaft in diesen Studiengängen – bezogen auf das gewählte Berufsfeld – umfasst, wie in Teil 2.1 dargestellt, insgesamt 50 % des Volumens an Lehrveranstaltungen und somit maximal die Hälfte des ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs der universitären Fachbereiche, an denen das Hauptfach studiert wird. Das Zweitfach beansprucht 30 % der Semesterwochenstunden. Für den Anteil Erziehungswissenschaften verbleiben dann nur noch 20 % der Regelstudienzeit.

Bei den zu absolvierenden Lehrveranstaltungen des Diplomstudiengangs handelt es sich de facto um Inhalte der Ingenieurwissenschaften, die für den Gewerbelehrerstudienang ausgewählt wurden, ohne dass sie insgesamt eine bestimmte in sich abgerundete fachliche Qualifikation mit entsprechender Zertifizierungsmöglichkeit vermitteln.

Bei der Hälfte der in den Ingenieurwissenschaften absolvierten Lehrveranstaltungen lässt sich keineswegs das Niveau, das einem Diplomingenieur entspricht, erreichen. Es bleibt offen, welche Inhalte Bezug zu den später wahrzunehmenden Aufgaben in den Klassen der beruflichen Schulen haben. Schließlich haben die künftigen Lehrkräfte insbesondere Facharbeiter, Meister und Techniker zu unterrichten.

Ein besonderes Problem entsteht dadurch, dass sich der nötige fachdidaktische Schwerpunkt grundsätzlich auf die später zu unterrichtenden Schüler beziehen muss und der Anteil Fachwissenschaft dafür oft als eng begrenzt erscheinen muss.

Schon seit langer Zeit ist unumstritten, dass Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung professionelles Handeln voraussetzen. In dafür eingerichteten Lehrerbildungszentren im Verbund mit dem oben erläuterten Kompetenzzentrum mit vorrangiger Zielsetzung, Weiterbildungsveranstaltungen zu planen und durchzuführen, kann sichergestellt werden, dass die notwendigen Weiterbildungsinitiativen rasch realisiert werden können. Gewährleistet ist dabei ferner, dass das Prinzip des lebenslangen Lernens auch für der Lehrkraft an beruflichen Schulen zur Anwendung kommt.

**Bologna-
Beschlüsse
als Chance**

Mit den Beschlüssen Bologna ergibt sich die Möglichkeit, die Studieninhalte neu zu gruppieren, also auf der Ebene Bachelor eine vollwertige Qualifikation zu vermitteln, und auf der Masterstufe das volle erziehungswissenschaftliche Programm der Lehrerausbildung in Verbindungen mit fachdidaktischen und schulpraktischen Schwerpunkten zu realisieren.

Waren bisher grundständige Studiengänge gekennzeichnet durch das Nebeneinander Erziehungswissenschaft, erstes Fach und zweites Fach, ist im hier vorgeschlagenen Aufbaustudiengang Master unschwer Gelegenheit, den Schwerpunkt Fachdidaktik und Unterrichtspraxis entsprechend auszubauen. Nach einem absolvierten Ingenieurstudium ist also Professionalität dadurch zu gewährleisten, dass sich das Studium auf die Schwerpunkte Fachdidaktik und Schulpraxis konzentriert.

Ziel der vorgelegten Expertise ist es, die Professionalität der Lehrkräfte für berufliche Schulen zu stabilisieren, das heißt im Kontext eines Ausbildungsganges einzurichten, den alle Lehramtsbewerber absolvieren, ungeachtet des Weges, den sie vor Aufnahme des zweijährigen Masterstudiengangs durchlaufen haben.

Anhang

Kurzbezeichnungen

AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
BA	Bundesagentur für Arbeit
Bac. Prof.	Baccalauréat Professionnel <i>Berufsabitur</i>
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles <i>Berufsbildungszeugnis</i>
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLBS	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung u. Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMS	Berufsbildende mittlere Schulen
BTn	Baccalauréat Technologique <i>Technikerabitur</i>
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle <i>Berufsbefähigungszeugnis</i>
CEDEFOP	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
CFA	Centre de Formation d'Apprentis <i>Lehrlingsausbildungszentrum</i>
DATSCH	Deutscher Ausschuss für das Technische Schulwesen
DHKT	Deutscher Handwerkskammertag
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie <i>Technologisches Universitätsdiplom</i>
ECTS	European Credit Transfer System <i>Europäisches Leistungspunktesystem (im Hochschulwesen)</i>
ECVET	European Credit Transfer System for Vocational Education and Training <i>Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung</i>
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
EQF	European Qualifications Framework <i>Europäischer Qualifikationsrahmen</i>

EUROSTAT	Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften
FH	Fachhochschule
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
HRG	Hochschulrahmengesetzes
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
ibv	Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesagentur für Arbeit
IHK	Industrie- und Handelskammer
ISCED	International Standard Classification of Education <i>UNESCO-Klassifikation der Bildungsebenen</i>
IT	Informationstechnologie
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres <i>Lehrerbildungseinrichtung auf Hochschulebene</i>
KMK	Kultusministerkonferenz
KOM	EU-Kommission
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development <i>Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit u. Entwicklung</i>
PISA	Programme for International Student Assessment <i>OECD-Projekt zur Bewertung von Schülerleistungen</i>
SEK	Sekundarstufe
SIBP	Schweizerisches Institut für Berufspädagogik
TVET	Technical and vocational education and training <i>Technische und berufliche Bildung</i>
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization <i>Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur</i>

Literaturverzeichnis

- Abel, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963
- Alex, Laszló/Stooß, Friedemann (Hrsg.): Berufsreport. Berlin 1996
- Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 104 vom 30.04.2004
- Alternierende Ausbildung Jugendlicher in der Gemeinschaft. Brüssel, 29.10.1979, KOM (1979) endg.
- Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Hrsg.: Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld 2006
- Bonz, Bernhard: Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen. Die Entwicklung der Lehrerbildung in Südwestdeutschland nach 1945. Stuttgart 1995
- Buchmann, Ulrike/Kell, Adolf: Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2001
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung Heft 208, Berlin 1997
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bachelor- und Masterstudiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bologna-Prozess. Bonn/Berlin 2005
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2005. Berlin/Bonn 2005
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten. Bonn/Berlin, verschiedene Ausgaben
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Eckpunkte zur Verbesserung der Strukturen und der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung. April 2003
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. Berlin 2003
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung/Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Studien- & Berufswahl, Ausgabe 2004/2005
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung/Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Studien- & Berufswahl, Ausgabe 2005/2006
- Bunk, Gerhard P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg 1982
- Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna, 19. Juni 1999
- Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl. Stuttgart 1970
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK): Lehrer sein heißt, Kindern Flügel verleihen. Lehrer in Deutschland im Jahr 2015 – eine Vision. Berlin 2005
- Die Zukunft der Bildung. Herausgegeben von Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch. Frankfurt a.M. 2002

- 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
- Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965, Gesamtausgabe 1966
- Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierungen; Bd. 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld 2003
- Europäische Kommission (Hrsg.): Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Fortschrittsbericht 2005 Deutschland. Brüssel 2005
- Europäischer Rat Lissabon, 23 u. 24. März 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Bielefeld 2004
- Fachhochschule Mannheim (Hrsg.): Auszug aus dem 32. Jahresbericht des Rektors für die Zeit vom 01.09.2004 – 31.08.2005 und Chronologie der wichtigsten Ereignisse an der Hochschule Mannheim im Jahre 2005
- Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum Handbuch Bd. III. München 1975
- Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000
- Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen. Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Hrsg.: Institut Technik & Bildung (ITB) Bremen. Bremen 1999
- Gesamtdarstellung der Lehrerbildung im Bereich des beruflichen Schulwesens in Baden-Württemberg. Landtag v. Baden-Württemberg, 6. Wahlperiode, Drucks. 6/8829
- Greinert, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Eine Analyse zur Soziogenese von Berufsschule und politischer Erziehung. Hannover 1974
- Gründungserlass der badischen Gewerbeschulen. Großherzoglich Badisches Staats- und Regierungsblatt Nr. XXVII vom 21. Juni 1834
- Grüner, Gustav: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld 1984
- Hamann, Bruno, Geschichte des Schulwesens. Bad Heilbrunn 1993
- Hartmann, K. O.: Die Gewerbelehrer-Bildungsfrage und ihre Lösung durch die Technische Hochschule. Bühl/Baden 1925
- Heidenreich, M.: Berufskonstruktion und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1999
- Hesse, Hans Albrecht: Berufe im Wandel. Stuttgart 1972
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006. Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Bonn 2006
- Humboldt, Wilhelm v.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Hrsg.: A. Flitner und K. Giel. Stuttgart 1982
- Illerhaus, Klaus: Dokumentation über das Spitzengespräch der Kultusministerkonferenz mit Vertretern der Bundesregierung, von Fachministerkonferenzen der Länder, der Wirtschaft, der Gewerkschaften und der Lehrerverbände zum Thema Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung am 22./23.05.1997 in Wolfsburg. Hrsg.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1997
- Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999. Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen der KMK vom 01.02.2002

- Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Wissen – der Rohstoff des 21. Jahrhunderts. Das deutsche Bildungssystem auf dem Prüfstand. Köln 2001
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Bildungsgesamtrechnung. BeitrAB 226, Nürnberg 1999
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Jugendliche beim Übergang in Ausbildung und Beruf. BeitrAB 43, Nürnberg 1980
- Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Hg. von J. Dolch, München/Düsseldorf 1954
- KMK, Bonn (Hrsg.): Dokumentation Nr. 166 – Februar 2003
- KMK, Bonn (Hrsg.): Dokumentation Nr. 169 – September 2003
- KMK, Bonn, 01.02.2002: Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Für eine praxisgerechte Entwicklung der Berufsbildung. Beiträge von Rolf Raddatz aus 20 Jahren. Zusammengestellt und eingeleitet von Helmut Schubert. Bielefeld 1992
- Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen. KMK-Beschluss vom 10.10.2003 – abgedruckt in ibv Nr. 3 vom 04.02.2004
- Liste der anerkannten Ausbildungsberufe, für welche länderübergreifende Fachklassen eingerichtet werden, mit Angabe der aufnehmenden Länder (Berufsschulstandorte) und Einzugsbereiche. Stand der 16. Fortschreibung: 18.06.2004 – gültig ab dem 01.08.2004. (Beilage zur KMK Rahmenvereinbarung 26.01.1984)
- Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa. Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010.“ Amtsblatt der Europäischen Union vom 1.4.2006 (2006/C 79/01)
- Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen.“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002
- Monsheimer, Otto: Drei Generationen Berufsschularbeit. Gewerbliche Berufsschulen. (Beiträge zur Geschichte und Systematik der Berufsschulpädagogik). Weinheim: Beltz o. J. (ca. 1955)
- Nebenius, Carl Friedrich: Über technische Lehranstalten in ihrem Zusammenhange mit dem gesamten Unterrichtswesen und mit besonderer Rücksicht auf die Polytechnische Schule zu Karlsruhe. Karlsruhe 1833
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Was ist Wirtschaftswachstum? Eine Betrachtung aus makroökonomischer, branchenbezogener und betriebswirtschaftlicher Sicht. Paris 2004
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. Paris 2004
- Pappi, Franz Urban (Hrsg.): Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten, ZUMA-Monographien Bd. 2. Königsstein/Ts. 1979
- Rahmenvereinbarung über die Bildung länderübergreifender Fachklassen für Schüler in anerkannten Ausbildungsberufen mit geringer Zahl Auszubildender. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.01.1984

- Rat der Europäischen Union: Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Dokument 2002/C 142/01). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 142/1 vom 14.6.2002
- Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland – Sachstandsdarstellung. Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF, Stand: 30.07.2003
- Roth, Karl: Die Entstehung und Entwicklung des kaufmännischen und gewerblichen Schulwesens in Württemberg mit besonderer Berücksichtigung der industriellen Entwicklung des Landes. Stuttgart o. J. (ca. 1968)
- Rothe, Georg: Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Erfahrungslernen Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung, dargestellt unter Einbeziehung von Ergebnissen aus Ländervergleichen. Universitätsverlag Karlsruhe 2004
- Rothe, Georg: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Villingen-Schwenningen 2001
- Rothe, Georg: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU. Nr. 190 der Reihe „Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ des IAB der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1995
- Rothe, Georg: Berufliche Bildung in Stufen. Modellstudie zur Neuordnung der Berufsschulen in Baden-Württemberg, dargestellt am Raum Schwarzwald-Baar-Heuberg. Hrsg.: Kultusministerium Baden-Württemberg. (Bildung in neuer Sicht: Reihe A, Nr. 7), Villingen 1968
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1974
- Schanz, Heinrich: Ethische Aspekte der Technikdidaktik. In: Bonz, Bernhard; Ott, Bernd (Hrsg.): Allgemeine Technikdidaktik – Theorieansätze und Praxisbezüge. (Berufsbildung konkret Bd. 6) Baltmannsweiler 2003, S. 178 – 195
- Schanz, Heinrich: Ökonomie in der gewerblich-technischen Ausbildung. (Berufsbildung konkret Bd. 5) Baltmannsweiler 2002, S. 64 – 73
- Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Düsseldorf 1971
- Schelten, Andreas: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Stuttgart 2000 Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. November 2003
- Spranger, Eduard: Berufsbildung, Allgemeinbildung (1923). In: Grundlegende Bildung - Berufsbildung – Allgemeinbildung. Heidelberg 1965
- Steinbeis, Ferdinand von: Die Elemente der Gewebeförderung, nachgewiesen an Grundlagen der belgischen Industrie. Stuttgart 1853
- Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der „Mitteilung der Kommission Förderung der Lehrlingsausbildung in Europa“ (98/C 95/12). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 95/46 vom 30.3.98
- Studienführer der Universität Hannover zum Studiengang „Master of Science in Technical Education“. Hannover 2005
- Tessaring, Manfred/Wannan, Jennifer: Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010. Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie. Hrsg. CEDEFOP. Luxemburg 2004
- Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004
- Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren. Köln 1991

Verzeichnis der Autoren

- Aff, Josef**, Prof., Dr. oec., Ordinarius des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien, Department Management, langjährige Unterrichtserfahrung in wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen sowie in der Lehrerfortbildung, Publikation von Unterrichtsmaterialien. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Begleitforschung zur Implementierung schulischer Innovationen, ökonomische Fachdidaktik, polyvalente universitäre Lehrerausbildung, ökonomische Bildung in Transformationsländern.
- Bader, Reinhard**, Dr. paed., Universitätsprofessor für Berufspädagogik, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32, D-39104 Magdeburg, reinhard.bader@gse-w.uni-magdeburg.de
- Barr, George. Dr.**, mehrjährige Forschungstätigkeit an der Brunel University im Bereich Untersuchung von Lernschwierigkeiten von Schülern im Fach Mathematik. Seit rund 18 Jahren im City & Guilds of London Institute tätig; u.a. im Bereich der Entwicklung kompetenzbasierter Bewertungsmodelle für die National Vocational Qualifications sowie von City & Guilds angebotener Abschlüsse. Assessment Quality Manager für Prüfer und Gutachter im Qualifikations-Bewertungsverfahren. Seit 1994 National Quality Standard Manager für die externe Verifizierung von Qualifikationen und seit 1999 Group Policy Manager. Leitung von Forschungsprojekten für City & Guilds in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium und anderen Behörden.
- Buder, Solveig**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Lehrstuhl Fachdidaktik technischer Fachrichtungen. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, solveig.buder@gse-w.uni-magdeburg.de
- Bünning, Frank**, Dipl.-Berufspädagoge, Dr. phil., wissenschaftlicher Assistent am Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Bereichsleiter für internationale Masterstudiengänge und Projekte, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, frank.buenning@gse-w.uni-magdeburg.de
- Dörflinger, Rolf**, Dipl.-Gewerbelehrer, Oberstudiendirektor a.D., früherer Schulleiter der Balthasar-Neumann-Schule I Bruchsal (1993 bis 2004), 1993 bis 2004 Vorsitzender des BLBS-BW, Mitglied verschiedener Beratergremien, Fachbuchautor.
- Fortmüller, Richard**, Prof., Dr. oec., Institut für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien, Department Management, langjährige Erfahrung in der betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: Kognitionstheoretische Grundlagen der Didaktik der Wirtschaftswissenschaften, Lerntransfer (Prozesse der Wissensanwendung, komplexes Problemlösen), Komplexe Lehr-Lern-Methoden (Wissenspsychologische Grundlagen, Unternehmensspiele), Empirische Spieltheorie (Ökonomische Äquivalente des Gefangenendilemmas), Wissen und Lernen (Vorwissensabhängigkeit von Lernprozessen).
- Jenewein, Klaus**, Dr. paed., Universitätsprofessor für Fachdidaktik technischer Fachrichtungen, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, klaus.jenewein@gse-w.uni-magdeburg.de
- Kersten, Steffen**, Dr. phil., Dipl.-Ing.-Pädagoge, Studium der Berufspädagogik, Elektrotechnik und Mathematik; wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Didaktik des beruflichen Lernens am Institut für Berufspädagogik der TU Dresden. Publikationen: Berufsübergreifende Qualifikationen für die Urteilsbildung und das Entscheidungsverhalten von Facharbeitern und Konsequenzen für ihre Entwicklung in der Berufsausbildung. Frankfurt a.M. 1995; Entwicklungstendenzen der beruflichen Bildung in Laos. (mit Xaymoutry, B.) In: Challenges of Vocational Education – International Perspecti-

ves – Part 21. – Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik 15. – Dresden, 2001; Lernen im Prozeß der Arbeit – Forschungsergebnisse. (mit Hortsch, H.) In: Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR – edition QUEM – Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozeß, Band 9, Münster 1996, S. 245-282

Kirschbaum, Klaus, Dr. rer. pol., Studium der Wirtschaftswissenschaften, Wirtschafts- und Sozialgeschichte und Wirtschaftspädagogik. Seit 1976 Lehrer an einem Kölner Berufskolleg. Arbeitsschwerpunkte: In der Personalvertretung zuständig für die Bereiche Lehrerausbildung, Lehrerberuf und Einstellungsverfahren. Im Schuldienst u.a. tätig als Ausbildungsbeauftragter und Prüfungsausschussmitglied.

Maus, Ulrike, Diplom-Übersetzerin; bis 1989 wissenschaftliche Angestellte am Institut für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe (TH), seither freie Mitarbeiterin der Projektgruppe Vergleichende Berufspädagogik.

Reitnauer, Jochen, Dipl. Soziologe. Tätig als Berater für Weiterbildung, Conseiller en formation continue, im GIP FCIP Alsace in der Académie de Strasbourg/Ministerium für Bildung und Erziehung. Themenschwerpunkte: Alternance in der beruflichen Bildung, Ausbildung der Multiplikatoren und Mitarbeiter der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Produktentwicklung und Projektmanagement, grenzüberschreitende und europäische Projekte. Über mehrere Jahre hinweg Seminartätigkeit für „Tutoren“ in der Lehrerausbildung, d.h. für die Begleiter der Praxisstunden im Klassenraum. Kontakt: jochen.reitnauer@ac-strasbourg.fr

Riecke-Baulecke, Thomas, Dr. habil.; Studienrat; 1994 Promotion am Fachbereich Psychologie der Freien Universität Berlin; 2001 Habilitation im Bereich „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ an der Universität Bremen. Seit 2002 Herausgeber der Zeitschriften *schul-management* und *Schulleiter-Handbuch*. Mehrjährige Tätigkeit als Berater für Schulen und Unternehmen sowie zahlreiche Bücher und Artikel über Qualitätsentwicklung, Schulmanagement, Didaktik des Sport- und Chemieunterrichts und Lehrerarbeitszeit. Seit 2003 Direktor des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (www.iqsh.de).

Schnarr, Alexander, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Lehrstuhl Fachdidaktik technischer Fachrichtungen. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, alexander.schnarr@gse-w.uni-magdeburg.de

Seel, Helmut, Prof. Dr., em. Universitätsprofessor für Pädagogik an der Universität Graz. Arbeitsschwerpunkte: Schultheorie, Schulgeschichte, Didaktik.

Shilela, Alison, Associate Dean der Anglia Ruskin University Chelmsford/Cambridge, verantwortlich für das gesamte Lehrangebot der Fakultät in den Bereichen Lehrerbildung und Erziehungswissenschaften. Forschungsschwerpunkt: Kritische Pädagogik.

Sitzmann, Rolf, Dipl.-Handelslehrer, Lehrer an kaufmännischen Schulen, Referent für kaufmännische Schulen beim Oberschulamt Karlsruhe, von 1971 bis 1996 Direktor des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (berufliche Schulen) Karlsruhe; Lehrgebiete Berufspädagogik, Schulpädagogik; Durchführung von Modellversuchen zur Berufsbildung und zur Lehrerbildung, verschiedene Einsätze in der Entwicklungshilfe, Schwerpunkte Bildungsorganisation und Qualifizierung von Ausbildern.

Stoß, Friedemann, Sozialpädagoge, Leiter des Bereichs Berufs- und Qualifikationsforschung im Forschungsinstitut der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), Nürnberg, bis 1993. Wirtschaftsabitur, Lehre und Tätigkeit als Industriekaufmann, Studium in Dortmund, 1960 bis 1967 Berufsberater, danach Wechsel zum IAB. Arbeitsschwerpunkte: Wandel der Berufs- und Qualifikationsstruktur, Nutzung neuer Technologien, Raster zu Tätigkeitsmerkmalen, zum Arbeitsmitteleinsatz und zur systematischen Erfassung von Berufen.

Stichwortverzeichnis

- Abschlussprüfungen 156, 162, 164, 260, 265
 Akkreditierung 137, 170, 176, 298
 Alternanz 13, 97, 215f., 230ff.
 Alternanz und Dualsystem 237ff.
 Anerkennung von Lehramtsprüfungen 17f.
 Arbeitgeberverbände 15f., 173ff.
 Attraktivität des Lehrerberufs 160ff.
 Ausbilder 156f., 234
 Ausbildung, alternierende → Alternanz
 Ausbildung, systematische 224ff., 241f.
 Ausbildungsangebot 243ff., 279ff.
 Ausbildungskosten 236
 Ausbildungsordnung 154f., 223, 227f.
 Ausbildungsreife 255
 Auszubildende 75ff., 245ff.
- Bachelor 21, 23, 135ff., 177ff., 289ff.
 Basiscurriculum 28ff.
 Bausteine, Bausteinsystem → Modularisierung
 BBiG → Berufsbildungsgesetz
 Berufsausbildung,
 betriebliche 154ff., 243ff., 271ff.
 Berufsbildende höhere Schule
 (BHS) 12, 243ff.
 Berufsbildende mittlere Schule
 (BMS) 12, 243ff.
 Berufsbildungsebenen 10, 131ff., 249ff.
 Berufsbildungsgesetz 155ff., 272
 Berufsbildungspolitik, europäische 131ff., 139ff.
 Berufsbildungsstufen gemäß EU 1985 10, 131
 Berufsfachschulen 9, 72ff., 146, 244
 Berufsfeld 20ff., 293
 Berufs(feld)wissenschaften 171f.
 Berufsgrundbildungsjahr 72ff., 146f., 244ff.
 Berufsmaturität/Berufsmaturitäts-
 schulen 12, 103f.
 Berufspädagogik 31ff.
 Berufspädagogische Akademien 12, 70f., 102
 Berufsprinzip 13, 26, 28, 78, 81, 119, 226
 232, 263
 Berufsqualifizierende Vollzeitschulen → Voll-
 zeitschulen, berufliche
- Berufsreifeprüfung 13, 249, 250
 Berufsschule 16, 75ff., 147ff., 154ff., 234, 268
 Berufsvorbereitung/Berufsvorberei-
 tende Maßnahmen 72ff., 146f., 244ff.
 Berufsvorbereitungsjahr 72ff., 146f., 244ff.
 Betriebsberufsschulen 237ff.
 Betriebspädagogik 31, 33, 224
 Betriebspraktikum 21
 BHS → Berufsbildende höhere Schule
 Bildungsberichterstattung 275ff.
 Bildungsverständnis 158ff.
 BMS → Berufsbildende mittlere Schule
 Bologna-Beschlüsse 135ff., 167ff., 289
 Bund-Länder-Kommission f. Bildungs-
 planung u. Forschungsförderung 53ff.
- Centre de Formation d'Appren-
 tis (CFA) 101, 236
 Contrôle continu 232, 260
 Credits → Leistungspunkte
- Deutscher Ausschub für das Erziehungs-
 u. Bildungswesen 226, 237f.
 Deutscher Ausschub für das Technische
 Schulwesen 240
 Dualsystem 154ff., 237ff., 249ff., 271ff.
 Direkteinsteiger 7, 38ff., 53ff., 81ff., 290
- Eidgenössisches Hochschulinstitut für
 Berufsbildung (EHB) 105f.
 Einberufsklassen 149ff.
 Einsatzbreite der Lehrkräfte 8ff., 72ff., 146ff.
 Eintritte in die Berufsaus-
 bildung 243ff., 279ff.
 Eintrittsalter (Berufsausbildung) 245ff.
 Erfahrungslernen 224ff., 234, 241f., 262ff.
 Ergänzungsangebote 146f., 244ff., 274, 279ff.
 Erste Staatsprüfung 18, 38, 81
 Erziehungswissenschaften 19, 28ff.
 Europäische Union 97ff., 273ff.
 Europäischer Qualifikations-
 rahmen (EQF) 10, 132ff., 273ff.

EU-Empfehlungen zur alternierenden Aus- bildung → Alternanz		für Masterstudiengänge	167ff., 199ff.
Expertise	289ff.	ISCED-Stufung	10, 74f.
Externenprüfung	234, 264f.	Jugendarbeitslosigkeit	75, 251, 275
Facharbeiterstufe	249ff.	Jungarbeiter	146f., 254
Fachdidaktik	35, 38, 41ff., 293	Klassenbildung in der Berufsschule	147ff.
Fachhochschulabsolventen in der Lehrerbildung	47f., 177ff., 289	Kombination Erstfach – Zweitfach	25ff., 53f.
Fachklassenbildung	148ff.	Kompetenzzentren	299ff.
Fachkräftebedarf	13, 266f.	Konsekutive Studiengänge	176ff., 291
Fachrichtungen, berufliche	20ff., 81ff.	Kooperation Betrieb/Schule → Zusammen- wirken von Betrieb und Schule	
Fächerkombinationen	25ff., 53f., 146	Kultusministerkonferenz	15, 49ff., 175f.
Finanzierung der Ausbildung	236f.	Länderübergreifende Studiengänge	199ff.
Fortbildungsschule	12, 225f., 240	Lebensbegleitendes/lebens- langes Lernen	13, 132, 143, 259ff.
Frankreich	101, 108ff., 138, 232, 237, 254	Lehrabschlussprüfung	260, 265
Freizügigkeit	10, 131ff., 290	Lehramtsbezeichnungen	5f.
Gehobener Dienst	46ff.	Lehramtsstudiengänge	15ff.
Gleichwertigkeit beruflicher u. allgemeiner Bildung	158ff.	Lehreintritt	216, 245ff., 279ff.
Greencard	3, 253	Lehrerbedarf	72ff.
Grundbildung, berufliche	244, 257, 283	Lehrerbildung in europäischen Ländern	98ff.
Grundgesetz	268, 284	Lehrereinsatz	72ff., 146ff.
Grundständige Lehrerbildung	7, 19ff., 49ff.	Lehrermangel	72ff., 143, 145ff.
Handwerkerschutzgesetz	226, 240	Lehrerweiterbildung	13f., 16, 55f., 144, 299ff.
Hauptfach (erstes Studienfach)	19ff., 53f., 291ff.	Lehrstellenangebot	249ff., 279ff.
Hochschulabschlüsse, gestufte	135ff., 167ff., 289ff.	Lehrwerkstätten	224ff., 237
Hochschulraum, europäischer	135ff., 289	Leistungspunkte	135, 298f.
Höherer Dienst	12, 17f.	Lernortkooperation	226ff., 283
Humboldt, Wilhelm v.	53, 158, 220f.	Lissabon/Lissabon-Beschlüsse	139ff., 266, 290
Informationstechnologien	139ff., 253	Maastricht-Beschlüsse 2004	132, 139ff.
Informelles Lernen	132, 143, 234, 262ff., 280	Master/Masterstudien- gänge	21, 23, 135ff., 177ff., 289ff.
innovelle-bs → Modellversuche		Masterstudiengänge, internationale	167ff.
Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)	101, 111ff.	Mehrberufsklassen	152ff.
Integration in die Berufs- und Arbeitswelt	244ff., 279ff.	Mobilität	131ff., 139ff.
Internationale Standards für die Lehrerbildung	167ff.	Modellversuche	53, 55, 228f.
Internationales Rahmencurriculum		Modularisierung/Module	15, 97, 259ff. 292, 297
		National Vocational Qualifica- tions (NVQ)	107, 124ff.
		Neuhumanismus	53, 158ff., 218, 220f.

Nicht-konsekutive Studiengänge	176ff., 291ff.	Teilzeitschulen	9, 72ff.
Niederlande	138	Teilzeitschulpflicht	9, 234, 249, 254
Norwegen	138	Theorie und Praxis	155, 218ff.
OECD	170f., 269f.	Trainee-Programme	16, 174
Österreich	12, 70f., 101ff., 113ff. 138, 243ff.	Trennung allgemeiner u. beruflicher Bildung	158ff.
Polytechnische Schule Karlsruhe	1, 6, 241	Überbetriebliche Ausbildung	223, 225
Professionalisierung	144, 160ff., 289ff., 301f.	Übergang Studium – Vorbereitungs- dienst	25ff., 53f.
Prosperität, wirtschaftliche	266ff.	Übergangssystem	279ff.
Prüfungen/Prüfungssystem	262ff.	UNESCO/UNESCO-Standards	167ff., 199ff.
Qualifikationsebenen → Berufsbildungsebenen		Ungarn	138
Rahmencurriculum, inter- nationales	167ff., 200ff.	Unversorgte Jugendliche	243ff., 279ff.
Referendariat → Vorbereitungsdienst		Vereinigtes Königreich	107, 118ff., 138, 265
Reforminitiativen zur Lehrerbildung	171ff.	Verfassungen zu Bildung u. Berufs- bildung	283ff.
Regelstudienzeit	19, 21, 23	Verwandtschaft von Berufen	153
Schüler-Lehrer-Relation	78f.	Vollzeitschulen, berufliche	9f., 78ff., 243ff. 276, 279, 287
Schulische Berufsausbildung → Vollzeit- schulen		Vorbereitungsdienst	48ff., 56ff., 91, 175, 294ff.
Schulpraxis	55f., 294f.	Warteschleifen	146f., 244ff., 274, 279ff.
Schweiz	12, 103ff., 249, 265, 267	Weiterbildung	217, 259ff., 270, 280
Schweizerisches Institut für Berufspädagogik	104f.	Weiterbildung von Lehrkräften → Lehrer- weiterbildung	
Seiteneinsteiger	7, 38ff., 48, 53ff., 81ff., 290	Wettbewerbsfähigkeit	266ff.
Splitterberufe	152	Wirtschaftswachstum	266ff., 277f.
Standards für die Lehrerbildung	15, 49ff.	Wissens- und Informationsgesellschaft	138ff.
Studienanfänger (Lehramt)	81ff.	Zertifizierung	262ff.
Studienangebot	81ff.	Zusammenwirken von Betrieb und Schule	154ff., 223ff., 230ff., 288
Studiengebiete	19ff.	Zuständigkeiten für die Berufs- bildung	267f., 271ff.
Studienseminar → Vorbereitungsdienst		Zweite Staatsprüfung	18, 49f., 89, 92
Supranationale Zusammenschlüsse	167ff.	Zweifach	19, 23ff., 38, 53f., 292f.
Systematisch-prakt. Ausbildung → Aus- bildung, systematische		Zwischenprüfungen	157
Teilzeitberufsschule → Berufsschule			

Der aktuelle Mangel an Lehrkräften für gewerblich-technische Berufe erfordert eine Neuorientierung der Studiengänge, die den Beschlüssen Bologna 1999 gemäß in einem gestuften System zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen und dadurch den grenzüberschreitenden Einsatz ermöglichen sollen.

Der Autor ist als Ordinarius für Berufspädagogik (em.) Mitglied der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität Karlsruhe (TH) sowie für Fachdidaktik Zweitmitglied der Fakultät für Bauingenieur- und Vermessungswesen. In seiner Vergleichsforschung bilden die europäischen Staaten den Schwerpunkt.

So führte er 1995 im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit den Vergleich Deutschland – Frankreich durch (BeitrAB 190).

Sein 2001 in drei Verlagen erschienener Band „Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich“ wurde wie folgt kommentiert:

- *Der Verfasser entfaltet ein Panorama der beruflichen Bildung in den drei deutschsprachigen Ländern, ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten. ... Nur so kann man Stärken und Schwächen in der Wirklichkeit erkennen und der Politik zu vernünftigen Reformen verhelfen. (FAZ vom 29.10.2001)*
- *Für den an methodischen Fragen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft interessierten Fachmann ergeben sich aus der Anwendung der theoretisch konzipierten Verfahren auf das komplexe Feld der beruflichen Aus- und Weiterbildung in ihren nationalen Varianten ... zahlreiche Fallbeispiele zur Anwendung der vergleichenden Methode. Indem Rothe sein Vorgehen genau begründet und erläutert, ... erhalten manche Passagen fast den Charakter eines Lehrbuchs der Komparatistik. (Bildung und Erziehung 2002/4)*

Die im Jahre 2004 vorgelegte Studie „Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung“ beschreibt die Verflechtung von Erfahrungslernen im Betrieb und systematischer Ausbildung in der Teilzeit-Berufsschule als das zukunftsweisende Berufsbildungsprinzip. Der Band zeigt Wege auf, die das deutsche Berufsbildungssystem aus seinem Modernisierungsrückstand herausführen und an europäische Standards heranführen können. Er wurde wie folgt rezensiert:

- *Will Deutschland internationalen Standards beruflicher Bildung entsprechen, müsste es ... – dafür plädiert Georg Rothe in seinem Buch – der jungen Generation Berufsbildung in voller Breite anbieten. Dazu gehört, Interessenstrukturen neu auszutarieren und Zuständigkeiten daraufhin zu hinterfragen, ob sie heutigen Anforderungen noch genügen. (Bundesagentur für Arbeit: ibv Nr. 24/8.12.2004)*

ISSN: 0177-4018

ISBN-13: 978-3-86644-051-7

ISBN-10: 3-86644-051-0

www.uvka.de