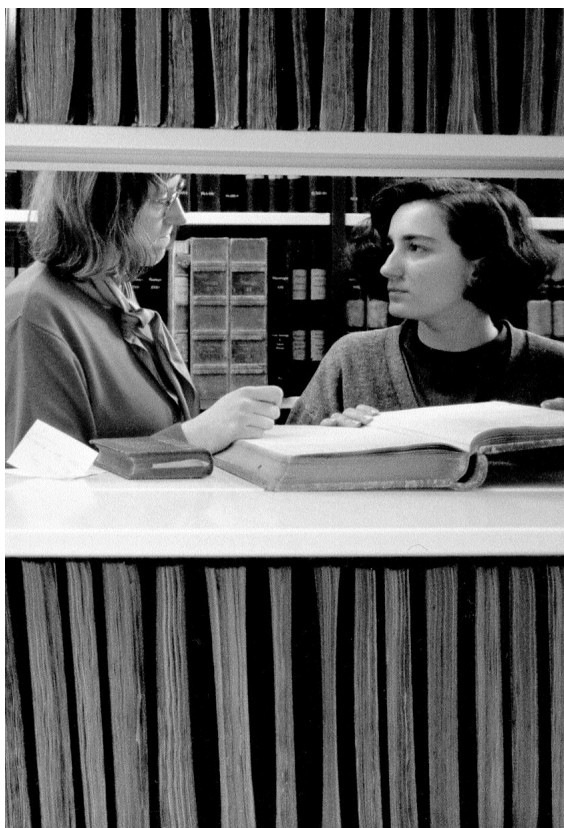


Die GEW informiert


Die Ausbildung von Berufsschullehrern und -lehrerinnen

Ein Diskussionspapier der GEW



**Gewerkschaft
Erziehung
und Wissenschaft**





Herausgeber:
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Tel: 069/78973-0
Fax: 069/78973-201
E-Mail: info@gew.de
Homepage: www.gew.de
Verantwortlich:
Ursula Herdt
Titelfoto:
David Ausserhofer
Gestaltung und Satz:
roth artconcept Kronberg
Druck:
Union Druckerei und Verlagsanstalt GmbH
Frankfurt am Main
Gedruckt auf Zanders Mega matt, 50% Recyclingfaser,
50% chlorfrei gebleichter Zellstoff
Januar 2002

Diskussionspapier der GEW zur Ausbildung von Berufsschullehrern und -lehrerinnen

Inhalt

<i>Vorwort</i>	5
I. Ausgangslage	6
1. Unterschiedliche Ausbildungsvarianten	6
2. Polyvalenz in der Wirtschaftspädagogik	8
3. Problematisches Verhältnis zwischen Lehrangeboten der Hochschulen und Unterrichtspraxis	9
4. Nachrangigkeit der Fachdidaktik	10
5. Hohe Anforderungen an Berufsschullehrer/ innen – Überforderung der Ausbildung?	12
6. Geringe Verbindlichkeit (Kerncurriculum) der Lehrangebote	14
7. Begrenzte Orientierungsleistung der Wissen- schaften für die spätere Unterrichtsfähigkeit	14
8. Kaum Einfluss der Berufsschullehrerausbil- dung auf die Nachwuchsproblematik	16
9. Veränderungen der Struktur des Lehramt- studiums durch europäische Entwicklungen	17

II.		
Konsensfähige und kontroverse Reformoptionen		18
1. Konsensfähige Positionen		18
Fachdidaktik, universitäre Studiengänge, Nutzung bestehender Forschungs- und Handlungsspielräume, projektorientierte Studiengänge		
2. Kontroverse Positionen		20
1. Kontroverse: Berufsfeldwissenschaft		20
2. Kontroverse: Erhöhung von Praxisanteilen		22
3. Kontroverse: Ein- oder Zweiphasigkeit		23
4. Kontroverse: Konzentration der Standorte		26
5. Kontroverse: Institutionelle Anbindung		27
6. Kontroverse: Konsekutive Studienmodelle		29
III.		
Reformvorschläge		32
1. Struktur der Ausbildung		32
2. Ausbildungsphasen		33
3. Inhaltliche Gestaltung des Studiums		35
4. Nachqualifizierung von Seiteneinsteiger/innen		37

Vorwort

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat nach ausführlichen Diskussionen ein Diskussionspapier zur Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern beschlossen, das wir nun in der Reihe „Die GEW informiert“ veröffentlichen. Das Papier ergänzt und präzisiert die von der GEW im Sommer 2001 verabschiedeten „Eckpunkte zur Reform der Lehrer/Innenbildung“, die sich schwerpunktmäßig mit der Lehrerbildung an allgemeinbildenden Schulen befassen. Das Papier wurde in einer Arbeitsgruppe, an der GEW-Kolleg/innen aus beruflichen Schulen und der Wissenschaft beteiligt waren, erarbeitet und diskutiert. Prof. Reinhold Nickolaus (Universität Hannover) ist im Wesentlichen der Autor des Papiers, das von mir ergänzt und überarbeitet wurde. Nach einem Expertengespräch am 21. September 2001 wurde der dazu vorliegende Entwurf nochmals – unter Berücksichtigung der während der Veranstaltung geäußerten Anregungen – überarbeitet.

Ich denke, dass wir mit dieser GEW-Position einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Debatte über die Lehrerbildung allgemein und konkret über die Berufsschullehrerbildung leisten – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Diskussionsstandes in der Kultusministerkonferenz (KMK). Wir haben die wesentlichen Diskussionspunkte – Berufsfeldwissenschaft, Praxisbezug, Phasigkeit, konsekutive Studienmodelle, Standort, Seiteneinsteigerproblematik – angesprochen und – nach einer diskursiven Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Positionen im Abschnitt II – dazu im Abschnitt III Reformvorschläge vorgelegt. Dieser letzte Teil stellt zwar eine Art Zusammenfassung und Fazit des Papiers vor, sollte aber im Zusammenhang mit den vorherigen Abschnitten gelesen werden, in denen auf die einzelnen Aspekte näher und differenzierter eingegangen wird.

Dr. Ursula Herdt

Leiterin des GEW-Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung
November 2001

Vorbemerkungen

Mit dem vorliegenden Papier sollen im Anschluss an die vorausgegangenen Debatten über die Ausbildung von Lehrenden für berufliche Schulen ein vorläufiges Fazit gezogen und eine Position der GEW eingebracht werden. Dies geschieht in drei Schritten: Nach der Skizzierung der Ausgangslage werden die zurzeit diskutierten Reformoptionen im Hinblick auf ihre Tragfähigkeit erörtert, wobei die konsensfähigen als auch die konfliktträchtigen Positionen benannt werden. In einem dritten Schritt folgen schließlich Empfehlungen zur Reform bzw. Optimierung der Lehrerausbildung für berufliche Schulen.¹

Ausgangslage

Die Ausgangslage wird anhand der grundlegenden, für die künftige Ausgestaltung bedeutsamen strukturellen Bedingungen und Problemlagen dargestellt.

1.

Bei allen Reformüberlegungen sind die bestehenden facettenreichen Ausbildungsstrukturen und deren Leistungsstärken und -schwächen zu berücksichtigen.

Innerhalb der Bundesrepublik existieren stark unterschiedliche Ausbildungsvarianten, die von engen Anlehnungen an korrespondierende Fachwissenschaften ohne Fachdidaktik über Mischformen (parzielle Teilhabe am allgemeinen fachwissenschaftlichen Lehrangebot, adressatenspezifische fachwissenschaftliche Lehrangebote und Fachdi-

1) Das Papier ergänzt und präzisiert die von der GEW am 23. Juni 2001 beschlossenen „Eckpunkte für die LehrerInnenbildung für die Ausbildung der BerufsschullehrerInnen“.

daktik) bis zu reinen „Lehrermodellen“ (durchgängig adressatenspezifische fachwissenschaftliche Lehrangebote + Fachdidaktik) reichen. Zu ihren jeweiligen Effekten für die Qualifizierung während des Studiums liegen über plausible Einschätzungen hinaus keine Daten vor; zur Ausprägung der Kompetenzen in Abhängigkeit vom Ausbildungsgang am Ende der 2. Phase oder nach zwei bis drei Jahren Praxiserfahrung kann bestenfalls spekuliert werden. Dabei deuten die wenigen empirischen Daten zum Vergleich von Quereinsteigern und grundständig Ausgebildeten darauf hin, dass am Ende der 2. Phase zwar noch ausbildungsspezifische Vorteile erkennbar sind (leichte Kompetenzvorteile von Quereinsteigern in den Ingenieurwissenschaften sowie der Grundständigen in Erziehungswissenschaft), diese jedoch relativ gering ausfallen und von den die Unterrichtskompetenz beurteilenden Fachleitern als unproblematisch bewertet werden. Die in den Schulen und Kultusverwaltungen mit den einzelnen Ausbildungstypen gesammelten Erfahrungen sind, sofern überhaupt dokumentiert, nicht öffentlich zugänglich.

Einige Indizien sprechen dafür, dass es den Königsweg nicht gibt und, sofern eine hinreichende Offenheit bei den künftig Lehrenden besteht, von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in der 2. und 3. Phase gleichwertige Kompetenzprofile erreicht werden können. Zu denken geben sollte der von Rolf Dubs² in Bezug auf amerikanische Studien referierte Befund, wonach die Neigung der Lehrenden zum Einpauken von Wissen um so größer ist, je schwächer ihre eigene fachwissenschaftliche Kompetenz ist. Ohne ein ordentliches Fundament in den zu unterrichtenden Gegenstandsfeldern ist eine befriedigende Ausbildung nicht möglich.

2) In: Mayer/Muttns u. a.: Monitoring School Quality. An Indicators Report. US-Department of Education. Washington 2000.

Angesichts dieser Ausgangslage stellt sich die Frage, ob die Forderung nach einem einheitlichen Modell für die Berufschullehrerausbildung sinnvoll ist, zumal deren Einlösung auch wegen der unterschiedlichen örtlichen Gegebenheiten auf Widerstand stoßen dürfte.

2.

Im Bereich der Wirtschaftspädagogik gibt es eine bewährte Tradition mit polyvalenten Studiengängen, die möglicherweise auch zu einer höheren Attraktivität führt. Mit der polyvalenten Anlage von Studiengängen geht allerdings ein Zielkonflikt einher, da die Eröffnung verschiedener beruflicher Optionen nur bedingt mit dem Bestreben, auf spezifische Handlungssituationen in der Schule vorzubereiten, in Einklang zu bringen ist.

Das Beispiel der Wirtschaftspädagogik zeigt, dass Polyvalenz in vielfältiger Hinsicht von Vorteil ist. Begünstigt wird dies durch fachliche Überschneidungen (zwischen der Wirtschaftspädagogik und bestimmten wirtschaftswissenschaftlichen Bereichen), die in einem vertretbaren Zeitrahmen den Aufbau mehrfach verwertbarer Kompetenzprofile ermöglichen. Im gewerblichen Bereich gibt es ähnliche Konstruktionen (z. B. hochaffine Fachkombinationen in B-W), in welchen jedoch die hochaffine Ergänzung der beruflichen Fachrichtung nicht automatisch als Verbindungsglied zur Berufspädagogik angelegt ist und damit möglicherweise schlechtere Voraussetzungen für die Herausbildung pädagogischer Professionalität gegeben sind.

Generell stellt sich die Frage, inwieweit die Forderungen nach einer optimalen Vorbereitung auf den Schuldienst, die eine weitgehende Anbahnung unterrichtlicher Kompetenz bereits in der ersten Phase einschließt, mit der zugleich geltend

gemachten Forderung nach Verwertbarkeit dieser Qualifikation in anderen institutionellen Kontexten vereinbar ist. Handlungskompetenz schließt Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, die in einem längeren Prozess eingeübt werden müssen und deren automatische Verfügbarkeit Voraussetzung ist für situationsspezifische Problemlösungen. Da die Zeitkontingente begrenzt sind, bedeutet die Entscheidung für das Eine möglicherweise die Entscheidung gegen das Andere, sofern die Studienkonstruktion nicht durch curriculare Überschneidungen, wie oben angedeutet, begünstigt wird.

3.

Es besteht offensichtlich ein problematisches Verhältnis zwischen theoretischen Lehrangeboten an den Hochschulen und der Unterrichtspraxis von Lehrenden an beruflichen Schulen, wobei diese Probleme – nach Ausbildungsstandorten unterschiedlich – vor allem auf die Lehrangebote der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die berufliche Fachrichtung bezogen empirisch belegt sind.

Die Kritik am Verhältnis theoretischer Lehrangebote an den Hochschulen zur Unterrichtspraxis dominiert in sämtlichen Evaluationsstudien zur Lehrerausbildung für berufliche Schulen; davon ist auch der Studiengang Wirtschaftspädagogik nicht ausgenommen.

Von Seiten der Studierenden und Referendare richtet sich diese Kritik sowohl auf die Ausbildung in der beruflichen Fachrichtung als auch auf den erziehungswissenschaftlichen Teil. Die Unterrichtsfächer schneiden hingegen deutlich besser ab. In einzelnen Untersuchungen, die sich zumeist auf nur einen Studienstandort beziehen, wird eher die Kritik an den beruflichen Fachrichtungen, in anderen an der Erziehungswissenschaft betont, was auf

örtliche Gegebenheiten oder die Untersuchungsanlage zurückgeführt werden könnte.

Von der Kritik an den Lehrangeboten auf deren Irrelevanz zu schließen und alternative Lehrangebote zu präferieren, wäre allerdings kurzschlüssig. Die Sicherung pädagogischer Professionalität im Sinne der Einlösung einer weitestmöglichen Rationalität unterrichtlichen Tuns setzt gute Orientierungsfähigkeit in den bestehenden wissenschaftlichen Wissensbeständen voraus und vollzieht sich im Vermittlungsprozess dieser Wissensbestände und den jeweiligen Bedingungen der pädagogischen Situation. Eine schlichte Ausweitung von Unterrichtspraxis im Studium oder der Ersatz wissenschaftlichen Wissens durch Vollzugswissen sichert vermutlich kaum das für den obigen Vermittlungsprozess notwendige vertiefte Verständnis der zu lehrenden Sachverhalte. Andererseits ist die Vermittlungsleistung an praktisches Tun gebunden.

4.

Erschwerend zu Punkt 3 kommt vor allen im gewerblichen Bereich ein problematisches Verhältnis von Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften hinzu, das insbesondere in einer unterentwickelten Fachdidaktik Ausdruck findet.

In der Einschätzung der herausragenden Bedeutung von Fachdidaktik im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen und ihrem dazu in Kontrast stehenden z. T. bescheidenen Erscheinungsbild besteht Konsens. In der Wirtschaftspädagogik ist der erreichte Stand ohne Zweifel positiver zu werten als im gewerblichen Bereich. Die Ursachen für diese Situation sind vielfältig. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier angeführt:

| die Vernachlässigung der domänenspezifischen Lehr-Lernforschung durch die Berufspädagogen, deren eigene Kompetenz bestenfalls auf einen gewerblichen Zweig beschränkt ist. Dies gilt vor allem für die Standorte, wo kein oder auch nur ein „technikdidaktischer“ Lehrstuhl ausgewiesen ist, in der Lehre jedoch die Bedürfnisse verschiedener Domänen befriedigt werden müssen, was in Form notwendig abgehobener Generalisierungen geschieht. Die verbreitete Praxis, Fachdidaktik über Lehraufträge abzusichern, begünstigt zwar Bezüge zur Praxis, ist jedoch mit verantwortlich für die desolate Forschungspraxis.

| die geringe Anzahl von fachdidaktischen Lehrstühlen, die bewirkt, dass Nachwuchskräfte bei einschlägiger Spezialisierung nur geringe Chancen besitzen, einen der wenigen und immer wieder gefährdeten Lehrstühle zu erhalten.

| die begrenzte Bereitschaft und Möglichkeit von ingenieurwissenschaftlich qualifizierten Lehrstuhlinhabern, das erziehungswissenschaftliche Feld zu erschließen.

| eine, aus welchen Gründen auch immer, weitgehend fehlende Kooperation zwischen Fachdidaktikern und Berufspädagogen.

| eine inhaltliche Distanz zwischen ingenieurwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Aussagesystemen und die begrenzte Möglichkeit des Fachdidaktikers, in diesen Feldern (also der Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und dem unterrichtspraktischen Bereich) Kompetenz aufzubauen und zu erhalten.

| eine weit verbreitete mangelnde systematische Theoriegenerierung und Prüfung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

5.

Die Lehrkräfte an beruflichen Schulen werden, ausgehend von einer bereits durch Überforderungstendenzen gekennzeichneten Situation, mit weiter wachsenden und sich beständig wandelnden Anforderungen konfrontiert. Es stellt sich die Frage, ob der Anspruch an die Ausbildung, auf all diese Anforderungssituationen vorzubereiten, überhaupt einlösbar ist.

Die Anforderungen an Lehrende sind tendenziell unbegrenzt und müssen daher so ausbalanciert werden, dass einerseits die von außen herangetragenen Erwartungen angemessen berücksichtigt werden und andererseits die Lehrenden selbst dies realistischerweise auch leisten können. Diese wachsenden und sich beschleunigt wandelnden Anforderungen entstehen u. a. aus

- | technologischen Entwicklungen sowie der Einforderung enger Praxisbezüge, die die erheblichen Wandlungen in der Facharbeiter- bzw. Angestelltentätigkeit berücksichtigen,
- | dem Innovationsdruck angesichts neuer curricularer Entwicklungen und der notwendigen Neugestaltung von Unterrichtskonzepten,
- | einer eher zunehmenden Heterogenität der Adressaten in kognitiven Merkmalen, Alter und Sozialverhalten, der Zunahme von Integrations- und Erziehungsaufgaben und einer insgesamt veränderten Lehrerrolle,
- | neuen Aufgaben in der beruflichen Weiterbildung und angesichts der möglichen Entwicklung der beruflichen Schulen zu regionalen Berufsbildungs- bzw. Kompetenzzentren

I und den immer notwendiger werdenden Organisationsentwicklungsprozessen in den Schulen.

Angesichts dieser Entwicklungstendenzen und der daraus folgenden Anforderungen scheint das Gelingen der notwendigen Balanceakte der Lehrenden in hohem Maße gefährdet. Die Vorstellung, in einer fünfjährigen universitären Ausbildung zugleich befriedigende Kompetenzen in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der beruflichen Fachrichtung, dem zweiten Unterrichtsfach und den Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft einschließlich sozialpädagogischer Akzentuierung, der Berufs- und Qualifikationsforschung und in Fragen der Organisationsentwicklung aufbauen zu können, geht zumindest dann, wenn dies auf einem Handlungsfähigkeit sichernden Niveau geschehen soll, an der Realität vorbei. Selbst wenn solch vielfältige und breite Themenfelder in stark systematisierten Lehrangeboten im Überblick zugänglich gemacht werden könnten, scheitert der Anspruch spätestens beim Versuch, in diesem Zeitraum die situative, reflektierte Umsetzung theoretischen Wissens im praktischen Feld in größerem Umfang zu erproben.

Die Vernachlässigung einiger der vielfältigen Ansprüche ist daher vermutlich unvermeidbar (woraus erst recht die Notwendigkeit folgt, die Qualifizierung in der 3. Phase fortzusetzen). Für die Entscheidung, welche Ansprüche in der ersten Ausbildungsphase mit den geringsten negativen Folgen verletzt werden können oder – positiv formuliert – welche Qualifikationsprofile auch mittel- bis langfristig für den Erwerb von Professionalität im obigen Sinne unverzichtbar sind, steht uns kein gesichertes Wissen zur Verfügung. Dringend notwendig scheinen vor diesem Hintergrund einschlägige Studien, in welchen der Frage nachgegangen wird, welche Effekte mit den verschiedenen Ausbildungsvarianten einhergehen.

Während Einsatzerwägungen an den Schulen und z. T. auch Attraktivitätsüberlegungen für die Beibehaltung von Zweifächerstudien sprechen, werden diese durch die oben beschriebenen vielfachen Anforderungen in Frage gestellt. Die in einigen Bundesländern praktizierten hochaffinen Fächerkombinationen (z. B. Fertigungstechnik als berufliche Fachrichtung und Fahrzeugtechnik als Unterrichtsfach) sind unter Qualifizierungs- und Polyvalenzüberlegungen vorteilhaft. Ob dadurch tatsächlich gravierende Einsatzprobleme im Schuldienst auftreten, ist nicht dokumentiert.

6.

Die Verbindlichkeiten der erziehungswissenschaftlichen bzw. der berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrangebote ist vielerorts sowohl auf der curricularen Ebene (Kerncurriculum) als auch auf Veranstaltungsebene zu gering.

Die Debatte um ein Kerncurriculum in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat noch zu keinem Ergebnis geführt. Dort, wo sowohl in größerem Umfang Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch Fachdidaktik gelehrt wird, sind Abstimmungsprobleme und Überschneidungen eher die Regel. Da die Verbindlichkeit der Anforderungen in den Unterrichtsfächern in der Regel weit höher ist als in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, neigen ohnehin überlastete Studierende dazu, den Aufwand dafür zu minimieren.

7.

Die spezifisch ausgeprägten Kompetenzprofile der Lehrenden im Hochschulbereich und der zweiten Ausbildungsphase sowie begrenzte Orientierungsleistungen der Wissenschaften für das Handlungsfeld von Lehrenden an beruflichen Schulen begünstigen unzureichende Ausbildungsergebnisse.

Der Wunsch, Lehrende an den Hochschulen sollten ihre Lehrangebote so ausrichten, dass das Bedürfnis ihrer Klientel nach Orientierung für die künftige Unterrichtspraxis weitgehend befriedigt wird, bricht sich auch an den tatsächlichen Kompetenzen des Hochschulpersonals und den unabhängig von der Einzelperson bestehenden begrenzten Orientierungspotenzialen von Wissenschaft. Die damit verbundenen Probleme lassen sich möglicherweise mildern, jedoch nicht lösen und begegnen uns in der gegenwärtigen Debatte in verschiedenen Spielarten:

- | in der Forderung nach Integration von wissenschaftlicher Theorie und Unterrichtspraxis, der auch deshalb nicht befriedigend nachgekommen wird, da Wissenschaftler nur begrenzte Kompetenzen im Bereich berufsschulischer Praxis besitzen bzw. aktuell halten können und Praktiker nur begrenzt in der Lage sind, den Überblick über den wissenschaftlichen Kenntnisstand zu bewahren.
- | in der Forderung nach interdisziplinär geschnittenen Berufsfeldwissenschaften als Grundlage des Lehramtstudiums für berufliche Schulen, deren Tragfähigkeit wegen des Fehlens der angedachten wissenschaftlichen Disziplin und anderer Bedenken bezweifelt wird und deren Umsetzungsmöglichkeiten wegen der notwendigen Ressourcen und einschlägig qualifizierter Wissenschaftler auf erhebliche Schwierigkeiten stößt.
- | den Diskrepanzen zwischen gewünschten situationsspezifischen Orientierungsleistungen von Wissenschaft (z. B. Erziehungswissenschaft) und tatsächlich vorhandenem Wissen.

Da im Hochschulbereich in aller Regel auch auf fallbasierte „Transferstudien“ verzichtet wird, in welchen beispielhaft herauszuarbeiten wäre, wie

das wissenschaftliche Wissen für die Orientierung im praktischen Feld genutzt werden kann, ist auch das Lehrpersonal der zweiten Phase, dem ohnehin nur eng begrenzte Zeiträume zur Aktualisierung seines wissenschaftlichen Wissens bleiben, mit solchen Transferleistungen überfordert.

8.

Die gegenwärtig wieder einmal sichtbar werdenden Attraktivitätsprobleme der beruflichen Lehramtsstudiengänge, die durch problematische Einstellungspraktiken verschärft werden, stehen in engem Zusammenhang mit relevanten außerschulischen Teilarbeitsmärkten und werden durch spezifische Veränderungen der Berufschullehrerausbildung kaum beeinflusst. Der aktuelle und periodisch auftretende Nachwuchsmangel führt immer wieder zu Sonderprogrammen zur Rekrutierung von BerufsschullehrerInnen, womit die Tendenz zur Vernachlässigung der pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenz der BewerberInnen verbunden ist.

Am Beispiel Baden-Württembergs bzw. von Baden lässt sich über einen Zeitraum von ca. 150 Jahren demonstrieren, dass durch die Variation der Ausbildung (institutionelle Anbindung, Abschluss) das Rekrutierungsproblem nicht zu bewältigen ist. Die universitätsinterne Ausbildungsgestaltung hat keinen nennenswerten Einfluss auf die äußere Attraktivität (Studienwahl), macht sich jedoch bei der inneren Attraktivität (Abbruchneigung) bemerkbar. Im gewerblichen Bereich ist die Studienentscheidung bei ca. 80 % der Studierenden mit einer Vorentscheidung für den Schuldienst verbunden, während bei der Wirtschaftspädagogik dieser Anteil wesentlich geringer ist.

Die Einstellungsbedingungen für SeiteneinsteigerInnen ohne Lehramtsausbildung sind in den ein-

zelen Bundesländern höchst unterschiedlich geregelt, bergen aber insgesamt die Gefahr in sich, dass die Praxiserfahrung in anderen Berufsfeldern als adäquater Ersatz für die fehlende berufspädagogische Ausbildung betrachtet wird und die pädagogische und fachdidaktische Nachqualifizierung zu kurz kommen.

Die Kultusverwaltungen haben es versäumt, der Rekrutierungsproblematik – trotz der immer wieder erlebten Zyklen von Nachwuchsmangel – durch eine präventive und nachhaltige Einstellungspolitik vorzubeugen.

9.

Mittelfristig ist nicht auszuschließen, dass vom europäischen Raum Einflüsse ausgehen, die bisherige, an spezifische Ausbildungsvarianten geknüpfte Zugangsbarrieren in den Lehrerberuf in Frage stellen und zu Veränderungen in der Struktur des Lehramtsstudiums führen.

Über die Freizügigkeitsregelung für die Arbeitsplatzwahl wird nach der Prognose von Juristen die bisher in Deutschland praktizierte Übernahmeveraussetzung (1. Staatsprüfung) zunächst für nicht-deutsche EU-Bürger fallen und über den Gleichheitsgrundsatz (Gleichbehandlung aller, auch deutscher EU-Bürger) auch für Inländer – ein Sachverhalt, der auch Konsequenzen für die Anerkennungspraxis zwischen den Bundesländern hätte. Diese Entwicklung wird die Tendenz zu der oben angedachten Ausdifferenzierung der Ausbildungsvarianten wohl verstärken.

Zu berücksichtigen ist in diesem Kontext auch die aktuelle Debatte um konsekutive Studienvarianten (Bachelor/Master) im Lehramtsbereich. Sofern in mit den beruflichen Fachrichtungen oder auch Unterrichtsfächern korrespondierenden univer-

sitären Fachdisziplinen konsekutive Studienmodelle etabliert werden sollten, werden Anpassungsprozesse im Lehramtsbereich möglicherweise erzwungen. In einzelnen Bundesländern wird die Etablierung konsekutiver Studiengänge bereits gegenwärtig vorangetrieben. Sofern der BA als berufsqualifizierender Abschluss und nicht nur als neue Art der Zwischenprüfung ausgestaltet wird, stellen sich u. a. Fragen nach der curricularen Gestaltung einschließlich der Einbindung des Zweitfaches (s. u.).

II. Konsensfähige und kontroverse Reformoptionen

Bei der Entwicklung und Bewertung von Reformoptionen sind zumindest drei Aspekte zu berücksichtigen:

- | die Beiträge verschiedener Ausbildungsvarianten für den Kompetenzerwerb,
- | das Interessengeflecht, in das die Lehrerbildung eingebunden ist, einschließlich Standort- und Statusfragen,
- | die Praktikabilität und Tragfähigkeit unter gegebenen oder veränderten Bedingungen und eventuelle Nebenfolgen.

1.

Konsensfähige Positionen

- | Konsens besteht bei den Abnehmern und den an der Ausbildung Beteiligten in der Annahme, dass eine Ausweitung bzw. qualitative Optimierung **fachdidaktischer Ausbildungsanteile** in der ersten Phase zu einer Verbesserung der Ausbildung beitragen und dem damit verbundenen Anspruch gerecht werden kann, die Orientierungsleis-

tung der wissenschaftlichen Ausbildung für die Unterrichtspraxis zu erhöhen. Prinzipiell bietet die Fachdidaktik die besten Möglichkeiten, den Berufsbezug direkt zu sichern. Soweit die Fachdidaktik in den Studienplänen noch unzureichend ausgewiesen ist, sind ggf. unter Berücksichtigung der Standortbedingungen Umschichtungen zugunsten der Fachdidaktik vorzunehmen. Umsetzungsprobleme sind zu erwarten, sofern dafür zusätzliche Kosten anfallen sowie bei der Gewinnung kompetenter Lehrpersonen. Mit Widerständen ist auch bei eventuell notwendig werdenden Umschichtungen zu rechnen.

| Konsensfähig ist auch die Vorstellung, die Staatsexamensstudiengänge in **Studiengänge mit universitären Abschlüssen umzugestalten**, zumal es Beispiele für Diplomabschlüsse inzwischen auch im gewerblichen Bereich gibt. Begünstigt wird diese Reformation durch die Freizügigkeitsbestimmung innerhalb der EU und die weiter fortschreitende Einrichtung von BA/MA-Studiengängen, wobei die letztgenannte Entwicklung eine neue Diskussion über die Verlagerung der berufspädagogischen Studiengänge an Fachhochschulen bewirken könnte.

| Konsens kann vermutlich auch darüber hergestellt werden, dass unter den jeweiligen Bedingungen die **Forschungs- und Handlungsspielräume** für eine Optimierung individueller Forschungs- und Lehrleistungen **genutzt werden**. Das darin schlummernde Optimierungspotential ist vermutlich größer als institutionell abgesicherte strukturelle Veränderungen.

| Weitgehenden Konsens unterstellen wir auch bei der Einführung **stärker projektorientierter Studienelemente** für künftige Berufs- und Wirtschaftspädagogen, die die Möglichkeit geben, wis-

senschaftliche Theorie und pädagogische Praxisfelder fruchtbar in Beziehung zu setzen.

2.

Kontroverse Positionen

Die in der aktuellen Debatte kontrovers diskutierten Positionen werden im Folgenden in Thesenform pointiert dargestellt und im Anschluss auf ihre Tragfähigkeit geprüft.

1. Kontroverse:

Das Konzept der Berufsfeldwissenschaft als Leitidee der Lehrerausbildung für berufliche Schulen

These:

Eine befriedigende Orientierungsleistung des wissenschaftlichen Studiums kann nur dann erreicht werden, wenn statt der bisherigen fachwissenschaftlichen Verankerung Berufsfeldwissenschaften aufgebaut werden, deren primäre Erkenntnisinteressen auf die berufsfeldspezifischen Anforderungsstrukturen auf Facharbeiterniveau gerichtet sind und damit die Voraussetzung für eine direkte Kopplung von Facharbeiterpraxis, Unterrichtspraxis und universitärer Lehrerausbildung geschaffen wird.

Gegenthese:

Das Berufsfeldwissenschaftskonzept ist für eine Reformoption nicht geeignet. Eine Erweiterung unseres Wissens über die Tätigkeiten und Qualifikationsforderungen an Facharbeiter ist zwar eine wichtige Aufgabe und Grundlage für die Lehrerausbildung und schulische Curricula. Vernachlässigt werden in diesem Konzept aber weitere Aufgaben und Anforderungen an künftige BerufsschullehrerInnen, die sich z. B. in der beruflichen Weiterbildung, an beruflichen Vollzeitschulen und

in außerschulischen Tätigkeitsfeldern ergeben. Die weitreichende Absorption der Zeitkontingente und Vernachlässigung der wissenschaftlichen Qualifikation in den mit der beruflichen Fachrichtung korrespondierenden Ingenieur- bzw. Wirtschaftswissenschaften würde zu einer mangelnden Fachkompetenz führen, die in späteren Ausbildungsphasen kaum noch kompensiert werden kann.

Zur Tragfähigkeit der Aussagen:

In dem von Gerds, Heidegger und Rauner vorgelegten Reformentwurf werden ernst zu nehmende Defizitbereiche aufgegriffen und Lösungsvorschläge vorgelegt. Sie wurden allerdings im Kontext bestimmter gewerblicher Fachrichtungen und örtlicher Gegebenheiten entwickelt und sind in ihren möglichen Nebenfolgen nicht ausreichend reflektiert. Die Schwächen und Gefahren des Konzepts liegen in der Vernachlässigung von „Fachkompetenz“ (z. B. der Reduzierung der Fachstudien wie Elektrotechnik auf 25 Semesterwochenstunden), der impliziten Infragestellung universitärer Ausbildung, der fehlenden Praktikabilität an vielen Standorten, der Gefahr der Segmentierung der Lehrämter (eingeschränkte Lehrbefähigung) etc.

Dennoch sollten die positiven Elemente des Konzepts in eine Reform Eingang finden. Die engere Relationierung von Facharbeiterpraxis, Unterrichtspraxis und Lehrerausbildung sollte primär über Fach- oder auch Berufsfelddidaktik gesichert werden, was Lehrerbildungsspezifische Lehrangebote in den „Fachwissenschaften“ nicht ausschließen würde. Damit wäre die Infrage-Stellung der fachwissenschaftlichen Fundierung vermieden. In jenen Feldern, in welchen keine zu den Unterrichtsfeldern affine Fachwissenschaften existieren, könnte das „Berufsfeldkonzept“ vermutlich zu Verbesserungen beitragen, wobei zu klären wäre, ob

dafür die Schaffung je eigener „Berufsfeldwissenschaften“ tatsächlich zu legitimieren ist.

Ggf. wären auch Modellversuche zur berufswissenschaftlich basierten Lehrerbildung durchzuführen und möglichst neutral zu evaluieren, die jedoch bestimmte qualitative Standards – ausreichende fachwissenschaftliche Fundierung, Breite des Angebots – zu beachten hätten.



2. Kontroverse: **Erhöhung von Praxisanteilen**

These:

Die ernstzunehmende, beständige Kritik an einer mangelnden Praxisrelevanz der universitären Lehre ist u. a. verursacht durch zu geringe Praxisanteile in der Ausbildung. Zu fordern sind deshalb eine Erhöhung unterrichtspraktischer Studienanteile und eine konsequentere Ausrichtung der theoretischen Lehrangebote am schulischen Verwendungskontext.

Gegenthese:

Die reine Erhöhung von Praxisanteilen ist ungeeignet für die Problemlösung, da sie in keiner Weise zu einer besseren Relationierung von Theorie und Praxis führt. Eine konsequentere Ausrichtung der universitären Lehre an schulischen Verwendungskontexten führt zur Beeinträchtigung der Polyvalenz und kann ggf. durch die jeweilige Schulpolitik des Landes instrumentalisiert und vereinseitigt werden.

Zur Tragfähigkeit der Aussagen:

Wie sich an der Rezeption erziehungswissenschaftlicher Theorien durch Praktiker zeigen lässt, führt eine reine Ausweitung praktischer Erfahrung nicht zu einer besseren Relationierung von wissen-

schaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis. Neben den in den Anmerkungen zur Kontroverse drei angedeuteten Möglichkeiten wäre vermutlich auch eine systematische Verknüpfung wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis in den didaktischen Lehrveranstaltungen der ersten und zweiten Phase ein erfolgsversprechenderer Weg. Dies könnte so geschehen, dass an exemplarischen Fällen systematisch das zur Verfügung stehende erziehungswissenschaftliche Begründungswissen aufgearbeitet wird. Die dabei deutlich werdenden Lücken (im Wissensstand der Disziplinen und der Lehrenden) würden zugleich die Bedarfe für die Fort- und Weiterbildung sowie die Forschung aufzeigen. Geeignet wäre ein solches Verfahren ggf. auch zur Anbahnung einer besseren Kooperation zwischen erster, zweiter und eventuell auch dritter Phase, da für die Sicherung des verfügbaren Begründungswissens notwendigerweise auch auf das Erfahrungswissen der zweiten und dritten Phase zurückgegriffen werden muss.

Im Hinblick auf die Polyvalenzforderung wäre die fallbasierte Verbindung von Theorie und modellhaften Entscheidungssituationen nicht allein auf die berufliche Schule zu beschränken, sondern auf andere Bereiche wie betriebliche Bildung, sozialpädagogische Berufsbildung, interkulturelle Aspekte etc. auszuweiten.

3. Kontroverse:

Ein- bzw. Zweiphasigkeit der Ausbildung

These:

Die bestehenden Defizite im Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und Unterrichtspraxis ist auch durch die strukturell angelegte Distanz zwischen erster Phase und der Unterrichtspraxis sowie der mangelnden Kooperation der beiden Standorte Universität und 2. Phase bedingt. Nach Auffas-



sung vieler Referendare ist in der 2. Phase (Vorbereitungsdienst) die Abstimmung mit dem Studium oft kaum geleistet; das Abhängigkeitsverhältnis und die permanente Stresssituation behindern den Qualifizierungsprozess. Eine einphasige Ausbildung wäre ein geeignetes Mittel, um diese Probleme zu lösen.

Gegenthese:

Auch in einer einphasigen Ausbildung bleibt das Problem bestehen, dass die einzelnen Individuen in der Regel nicht fähig sind, sowohl in der Theorie als auch der Praxis zugleich dauerhaft kompetent zu sein. Damit geht die Gefahr eines strukturell verursachten Dilettantismus bzw. einer an Individualinteressen ausgerichteten Einseitigkeit einher (Theorie zu Lasten der Praxis oder umgekehrt). Außerdem besteht ein tendenzieller Widerspruch zwischen Einphasigkeit und Polyvalenz.

Zur Tragfähigkeit der Aussagen:


Ein starkes Argument für die Zweiphasigkeit ist zweifellos das der Polyvalenz, zumal es in einer einphasigen Ausbildung kaum möglich ist, innerhalb vertretbarer Studienzeiten auch die Praxis in außerschulischen Tätigkeitsfeldern zu integrieren. Auch die Erfahrungen mit der einphasigen Lehrerbildung in Oldenburg reichen nicht aus, um eine einphasige Ausbildung zu begründen. Möglicherweise können entsprechende Studiengänge in anderen Ländern (z. B. der Schweiz und der ehemaligen DDR) Orientierung geben; denkbar wäre auch eine modellhafte Erprobung an dafür geeigneten Standorten, wobei eine vergleichende Evaluierung notwendig wäre.

Wichtiger als die Entscheidung für die ein- oder zweiphasige Ausbildung ist die Frage, wie grundsätzlich der Anspruch von Professionalität im

Sinne weitest möglicher Rationalität pädagogischer Entscheidungen eingelöst werden kann und die gegenseitige Einbindung von Theorie und Praxis zu gewährleisten ist. Als Zwischenschritt könnten Hochschullehrer, in die Ausbildung der 2. Phase und Seminarpersonal in die universitäre Forschung einbezogen werden. Die derzeit praktizierte Einbeziehung von Seminarpersonal in die universitäre Lehre scheint weniger zielführend, da diese primär eine zeitliche Verlagerung von Lehrangeboten mit sich bringt, jedoch keine bessere Relationierung wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis.

Eher kontraproduktiv scheint der Einsatz von abgeordneten Lehrern mit hohen Stundendeputaten in der universitären Lehre, da auf diese Weise lediglich Alltagstheorien von Praktikern, jedoch kein wissenschaftliches Wissen vermittelt wird. Erst deren Einbindung in die Forschung dürfte die gewünschten Effekte nach sich ziehen.

Eine Kürzung der 2. Phase zugunsten von Weiterbildungselementen in der Berufseingangsphase wäre angesichts der – produktive Verarbeitungsprozesse behindernden und z. T. als entmündigend erlebten – Abhängigkeitsverhältnisse während der 2. Phase evtl. vorteilhaft; entsprechende Modellversuche, insbesondere zur möglichen Gestaltung einer solchen Berufseingangsphase und ihrer Wirkung könnten hier zu gesicherten Ergebnissen führen. Ein Zerschlagen von Strukturen in der 2. Phase ohne funktionsfähigen Ersatz in Aussicht stellen zu können, sollte jedoch vermieden werden. Gleiches gilt für nur Spareffekte verfolgende Maßnahmen wie eine Dreistufigkeit der Ausbildung mit einer Absenkung der Bezüge (Hamburg). Stattdessen sollte für die 2. Phase der ernsthafte Versuch zur Reform von Ausbildungsinhalten, -methoden, Modalitäten und Begleitung der Unterrichtspraxis und Prüfungsformen unternommen werden.



Unabhängig davon ist der Qualitätssicherung und der institutionellen Absicherung der 3. Phase (Fort- und Weiterbildung) ein hoher Stellenwert einzuräumen.

4. Kontroverse: *Konzentration der Standorte*

These:

Eine Konzentration der Standorte könnte zur Qualitätssteigerung der Ausbildung beitragen. Letztlich ist eine Konzentration bei den gegebenen Studierendenzahlen Voraussetzung für ein bedarfsgerechtes Lehrangebot.

Gegenthese:

Die Konzentration der Standorte sichert keineswegs zwingend eine Qualitätssteigerung und wirkt sich eher negativ auf die Studierendenzahlen aus.

Zur Tragfähigkeit der Aussagen

Wenn wie gegenwärtig die Anfängerzahlen in wichtigen Fachrichtungen wie Elektrotechnik und Maschinenbau örtlich auf unter zehn sinken und davon maximal zwei Drittel verbleiben, geraten an den Universitäten spezielle Lehrangebote unter Legitimationszwang. Die Konzentration der Standorte scheint unter diesen Voraussetzungen ein geeignetes Mittel, um fachdidaktische Lehrangebote als Kernbestandteil einer qualitativ befriedigenden Ausbildung zu sichern.

Die Vermutung, bei der Studienwahl würden auch regionale Belange eine Rolle spielen und damit sei bei Schließung von Standorten mit weiterem Schwund der Bewerberzahlen zu rechnen, ist empirisch nicht gesichert; Hinweise auf solche Effekte liegen jedoch vor. Vergleicht man die beiden bevölkerungsreichsten Bundesländer hinsichtlich

der Standortfrage, so zeigen sich eindeutige Vorteile der Konzentration im Hinblick auf die Studierendenzahlen. D. h. zumindest landesspezifisch könnte eine Konzentration geeignet sein, strukturell günstigere Bedingungen für eine adressatenspezifische Ausbildung zu schaffen. Eine Konzentration ohne einen damit verbundenen Ausbau der Fachdidaktiken wäre jedoch nachteilig. Dabei ist auch eine gewisse Breite des fachdidaktischen Angebots zu gewährleisten. Erst dann wäre die Fachdidaktik in wünschenswerter Weise voranzubringen und zu etablieren. Wichtig ist daher die Schaffung bzw. der Erhalt funktionsfähiger Einheiten.

5. Kontroverse: ***Institutionelle Anbindung***

These:

In den Universitäten ist es in über 30 Jahren nicht gelungen, die bereits bei der Übernahme der Gewerbelehrausbildung erkennbaren Probleme zu lösen. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass sich dies auch in den nächsten 20 Jahren nicht verändert, weshalb die Universitäten von diesen Aufgaben entbunden werden sollten.

Gegenthese:

Die Unterschiede zwischen den Universitäten bzw. den Bundesländern sind erheblich, so dass eine generelle negative Bewertung nicht haltbar ist. Zudem zeigen die Beispiele aus der Vergangenheit, dass mit Verlagerungen Problemverschiebungen, jedoch keine befriedigenden Problemlösungen einhergehen.

Zur Tragfähigkeit der Aussagen:

Mangels geeigneter Studien sind wir nicht zu fundierten Aussagen darüber in der Lage, ob außer-



universitäre oder spezifische inneruniversitäre Ausbildungsvarianten im Hinblick auf den Kompetenzaufbau vorteilhaft sind. Ein zentrales Argument für eine universitäre Ausbildung ist die Tatsache, dass für Lehrende eine Auseinandersetzung mit den zu lehrenden Gegenstandsfeldern, die auch die kritische Prüfung der Aussagesysteme einschließt, wünschenswert ist. Für universitäre Ausbildungsvarianten spricht auch, dass die curricularen Voraussetzungen an den Universitäten weitaus besser sind (alle Fächer sind vertreten) und der vermeintlich bessere Praxisbezug an den Fachhochschulen in aller Regel auf andere Praxen ausgerichtet ist, als auf jene von Lehrenden in der beruflichen Bildung.

Der zweite Aussageteil der Gegenthese – dass allein institutionelle Verlagerungen die Probleme nicht lösen – lässt sich belegen.

Die universitäre Ausbildungsvariante scheint jedoch teilweise über Befunde angreifbar, wonach Lehrende in ihrer Praxis nur sehr begrenzt auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen, was sich noch dadurch verstärkt, dass die 2. Phase die systematische Verknüpfung von Theorie und Praxis nicht bzw. unzureichend leistet (wobei diese Problematik auch angesichts des Spannungsverhältnisses zwischen Qualität und subjektiver Wahrnehmung hoch komplex ist). Besonders ausgeprägt scheint dies im Bereich der Erziehungswissenschaft; zur fachwissenschaftlichen Ausbildung in den beruflichen Fachrichtungen und den Unterrichtsfächern fallen die retrospektiven Urteile der Lehrkräfte zumindest in einzelnen Untersuchungen überproportional gut aus.

Vor diesem Hintergrund sprechen für den universitären Standort insbesondere die notwendige Verbindung von Forschung und Lehre, die Interdisziplinarität, das an den Universitäten vorhandene

breite Fächerspektrum sowie die Forderung nach einer einheitlichen Ausbildung und Lehramtsbefähigung. Da zudem für FH-Ausbildungen keine Kompetenzvorteile belegbar sind und für deren Realisierung überwiegend vermeintliche Kostenvorteile ins Feld geführt werden können, ist die Zerschlagung der gegenwärtigen Struktur abzulehnen. Notwendig scheinen allerdings verstärkte Bemühungen, die mit universitären Ausbildungen einhergehenden höheren Potenziale auch einzulösen.

6. Kontroverse:

Konsequente Struktur der Studiengänge (Bachelor/Master)

These:

Durch die Einführung von konsekutiven Studiengängen auch in der Lehrerbildung wird verhindert, dass Lehramtsstudiengänge von den unvermeidlichen Strukturveränderungen in anderen Studiengängen (Diplom, Staatsexamen) und den europäischen hochschulpolitischen Trends abgekoppelt werden. Darüber hinaus können konsekutive Studiengänge in besonderem Maße die Polyvalenz im Sinne eines möglichst langen Offenhaltens der Entscheidung für eine bestimmte Spezialisierung und ein bestimmtes Berufsfeld garantieren und potenziellen Studienabbrechern einen Abschluss sichern.

Gegenthese:

Sofern der Bachelor als berufsqualifizierender Abschluss und nicht nur als eine neue Zwischenprüfung gestaltet wird, stellen sich erhebliche Probleme: Ein sechs-semesteriges Studium bis zum BA mit zwei Fächern plus Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft kann den erforderlichen Quali-



fizierungsstandards für eine Lehrerausbildung keinesfalls genügen. Die prinzipiellen Vorteile integrativer grundständiger Studiengänge, z. B. frühzeitige Relationierung der Wissensbereiche, gingen verloren. Eine grundständige Ausbildung in nur sechs Semestern würde die Gefahr einer Hierarchisierung der Lehramtsstudiengänge, konkret der Segmentierung der Lehrbefähigung beinhalten: Bachelor-Absolventen könnten z. B. nur im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) unterrichten.

Zur Tragfähigkeit der Aussagen:

Wie beispielsweise die Widerstände in Nordrhein-Westfalen gegen BA/MA-Studiengänge im Lehramtsbereich im Allgemeinen und der Ingenieurwissenschaften im Besonderen zeigen, sind Strukturveränderungen in Richtung BA/MA-Abschlüsse keineswegs unvermeidlich, wenngleich gerade in NRW der politische Druck erheblich ist. In den meisten anderen Bundesländern sowie an den Hochschulen und innerhalb der Verbände steht man dieser Entwicklung – zumindest bisher – eher skeptisch gegenüber.

Auch das Argument der Polyvalenz spricht nicht für die Einführung von BA/MA-Studiengängen, da diese – wie die Beispiele in der Wirtschaftspädagogik aber auch im gewerblichen Bereich zeigen – auch in grundständigen Studiengängen gesichert werden kann. Die Erwartungen an eine Reduktion von Studienabgängern ohne Abschluss werden vermutlich enttäuscht werden, da nach bisherigen Erfahrungen die Abbruchquoten v. a. in den ersten Semestern relativ hoch sind.

Probleme stellen sich bei nicht-integrativ angelegten BA/MA-Varianten auch bei der Studienorganisation ein, da nach einem BA-Abschluss nach

sechs Semestern in der beruflichen Fachrichtung nur noch vier Semester zur Verfügung stünden, um das zweite Fach, die Fachdidaktik und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik abzudecken. Bei einem üblicherweise auf 50 Semesterwochenstunden angelegten Studienanteil für das zweite Fach, der wegen der Lehrbefähigung für die Sek. II nicht unterschritten werden kann, wären in den Aufbaustudienteilen erhebliche Qualitätseinbußen unvermeidbar.

Ob integrative grundständige Studiengänge allerdings tatsächlich zu besseren Ergebnissen bezüglich der Kompetenz künftiger Lehrerinnen und Lehrer führen, ist zurzeit nur auf der Basis mehr oder weniger begründeter Annahmen entscheidbar, da einschlägige wissenschaftliche Studien fehlen.

Die Gefahr einer Hierarchisierung der Lehrämter im beruflichen Bereich ist ernst zu nehmen. Insgesamt sind daher von der Einführung von BA/MA-Studiengängen keine nennenswerten Vorteile, jedoch eine ganze Reihe von Nachteilen zu erwarten.

Sollte sich der Veränderungsdruck in Richtung BA/MA nicht abweisen lassen, so müssen bestimmte Qualitätsstandards gesichert und konsekutive Studiengänge zunächst im Rahmen von Modellversuchen erprobt werden. Dabei ist das Niveau der drei Bestandteile des berufspädagogischen Studiums – Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft – zu halten und die Durchlässigkeit zwischen BA- und MA-Studiengängen zu gewährleisten. Der integrative Ansatz für das Lehramtstudium muss durchgängig gelten, d. h. eine Einführung der Erziehungswissenschaft und des zweiten Fachs erst in der Magisterphase (7. – 8. Semester) ist abzulehnen.

III. Reformvorschläge

Unter Berücksichtigung der beschriebenen Kontroversen im gegenwärtigen Diskurs über die Berufsschullehrerausbildung und der vorgefundenen Strukturen und örtlichen Gegebenheiten legt die GEW im Folgenden Reformvorschläge vor. Sie verbindet diese mit der Feststellung, dass ohne eine Behebung der chronischen Unterfinanzierung an den Hochschulen Reformanstrengungen vermutlich ergebnislos bleiben und diese durch die gegenwärtig übliche Kombination von Einsparungen und gleichzeitiger Ausweitung der Aufgaben verhindert werden. Gleichzeitig verbinden wir unsere Reformvorschläge aber auch mit dem Appell an die Lehrenden, die vorhandenen Handlungsspielräume in den Hochschulen verstärkt im positiven Sinne und in der Richtung der hier beschriebenen Reformvorschläge zu nutzen.

1.

Struktur der Ausbildung

1.1.

Das Studium sollte grundsätzlich mit dem **Diplom** abschließen; insofern sind weitere entsprechende Diplomstudiengänge einzuführen. Bei eventuell anstehenden bzw. auf Grund unabwiesbarer Strukturangleichungen notwendig werden Umorganisationen der Studiengänge (Y-Modell, Bachelor/Magister) sind die Qualität der Ausbildung zu erhalten und die Durchlässigkeit zwischen BA- und MA-Studiengängen zu gewährleisten. Zugänge in das Lehramt auf der Basis von BA-Abschlüssen und die Hierarchisierung der Lehramtsbefähigungen (s. o.) sind für uns indiskutabel. Vor flächendeckenden Umgestaltungen sollten konsekutive Studiengänge z. B. im Rahmen von Modellversuchen erprobt und vergleichend evaluiert werden.

1.2

An der **universitären Ausbildung** ist festzuhalten, verbunden mit der Forderung an alle Akteure, die Orientierungsleistung und die Nutzung des wissenschaftlichen Wissens an den Universitäten zu erhöhen. Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten, insbesondere auch im Hinblick auf die mögliche Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen sind denkbar, müssen aber eindeutig vom universitären Niveau ausgehen und die Zuständigkeitsverteilung entsprechend regeln.

1.3

Eine **Konzentration der Standorte** könnte überall dort vorteilhaft sein, wo die Zersplitterung auf engstem Raum ein hohes Maß angenommen hat. Generell wären Konzentrationsforderungen unter Berücksichtigung regionaler und überregionaler Versorgungslagen zu stellen. Abzulehnen ist insbesondere eine weitere Zersplitterung durch zusätzliche FH-Varianten, die außerdem qualitativ defizitär bleiben würden.

2.

Ausbildungsphasen

2.1

Gegen eine **einphasige Ausbildung** spricht v. a. die wünschenswerte **Polyvalenz**, die sowohl unter der individuellen Verwertungsperspektive und dem Interesse an einer breiten, nicht frühzeitig festlegenden Qualifizierung als auch mit Blick auf den Qualifikationsbedarf in verschiedenen Praxisfeldern gesichert werden soll. Das impliziert eine möglichst weite Öffnung der Kombinationsmöglichkeiten bzw. des Fächerspektrums. Denkbar wären einzelne Modellversuche zu einphasigen Ausbildungen an dafür geeigneten Standorten. Die 2. Phase bedarf weitreichender Reformen –

insbesondere hinsichtlich der Abstimmung mit der 1. Phase. Im Hinblick auf eine Verbesserung des lebenslangen Kompetenzerhalts und -erwerbs fordern wir institutionelle Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung und -sicherung in der dritten Phase (Lehrerfortbildung).

2.2

Die Initiierung und **Einbeziehung praxisbezogener Forschung in alle Phasen der Lehrerbildung** scheint erfolgversprechend und sinnvoll zu sein, da die Kooperation zwischen den Phasen beständig durch die begrenzten Zeitkontingente der Akteure gefährdet ist.

Statt einer einphasigen Ausbildung ist daher zunächst die **Einbeziehung der Hochschullehrer/innen und generell des wissenschaftlichen Personals in die seminaristische Ausbildung der 2. Phase und Beteiligung des Seminarpersonals an (fachdidaktischer) Forschung** anzustreben. Die dafür notwendigen dienstrechtlichen Voraussetzungen sind zu schaffen. Der Einsatz von Praktikern in der universitären Lehre mit hohem Stundendeputat ist aus Qualitätsgründen abzulehnen.

2.3

Da wir nur wenig über differenzielle Effekte verschiedener Ausbildungsvarianten im Hinblick auf den Kompetenzaufbau wissen und Polyvalenz aus verschiedenen Gründen wünschenswert ist, scheint es angemessen, aus der Not eine Tugend zu machen und **verschieden profilierte Qualifikationsmuster** und entsprechend unterschiedliche Studiengänge zu fordern.

3.

Inhaltliche Gestaltung des Studiums

3.1

Grundsätzlich sind ein **Ausbau der Fachdidaktiken** und eine Studienreform zu fordern, durch die eine systematische Relationierung wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis ermöglicht wird. Zu denken ist hierbei u. a. an projektförmige Studien, in welchen wissenschaftliche Aussagesysteme systematisch mit konkreten Unterrichtssituationen konfrontiert werden.

Die dafür notwendigen zusätzlichen Ressourcen sind zu sichern.

3.2

Die im Konzept der **Berufsfeldwissenschaften** enthaltenen Anregungen zu einer systematischen Verflechtung von Facharbeiterpraxis, Unterrichtspraxis und wissenschaftlicher Theorie sind vor allem als eine der Kernaufgaben der Fachdidaktik anzusehen. Dort, wo zu den Unterrichtsfächern affine wissenschaftliche Disziplinen existieren (z. B. Elektrotechnik, Informationstechnik, Maschinenbau, Bautechnik, Wirtschaftswissenschaften) ist eine fachwissenschaftliche Ausbildung auf hohem Niveau zu gewährleisten, was die Berücksichtigung der lehramtsspezifischen Bedarfe durch abrundende spezielle Lehrveranstaltungen keineswegs ausschließt. Dieser Bezug ist primär durch die reflektierte Auswahl fachwissenschaftlicher Lehrangebote zu sichern. Auf diese Weise kann auch am ehesten der Polyvalenzforderung entsprochen werden.

In den Fällen, in welchen es keine zu den Unterrichtsfächern affine wissenschaftliche Disziplinen (Pfleger-, Gesundheitsberufe) gibt, sollen die gegenwärtig praktizierten Qualifizierungsmuster einer Evaluation unterzogen werden.

3.3

Statt einer Ausweitung von Praxis in der ersten Phase ist eine **bessere Verzahnung wissenschaftlichen Wissens und unterrichtlicher Praxis** zu fordern. Geeignet dazu scheinen in der Ausbildung u. a. exemplarische, ggf. projektförmig angelegte und unter Einbeziehung der praktischen Umsetzung realisierte Beispiele. Eine umfassende Handlungskompetenz kann in der Ausbildung nur im Sinne einer orientierunggebenden Norm wirksam werden. Sie ist v. a. in der Praxis zu entwickeln, wobei auf die in der Ausbildung vermittelten Grundlagen zurückgegriffen werden kann. Um eine weitestmögliche Rationalität unterrichtlicher Entscheidungen zu ermöglichen, ist auch in der 3. Phase (Fortbildung) eine Verzahnung unterrichtlicher Praxis und wissenschaftlicher Theorie anzustreben.

3.4

Um den notwendigen Bezug auf nicht-schulische (betriebliche und andere) Handlungs- und Praxisfelder herzustellen, ist an den jetzigen Regelungen über **berufliche Praktika** festzuhalten. Darüber hinaus sollte die Ausbildung selbst (Studium und 2. Phase) u. a. durch Projektstudien, Praktika, Kooperation zwischen Lehrenden und Betrieben etc. entsprechende Bezüge herstellen.

3.5

Um den oben skizzierten Problemen zu begegnen, die der Einlösung einer alle Anforderungen genügenden Ausbildung entgegenstehen, ist innerhalb der Studienfächer einerseits ein **Kerncurriculum** erforderlich und andererseits eine auch örtliche Möglichkeiten nutzende und an dem vielfältigen Bedarf ausgerichtete **Profilbildung** anzustreben. Die normative Leitidee der Ausbildung ist die Erhöhung der Rationalität pädagogischer bzw. pädagogisch relevanter Entscheidungen.

3.6

Die Studierenden sollen weitestgehende Optionsmöglichkeiten für die **Wahl der Fächerkombinationen** haben; grundsätzlich ist auch die Kombination zwischen berufsbezogenem und allgemeinbildendem Fach wünschenswert. Affine und hochaffine Fächerkombinationen, deren Zuschnitt breite Einsatzfähigkeit sichern und die Kombination unterschiedlicher Fachrichtungen (z. B. Elektro- und Metalltechnik) sowie des technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Bereichs, sollten als Optionen möglich sein.

4.

Nachqualifizierung von Seiteneinsteiger/innen

Wenn es sich als notwendig und zum Teil als sinnvoll erweist, Seiteneinsteiger/innen ohne berufspädagogische und fachdidaktische Ausbildung einzustellen, dann müssen die Bewerber/innen entsprechend nachqualifiziert werden. Die Tendenz, Absolvent/innen anderer Ausbildungen (insbesondere aus Diplomstudiengängen, von Fachhochschulen etc.) ohne jede bzw. mit unzureichender pädagogischer Qualifizierung in den Schuldienst einzustellen, wird den hohen Anforderungen an die Tätigkeit von Berufspädagogen nicht gerecht. Die GEW fordert daher Qualifizierungsmaßnahmen, für die grundsätzlich der jeweilige Umfang im regulären Berufsschullehrerstudium Maßstab sein muss. Diese Nachqualifizierung kann durch – teilweise auch berufsbegleitende – Kontaktstudiengänge und universitäre Aufbaustudiengänge für Fachhochschulabsolvent/innen erfolgen.³ Diese sollten ggf. auch modulartig gestaltet sein, um so den individuell unterschiedlichen Voraussetzungen und Qualifikationsbedürfnissen gerecht zu werden.

3) Siehe dazu im Einzelnen den Beschluss des GEW-Gewerkschaftstags vom Mai 2001: „Wirksame und nachhaltige Maßnahmen gegen den Berufsschullehrermangel“.

Die GEW fordert ein zwischen der KMK und den Bundesländern vereinbartes und abgestimmtes Konzept von kurzfristig wirksamen sowie grundsätzlichen und präventiven Maßnahmen, die die Lehrerversorgung an den berufsbildenden Schulen nachhaltig sichern. Dazu gehört auch eine Einstellungspolitik in allen Bundesländern, die die längerfristige Sicherung des Nachwuchses in den beruflichen Schulen garantiert.