

UNIVERSITÄT GESAMTHOCHSCHULE  SIEGEN
Fachbereich 2 – Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik

Ulrike Buchmann/Adolf Kell

**Abschlußbericht zum Projekt
Konzepte zur Berufsschullehrerbildung**

im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(Förder-Kennzeichen: K 6116.00)

Für die Veröffentlichung des Abschlußberichtes haben die Autoren eine ZIP-Diskette zur Verfügung gestellt, die ohne Lektorat von der Druckerei des Bundesministeriums für Bildung und Forschung verwendet wurde.

Siegen, April 2001

Abkürzungsverzeichnis

AAA	Angebot für einen Auftrag auf Ausgabenbasis
AG	Arbeitsgemeinschaft
AGL WK NS	Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen
AHR	Allgemeine Hochschulreife
ASMK	Arbeits- und Sozialministerkonferenz
B`90	Bündnis 90/Die Grünen
BA	Berufsakademien
BA./MA.	Bachelor/Master
BAK	Bundesarbeitskreis der Seminar- und FachleiterInnen e.V.
BDA	Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände
BDK	Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren/Bundes- direktorenkonferenz
BLBS	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsför- derung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BOS	Berufsoberschule
BPI	Berufspädagogisches Institut
BTP	Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Universi- täten und Hochschulen
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BWL	Betriebswirtschaftslehre
BWP	Berufs- und Wirtschaftspädagogik
BWP (DGfE)	Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesell- schaft für Erziehungswissenschaft
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CSU	Christlich Soziale Union Deutschlands
DAF	Deutsche Arbeitsfront
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DHKT	Deutscher Handwerks-Kammertag
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIHT	Deutscher Industrie- und Handelstag
DVKB	Verband für das kaufmännische Bildungswesen
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
ECTS	European Credit Point System
ESL	Erziehungswissenschaftliches Studium für Lehrämter
F.D.P.	Freie Demokratische Partei Deutschlands
FgHR	Fachgebundene Hochschulreife
FH	Fachhochschule
FHR	Fachhochschulreife
FOR	Fachoberschulreife

FOS	Fachoberschule
FS	Fachschule
FU	Freie Universität
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
GLK	Gemischte Kommission Lehrerbildung der KMK
GMK	Gesundheitsministerkonferenz
GS	Grundstudium
HHK	Handels-Hochschul-Konferenz
HKL	Hamburger Kommission Lehrerbildung
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HS	Hauptstudium
IT	Informationstechnik
KMK	Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KVFF	Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften
KWB	Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsausbildung
LPO	Lehrerprüfungsordnung
MSWF	Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
NS-Staat	Nationalsozialistischer Staat
ÖTV	Gewerkschaft Öffentliche Dienste-Transport-Verkehr
PDS	Partei des Demokratischen Sozialismus
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SMAD	Sowjetische Militäradministration
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SWS	Semesterwochenstunden
ÜBS	Außerschulische/überbetriebliche Bildungsstätte
UGHS	Universität-Gesamthochschule Siegen
VDDH	Verein Deutscher Diplomhandelslehrer e.V.
VLW	Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.
Wiwi	Wirtschaftswissenschaften
WK NS	Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen
WR	Wissenschaftsrat
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
WRV	Weimarer Reichsverfassung

Glossar

Affin

(verwandt, von gleicher Art). Inhaltliche Beziehungen in universitären Studiengang-Modellen zwischen dem Studium einer beruflichen Fachrichtung und einem Wahlpflichtfach:

Nicht-affin: Kombination einer der 16 Beruflichen Fachrichtungen mit einem allgemeinbildenden/-berufsfeldübergreifenden Fach, z. B. Fremdsprachen

Affin: Kombination einer Beruflichen Fachrichtung mit einem Fach, das inhaltlich verwandt ist, z. B. Elektrotechnik mit Physik

Hoch-affin: Kombination einer (allgemeinen) Beruflichen Fachrichtung mit einer (speziellen) Beruflichen Fachrichtung aus der erstgenannten, z. B. Wirtschaftswissenschaften mit Bankbetriebslehre.

Akteure

Politische Akteure wie Parteien, Verbände und andere Interessengruppen als politisch Gestaltende. Professionelle Akteure, die *in* der Berufsschullehrerbildung (Hochschullehrende, Seminarleiter, Betreuungslehrer, Lehrerweiterbildner, Ausbildungslehrer) beteiligt und von den politischen Entscheidungen betroffen sind und als Adressaten Betroffene (Studierende, Referendare, Lehrer). Professionelle Akteure und Betroffene können durch Verbandsbildungen als politische Akteure ihre Interessen vertreten.

Berufsschullehrerbildung

Oberbegriff für zwei Sachverhalte:

- a) *schulorganisatorisch* ist die Berufsbildung für Lehrer *aller* Schulformen (-arten, -typen, Bildungsgänge etc.) des beruflichen Schulwesens im Sekundarbereich II und im Quätärbereich gemeint,
- b) *berufsbiographisch* ist die Berufsschullehrerbildung (1. Phase an den Hochschulen und 2. Phase in Studienseminaren und Ausbildungsschulen) und das Weiterlernen im Beruf (3. Phase, differenziert nach (3.1) Berufseinstieg; (3.2) Fortbildung und (3.3) Weiterbildung unter der Per-

	spektive lebenslangen Lernens; (3.4) Berufsausstieg) gemeint.
Grundständiges Studium	ein mindestens 9semestriges bzw. 160 SWS umfassendes Universitätsstudium beginnt ab dem ersten Studiensemester bzw. mindestens im Grundstudium mit allen vier Studienanteilen: fachwissenschaftliches, fachdidaktisches, erziehungswissenschaftliches und schulpraktisches Studium. Konzept umfaßt -unter Vollständigkeitsgesichtspunkten- mindestens Aussagen zu zehn Dimensionen: Leitbild, Ziele, Kompetenzerwerb im Spannungsfeld von Fachmann und Pädagoge, Kompetenzerwerb in der Spannung von Wissenschaft und Praxis, Gestaltung von Zeitstrukturen, Institutionen, Bildungsgänge, Lerninhalte (Kerncurricula), Lern- und Arbeitsumgebungen und Personen.
Modell – Modelle A, B, C	relativ konkrete Aussagen zu einer (Konzept-) Dimension bzw. systematisch verbundene Aussagen zu mehreren Dimensionen, vorherrschend zur Mesosystem-Ebene (Institutionen, Bildungsgänge) – Modell A (Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen/KMK-Beschluß vom 23.02.1999); Modell B (Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen/KMK-Beschluß vom 12.05.1995); Modell C (Empfehlungen zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schulwesen der Kommission BWP in der DGfE 1981).
Phase	Zeitabschnitt, Periode der Berufsschullehrerbildung (siehe: Berufsschullehrerbildung b)
Soll-Aussagen	Vorstellungen/Wünsche über die Gestaltung der Berufsschullehrerbildung in den Dokumenten der politischen Akteure
System	Teil der Umwelt, die gedacht ist als topologisch ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen von Personen nach den theoretischen Vorstellungen Urie Bronfenbrenners über die Ökologie der menschlichen Entwicklung

Umwelt

alles, was eine Person umgibt und ihre Entwicklung beeinflusst (Systemtheoretische Ordnung der Umwelt nach Bronfenbrenner)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Seite	Titel
1	75	Studierende in ihrer Umwelt aus ökologischer Sicht
2	82	Strukturmatrix zur Berufsschullehrerbildung
3	87	Analyseansatz
4	89	Analysemodell
5	90	Analyseinstrument
6	101	Übersicht über die in die Datenbank eingegebenen Texte
7	103	Belegung der Matrixfelder nach Grob-Merkmalen
8	104	Belegung von Einzel-Merkmalen im Analyseinstrument
9	112	Übersicht über die Aussagen von Parteien, Gremien und Verbänden
10	142	Berufs- und Wirtschaftspädagogisches Studiengang-Modell
11	146	Studiengang-Modelle in den Ländern
12	155	Berufliche Fachrichtungen in den Ländern
13	159	Fächer/Lehrangebote im Wahlpflichtbereich für die Kombination mit einer beruflichen Fachrichtung in den Ländern
14	164	Lehramts-Bezeichnungen in den Ländern und Zuordnung der Studiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen zu Studiengang-Modellen
15	166	Hochschullandkarte zu den Studiengängen an wissenschaftlichen Hochschulen mit beruflicher Fachrichtung
16	171	Aussagen Studierender zur Berufsschullehrerbildung
17	183	Aussagen in den „Perspektiven der Lehrerbildung“ zu den Merkmalen des Analyseinstruments
Übersichten		
18	209	Leitbild-Aussagen in den Dokumenten der Parteien, Gremien und Verbände
19	214	Studiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen

0. Zusammenfassung in 25 Punkten	XI
1. Ausgangslage, Auftrag und Rahmenbedingungen des Projekts	1
1.1. Einflußfaktoren auf die Berufsschullehrerbildung - zur Ausgangslage	
1.2. Politische Reaktionen in der Ausgangslage	
1.3. Projektübernahme, Projektdefinition, Projektbericht	
2. Historische Entwicklungen in der Berufsschullehrerbildung	13
2.1 Vorbemerkungen zur Geschichte der Berufsschullehrerbildung	
2.2 Beziehungen zwischen der Berufsbildung der Jugend und der Berufsausbildung ihrer Lehrer aus historisch-systematischer Sicht	
2.3 Rekrutierung von Lehrpersonal für berufliche Schulen als Ausgangs- situation für deren Berufsausbildung: Polarität von Fachmann und Pädagoge	
2.4 Aufklärung im Absolutismus: Pädagogische Perspektiven für berufliche Schulen und ökonomische Interessen an der Lehrarbeit	
2.5 Entwicklung der Wissenschaften: Ursprünge der polaren Spannung von Theorie und Praxis – am Beispiel der kaufmännischen Berufe	
2.6 Handwerk und Gewerbe in der Aufklärung: Zerfall des Imitatioprinzips	
2.7 Institutionalisierungsansätze für die Gewerbelehrausbildung in der Spannung von technologischem Wissen und berufsschulpädagogischen Anforderungen	
2.8 Lehrerbildung für den Unterricht in der Fortbildungsschule: Neue Ziele und Aufgaben im Kontext reichsdeutscher Jugendpolitik	
2.9 Schul- und Lehrerverbände als politische Akteure in der reichsdeutschen Berufsschul- und Berufsschullehrerbildungspolitik	
2.10 Handelshochschulen und Handelslehrausbildung: Vorlauf in der Akademisierung der Berufsschullehrerbildung	
2.11 Divergierende Interessen an der Berufsschullehrerbildung am Ende des Kaiserreichs	
2.12 Demokratisierung und Berufsbildungstheorie als Einflußfaktoren auf die Berufsschullehrerbildung in der Weimarer Republik	
2.13 Stabilisierungen und Rückschritte in der Berufsschullehrerbildung durch Nazifizierung, Zentralisierung und Uniformierung im „Dritten Reich“	
2.14 Entwicklungen im Nachkriegsdeutschland zwischen Umbruch und Kontinuität	
2.15 Förderalismus und Parteien-/Verbändepluralität als politische Strukturen für Entwicklungen der Berufsschullehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland	
2.16 Berufsschullehrerbildung in der Deutschen Demokratischen Republik: marxistisch-leninistisch, zentralisiert, einphasig	

2.17	Berufsschullehrerbildung im vereinten Deutschland: Kontinuität im Westen – Transformation im Osten	
2.18	Zusammenfassung	
3.	Berufsschullehrerbildung aus der Sicht von beteiligten Akteuren	69
4.	Theoretische Grundlagen für das Untersuchungsinstrument	72
4.1	Berufsschullehrerbildung aus berufsbiographischer Perspektive	
4.2	Konzepte zur Berufsschullehrerbildung als Aussagen über Entwicklungsrahmen für berufliche Lernprozesse	
5.	Strukturmatrix als Instrument zur Analyse und Ordnung von Soll-Aussagen zur Berufsschullehrerbildung	77
5.1	Kriterien der Strukturmatrix	
5.2	Analyseansatz	
5.3	Merkmale zur Analyse und Ordnung von Soll-Aussagen – Analysemodell	
6.	Veröffentlichungen als Datengrundlage	93
6.1	Literatur zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf als Informationshintergrund	
6.2	Zur Auswahl der in die quantitativen Analysen einbezogenen Dokumente	
6.3	Beschreibung des Aussagen-Korpus	
7.	Darstellung der Analyseergebnisse	103
7.1	Quantitative Belegungen der Merkmale und der Matrixfelder	
7.2	Synoptische Zusammenfassung	
7.3	Qualitative Analysen zum Leitbild	
7.4	Bewertende Interpretation der Analyseergebnisse	
8.	Modelle für die Berufsschullehrerbildung im Vergleich	140
8.1	Modelle als Teilkonzepte	
8.2	Berufs- und wirtschaftspädagogisches Studiengang-Modell	
8.3	Studiengang-Modell in den Ländern	
8.4	Studiengänge in den wissenschaftlichen Hochschulen	
9.	Berufsschullehrerbildung aus der Sicht Studierender	169
10.	Interpretation der Lage in der politischen Diskussion über die Berufsschullehrerbildung	181
10.1	„Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“	

10.2	Beschlüsse der KMK zur Berufsschullehrerbildung	
10.3	Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung	
11.	Ausblick	194
11.1	Politik und Wissenschaft in der Gestaltung der Berufsschullehrerbildung	
11.2	Themenvorschläge für Beratungen in der Berufsschullehrerbildungspolitik	
12.	Anhang	200
12.1	Literatur	201
12.2	Übersichten (Seitenangaben im Querformat)	208
	Abbildung 18: Leitbildaussagen in den Dokumenten der Parteien, Gremien und Verbände	
	Abbildung 19: Studiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen	
12.3	Expertise über „Aussagen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über die Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen“ (PD Dr. Hanns-Peter Bruchhäuser)	247

0. Zusammenfassung in 25 Punkten

1. Versteht man unter einem „Konzept“ zur Berufsschullehrerbildung¹ mehrdimensionale und relativ konkrete Soll-Aussagen über die Gestaltung der Berufsschullehrerbildung, dann kann für den Analysezeitraum (1990-2000) und für die Dokumente von Parteien, Gremien und Verbänden, die in die Analysen einbezogen sind – am Maßstab der wichtigsten historisch-systematisch gewonnenen Dimensionen orientiert – *kein* „Konzept“ festgestellt werden.
2. Aus den historisch-systematischen Analysen sind folgende Dimensionen hervorzuheben, zu denen Soll-Aussagen erforderlich wären, um diese als vollständiges „Konzept“ bewerten zu können:
 - (1) **Leitbild** mit Aussagen über
 - (2) **Ziele** für die Berufsschullehrerbildung, die Bezüge aufweisen zu Zielen für die Berufsbildung in der Spannung von Beruf/Tüchtigkeit (Qualifikation) und Bildung/Mündigkeit;
 - (3) Gestaltung der polaren Spannungen zwischen **Fachmann** versus **Pädagoge**, in der pädagogische *und* fachliche Kompetenzen erworben werden sollen, und
 - (4) den Erwerb von Kompetenzen, die in der Auseinandersetzung mit **Wissenschaften** (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken (Berufsfeldwissenschaften), Erziehungswissenschaft) und mit **Praxis** (spezifiziert nach Praxisfeldern) in deren je spezifischen Spannungen erworben werden sollen;
 - (5) Gestaltung von **Zeitstrukturen** (Phasigkeit mit Aussagen über grundständige oder konsekutive Ausbildung in der ersten Phase und Differenzierungen der dritten Phase „Lernen im Beruf“) für die Berufsschullehrerbildung;
 - (6) **Institutionen**, in denen sie durchgeführt wird;
 - (7) **Bildungsgänge** als Entwicklungsrahmen für das Lernen/Arbeiten von Studierenden, Referendaren, Lehrern in den verschiedenen Phasen und Institutionen.
 - (8) **Lerninhalte** für alle Teile der Bildungsgänge (**Kerncurricula**);
 - (9) **Lern- und Arbeitsumgebungen** (z. B. didaktisch-methodische Konzepte) für die lernenden und arbeitenden
 - (10) **Personen** (Adressaten der Aus-, Fort- und Weiterbildung – Zugangsregelungen).

¹ Wenn im Folgenden Lehrende, Lehrer, Lehrerbildung als Worte verwendet werden, ist die weibliche Form jeweils mitgedacht.

3. Alle Soll-Aussagen in den analysierten Dokumenten enthalten Vorstellungen/Annahmen zu einzelnen – auch mehreren – dieser Dimensionen. Wenn Aussagen zu einer Dimension relativ konkret oder solche zu mehreren Dimensionen systematisch miteinander verbunden sind, bezeichnen wir sie als „Modelle“. Solche Modelle lassen sich nur miteinander vergleichen, wenn sie sich auf die Dimension bzw. auf dieselben Dimensionenkombinationen beziehen. Da das nur als Ausnahme festzustellen ist, stoßen alle Versuche, Modelle miteinander zu vergleichen, um Konvergenzen bzw. Divergenzen herauszuarbeiten, auf enge Grenzen.
4. In die quantitativen Analysen von Soll-Aussagen zur politischen Gestaltung der Berufsschullehrerbildung sind Dokumente einbezogen, die im Zeitraum von 1990 bis 2000 von 4 Parteien (Bündnis90/Die Grünen, CDU/CSU, PDS, SPD), 3 Gremien der Bildungsberatung, -planung, -koordination (HRK, KMK, WR) und 8 Verbänden (BAK, BDK, BLBS, BTP, BWP (DGfE), GEW, KVFF, VLW) veröffentlicht wurden (6.3, Abbildung 6). Darüber hinaus sind Aussagen der Sozialpartner (DGB für die Arbeitnehmer; KWB, BDA, DIHT für die Arbeitgeber) bei den qualitativen Analysen, Interpretationen und Bewertungen berücksichtigt (6.2).
5. Der Aussagen-Korpus besteht aus 24 Dokumenten dieser 15 Parteien, Gremien und Verbände im Gesamtumfang von 370 Seiten (6.3, Abbildung 6), der auf der Basis einer - von uns für das Projekt erarbeiteten - theoretisch begründeten Strukturmatrix (Kapitel 4 und 5) und eines daraus abgeleiteten Analyse-Modells mit Hilfe eines Analyse-Instruments (Abbildung 5) bearbeitet wurde.
6. Für die theoretische Fundierung der Strukturmatrix und für die Interpretationen und Bewertungen der Soll-Aussagen in den Dokumenten sowie zur Herausarbeitung von 10 Dimensionen von „Konzepten“ und der Definition von „Modellen“ sind Entwicklungen in der Berufsschullehrerbildung aus historisch-systematischer Sicht erörtert worden (Kapitel 2), die in 15 Punkten zusammengefaßt sind (2.18).
7. Zur Ergänzung und Klärung konzeptioneller Vorstellungen zur Berufsschullehrerbildung und zum Erkennen von Problemen sind Aussagen von Personen in die Erörterungen einbezogen worden, die als Akteure in der Berufsschullehrerausbildung über besondere Erfahrungen verfügen, deren Aussagen in der innerverbandlichen Konsensbildung aber nur partiell berücksichtigt und deshalb in den Dokumenten der Verbände nicht oder nur verändert (eingeschränkt) enthalten sind (Kapitel 3). Diese außerhalb des Projektauftrages liegende und deshalb nur exemplarisch durchgeführte Analyse ist auf Aussagen von Wissenschaftlern begrenzt, die im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der universitären Berufsschullehrerausbildung beteiligt sind. Über die aktuelle innerwissenschaftliche Diskus-

sion darüber ist eine Expertise eingeholt worden (Anhang 12.4). Vergleichbare Expertisen von und über Akteure der 2. und 3. Phase, zum Vorbereitungsdienst und zur Berufsschullehrerfort- und -weiterbildung, waren nicht zu erhalten. Deshalb haben wir nur einige Aussagen aus Sicht dieser Akteure hervorgehoben und formulieren zwei Optionen für die politische Bearbeitung des Differenzierungsproblems und zur phasenübergreifenden Abstimmung zur Sicherung kontinuierlichen Lernens (Kapitel 3).

8. Für die Interpretationen und Bewertungen der analysierten Soll-Aussagen ist ein breiter Informationshintergrund wünschenswert. Deshalb haben wir die aktuelle Literatur zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf allgemein gesichtet und eine Literaturdokumentation erstellt, die als Datenträger (3.5"-Diskette) zur Verfügung gestellt werden kann (6.1). Die von uns vertretene These, daß die politischen Aussagen zur Berufsschullehrerbildung kaum auf wissenschaftlichem Wissen basieren (können), weil es Forschungen über die Lehrerbildung allgemein und über die Berufsschullehrerbildung im besonderen erst in Ansätzen gibt, finden wir durch den Literaturüberblick gestützt. Insofern ist ein *Wissenschaftsdefizit* in der Berufsschullehrerbildungspolitik festzustellen. Die in den Aussagen-Korpus einbezogenen Dokumente enthalten jedoch keine Aussagen zu dieser Problematik und über die Notwendigkeit und die Möglichkeiten, die eklatanten Forschungsdefizite zu beseitigen.
9. Die Soll-Aussagen der Parteien, Gremien und Verbände über „Konzepte“ für die Berufsschullehrerbildung sind in Bezug auf die 10 Dimensionen unterschiedlich verteilt und gewichtet. Jedes einzelne Dokument ist diesbezüglich unvollständig.
10. Da die Dokumente erwartungswidrig relativ wenige Aussagen zu den Dimensionen 1 bis 4 enthalten, haben wir diese nur qualitativ ausgewertet. Dabei fassen wir die Aussagen zu den Dimensionen 1 bis 4 als solche zum „Leitbild-Komplex“ zusammen, weil sie aus den meisten Dokumenten ohnehin nur interpretativ erschlossen werden konnten (7.3 und 12.4).
11. Die in die qualitativen Analysen einbezogenen Soll-Aussagen zum Leitbildkomplex (7.3; 12.3, Abbildung 18) bewerten wir als relativ aussagenarm. Von den Parteien, die in der demokratischen Gesellschaft und nach dem Grundgesetz eine herausragende politische Bedeutung haben, liegen zum Leitbildkomplex für die Berufsschullehrerbildung keine Aussagen vor. Damit überlassen sie die politischen Zielorientierungen der Exekutive und der Administration. Insofern ist ein *Demokratiedefizit* in der Berufsschullehrerbildungspolitik festzustellen.

Die SPD hat zum Leitbildkomplex relativ konkrete kompetenzorientierte Soll-Aussagen zur Lehrerbildung allgemein verabschiedet, die auch als zielorientierend für die Berufsschullehrerbildung bewertet werden können. Sie lassen eine stärkere Betonung pädagogischer gegenüber fachlicher Kompetenzen und des (Schul-)Praxisbezuges gegenüber dem Wissenschaftsbezug erkennen. Die impliziten Zielvorstellungen in den Soll-Aussagen von HRK, WR und von den Arbeitgeberverbänden in Zusammenhang mit den Voten zur Verlagerung der Berufsschullehrerausbildung an die Fachhochschulen, weisen auf eine stärkere Gewichtung fachlicher gegenüber pädagogischer Kompetenzen und des (Berufs)Praxisbezuges (bezogen auf die Anforderungen beruflich organisierter Erwerbsarbeit) gegenüber dem Wissenschaftsbezug hin.

12. Erwartungsgemäß äußern sich die Parteien, Gremien und Verbände im politischen Raum zu curricularen Fragen und zur Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten sowie zu den lernenden Personen wenig (Dimensionen 8 – 10), was wir als politisch weise Zurückhaltung in Politik und Administration und als Einsicht in die Grenzen der politischen Steuerungsmöglichkeiten interpretieren.
13. Von den quantitativ bearbeiteten Aussagen zu den Dimensionen 5 bis 7 (217 Belegungen) sind auf der Exosystem-Ebene 72 % Merkmalen der 1. Phase, 11 % Merkmalen der 2. Phase und 17 % Merkmalen der 3. Phase zugeordnet (7.1, Abbildung 7). Die dreiphasige Zeitstruktur in der Berufsschullehrerbildung wird überwiegend implizit vorausgesetzt oder explizit bestätigt (Dimension 5). Von der GEW und als Minderheitsvoten innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Berufsschullehrerverbände besteht die Forderung nach Einphasigkeit der Berufsschullehrerausbildung. Diese wird jedoch politisch verhalten und eher mit dem Ziel vorgetragen, die Abstimmungen des Lernens in der dreiphasigen Zeitstruktur zu verbessern.
14. Die Aussagen zu den Institutionen (Dimension 6), in denen die Berufsschullehrerbildung durchgeführt werden soll (Universitäten; Studienseminare und Schulen; Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung) sind quantitativ eher gering, aber in hohem Maße übereinstimmend in der Bestätigung der institutionellen Strukturen, die sich in der Lehrerbildung historisch entwickelt haben. Abweichungen gibt es in den Aussagen der HRK in einem Votum zur Verlagerung der Primar- und Berufsschullehrerausbildung an die Fachhochschulen, die in der Endfassung der HRK-Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung zwar relativiert worden sind, die gleichwohl die unterschiedlichen Interessen in der HRK zwischen den wissenschaftlichen Hochschulen und den Fachhochschulen zum Ausdruck bringen. Der WR hat im gleichen Sinne votiert und von den Arbeitgeberverbänden sind beide in diesen Voten unterstützt worden.

15. Die meisten Aussagen zu den drei Phasen betreffen die Merkmale „Studiengangskonzept“ (77,6 % der Aussagen zur 1. Phase), „Ausbildungskonzept“ (54,1 % der Aussagen zur 2. Phase) und „Lehrerfort- und -weiterbildung“ (75,7 % der Aussagen zur 3. Phase) (Dimension 7; 7.1, Tabellen 6 und 7; Synopse 7.2, Tabelle 8).
16. In Punkt 10 haben wir die eher geringe Zahl von Aussagen zum Leitbildkomplex aus folgenden Gründen als „erwartungswidrig“ bewertet: Wenn von der didaktischen Erkenntnis ausgegangen wird, daß die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen ohne Orientierung an Zielen unmöglich ist, und wenn die didaktischen Implikationszusammenhänge von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien berücksichtigt werden, dann sind Soll-Aussagen über die Ziele der Berufsschullehrerbildung eine notwendige Voraussetzung für Gestaltungsoptionen von Zeit-, Institutions- und Bildungsgangstrukturen, Kerncurricula, Lernumwelten etc. in denen sich Lernende zu „guten Berufsschullehrern“ entwickeln können sollen.
- Zu diesen (vertikalen) Zusammenhängen sind in den Dokumenten kaum Aussagen zu finden. Zum Teil bleiben anspruchsvolle, abstrakte Zielaussagen folgenlos; zum Teil sind konkrete Gestaltungsansagen ziellos. Insgesamt sind die Aussagen zielarm und stark fokussiert auf die Gestaltung institutioneller Strukturen (Dimensionen 5 bis 7).
- Die differenziertesten Aussagen über diese Wechselbeziehungen liegen von den Wissenschaftlern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und politisch konsentiert von deren Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vor. Als Besonderheit in der Zielaussage hebt die BWP (DGfE) die Fähigkeit zur selbstbezogenen, wissenschaftlichen Zielreflektion über das pädagogische Handeln hervor, die in der Spannung von Kompetenzentwicklung (beruflicher Mündigkeit/Bildung) und Qualifizierungserwerb (berufliche Tüchtigkeit) steht (7.3).
17. Zur Gestaltung von Bildungsgängen (Dimension 7) in den institutionellen Strukturen, über die ein weitgehender politischer Konsens besteht, liegen die meisten Aussagen vor (162 von 217 = 75 %), aber diese sind auf die Bildungsgänge der drei Phasen ungleich verteilt: 75 % beziehen sich auf universitäre Bildungsgänge (Studiengang-Modelle), 8 % auf die der 2. Phase und 17 % auf sehr allgemeine Aussagen zur Lehrerfort- und -weiterbildung in der 3. Phase. Erwartungsgemäß fehlen diesbezügliche Aussagen von den Parteien. Die Dominanz ergibt sich vor allem daraus, daß die KMK-Beschlüsse darauf konzentriert sind, weil die politische Steuerung der universitären Studiengänge vor allem über die Vorgabe von Studiengang-Modellen erfolgt. Daraus folgt wiederum für die Verbände, insbesondere für die in der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertretenen Wissenschaftler als wichtige Akteure in der universitären Berufsschullehrerausbildung, daß sie dazu konkrete Forderungen vor-

tragen müssen, wenn sie die Entscheidungen der Schul- und Wissenschaftsadministration beeinflussen wollen. Auch aus den historisch-systematischen Erörterungen ist zu erkennen, daß die unterschiedlichen Vorstellungen zur Berufsschullehrerbildung in den polaren Spannungen von Fachmann - Pädagoge sowie Wissenschaftler - Praktiker konkret und damit politisch relevant wurden in den Soll-Aussagen über Studiengang-Modelle. Deshalb haben wir für die Analysen solcher Modell-Aussagen und für Modell-Vergleiche besonders viel Arbeitszeit verwendet (Kapitel 8 und 10.2).

18. Für die Berufsschullehrerausbildung in den Universitäten sind die KMK-Beschlüsse von 1995 (Modell B) und 1999 (Modell A) politisch maßgebend. Der historisch-systematische Modell-Vergleich der beiden Studiengang-Modelle ist nicht in allen Merkmalen möglich, weil im Modell B die fachdidaktischen und schulpraktischen Studienanteile sowie der Themenkomplex „arbeitswissenschaftliche, betriebspsychologische und betriebssoziologische Gesichtspunkte“ den drei Studienanteilen Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik, berufliche Fachrichtung und Wahlpflichtbereich nicht zugeordnet sind. Bei der Erarbeitung des Modells A in der HRK sind die Vorgaben des Modells B beachtet und eingehalten worden. Nach dem Grundsatz der Gleichwertigkeit bei Andersartigkeit kann deshalb Modell A als Variante von Modell B für die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft interpretiert werden (2.17; Kapitel 8 und 10.2).

Eine Konsequenz aus dieser Interpretation wäre eine Vereinheitlichung durch die Streichung der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft aus Modell B, um parallele Studiengangangebote nach den Modellen A und B zu vermeiden (zumindest an einer Universität wie z. B. in Berlin und Köln). Auf jeden Fall sind die Übereinstimmungen beider Modelle so groß, daß es keine sachlichen Gründe dafür gibt – bei Nachweis einer weiteren 6monatigen fachpraktischen Tätigkeit – Diplom-Handelslehrern die Zulassung zum Vorbereitungsdienst zu verweigern.

19. Für die Konkretisierung beider Studiengang-Modelle A und B durch Studiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen sind die Zeitvorgaben für die Studienanteile und die Kombinationsmöglichkeiten maßgebend. Bei 9 Semestern Regelstudienzeit (einschließlich Prüfungssemester nach HRG) und 160 SWS Studienumfang legt der 1995er KMK-Beschluß (Modell B) für die Studienanteile Erziehungswissenschaft, berufliche Fachrichtung und Fach des Wahlpflichtbereichs 30 : 80 : 50 SWS fest. Modell A, die Länderregelungen und die Studiengänge an den wissenschaftlichen Hochschulen modifizieren diese Vorgaben. Die Modifikationen haben wir dargestellt, verglichen und bewertet (Kapitel 8). Wiederum nach dem Grundsatz der Gleichwertigkeit bei Andersartigkeit interpretieren wir diese Modifikationen –

mit Ausnahme von drei Zweifelsfällen – als *Varianten* des Modells B und nicht als Abweichungen. Wir haben Zweifel, ob die geringen Studienanteile für Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern mit 20 SWS und in Sachsen mit 14 bis 18 SWS eine Bewertung der Studiengänge in diesen Ländern als *Varianten* des Modells B noch zulassen.

20. Aus den Vergleichen und Interpretationen der Modelle und der Varianten heben wir hervor:

- Die schulpraktischen Studien sind als vierter Studienanteil nicht ausgewiesen (wie in den „Perspektiven für die Lehrerbildung ...“; Terhart 2000, S. 99 ff.).
- Die Vorgaben für bzw. Aussagen zu den Fachdidaktiken bleiben vage und sind eher uneinheitlich; jedenfalls werden sie der Bedeutung nicht gerecht, die den Fachdidaktiken heute übereinstimmend zugemessen wird.
- In der polaren Spannung von Fachmann – Pädagoge ist die Zeitverteilung der Studienanteile deutlich auf den Pol „Fachmann“ orientiert.
- Aus der polaren Spannung von Wissenschaft und Praxis resultiert das Problem, daß das Studium einer beruflichen Fachrichtung einerseits an Fachwissenschaften und deren Disziplinstrukturen orientiert ist sowie deren Logiken folgen soll (wie im Modell A seit etwa 100 Jahren in der curricularen Verzahnung mit den Wirtschaftswissenschaften), daß es andererseits für die berufsschulpädagogischen Anforderungen der Schulpraxis qualifizieren soll, die durch ihre Beziehungen zur beruflich organisierten Erwerbsarbeit im Beschäftigungssystem inhaltlich anders strukturiert ist und anderen Logiken folgt (wie im Modell B seit der didaktischen Konstruktion von Berufsfeldern, an denen das Studium der beruflichen Fachrichtung grundsätzlich orientiert sein soll). Während im Modell A die wirtschaftspädagogischen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studienanteile integriert sind, um Spannungen zwischen den Wirtschaftswissenschaften und den berufsschulpädagogischen Anforderungen kaufmännischer Schulen zu gestalten, gelingt nach dem Modell B die Gestaltung einer solchen Brückenfunktion für die anderen beruflichen Fachrichtungen – aus sehr verschiedenen Gründen – nicht oder nicht im gleichen Maße. Das kommt im unterschiedlichen Entwicklungsstand der berufsfeldbezogenen Fachdidaktiken und an der Diskussion über „Berufsfeldwissenschaften“ zum Ausdruck.
- Die wissenschaftlichen Beiträge von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zur Konstruktion von Berufsfeldwissenschaften haben politische Relevanz erhalten durch ein Gutachten von drei Wissenschaftlern zur wissenschaftlichen Beratung der Berufsschul-

lehrerbildungspolitik und der Schul-, Berufsbildungs- und Wissenschaftsadministration in den norddeutschen Ländern (Gerds/Heidegger/Rauner 1998). Aus ihren Vorstellungen über Berufsfeldwissenschaften haben die Gutachter weitreichende Konsequenzen für Studiengang-Modelle und Studienstandorte gezogen. Innerwissenschaftlich vertreten die Autoren mit diesen Vorstellungen eine Position, die von der Mehrheit der Berufs- und Wirtschaftspädagogen abgelehnt wird (Kapitel 3). Das kommt auch in den politischen Stellungnahmen der Sektion BWP (DGfE) zum Ausdruck (Expertise 12.4). Gleichwohl kann der curriculare Konstruktionsansatz „Berufsfeldwissenschaft“ Möglichkeiten bieten, eine Brückenfunktion im Modell B z. B. für ein Berufsfeld „Körperpflege“ zu erfüllen.

In der politischen Diskussion haben die Aussagen zur Berufsfeldwissenschaft bei Parteien, Gremien und Verbänden bisher keine wahrnehmbare Resonanz gefunden. Nur die GEW hat zunächst positiv darauf reagiert. In der derzeitigen innerverbandlichen Diskussion zeichnet sich aber eine kritisch-distanzierte Aussage ab.

- Die höchsten Zeitanteile für berufliche Fachrichtungen (über 100 SWS) sind in solchen Studiengängen festzustellen, die nach dem Polyvalenzprinzip eng mit Diplom-Studiengängen verzahnt sind, i.d.R. zu Lasten der Zeitanteile für Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik und/oder dem Fach des Wahlpflichtbereichs.
- Eine Orientierung am Zweifach-Modell im Lehramtsstudium für das Gymnasium und am Zeitanteil und Niveau dieser Fachstudien (65 SWS) bei der Entscheidung über den Zeitanteil für ein nicht berufsbezogenes Fach im Wahlpflichtbereich führt zu Reduktionen der Zeitanteile für die berufliche Fachrichtung und/oder für die Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik (z. B. Sachsen).
- Um die Stoff-Zeit-Probleme in Studiengängen mit der Kombination einer beruflichen Fachrichtung mit einem nicht berufsbezogenen Fach zu entschärfen, läßt Modell A in der Studienrichtung II eine Erhöhung des Studienumfangs um 15 SWS auf 175 SWS zu. Dem folgen einige Länder und wissenschaftliche Hochschulen, deren Studiengänge nach Modell B organisiert sind, auch für andere berufliche Fachrichtungen.
- Die Kombinationsmöglichkeiten des Studiums einer beruflichen Fachrichtung mit dem eines Faches/Lehrangebotes des Wahlpflichtbereichs nach den Modellen A und B führen einerseits zu einer großen Zahl von Studiengängen - mit der Folge von Unübersichtlichkeit. Aus den Tabellen 11 und 12 und den Informationen über die Länder und die wissenschaftlichen Hochschulen schätzen wir, daß bundesweit ca. 1000 Kombinationsmöglich-

keiten gewählt werden können (8.3 und 8.4, Abbildungen 11, 12 und 17). Wenn Studierende die Unübersichtlichkeit überwinden, können sie ihren individuellen Studiengang aus vielen Angeboten wählen. Als Kehrseite dieser Vielfalt werden überregionale und länderübergreifende Abstimmungen erschwert, zugleich aber notwendig.

Andererseits bleiben diese Kombinationsmöglichkeiten in bezug auf die sechs Studienrichtungen, die nach dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengang-Modell (Modell C) möglich sein sollten, *strukturell* zurück (8.2). Insbesondere berücksichtigen sie zu wenig die curricularen Affinitäten zwischen den drei Studienanteilen, die für deren Kombinationen jedoch von großer Bedeutung sind (z. B. die Affinitäten zwischen dem Studienanteil Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Sozialpädagogik als Wahlpflichtfach oder als berufliche Fachrichtung).

21. Das Fehlen von Soll-Aussagen in den Dokumenten aus dem politischen Raum zu den Dimensionen 8 bis 10 haben wir in Punkt 10 unter dem Aspekt politischer Steuerung positiv interpretiert. Diese Leerstellen machen jedoch darauf aufmerksam, daß gleichwohl Gestaltungsbedarf besteht. Deshalb fügen wir drei kommentierende Bemerkungen zu diesen Dimensionen von Konzepten an.
22. Wenn „Kerncurricula“ (Dimension 8) für die Berufsschullehrerbildung in allen drei Phasen und für alle Bildungsgänge als notwendig angesehen werden, um einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau bei den Lernenden zu sichern, muß politisch geklärt werden, von wem und mit welchen Verfahren solche Curricula erarbeitet werden sollen.
23. Zur Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten (Dimension 9) gibt es in der Ausbildungspraxis der Berufsschullehrerbildung, in der Praxis der berufsbildenden Schulen und in den Wissenschaften viele Erfahrungen und fundiertes wissenschaftliches Wissen. Transfer und Austausch dieser Erfahrungen und dieses Wissens gelingen aber nur begrenzt. Mit dem BLK-Modellversuchsprogramm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“ werden – zunächst begrenzt für die 2. und 3. Phase der Berufsschullehrerbildung – weitere Erfahrungen gesammelt und wird Wissen erzeugt, das für die Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten in der Berufsschullehrerbildung insgesamt verwendet werden kann. Dem Erfahrungs- und Wissenstransfer kommt dabei für die Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung große Bedeutung zu, so daß - unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus dem Projekt „Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung“ (Nickolaus/Schnurpel 2000) – der Transfer durch besondere Maßnahmen politisch gefördert werden sollte.

24. Potentielle Studienbewerber, Studierende, Referendare und Lehrer sind als Personen und als Gruppen Adressaten der Berufsschullehrerbildung (Dimension 10), die im politischen Raum wenig spezifische Beachtung finden. Diesen Sachverhalt interpretieren wir als eine der vielen Ursachen für die periodisch wiederkehrenden und aktuellen Rekrutierungsprobleme von Lehrern für berufsbildende Schulen. Deshalb haben wir zum einen aus der Gruppe der Betroffenen exemplarisch Studierende zu ihrer Sicht auf die Berufsschullehrerbildung befragt (Kapitel 9; 12.3, Abbildung 16). Deshalb weisen wir auch darauf hin, daß politische Maßnahmen zur Werbung und Imagepflege und nicht zuletzt zur Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen der Betroffenen in allen Institutionen, die an der Berufsschullehrerbildung beteiligt sind, zu den Voraussetzungen gehören, um die Berufsschullehrerbildung weiter zu entwickeln.
25. Abschließend weisen wir auf eine weitere politisch gravierende Leerstelle in den Dokumenten aus dem politischen Raum hin: Trotz langer historischer Erfahrungen (Kapitel 2) und seit Mitte der 1980er Jahre erkannter und prognostizierter Probleme bei der Rekrutierung von Lehrern für die berufsbildenden Schulen fehlen Aussagen sowohl zu zukunftsorientierten Planungskonzepten, Verfahren zur Planung, Abstimmung etc. als auch zu Bildungsgang-Modellen für Interessierte aus anderen akademischen Berufen, durch die die Qualität der Berufsschullehrerbildung gesichert und weiterentwickelt und *zugleich* die Rekrutierungsprobleme bewältigt werden können. Deshalb droht - in der Spannung von Qualität und Quantität - in der Berufsschullehrerbildung gegenwärtig wieder einmal eine kurzfristige Orientierung an den Quantitätsproblemen zu Lasten der Qualität eines Teils der Lehrkräfte in den berufsbildenden Schulen zu gehen.

1. Ausgangslage, Auftrag und Rahmenbedingungen des Projektes

1.1 Einflußfaktoren auf die Berufsschullehrerbildung - zur Ausgangslage

Allgemeines und berufliches Lernen in Schulen, Betrieben, außerschulischen und außerbetrieblichen Institutionen ist durch Veränderungen in der Gesellschaft, z. B. durch sogenannte Megatrends (vgl. Buttler 1992) komplexer und komplizierter geworden – für die Lehrenden wie für die Lernenden. Die gemeinsame Bearbeitung von Lehr-Lernproblemen in organisierten Lehr-Lernprozessen führt einerseits zu Erfolgen und zu meßbaren Erfolgserlebnissen einzelner Personen, andererseits aber auch zu Mißerfolgen, die zur Kritik von Lehrenden an Lernenden oder umgekehrt und/oder zu gemeinsamer Kritik an den Institutionen Schule, Betrieb etc., an der Schulverwaltung, an den Unternehmens- und Behördenleitungen und deren Strukturen sowie an Staat und Gesellschaft führen. Solche Kritik von Personen, die sich auf der Mikrosystem Ebene als Betroffene institutioneller Rahmenbedingungen und politischer Entscheidungen fühlen, korrespondiert strukturell mit der Kritik von Personen, die auf der Makro- und Exosystemebene politische und administrative Entscheidungen treffen, an der Praxis der Berufsausbildung.

In relativ stabilen gesellschaftlichen Entwicklungsphasen verlaufen beide Kritikstränge in „normalen“ Bahnen. Sie sind notwendig zur Verhinderung von Stagnation und Verkrustungen. Bei gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen, Umbrüchen, Transformationen etc. kann die wechselseitige Kritik ein Ausmaß erreichen, das zu Blockaden bei den Problembewältigungen und damit zu unangemessenen Reaktionen der Handelnden auf die Veränderungen führt. Dann gewinnt die Krise in einem gesellschaftlichen Subsystem, z. B. im Schul- und Berufsausbildungssystem, wegen der zunehmenden Interdependenzen zwischen allen gesellschaftlichen Subsystemen eine so große Bedeutung für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung, daß in der Gesellschaft, vor allem beim Staat, politisches Handeln zur Krisenbewältigung herausgefordert wird.

Gegenwärtig werden von vielen Lehrenden und Lernenden in Schulen, Betrieben etc., von administrativ und politisch Handelnden in den Institutionen des Bildungssystems, von Parteien und Verbänden und von einer breiteren Öffentlichkeit die „Lage“ im Ausbildungssystem, d. h. die Entwicklungsprozesse in den gegenwärtigen institutionellen Strukturen der Berufsbildung, als krisenhaft wahrgenommen bzw. interpretiert. Das hat zum Nachdenken über die Berufsbildung, zu genaueren Analysen und zu politischen und pädagogischen Reaktionen geführt.

Da als erwiesen gilt, daß die Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrenden große Bedeutung haben für die personalen Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden resultiert aus der Kritik an der Schule die Kritik an der Lehrarbeit, die ausgeweitet wird zur Kritik an der Lehrerbildung.

Hinzu kommen auch Kritik und Reformvorschläge aus den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen (Universitäten, Studienseminare, Ausbildungsschulen) sowie aus der Lehrerfort- und -weiterbildung, die Kritik von Lehramtsstudierenden, von Lehramtsreferendaren und von den an der Lehrerfort- und -weiterbildung beteiligten Lehrern sowie von deren Ausbildern und Weiterbildnern. Insgesamt hat sich gegenwärtig ein Kritikpotential und ein Konvolut von Reformvorschlägen zur Lehrerbildung gebildet, die beide einen Reformstau signalisieren, der politisch zu bearbeiten ist.

Aufgrund der Zuständigkeit der Länder für das berufsbildende Schulwesen und deren Lehrer müssen diese mit ihrer Berufsschul-, Berufsschullehrer- und Berufsschullehrerbildungs-Politik auf qualitative und quantitative Veränderungen im Beschäftigungssystem reagieren. Darüber, wie sie in Vergangenheit und Gegenwart auf welche Veränderungen politisch reagiert haben, liegen nach unserer Kenntnis weder länderspezifische noch länderübergreifende Forschungsergebnisse vor. Aus der Geschichte der Berufsschullehrerbildung sind jedoch drei Hypothesen über Einflüsse auf die Berufsschullehrerbildungs-Politik zu gewinnen.

1. Die konzeptionellen Vorstellungen über die Qualität der Berufsschullehrerbildung waren und sind vorwiegend von Vergleichen mit der Lehrerbildung für die allgemeinbildenden Schulen beeinflusst.
2. Besonderheiten in den Anforderungen der Lehreraufgabe im berufsbildenden Schulwesen haben sie zu einigen speziellen Maßnahmen in der praktischen Gestaltung der Berufsschullehrerbildung veranlaßt, die nachgängig auch ihre konzeptionellen Vorstellungen beeinflusst haben.
3. Der Mangel an Berufsschullehrern war und ist der wichtigste Anlaß, auf den die Berufsschullehrerbildungs-Politik reagiert hat: auch die gegenwärtigen politischen Aktivitäten reagieren dominant auf die quantitativen Probleme in der Lehrerversorgung; sie folgen eher kurzfristigen Notwendigkeiten und stehen in der Gefahr, konzeptionelle Überlegungen und längerfristige Planungen für eine qualifizierte Berufsschullehrerbildung zu vernachlässigen.

Zu den politischen Reaktionen in den Ländern gehören die Berufungen von Kommissionen, die den Zustand der Lehrerbildung insgesamt analysiert und Reformvorschläge erarbeitet haben bzw. noch daran arbeiten. Einige länderspezifische Reformmaßnahmen sind bereits durchgeführt worden so z. B. die Einführung eines Praxishalbjahres in die Lehrerausbildung der Hochschulen bei Kürzung des Vorbereitungsdienstes um ein halbes Jahr in Baden-Württemberg und die Einrichtung von Lehrerbildungszentren an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Vor diesem Hintergrund hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) die Notwendigkeit einer länderübergreifenden Abstimmung der Reformen in der Lehrerbildung erkannt und die Einsetzung einer „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ (GKL) beschlossen. Diese hat sich

Ende September 1998 konstituiert und nach knapp einjährigen Beratungen ihren Abschlußbericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ Ende August 1999 der KMK vorgelegt (vgl. Terhart 2000). Dieser Bericht hat in vielen Ländern die Beratungen und Reformaktivitäten beeinflusst (z. B. hat die Freie und Hansestadt Hamburg als erstes Bundesland im November 1999 im Anschluß an den Bericht die „Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL)“ konstituiert, die im Oktober 2000 ihren Abschlußbericht vorgelegt hat – Hamburg 2000; in Niedersachsen hat die für die Landeshochschulplanung eingesetzte Wissenschaftliche Kommission (WK NS) eine Arbeitsgruppe Lehrerbildung (AGL WK NS) unter der Leitung von Ewald Terhart berufen, die die Lehrerbildung analysieren und der WK NS Vorschläge zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen vorlegen soll). Der Projektleiter war als Berufs- und Wirtschaftspädagoge Mitglied der GKL und ist Mitglied der AGL NS. Von ihm wurde in der GKL und wird in der AGL NS erwartet, daß die spezifischen Einflüsse auf die Berufsschullehrerbildung angemessen in den Analysen, Beratungen und bei den Reformvorschlägen berücksichtigt wurden und werden.

Bereits zu Beginn der Beratungen in der GKL erwies es sich als notwendig, die Frage nach „Einheit und Differenz der Lehrämter“ explizit zur Diskussion zu stellen, weil einerseits in der GKL die Tendenz bestand, Perspektiven der Lehrerbildung *allgemein* für *alle* Lehrämter zu erarbeiten und andererseits durch die personelle Zusammensetzung der GKL das allgemeinbildende Schulwesen und die Lehrerbildung für diese Schulen ganz im Vordergrund der Interessen und Erfahrungen der Kommissionsmitglieder standen. Deshalb mußten aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht die Probleme von Einheit und Differenz der Lehrämter thematisiert und die Besonderheiten der Berufsschullehrerbildung hervorgehoben werden. Aus diesen Beratungen sind die Erläuterungen im Abschnitt 3.3 des GKL-Abschlußberichtes hervorgegangen (vgl. Terhart 2000, S. 62 - 66), die folgende Aussagen enthalten:

„Im Blick auf die Lehrämter für die allgemeinbildenden Schulen ist das Verhältnis von Einheitlichkeit und Differenz noch vergleichsweise einfach zu bestimmen. Die Verhältnisse im Bereich des Lehramtes an Beruflichen Schulen sowie des Lehramtes für die Sonderschulen sind demgegenüber jedoch sehr komplexer, eigenständiger Natur und verdienen bzw. erfordern eine eigenständige ausführliche Diskussion und Weiterentwicklung. Die Kommission empfiehlt der KMK, zu diesen beiden Lehrämtern spezielle Beratungen in geeigneter Form durchzuführen.“ (ebd. S. 65).

Zu Beginn der Beratungen über diese Frage wollte sich die GKL kundig machen über die spezifischen Probleme und Perspektiven der Berufsschullehrerbildung. Sie hat dafür um ein kommissionsinternes Papier gebeten, das der Projektleiter für die dritte Kommissionssitzung vorgelegt hat. Für die später geplante Zusammenstellung von kommissionsexternen Expertisen in einem „Materialband“ zum GKL-Abschlußbericht wurde

beschlossen, dieses interne Papier aufzunehmen. Durch die überarbeitete Fassung dieses Papiers sollten diejenigen GKL-Mitglieder und Leser, denen die Berufsschullehrerbildung eher fremd ist, über „Einflußfaktoren“ auf die Berufsschullehrerbildung informiert werden (der Materialband ist als vervielfältigtes Manuskript von der KMK herausgegeben worden und kann dort abgerufen werden; vgl. KMK 1999, S. 37 - 44 und Kell 2000a). Für die mit der Berufsschullehrerbildung vertrauten Leser unseres Projektberichtes erübrigt sich hier eine Wiederholung oder Zusammenfassung der Aussagen über die aktuellen Einflußfaktoren auf die Berufsschullehrerbildung. Vielmehr soll für diesen Leserkreis daran erinnert werden, daß zur Ausgangslage dieses Projektes die komplexen Beziehungen zwischen den Diskussionen über die Lehrerbildung allgemein und der Berufsschullehrerbildung speziell gehören und daß deshalb die Geschichte der Berufsschullehrerbildung im Kontext der Geschichte aller Lehrerbildungen sowie die aktuelle Literatur zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf als Grundlagen für Analysen von Reformvorschlägen und Konzepten zur Berufsschullehrerbildung zu berücksichtigen sind.

1.2 Politische Reaktionen in der Ausgangslage

Ohne auf die vielfältigen politischen Reaktionen in der Ausgangslage an dieser Stelle näher einzugehen, sei hier nur darauf hingewiesen, daß der Projektauftrag an uns zu den politischen Reaktionen zählt: Der Abschlußbericht der GKL ist offensichtlich auch in der Abteilung 2 „Allgemeine und berufliche Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) auf Interesse gestoßen, insbesondere im Referat 226, das für berufliche Schulen und Modellversuche zuständig ist. Da die Qualität des „Wirtschaftsstandortes Deutschland“ unter anderem auch von der Qualität der nichtakademischen Berufsausbildung beeinflusst wird, da ferner die beruflichen Schulen in diesem Ausbildungsbereich von großer Bedeutung sind und ein Zusammenhang zwischen der Qualität der personalen Entwicklungsprozesse in beruflichen Schulen und den Kompetenzen und Qualifikationen der Berufsschullehrer besteht, sind im Referat 226 Aktivitäten zur Verbesserung der Berufsschullehrerbildung begonnen worden. Diese stehen im Kontext der Beratungen und Beschlüsse im „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ (Bundesregierung o. O., o. J.; Berlin 1999) und in der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), die für den Ausschuß „Bildungsplanung“ eine Programmskizze für ein BLK-Programm im Bereich der Berufsbildung „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“ erarbeitet hat. In diesem Kontext ist im BMBF ein Projekt „Konzepte zur Berufsschullehrerbildung“ initiiert worden, das wir als Berufsbildungsforschungsprojekt übernommen haben.

1.3 Projektübernahme, Projektdefinition, Projektbericht

Erste telefonische (November 1999) und persönliche (Januar 2000) Gespräche haben zu einem globalen Projektantrag (vom 09.03.2000) geführt und nach Konkretisierungen und Kürzungen der ursprünglich beantragten Bearbeitungszeit sowie der finanziellen Projektmittel ist unser „Angebot für einen Auftrag auf Ausgabenbasis“ (AAA; vom 28.03.2000) angenommen und der Vertrag zwischen der Universität-Gesamthochschule Siegen (UGHS) und dem BMBF abgeschlossen worden (vom 10.05.2000 für die Projektlaufzeit 01.04.-31.12.2000, Förder-Kennzeichen K 6116.00). Aufgrund von Erweiterungen des Arbeitsplanes für die Projektdurchführung (Kapitel 2, 3 und 9) und die Übernahme von Beratungsaufgaben für das BLK-Programm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“ ist mit einem Zwischenbericht über die Projektarbeiten der Antrag gestellt worden, die Projektlaufzeit – wie ursprünglich beantragt – bis zum 31.03.2001 zu verlängern, der mit Schreiben des BMBF vom 21.02.2001 genehmigt wurde.

Auf der Basis einer umfangreicheren Projektbeschreibung ist im AAA folgende „Kurzfassung der Vorhabenbeschreibung“ nach Art und Umfang der von uns übernommenen Aufgabe festgehalten, auf die im § 1 des Vertrages verwiesen ist:

„Erarbeitung eines Überblicks über die gegenwärtig vorliegenden Zielvorstellungen, Konzeptionen, Modelle, Stellungnahmen etc. zur Berufsschullehrerbildung (insgesamt für alle drei Phasen) die seit 1990 veröffentlicht wurden. Die aktuellen Dokumente und Materialien, aus denen konzeptionelle Vorstellungen über die Berufsschullehrerbildung zu entnehmen sind, werden gesammelt, gesichtet, dokumentiert, analysiert, systematisch-synoptisch dargestellt und bewertet“.

Erste inhaltliche Vorarbeiten für das Projekt haben wir im März 2000 begonnen. Vom 01.04. – 31.12.2000 haben Frau Dr. phil. Ulrike Buchmann M.A. (BAT IIa/2, wissenschaftliche Mitarbeiterin Arbeitsbereich Berufspädagogik der UGHS) und Frau Michaela Schulte (als studentische Hilfskraft mit 8 Std/Woche; Lehramtsstudentin mit dem Fach „Pädagogik als Unterrichtsfach für die Sekundarstufe II“) kontinuierlich im Projekt gearbeitet. An der Datensammlung, Dokumentation und EDV-mäßigen Bearbeitung der Daten war punktuell Frau Katja Marx als studentische Hilfskraft beteiligt.

Der Projekttitle und die obige Projektbeschreibung enthalten zentrale Begriffe, die für das Projekt folgendermaßen definiert werden:

Als „Konzepte“ werden alle schriftlichen Äußerungen in die Untersuchung einbezogen, die als Theorien, Modelle, Zielvorstellungen, Stel-

lungnahmen, Empfehlungen etc. von Personen, gesellschaftlichen Gruppen oder Institutionen über Wünsche (Soll-Aussagen) zur Gestaltung der Berufsschullehrerbildung für den Zeitraum von 1990 bis Mitte des Jahres 2000 vorliegen.

Diese allgemeine Definition von „Konzept“ im Projektantrag haben wir nach den historisch-systematischen Arbeiten im Projektverlauf für unsere Bewertungen konkretisiert. Aus quantitativer Sicht reicht es zwar aus, zur Definition und Abgrenzung des (Soll-)Aussagen-Korpus diesen inhaltlich mit Bezug auf die Definition des Begriffs „Berufsschullehrerbildung“ zu bestimmen. Wenn allerdings ein „Konzept“ aus qualitativer Sicht bewertet und „Konzepte“ miteinander verglichen werden sollen, bedarf es eines oder mehrerer Qualitätskriterien. Von den möglichen Qualitätskriterien wie Zielklarheit, Eindeutigkeit und innere Stringenz, Konkretheit, Vollständigkeit etc. wählen wir als Hauptkriterium die Vollständigkeit. Denn ein Ergebnis der historisch-sytematischen Erörterungen ist die Einsicht, daß sowohl die Vorstellungen (Soll-Aussagen) über die Gestaltung der Berufsschullehrerbildung als auch die Praxis immer komplexer geworden sind. Um diese Komplexität in ihrer historischen Entwicklung und ihren gegenwärtigen Struktur zu erfassen, haben wir in den historischen Erörterungen einzelne *Dimensionen* betrachtet, die erstmalig, allein oder dominant in den Soll-Aussagen bzw. in der Praxis historisch festzustellen sind.

Auf die zunehmende Trennung von Arbeiten und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Differenzierungen haben die Vorstellungen über die Gestaltung der Berufsschullehrerbildung mit zunehmender Komplexität reagiert, was in der *Mehrdimensionalität* der Soll-Aussagen zum Ausdruck kommt. Mit Bezug auf das Qualitätskriterium Vollständigkeit kann festgestellt werden, ob und inwieweit in einem „Konzept“ zu allen historisch und systematisch bekannten und relevanten Dimensionen Soll-Aussagen vorliegen. Ein vollständiges „Konzept“ müßte nach unseren historisch-systematischen Überlegungen Soll-Aussagen zur Berufsschullehrerbildung in *zehn* Dimensionen enthalten (siehe 2.18, Punkt 15).

Für die Konzentration in vielen Soll-Aussagen von Parteien, Beratungsgremien und Verbänden auf eine oder wenige Dimensionen gibt es viele Gründe, z. B. die politische Absicht, durch die Konzentration der Aussagen auf eine oder wenige Dimensionen und Darstellung dieser Dimensionen in *einfachen Modellen* – im Vergleich zu einer zehndimensionalen Konzeption – die politische Diskussion auf solche Gestaltungsoptionen zu fokussieren, die für die Realisierung der eigenen politischen Ziele am wichtigsten bewertet werden.

„Berufsschullehrerbildung“ wird als Oberbegriff in zweifacher Perspektive verstanden. Unter *schulorganisatorischer* Perspektive ist die Berufsbildung für Lehrer *aller* Schulformen (-arten, -typen, Bildungsgänge; die Bezeichnungen sind uneinheitlich) des beruflichen Schulwesens im Sekundarbereich II und im Quartärbereich gemeint, (Berufsschule für Ju-

gendliche ohne Ausbildungsverhältnis, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr, Berufsfachschulen, (Teilzeit-)Berufsschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, höhere Berufsfachschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufs-/Fachgymnasien, Fachschulen, höhere Fachschulen/Fachakademien, Berufsakademien). Berufsbildung für Lehrende in der akademischen Berufsausbildung der wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen sowie die für die Ausbilder in den Betrieben bleiben unberücksichtigt. Unter *berufsbiographischer* Perspektive wird Berufsschullehrerbildung als Oberbegriff verwendet für die Berufsschullehrerausbildung (1. Phase an den Hochschulen und 2. Phase in Studienseminaren und Ausbildungsschulen) und für das *Weiterlernen* im Beruf (3. Phase, differenziert nach (3.1) Berufseinstieg; (3.2) Fortbildung und (3.3) Weiterbildung unter der Perspektive lebenslangen Lernens; (3.4) Berufsausstieg).

Um Konzepte zur Berufsschullehrerbildung, die in schriftlich dokumentierter Form vorliegen, systematisch sammeln, analysieren, ordnen und bewerten zu können, bedarf es sowohl eines kurzen historischen Rückblicks auf die Berufsschullehrerbildung als auch einer theoretischen Fundierung des Forschungsprojektes sowie der Untersuchungen, die im Rahmen des Projektes durchgeführt werden sollen. Deshalb folgen im Projektbericht nach diesen einleitenden Erörterungen einige Aussagen über historische Entwicklungen, die aus unserer Sicht sowohl für das Verständnis der gegenwärtigen Strukturen der Berufsschullehrerbildung als auch unserer systematischen Analysen und abschließenden Bewertungen hilfreich sein könnten (Kapitel 2).

Das Forschungsprojekt zielt global auf die (erziehungswissenschaftliche) Beratung der (Berufsbildungs-)Politik in bezug auf die Thematik „Berufsschullehrerbildung“. Die Ergebnisse des Projektes sollen dazu beitragen, die gegenwärtigen Beratungen und Planungen in Politik und Administration über Veränderungen in der Berufsschullehrerbildung durch wissenschaftlich erarbeitetes Wissen zu unterstützen. Dazu gehört auch Wissen über die Soll-Vorstellungen (Konzepte, Modelle, Programme etc.) der *politischen* Akteure (Parteien, Beratungsgremien und Interessenverbände). Denn auf der Basis solchen Wissens können diese Vorstellungen verglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt und eingeschätzt werden, ob, inwiefern und inwieweit bestimmte Veränderungen in der Berufsschullehrerbildung durch politische Konsense eher gefördert und ermöglicht oder durch politische Dissense eher behindert werden. Dabei besteht die Hoffnung, dass durch das Wissen über Soll-Vorstellungen in Verbindung mit solchem aus Schwachstellenanalysen gewonnenen Wissen über die Ausgangslage politische Konsense ermöglicht und dadurch notwendige Reformen in der Berufsschullehrerbildung gefördert werden. Nach den *historischen* Überlegungen (Kapitel 2) und vor den theoretischen Grundlegungen (Kapitel 4) gehen wir auf die an der Berufsschullehrerbildung beteiligten Akteure und deren Sicht (Kapitel 3) aus folgenden Erwägungen ein.

Neben den Parteien, den Arbeitgeber- und Arbeitnehmer- sowie anderen Interessen-Verbänden als politische Akteure werden auch Personengruppen politisch aktiv, die als Akteure *in* der Berufsschullehrerbildung in ihrer Arbeit von den politisch gestalteten Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Sie haben sich z. T. in Verbänden organisiert, die Konzeptionen, Vorstellungen etc. in der Öffentlichkeit artikulieren, so die Kommission (jetzt Sektion) für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aus der Sicht der universitären Lehrerbildung in der ersten Phase, der Bundesarbeitskreis der Seminar- und FachleiterInnen (BAK) aus der Sicht der Seminararbeit in der zweiten Phase, die Berufsschullehrerverbände aus der Sicht der Lehrarbeit. Deren Konzeptionen etc. haben politische Bedeutung, weil sie auf beruflichen Erfahrungen und speziellem Sachverstand basieren und weil die Realisierung politisch gewollter Veränderungen von den Einstellungen, Erwartungen etc. dieser professionellen Akteure erheblich beeinflusst wird.

Bei der Analyse von Aussagen solcher Akteur-Verbände ist zu beachten, dass diese von berufspolitischen Eigeninteressen beeinflusst sind und auch von diesen dominiert werden können. Dieser Sachverhalt kann deren Aussagen in ihrer Bedeutung als fachliche Expertisen beeinträchtigen. Durch ideologiekritische Analysen wären solche Konfundierungen herauszuarbeiten und offen zu legen, was hier nicht geleistet werden kann. Deshalb werden diese Akteur-Verbände wie die Parteien und andere Interessenverbände in den Aussagen-Korpus aufgenommen (vgl. Abschnitt 6.2) und ihre Aussagen quantitativ analysiert und qualitativ bewertet (Kapitel 7).

Daneben gibt es aber Akteure, die als Personen konzeptionelle Vorstellungen, Erfahrungen, Stellungnahmen etc. veröffentlicht haben, die nicht in Verbandsaussagen berücksichtigt sind, weil die Personen entweder in keinem Verband organisiert oder dort als Minderheit in der innerverbandlichen Konsensbildung unterlegen sind. Deren Aussagen können gleichwohl politische Bedeutung gewinnen, z. B. durch theoretisch stringente Argumentation, empirisch nachgewiesene Fakten oder durch das wissenschaftliche und/oder politische Ansehen der Person in der Öffentlichkeit. Eine Analyse und Bewertung von Aussagen solcher Akteure gehört *nicht* zum Projektauftrag. Da aber diesbezügliche Aussagen von Akteuren in der Berufsschullehrerbildung zur Ergänzung oder zur Klärung konzeptioneller Vorstellungen über die Berufsschullehrerbildung beitragen und dadurch politische Bedeutung gewinnen können, berücksichtigen wir auch ausgewählte Texte einzelner Personen (Kapitel 3). Für Akteure aus den universitären Berufsschullehrerbildung haben wir uns auf Wissenschaftler der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschränkt und deren innerwissenschaftliche Diskussion über die Berufsschullehrerbildung durch eine Expertise analysieren und bewerten lassen (12.4). Da es uns nicht gelungen ist, vergleichbare Expertisen von und über Akteure aus den Institutionen der 2. und 3. Phase zu gewinnen, können wir nur

einige Hinweise auf Aussagen zur Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung in diesen beiden Phasen geben, die aus der Sicht ihrer Akteure vorliegen.

Nach Erläuterungen zu den theoretischen Grundlagen für das Untersuchungsinstrument (Kapitel 4) erklären wir die von uns entwickelte Strukturmatrix, die als Instrument zur Analyse und Ordnung von Soll-Aussagen über die Berufsschullehrerbildung dient, und zeigen deren Verwendung als Analysemodell (Kapitel 5).

Das Analysemodell wird auf einen spezifischen Aussagen-Korpus angewendet (Kapitel 6). Da für die Interpretationen und Bewertungen der zu analysierenden Aussagen ein breiter Informationshintergrund wünschenswert ist, gehen wir auf aktuelle Literatur zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf ein und stellen die von uns gesichtete Literatur auf einem Datenträger (3.5"-Diskette) zur Verfügung (Abschnitt 6.1). Eine ebenfalls wünschenswerte systematische Analyse und Bewertung dieser Literatur kann im Rahmen dieses Projektes nicht geleistet werden und bleibt als Forschungsaufgabe offen. Immerhin lässt sich durch den Literaturüberblick die von uns vertretene These stützen, dass die politischen Aussagen zur Berufsschullehrerbildung kaum auf wissenschaftlich gesichertem Wissen basieren (können), weil es Forschungen über die Lehrerbildung allgemein und über die Berufsschullehrerbildung im Besonderen erst in Ansätzen gibt. Die in den Aussagen-Korpus einbezogenen Veröffentlichungen enthalten jedoch keine Aussagen über dieses Faktum und über die Notwendigkeit und die Möglichkeiten, die eklatanten Forschungsdefizite zu beseitigen. Warum die Analysen von Aussagen zur Berufsschullehrerbildung auf die von Parteien, Gremien und Verbänden konzentriert werden, begründen wir in Abschnitt 6.2.

Die Darstellung der mit Hilfe des Analysemodells gewonnenen Ergebnisse (Kapitel 7) zielt auf die Feststellung von Übereinstimmungen und Differenzen in den Aussagen der Parteien etc. zur Berufsschullehrerbildung, um politische Konsense, Gestaltungsoptionen und mögliche Entwicklungspfade in der Berufsschullehrerbildung erkennen zu können.

Auf dieses Ziel ist auch der Vergleich von Modellen für die Berufsschullehrerbildung gerichtet (Kapitel 8). Die KMK-Beschlüsse von 1995 und 1999 werden als Studiengang-Modelle A und B beschrieben und mit einem berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengang-Modell verglichen. Auf der politischen Grundlage der KMK-Beschlüsse haben die Länder Regelungen zur Studiengang-Gestaltung getroffen (Abbildung 11), die von den wissenschaftlichen Hochschulen durch Prüfungs- und Studienordnungen für Studiengänge konkretisiert sind (12.3, Abbildung 19). Die Vielfalt von Studiengängen an 44 wissenschaftlichen Hochschulen mit Berufsschullehrerausbildung lassen zum einen die Gestaltungsmöglichkeiten der Länder und Hochschulen in der Auslegung der Studiengang-Modelle A und B erkennen, sie wirken aber zum anderen

mit der Macht des Faktischen auf die Soll-Aussagen der Parteien etc. zurück. Die Informationen und Vergleiche lassen Entwicklungen und Entwicklungsoptionen erkennen, die für die weiteren politischen Beratungen über die Berufsschullehrerbildung relevant sind (10.3 und 11.2).

Obwohl von Gestaltungsoptionen und Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung bestimmte Wirkungen erwartet werden, die letztlich zur Verbesserung der Professionalisierungsprozesse und der Lehreraufgabe in den berufsbildenden Schulen führen sollen, wissen wir nur wenig über das Eintreffen solcher Erwartungen, weil die größten Defizite in der Lehrerbildungsforschung im Bereich der Wirkungsforschung liegen. Um vorsichtige Einschätzungen über mögliche Folgen bestimmter Maßnahmen zu ermöglichen, sollen durch einen Wechsel des Beobachterstandpunktes die Konzepte und Maßnahmen zwar auch aus berufsbiographischer Perspektive, aber aus der Sicht von unten – allerdings nur von betroffenen Studierenden – beschrieben werden. Die Ergebnisse der Interviews sollen nur an einem exemplarischen Beispiel Hinweise darauf geben, daß die Betroffenen der politischen Aktivitäten auch Akteure *in* der Berufsschullehrerbildung sind, die aber aus Mangel an verbandlicher Organisation als *politische* Akteure nicht in Erscheinung treten (Kapitel 9).

Bei der Interpretation der Lage in der politischen Diskussion über die Berufsschullehrerbildung (Kapitel 10) gehen wir davon aus, dass als politisch wichtigste Bezugspunkte die „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“, die „Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (Berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen der KMK (vom 12.5.1995)“ und die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik ...“ der KMK (vom 19.3.1999) zu berücksichtigen sind (10.1 und 10.2).

Obwohl die „Perspektiven der Lehrerbildung ...“ nicht den politischen Status der beiden KMK-Rahmenvereinbarungen haben und keine spezifischen Schwachstellenanalysen und darauf bezogene Reformmaßnahmen für die Berufsschullehrerbildung enthalten, sind sie für die aktuellen Beratungen über die Berufsschullehrerbildung doch politisch hoch bedeutsam. Diese Bewertung begründen wir, um nachvollziehbar zu machen, weshalb unsere Interpretationen vorliegender Soll-Aussagen sich auf die „Perspektiven“ stützt.

Während die „Perspektiven“ zukunftsorientiert sind und Reformbedarfe und –möglichkeiten für die Lehrerbildung allgemein - mit besonderer Berücksichtigung der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen - enthalten, sind die beiden KMK-Vereinbarungen politische Konsense, die speziell für die Berufsschullehrerbildung in der Vergangenheit erreicht wurden. Unsere Interpretationen der quantitativ gewonnenen Analyseergebnisse stehen deshalb zunächst in einer zweifachen Spannung: Erstens in der

von Tradition und Zukunft und zweitens in der von allgemeinbildendem und berufsbildendem Schulwesen. Als dritte Spannung kommt hinzu die zwischen abstrakten Aussagen, die vielfach eine politische Konsensbildung erst ermöglicht haben, und konkreten Aussagen, die für das Handeln der Akteure in der Berufsschullehrerbildung leitend sind bzw. sein sollten. Diese Spannung verfolgen wir exemplarisch durch Vergleiche der beiden KMK-Beschlüsse mit den Regelungen der Länder zur Berufsschullehrerbildung (Abschnitt 10.3). Dadurch soll deutlich und verständlich werden, weshalb im Aussagen-Korpus und in unseren Analysen die Berufsschullehrerausbildung in der ersten Phase dominiert.

Eine vierte Spannung besteht zwischen den Soll-Aussagen und der Macht des Faktischen in der gegenwärtigen Berufsschullehrerbildung, die unsere Interpretationen beeinflusst. Die Realität in den an der Berufsschullehrerbildung beteiligten Institutionen kann gegenwärtig niemand umfassend beschreiben. Für die Berufsschullehrerausbildung an den Universitäten liegen jedoch spezifische Soll-Aussagen in Form von Prüfungs- und Studienordnungen vor. Diese haben die stärksten Steuerungswirkungen auf die Realität. Sie ebenfalls zu analysieren und zu bewerten, gehört nicht zum Projektauftrag. Von dahingehenden Analysen und Vergleichen, in die auch die Regelungen zur 2. Phase einzubeziehen wären, sind weitere wichtige Informationen für die Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung zu gewinnen.

Im Ausblick (Kapitel 11) reflektieren wir über einige Beziehungen zwischen Politik und Wissenschaft in der Gestaltung der Berufsschullehrerbildung, die von unterschiedlichen Kontexten und Zeithorizonten beeinflusst werden und die wiederum auf die Beratungen über die Berufsschullehrerbildung zurückwirken (11.1). Für die weiteren politischen Beratungen in dieser Spannung formulieren wir abschließend einige Themenvorschläge (11.2).

Während der Bearbeitung des Projektauftrages sind wir auf Fragen und Probleme gestoßen, die ebenfalls bearbeitet werden müßten, um das Wissen über die Berufsschullehrerbildung für die Beratungen und Entscheidungen darüber weiter zu fundieren und zu verbessern. Einige davon haben wir über den Projektauftrag hinaus mit eigenen Mitteln bearbeitet und die Ergebnisse in den Abschlußbericht aufgenommen (z. B. Kapitel 2, 3, 9; Abbildung 17). Auf andere Fragen, deren Bearbeitung unsere personellen und finanziellen Möglichkeiten weit übersteigen, haben wir nur hingewiesen. Diese Hinweise fassen wir hier als Forschungsaufgaben zusammen, deren Bearbeitung wünschenswert ist:

1. Analysen und Vergleiche der Literatur zur Lehrerbildung (in allen Phasen), insbesondere zur Berufsschullehrerbildung. Systematische Auswertung aller Forschungsergebnisse zur Berufsschullehrerbildung (Metaanalysen).

2. Analysen über die Zusammenhänge zwischen Entwicklungen in der beruflichen Arbeit, der Berufsbildung, der Berufsschullehrerbildung sowie der Wahrnehmung und Interpretation dieser Entwicklungen durch die politischen Akteure sowie deren Reaktionen darauf (z.B. in Parteiprogrammen) und der Maßnahmen, die in der Regierung als Regierungshandeln und außerhalb in der Opposition durchgeführt werden.
3. Länderspezifische Analysen und Vergleiche dieser Zusammenhänge.
4. Analysen und Vergleiche der Lehrerbildungsgesetze, Lehrerprüfungsordnungen, Regelungen der Berufsschullehrerbildung in allen drei Phasen in den Ländern, systematische Darstellung der Regelungen als Modelle und Modellvergleiche.
5. Analysen der Regelungen zum Quereinstieg in den Berufsschullehrerberuf (Beschreibung und Analyse aller Sonder- und Notmaßnahmen). Systematischer Vergleich und Überblick über alle Regelungen in der Spannung von Qualität und Quantität.

Beschreibung der Studiengänge an den Hochschulen, der Ausbildungsgänge im Vorbereitungsdienst und der Weiterbildungsgänge in der dritten Phase (unter Berücksichtigung der Maßnahmen bei Berufseintritt und der Lehrerfortbildung); Beschreibung als Modelle; Überblick und systematischer Vergleich.

2. Historische Entwicklungen in der Berufsschullehrerbildung

2.1 Vorbemerkungen zur Geschichte der Berufsschullehrerbildung

Die Einflußfaktoren auf die Berufsschullehrerbildung (siehe 1.1) wirken gegenwärtig auf eine komplexe und vielfältige Praxis in der Berufsschullehrerbildung, die sich in einem längeren historischen Prozeß entwickelt hat. Diese Praxis bildet den Ausgangspunkt für jede Reform, die deshalb implizit oder explizit in (Reform)Konzepten zur Berufsschullehrerbildung berücksichtigt ist bzw. bei der Konzeptdarstellung und -interpretation berücksichtigt werden muß. Weil auch die Analysen gegenwärtiger Konzepte zur Berufsschullehrerbildung und die Interpretation vorliegender Dokumente sowie deren Bewertungen von den historischen Entwicklungen und von dem erreichten Entwicklungsstand beeinflußt sind, werden sowohl für die theoretische Fundierung (Kapitel 4) als auch zur Offenlegung der historischen Einsichten, von denen wir bei der Bearbeitung des Projektauftrages ausgehen, einige historische Entwicklungen in der Berufsschullehrerbildung hervorgehoben und den theoretischen Begründungen vorangestellt. Dies geschieht mit folgender Einschätzung der historischen Berufsbildungsforschung über den Gegenstandsbereich Berufsschullehrerbildung.

Zur Geschichte der Berufsschullehrerbildung liegen zwar einige Untersuchungen und Ergebnisse historischer Forschungen vor, die jedoch zu keiner umfassenden berufspädagogisch-historischen Darstellung geführt haben. Sie sind in zwei zentralen Dimensionen des Berufes, und demzufolge auch der Berufsbildung und der Berufsschullehrerbildung, unvollständig – sowohl hinsichtlich der *inhaltlichen* Dimension (Berufsbereiche/Berufsfelder) als auch der *hierarchischen* Dimension (Schulformen vom Berufsvorbereitungsjahr bis zur Fachschule/Berufsakademie).

Hinsichtlich der *inhaltlichen* Dimension liegen die Schwerpunkte der berufspädagogisch-historischen Forschung im Berufsfeld Wirtschaft (Handelslehrrausbildung) und in den ingenieurwissenschaftlich (gewerblich-technisch) orientierten Berufsfeldern (Gewerbelehrrausbildung) und hinsichtlich der *hierarchischen* Dimension steht die Lehrerausbildung für die (Teilzeit-)Berufsschule im Vordergrund. In eine umfassende Geschichte der Berufsschullehrerbildung müßte die Ausbildung des lehrenden Personals für alle Berufsfelder und für alle Schulformen

(-arten, -typen) des berufsbildenden Schulwesens einbezogen und müßten die Entwicklungen in der Qualifizierung von Fachlehrern im schulischen und außerschulischen Bereich, von betrieblichen Ausbildern und von Weiterbildnern in der beruflichen Weiterbildung berücksichtigt werden, wofür es bisher keine systematischen Ansätze gibt. In bezug auf diese Zielperspektive für die Erarbeitung einer Geschichte der Berufsschullehrerbildung sind die vorliegenden Forschungsergebnisse noch mager. Gleichwohl liegen Beiträge vor, in denen historische Entwicklungen in

der Berufsschullehrerbildung herausgearbeitet worden sind, die für das Verständnis der gegenwärtigen komplexen Praxis wichtig sind.

Im folgenden beabsichtigen wir nicht, einen Beitrag zur historischen Berufsbildungsforschung zu leisten, sondern wir erörtern aus systematischer Perspektive einige historische Befunde, die für die Einsicht in den *Ursprung* eines strukturellen Problems oder in *innovative Entwicklungen* in der Berufsschullehrerbildung erreicht wurden, und zwar durch politische Gestaltung - als Reaktion auf je spezifische Problemlagen.

2.2 Beziehungen zwischen der Berufsausbildung der Jugend und der Berufsausbildung ihrer Lehrer aus historisch-systematischer Sicht

Zur Erziehung als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache“ (auf die ontogenetische Entwicklung des Menschen – Bernfeld 1925/1967, S. 51) gehört die Berufserziehung. Da diese u. a. auf die Integration der nachwachsenden Generation in die Arbeitswelt der Erwachsenen zielt, bestehen enge Wechselbeziehungen zwischen den Strukturen der Arbeitswelt und der Berufserziehung sowie zwischen den erwachsenen Personen und den zu erziehenden Kindern und Jugendlichen.

Solange die „geschlossene Hauswirtschaft“ die vorherrschende sozio-ökonomische Organisationsform für das Leben und Arbeiten in der Gesellschaft war, blieb die Berufserziehung als (berufliche) Sozialisation in die familiäre Sozialisation integriert und fungierte der „Hausvater“ in Haushalt und Betrieb als maßgebender Sozialisationsagent. Strukturelle Ausnahmen von diesem Typus der Sozialisation waren durch den Zölibat der Kirche und durch die schriftliche Tradierung des religiösen Wissens verursacht, die für den kirchlichen Nachwuchs, insbesondere für den Beruf des Priesters, schulisch organisiertes Lernen erforderlich machten. „Lehren“ wurde dadurch zu einem spezifischen Qualifikationssegment in diesem Beruf, das auch in dem Maße in anderen Berufen an Bedeutung gewann, wie in diesen die schulische Organisation von Lernprozessen aufgrund von Veränderungen in der Arbeit erforderlich wurden (Schreib-, Rechen-, Buchhaltungs-, Zeichenschulen etc.). Die Ursachen für die Ausgliederung von Lernprozessen aus dem familialen Leben und aus den betrieblichen Arbeitsprozessen sind komplex und vielfältig. Ohne darauf näher einzugehen kann als unbestrittene Erkenntnis festgehalten werden, daß die Entstehung von Berufen und die zunehmende Arbeitsteilung den größten Einfluß auf diesen Trennungsprozeß von Arbeiten und Lernen gehabt haben (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980), und daß auch in Zukunft die gesellschaftliche Organisation der Arbeit die politische und pädagogische Gestaltung der Berufsbildung dominant beeinflussen wird.

Durch die Trennung von Arbeiten und Lernen bei der Integration der nachwachsenden Generation und durch die schulische Organisation von Lernprozessen entstehen Lehren und Unterrichten als neue Formen beruflicher Erwachsenenarbeit. Diese wurde zunächst übernommen von „Fachleuten“ für Schreiben, Rechnen, Buchhaltung etc., die ihre Fähigkeiten und ihr Wissen autodidaktisch und/oder durch Sozialisationsprozesse erworben haben. Erst nach Verbreitung schulisch organisierten Lernens i.V.m. deren Institutionalisierung stellt sich als erste politische Frage die nach der Gestaltung des Zugangs zu dieser neuen Form der Arbeit (nach der mengenmäßigen Bewältigung des Rekrutierungsproblems) und danach als zweite Frage die nach der Vorbereitung auf den neuen „Beruf“ (nach der qualifikatorischen Steuerung durch eine Berufsausbildung).

Auch die ersten Formen der Berufsschullehrerbildung setzen die Existenz von beruflichen Schulen voraus, die wiederum entstanden sind als Reaktionen auf spezifische Anforderungen in anderen Berufen (als spezifische Formen der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit; vgl. Beck/Brater/Daheim 1980; Kell 1995). Verlangt und vermittelt wurden zunächst *beruflich-fachliche* Qualifikationen. *Pädagogische* Qualifikationen wurden im Entstehungsprozeß beruflicher Schulen als natürliche Begabung vorausgesetzt oder für entbehrlich gehalten.

In dieser Spannung zwischen beruflich-fachlicher und pädagogischer Qualifizierung von Lehrenden in beruflichen Schulen entsteht erst mit der Entwicklung einer spezifischen „pädagogischen Fragestellung“ die pädagogische Theorie, die das pädagogische Handeln leitet – hier vor allem die Frage nach den Zielen von Berufsbildung in der Spannung von Beruf und Bildung (vgl. Kell 2000b). Diese ist „zunächst auf außerpädagogischen Gebieten erwacht und von außen her an ...“ den Kern der Erziehung herangegangen (Weniger 1936/1964, S. 349). Solche Entwicklungsprozesse hat Weniger genau analysiert; daraus läßt sich auch für pädagogische Qualifizierungsprozesse folgendes Fazit ziehen: Auf Veränderungen in der Gesellschaft müssen Erwachsene als in ihr Handelnde zeitlich zuerst reagieren. Die dabei zu bewältigenden Probleme werfen die Frage nach neuen Kompetenzen und Qualifikationen der Erwachsenen auf, die zur Problembewältigung erforderlich sind, und nach deren Erwerb bzw. Vermittlung. Antworten werden zuerst gesucht und gegeben in der Erwachsenenbildung; erst danach werden Folgerungen für die *Berufsausbildung* und anschließend für die *Allgemeinbildung* gezogen. Strukturelle Veränderungen im Bildungssystem als Reaktionen auf Veränderungen im Beschäftigungssystem verlaufen in der Regel nach diesem Muster (von außen nach innen bzw. von oben – Quartärbereich – nach unten – Primar- und Sekundarbereich I).

In der Spannung von beruflich-fachlicher und pädagogischer Qualifizierung hat sich die Berufsschullehrerbildung in enger Wechselbeziehung mit dem gesellschaftlichen Ansehen und mit dem sozioökonomischen

Status des Lehrerberufs entwickelt, der wiederum beeinflusst wurde und wird von den politischen, ökonomischen und pädagogischen Funktionen der beruflichen Schulen im Bildungssystem und von der sozioökonomischen Bedeutung der Schulabsolventen in der und für die gesellschaftliche Organisation der Arbeit (vgl. Tenorth/Kien 1980).

2.3 Rekrutierung von Lehrpersonal für berufliche Schulen als Ausgangssituation für deren Berufsausbildung: Polarität von Fachmann und Pädagoge

Für die Frage des Projektauftrages nach Konzepten zur Berufsschullehrerbildung sind diese historisch-systematischen Zusammenhänge wichtig, weil mit den zwei historischen Sachverhalten, daß Lehrer an beruflichen Schulen zum einen Fachleute aus der Berufspraxis, zum anderen Lehrer aus allgemeinbildenden Schulen waren, zwei Ausgangssituationen in der Realität der Lehrerrekutierung (im Ist-Zustand) vorhanden waren, auf die mit „Modellen“ (Soll-Aussagen) für die Lehrerausbildung reagiert wurde: nach dem ersten „Modell“ sollte der Lehrer an beruflichen Schulen Fachmann für Berufspraxis und nach dem zweiten „Modell“ sollte er Lehrer (Pädagoge als Fachmann für Unterricht) sein und entsprechend ausgebildet werden.

Alle weiteren Modelle sind Integrationsmodelle in dieser polaren Spannung, die sich durch unterschiedliche Gewichtungen beider Pole voneinander unterscheiden, z. B. der pädagogisch qualifizierte Fachmann oder der fachlich qualifizierte Pädagoge (als zwei weitere einfache Modelle) (vgl. Nickolaus 1996, S. 76ff.). Die historischen Differenzierungen und Konkretisierungen von konzeptionellen Vorstellungen über die Berufsschullehrerbildung enthalten diese polare Spannung in allen „Konzepten“ als eine fundamentale Dimension bis in die Gegenwart. Deren Differenzierungen und Konkretisierungen bilden deshalb das zentrale Interesse der folgenden historischen Erörterungen. Dabei gehen wir davon aus, daß

1. das historisch früheste Steuerungsproblem für die polare Gestaltung der Lehrerarbit in beruflichen Schulen die mengenmäßige Rekrutierung des Lehrpersonals darstellt, die zur politischen Gestaltung einer qualifizierten Berufsschullehrerbildung nach verschiedenen Leitbildern und Zielvorstellungen in spannungsreicher Wechselbeziehung steht.

Wir verfolgen dabei (nebenbei) die These, daß

2. zur (kurzfristigen) politischen Bewältigung von Rekrutierungsproblemen die (langfristigen) Ziele und qualitativ anspruchsvollen Konzepte für eine Berufsschullehrerbildung reduziert oder aufgegeben und daß

3. solche Reduktionen vor allem bei den pädagogischen Qualifikationen vorgenommen wurden und werden.

2.4 Aufklärung im Absolutismus: Pädagogische Perspektiven für berufliche Schulen und ökonomische Interessen an der Lehrarbeit

Die radikale Infragestellung von Traditionen und die Maxime der Aufklärung, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, um die selbstverschuldete Unmündigkeit zu beenden, führten zu einer neuen Qualität des Nachdenkens über die mittelalterliche (berufs-)ständisch organisierte Berufserziehung. Das neue Denken war die geistige Wurzel für den „Bruch mit dem Vorherrschenden, am Prinzip der *Imitatio Majorum* ausgerichteten Verständnis der Ständischen Berufserziehung ...“ (Stratmann/Schlösser 1990, S. 18). Ein wesentliches Element dieses Denkens war „die Tendenz der praktischen Wirksamkeit in pädagogischer Hinsicht“ (Blankertz 1969, S. 14). Die pädagogische Forderung, allen alles zu lehren und der pädagogische Optimismus, diese Forderung auch erfüllen zu können, hat nicht nur große Schriften wie die *Didactica Magna* des J.A. Comenius (1592 – 1670) hervorgebracht, sondern auch zu grundlegenden Veränderungen in der gesellschaftlichen Praxis der Erziehung geführt, z. B. durch Gründung neuer bzw. grundlegender Veränderung tradierter Erziehungsinstitutionen.

In diese pädagogischen Perspektiven war die Berufserziehung theoretisch einbezogen. Für die praktische Relevanz dieser pädagogischen Perspektiven kam insbesondere für die Berufserziehung hinzu, daß (gesellschaftliche) „Nützlichkeit“ als pädagogisches Ziel und als didaktisches Auswahlkriterium sich durchsetzten und zum wesentlichen Einflußfaktor auf die Gründung von Schulen wurde, die in unterschiedlichen Gewichtungen und Akzentuierungen Kinder, Jugendliche und Erwachsene für die Erwerbsarbeit qualifizieren wollten (von mathematisch-ökonomischen Realschulen bis zur Hamburgischen Handlungsakademie; vgl. Blankertz 1969; Kell 1993; Zabeck 1964). Um „nützliches“ Wissen der nachwachsenden Generation in Schulen zu vermitteln, bedurfte es nicht nur fachlich, sondern auch pädagogisch qualifizierter Lehrer. Aus den ökonomischen Interessen des merkantilistischen Staates an beruflichen Schulen ergaben sich auch ökonomische Interessen an der *pädagogischen* Qualifizierung der Lehrer für diese Schulen.

Die Realisierbarkeit und die Realisierung pädagogischer Perspektiven der Aufklärung waren jedoch an die politischen Bedingungen im Absolutismus und an dessen merkantilistische Wirtschaftspolitik gebunden. In bezug auf die tradierte betriebliche Berufserziehung standen die politischen Interessen des absolutistischen Staates und die ökonomischen Interessen seiner Wirtschaftspolitik in Spannung zu den Selbstverwaltungsinstitutionen des Handwerks und des Handels und zu den wirtschaftsbezo-

generen Einstellungen und Haltungen vieler Handwerker und Kaufleute. Zur Veränderung tradiertener Einstellungen und Verhaltensmuster griff der Staat durch die Einführung und Ausweitung der Schulpflicht in die familial und betrieblich strukturierten Entwicklungsprozesse der nachwachsenden Generation ein. Die schulische Elementarerziehung wurde der Berufserziehung organisatorisch vorgeordnet und veränderte dadurch die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der „Jugendlichen“ in der Berufserziehung. Die Alleinzuständigkeit der Lehrmeister für die Berufserziehung wurde durch gewerbepolitische Vorschriften beschnitten und die einzelbetriebliche Berufserziehung wurde ergänzt durch außerbetrieblich organisierte Lernprozesse (z. B. zum Erlernen von beruflicher Fachtheorie). Auch durch diese Entwicklungen gewannen berufliche Schulen, deren Lehrer und deren Ausbildung politisch und ökonomisch an Bedeutung.

Der Zugriff des Staates auf die Schule aus politischen und ökonomischen Interessen implizierte auch seine Verantwortung für das Lehrpersonal und dessen Berufsausbildung. Diese nahm er zunächst und vorrangig aber nur für die Lehrer an Volksschulen und an höheren Schulen wahr. Viele Gründungen beruflicher Schulen gingen von Privatpersonen, privaten Gesellschaften und Kommunen aus. Sie waren zumeist Teilzeitschulen (Abend- und/oder Sonntagsschulen) und kamen deshalb mit nebenamtlichem Lehrpersonal aus, das sie pragmatisch aus der Lehrerschaft und aus Fachleuten aus der beruflichen Praxis rekrutierten. Dieses Lehrpersonal konnte im 18. Jahrhundert außer aus Fachleuten der Berufspraxis auch aus Lehrern an Elementar- und Volksschulen rekrutiert werden. Dadurch wurden die wechselseitigen Defizite des Lehrpersonals und die Ansatzpunkte für deren berufliche Weiterbildung deutlich: die pädagogische Qualifizierung der Fachleute und die beruflich-fachliche Qualifizierung der Lehrer allgemeinbildender Schulen.

Aber um eine vorlaufende Qualifizierung dieses Personals für die spezifisch neuen Aufgaben durch eine Berufsausbildung kümmerten sich die Privaten und der Staat bis zum Ende des 18. Jahrhunderts nicht. In den pädagogischen Perspektiven der Aufklärung und in ihren praktischen Konsequenzen war zwar die Lehrerbildung impliziert; aber im Rahmen der politisch-ökonomischen Bedingungen hat sich noch keine spezielle Lehrerbildung für diese auf die Erwerbsarbeit orientierten Schulen entwickelt.

2.5 Entwicklung der Wissenschaften: Ursprünge der polaren Spannung von Theorie und Praxis – am Beispiel der kaufmännischen Berufe

Neben den pädagogischen Perspektiven der Aufklärung und der politisch-ökonomisch orientierten Schulpolitik des absolutistischen Staates ist als

dritte Voraussetzung für die Entstehung einer Berufsschullehrerbildung die Entwicklung in den *Wissenschaften* zu nennen, die sich zwar im Beziehungsgeflecht mit den beiden vorgenannten Einflußfaktoren, aber in einer je spezifischen Logiken entwickelten und deshalb zugleich zu deren Voraussetzungen gehörten.

Die Entstehung eines Wissenschaftssystems und die Eigenlogiken von Wissenschaften führten in Vorstellungen über die Berufsschullehrerbildung zu einer weiteren Differenzierung der Dimension Fachmann – Pädagoge in bezug auf beide Pole und zwar zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen bzw. zwischen Theorie und Praxis: Sowohl die pädagogische Theorie entwickelte sich in Spannung zur pädagogischen Praxis von Lehrern als auch die Fachtheorie zur beruflichen Arbeit in der Praxis – wie im folgenden am Beispiel der Ökonomischen Theorie in der Spannung zur Praxis kaufmännischer Berufsarbeit erläutert wird.

Vom Grundsatz des cogito ergo sum – ich denke, also bin ich – des René Descartes (1596 – 1650) führte die erfahrungsgeleitete philosophische (im Sinne vernünftiger) Beschäftigung mit menschlichem Sein und Handeln zu Systematisierungsversuchen des gesamten menschlichen Wissens und zu Versuchen der Umwandlung von „Alltagswissen“ in „Wissenschaftswissen“, wie sie für die großen Enzyklopädien in der damaligen Zeit maßgebend waren. Die *wissenschaftsimmanente* (zweckfreie) Weiterentwicklung zielte darauf, „die Kraft der Vernunft im ‚System‘ zu bewähren“ („wirklich begründetes Wissen schien erst dann gesichert zu sein, wenn es dem Denken gelungen war, von einer höchsten und absolut unangreifbaren Gewißheit aus den Gesamtumkreis allen Wissens systematisch ableiten zu können“; Blankertz 1982, S. 24). Unter *Nützlichkeits-erwägungen* aber sollte sich das kumulierte Wissen in der ökonomischen und technischen *Anwendung* bewähren. Dazu mußte das Wissen schriftlich gespeichert und – didaktisch vermittelt – lehrbar und lernbar sein. Seitdem stehen auch die Wissenschaften und deren Vermittlung in der Spannung von Zweckfreiheit und utilitärer Praxisrelevanz.

Für die Lehrerbildung ist unter wissenschaftlicher Perspektive hervorzuheben, daß für die Lehrbarkeit des gesellschaftlich verfügbaren Wissens zwei verschiedene Wissensarten miteinander zu verbinden waren: Fachwissen und pädagogisch-didaktisches Wissen, das als spezifische „Kunst“ der Vermittlung zur Anwendung kommen sollte. Von den Lehrern für die Elementar-, Volks- und (mittleren) Bürgerschulen wurde zeitlich zuerst letztgenanntes Wissen verlangt und in einer sich entwickelnden Lehrerbildung vermittelt. Für die im 18. Jahrhundert entstehenden Berufs- und Fachschulen (Bergbau-, Gewerbe-, Handels-, Handwerker- und Landwirtschaftsschulen) – aber auch für die höheren Schulen – gehörte erstgenanntes Fachwissen dominant zur Lehrerqualifikation. Dieses berufliche Fachwissen für Lehrer wurde aber noch nicht durch eine (Berufsschul-)Lehrerbildung, sondern in anderen wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Kontext erworben.

Die spannungsreichen Beziehungen zwischen den Fachwissenschaften und der pädagogischen Wissenschaft beeinflussen seitdem den Lehrerberuf und die Lehrerbildung allgemein und den Berufsschullehrerberuf und die Berufsschullehrerbildung in spezifischer Weise bis heute.

Für die Vermittlung und das Lernen von Fachwissen standen bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts andere Institutionen und Formen als Schulen im Vordergrund, die zur „Volksbildung“ Jugendlicher und Erwachsener beitragen und systematisch der (beruflichen) Erwachsenenbildung (Weiterbildung) zuzuordnen sind (vgl. Kell 1993): Lesegesellschaften, Bibliotheken, politische Clubs und Aufklärungsgesellschaften, staatliche und private Manufakturen in speziellen „Manufakturhäusern“, Akademien, Societäten, Patriotische Gesellschaften sowie Intelligenzblätter, Zeitungen, Zeitschriften und spezifische „Sammlungen“. Eine besondere Stellung nahmen Schulen zur Vorbereitung auf die kaufmännische Arbeit ein. Denn durch die Ausweitung des Fernhandels erlangten Schrift-, Scheck- und Wechselverkehr, kaufmännisches Rechnen und Buchhaltung frühe Bedeutung in der kaufmännischen Arbeit. Darauf hat die kaufmännische Berufsbildung mit schulisch organisiertem Lehren reagiert, daß schon eine längere voraufklärerische Tradition aufwies.

Mit der Aufklärung wurde zunächst das für die kaufmännische Arbeit relevante erfahrungsbasierte Wissen erweitert, systematisiert und enzyklopädisch für Lehren und Lernen verfügbar gemacht. Für den Anfang dieser Entwicklungslinie steht das Werk des Franzosen Jaques Savary (1622-1690), der alles bis dahin verfügbare kaufmännische Wissen für den „vollkommenen Kaufmann“ (1675) aufbereitet hat. Die Vervollständigung des Wissens mit noch stärkerer Absicht der Wissensvermittlung zeichnen den „Bildungsplan für Kaufleute“ (1715) von Paul Jakob Marperger (1656-1730) und die „Leipziger Sammlung ...“ (1742) aus, die vom Leipziger Professor G. H. Zincke herausgegeben wurde. Das Ziel, kaufmännisches Wissen zu lehren, ist schließlich dominant geworden und hat zur schulisch organisierten Vermittlung in Institutionen wie die Hamburger Handlungsakademie geführt. Diese von Johann Georg Büsch (1728-1800), Lehrer für Mathematik am Akademischen Gymnasium, 1771 aufgebaute multifunktionale Bildungsinstitution vermittelte durch Binnendifferenzierung aufeinander bezogen kaufmännisches Wissen für die Berufsvorbereitung, die Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung (vgl. Kell 1993, Kurseinheit 1, S. 32-35; 1995, S.371f.; Zabeck 1964).

Die Hamburger Handlungsakademie war in der mit Savary begonnenen Entwicklung aufklärerischer Wissenserarbeitung und -vermittlung ein gewisser Höhepunkt und ein Ende. Als Höhepunkt zu bewerten ist die durch Lehrerfahrungen gewonnene Einsicht in die Differenzen von Theorie und Praxis, hier von verfügbarem wissenschaftlichem Wissen und der Fähigkeiten zum kaufmännischen Handeln in der Praxis. Die weiteren Entwicklungen in den Wissenschaften nach je eigenen Logiken im 19.

Jahrhundert und in der beruflichen Arbeit in Gewerbe und Handel haben diese Differenzen verschärft. Diese polare Spannung ist bis heute eine wichtige Dimension in allen Konzepten der Berufsschullehrerbildung. In der Hamburger Handlungsakademie sind wichtige pädagogische Gestaltungsformen entwickelt worden, um Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen – Vor- und Nachlauf; Musterkontor; gelenkte Praktika. Auch deshalb scheint die Bewertung als Entwicklungshöhepunkt berechtigt. Solch ein aufklärerisches Projekt war den Praxisanforderungen jedoch innovatorisch so weit voraus, daß sie in ihrer Zeit noch keine Breitenwirkung erreichten: Nach dem Tode von Büsch hatte die Hamburger Handlungsakademie keinen Bestand.

2.6 Handwerk und Gewerbe in der Aufklärung: Zerfall des Imitatio-Prinzips

Für die Berufsbildung in Handwerk und Gewerbe hat Stratmann „Die Entstehung der Gewerbelehrerbildung als Reflex auf den Zerfall des Imitatio-Prinzips der Berufserziehung“ als deren „erste Schwelle“ herausgearbeitet (1999). Das Verständnis von „Technologie“, die vom Landwirt und Technologen Johann Beckmann (1739 – 1811) definiert wurde als

„die Wissenschaft, welche die Verarbeitung der Naturalien oder die Kenntniß der Handwerke lehrt. Anstatt daß in den Werkstellen nur gewiesen wird, wie man zur Verfertigung der Waaren, die Vorschriften und Gewohnheiten des Meisters befolgen soll, giebt die Technologie, in systematischer Ordnung, gründliche Anleitung, wie man zu eben diesem Endzwecke, aus wahren Grundsätzen und zuverlässigen Erfahrungen, die Mittel finden und die bey der Verarbeitung vorkommenden Erscheinungen erklären und nutzen soll“. (1777, zitiert nach Stratmann 1999, S. 480)

hatte demnach schnell Eingang gefunden in die berufspädagogische Literatur. Auf der Basis dieses Wissenschaftsverständnisses sind aus ökonomisch-politischen Nützlichkeitsbetrachtungen berufliche Schulen weiterentwickelt oder neu gegründet worden. Für diese Handwerker-, Gewerbe- und andere Schulen mußte das Lehrpersonal ausgewählt und ausgebildet werden.

2.7 Institutionalisierungsansätze für die Gewerbelehrerbildung in der Spannung von technologischem Wissen und berufsschulpädagogischen Anforderungen

Da der Ort für die Generierung, Weiterentwicklung und Vermittlung des technologischen Wissens die Polytechnischen Schulen waren (als Vorläufer der Technischen Hochschulen), wurde ihnen die Gewerbelehrerbil-

derung angelagert bzw. übertragen. In dieser Entwicklung ist Baden allen übrigen deutschen Staaten vorangegangen. Als treibende Kraft hatte der Nationalökonom und Minister Karl Friedrich Nebenius (1784 – 1857) in seiner 1833 erschienenen Schrift „Über technische Lehranstalten“ diese Maßnahme begründet: „Die Großherzogliche Regierung hat aus Gründen, die jedem Sachverständigen einleuchtend sind, die Organisation der Polytechnischen Schule der Gründung der niederen technischen Schulen vorausgehen lassen; sie hat darin die wesentlichen Bedingungen einer gehörigen Befriedigung der Bedürfnisse der niederen Gewerbe erblickt, indem sie die Polytechnische Schule als eine Pflanzstätte für die Lehrer an den niederen technischen Anstalten ausdrücklich bezeichnete“ (zitiert nach Hartmann 1923, S. 232).

Aus dieser Zweckbestimmung der Gewerbelehrerbildung und aus den Inhalten der ersten Gewerbelehrerdienstprüfungen in Baden (1857) ist zu erkennen, daß – aus heutiger systematischer Sicht – *fachdidaktische Probleme* im Vordergrund standen: Das aus Forschung und Entwicklung generierte technologische Wissen mußte für die Verwendung in der niederen handwerklichen und gewerblichen Berufsausbildung – als Ergänzung zur betrieblichen Lehre – in beruflich relevantes Handlungswissen transformiert werden – eine Problemstellung für die Gewerbelehrerbildung, auf die oben mit Bezug auf die schulisch organisierte kaufmännische Berufsbildung bereits hingewiesen wurde.

Die Entwicklung der frühen Gewerbelehrerbildung in Baden läßt deren strukturelle Probleme erkennen (vgl. Hartmann 1923): An der Polytechnischen Schule wurde keine besondere Abteilung eingerichtet und kein spezieller Ausbildungsplan aufgestellt. Die Kandidaten mußten unter Berücksichtigung der Informationen, die sie über die Prüfungsanforderungen hatten, Vorträge und Übungen der verschiedenen Abteilungen besuchen. Dabei wurden sie von einem engagierten Professor, dem Mathematiker Spitz, unterstützt. Pädagogische Vorlesungen und Unterweisungen fehlten.

Nach der Weiterentwicklung der Polytechnischen Schule zur Technischen Hochschule Karlsruhe kam die Unterrichtsverwaltung zu der Auffassung, daß diese noch schlechter auf die Studienbedürfnisse der Gewerbelehrerstudenten eingehen könne als die Polytechnische Schule. Sie verlagerte deshalb die Gewerbelehrausbildung in eine besondere Abteilung der Baugewerksschule, regelte den Zugang (mindestens Volksschullehrerdienstprüfung; Reife für die achte Klasse (Unterprima) einer Mittelschule, praktische Tätigkeit im Gewerbe), steckte die Lehrziele ab und schnitt den Lehrplan auf die Bedürfnisse der Gewerbeschulen zu (ebd. S. 233). Die politischen und technisch-ökonomischen Entwicklungen nach der Reichsgründung 1871 führten bei der Badenschen Regierung zu der Absicht, die Gewerbelehrerbildung (wieder) an die Technische Hochschule Karlsruhe zu verlegen (die erst ab dem Studienjahr 1921/22 realisiert wurde), weil an die Gewerbeschulen höhere Anforde-

rungen zu stellen sind und die Regierung es deshalb „als notwendig erachtete, daß die Gewerbelehrer mit der wissenschaftlichen Forschung Fühlung bekommen ...“ (ebd. S. 234).

Diese Entwicklungslinie der Gewerbelehrerbildung in Deutschland ist vor allem beeinflußt von (fachlichen) Entwicklungen der Gewerbeschulen im Kontext der Gewerbeförderung als Reaktionen auf veränderte Anforderungen im Beschäftigungssystem durch die Industrialisierung.

2.8 Lehrerbildung für den Unterricht in der Fortbildungsschule: Neue Ziele und Aufgaben im Kontext reichsdeutscher Jugendpolitik

Die Entwicklung der allgemeinen Fortbildungsschule als unmittelbarer Vorläufer der Berufsschule fand im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts statt (vgl. Thyssen 1954). Als Aufbaueinrichtung der konsolidierten Volksschule hatte sie die liberalistisch definierte Funktion, „die kulturelle Eingliederung der Industriearbeiterschaft in den Bildungszusammenhang zu befördern“ (Blankertz 1969, S. 129). Eng verbunden mit dieser Funktion war die politische Bildung nach verschiedenen Konzeptionen (Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde; Staatsbürgererziehung; vgl. Greinert 1975) und am Rande sollte sie auch sozialpädagogische Aufgaben wahrnehmen. Das Anforderungsspektrum an Lehrer in den Fortbildungs-, Gewerbe-, Handels- und anderen Fachschulen insgesamt, auf die die Gewerbe-, Handels- und andere Fachlehrerbildung hätte reagieren müssen, hatte bis zur Umwandlung der Fortbildungsschule zur Berufsschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Struktur erreicht, die der heutigen im ausdifferenzierten berufsbildenden Schulwesen entspricht: fachliches, allgemeines und politisches Lernen auf der Basis pädagogischer Professionalität zu organisieren auch für unmotivierte Jugendliche aus schulfernen sozialen Milieus und gesellschaftlichen Randgruppen. Je nachdem wie diese vier Aufgabendimensionen politisch und pädagogisch gewichtet und aufeinander bezogen wurden und werden, ergeben sich daraus unterschiedliche Konsequenzen für die (Berufs-)Schulpolitik, für die Anforderungen im (Berufsschul-)Lehrerberuf und für die (Berufsschul-)Lehrerbildung.

Die allgemeine Fortbildungsschule war in ihren Ursprüngen eine Domäne der Volksschullehrer. So lange sie örtlich wenig verbreitet und zeitlich auf Abend- und Sonntagsunterricht begrenzt war, kam sie ohnehin mit nebenamtlichen Lehrern aus (vgl. Tenorth/Kien 1980, S. 572 f.). Mit der Ausdehnung dieses Unterrichts begannen auch Differenzierungsprozesse mit Bezug auf das, was die Jugendlichen und Erwachsenen außerhalb des Lernens in den Fortbildungsschule hauptsächlich taten – in der Erwerbsarbeit bzw. Lehre. Auch wenn viele Fortbildungsschulen als „gewerbliche“ bzw. „kaufmännische“ bezeichnet wurden, unterschieden sie sich

doch nicht oder nur wenig von den allgemeinen „Fortbildungsschulen“. Solche Namensgebungen kündeten jedoch bereits an, daß die spannungsreichen Beziehungen zwischen Bildung und Beruf, die seit Beginn des 19. Jahrhunderts durch die neuhumanistische Bildungstheorie die deutsche Schul- und Berufsausbildungspolitik (als Teil der Gewerbe- und Handelspolitik) beeinflußt haben, zum Ende des Jahrhunderts im politischen Streit um die Allgemeinbildung und Berufsbildung der Jugend aus der „niedereren Klasse“ des Volkes zu Auseinandersetzungen auch über die Lehrerbildung führen würden. An diesem Streit haben sich außer Parteien, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen als Interessenverbände auch Schulfördervereine und Lehrerverbände beteiligt.

Als einen politischen Kern dieses Streits hat Stratmann für die Zeit des Deutschen Kaiserreiches das Jugendproblem hervorgehoben und dieses als dominanten Einflußfaktor auf die (Berufsschul-)Lehrerbildung bewertet. Mit Bezug darauf markiert er die „zweite Schwelle“ der Berufsschullehrerbildung (1999, S. 428 ff.). Denn zur Bewältigung des Jugendproblems wurden „Jugendlehrer“ benötigt: „Sie sollten, anders als der Volksschullehrer, Jugendlehrer und, anders als der Gewerbeschullehrer, Jugenderzieher sein“ (ebd., S. 485). Damit hebt er von den oben genannten vier Qualifikationsdimensionen die allgemeinpädagogische und die politische hervor.

In den Auseinandersetzungen um die Fortbildungsschullehrer und deren Ausbildung rückten die Spannungen zwischen dem beruflich-fachlichen und dem allgemeinen-politischen Lernen in den Vordergrund. Allerdings hatte die Betonung der *Jugenderziehung* in dieser Spannung eine wichtige politische und pädagogische Bedeutung insofern, als die Volksschullehrer mit dem legitimatorischen Hinweis auf Herbart und dessen Konzeption vom „erziehenden Unterricht“ die Zuständigkeit für die „Erziehung“ für sich reklamiert haben und sie die Ansprüche der Gewerbelehrer auf Erteilung des beruflich-fachlichen Unterrichts in der Fortbildungsschule als „außerhalb der pädagogischen Sphäre“ liegend abwiesen.

2.9 Schul- und Lehrerverbände als politische Akteure in der reichsdeutschen Berufsschul- und Berufsschullehrerbildungspolitik

In den Auseinandersetzungen um die politische Gestaltung des Bildungswesens im Kaiserreich hatten nach der Reichsgründung zahlreiche neu gegründete Verbände auf Reichsebene ihre Interessen über eigene Publikationsorgane und Lobbyarbeit Gehör zu verschaffen und durchzusetzen versucht, so auch neue Lehrerverbände. Der von Leipzig ausgehende Gründung des „Vereins von Direktoren – und später auch Lehrern – Sächsischer Handelsschulen“ (1878) folgte die von Karlsruhe ausgehende Gründung des „Verbandes Deutscher Gewerbeschulmänner“

(1887), die sich für das gewerbliche und kaufmännische Fachschulwesen engagierten, und die sich nur beiläufig und gelegentlich zur Fortbildungsschule äußerten (vgl. Baar 1923, S. 519 ff.). Deren Vorstellungen zur Gewerbe- bzw. Handelslehrausbildung waren vorrangig auf deren *fachliche* Qualifizierung gerichtet. Strittig war diesbezüglich, ob für den Unterricht an den beruflichen Fachschulen das an den entstehenden Handels- und Technischen Hochschulen erworbene wissenschaftliche Wissen oder das in der beruflichen Praxis erworbene Handlungswissen dafür die besseren Voraussetzungen böten – mit Konsequenzen für die Rekrutierung der Lehrer aus der Volksschullehrerschaft bzw. aus Berufspraktikern und für die Bestimmung von Zugangsvoraussetzungen zur Berufsschullehrausbildung.

Für die Erfüllung der Fortbildungsschulpflicht vor Ort und zur Förderung der Fortbildungsschulen sind in den größeren Städten Fortbildungsschulvereine aktiv geworden, in denen Lehrer *und* Freunde Mitglieder waren. Von den Anfängen 1890 im Regierungsbezirk Cassel hat sich ein Verband entwickelt, der unter der langjährigen Leitung des Leipziger Fortbildungsschuldirektors Oskar Pache seit 1896 den Namen „Deutscher Verein für das Fortbildungsschulwesen“ führte. Dessen Hauptaktivitäten waren auf die Ausbreitung des Fortbildungsschulgedankens gerichtet. Da die Lehrer-Mitglieder dieses Schulvereins fast ausschließlich Volksschullehrer waren, orientierten sich die Vorstellungen des Vereins über die Fortbildungsschullehrerbildung an deren seminaristischer Lehrerausbildung. Aber zu den übrigen Mitgliedern gehörten als „Freunde“ in Gewerbe und Handel erwerbstätige Bürger, die von der Fortbildungsschule für die Jugend Orientierungen und Qualifizierungen für ihre berufliche Arbeit erwarteten. Denn die Betriebe, in denen die Jugendlichen lernten und arbeiteten, hatten durch die Industrialisierung und deren soziale Auswirkungen ihre *berufserzieherische* Funktion im ständischen Verständnis verloren – auch im Handwerk waren Berufsausbildung und Jugenderziehung weitgehend auseinandergefallen. Oskar Pache hatte früh erkannt, daß in der Schule der werktätigen Jugend „der Beruf in den Mittelpunkt des Unterrichts“ gehöre und für diese Orientierung geworben (z. B. auf den „Deutschen Fortbildungsschultagen“ und in der Vereinschrift „Die Deutsche Fortbildungsschule“ vgl. Baar 1923, S. 520 ff.). Diese Umorientierung auf den „Beruf“ als didaktischem Zentrum, die den Wandel von der (allgemeinen) Fortbildungsschule zur Berufsschule einleitete, fiel den Volksschullehrern schwer, weil sie meinten, dadurch ihren (Allgemein-)Bildungsauftrag zu verraten (sie hatten in ihrem „pädagogischen System“ keine Stelle, wo sie die Berufsschule unterbringen konnten – siehe Zitat ebd. S. 521). Da sie den Berufsbezug im Unterricht nicht bzw. nicht allein herstellen konnten, mußten zum einen neue Konzepte zur kurzfristigen Fort- und Weiterbildung der Fortbildungsschullehrer und langfristig ein Ausbildungskonzept für die Berufsschullehrer entwickelt werden; zum anderen mußten die Fragen beantwortet werden, ob und inwieweit Fachleute aus der Berufspraxis zur Durchführung des Fortbildungsschulunterrichts zugelassen werden sollten und ob und in-

wieweit für die neue Berufsschullehrerausbildung der Nachweis einer einschlägigen Berufsausbildung bzw. einer längeren beruflichen Arbeit gefordert werden sollte.

Die Frage stellte und stellt sich, ob und inwieweit eine Berufsausbildung für die berufliche Facharbeit in Gewerbe, Handel, Handwerk etc. eine notwendige Voraussetzung dafür ist, sich anschließend in einer Lehrerausbildung mit den entsprechenden Fachwissenschaften so auseinanderzusetzen zu können, daß die hinzugewonnenen fachwissenschaftlichen Kenntnisse den späteren Lehrer dazu befähigen, die berufliche Fachtheorie didaktisch so zu strukturieren und zu vermitteln, daß sie für das Lernen im Betrieb und für das Verständnis der beruflichen Arbeit funktional ist. Zur Beantwortung dieser Frage gehört auch die Klärung der Beziehungen zwischen einer (nichtakademischen) Berufsausbildung für ein weiteres Studium – eine akademische Berufsausbildung, die dann zwischen Erstausbildung und Weiterbildung changiert. Eine klare Beantwortung dieser Frage und die genaue Bestimmung der Funktion einer Berufsausbildung bzw. (ersatzweise?) von praktischer Tätigkeit steht seitdem aus. Konzepte zur Berufsschullehrerbildung sollten aber die Funktion berufspraktischer Erfahrungen konkret bestimmen.

2.10 Handelshochschulen und Handelslehrerausbildung: Vorlauf in der Akademisierung der Berufsschullehrerbildung

Die Entwicklungen im kaufmännischen Schulwesen sind vom politischen Wirken des 1895 gegründeten „Vereins für das kaufmännische Unterrichtswesen“ (ab 1913: Verband für das kaufmännische Bildungswesen – DVKB) beeinflußt worden. Der DVKB bezweckte „die Förderung und den Ausbau des gesamten kaufmännischen Unterrichtswesens ...“ (§ 1); zur Zweckerreichung gehörte „die Errichtung besonderer Anstalten zur Ausbildung von Fachlehrern“ (§ 2). Zu den Mitgliedern gehörten Organe der Landes- und Gemeindeverwaltungen, Handels- und Gewerbekammern, Schulvorstände und als außerordentliche Mitglieder einzelne Personen (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, S. 334 – 336). Der DVKB hat von 1895 bis 1936 und von 1949 bis 1976 in 115 Bänden die von ihm diskutierten Probleme veröffentlicht (im Mai 1973 hat die Mitgliederversammlung die Auflösung des Verbandes beschlossen). In diesen Publikationen spiegeln sich die im kaufmännischen Bildungswesen wahrgenommenen besonderen Problemlagen und die Schwerpunkte der Lösungsansätze.

Die thematischen Beratungsschwerpunkte des DVKB in den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts betrafen das kaufmännische Fortbildungsschulwesen und die Handelshochschulen. Da der Zweck des DVKB auf die Förderung des *gesamten* kaufmännischen Unterrichtswesens gerichtet war, mußten die *Beziehungen* zwischen Fortbildungsschule und Handels-

schule, zwischen kaufmännischer Aus- und Weiterbildung, zwischen niederen, mittleren und höheren Schulen in den Beratungen bedacht werden, z. B. auch die zwischen den Entwicklungen in den kaufmännischen Schulen und den Folgerungen für die Lehrerbildung. Im Vergleich mit den Beratungen über das gewerblich-technische Schulwesen sind Parallelen in der Verbindung von „höheren“ Schulen und der Berufsschullehrerausbildung zu erkennen. Die Gestaltungsoptionen für die Ausbildung von Handelslehrern an Handelshochschulen weisen jedoch einige Besonderheiten auf.

Aus der Industrialisierung und der Ausprägung des kapitalistischen Wirtschaftssystems im Kaiserreich ergab sich die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Bearbeitung von ökonomischen und technischen Problemen und die Forderung nach akademisch ausgebildeten Fachleuten, die zu Neu- oder Umgründungen Technischer und Handelshochschulen führten. Die frühen Gründungen von Handelshochschulen erfolgten noch im 19. Jahrhundert (Leipzig 1898; Aachen 1898 als „Zweijähriger Kursus für Handelswissenschaften“ in Anlehnung an die Königliche Technische Hochschule – nur bis 1908); eine Ausdehnung auf 8 Hochschulen gelang bis zum Ende des Kaiserreichs. Im Vergleich und in Abgrenzung zu anderen (Fach-)Hochschulen wurde für die Handelshochschulen eine Doppelaufgabe reklamiert, die für die Sicht auf die Beziehungen zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung wichtig waren: „Die Vertiefung des Wissens auf dem Spezialgebiet des Standes soweit es dem Berufe nützlich ist“ und die „Vervollkommnung der Allgemeinbildung, wie sie für die politische und soziale Wertung des ganzen Standes notwendig erscheint“. Es sollte also nicht nur um die „Erringung eines außerordentlichen Maßes an Kenntnissen“ gehen, sondern „ganz ebenso um die Heranbildung des männlichen Charakters ...“ (Eckert 1907, S. 17; zitiert nach Kell 1993, Kurseinheit 2, S. 24). Dieses Selbstverständnis ist beeinflusst von den philosophischen Ursprüngen der National- und Politischen Ökonomie, das seinen Niederschlag u. a. in der Aufnahme des Faches Volkswirtschaftslehre in die „allgemeinbildenden“ Fächer der Fortbildungs- und später der Berufsschule sowie bei der Gründung von Wirtschaftsgymnasien und beim Nachweis des „Bildungswertes“ ökonomischer Unterrichtsinhalte gefunden hat. Es hat auch die didaktische Struktur der Handelslehrerausbildung und das Selbstverständnis der Handelslehrer beeinflusst.

Die politischen Ziele des DVKB, das *gesamte* kaufmännische Bildungswesen zu fördern, hatte zur Folge, daß die Gemeinsamkeiten im institutionellen Differenzierungsprozeß des kaufmännischen Bildungswesens (von der kaufmännischen Fortbildungsschule bis zur Höheren Handelsschule und zur Weiterbildung in den Handelshochschulen) betont und das Gemeinsame im kaufmännischen *Fachunterricht* (der Handelslehre) gesucht wurde. Wie dieser Fachunterricht sich aus betriebswirtschaftlichen und volkswirtschaftlichen (auch als allgemeinbildend verstandenen) Wissensbeständen didaktisch-curricular zusammensetzen sollte, wurde prag-

matisch nach den Anforderungen der Schulformen zu regeln versucht, wobei die Betriebswirtschaftslehre eindeutig stärker gewichtet wurde. Daraus wurden entsprechende Konsequenzen für den Lehrer dieser Handelslehre in der Handelslehrerausbildung gezogen, so daß in der Gründungsphase der Handelshochschulen sich vor allem die Professoren der Betriebswirtschaftslehre (z. B. Heinrich Nicklisch in Berlin) für deren Ausbildung zuständig fühlten und engagierten. Da die ersten Studierenden an den Handelshochschulen mit dem Ziel „Handelslehrer“ Volksschullehrer waren, konzentrierten sich die ersten Ansätze zu einer Handelsschulpädagogik an den Handelshochschulen auf eine Unterrichts- und Erziehungslehre für kaufmännische Schulen, die an der allgemeinen „systematischen Pädagogik“ orientiert waren (vgl. Dörschel 1971, S. 22). Diese Ansätze haben jedoch dazu beigetragen, daß sich im Vergleich zur Gewerbelehre an den Technischen Hochschulen früher die Konturen eines Studiengangs für angehende Handelslehrer neben denen zum Betriebswirt und zum Volkswirt – aber eng mit diesen curricular verflochten – herauskristallisierten und zur Entwicklung eines spezifischen beruflichen Selbstverständnisses bei den Studierenden und bei den diplomierten Handelslehrern führte. Um einerseits die Andersartigkeit und Eigenständigkeit des Handelslehrerberufs, andererseits die Gleichwertigkeit mit anderen akademischen Berufsausbildungen, insbesondere im Vergleich zu denen der Betriebs- und Volkswirte zu betonen, begann schon früh der standespolitische (erfolgreiche) Kampf um die Diplomierung dieses Hochschulabschlusses, die als Ausweis der Gleichstellung (mit den Gymnasiallehrern) und als Unterscheidung (von den Volksschullehrern) gewertet wurde (vgl. Pleiß 1963; 1973; 2000).

2.11 Divergierende Interessen an der Berufsschullehrerbildung am Ende des Kaiserreichs

Für den Professionalisierungsprozeß der Berufsschullehrer hatte die Akademisierung ihrer Ausbildung und die Diplomierung (nur) eines Teils der Absolventen der damaligen Berufsschullehrerausbildung große Bedeutung zur beruflichen Abgrenzung nach außen; von ihnen gingen aber auch nachhaltige Wirkungen auf die Differenzierungsprozesse nach innen aus.

Für die Ausbildung von Fortbildungs-, Gewerbe-, Handels- und anderer Fachschullehrer für die Schulen, die die Jugend auf Arbeit und Berufsausbildung vorbereiten, die ihre betriebliche Berufsausbildung oder die Erwerbsarbeit begleiten, die sie in beruflichen Vollzeitschulen ausbilden bzw. als Erwachsene beruflich weiterbilden sollten, gab es im Kaiserreich mehr Konkurrenzdenken und Abgrenzungsbemühungen als Integrationsversuche. In der Organisation der Schulvereine und später der Lehrerverbände, in Stellungnahmen sowie in Beiträgen in den jeweiligen Publikationsorganen jeweils zu den beruflichen Schulen, für die sie sich

fachlich zuständig erklärten, sowie zu der je darauf bezogenen Lehrerausbildung ist die Dominanz des Besonderen über das allen Lehrern Gemeinsame deutlich zu erkennen. Ein erster Versuch, die Zusammenarbeit der Verbände und Vereine zu fördern durch die Gründung eines „Zentralverbandes für gewerbliches und kaufmännisches Unterrichtswesen“ (1901) scheiterte kläglich. Ein zweiter eingeschränkter Anlauf von Vertretern des Deutschen Fortbildungsschulvereins und des Gewerbeschulverbandes zur Zusammenarbeit (1913) wurde durch den Kriegsausbruch beendet (vgl. Baar 1923, S. 522 ff.). Die allmähliche Trennung von Schulvereinen und Standesverbänden hauptamtlicher Lehrer an Fortbildungs- und Fachschulen hat die Differenzierungsprozesse verstärkt und die Konkurrenzbeziehungen verschärft. In diesem politischen Streit wurde die Lehrerausbildung stärker beeinflusst von den besonderen beruflich-fachlichen Anforderungen im beruflichen Schulwesen als vom Gemeinsamen pädagogischer Anforderungen, die für die Erziehung der Jugend und für die spezifische Qualifizierung zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen erforderlich sind. Die auch heute noch ausstehende systematische Antwort auf die Frage nach Einheit und Differenz der Lehrämter (vgl. Terhart 2000, S. 57 ff.) wurde noch gar nicht gestellt, weil für die Durchsetzung egoistischer Standesinteressen die Betonung der Eigenständigkeit durch Abgrenzung von anderen Lehrämtern politisch aussichtsreich zu sein schien.

2.12 Demokratisierung und Berufsbildungstheorie als Einflußfaktoren auf die Berufsschullehrerbildung in der Weimarer Republik

Mit dem Übergang vom Kaiserreich zur Weimarer Republik nach dem Ende des Ersten Weltkrieges 1918 setzten in der ersten Demokratie auf deutschem Boden Demokratisierungsprozesse in allen gesellschaftlichen Subsystemen ein, allerdings mit unterschiedlicher Schnelligkeit und Gewichtung. Die gesellschaftliche Organisation der Arbeit blieb von der Demokratisierung weitgehend unberührt. Demzufolge blieb die Organisation der betrieblichen Berufsausbildung im Rahmen des Privatrechts der unternehmerischen Dispositionsfreiheit und der wirtschaftlichen Selbstverwaltung überlassen. Der Versuch der Gewerkschaften, sie durch eine „Regelung des Lehrlingswesens“ unter öffentlich-rechtliche Steuerung und Kontrolle zu stellen, scheiterte politisch. Durchsetzbar waren nur Veränderungen des schulischen Teils der Berufsausbildung im Kontext der Demokratisierung des staatlichen allgemeinen Schulwesens.

Für die Demokratisierung des gesamten Schulwesens wurden die Schulartikel der Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919 maßgebend. Hervorzuheben sind die verfassungsrechtlichen Regelungen

- zur Gesetzgebungskompetenz des Reiches über das Schulwesen (Art. 10),

- zur Verpflichtung des Staates, für die Bildung der Jugend in öffentliche Anstalten zu sorgen,
- zur damit verbundenen Aufgabe des Staates, die Lehrerbildung für Lehrer aller Schulformen an den Grundsätzen für die höhere Bildung allgemein reichseinheitlich zu regeln (Art. 143),
- zur allgemeinen Schulpflicht, die über acht Schuljahre hinaus als Teilzeitschulpflicht bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahr verlängert wurde (Art. 145).

In dem Maße, in dem die Fortbildungsschule und die beruflichen Schulen in das öffentliche Schulwesen einbezogen wurden, galt auch für deren „organische“ Ausgestaltung, daß für den Aufbau die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe und für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule seine Anlagen und Neigungen und nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend sein sollten (Art. 146).

Auf dieser verfassungsrechtlichen Basis wurde insbesondere auf der Reichsschulkonferenz (1920) über Reformen im Schulwesen beraten. Diese Beratungen lassen u. a. den mehrheitlichen bildungspolitischen Willen erkennen, die seit Beginn des 19. Jahrhunderts begonnene Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung insbesondere durch eine Aufwertung des beruflichen Schulwesens zu überwinden. In den Leitsätzen „Berufs- und Fachschulen“ (des dritten Ausschusses vom 15. und 16. Juni 1920; wiederabgedruckt in Kümmel 1980, S. 75 – 78) sind wichtige berufsschulpolitische Konsequenzen aus den verfassungsrechtlichen Grundlagen gezogen. So wird z. B. der Berufsschule die Aufgabe übertragen, „die Schüler durch Ergänzung und Vertiefung ihrer beruflichen Ausbildung in der leistungsfähigen Teilnahme am Arbeitsleben des Volkes zu fördern, durch staatsbürgerliche Belehrung und Pflege des staatsbürgerlichen Gefühls für die Erfüllung ihrer späteren Aufgaben innerhalb des staatlichen Lebens vorzubereiten, durch Weckung und Pflege des allgemeinen Bildungsdranges zur Freude an geistiger Beschäftigung jeglicher Art zu erziehen und an ihrer körperlichen Ertüchtigung mitzuwirken“. Und weil der Unterricht der Berufsschule ein notwendiger Bestandteil der Berufsausbildung sei, forderte der Ausschuß „eine den Bedürfnissen der Berufsschule Rechnung tragende Regelung der Arbeitszeit und der Lohnzahlung“.

Auch für die Fachschulen wurde eine Doppelaufgabe formuliert: Sie „haben wie bisher die Ausbildung für das Berufsleben in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, aber auch vom Beruf ausgehend eine Erweiterung und Vertiefung der allgemeinen Bildung zu bieten“. Aus diesem Bildungsauftrag wurde die Konsequenz gezogen, „die an den Fachschulen gebotene Ausbildung ... nach ihrem Bildungswert und ihrer Bedeutung für das Volksleben der Ausbildung in den allgemeinbildenden Lehranstalten auf der entsprechenden Stufe gleichzuachten“. Auch wenn die

Fachschulen ihrem Zwecke nach keine unmittelbaren Vorbereitungsanstalten für die Hochschulen sein sollten, wurde nach diesem Grundsatz nicht nur gefordert, neue berufsbezogene Wege zur Hochschule zu öffnen, sondern generell die von den Fachschulen zu vergebenden Berechtigungen zu regeln.

Diese berufsbildungspolitischen Vorstellungen sind wesentlich von der bildungstheoretischen Legitimation des Berufs und der Berufsbildung durch eine Berufsbildungstheorie beeinflusst. Auf die verschiedenen bildungstheoretischen Ansätze zur Legitimation des Berufs als „Bildungsgut“, auf Hypostasierungen des Berufs in einigen Legitimationsversuchen, die wenig mit der Berufsrealität nach der ersten industriellen Revolution zu tun hatten, und auch viele problematische gesellschaftspolitische Implikationen in den Vorstellungen über „Berufe“ sei hier nur hingewiesen.

Vor diesem gesellschaftspolitischen und berufsbildungstheoretischen Hintergrund können einige Einflüsse auf die Berufsschullehrerbildung hervorgehoben werden.

1. Durch die Umwandlung der Fortbildungsschule zur Berufsschule vergrößerten sich die Gemeinsamkeiten mit den Fachschulen: Beruf wurde zum didaktischen Zentrum für alle - im neuen Verständnis *berufsbildenden* - Berufs- und Fachschulen. Aus den veränderten Aufgaben dieser Schulen ergaben sich Forderungen an einen neuen Lehrertyp und an ein neues Leitbild für die Berufsschullehrerbildung.
2. In der Berufsschullehrerbildung mußte die Zielspannung in den Aufgaben der beruflichen Schulen – Vermittlung beruflicher Tüchtigkeit, (Allgemein-)Bildung und politische Bildung – angemessen berücksichtigt werden. Berufsschullehrerbildung konnte weder auf das Modell der seminaristisch ausgebildeten Volksschullehrer im Fortbildungsschuldienst noch auf das Modell der fachwissenschaftlich ausgebildeten Gewerbe-, Handels- oder anderen Fachlehrer begrenzt bleiben.
3. Wie und wo der neue „Berufs-Pädagoge“ ausgebildet werden sollte, war umstritten. Der politische Gestaltungsraum war durch Traditionen in der Volksschul-, Gewerbe- und Handelslehrausbildung und kontroverse Positionen aus dem Kaiserreich sowie durch die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen in der Nachkriegszeit eingengt.
4. Die politische Gestaltung der Berufsschullehrerausbildung in der Weimarer Republik ist dadurch weniger von didaktisch-curricularen Problemen der Studiengangsentwicklung als von standespolitischen Wünschen und Ansprüchen der Lehrerverbände beeinflusst worden. Über die Absetzbewegung von der seminaristischen Volksschulleh-

rer Ausbildung bestand bei allen Lehrern an beruflichen Schulen Eignigkeit, weil sie über diese Berufsausbildung allenfalls in den gehobenen Dienst gelangen konnten. Zum Stand der Gymnasiallehrer und deren Lehrerbildung bestand ein zwiespältiges Verhältnis, weil einerseits eine Abgrenzung zur Betonung der Eigenständigkeit für erforderlich gehalten, andererseits das gleiche Einkommen durch eine Eingruppierung in den höheren Dienst angestrebt wurde.

5. Die politische Entscheidung zur Ausbildung der *Handelslehrer* an den Handelshochschulen im Kaiserreich hatte zur Folge, daß die Fachwissenschaften zum curricularen Schwerpunkt dieses sich entwickelnden Studiengangs gemacht wurden. In der Weimarer Republik regte sich gegen diese einseitige curriculare Orientierung Widerstand. Dieser führte zur Einführung und sukzessiven Aufwertung der Studien im Fach Pädagogik bis zur Gleichstellung mit dem Fach Betriebswirtschaftslehre als Prüfungsfach in der Diplomprüfung (1924/25 in Baden, Bayern und Preußen – „pädagogische Studienlösung“ nach Pleiß). Sachsen orientierte die Handelslehrerausbildung im Fach Pädagogik an der für Gymnasiallehrer nach der „Herbartianischen Lehrerbildungsreform“, verlängerte dafür das Studium um zwei Semester auf acht und schloß es mit einer Staatsprüfung ab (vgl. Pleiß 1973, S. 157 ff.). Die curriculare Entwicklung des pädagogischen Studienanteils in der Handelslehrerausbildung steht seitdem in der Spannung von Allgemeiner Pädagogik und einer Speziellen Pädagogik (Wirtschaftspädagogik). Damit steht in der polaren Spannung von Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaft durch diese Binnendifferenzierung ein neuer Aspekt zur Diskussion.
6. Die bis Mitte der 1920er Jahre in das Zentrum der *Gewerbelehrerausbildung* gerückten Berufspädagogischen Institute (BPI) wiesen dagegen zwei andere didaktische Schwerpunkte auf, „zum einen Berufspädagogik mit einer entwicklungspsychologisch aufgerüsteten Jugendkunde und zum anderen die eng an die fachrichtungsspezifische Fachkunde der Berufsschule angelehnten Fachdidaktiken, nicht aber die Fachwissenschaften selbst“ (Stratmann 1999, S. 486 f.). Zudem wurde der Status der BPI z. B. in Preußen dadurch beeinflusst, dass mit Erlaß des Handelsministers vom 9.7.1930 die Gewerbelehrerausbildung in Zusammenarbeit mit den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten zu erfolgen habe und zwar „in der Art, daß die Berufspädagogischen Institute außer der Leitung im wesentlichen den berufs- und unterrichtspraktischen Teil, die Hochschulen den theoretisch-wissenschaftlichen Teil der Ausbildung übernehmen“ (zitiert nach Wissing 1982, S. 254).
7. So wie als Folge der didaktischen Orientierung der beruflichen Schulen auf den Beruf das „Jungarbeiter“-Problem entstanden ist und ungelöst blieb, so wurde auch in der Berufsschullehrerbildung die spezifische Qualifizierung für die „Beschulung“ der Jugendlichen

ohne Lehrvertrag vernachlässigt. In der Handelslehrausbildung gab es keine Bezüge zu dieser Gruppe Jugendlicher. In der Gewerbelehrausbildung kam die Problematik durch deren jugendkundliche Orientierung wenigstens in den Blick und die Lehrer für männliche Ungelernte wurden an den BPI ausgebildet für den Unterricht im „Ersatzberuf“ des zukünftigen Hausvaters.

2.13 Stabilisierungen und Rückschritte in der Berufsschullehrerbildung durch Nazifizierung, Zentralisierung und Uniformierung im „Dritten Reich“

Nach der politischen Machtübernahme durch die Nationalsozialisten sollten die Entwicklungen in allen gesellschaftlichen Bereichen dem politischen Einfluß des Führers, der NSDAP und der anderen nationalsozialistischen Organisationen und Verbände unterworfen werden. Deren politisches Handeln zielte vorrangig auf die Ideologisierung, Zentralisierung und Uniformierung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse, für deren Erreichung die Gestaltung der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit und der Berufsbildung große Bedeutung zugemessen wurde. Deshalb wurden u. a. die Verbände und Vereinigungen, die sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts und insbesondere in der Weimarer Republik zu einer pluralistischen Struktur entwickelt hatten, weitgehend gleichgeschaltet – soweit diese die „nationalsozialistische Revolution“ nicht schon begrüßt und sich ihr angeschlossen hatten. Während die parteipolitische Einflußnahme auf die Institutionen und das Personal im staatlichen Schulwesen und in den staatlichen Hochschulen direkt ansetzen konnte, gestaltete sich die Gleichschaltung der pädagogischen Arbeit in den Schulen und der wissenschaftlichen Arbeit in den Hochschulen sowie der pädagogischen Aktivitäten in einigen weiterbestehenden Verbänden schwieriger. Insbesondere die politischen Gleichschaltungsversuche im Feld der betrieblichen Berufsausbildung stießen auf gegenläufige wirtschaftliche Interessen der Unternehmungen; darüber hinaus waren solche Versuche durch die hohe Jugendarbeitslosigkeit belastet, für die pragmatische Lösungen ohne zusätzliche Belastungen durch ideologische „Grabenkämpfe“ gesucht werden mußten. Die Spannung zwischen Politik und Wirtschaft führten während des zwölfjährigen „Dritten Reiches“ deshalb zu permanenten Auseinandersetzungen zwischen der Partei und der Unternehmerschaft über Zuständigkeiten in der „Berufserziehung“ (vgl. Seubert 1977).

Denn so wie das ökonomische System und die Unternehmungen in der Weimarer Republik gegenüber Demokratisierungstendenzen relativ resistent geblieben waren, so entzogen sie sich mit den Hinweisen auf „technisch-ökonomische Sachzwänge“ auch partiell der vollständigen Unterordnung unter die politischen Ziele der NSDAP. Dadurch blieb die Organisation der Arbeit vom politischen Machtwechsel weitgehend un-

beeinflusst. Allerdings veränderten zwei politische Ziele die technisch-ökonomischen Situationen im Betrieb als Sozialisationsinstanz und „Erziehungsfaktor“: (1) Mit dem ersten Vierjahresplan 1936 wurde die Wirtschaft auf die Kriegsvorbereitung umgestellt. (2) Als neue Betriebsverfassung wurde die Betriebsgemeinschaft durchgesetzt (Führerprinzip; Bindung der „Gefolgschaft“ durch ein „Treueverhältnis“ in „beruflicher und weltanschaulicher Hinsicht“), um durch die Berufserziehung und die berufliche Arbeit im Betrieb wesentlich zur Erziehung des „neuen Deutschen Menschen“ beizutragen, der als „Volksgenosse an der Arbeitsfront“ „Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist“ leistet und seinen Beitrag zur „Volks- und Leistungsgemeinschaft aller Deutschen“ erbringt. Das Vertrauen in die Wirksamkeit des Betriebes als Sozialisationsinstanz und Erziehungsfaktor war verbunden mit dem Mißtrauen gegenüber der Schule, insbesondere gegenüber deren liberalistische Bildungsvorstellungen, die „den Sinn aller Erziehung und unserer Erziehungseinrichtungen bis auf den Grund verdorben“ hätten (Frick; zitiert nach Froese/Krawietz 1968, S. 64 f.). Ein ähnliches Mißtrauen bestand bei den Nationalsozialisten auch gegenüber einer (freien) wissenschaftlichen Arbeit an den Hochschulen, auf die sie aber partiell bei ihren Bemühungen um „Modernisierung“ insbesondere im Bereich von Ökonomie und Technik angewiesen waren.

Die Spannungen zwischen politischen und ökonomischen Interessen wirkten im NS-Staat auch auf die beruflichen Schulen als Teil der nicht-akademischen Berufsausbildung, auf die Lehrerarbeit in diesen Schulen und auf die Lehrerausbildung. Deshalb war die politische Steuerung der Berufsschullehrerbildung beeinflusst von den unterschiedlichen Interessen an der Berufsausbildung der miteinander konkurrierenden Institutionen wie die NSDAP und ihre Parteigliederungen, insbesondere der nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB), die Deutsche Arbeitsfront (DAF), die Reichsministerien für Erziehung, Inneres und Wirtschaft und das Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe verfolgten (vgl. Seubert 1977; Kipp/Miller-Kipp 1995; Pätzold 1980; Wolsing 1977). In diesem Kontext wirkte insbesondere die politische Abwertung der beruflichen Schulen negativ auf den sozio-ökonomischen Status der Berufsschullehrer. Hinzu kam eine tendenziell negative Einstellung zur akademischen Lehrerausbildung, die in der Auflösung der in der Weimarer Republik neu gegründeten Pädagogischen Akademien und in der restaurativen Favorisierung einer seminaristischen Lehrerausbildung zum Ausdruck kam. Obwohl durch die Entwicklung der Berufsschule aus der Fortbildungsschule personale Beziehungen zwischen Volksschul-, Fortbildungsschul- und Berufsschullehrern bestanden, wurden die im Kaiserreich begonnenen und in der Weimarer Republik verstärkten Differenzierungen im Lehrerberuf zwischen Volksschullehrern und Berufsschullehrern und die damit einhergehende Hierarchisierung der Lehrämter sowie der zu ihnen führenden Lehrerausbildungen zu folgenden Strukturen verfestigt:

1. Für die Handelslehrrausbildung (vgl. dazu Pleiß 1973, S. 157 ff.) an den Wirtschaftshochschulen bzw. an den Wirtschaftsfakultäten der Universitäten erließ das Reichserziehungsministerium 1935 „Richtlinien für das Studium der Wirtschaftswissenschaft“ und 1937 eine Prüfungsordnung, durch die einheitliche Prüfungsbedingungen im Reich geschaffen werden sollten. Diese stimmten weitgehend mit den Preußischen Regelungen von 1924 bis 1925 überein.
2. Pädagogik bzw. Wirtschaftspädagogik wurde in den „Richtlinien“ curricular ausgelegt (Philosophie, Psychologie, Allgemeine und Spezielle Pädagogik) und durch eine Prüfungsklausur in der Diplomprüfung verankert. Allerdings konnte im Vergleich zur Regelung von 1924 die Diplomprüfung auch bestanden werden mit einer Fehlleistung in dieser Klausur. Eine „Prüfungslehrprobe“ entfiel, weil der Nachweis pädagogischer Prüfungsleistungen nach der Einführung des Vorbereitungsdienstes für entbehrlich gehalten wurde. In den Diskussionen um das dadurch neu zu gestaltende Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik/Wirtschaftspädagogik sind als Alternative zu schulpraktischen Studien im grundständigen Diplom-Studiengang immer wieder konsekutive Modelle vorgeschlagen worden, die nach einem rein wirtschaftswissenschaftlichen Studium ein pädagogisches Zusatzstudium vorsahen.
3. An den sieben Hochschulen mit Handelslehrrausbildung (Berlin, Frankfurt am Main, Heidelberg, Köln, Königsberg, Leipzig, Nürnberg) hatte sich die „Wirtschaftspädagogik“ an fünf Standorten institutionell verselbständigt als wirtschaftspädagogische Seminare (außer Heidelberg und Nürnberg) und wurde das von den „Richtlinien“ 1937 geforderte Lehrangebot in „Pädagogik“ deutlich „wirtschaftspädagogisch“ und zum Teil „betriebspädagogisch“ akzentuiert (z. B. von Friedrich Feld in Berlin; vgl. Pleiß 1973, S. 235 ff.).
4. Für die Gewerbelehrrausbildung setzte sich die von Preußen favorisierte viersemestrigere Seminarbildung an Berufspädagogischen Instituten (BPI) durch, die dort ab 1930 mit eigenem Lehrkörper personell ausgestattet wurden. 1942 wurde dieses Ausbildungsmodell für das Reich durchgesetzt, was für Baden, Braunschweig, Hamburg, Sachsen, Thüringen und Württemberg insofern einen Rückschritt bedeutete, als die Gewerbelehrrausbildung aus ihren Technischen Hochschulen bzw. Universitäten wieder ausgegliedert wurden.
5. Der Zugang zu den BPI war nicht an die Allgemeine Hochschulreife gebunden. So konnte eine Berufsausbildung, ein Meisterbrief bzw. ein Abschlußzeugnis/Diplomzeugnis einer Ingenieurschule zum Studium führen, womit sich das Rekrutierungsfeld für den Gewerbelehrerberuf veränderte: der Anteil der ehemaligen Volksschullehrer sank, weil in und nach der Weltwirtschaftskrise viele Fachschulabsolventen und Diplomingenieure in den Gewerbelehrerberuf strömten

mit der Folge, daß die fachliche (ingenieurwissenschaftliche) Orientierung im Selbstverständnis der Gewerbelehrer gegenüber dem erzieherischen und politischen Auftragsbewußtsein größeres Gewicht bekam (vgl. Greinert 1975, S. 120).

6. An den Hochschulstandorten mit Handels- und Gewerbelehrausbildung (z. B. Berlin, Frankfurt am Main, Köln, München) nahmen Studierende des BPI an pädagogischen Lehrveranstaltungen der Handelslehrausbildung teil, so daß dort personale Beziehungen zwischen den beiden Lehrergruppen entstanden. Daraus, aus wissenschaftstheoretischen, hochschul- und berufsschulpolitischen Erwägungen und sicherlich auch, um dem Druck nach Vereinheitlichung und Uniformierung im NS-Staat zu entsprechen, gab es Optionen für Gemeinsamkeiten in der Berufsschullehrausbildung und für die Profilierung des pädagogischen Studiums durch „berufspädagogische Gebiete“ (vgl. Feld 1929; Seubert 2000, S. 24 f.).
7. Zwischen den Modellvorstellungen über eine qualifizierte Gewerbe- und Handelslehrausbildung von Vertretern der sich entwickelnden Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Hochschulen und den BPI und vergleichbaren Forderungen der Fachschaft VI „Berufs- und Fachschulen“ im NSLB und der Praxis der Berufsschullehrausbildung bestanden große Differenzen. Die Sparpolitik in der Weimarer Republik, die der NS-Staat zunächst fortsetzte, und die Warnungen vor dem Lehrerberuf hatten zu kontinuierlichen Rückgängen der Studierendenzahlen und zu einem Berufsschullehrermangel geführt, der ab 1934 wahrgenommen und ab 1937 öffentlich thematisiert wurde. Die „Ausbildungsoffensiven“ als Reaktionen darauf weisen als gemeinsames Merkmal die Abweichung von solchen Modellvorstellungen nach unten auf: Öffnung der Berufsschullehrausbildung für Praktiker ohne Hochschulreife; Verkürzung des Studiums und des Vorbereitungsdienstes; Sondermaßnahmen für Quereinsteiger – insgesamt eine schleichende Entakademisierung der Berufsschullehrausbildung (vgl. dazu Hesse 1997).

2.14 Entwicklungen im Nachkriegsdeutschland zwischen Umbruch und Kontinuität

Nach dem Zusammenbruch des „Dritten Reiches“ lag die politische Verantwortung für den Wiederaufbau Deutschlands bei den vier Siegermächten, die sich beim Wiederaufbau des Schulwesens zunächst auf die allgemeinbildende Schule konzentrierten. Hinsichtlich der äußeren und inneren Schulreformen gab es jedoch unterschiedliche bildungspolitische Vorstellungen und Optionen der vier Siegermächte. Auch zwischen den Siegermächten und den deutschen Politikern sowie innerhalb der neuen deutschen Parteien und Interessenverbände in den Besatzungszonen bzw.

später in den Ländern gab es kontroverse Vorstellungen und Gestaltungsoptionen (vgl. Froese 1969, 73 - 74). Gemeinsamkeiten bestanden über globale bildungspolitische Ziele wie Entnazifizierung und Entmilitarisierung und über den Aufbau eines „demokratischen“ Schulwesens, das zur „Umerziehung“ des deutschen Volkes beitragen sollte. Bei den Konkretisierungen dieser globalen Ziele bestand bei allen Siegermächten die Tendenz, den Wiederaufbau des deutschen Schulwesens am eigenen Schulwesen zu orientieren.

In den beiden ersten Nachkriegsjahren wurden auf der Basis des Potsdamer Abkommens vom 2.8.1945 von allen vier Besatzungsmächten gemeinsame Besatzungsverfügungen zur Schulreform getroffen. Bei der Umsetzung dieser Verfügungen zeigten sich in den vier Besatzungszonen jedoch erhebliche Unterschiede, insbesondere zwischen der amerikanischen und der sowjetischen Besatzungszone. Mit Beginn der Ost-West-Konfrontation wurden die Systemunterschiede nicht nur deutlich, sondern auch wechselseitig aggressiv betont.

Die politischen Konfrontationen veränderten auch die Beziehungen zwischen den Besatzungsmächten und den Besetzten. Während die Sowjetunion in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) mit Befehlen der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) zur Einrichtung einer Zentralverwaltung für Volksbildung (27.7.1945) und zur grundlegenden Bildungsreform (25.8.1945) eine zentrale Steuerung der Bildungspolitik und der („Einheits“-)Schulreform begann und in der Konfrontation beschleunigte, setzte bei den westlichen Alliierten ein Nachdenken über die „Reeducations-Ideologie“ und darüber ein, ob eine Demokratisierung der Schule von oben und gegen kulturelle Besonderheiten und Traditionen in Deutschland sinnvoll und möglich sei. Gegen diese Art von „Umerziehung“ hatten viele deutsche Politiker und Pädagogen Stellung bezogen. Diese resultierten u. a. aus unterschiedlichen Antworten auf die „Schuldfrage“: Welchen Anteil hatten Bildung und Erziehung in den deutschen Schulen am Aufkommen des Nationalsozialismus?

Die Schuldfrage wurde auch für die Lehrerbildung gestellt. Bejahende Antworten stellten die Entwicklungsergebnisse am Ende des Dritten Reiches in Frage und zielten mit Reformvorschlägen auf neue Strukturen (in gewisser Parallelität zur Ablösung des dreigliedrigen Schulwesens durch die Gesamtschule wurde eine Gesamtschullehrerbildung angestrebt). Verneinende Antworten setzten auf Kontinuität durch Weiterentwicklung von Strukturen, die die Weimarer Republik hervorgebracht hatte.

Das berufsbildende Schulwesen im Nachkriegsdeutschland entwickelte sich im Kontext des Wiederaufbaus der Berufsbildung insgesamt unterschiedlich: In der SBZ und später in der DDR dominierten zentrale Steuerungsversuche mit der Tendenz zur Integration aller organisierten Lernprozesse in einem Einheitsschulsystem; in den drei westlichen Besatzungszonen entwickelten sich die berufsbildenden Schulen trizonal und

später in der Bundesrepublik Deutschland föderalistisch mit der Tendenz, die (Teilzeit-)Berufsschule in den Mittelpunkt zu rücken, um insbesondere das „Duale System“ wieder aufzubauen.

Für beide deutsche Staaten folgte aus den jeweiligen - sehr unterschiedlichen - politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen als Gemeinsamkeit hohe Prioritäten für die berufliche Qualifizierung der Erwerbstätigen durch die Berufsbildung. Der beachtliche Wiederaufbau der Berufsbildung stand dadurch in beiden deutschen Staaten unter dem dominanten Einfluß wirtschaftspolitischer Ziele. Das hatte für die Berufsschullehrerbildung zur Folge, daß in der polaren Spannung von Fachlichkeit und Pädagogik die in der Weimarer Republik eingeleitete stärkere Gewichtung der Pädagogik zurückgenommen wurde.

2.15 Förderalismus und Parteien-/Verbändepluralität als politische Strukturen für Entwicklungen der Berufsschullehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland

Mit der Gründung der Bundesrepublik ging die Verantwortung für den weiteren wirtschaftlichen Aufbau auf den Bund und die Länder über, die seitdem auf der Basis des Grundgesetzes (GG vom 7.10.1949) ihre Politiken in bezug auf Wirtschaft, Beruf und Bildung zwischen „Staatssteuerung“ und „Marktsteuerung“ bestimmen müssen. In der „Sozialen Marktwirtschaft“ als neue Wirtschaftsverfassung wurde nach Art. 74 Ziffer 11 GG der Bund im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung für „das Recht der Wirtschaft“ zuständig. Die Berufsbildung in den Betrieben als Qualifizierung für die Erwerbsarbeit wurde dem „Recht der Wirtschaft“ subsummiert. Die Berufsbildung in den Schulen war durch Art. 30 i.V.m. Art. 70 ff. GG in die Gesetzgebungskompetenz der Länder gegeben. Daraus ergab sich eine politische Dualität in der Berufsbildung zwischen dem Bund und den Ländern.

Bei der Gestaltung der Berufsschullehrerbildung durch die Länder war und ist demzufolge zweierlei zu berücksichtigen. Zum einen wird die berufliche Arbeit als Bezugspunkt für die politische Gestaltung des berufsbildenden Schulwesens in Betrieben organisiert, die sich vorwiegend im Privateigentum befinden und nach Gewinnmaximierung streben. Soweit der Staat öffentliche Verantwortung für die Berufsbildung übernimmt und ordnend in sie eingreift, liegt die Zuständigkeit für die betriebliche Berufsausbildung beim Bund. Durch die Dominanz der Betriebe im Dualen System und durch den „Berufsbezug“ in allen Bildungsgängen des berufsbildenden Schulwesens (vgl. Kell 1991) ist auch die curriculare Gestaltung der Berufsschullehrerbildung, insbesondere die der „beruflichen Fachrichtungen“ und deren Fachdidaktiken an diese Ordnungen gebunden (z. B. an die „Berufsfelder“ als curriculare Ordnungs-

struktur für die Ausbildungsberufe und für die berufsvorbereitenden Berufsfachschulen).

Der Wiederaufbau der Berufsschullehrerbildung setzte in allen Besatzungszonen bei den verbliebenen Ausbildungsinstitutionen – Wirtschaftshochschulen, Universitäten, Berufspädagogische Institute (BPI) an bzw. ging von ihnen aus. Die ersten politischen Aktivitäten in diesen Institutionen basierten auf der Voraussetzung bzw. auf dem Willen, die jeweils „tradierte“ Ausbildung fortzusetzen. Als politische Gestaltungsalternativen wurden erwogen: (1) Die Ausbildung der Lehrer für *alle* Schularten an Pädagogischen Hochschulen oder Pädagogischen Fakultäten; (2) die gemeinsame Ausbildung aller Lehrer für kaufmännische, gewerbliche etc. Schulen; (3) die konsekutive Ausbildung (an ein fachwissenschaftliches Diplom-Studium schließt sich ein erziehungswissenschaftliches (pädagogisches, wirtschaftspädagogisches, berufspädagogisches) Aufbaustudium an). Aus der Pluralität institutionenbezogener Modelle hat sich die grundständige Berufsschullehrerausbildung an Universitäten und im Referendariat als zweite Phase entwickelt. Dabei wirkten die länderspezifischen Aufbauvoraussetzungen und die Konzepte für die Lehrerbildung insgesamt auf die politische Gestaltung der Berufsschullehrerbildung.

In Hamburg wurde die Integrationsperspektive mit der pädagogischen Ausbildung *aller* Lehrer an der Philosophischen Fakultät der Universität verfolgt. Berlin begann eine Ausbildung für Lehrer aller Schularten an der Pädagogischen Hochschule. Vor der scharfen Ost-West-Teilung der Stadt begann die Handelslehrrausbildung in der Tradition der Wirtschaftshochschule in Berlin (Ost), die 1946 in die Friedrich-Wilhelms-Universität (ab 1949 Humboldt-Universität) eingegliedert wurde. Der dort neu eingerichteten Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät wurde ein Wirtschaftspädagogisches Institut zugeordnet (vgl. van Buer u. a., o. J. (1997)). Nach Gründung der Freien Universität (FU) und dem Ausbau einer Pädagogischen Hochschule im Westen Berlins wurde die Tradition der Handelslehrrausbildung an der neuen Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der FU fortgesetzt – in Orientierung an Entwicklungen in Köln. Denn in den westlichen Besatzungszonen bestand nur ein wirtschaftspädagogischer Lehrstuhl an der Universität zu Köln. Eine Handelslehrrausbildung wurde dann außer in Berlin, Leipzig und Köln in Frankfurt/Main, Hamburg, Mannheim, München und Nürnberg wieder aufgenommen und bei den letztgenannten wurde das Handelslehrerstudium nach der Reichsprüfungsordnung von 1937 abgeschlossen.

Zur Koordinierung der unterschiedlichen Entwicklungen in den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Diplom-Studiengängen wurde nach der Gründung der Bundesrepublik auf Initiativen der Hochschulen die Handels-Hochschul-Konferenz (HHK) 1949 wieder eingesetzt. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) verfolgte ähnliche Koordinierungszwecke, die sie über ihren Hochschulausschuß verfolgen

wollte. Sie hatte in ersten Entschlüssen zur „Ausbildung der Berufsschullehrer“ (vom 18./19.10.1949) festgestellt, daß diese „nicht völlig einheitlich geregelt werden kann“. Aber für Gewerbe- und Handelslehrer sollte „einheitlich gefordert werden

1. grundsätzlich die gleiche Allgemeinbildung wie für die übrigen Lehrer,
2. eine gediegene technisch-praktische Ausbildung,
3. eine theoretisch-fachliche, erziehungswissenschaftliche und methodische Ausbildung von nicht weniger als 3 Jahren.

Als besonderes Anliegen ist im Zusammenhang mit der Schulreform hervorzuheben, daß auf die Allgemeinbildung, die politische Erziehung und die volkswirtschaftliche Ausbildung Wert zu legen ist“.

Diese „Entschlüsselung“ des Schulausschusses ist durch Beschluß der KMK vom 28./29.09.1961 bestätigt worden. Es fehlen lediglich die Aussagen in der Entschlüsselung: „Für die Handelslehrer erscheint die Ausbildung der Diplomhandelslehrer ausreichend“; und die Ausbildung für Landwirtschaftslehrer dürfe hinter der für Lehrer an gewerblichen und kaufmännischen Berufsschulen nicht zurückstehen.

Zur Koordinierung der Entwicklungen in den Ländern setzte die KMK 1951 eine Kommission ein, die mit Ministerialbeamten und Hochschulprofessoren besetzt war. Deren Beratungen wurden begleitet von öffentlichen Diskussionen über die Handelslehrausbildung, über die Laufbahn und die Besoldung dieser Lehrer, an der sich der Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer und Einzelpersonen aus dem Schul- und Hochschulbereich streitig beteiligten (vgl. Pleiß 1973, S. 266 ff.). Die Maximalforderungen zielten auf die Verlängerung des Studiums auf 8 Semester, die Festlegung eines zweijährigen Vorbereitungsdienstes, die Reduzierung des fachlichen Studiums auf zwei Fächer i. V. m. der curricularen Ordnung von drei Studienrichtungen (sprachlich-kulturkundlich, naturwissenschaftlich-technisch, wirtschaftswissenschaftlich).

Bei diesen ersten Koordinierungsbestrebungen nach dem Zweiten Weltkrieg zeigten sich die bis heute wirkenden Spannungen in den politischen Positionen deutlich. Die HHK einigte sich nach Abwehr eines Konsektivmodells auf die enge curriculare Bindung der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Handelslehrer an die Diplom-Studiengänge für Diplom-Kaufleute und -Volkswirte und auf Wirtschaftspädagogik als Prüfungsfach; sie forderte als Konsequenz daraus die Einrichtung entsprechender Lehrstühle an den Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten. Diese von der Wissenschaft vertretene Position wurde in der KMK mehrheitlich nicht geteilt, weil hier von der Schule aus gedacht und das „Pädagogische“ als Gemeinsames für *alle* Lehrer betont wurde. Deshalb wurden die Beratungen dieser Angelegenheit vom Hochschulausschuß in einen Unterausschuß des Schulausschusses überwiesen. Das hatte u. a. zur Folge, daß für die Fachbezeichnung des (wirtschafts-)pädagogischen

Studiiums die Bezeichnung „Erziehungswissenschaft“ verwendet wurde, einige Länder bei der Umsetzung der in der KMK verabschiedeten Richtlinie die Bezeichnung „Pädagogik“ für das Gemeinte verwendeten und in den Hochschulen die Bezeichnungen schwankten zwischen „Erziehungswissenschaft“ (ohne oder mit der Einschränkung auf den Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik), „Pädagogik“ (ohne oder mit einem Zusatz, z. B. „insbesondere Wirtschaftspädagogik“), Wirtschafts- und Sozialpädagogik oder lediglich „Wirtschaftspädagogik“. Diese Unterschiede bestehen seitdem aber nicht nur auf der sprachlichen Ebene, sondern sind auch Ausdruck unterschiedlicher wissenschaftlicher Positionen und Vorstellungen über die curriculare Gestaltung des Studiengangs für Diplom-Handelslehrer.

Der Wiederaufbau der Ausbildung von Gewerbelehrern setzte ebenfalls bei den in den Westzonen noch vorhandenen Institutionen an. Da der Status der BPI zwischen höherer Fachschule und wissenschaftlicher Hochschule unklar war, zielten viele politische Aktivitäten der BPI, ihres Personals und der Berufsschullehrerverbände auf die Gleichstellung mit der Handelslehrausbildung und auf die Eingliederung der Gewerbelehrausbildung in die wissenschaftlichen Hochschulen. Nach einigen Notmaßnahmen zur Fortsetzung kriegsbedingter Unterbrechungen der Studien wurden seit 1946 von den Länderregierungen BPI in Berlin (West), Frankfurt/Main, Hannover, München, Saarbrücken, Solingen-Ohligs und Stuttgart errichtet. Bis Anfang der 60er Jahre hatten die meisten Bundesländer (ohne Bremen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) eigene Ausbildungsgänge an verschiedenen Institutionen etabliert: an Universitäten (Hamburg und Saarbrücken), in einer „Pädagogischen Hochschule für Gewerbelehrer“ (von Hannover verlegt nach Wilhelmshaven und wieder zurückverlegt), an der Pädagogischen Hochschule (Berlin (West) und Kiel) und in BPI, zum Teil in Kooperation mit wissenschaftlichen Hochschulen (Köln).

Ein „Modell“ für die Gewerbelehrausbildung, das überörtliche und zukunftsweisende Bedeutung beanspruchte, wurde bereits 1948 von Jürgen A. Wissing vorgeschlagen. Es war bei der konzeptionellen Gestaltung des Studiengangs am BPI Köln und bei seiner Durchführung von 1952 bis 1962 handlungsleitend (vgl. Maslankowski 1995). Das Modell ging von einem „Berufsbild des Gewerbelehrers“ aus und folgte für den wissenschaftlichen Studiengang daraus, daß die Studierenden sich inhaltlich mit vier Problemkreisen auseinandersetzen sollten: (1) Erziehung, (2) mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungsgüter, (3) geisteswissenschaftliche Bildungsgüter, (4) praktische Berufsschulpädagogik (ebd. Abb. 2, S. 63).

Vorstellungen über eine „Bildnerhochschule“, die schon früher von Eduard Spranger entwickelt worden waren (vgl. Spranger 1919) und über eine „Hochschule für Erziehung“ in Hessen, stießen insbesondere auf die

Kritik der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) und erwiesen sich als nicht mehrheitsfähig.

Weitere Koordinierungsbemühungen in der KMK führten zu einem Gutachten eines Unterausschusses des Schulausschusses, in dem die Zugangsfragen (neben Nachweis der Allgemeinen Hochschulreife auch Zugang über höhere Fachschulen und für Meister und Praktiker mit wissenschaftlicher und pädagogischer Begabung) und die Gestaltung der Betriebspraxis (Berufsausbildung oder mindestens zweijähriges Betriebspraktikum – ungeteilt, geteilt, vor oder während des Studiums oder danach) im Vordergrund standen. Als ein zentrales Problem wurde im Gutachten das von Breite und Tiefe des Studiums thematisiert, das bis heute relevant ist: Bei breit angelegtem fachlichen Studium, z. B. wie am BPI Köln nach dem Modell von Wissing, wurde die Gefahr gesehen, „unwissenschaftlich“ auszubilden. Bei einer zu starken wissenschaftlichen Spezialisierung sei die Transformation dieses Wissens in die Unterrichtspraxis erschwert. Der Optimierungsvorschlag des Gutachtens sah folgende Dreiteilung der Studienfächergruppen vor: (1) Technische oder Naturwissenschaften; (2) Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; (3) Erziehungswissenschaften; er näherte diese Fächergruppen an die Bezeichnungen bestehender Hochschuldisziplinen an und schlug Schwerpunktbildungen für interessenbezogene Vertiefungen vor (vgl. Linke 1960, S. 255 ff.).

Das Gutachten und die KMK-„Richtlinien für die Ausbildung und Prüfung der Diplom-Handelslehrer“ (vom 9.10.1953) lassen erkennen, daß die politische Diskussion über die Berufsschullehrerbildung in den 1950er Jahren in hohem Maße an der Ausbildung von Diplom-Handelslehrern orientiert war. Für deren Ausbildung bestand weitgehende Übereinstimmung über folgende Struktur-Merkmale: Dreiphasigkeit; achtsemestriges Studium an Universitäten; zweijähriger Vorbereitungsdienst; die dritte Phase wurde allenfalls am Rande erwähnt.

In bezug auf die Handelslehrausbildung generell gab es nur wenige Stimmen gegen eine Akademisierung, aber einige, die die Zeiten für das Studium und den Vorbereitungsdienst für zu lang hielten. Erhebliche Differenzen gab es jedoch über die Studiengangsgestaltung in bezug auf die polare Spannung zwischen Fach- und Erziehungswissenschaft (vgl. dazu auch die Typisierung zu drei verschiedenen „Modellen“ bei Pleiß 1973, S. 320 ff.). Alle drei Modelle sind im Hinblick auf den Ursprung dieser polaren Spannung „Integrationsmodelle“ (vgl. 2.3).

1. Der VDDH forderte eine „fachwissenschaftlich orientierte Studienlösung“; er war gegen eine „übermäßige Pädagogisierung“ des Studiums, wollte dieses eher auf eine allgemeine erziehungswissenschaftliche Ausbildung ausgelegt wissen, die mit der Diplom-Vorprüfung abgeschlossen wird, und auf deren Basis die praktisch-pädagogische Ausbildung in den Studienseminare erfolgen könne.

2. Die „paritätische Studienlösung“ (nach Pleiß) folgte einer Entwicklungslinie, die 1924/25 begonnen hatte und 1953 von den KMK-Richtlinien weiter verfolgt wurde. Dieses Modell zielte auf den „pädagogisch orientierten Fachwissenschaftler“ und sah den pädagogisch/wirtschaftspädagogischen Studienbereich als den Wirtschaftswissenschaften „beigeordnet“, aber „gleichrangig“ vor.
3. Als extreme Gegenposition zum erstgenannten Modell rückte die „pädagogisch orientierte Studienlösung“ das pädagogische Fach in das Zentrum des Handelslehrerstudiums.

Für den oben kurz umrissenen Wiederaufbau der Gewerbelehrausbildung und für deren Entwicklung bis 1961 hatten die KMK-Entschlüsse von 1949 und die Entwicklungen in der Handelslehrausbildung bis 1961 erheblichen Einfluß. 1961 hat die KMK die „Richtlinien für die Ausbildung und Prüfung der Diplom-Handelslehrer“ von 1953 neu gefaßt (Beschuß vom 28./29.09.1961) und damit eine Orientierungsmöglichkeit für die Weiterentwicklung der Gewerbelehrausbildung gegeben. Aber in der KMK ist vor der Überleitung der BPI in die wissenschaftlichen Hochschulen (vgl. Nickolaus 1996, S. 55) über keine strukturelle Weiterentwicklung der Gewerbelehrausbildung beraten oder beschlossen worden. Sie hat lediglich ihren Beschuß von 1949 (siehe oben) zeitgleich mit den „Richtlinien...für die Diplom-Handelslehrer“ aktualisiert (Beschuß vom 28./29.09.1961). Es war also kein politisches Konzept für die spezifische qualitative Gestaltung der Gewerbelehrausbildung, die zu ihrer Akademisierung führte, sondern eine Reaktion auf das Rekrutierungsproblem, weil Anfang der 1960er Jahre ein katastrophaler Gewerbelehremangel sichtbar wurde (vgl. Georg/Kunze 1981, S. 162; Greinert 1982, S. 170; Pätzold 1995, S. 54).

Gleichwohl markieren die Reformen der Ausbildung von Gewerbelehrern in den Ländern Ende der 1950er/Anfang der 1960er Jahre deren „dritte Schwelle“ und hat „der Aus- und Aufbau des beruflichen Bildungsweges als Movens der Akademisierung der Gewerbelehrerbildung“ gewirkt (Stratmann 1999, S. 488 ff.). Aber diese Akademisierung, etwa ein halbes Jahrhundert nach der der Handelslehrausbildung, durch die Schließung der BPI und die Verlagerung der Gewerbelehrausbildung an die Technischen Hochschulen und Universitäten stieß auf strukturell andere Bedingungen in den Hochschulen. Während die akademische Handelslehrausbildung in den neu gegründeten Handelshochschulen nicht-akademisch begann und gemeinsam mit der Ausbildung von Betriebs- und Volkswirten akademisiert wurde – die drei Studiengänge also gemeinsam „groß“ geworden sind – stieß der Verlagerungsprozeß für die Gewerbelehrausbildung auf eine Wissenschafts- und Ausbildungsstruktur, die sich ein knappes halbes Jahrhundert ohne eine Lehrerausbildung entwickelt hatte und sich gegenüber deren Eingliederung als sperrig und widerständig erwies. Die gegenwärtigen Beratungen über Konzepte der Ausbildung für Lehrer an berufsbildenden Schulen werden hinsichtlich der Frage von Einheit und Differenz in der Berufsschullehrerbildung

u. a. von diesen Unterschieden in der historischen Entwicklung beeinflusst.

Mit Überschreiten der „dritten Schwelle“ in der Entwicklung der Gewerbelehrausbildung und der (fast) durchgängigen Akademisierung der Berufsschullehrerbildung war in der Bundesrepublik Deutschland eine Entwicklungsstufe erreicht, die systematisch beschrieben und bewertet werden kann. Als „Soll-Aussagen“ eignen sich dafür die Beschlüsse der KMK über „Rahmenordnung für die Diplomprüfung der Diplom-Handelslehrer“ (vom 6.6.1968) – im Folgenden Modell A – und über die „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II – Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens“ (vom 5.10.1973) – im Folgenden Modell B –, die den bundesweiten politischen Ausbildungskonsens darstellen, der bis zur Vereinigung 1990 galt und normierend auf die politischen Gestaltungen in den Ländern wirkte.

Einige Fragen zur politischen Konsensfindung können gegenwärtig nicht beantwortet werden, z. B. welche (vollständigen) Konzepte für die Berufsschullehrerbildung oder welche politischen Gestaltungsvorstellungen zu den Konzept-Dimensionen bestanden, die diese beiden Koordinierungsbeschlüsse *nicht* einbezogen haben, welche Vorstellungen in den Landesparlamenten, Landesregierungen, Beratungsgremien, Parteien, Verbänden sowie bei den Akteuren *in* der Berufsschullehrerbildung seinerzeit vorhanden waren; wie sind einerseits diese politischen Konsense ermöglicht und wie andererseits in den Ländern und wissenschaftlichen Hochschulen umgesetzt worden? Sie ließen sich mit dem Instrument bearbeiten und beantworten, das wir zur Analyse von Soll-Aussagen von Parteien, Gremien und Verbänden nach 1990 verwenden. Das wäre aus zeitgeschichtlichen Gründen wissenschaftlich wünschenswert und für die Bewertung der gegenwärtigen Diskussion über die Berufsschullehrerbildung auch politisch relevant, weil daraus Gesichtspunkte und Einschätzungen zur Beantwortung der Frage zu gewinnen sind, ob die Entwicklungen bis 1990 und danach eher als kontinuierliche, modellkonkretisierende und –differenzierende zu bewerten sind oder ob sie in eine „neue Schwelle“ münden und zu einem Modell-Wechsel führen. Mit Hilfe des Analyse-Instruments wäre auch eine Analyse der Entwicklungen in der Praxis der Berufsschullehrerbildung möglich, deren Ergebnisse Aufschluß darüber geben könnten, ob und inwieweit sie den beiden KMK-Beschlüssen entsprechen und in welchen nicht-normierten Dimensionen die Entwicklungen in dieser Praxis einer Koordinierung oder auch einer Revision der beiden Beschlüsse bedürften.

Wir brechen die historisch-systematischen Erörterungen über Entwicklungen in der Berufsschullehrerbildung historisch Anfang der 1960er Jahre ab und gehen zur systematischen Beschreibung der beiden KMK-Beschlüsse als Modelle A und B über. Dafür verwenden wir die 10 Dimensionen, die für die vollständige Beschreibung eines Konzeptes ver-

wenden und berücksichtigen dabei die Merkmale unseres Analyseinstruments (2.18, Punkt 15 und 5.3).

Als „Modelle“ definieren wir diese KMK-Beschlüsse, weil sie in bezug auf die (mindestens 10) Dimensionen eines „Konzeptes“ (2.18 Punkt 15) nur Soll-Aussagen zu 5 Dimensionen enthalten.

Der 1968er KMK-Beschluß (Modell A) enthält keine Aussagen zu (1) Leitbild und (2) Zielen des Studiums. (3) „Pädagogik, insbesondere Wirtschaftspädagogik“ ist eines von vier Prüfungsfächern. „Der Nachweis eines achtsemestrigen ordnungsgemäßen Studiums der Wirtschaftspädagogik“ ist erforderlich, aber in die Zwischenprüfung ist Wirtschaftspädagogik als Prüfungsfach nicht einbezogen. Das Thema für die Diplomarbeit kann im Fach Wirtschaftspädagogik vergeben werden, wenn ein Fachvertreter „Mitglied des Lehrkörpers“ ist. (4) Fachwissenschaftlich erstrecken sich Studium und Prüfungen auf Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Rechtswissenschaft und Statistik im Pflichtbereich sowie im wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Wahlpflichtbereich auf Fächer, „die in sinnvollem Zusammenhang mit dem Hauptstudium stehen und ausreichend vertreten sind“. Leistungsnachweise in „Einführung in die Technik des betrieblichen Rechnungswesens“ und in „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler“ sind Zulassungsvoraussetzungen zur Zwischenprüfung. Zu spezifischen fachdidaktischen und schulpraktischen Studien etc. im Rahmen des Faches Wirtschaftspädagogik gibt es keine Regelungen. Die Rahmenordnung regelt zwar nur die (5) erste Phase, geht aber von einer Zweiphasigkeit der Berufsschullehrerausbildung aus. (6) Die Ausbildung in der ersten Phase erfolgt an Universitäten. (7) Der Studiengang Wirtschaftspädagogik ist als wissenschaftliches Studium normiert, soll acht Semester dauern und wird mit der Diplomprüfung für Handelslehrer abgeschlossen. Aufgrund der bestandenen Diplomprüfung wird der akademische Grad „Diplom-Handelslehrer“ verliehen. Der Studiengang kann in zwei Varianten studiert werden. Neben dem Studium der vier Prüfungsfächer, die oben unter (3) und (4) beschrieben sind, kann in der 2. Variante (Studienrichtung II) ein Doppelfach als 3. und 4. Fach studiert werden in den Fächern Deutsch, Fremdsprachen, Geschichte, Geographie (jeweils mit Bezug zur Wirtschaft) und weiteren Fächern, die ausreichend vertreten sein müssen. Der Beschluß enthält keine Aussagen zu den Dimensionen 8 bis 10.

Der 1973er KMK-Beschluß (Modell B) enthält ebenfalls keine Aussagen zu (1) Leitbild und (2) Zielen der Ausbildung. (3) Ein erziehungswissenschaftliches Studium wird für alle Lehrämter verbindlich gemacht und anteilmäßig auf ein Viertel des Studienumfanges normiert. Dazu „gehören auch gesellschaftswissenschaftliche Studien“. In das Studium sollen „fachdidaktische Studien“ und „Schulpraktika“ einbezogen werden, ohne daß festgelegt ist, welchen Studienanteilen sie zugeordnet werden sollen. (4) Das fachwissenschaftliche Studium soll „das vertiefte Studium einer Fachrichtung des beruflichen Schulwesens“ oder ein „nicht berufsbezo-

genes Fach“ umfassen. „Die Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens orientieren sich an Berufsfeldern“. 13 Fachrichtungen sind mit speziellen Fachgebieten in der Beschluß-Anlage ausgewiesen. Hinweise auf Beziehungen zwischen „beruflichen Fachrichtungen“ und „Fachwissenschaften“ enthält der Beschluß nicht. „Arbeitswissenschaftliche, betriebspsychologische und betriebssoziologische Gesichtspunkte“ sollen im Studium „angemessen“ berücksichtigt werden. (5) Der Beschluß legt die Dreiphasigkeit als „Grundstruktur der Ausbildung und Prüfung“ fest. Studium und fachpraktische Ausbildung (1. Phase) und „Vorbereitungsdienst“ (2. Phase) sollen „eng aufeinander bezogen sein“. Eine kontinuierliche Fortbildung nach Erwerb der Lehramtsbefähigung wird gefordert, aber nicht als 3. Phase bezeichnet. (6) Das Studium in der 1. Phase „erfolgt an Wissenschaftlichen Hochschulen“; der Vorbereitungsdienst an „besonderen Ausbildungsinstitutionen“. (7) Der Studiengang für dieses Lehramt kann hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Studien in mehreren Varianten gestaltet werden: Eine Fachrichtung des beruflichen Schulwesens „muß“ mindestens gewählt werden. Nach der anteilmäßigen Bestimmung der drei Studienanteile (2.2; Verhältnis 1:2:1) muß das kein „vertieftes“ Studium sein, z. B. wenn dieser Studienanteil mit dem „vertieften Studium eines nicht berufsbezogenen Faches“ kombiniert wird. Das „vertieftes“ Studium einer Fachrichtung kann als eine Variante mit dem Studium eines nicht berufsbezogenen Faches oder eine sonderpädagogischen Fachrichtung kombiniert werden. Die Kombinationen eines „vertieften“ Studiums einer Fachrichtung mit einem „vertieften“ Studium eines nicht berufsbezogenen Faches bzw. mit dem Studium einer Fachrichtung waren in dem Modell als Varianten nicht vorgesehen. Den Ländern wurde aber freigestellt, Fächerkombinationen festzulegen oder auszuschließen. Die Mindeststudiendauer sollte acht Semester betragen und mit der Ersten Staatsprüfung abgeschlossen werden. Hinsichtlich der Mindeststudiendauer erfolgte die Normierung mit dem Vorbehalt, daß eine Vereinbarung zur Harmonisierung der Lehrerbildung noch ausstehe. Für den Fall, daß in einer solchen Vereinbarung für ein Lehramt mit Schwerpunkt in der Sekundarstufe II eine Mindeststudiendauer von sechs Semestern vereinbart werden würde, sollte der Studiengang nur das für alle Lehrämter verbindliche erziehungswissenschaftliche Studium und das „vertieftes“ Studium einer Fachrichtung umfassen. Die „fachpraktische Ausbildung“ in der 1. Phase sollte mindestens 1 Jahr dauern, „systematisch überwacht und gelenkt werden“ und spätestens bis zur Ersten Staatsprüfung abgeschlossen sein. Sie sollte ganz oder teilweise dem Studium vorangehen oder auf die vorlesungsfreie Zeit verteilt werden können. Eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung galt als Nachweis der fachpraktischen Ausbildung.

Zum Bildungsgang im Vorbereitungsdienst war als Aufgabe „eine wissenschaftlich fundierte schulpraktische Ausbildung“ bestimmt, zu der „selbständige Unterrichtstätigkeit in begrenztem Umfang“ gehöre. Er sollte 18 Monate dauern und mit der Zweiten Staatsprüfung abschließen.

Auch dieser Beschluß enthält keine Aussagen zu den Dimensionen 8 bis 10.

Ein systematischer Vergleich beider Beschlüsse und deren Bewertungen mit bezug auf ein zehndimensionales Konzept ergibt Folgendes:

1. Zu den normativen Dimensionen Leitbild und Ziele (1,2), die mit der politischen Gestaltung der Berufsschullehrerbildung erreicht werden sollen, und zu den didaktisch-methodischen Realisierungsperspektiven unter Berücksichtigung betroffener Personen (8 bis 10) enthalten beide Beschlüsse keine Soll-Aussagen. Als „Modelle“ enthalten sie Gestaltungsoptionen zu 5 von 10 Dimensionen.
2. In der polaren Spannung von fachlichen - pädagogischen Kompetenzen sind beide Beschlüsse „Integrationsmodelle“, deren Gewichtungen in bezug auf beide Pole aus drei Gründen schwer zu vergleichen sind: (1) Über den Studienanteil für Pädagogik insbesondere Wirtschaftspädagogik und über fachdidaktische und schulpraktische Studien gibt es keine Aussagen im Modell A. (2) Im Modell B wird das erziehungswissenschaftliche Studium (mit gesellschaftswissenschaftlichen Anteilen) bei einer Studiendauer von acht Semestern und einem Studienumfang von 160 (SWS) mit 40 SWS zwar umfangs- und anteilmäßig genau bestimmt. Es bleibt aber offen, welchen Umfang die fachdidaktischen und schulpraktischen Studien haben sollen, ob sie einen eigenen Studienanteil bilden, oder in die erziehungswissenschaftlichen oder in die fachwissenschaftlichen Studien integriert werden sollen. (3) In beiden Modellen bleibt offen, was mit Pädagogik, Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft gemeint ist und wie die Studien in (allgemeiner) Erziehungswissenschaft und/oder Berufs- und Wirtschaftspädagogik gestaltet werden sollen.
3. Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Fachwissenschaften im Studium folgt Modell A der Wissenschaftsstruktur Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlicher Fakultäten, in denen Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft integriert ist. Im Modell B bleibt der Bezug zu den Fachwissenschaften offen. Die Orientierung der fachlichen Studien an den Berufsfeldern sollte Beziehungen herstellen zu den didaktischen Ausbildungsstrukturen im beruflichen Schulwesen, die ihrerseits an den Anforderungsstrukturen der Berufspraxis orientiert sind. Die Spannungen zwischen der Struktur der wissenschaftlichen Disziplinen und deren je spezifische Logiken und den Ausbildungs- und Berufsstrukturen in der nichtakademischen Berufsausbildung wurden nicht thematisiert.
4. Beide Modelle gingen von einer bereits bestehenden Zweiphasigkeit der Ausbildung aus. Modell B enthält Regelungen zu beiden Phasen. Für Modell A bleibt als Diplom-Studiengang offen, ob und inwieweit der Abschluß einem Ersten Staatsexamen gleichgestellt werden oder zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst berechtigen soll.

5. Mit der Zuordnung der Ausbildung in der 1. Phase zu den wissenschaftlichen Hochschulen sichern beide Modelle eine akademische Berufsausbildung.
6. Die Gestaltung der Studiengänge basiert übereinstimmend bei beiden Modellen auf einer Mindeststudiendauer von acht Semestern. Der gravierendste Unterschied besteht in der Gestaltung als Diplom- bzw. Lehramtsstudiengang mit der Folge unterschiedlicher Abschlüsse: einerseits Diplomprüfung und Diplomierung im Modell A, andererseits Erste Staatsprüfung im Modell B. Im Modell B wirkt die staatliche Exekutive durch den Erlass von Prüfungsordnungen für das Erste Staatsexamen direkt steuernd auf die Gestaltung der Hochschulstudiengänge ein. Im Modell A sind die wissenschaftlichen Hochschulen im Rahmen ihrer Autonomie für die Gestaltung von Prüfung und Studium zuständig. Die Länder und die wissenschaftlichen Hochschulen sollen dabei allerdings die länderübergreifend konsentrierte „Rahmenordnung“ einhalten. Auf den Diplom-Studiengang kann die Exekutive über die verabschiedete Rahmenordnung zum Modell A hinaus auch indirekt einwirken durch Anrechnungs- bzw. Anerkennungsregelungen für Diplom-Prüfungen in bezug auf das Erste Staatsexamen bzw. über Zulassungsregelungen für Diplomierete zum Vorbereitungsdienst.

Modell A läßt als erste Variante einen auf die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften konzentrierten Studiengang zu, den Modell B ausschließt. Umgekehrt ist eine Variante des Modells B, die Kombination des „vertieften“ Studiums eines nicht berufsbezogenen Faches mit dem Studium einer beruflichen Fachrichtung im Modell A ausgeschlossen. Die Umfänge der einzelnen Studienanteile (Fächer bzw. berufliche Fachrichtungen) können nicht verglichen werden, weil sie im Modell A nicht geregelt sind.

7. Als drei markante Differenzen zwischen beiden Modellen werten wir zum einen die unterschiedlichen staatlichen Steuerungsmöglichkeiten auf die Studienganggestaltung, zum zweiten die Unterschiede in Tiefe und Breite der fachwissenschaftlichen Studienganggestaltung und zum dritten deren Orientierung an wissenschaftlichen Disziplinen bzw. an berufsfeldorientierten beruflichen Fachrichtungen, aus denen sich auch Konsequenzen für die Konzeptionen, anteilmäßigen Bestimmungen und organisatorischen Zuordnungen der Fachdidaktiken/Berufsfeldwissenschaften ergeben.

In bezug auf die Differenzierung im berufsbildenden Schulwesen und die Komplexität der Anforderungen an ihre Lehrer sind beide Modelle der Berufsschullehrerausbildung relativ einfach und je nachdem, wie die im Vergleich herausgearbeiteten Grenzen gewichtet werden, lautet das Gesamturteil in bezug auf die Spannung von Einheit und Differenz in der Berufsschullehrerausbildung entweder: Mehr Einheitlichkeit als Differenzen oder: Mehr Differenzen als Einheitlichkeit.

Im Zentrum beider Modelle steht die Ausbildung des Lehrers für die Berufsschule i.e.S. als Partnerin im „dualen“ System, die auch berufsbildungs- und berufsschulpolitisch als Zentrum des berufsbildenden Schulwesens bewertet wird. Für die spezifischen Anforderungen der verschiedenen anderen Bildungsgänge in diesem Teilbereich des Bildungssystems bieten die Kombinationsmöglichkeiten in den Studiengängen grundsätzlich angemessene Voraussetzungen, sich auf die differenzierten Anforderungen vorzubereiten. Als Beispiele seien hervorgehoben:

- Für Jugendliche mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten (ohne „Behinderungen“ im enger definierten Sinne, auf die die sonderpädagogischen Ausbildungen reagieren, aber z. B. BVJ durch Kombination einer beruflichen Fachrichtung mit einer sozialpädagogischen Fachrichtung (nur im Modell B).
- für alle nicht berufsbezogenen Fächer die Kombination einer beruflichen Fachrichtung mit den korrespondierenden Fachwissenschaften, die aus Lehrangeboten der Studierenden für das gymnasiale Lehramt im Sekundarbereich II gewählt werden können – nach Maßgabe spezifischer Länderregelungen;
- Für Bildungsgänge, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen (Berufsgymnasien etc.) die Kombination des „vertieften“ Studiums eines nicht berufsbezogenen Faches mit dem einer beruflichen Fachrichtung (nur Modell B).
- Strukturell fehlte für fachlich höhere bzw. speziellere Anforderungen des Fachunterrichts in Bildungsgängen der beruflichen Weiterbildung (Fachschulen) eine Kombinationsmöglichkeit eines „vertieften“ Studiums einer beruflichen Fachrichtung mit einer Spezialisierung in dieser Fachrichtung, für die Modell A aber Ansätze bot.

In diesen beiden KMK-Beschlüssen waren die Ausbildung von Lehrern für den fachpraktischen Unterricht und für den Unterricht an Ingenieurschulen nicht einbezogen.

Für Bildungsgänge mit fachpraktischem Unterricht wurden Lehrer für Fachpraxis nach unterschiedlichen Regelungen in den Ländern beschäftigt. Die KMK hat im Kontext des Beschlusses zu Modell B der Berufsschullehrerausbildung eine „Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen“ beschlossen (6.7.1973; Zulassungsvoraussetzungen: Realschulabschluß, abgeschlossene Berufsausbildung, abgeschlossene mindestens dreisemestrigere Ausbildung an einer Fachschule bzw. Meisterprüfung und eine mindestens zweijährige entsprechende Berufstätigkeit danach; 18 Monate Fachlehrerausbildung, die „zu etwa gleichen Teilen aus schulpraktischer und theoretischer Ausbildung“ bestehen soll).

Für die Anforderungen des Unterrichts in Ingenieurschulen, die wie alle anderen höheren Fachschulen durch das Länderabkommen von 1968 „Zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Fachhochschulwesens“ zu Fachhochschulen umgewandelt wurden, hatte die KMK „Rahmenrichtlinien für die Lehrkräfte an öffentlichen Ingenieurschulen (Vorbildung, Einstellung, Rechtsstatus, Fortbildung)“ beschlossen (15./16. 6. 1961). Sie forderten als spezielle fachliche Qualifikationen eine mehrjährige einschlägige erfolgreiche Tätigkeit nach einer Diplom-Prüfung (mindestens 5 Jahre) bzw. nach einer großen Staatsprüfung (mindestens 2 Jahre). Hinsichtlich der pädagogischen Qualifikationen sollten sie „eine natürliche und planmäßig zu fördernde Lehrbegabung besitzen“. Zur „Förderung“ dieser Begabung sollte ihnen im ersten Jahr ihrer Lehrtätigkeit Gelegenheit gegeben werden, „sich unter Anleitung des Direktors und erfahrener Lehrkräfte mit der Unterrichtstätigkeit und mit den besonderen Erfordernissen der Arbeit an Ingenieurschulen vertraut zu machen. Während dieser Zeit soll ihre Lehrverpflichtung in angemessenem Umfang ermäßigt werden“. Die Befähigung und Eignung für das Lehramt sollte nach mindestens einjähriger Einarbeitungszeit „nach den hierfür geltenden Vorschriften durch die Schulaufsichtsbehörde festgestellt“ werden. Die Bedeutung der Fortbildung wird besonders betont und konkretisiert durch einen Maßnahmen-Katalog zur Gestaltung verschiedener Fortbildungen.

In den Strukturen der Modelle A und B und im Kontext der Regelungen zur Ausbildung von Lehrkräften für Ingenieurschulen sowie von Lehrern für Fachpraxis hat sich die Berufsschullehrerbildung bis zur Vereinigung 1990 entwickelt.

2.16 Berufsschullehrerbildung in der Deutschen Demokratischen Republik: Marxistisch-leninistisch, zentralisiert, einphasig

Die Artikel über Erziehung und Bildung in der ersten Verfassung der DDR (vom 7.10.1949) wiesen einige formale und auch inhaltliche Bezüge zur Weimarer Reichsverfassung (WRV) auf. Neu war das Recht der Republik, „einheitliche gesetzliche Grundbestimmungen“ zu erlassen, das der Tendenz zur beabsichtigten Zentralisierung folgte, die von der Sowjetunion schon in der SBZ vorgegeben war. Kurz vor Verabschiedung der Verfassung waren im Zusammenhang mit dem Vierten Pädagogischen Kongress von der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) in „Schulpolitischen Richtlinien für die Deutsche Demokratische Schule“ die Ziele für die Interpretation der Verfassung festgelegt: Erziehung und Bildung im Dienste des aufzubauenden Sozialismus in der DDR. In den Vorstellungen über eine sozialistische Gesellschaft war aus marxistischer Denktradition Arbeit ein zentraler und in der politischen Praxis positiv besetzter Begriff; dazu gehörte auch die konstitutive Vorstellung, daß „Arbeit bildet“. Bildung durch den Beruf war ideologisch eine Selbstverständlichkeit, aus der verfassungsrechtlich die Konsequenz gezogen wur-

de, das „gleiche Recht auf Bildung und die freie Wahl eines Berufes“ in einem Artikel zu vereinen (Art. 35 – anders als im GG getrennt in Art. 2 und 12). Diese Regelung geht von der Harmonieannahme aus, daß das pädagogische Ziel, die allseitig harmonische Entwicklung der Persönlichkeit, und das ökonomische Ziel, dasjenige gesellschaftliche Arbeitsvermögen hervorzubringen, welches die sozialistische Gesellschaft benötigt, zugleich erreichen zu können. Diese Harmonieannahme hat die Bildungs- und Berufsbildungspolitik der DDR beeinflusst und sowohl zu einigen speziellen Regelungen und Maßnahmen als auch zu Schwierigkeiten geführt.

Mit der „Sowjetisierung“ der DDR wurden auch die Ziele, Kriterien und Instrumente zentraler Wirtschaftsplanung und -lenkung adaptiert. Wegen der ökonomischen Implikationen des Bildungssystems rückte für die Bildungspolitik die Verzahnung von Wirtschafts- und Bildungsplanung in den Vordergrund, so daß – wie im Westen – bildungsökonomische Fragestellungen zu bearbeiten waren, wenn auch in anderem Systemkontext.

Die allgemeine Orientierung des Lernens im Bildungssystem an der Arbeit und an den Anforderungen der Berufe fand auch Ausdruck in der Konzeption der polytechnischen Bildung. Nach der Thematisierung durch das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (1953) und der Einführung des „polytechnischen“ Bildungsgesetzes in der Sowjetunion (1958) erklärte Walter Ulbricht die Einführung des polytechnischen Unterrichts zur „Kernfrage bei der Weiterentwicklung des sozialistischen Schulwesens“ (zitiert nach Froese 1969, S. 56). Die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit wurde zum Grundprinzip der sozialistischen Erziehung erklärt, durch die die Losgelöstheit der Schule vom Leben überwunden und die Jugend unmittelbar am Aufbau des Sozialismus beteiligt werden sollte. Im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens ...“ (vom 2.12.1959) wurde dieses Prinzip verankert und im Schulaufbau konkretisiert.

Das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (vom 25.2.1965) markiert einen Einschnitt in die gesamtdeutsche Bildungsgeschichte, weil es erstmalig das ganze Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Hochschule unter Einschluß der Erwachsenenbildung auf eine einheitliche rechtliche Grundlage stellte. Es folgte der im „Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ (1963) postulierten neuen Kategorie vom umfassenden Aufbau des Sozialismus, in dem „die Erziehung des Menschen und die Lösung der ökonomischen Aufgabe ... eine Einheit“ sind (Zitate nach Froese 1969, S. 53 ff.).

So wie die beruflichen Schulen als Teil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems politisch gestaltet wurden, war die Ausbildung der Lehrer für diese Schulen am Prinzip der Einheitlichkeit der Lehrerbildung orientiert. Da für die Lehrerbildung insgesamt die Anforderungen in der

pädagogisch-politischen Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Lehrer im Vordergrund standen, erhielten die pädagogisch-politische Ausbildung und der Bezug zur Unterrichtspraxis Priorität. Im Vergleich zu den oben erläuterten Entwicklungen in der Bundesrepublik hat die DDR in der Spannung von Fachmann – Pädagoge ein Integrationsmodell mit stärkerer Orientierung am Pol Pädagogik entwickelt mit der Besonderheit, daß der Bezug zur pädagogischen Praxis durch die Einphasigkeit der Ausbildung sehr stark betont wurde. Über die Ausprägungen in Varianten der Ausbildung im Hinblick auf die verschiedenen Teile des Bildungssystems (Schulstufen und –formen) gab es durchaus unterschiedliche Vorstellungen, die auch die Praxis der Lehrerausbildung für die beruflichen Schulen beeinflusst haben.

Die Ausbildung der Lehrer für die beruflichen Schulen setzten in der SBZ wie in den Westzonen bei den bestehenden Institutionen an, integrierten und zentralisierten diese in zwei Universitäten: die Handelshochschulen in Berlin und Leipzig wurden bereits 1946 in die dortigen Universitäten eingegliedert; das Studium, das an der reichsdeutschen Handelslehrerprüfungsordnung von 1937 orientiert war, folgte damit der „paritätischen Handelslehrerbildungsreform“ (nach Pleiß) von 1925 u. z. mit einem Prüfungsfach „Wirtschaftspädagogik“. Für andere berufliche Fachrichtungen wurden vorübergehend Ausbildungsmöglichkeiten in Gotha, Halle und Leipzig geschaffen.

Für die ingenieurwissenschaftlichen Lehramtsstudiengänge gab es an der Technischen Hochschule Dresden eine längere Tradition, an die angeknüpft werden konnte: Seit 1924 bestand ein Diplomstudiengang für Gewerbelehrer, in dem die Berufskompetenz durch „eine solide studierte Ingenieurwissenschaft“ erworben werden sollte, und zu dem „es in der Folgezeit nie eine ernsthafte Alternative gegeben hat“ (Grottker 1995, S. 74). Vor diesem historischen Hintergrund war es folgerichtig, die politisch beabsichtigten Zentralisierungen der Berufsschullehrerausbildung auf Berlin und Dresden zu konzentrieren.

Nach Gründung der DDR wurden zur Verfolgung der Vereinheitlichungsperspektiven die Gewerbe- und Handelslehrerausbildung zusammengeführt und ab 1951 eine eigenständige Berufspädagogische Fachrichtung gebildet, in der – dem Politisierungsanspruch entsprechend – die Politische Ökonomie und die Berufspädagogik die Stellung von Grundfächern erhielten.

Die Studienrichtungen „Wirtschaftswissenschaften“ (Wirtschaftspädagogik), „Gesundheit“ (Medizinpädagogik) und Agrarwissenschaft (Agrarpädagogik) wurden in der Humboldt-Universität Berlin, die gewerblich-technischen Studienrichtungen an der Technischen Hochschule (seit 1961 Universität) Dresden zentralisiert.

Nach der zweiten Hochschulreform der DDR (1952) galt für die „Fachrichtung Berufspädagogik“ ab 1954 der Studienplan 112, der das berufspädagogische Studium zu Lasten des fachwissenschaftlichen Studiums stärkte (Übergang zur „pädagogisch orientierte Studienlösung“ nach Pleiß). Ab 1960 wurden die Unterrichtsmethodik und die praktisch-pädagogische Ausbildung verstärkt. Danach kristallisierte sich für den „Berufsschullehrer für Wirtschaft und Verwaltung“ in der Studienrichtung „Wirtschaftswissenschaften“ ein Studiengangskonzept heraus, das im „Rahmenstudienplan zur Ausbildung von Diplomhandelslehrern“ (vom 1.5.1965) Ausdruck fand. Nach der dritten Hochschulreform (1968) wurde der einphasige Lehramtsstudiengang an der Humboldt-Universität Berlin auf- und ausgebaut, der ab 1971 mit dem Zertifikat „Diplomökonompädagog“ abschloß.

Auch in der Gewerbelehrausbildung wurde bestätigt, daß die für den Unterricht in den technischen Grundlagenfächern (später „Automatisierungstechnik“) erforderlichen Berufskompetenzen auf einem soliden und übergreifenden ingenieurwissenschaftlichen Studium basieren müsse. Die Transformation des ingenieurwissenschaftlichen Wissens in unterrichtspraktisches Handlungswissen sollte durch das Studium der *Unterrichtsmethodik* und durch die mit dem 4. Studiensemester beginnenden *schulpraktischen Übungen* ermöglicht werden (vgl. dazu Schröder 1995).

Zum Konzept der Berufsschullehrerbildung gehörte neben dem fachwissenschaftlichen und unterrichtsmethodischen das politische Studium in Marxismus-Leninismus als eine entscheidende dritte „Säule“ (vgl. Grottker 1995, S. 77 ff.). Betriebspraktische Erfahrungen brachten 70 bis 80 % der Studierenden durch eine abgeschlossene Facharbeiterausbildung mit, die viele in der Form „Berufsausbildung mit Abitur“ an Betriebsberufsschulen absolviert hatten. Zudem waren in das Studium ein Betriebspraktikum (4 Wochen), ein Erzieherpraktikum (2 – 3 Wochen) und eine militärische Ausbildung bzw. die Ausbildung in Zivilverteidigung für Frauen (4 – 5 Wochen) integriert. Im Vergleich zur Bundesrepublik ist hervorzuheben, daß die Universitäten an der Fortbildung der Berufsschullehrer maßgeblich beteiligt waren, die diese im Zyklus von fünf Jahren zum Teil pflichtmäßig durchführen mußten.

Zusammengefaßt und im Vergleich mit den Strukturen der Berufsschullehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland sind als strukturelle Besonderheiten für die DDR hervorzuheben:

1. Die Einheitlichkeit der Ausbildung aller Lehrer wurde aus politisch-ideologischen Gründen stark betont.
2. Gleichwohl wichen die Berufsschullehrerausbildungen an der Humboldt-Universität Berlin (Agrar-, Medizin- und Wirtschaftspädagogik) und an der Technischen Universität Dresden (Gewerblich-technische Fachrichtungen) als spezifische Integrationsmodelle von

- der Ausbildung der anderen Lehrer durch stärkere Orientierung an beruflich-fachlichen Anforderungen ab.
3. Auf der theoretischen Ebene war das Studium der Pädagogik eng mit dem politischen Studium in Marxismus-Leninismus verzahnt.
 4. Zur Qualifizierung für die Unterrichtspraxis war das Studium in der Pädagogik auf Unterrichtsmethodik fokussiert.
 5. Zur Bewältigung der Theorie-Praxis-Problematik war die Lehrerausbildung einphasig an Universitäten institutionalisiert.
 6. Die Lehrerfortbildung wurde weitgehend von den Universitäten getragen und organisiert; sie war dadurch enger auf die einphasige Ausbildung bezogen. Durch die Verpflichtung der Lehrer zur Teilnahme an der Lehrerfortbildung konnten die Fortbildungsangebote stärker systematisiert werden.
 7. Durch die zentrale Wirtschafts- und Bildungsplanung und -lenkung hat es – theoretisch und offiziell – keine quantitativen Rekrutierungsprobleme gegeben, die die Qualität der Ausbildung hätten beeinflussen können.

2.17 Berufsschullehrerbildung im vereinten Deutschland: Kontinuität im Westen – Transformation im Osten

Nach der Maueröffnung am 9./10.11.1989 mündeten viele politische Aktivitäten vor der Volkskammerwahl in der DDR in den ersten Staatsvertrag zur Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion (vom 21./22.06.1990). Damit waren große Teile der westdeutschen Wirtschafts- und Sozialordnung auf die DDR übertragen worden, und mit der Einführung der D-Mark war ein innerdeutscher „point of no return“ erreicht, der alle nachfolgenden staatlichen Vereinbarungen präjudiziert und fundamentierte hatte (vgl. Weidenfeld/Korte 1996, insbesondere S. 701). Der am 3.10.1990 in Kraft getretene Vertrag zur Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrag) war insofern eine politische und administrative Untermauerung des ersten Vertrages über die Wirtschaftsunion und weiterer Regelungen, die vor dem und für den Beitritt nach Art. 23 GG zu treffen waren.

Auf der Entwicklungslinie des ersten Vertrages lag auch die Entscheidung der DDR, noch vor Abschluß des Einigungsvertrages die rechtlichen Regelungen zum dualen System in der Bundesrepublik Deutschland zu übernehmen. Mit Blick auf den Beginn des neuen Schul- und Ausbildungsjahres 1990/1991 wurden im Juli 1990 das Berufsbildungsgesetz, die Handwerksordnung und das Industrie- und Handelskammer-Gesetz übernommen; die betrieblichen Berufsschulen wurden zum 31.8.1990 aufgelöst und deren Aufgaben durch ein Berufsschulgesetz auf die Kreise und kreisfreien Städte als neue Träger der Berufsschule übertragen.

Nach dem Beitritt haben die ostdeutschen Länder im Rahmen der in der Bundesrepublik bestehenden Ministerpräsidentenabkommen und der KMK-Vereinbarungen über das Schulwesen mit der Transformation begonnen, wobei sie von der ausgehandelten Bestandsgarantie für die in der DDR erworbenen schulischen, beruflichen und akademischen Abschlüsse ausgehen konnten.

Für die „gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ (Beschluß vom 5.10.1990) hatte die KMK für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Mindeststandards festgelegt (Studienumfang: 128 SWS; davon 70-80 für das 1. Fach und 40-50 für das 2. Fach, jeweils einschließlich Fachdidaktik).

Die östlichen Länder haben 1991 durch ihre Landesverfassungen und Schulgesetze die rechtlichen Grundlagen für die Schulentwicklungen geschaffen und zum Schuljahr 1991/92 (in Sachsen 1992/93) in Kraft gesetzt. Mit Bezug darauf sind auch die gesetzlichen Grundlagen für die Lehrerbildung von den Landesparlamenten verabschiedet worden.

Der Beschluß zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen war sicherlich nicht unbeeinflußt von quantitativen Problemen auf dem Arbeitsmarkt für Berufsschullehrer. Seit 1987 hatte sich die KMK mit diesen Problemen befaßt und am 19.2.1990 Maßnahmen zur „Sicherung des Nachwuchses an Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ beschlossen. Ob und inwieweit die sieben Maßnahmen, die „für dringend erforderlich gehalten“ wurden und umgehend eingeleitet werden sollten zu politischen Aktivitäten in den Ländern geführt und wie sie gewirkt haben, ist nach unserer Kenntnis nicht evaluiert. Die gegenwärtigen Diskussionen um die politischen Aktivitäten zur Bewältigung des weiter bestehenden und eher noch verschärften Rekrutierungsproblems lassen allerdings weitgehende Erfolglosigkeit vermuten.

Zu den Beziehungen zwischen Rekrutierungsproblemen und Strukturen der Ausbildung, durch die die Qualität der Ausbildung gesichert werden soll, enthält der Beschluß zwei Aussagen: (1) Zur „Verstetigung der Berufswahlentscheidung in Richtung auf das Lehramt an beruflichen Schulen“ gehöre „auch eine langfristige Änderung dieses grundständigen Studienganges“ (S.4). (2) Es soll geprüft werden „ob eine Aktualisierung“ der Beschlüsse von 1973 und 1961 „erforderlich ist“ (2.15; das Modell A ist dort i.d.F. von 1968 erörtert).

In den fünf ostdeutschen Bundesländern und in Berlin (Ost) sind die Transformationsprozesse nach den KMK-Beschlüssen von 1968 und 1973 begonnen worden. Die weiteren Entwicklungen in den alten Bundesländern führten einerseits zu neuen KMK-Beschlüssen; sie werden andererseits seitdem von den Rahmenbedingungen beeinflußt, die für eine koordinierte Weiterentwicklung beschlossen sind. Weil alle Soll-Aussagen zu Konzepten für die Berufsschullehrerbildung von diesen

Rahmenbedingungen und von der dadurch geschaffenen Praxis in der Berufsschullehrerbildung ausgehen oder sie diese zumindest berücksichtigen müßten, erörtern wir mit Bezug auf die Ausführungen zu den beiden KMK-Beschlüssen von 1968 und 1973 diese hinsichtlich ihrer Veränderungen und vergleichen sie als Modelle erneut.

Die „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen“ (KMK-Beschluß vom 12.5.1995) – Modell B - muß im Kontext der Stellungnahme der KMK zur „Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung“ gesehen werden, die am gleichen Tage von der KMK verabschiedet wurde. Darin betont die KMK die Zuständigkeit des Staates für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung, die über staatliche Abschlußprüfungen gesichert bleiben soll.

Als zentrales curriculares Strukturproblem wird in der Stellungnahme die Ausgewogenheit zwischen fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen/schulpraktischen Studien thematisiert und werden Eckwerte festgelegt: zum Lehramt für die Sekundarstufe II führen universitäre Studiengänge mit 9 Semestern Regelstudienzeit und einem Studienumfang von 160 SWS als Obergrenze; diese Studiengänge sind in Grund- und Hauptstudium mit Zwischenprüfungen strukturiert; die schulpraktischen Studien beginnen bereits im Grundstudium. Mit der Stellungnahme sollte Bestrebungen begegnet werden, die Ausbildungsqualität aus finanzpolitischen Zwängen zu mindern, sondern sie im Gegenteil durch die beabsichtigte Studienstrukturreform zu verbessern.

In diesem Kontext wird das Modell B von 1973 durch den Beschluß von 1995 fortgeschrieben und nur geringfügig in folgenden Punkten modifiziert:

1. In der zweiphasigen Struktur wird in der 1. Phase die „fachpraktische Ausbildung“ neben dem Studium zurückgenommen auf eine „fachpraktische Tätigkeit“. Diese soll zwar weiterhin „systematisch überwacht“, aber nicht mehr „gelenkt“ werden. Der Nachweis der mindestens einjährigen fachpraktischen Tätigkeit ist spätestens bis zum *Eintritt in den Vorbereitungsdienst* zu erbringen.
2. Die beiden Ausbildungsphasen „sollen *im Hinblick auf Erziehung und Unterricht* aufeinander bezogen und *auf das berufliche Schulwesen ausgerichtet* werden“.
3. Die Regelstudienzeit wird im Sinne des Hochschulrahmengesetzes auf 9 Semester (160 SWS) festgelegt. Der Vorbereitungsdienst wird von 18 auf 24 Monate verlängert.
4. Aufgrund der Ersten Staatsprüfung „kann ein Diplomgrad verliehen werden“.

5. In der Stoff-Zeit-Struktur wird der Anteil des erziehungswissenschaftlichen Studiums reduziert. Die Relationen zwischen den Studien in der beruflichen Fachrichtung, in Erziehungswissenschaft und im Wahlpflichtbereich wird auf 80 : 30 : 50 festgelegt. Als Kombinationen kann eine berufliche Fachrichtung mit einem Unterrichtsfach, einer speziellen oder weiteren oder einer sonderpädagogischen Fachrichtung kombiniert werden. Die Kombination zweier allgemeinbildender Fächer wird zugelassen.
6. Die Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens sollen sich „grundsätzlich“ an den 16 Berufsfeldern orientieren, die in der Anlage aufgeführt sind (Übernahme der 13 Berufsfelder nach den Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen gewerbliche Wirtschaft etc. zuzüglich Gestaltungstechnik, Sozialpädagogik und Pflege).
7. Die Aufgabe des Vorbereitungsdienstes wird sprachlich präzisiert: Er soll „die auf der wissenschaftlichen Ausbildung *basierende* schulpraktische Ausbildung“ leisten.
8. Für die Anrechnung von Fachhochschul-Studienleistungen sind einige Maßstäbe neu aufgenommen. Die weitgehend bestehende Praxis der Anerkennung von Diplomprüfungen als Zulassungsvoraussetzungen für den Vorbereitungsdienst wird sanktioniert, soweit sie „nach Maßgabe der Bestimmungen dieser Vereinbarung erworben worden sind“.

Die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen“ – Modell A - ist von einer Fachkommission Wirtschaftspädagogik in der HRK nach der „Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen ...“ erarbeitet und von der „Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ am 23.2.1999 beschlossen worden. Die KMK hat diese Rahmenordnung durch Beschluß vom 19.3.1999 übernommen. Folgende Änderungen des Modells A i.d.F. von 1968 sind hervorzuheben:

1. Als fachliche Voraussetzung für die Diplomprüfung wird der Nachweis einer mindestens 6monatigen betriebspraktischen Tätigkeit verlangt. Sie soll „einschlägig“ und „erfolgreich“ abgeleistet sein und bis spätestens zur letzten Fachprüfung der Diplomprüfung nachgewiesen werden.
Hinzu kommen „unterrichts- und/oder unterweisungspraktische Studien im Umfang von mindestens vier Wochen im Rahmen des Faches Wirtschaftspädagogik“.
2. Die Regelstudienzeit wird i.S.d. HRG geregelt (9 Semester; 160 SWS). Das Grundstudium soll nach 4 Semestern mit der Diplomvorprüfung abschließen. In der Diplomprüfung ist Wirtschaftspädagogik eines von fünf bzw. vier (Studienrichtung II) Prü-

fungsfächern. Die Diplomarbeit soll i.d.R. in vier, höchstens in sechs Monaten angefertigt werden.

3. Die Stoff-Zeit-Struktur sieht für die Studienrichtung I Studienanteile in Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftspädagogik und speziellen Wirtschaftslehren (affine Fächer) von 75-80:35-40:40-45 und für die Studienrichtung II mit einem Doppelwahlpflichtfach (nach Anlage 2) von 70-75:5-40:45-60 vor. Für einige Doppelwahlpflichtfächer mit besonderen Anforderungen (Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Sport, Musik) ist eine Erhöhung um bis zu 15 SWS und insgesamt auf einen Studenumfang von 175 SWS zulässig.

In den der Diplom-Prüfungsordnung angefügten Begründungen zur Rahmenordnung sind Bezüge zum KMK-Beschluß von 1995 hergestellt, die auf den Nachweis der Kompatibilität beider Beschlüsse angelegt ist. Der systematische Vergleich der Modelle A und B in den Fassungen von 1999 bzw. 1995 ergibt Folgendes:

1. In den zentralen Struktur-Merkmalen (grundständige, universitäre Ausbildung; 9 Studiensemester; 160 SWS; Gliederung in Grund- und Hauptstudium; Zwischenprüfung; fachpraktische Tätigkeit; schulpraktische Studien) gibt es nur eine Differenz: wegen der nur 6monatigen fachpraktischen Tätigkeit im Modell A müssen Dipl.-Hdl. vor Aufnahme in den Vorbereitungsdienst weitere 6 Monate einschlägiger Tätigkeit nachweisen, was der 1995er Beschluß zulässt. Die Erhöhung des Studenumfangs für die Studienrichtung II im Modell A auf 175 SWS interpretieren wir als zulässig, weil der 1995er Beschluß nur „etwa“ 160 SWS festlegt.
2. Die Stoff-Zeit-Strukturen weisen nur geringe Differenzen auf, die durch die „etwa“-Regelung im 1995er Beschluß als zulässig zu interpretieren sind: die größten Abweichungen nach unten im Modell A von Modell B (70 statt 80 SWS in der beruflichen Fachrichtung; 40 statt 50 SWS im Wahlpflichtbereich) betragen 12,5 bis 20 %. Dabei ist auch zu berücksichtigen, daß im höheren Anteil der Wirtschaftspädagogik (35-40 SWS) die fachdidaktischen und schulpraktischen Studien einbezogen sind, während der 1995er Beschluß die anteilmäßigen Zuordnungen dafür offen läßt.
3. In bezug auf das fachwissenschaftliche Studium ist Modell A als Spezialregelung zu Modell B für die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung zu interpretieren. Die Differenzen zwischen den Wissenschaftsstrukturen in den im Studium Wirtschaftspädagogik beteiligten wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen und den Anforderungsstrukturen, die der fachtheoretische Unterricht im kaufmännischen Schulwesen an die Lehrstellen, scheinen im Vergleich zu den anderen beruflichen Fach-

- richtungen geringer und durch die Integration der fachdidaktischen Studien in das Studium der Wirtschaftspädagogik bewältigbar zu sein.
4. Hinsichtlich der curricularen Maßgaben wären für Vergleiche konkretere Aussagen zum „Studium der Erziehungswissenschaft“ einschließlich „gesellschaftswissenschaftlicher Studien“ (Modell B) und zum „Studium der Wirtschaftspädagogik“ (Modell A) erforderlich. Das gleiche gilt für die Prüfung der Aussage, ob und inwieweit in beiden Modellen im Studium „arbeitswissenschaftliche, betriebspsychologische und betriebssoziologische Gesichtspunkte“ berücksichtigt sind. Solange keine Kerncurricula für alle Studienanteile beider Modelle festgelegt sind, aus denen durch Vergleiche Differenzen nachgewiesen werden könnten, sollten in dieser Dimension beider Modelle keine Differenzen postuliert werden.
 5. Der 1999er Beschluß regelt einen Diplom-Studiengang, der folglich mit einer Diplom-Prüfung abgeschlossen wird. Die neu angenommene Anerkennungsregelung im 1995er Beschluß kann dahingehend interpretiert werden, daß Studiengänge nach dem Modell A – bei Nachweis einer weiteren 6monatigen fachpraktischen Tätigkeit – als Zulassungsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst gewertet werden können.
 6. Aus dem Modell-Vergleich folgt, daß es keine sachlichen Gründe gibt, Diplom-Handelslehrer, die in einem Studiengang studiert haben, der dem Modell A i.d.F. von 1999 entspricht, eine Zulassung zum Vorbereitungsdienst zu verweigern.

Zu den Strukturen in der Berufsschullehrerbildung, die von den neuen Ländern aus den alten Ländern übernommen wurden, gehört auch die Ausbildung der Lehrer für Fachpraxis (2.15). Auf der Grundlage der KMK-„Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen“ (Beschluß vom 6.7.1973) haben die alten Länder deren Ausbildung und Beschäftigung geregelt (Blätter zur Berufskunde 2-III B 31, Stand Januar 1994). In den neuen Ländern waren bis 1994 die Anerkennung und Zuordnung der Lehrerausbildungsgänge der ehemaligen DDR noch nicht abgeschlossen. Ausbildungen hat es nicht gegeben, weil der Bedarf solcher Lehrkräfte an den neuen berufsbildenden Schulen durch vorhandene Lehrkräfte gedeckt werden konnte (z. B. durch Lehrer mit Fachschulabschlüssen, Lehrmeister, Ingenieur- und Medizinpädagogen – s. ebd.).

Die Reformvorschläge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur integrierten und gleichwohl differenzierten Ausbildung *aller* Lehrer für berufsbildende Schulen (8.2, Studienrichtung II) haben in Politik und Administration keine Resonanz gefunden.

Nach Umwandlung der höheren Fachschulen als Schulen der beruflichen Weiterbildung in Fachhochschulen als schulische Berufsausbildung im Tertiärbereich sind Berufsakademien (BA) gegründet worden, die für Abiturienten eine (höhere) duale Ausbildung außerhalb des Tertiärbereichs anbieten (vgl. Zabeck/Weibel/Müller 1978; Zabeck/Zimmermann 1995; Zabeck 1999). Während die höheren Fachschulen als Teil des berufsbildenden Schulwesens in deren Regelungen und Steuerungen durch die Berufsschuladministration einbezogen waren, sind BA nach einer längeren Modellversuchsphase in Baden-Württemberg dort 1982 als „Regel Einrichtung des tertiären Sektors“ gegründet worden, deren Rechtsbasis sowohl außerhalb des Berufsbildungsgesetzes und der (Berufs-)Schulgesetzgebung und außerhalb des klassischen Hochschulrechts liegt (vgl. Zabeck/Zimmermann 1995, S. 3 ff.). Während die KMK für die Lehrkräfte in öffentlichen Ingenieurschulen 1961 Rahmenrichtlinien beschlossen hatte, entfällt die Koordinierungsaufgabe für die Ausbildung der Lehrkräfte an BA. Durch die rechtliche Stellung der BA im „Mittelraum“ zwischen nichtakademischer Berufsausbildung und Hochschulstudium bleibt sie auch außerhalb der Gremien, die für die Koordination in diesem Bereich bestehen. Allerdings hat die KMK die von BA zu vergebenden Diplom-Abschlüsse unter bestimmten Bedingungen (die am „Modell Baden-Württemberg“ orientiert sind) im Sinne der Gleichstellung mit Fachhochschul-Diplomen bundeseinheitlich „anerkannt“.

Einige Länder haben für ihre BA Gesetze erlassen, die auch Regelungen zum „Lehrkörper“ enthalten (Baden-Württemberg 1982, neu gefaßt 2000; Berlin 1993 geändert 1997, Niedersachsen 1994, Sachsen 1991, Saarland 1996). Eine spezielle Ausbildung der Lehrer dieses Lehrkörpers hat sich bisher nicht entwickelt.

Über die Zusammensetzung des Lehrkörpers berichtet Zabeck (1999, S. 78), daß an baden-württembergischen BA 20 % der Vorlesungsstunden von hauptamtlichen Lehrenden und knapp 50 % von nebenamtlichen Praktikern gehalten werden; darüber hinaus sind Fachhochschul- und Universitätsprofessoren sowie Lehrer an beruflichen Schulen (ebenfalls nebenamtlich) beteiligt. Angesichts dieser Heterogenität des Lehrkörpers hat die ÖTV gefordert, daß eine bestimmte Anzahl hauptamtlicher Lehrkräfte beschäftigt werden und die Qualifikationsanforderungen für haupt- und nebenamtliche Lehrende „mindestens denen von BerufsschullehrerInnen entsprechen müssen“ (ÖTV 1994).

Angesichts dieser Personallage in den BA ist die Berufsschullehrerausbildung mit praktischer Tätigkeit und/oder Promotion als ein Qualifizierungsweg zu bewerten, der im Vergleich zu konkurrierenden Ausbildungswegen gut bestehen kann.

2.18 Zusammenfassung

Aus dem Überblick über die erörterten historischen Entwicklungen der Berufsschullehrerbildung von den Ursprüngen der Lehrerarbeit in den ersten beruflichen Schulen bis in die Gegenwart ziehen wir folgendes systematisches Fazit über wichtige Einflußfaktoren auf die Struktur und auf die zukünftigen Entwicklungen der Berufsschullehrerbildung und verweisen auf sich daraus ergebende Fragen, die beantwortet und Aufgaben, die bearbeitet werden müßten:

1. Veränderungen in der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit und die berufsbildungspolitischen Reaktionen darauf, die zu Veränderungen im Berufsbildungssystem führen, sind die bedeutendsten Einflußfaktoren auf die Spannungen und Ambivalenzen von Quantität und Qualität in der Berufsschullehrerbildung. Berufsbildungspolitische Maßnahmen, z. B. zur Gestaltung der Bildungsgänge im berufsbildenden Schulwesen (vom Bildungsgang Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag bis zu Bildungsgängen, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen (FOS, BOS) und bis zur beruflichen Weiterbildung in Fachschulen) sowie über deren didaktische Strukturen (z. B. in der Gestaltung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung, von Theorie und Praxis) haben direkte Wirkungen sowohl auf die Anzahl der Beschäftigten im berufsbildenden Schulwesen (z. B. erhöhter Personalbedarf durch Vermehrung vollzeitschulischer berufsqualifizierender Bildungsgänge) als auch auf das Anforderungsprofil des Personals (vom Meister in der schulischen Ausbildungswerkstatt bis zum Theorielehrer in Fachschulen; von informations- und kommunikationstechnologischer Grundbildung in allen Ausbildungsgängen bis zu differenzierten IT-Ausbildungsberufen).
2. Aus solchen quantitativen und qualitativen Veränderungen in der Berufsbildung ergeben sich kurzfristige Anpassungszwänge, die politisch auch kurzfristig bewältigt werden müssen, denen aber *grundsätzlich* mit vorausschauenden, langfristigen Planungen der Berufsschullehrerbildung begegnet werden müsste. In der Vergangenheit ist es nicht gelungen, die Spannungen zwischen kurzfristiger Anpassung und langfristiger Planung für die Berufsschullehrerbildung politisch zu bewältigen. Daraus ergibt sich die Aufgabe, für die Berufsschullehrerbildungspolitik Planungskonzepte und Planungsinstrumente zur Bewältigung dieses Problems zu erarbeiten.
3. Quantitative Probleme bei der Rekrutierung des Ausbildungspersonals für das berufsbildende Schulwesen waren, sind gegenwärtig und werden vermutlich auch zukünftig der größte Einflußfaktor auf die politische Wahrnehmung und Beachtung der Berufsschullehrerbildung im Kontext von Berufsbildungspolitik sein, in der sie ansonsten ein relativ kleines Segment darstellt, dessen politische Beachtung und

Bedeutung von konjunkturellen und strukturellen Veränderungen in der Berufsbildung beeinflusst wird. Daraus resultieren die gegenwärtig wieder besonders hervortretenden Spannungen und Ambivalenzen von Quantität und Qualität in der Berufsschullehrerbildung. Bei kurzfristig zu bewältigenden Rekrutierungsproblemen wurde historisch und kann systematisch der Mangel an qualifizierten Lehrern nur durch die Rekrutierung von Personal behoben werden, das bereits für andere Berufe und deren Anforderungen in der Vergangenheit qualifiziert wurde. In frühen Entwicklungsphasen der beruflichen Schulen ist die notwendige Anpassungsqualifizierung der Lehrer dem Lernen in der Arbeit nach dem Imitationsprinzip und dem autodidaktischen Lernen überlassen worden. Eine solche politische Praxis verstößt heute gegen mindestens zwei Grundrechte der Betroffenen: dem Recht auf qualifizierten Unterricht der Lernenden, das sich aus ihrem Grundrecht auf Bildung ergibt (Art. 2 Abs. 1 GG) und dem Gleichheitsgrundsatz (Art. 3 GG), gegen den durch die Beschäftigung ungleich qualifizierten Personals für die gleiche Arbeit verstoßen wird. Eine subjektbezogene und defizitausgleichende Weiterbildung des neu zu rekrutierenden Personals in solchen Engpaßsituationen müßte allein aus verfassungsrechtlichen Gründen mindestens an den Qualitätsstandards in der Berufsschullehrerbildung gebunden sein, die historisch erreicht wurden. Für die Aussage, daß das in der Vergangenheit nicht der Fall war, gibt es einige Belege, allerdings noch keine fundierten Forschungsergebnisse. Da eine politisch und pädagogisch legitimierbare Weiterbildung des neu zu rekrutierenden Personals länger dauert und erhebliche finanzielle und personelle Ressourcen erfordert, führen die ökonomischen Probleme, die die Rekrutierungsprobleme (mit)verursacht haben, zu einem Druck auf die Qualitätsstandards, der in der Vergangenheit zu Reduktionen der Standards für solche Weiterbildung geführt hat. Aus diesen Zusammenhängen ergeben sich zwei Folgen, die für die Spannungen zwischen Quantität und Qualität in der Berufsschullehrerbildung typisch sind. Zum einen kann argumentiert werden: Wenn die Weiterbildung nach niedrigeren Standards für eine qualifizierte Lehrerausbildung ausreicht, dann kann auch die Lehrerausbildung an diesen Standards orientiert werden. Das ist für die Finanzpolitiker ein Sparargument, das auch zu Strukturverschlechterungen in der Berufsschullehrerbildung führen kann. Zum anderen kann zur langfristigen Vermeidung von Rekrutierungsproblemen die Lehrerausbildung in berufsbildenden Schulen und die zu ihr führende Berufsschullehrerbildung attraktiver gemacht werden. Dafür ist tendenziell eine Qualitätsverbesserung erforderlich, die höhere finanzielle Mittel beansprucht – die allerdings durch Effizienzsteigerungen in den Strukturen begrenzt werden können. Da die Qualifikationsdefizite des neu zu rekrutierenden Personals i.d.R. im pädagogischen Bereich liegen, sind von diesen Spannungen zwischen Quantität und Qualität die pädagogische Aus- und Weiterbildung besonders negativ betroffen. Daraus ergibt sich vor allem die Frage, wie dem Druck auf die pädagogische Aus- und Weiterbildung der Lehrer

grundsätzlich und in speziellen Situationen des Berufsschullehrermangels begegnet werden kann, und die Gestaltungsaufgabe, diese qualitativ zu sichern.

4. Der Ursprung dieser systematischen Beziehungen zwischen Quantität und Qualität in der Berufsschullehrerbildung liegt historisch in der frühen Entwicklung beruflicher Schulen. Für die neue berufliche Lehrarbeit in diesen Schulen gab es keine spezielle Berufsausbildung. Deshalb mußte das Personal für diese Schulen aus anderen Berufen rekrutiert werden. Das waren zum einen die Fachkräfte für die berufliche Arbeit in Gewerbe, Handwerk, Handel etc., für die auch die beruflichen Schulen qualifizieren sollten. Sie verfügten über einschlägige beruflich-fachliche Qualifikationen. Zum anderen war die Lehrarbeit und -ausbildung für die Elementar- und Volksschulen schon so weit entwickelt, daß Lehrer mit pädagogischen Qualifikationen für die beruflichen Schulen rekrutiert werden konnten. Durch diese beiden Rekrutierungsquellen und durch die Zusammenarbeit beider Gruppen von Lehrern wurden die jeweiligen Qualifikationsdefizite im Hinblick auf die komplexen – beruflich-fachlichen und pädagogischen – Qualifikationsanforderungen der Lehrarbeit in beruflichen Schulen deutlich. Staat und Gesellschaft reagierten mit organisierten Qualifizierungsmaßnahmen, die von der polaren *Spannung zwischen beruflich-fachlicher und pädagogischer Qualifizierung* beeinflußt waren. Die konkrete Gestaltung dieser Spannung in der Berufsschullehrerbildung ist auch eine aktuelle Beratungsaufgabe. Deshalb sollten „Konzepte“ für die Berufsschullehrerbildung Soll-Aussagen zu dieser Dimension enthalten.
5. Die ökonomischen Interessen des absolutistischen Staates an der Entwicklung beruflicher Schulen haben zur Dominanz beruflich-fachlichen Unterrichts und den dafür erforderlichen Qualifikationen in der Lehrerbildung geführt. Die pädagogische Qualifizierung des Lehrpersonals war funktionalisiert auf die methodische Vermittlung des beruflich-fachlichen Wissens, das für die jeweilige Erwerbsarbeit nützlich war. Andere und weiterreichende pädagogische Perspektiven hat die Aufklärung zwar theoretisch entwickelt; sie konnten unter den ökonomischen und politischen Bedingungen des Absolutismus für die Qualifizierung der Lehrer in den beruflichen Schulen nicht wirksam werden. Die *Spannungen von Ökonomie und Pädagogik*, von Beruf und Bildung, von Tüchtigkeit und Mündigkeit wurzeln in der Aufklärung, ihrer Ambivalenz und Dialektik.
6. Die Entwicklungen in den Wissenschaften im Zuge der Aufklärung haben in bezug auf beide Pole der Lehrarbeit in beruflichen Schulen und der Lehrerbildung für diese zu weiteren Differenzierungen geführt. Sowohl die „Fach-“Wissenschaften als auch die pädagogische Wissenschaft entwickelten je spezifische Beziehungen zu ihren Gegenstandsbereichen in der Natur bzw. in der gesellschaftlichen

Praxis. Gemeinsam ist die *Trennung von Theorie und Praxis*, so daß es seitdem für die Berufsschullehrerbildung notwendig ist, auch die Beziehungen von Wissenschaft/Theorie und Beruf/Praxis je aktuell zu klären und zu gestalten – u.z. in der polaren Spannung von Fachlichkeit und Pädagogik. Auch zu dieser Dimension sollten „Konzepte“ Soll-Aussagen enthalten.

7. Obwohl das Imitationsprinzip als alleinige Methode beruflichen Lernens in der Aufklärung zerfiel, hat das Erfahrungslernen in der Arbeit bis heute Bedeutung. Deshalb sind die Beziehungen des schulisch organisierten Lernens zum Lernen in Betrieben und zur beruflich organisierten Arbeit – sei es vorlaufend, begleitend oder nachlaufend – auch für das allein schulisch organisierte Lernen relevant. Wenn Lehrer diese Beziehungen pädagogisch gestalten und nutzen wollten, wurde – und wird z.T. auch heute noch – davon ausgegangen, angenommen oder erwartet, daß sie dazu nur auf der Grundlage einer *einschlägigen Berufsausbildung* oder mindestens praktischer einschlägiger Arbeitserfahrungen fähig sind. Dieser *besondere Aspekt der Theorie-Praxis-Beziehungen* der Berufsschullehrerbildung ist noch weitgehend ungeklärt. „Konzepte“ sollten gleichwohl Aussagen zur Gestaltung dieses Aspektes in der Theorie-Praxis-Dimension enthalten.
8. Für die ersten Institutionalisierungen in der Berufsschullehrerbildung standen als historische Möglichkeiten höhere Fachschulen zur Verfügung, in denen beruflich-fachliche Qualifizierungen Vorrang hatten. Als Variante gab es in der Lehrerausbildung Lehrerseminare, die in Verbindung mit einer Meisterlehre in der Schule vorrangig pädagogische Qualifikationen „dual“ vermittelten. Als dritte theoretische Möglichkeit, institutionell auf die kombinierten beruflich-fachlichen *und* pädagogischen Qualifikationsforderungen für das Unterrichten in beruflichen Schulen zu reagieren, kam die Gründung neuer Institutionen im Bereich höherer Fachschulen in Betracht – die innovativste, aber ökonomisch aufwendigste institutionelle Gestaltungsoption, die offensichtlich keine Realisierungschance hatte.

Jede Organisation der Berufsschullehrerausbildung in bestehenden Institutionen, die entweder *nur* beruflich-fachliche oder *nur* pädagogische Qualifikationen vermitteln, ist zunächst widerständig gegenüber dem je anderen Qualifizierungsbereich in der spezifisch geforderten Doppelqualifizierung. Ökonomisch motivierte Nützlichkeitsabwägungen, die in der historischen Entwicklung zur Dominanz der beruflich-fachlichen Qualifizierung in der polaren Spannung von Fachmann - Pädagoge führten, haben auch zur *Institutionalisierung der Berufsschullehrerausbildung in die (Fach-)Hochschulen* bzw. innerinstitutionell zur *Zuordnung zu den Fachwissenschaften* geführt. Auch nach der Institutionalisierung der Berufsschullehrerausbildung an wissenschaftlichen Hochschulen bleibt ihre innerinstitutionelle Organisation prekär. Wie diese gestaltet werden soll, um die Voraus-

setzungen zu schaffen, für beide Anforderungsbereiche *ausgewogen* qualifizieren zu können, bleibt deshalb eine aktuelle Beratungsaufgabe.

9. Aus solcher Institutionalisierung und innerinstitutionellen Organisation der Berufsschullehrerausbildung folgt ein Problem, das durch die Entwicklung von Fachdidaktiken zu lösen versucht wurde und wird. Denn durch die beruflich-fachliche Qualifizierung in der Auseinandersetzung mit (Fach)Wissenschaften, die sich nach je eigenen Logiken entwickeln, und durch die Orientierung des beruflich-fachlichen Unterrichts in den beruflichen Schulen an den Qualifikationsanforderungen nichtakademischer Berufsausbildung, die andere Strukturen aufweist und sich nach anderen Logiken entwickelt, folgen spezifische *fachdidaktische Strukturierungs- und Vermittlungsaufgaben*. Die Frage, in welcher innerinstitutionellen Organisation diese theoretisch fundiert und ausbildungspraktisch gelöst werden können und sollen, ist für die je spezifischen berufsschulpädagogischen Anforderungen in allen Berufsfeldern nicht beantwortet.

10. Für die (Teil-)Aufgabe der Fortbildungsschulen, die Jugend politisch in die Gesellschaft zu integrieren und insbesondere die Arbeiterjugend zu befrieden, waren neue pädagogische Qualifikationen als Jugenderzieher und zusätzliche fachliche Qualifikationen für den bürgerlichen und staatsbürgerlichen Unterricht erforderlich, die in der Auseinandersetzung mit weiteren (Fach-)Wissenschaften (wie Volkswirtschaftslehre, Rechtswissenschaften) erworben werden sollten. Dadurch mußten die Beziehungen zwischen *fachlicher Breite und Tiefe des Studiums* aller dafür als notwendig erachteten Wissenschaften durch entsprechende Gewichtungen gestaltet werden. Während in der Weimarer Republik und im Nachkriegsdeutschland der *politische* Unterricht von *allen* Lehrern an berufsbildenden Schulen erteilt werden sollte und daraus Konsequenzen für das obligatorische Studium entsprechender (Fach-)Wissenschaften gezogen wurden (sie gehörten zur „Breite des Studiums“), wird heute durch die Differenzierungen der Studiengänge (durch Entscheidungen für bestimmte Fächer im Wahlpflichtbereich) dieser Unterricht von „Spezialisten“ erteilt. Dadurch fehlt in der „Allgemeinbildung“ der berufsschullehrer eine Fortführung der politischen Bildung. Aus dieser Reduktion der „Breite“ des Studiums folgt tendenziell eine „Entpolitisierung“ des Berufsschullehrerberufs.

Die *Gestaltung von Studiengängen* durch die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern und die Bestimmung ihrer Anteile am Studium ist angesichts der historischen Erfahrungen und von Veränderungen der berufsschulpädagogischen Anforderungen an die Lehrer eine permanente Optimierungsaufgabe.

11. Die quantitativen und qualitativen Entwicklungen beruflicher Schulen im Zuge der Industrialisierung haben deren gesellschaftliche Bedeutung vergrößert, mit Folgen für Entwicklungen in der Organisation der Lehrerschaft und deren Politiken. Hinzu kamen plurale Interessen von Parteien, Verbänden etc. an diesen Schulen, an ihren Lehrern und deren Ausbildung – zunächst noch unter den politischen Bedingungen des Kaiserreichs. Dadurch wurde die politische Gestaltung und die Steuerung der Berufsschullehrerbildung schwieriger, erfolgte oft auf der Basis von politischen Minimalkonsensen und blieb tendenziell hinter den sich schnell verändernden berufsschulpädagogischen Anforderungen zurück. *Qualitative Modernitätsrückstände und periodischer Lehrermangel* sind seitdem gesellschaftliche Sachverhalte, die wissenschaftlicher Analyse, rationaler Planung und *politischer Steuerung* bedürfen. Die Frage, wie diese Probleme bewältigt werden können, wurde und wird selten gestellt und ist bis heute unbeantwortet.
12. Im Kontext demokratischer Reformen der Weimarer Republik mit stärkerer Gewichtung subjektbezogener Entwicklungsperspektiven (z. B. Recht auf Bildung, Chancengleichheit), hat sich die Gewichtung in der polaren Spannung von Fachmann – Pädagoge zugunsten der Pädagogik verschoben. Dazu beigetragen haben die bildungstheoretische Legitimation beruflichen Lernens als *Berufsbildung*, die Entwicklung einer Berufsbildungstheorie und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin sowie deren allmähliche Institutionalisierung im Hochschulbereich. Als weitere Differenzierung des Poles Pädagogik auf der Zielebene ist die polare *Spannung* von *beruflicher Tüchtigkeit* als stärker gesellschaftsbezogene Teildimension, und *beruflicher Mündigkeit* (Bildung) als stärker subjektbezogene Teildimension entwickelt worden, aus denen Folgerungen für die Ziele und das Curriculum des erziehungswissenschaftlichen/berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums zu ziehen waren. Über die Folgerungen aus diesen Entwicklungen für die Berufsschullehrerbildung, z. B. über den Anteil dieses Studienbereichs am Studienumfang und über ein Kerncurriculum gibt es bis heute Beratungs- und Gestaltungsbedarf.
13. Die finanzpolitisch bedingte Abwertung des Berufsschullehrerberufs in der Weltwirtschaftskrise in Verbindung mit einer Verringerung des Lehrer-Ausbildungsplatz-Angebotes wirkte sich auch negativ auf die Nachfrage nach einer Berufsschullehrerausbildung aus. Der Lehrermangel am Ende der Weimarer Republik als Folge dieser Entwicklungen und die politischen Reaktionen durch den totalitären nationalsozialistischen Staat zeigen beispielhaft *auch die Folgen und Gefahren in mengenmäßigen Fehlplanungen* und –entscheidungen für die Berufsschullehrerbildung: ihre Entakademisierung bis zum Ende des „Dritten Reiches“. Unter qualitativem Aspekt kommt die Einsicht in die Ideologiefähigkeit auch berufs- und wirtschaftspädagogischer

Theorien und deren negative Auswirkungen auf die Berufsschullehrerbildung hinzu.

14. Für die politische Gestaltung der Berufsschullehrerbildung in der föderalistischen Bundesrepublik mit Parteien-/Verbändepluralität kann folgende Einsicht hervorgehoben werden: Die subjektiven und wissenschaftlichen Theorien über Beruf, Bildung und Berufsbildung, die je spezifischen Bündelungen solcher Theorien in Vorstellungen, Programmen etc. von Parteien und Verbänden und die daraus gezogenen Konsequenzen für die je eigene Berufsbildungspolitik bilden den politischen Bewußtseinshorizont für die politischen Gestaltungsoptionen im Hinblick auf die Berufsbildung insgesamt. Die Berufsbildungspolitik in bezug auf die Berufsschullehrerbildung ist darin ein relativ kleines Segment, dessen politische Beachtung und Bedeutung von konjunkturellen und strukturellen Veränderungen in der Berufsbildung beeinflußt werden. Diese Zusammenhänge sollten theoretisch und empirisch untersucht und laufend beobachtet werden.

15. Die in den historischen Entwicklungen erkennbaren Differenzierungen in der Berufsschullehrerbildung, die insbesondere in den Punkten 4 bis 10 und 12 hervorgehoben sind, interpretieren wir systematisch als verschiedene *Dimensionen* in den Konzepten für die Berufsschullehrerbildung und deren Praxis. Die Differenzierungen in Arbeit, Aus- und Weiterbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen haben zu einer Komplexität in der gegenwärtigen Praxis der Berufsschullehrerbildung geführt, auf die mit vollständigen „Konzepten“ für die politische Gestaltung der Berufsschullehrerbildung angemessen reagiert werden müsste. Aus den historisch-systematisch gewonnenen Einsichten kann ein „Konzept“ als *vollständig* bewertet werden, wenn es Soll-Aussagen und/oder Gestaltungsoptionen zu folgenden 10 Dimensionen enthält:
 1. Leitbild für den Lehrer im berufsbildenden Schulwesen und dessen Aus- und Weiterbildung.
 2. Ziele für die Berufsschullehrerbildung in der Spannung von Beruf und Bildung, Tüchtigkeit und Mündigkeit, Ökonomie und Pädagogik.
 3. Ausbildung zur Erreichung der Ziele in der Spannung von beruflich-fachlicher und pädagogischer Kompetenzentwicklung.
 4. Wissenschaften und Praxisfelder, die in die Berufsschullehrerbildung einbezogen werden; Gestaltung der Spannung von Theorie und Praxis.
 5. Zeitstrukturen (Phasigkeit) und

6. Institutionen, in denen die Berufsschullehrerbildung organisiert werden soll.
7. Gestaltung der Bildungsgänge in den Institutionen (Studiengang-Modelle etc.).
8. Kerncurricula für alle Teile aller Bildungsgänge.
9. Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen für die Professionalisierungsprozesse in den Institutionen.
10. Annahmen über oder Regelungen für Personen als Adressaten der Berufsschullehrerbildung.

Auf die Frage, wann ein „Konzept“ für die Berufsschullehrerbildung mit Bezug auf das Kriterium „vollständig“ als *politisch* „angemessen“ bewertet werden kann oder soll, gehen wir im Ausblick ein (11.1).

3. Berufsschullehrerbildung aus der Sicht von beteiligten Akteuren

Die Erörterungen historischer Entwicklungen in der Berufsschullehrerbildung aus historisch-systematischer Sicht sind dem Arbeitsbereich berufs- und wirtschaftspädagogisch orientierter historischer Berufsbildungsforschung zuzuordnen (vgl. van Buer/Kell 1999) und sie sind von uns als Berufs- und Wirtschaftspädagogen erarbeitet. Vergleichbares historisches Wissen, daß für die Bearbeitung des Projektauftrages relevant ist, wird bisher von keiner anderen Wissenschaft zur Verfügung gestellt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist auch die Wissenschaft, von der eine theoretische und empirische Forschung über den Gegenstandsbereich Berufsschullehrerbildung am ehesten erwartet werden kann. Sie hat dazu aber erst ansatzweise Berufsbildungsforschung betrieben (z. B. Sembill 1992; Zimmermann u.a. 1996). Gleichwohl verfügen Berufs- und Wirtschaftspädagogen als Personen über umfangreiche Erfahrungen aus ihrer wissenschaftlichen Arbeit in der universitären Berufsschullehrerausbildung, sie gestalten diese als bedeutende Akteure mit, reflektieren darüber und über ihr eigenes Handeln und artikulieren ihre subjektiven und kollektiven Vorstellungen und Interessen.

Die Stellungnahmen zur Berufsschullehrerbildung, die von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE (BWP) – als einer freiwilligen, privaten Vereinigung mit hohem Organisationsgrad – haben deshalb im politischen Raum einiges Gewicht. Deshalb sind sie auch in den Aussagen-Korpus einbezogen (Kapitel 6). Die nach innerverbandlichen Diskussionen durch Beschlüsse konsentierten Stellungnahmen, Empfehlungen etc. bringen aber nur einen Teil der Erfahrungen, des Wissens und der Vorstellungen hervor, über die die Berufs- und Wirtschaftspädagogen verfügen, und sie verdecken Differenzen in den Vorstellungen, Wünschen etc. durch abstrakte Formulierungen, die den Einigungsprozeß begünstigen oder erst ermöglichen. In Kenntnis der zahlreichen Beiträge zur Berufsschullehrerbildung in der Literatur und der innerverbandlichen Diskussionen sowie mit der Einschätzung, daß diese Erfahrungen, das Wissen etc. dieser Akteurgruppe für die Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung relevant sind, haben wir eine Expertise über „Aussagen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über die Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen“ eingeholt (12.4), in der die Spannungen von Einheit und Differenz in der Berufsschullehrerbildung nicht vom Pol der Einigkeit, sondern von den Unterschieden aus beschrieben, analysiert und bewertet worden sind. Die Ergebnisse der Expertise kommentieren wir nicht, sondern formulieren nur zwei Optionen, die gleichermaßen nach innen in die Sektion BWP und nach außen in den politischen Raum, insbesondere an die Wissenschafts- und Schuladministration, gerichtet und die auch für die 2. und 3. Phase relevant sind:

- (1) Die Gestaltung von Studiengängen für die Berufsschullehrerbildung sollte nach dem Grundsatz der Gleichwertigkeit bei Andersartigkeit verfahren und der Andersartigkeit sollte durch angemessene Differenzierungen entsprochen werden.
- (2) Da „Professionalität im Lehrerberuf zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem ist“ (Terhart 2000, S.14), sollte die Kontinuität des Lernens in allen drei Phasen durch deren *gleichwertige* Berücksichtigung in Forschung, Beratung und politischer Gestaltung gesichert werden.

Von Akteuren aus den Institutionen der 2. und 3. Phase liegen keine vergleichbaren Selbstreflexionen, Kontroversen etc. in publizierter Form vor. Zwar gibt es zahlreiche Beiträge über die Arbeit in den Studienseminaren, Ausbildungsschulen und in der Lehrerfort- und -weiterbildung, die in der von uns erstellten Literaturdokumentation ausgewiesen sind. Aber unsere Bemühungen, zwei weitere Expertisen zu vergeben, um unter Berücksichtigung der einschlägigen Literatur auch aus der Sicht von Akteuren aus der 2. und 3. Phase differenziertere Aussagen zur Berufsschullehrerbildung zu erhalten, als sie in den Dokumenten der Verbände zu finden sind, waren erfolglos. Gleichwohl geben wir einige Hinweise auf Aussagen, die zur Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung in diesen beiden Phasen aus der Sicht ihrer Akteure vorliegen.

In Anknüpfung an die kontroverse Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über Einheit und Differenz in der universitären Lehrerbildung ist eine Fortsetzung für die 2. Phase festzustellen. Dabei geht es u.a. um die Frage, ob und inwieweit die Haupt- und Fachseminare für *alle* Referendare der Lehrämter für den Sekundarbereich II, für *alle Referendare mit einer beruflichen Fachrichtung* oder *differenziert* nach Fachrichtungen organisiert sein sollen. Die parallele Frage stellt sich für das Lernen in den Ausbildungsschulen: ob und inwieweit sollen Unterrichtserfahrungen in *allen* Schulformen des Sekundarbereichs II oder des berufsbildenden Schulwesens gemacht werden, oder sollen sie auf ein Berufsfeld und auf ein bis zwei Schulformen konzentriert werden?

In der Wahrnehmung der Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst und deren Mängel ist zwischen den Akteuren und den Aussagen und den Reformvorschlägen in den „Perspektiven für die Lehrerbildung“ ein hohes Maß an Übereinstimmung festzustellen, auf die wir deshalb hinweisen (Terhart 2000, Kapitel 5; das gilt auch weitgehend für die Aussagen zur dritten Phase in Kapitel 6).

Hervorzuheben sind die Hinweise aus spezifisch berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht, daß die Theorie-Praxis-Beziehungen im Vorbereitungsdienst strukturell vergleichbar sind mit denen in der nichtakademischen Berufsausbildung im dualen System. Deshalb sollten die Erfahrungen und Problemlösungen aus diesem Ausbildungsbereich zur Abstimmung

mung von Lern- und Arbeitsprozessen in Studienseminar und Ausbildungsschule genutzt werden. Die erweiterte Perspektive dieses Vorschlages ist, für die Organisation des Lernens in der Berufsschullehrerbildung in allen drei Phasen die Schule zum Ausgangspunkt zu machen, also auch für die schulpraktischen Studien in der 1. Phase und für die schulnahe Fort- und Weiterbildung in der 3. Phase – in Verbindung mit der Organisation und Personalentwicklung.

Da sich berufsbildende Schulen zu regionalen Dienstleistungszentren in einem komplexen Beziehungsgeflecht mit Betrieben, Kammern, Gewerkschaften, Jugendhilfe etc. entwickeln, wollen die Studien- und Fachseminarleiter mit ihrer Institution in die regionale Bildungslandschaft und deren Entwicklung einbezogen werden, und wollen sie solche außerunterrichtlichen Arbeiten und Anforderungen in die Ausbildung der 2. Phase integrieren.

Abschließend weisen wir zur 3. Phase auf eine Expertise hin, die von Akteuren eines Landesinstitutes erarbeitet wurde, in dem die 2. und 3. Phase der Berufsschullehrerbildung integriert sind: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS): Innovative Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. (Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung). Kronshagen bei Kiel 2001.

4. Theoretische Grundlagen für das Untersuchungsinstrument

4.1 Berufsschullehrerbildung aus *berufsbio-graphischer* Perspektive

Die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) eingesetzte Gemischte Kommission Lehrerbildung (GKL) hat in ihrem Abschlußbericht (vgl. Terhart 2000) die historisch gewachsene Lehrerbildung in Deutschland, ihre Strukturen und gegenwärtigen Probleme sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung unter *berufsbio-graphischer* Perspektive beschrieben, analysiert und bewertet. Die GKL ist dabei von der theoretisch begründeten Auffassung ausgegangen, „daß Professionalität im Lehrerberuf zu allererst ein *berufsbio-graphisches* Entwicklungsproblem ist“ (ebd. S. 14).

Da diese Perspektive unserer theoretischen Position über die Entwicklung von Personen durch berufliches Lernen und berufliches Arbeiten entspricht, knüpfen wir daran an und erläutern diese Position, soweit es zur theoretischen Begründung des Untersuchungsinstrumentes erforderlich ist.

Ausgangspunkt für eine ökologisch orientierte Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Kell 1984, 1989, 1991, 1995) ist die „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (Bronfenbrenner 1980), die auf der interdisziplinär gewonnenen Erkenntnis basiert, daß der Mensch (die Person) sich in Wechselbeziehung zu seiner (ihrer) Umwelt entwickelt. Die *berufsbio-graphische* Perspektive legen wir auf die allgemeine Erkenntnis über personale Entwicklungsprozesse aus, u. z. auf „berufliche“ Entwicklungsprozesse als Spezialfall. „Berufliche“ Entwicklungsprozesse sind zum einen Lernprozesse, die aus subjektbezogener Sicht auf die Veränderung der eigenen Person zielen, bewußt und geplant sind (Aufbau eines personalen Arbeitsvermögens). Zum anderen finden „berufliche“ Entwicklungsprozesse in Arbeitsprozessen statt, die ihrerseits bewußt und geplant auf die Veränderungen der Umwelt zielen (z. B. durch Verwendung des Arbeitsvermögens in der beruflich organisierten Erwerbsarbeit). Berufliches Lernen im Kontext von Berufsbildung ist eine Voraussetzung für berufliches Arbeiten.

Personale Entwicklungsprozesse in der Berufsbildung und in der beruflichen Arbeit werden von den Wechselbeziehungen einer Person mit je spezifischen Umwelten beeinflusst. Zur Analyse von Umwelteinflüssen auf personale Entwicklungsprozesse geht Bronfenbrenner von der Vorstellung aus, daß „Umwelt topologisch als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen“ besteht (ebd. S. 38), die er als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem definiert (S.1).

4.2 Konzepte zur Berufsschullehrerbildung als Aussagen über Entwicklungsrahmen für berufliche Lernprozesse

Auf dieser theoretischen Basis lassen sich für die berufsbiographische Perspektive zwei Betrachtungsrichtungen gewinnen, die jedoch in Wechselbeziehungen zueinander stehen.

- (1) Von der *Person* ausgehend wird der personale (lebenslange und nicht zu unterbrechende) Entwicklungsprozeß ausschnitthaft betrachtet, soweit er das organisierte berufliche Lernen in der Berufsausbildung (vor der beruflichen Arbeit) und in bzw. neben der beruflichen Arbeit betrifft (Weiterlernen im Beruf). Das ist die subjektbezogene Prozessdimension in der ökologischen Betrachtung personaler Entwicklungsprozesse.

Berufliche Lernprozesse verlaufen im Mikrosystem und werden beeinflusst von dessen Struktur sowie von den Systemstrukturen, die das Mikrosystem überwölben (Meso-, Exo-, Makrosystem). Sie werden aus berufsbiographischer Perspektive insbesondere beeinflusst von der tradierten Dreiphasigkeit der Lehrerbildung (Exosystem-Ebene) und der institutionellen Gestaltung jeder Phase (Universitäten; Studienseminare und Ausbildungsschulen; Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung – Mesosystem-Ebene).

- (2) Von der *Umwelt* ausgehend sind die ineinander geschachtelten Umwelt-Systeme daraufhin zu untersuchen, wie sie strukturiert und politisch gestaltet sind, wo Strukturprobleme bestehen und welche Vorstellungen, Ziele, Konzepte, Empfehlungen etc. vorliegen, Systemstrukturen zu verändern, um berufliche Lernprozesse so zu beeinflussen, daß die politisch gewünschten Ziele erreicht werden. Das ist die umweltbezogene Systemdimension in der ökologischen Betrachtung personaler Entwicklungsprozesse.

Berufliche Lernprozesse im Mikrosystem werden aus berufsbiographischer Perspektive insbesondere beeinflusst von den institutionellen Strukturen des Mesosystems (Universitäten; Studienseminare und Ausbildungsschulen; Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung), die wiederum aus der politischen Entscheidung für eine Dreiphasigkeit der Lehrerbildung resultieren (Exosystem-Ebene) und die von Lehrerleitbildern beeinflusst werden (Makrosystem-Ebene).

In diesem Forschungsprojekt betrachten wir die Berufsschullehrerbildung als Spezialfall beruflichen Lernens, und zwar von Lehramtsstudierenden, Referendaren, Lehrern in der Fort- und Weiterbildung in den institutionellen Umwelten von Universitäten, Studienseminaren, beruflichen Schulen, Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung etc. Da das Projekt begrenzt ist auf Soll-Aussagen darüber, welche konzeptionellen Vorstellungen, Vorschläge etc. zur Gestaltung der institutionellen Um-

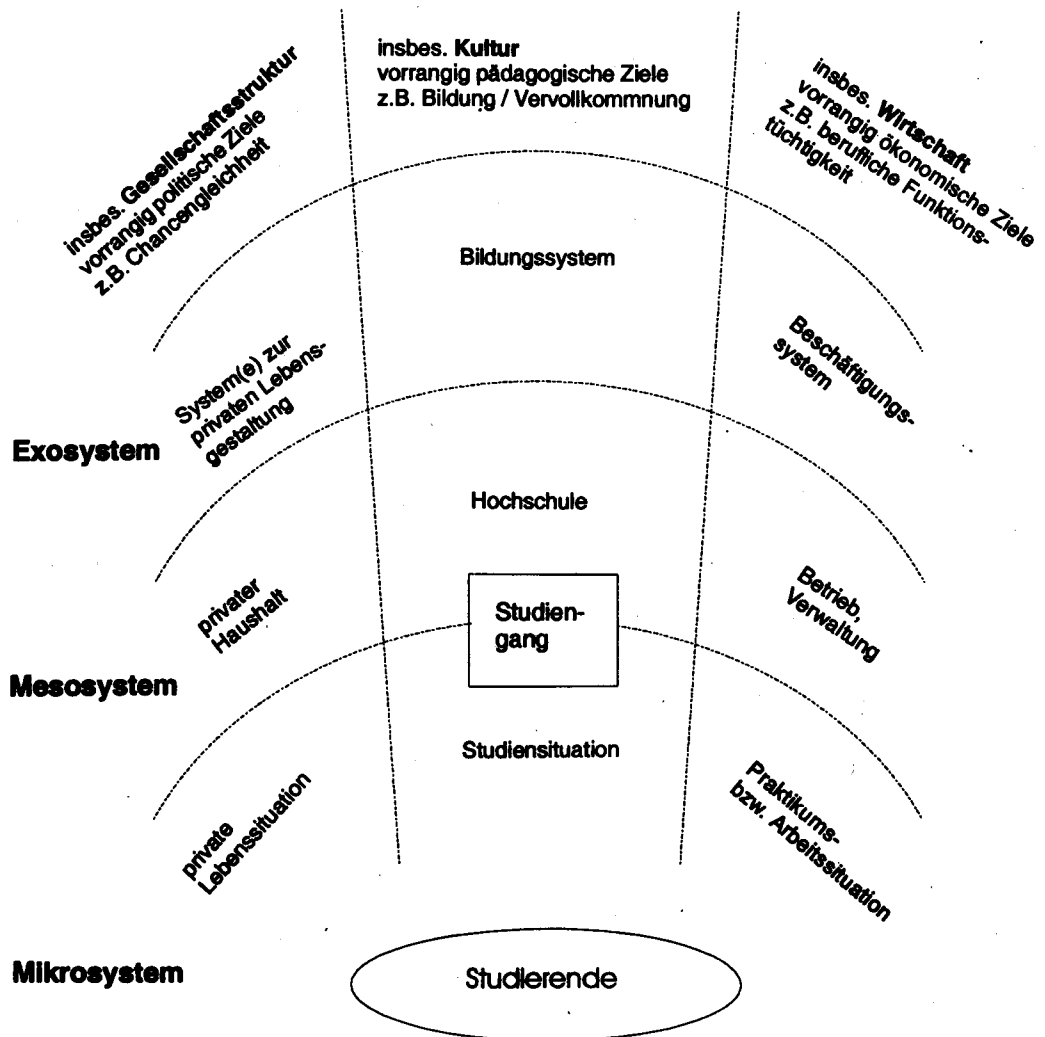
welten für die Berufsschullehrerbildung in Dokumenten veröffentlicht vorliegen, die auf eine Verbesserung der Professionalisierungsprozesse hin zu „guten Lehrern“ zielen, stehen Analysen zur *Systemdimension* im Vordergrund.

Einen Standpunktwechsel nehmen wir im Kapitel 9 vor, in dem die Berufsschullehrerbildung aus Sicht von Betroffenen (exemplarisch nur von Studierenden) beschrieben wird, um auch deren Vorstellungen bei den Soll-Aussagen zu berücksichtigen, obwohl oder gerade weil sie im politischen Raum verbandlich nicht organisiert sind und deshalb nicht oder allenfalls am Rande wahrgenommen werden.

Die Beziehungen zwischen Studierende als Personen und ihren Umwelten haben wir aus letztgenannter Betrachtung graphisch dargestellt und erläutert (vgl. Buchmann/Kell 1997, S. 549; Buchmann 2000, S. 80). In der übernommenen Abbildung 1 ist der Gedankengang veranschaulicht:

Abbildung 1: Studierende in ihrer Umwelt aus ökologischer Sicht

Makrosystem: Politik- und Rechtssystem (Weltanschauungen, Weltbilder, Normen, etc.)



(Lehramts-)Studierende entwickeln sich (lernen und werden sozialisiert) in den Situationen eines Seminars (Mikrosystem), die in einem Raum einer Hochschule und in deren rechtlichen, institutionellen, curricularen, zeitlichen etc. Strukturen (Mesosystem) „erlebt werden“. Die Hochschule als Institution des Tertiärbereichs im Bildungssystem (Exosystem) ist wiederum überwölbt von den Strukturen der Gesellschaft (Makrosystem).

Auf analoge Abbildungen für Referendare im Studienseminar und in den Ausbildungsschulen und für Lehrer in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen verzichten wir hier. Wichtig ist uns mit Bezug auf den Projektauftrag darzulegen, wo unsere Analysen von Konzeptionen zur Berufsschullehrerbildung ansetzen und worauf sie fokussiert sind: Sie verfolgen die Soll-Aussagen über die Berufsschullehrerbildung in der Systemdimension, setzen beim Makrosystem (z. B. Lehrer-Leitbilder) an, berücksichtigen die globalen Entscheidungen auf der Exosystem-Ebene zur (Drei-)Phasigkeit der Lehrerausbildung im Bildungssystem und erfassen die konkretisierenden Aussagen zum einen hinsichtlich der strukturellen Verortung der Berufsschullehrerbildung im Hochschulsystem (Universitäten oder/und Fachhochschulen), zum anderen über die Organisation der Berufsschullehrerbildung innerhalb der Institutionen (Mesosystem) bis zu Gestaltungsoptionen für Lehr-Lern-Umgebungen (im Mikrosystem). Dabei sind die Analysen auf die berufsbiographische Perspektive fokussiert, d. h. die Aussagen werden geordnet nach ihren Vorstellungen zur zeitlichen Strukturierung der Berufsschullehrerbildung vom Eintritt in ein Lehramtsstudium bis zum Berufsaustritt.

Zusammengefaßt: Wir betrachten die Konzepte zur Berufsschullehrerbildung als Soll-Aussagen über die politische Gestaltung von „Entwicklungsrahmen“ (vgl. Kell 1991, S. 170 – 173), die das berufliche Lernen von Lehramtsstudierenden, Referendaren, Lehrern in den Wechselbeziehungen ihrer Personen in den jeweiligen (Lern-) Umwelten so beeinflussen sollen, daß das jeweils in den Lehrer-Leitbildern postulierte Ziel durch einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau (Professionalisierungsprozeß) erreicht wird.

5. Strukturmatrix als Instrument zur Analyse und Ordnung von Soll-Aussagen zur Berufsschullehrerbildung.

Auf der Basis der theoretischen Begründungen für und unsere Analysen der Berufsschullehrerbildung nach zwei Dimensionen, nach der System- und nach der Prozeß-Dimension, führen wir beide theoretischen Zugriffe auf die gesellschaftliche Praxis (den Gegenstandsbereich der Analysen) in einer Strukturmatrix zusammen, differenzieren beide Systemdimensionen nach begründeten Kriterien und konkretisieren die Strukturmatrix in den Matrixfeldern nach Merkmalen, die das Analysemodell darstellen und nach denen die Soll-Aussagen analysiert werden.

5.1 Kriterien der Strukturmatrix

Mit Bezug auf die Erläuterungen zu Abbildung 1 und zu den beiden Dimensionen einer ökologischen Betrachtung der Berufsschullehrerbildung verwenden wir zum einen die Differenzierung der Umwelt(Systemdimension) nach den Kriterien Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossenen Strukturen (vgl. Bronfenbrenner 1980, S. 38).

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (ebd. S. 38)

Auf die Frage nach dem beruflichen *Lehren und Lernen* in der Berufsschullehrerbildung sind die Analysen nach diesem Kriterium fokussiert.

Die pädagogische Gestaltung von Lernumwelten und die politisch-ökonomische Gestaltung von Arbeits-Umwelten beeinflussen die Wechselbeziehungen von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrern zu diesen Umwelten unmittelbar; vermutlich wirken die Umweltstrukturen im Mikrosystem am nachhaltigsten auf die berufsbezogenen Entwicklungsprozesse. Wenn die Professionalisierung von Lehrern als berufsbio-graphischer Entwicklungsprozess verstanden wird und aus dieser Perspektive politisch und pädagogisch gestaltet werden soll, dann müssten die Lern- und Arbeitsumwelten in den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen nach den Zeitstrukturen der Phasen aufeinander abgestimmt gestaltet werden – aus dieser phasenübergreifenden Gestaltungsaufgabe ergibt sich die Frage nach einem „Kerncurriculum“ für die Lehrerbildung insgesamt und die nach der Zuordnung von Teilen zu den Institutionen in den drei Phasen.

Aus dieser Sicht wäre die Praxis der Berufsschullehrerbildung in den Mikrosystemen empirisch zu untersuchen - eine kaum in Angriff ge-

nommene Aufgabe der Berufsbildungsforschung über diesen Gegenstandsbereich.

Für die Analyse von Soll-Aussagen zur Berufsschullehrerbildung ergibt sich aus diesem Kriterium die Prüffrage, ob Soll-Aussagen auch zur Gestaltung von Mikrosystemen vorliegen und ob und inwieweit diese von Vorurteilen, Vorstellungen, Annahmen, Wissen etc. über Umweltstrukturen im Mikrosystem und über deren Wirkungen beeinflusst worden sind.

„Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist ... (ebd. S. 41).

Auf die Frage nach der *Organisation* und den *Institutionen* in der Berufsschullehrerbildung sind die Analysen nach diesem Kriterium fokussiert.

Durch die politische Gestaltung der Institutionen, in denen die Berufsschullehrer aus-, fort- und weitergebildet werden und in denen sie arbeiten (bzw. in denen sie als Praktikanten tätig sind), und durch die Gestaltung der organisatorischen Beziehungen zwischen den Institutionen werden die Rahmenbedingungen geschaffen für die Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten in der Berufsschullehrerbildung. Die Annahme, dass das Mikro- vom Mesosystem „überwölbt“ wird, führt zu der Frage, welche Steuerungsabsichten in den Soll-Aussagen zur Organisation und zu den Institutionen in bezug auf die Gestaltung der Lern- und Arbeitsumwelten zu erkennen sind.

Die Frage, ob und inwieweit dabei die Wechselbeziehungen zwischen den „Lebensbereichen“ (z. B. zwischen denen in Universitäten, Studienseminaren, Ausbildungsschulen etc.) mit anderen Lebensbereichen wie Familie, Unternehmungen/Verwaltungen (z. B. Einflüsse der Erwerbsarbeit während des Studiums oder von Praktika auf die Aus- und Weiterbildung) in den Soll-Aussagen berücksichtigt werden, wird zwar systematisch bei den Analysen gestellt; vermutlich sind aber Antworten darauf kaum zu finden.

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (ebd. S. 42).

Auf die Frage, wie die Möglichkeiten der *Gestaltung* und der *Politik* durch die Schneidung von Politikbereichen mit Bezug auf gesellschaftliche Subsysteme wie Bildungs-, Beschäftigungs-, Sozialsystem etc. und deren Beziehungen zueinander beeinflusst werden, sind die Analysen auf dieser Systemebene fokussiert. Die hier bestehenden Strukturen, z. B. die politische Zuständigkeit des Staates für den Schul- und Hochschulbereich, die Grobstruktur des Bildungssystems (Primar-, Sekundar-, Tertiär-

und Quartärbereich), die grundsätzliche marktwirtschaftliche Struktur des Beschäftigungssystems mit Ausnahme der Beschäftigung beim Staat zur Erfüllung hoheitlicher Aufgaben (im Schul- und Hochschulbereich als Teile des Beschäftigungssystems) werden in der Regel als gegeben angesehen, weil sie zum Teil verfassungsrechtlich verankert sind. Deshalb sind Soll-Aussagen zur Berufsschullehrerbildung in bezug auf diese Ebene eher selten. Aus generellen Aussagen über die Deregulierung und über die Privatisierung bisher vom Staat erfüllter Aufgaben können sich aber Folgen für die Berufsschulen und für die Berufsschullehrerbildung ergeben, z. B. zur Beteiligung der Berufsschulen an der beruflichen Weiterbildung und der Berücksichtigung dieses Aufgabensegmentes in der Berufsschullehrerbildung.

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd. S. 42).

Auf die Frage nach *Reflexionen* und *Theorien* über die Berufsschullehrerbildung sind die Analysen auf dieser Systemebene fokussiert.

Durch den Projektauftrag sind die Analysen zur Berufsschullehrerbildung auf diese Ebene konzentriert, weil Konzeptionen, Modelle, Vorstellungen etc. – hier unter dem Oberbegriff „Soll-Aussagen“ subsumiert – als gedankliche Gebilde (kognitive Strukturen, Teile der Kultur bzw. Subkultur) verstanden werden. Soll-Aussagen zur Berufsschullehrerbildung sind nicht die Realität der Berufsschullehrerbildung, beziehen sich aber auf diese Realität, weil zum einen die Wahrnehmungen dieser Realität die eigenen Soll-Vorstellungen beeinflussen und weil zum anderen die eigenen Soll-Vorstellungen grundsätzlich auf Veränderungen in der Realität durch politisches Handeln gerichtet sind. Insofern sind Soll-Aussagen Realitäten in den politischen Auseinandersetzungen über die Gestaltung der Berufsschullehrerbildung. Deshalb können durch Vergleiche von Soll-Aussagen Übereinstimmungen und Unterschiede festgestellt und eingeschätzt werden, welche Einflüsse davon auf die politische Gestaltung der Berufsschullehrerbildung zu erwarten sind. Dahingehende Analysen und einschätzende Bewertungen bilden die Kernaufgabe des Projektauftrages.

Auf dieser theoretischen Basis können wir den in den Kapiteln 1 bis 3 bereits verwendeten Akteur-Begriff noch weiter präzisieren: Politische Akteure sind Personen, die die gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen (Umwelten auf der Exo- und Mesosystem-Ebene) gestalten (wollen), z. B. die Phasigkeit der Berufsschullehrerbildung, deren Institutionen und Bildungsgänge. Davon sind die *professionellen* Akteure, die als Personen *in* den Institutionen (auf der Mesosystem-Ebene) arbeiten in der Durchführung ihrer Arbeit betroffen, z. B. Hochschullehrer, Seminarleiter, Ausbildungslehrer. Aus dieser Betroffenheit resultieren politische

Aktivitäten, um den eigenen beruflichen Interessen bei den politischen Akteuren Gehör zu verschaffen. Vom Handeln der politischen und professionellen Akteure sind Lernende betroffen, z. B. Studierende, Referendare, Lehrer; aber auch sie handeln als Akteure, z. B. als Lernende – vor allem im Mikrosystem – und sie können sich in Verbänden organisieren und ihre Interessen im politischen Raum vertreten.

Da *ökologische Übergänge* – ein Wechsel der Rolle, des Lebensbereichs etc. – sowohl bedeutsame Folge als auch Anlaß für personale Entwicklungsprozesse sein können (ebd. S. 43), sollte eine berufsbiographische Sicht auf die Berufsschullehrerbildung beim ersten Übergang ansetzen, beim Übergang von einer allgemeinbildenden Schule, von einer Berufsausbildung, vom Wehrdienst, von einem anderen Studiengang etc. in einen Lehramtsstudiengang, der zur Lehrerausbildung in berufsbildenden Schulen führt. Durch die Dreiphasigkeit der Berufsschullehrerbildung sind mindestens drei weitere generelle Übergänge zu beachten: Übergang in das Referendariat, in die berufsbildenden Schulen als Lehrer und von dort in eine andere berufliche Arbeit oder in den Ruhestand. Weitere ökologische Übergänge wie die von einer Lehrveranstaltung in ein Praktikum, vom Studienseminar in die Ausbildungsschule, von der Lehrerausbildung in eine Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahme und jeweils zurück, beeinflussen die personalen Entwicklungsprozesse ebenfalls. Da die Soll-Aussagen vermutlich dazu keine Konkretionen enthalten, verzichten wir hier auf eine weitere Differenzierung der ökologischen Übergänge nach solchen Merkmalen.

In der berufsbiographischen Sicht auf die Lehrerbildung zeichnet sich jedoch eine Binnen-Differenzierung der dritten Phase ab. Die „Perspektiven ...“ haben das „Lernen im Beruf“ und insbesondere die ersten ca. 5 Jahre im Lehrerberuf in ihrer Bedeutung für die personalen Professionalisierungsprozesse hervorgehoben (vgl. Terhart 2000, S. 127 ff.). Die Hamburger Kommission Lehrerbildung hat diese Differenzierung aufgenommen und zu vier Phasen systematisch erweitert (2000, S. 9 f.). Wir knüpfen daran an und differenzieren die Prozeßdimension nach sechs Kriterien und berücksichtigen mindestens die dadurch deutlich werden- den Übergänge:

1. Lehrerausbildung in der Universität;
2. Ausbildung im Studienseminar und in der Ausbildungsschule;
3. Weiterlernen im Beruf;
 - (3.1) Berufseingangsphase nach abgeschlossener Ausbildung;
 - (3.2) Fortbildung zur Anpassung an veränderte Anforderungen im Lehrerberuf;
 - (3.3) Weiterbildung zum Erwerb von Zusatzqualifikationen;
 - (3.4) Ausstieg aus dem Lehrerberuf.

Die vier Kriterien der Systemdimension und die sechs Kriterien der Prozeßdimension eignen sich nicht nur für die Analysen von Soll-Aussagen, sondern auch für die Analysen der Realitäten in der gesellschaftlichen Praxis der Berufsschullehrerbildung und sie ermöglichen theoriegestützte, systematische Soll-Ist-Vergleiche, die für Mängelanalysen, für die Einschätzung darauf bezogener Reformbedarfe, Gestaltungsoptionen, Gestaltungsmaßnahmen etc. sowie für die Einschätzung von Folgen wichtig sind, die sich daraus für die Praxis der Berufsschullehrerbildung ergeben können.

Durch Verknüpfungen der nach vier Kriterien differenzierten Systemdimensionen und der nach sechs Kriterien differenzierten Prozeßdimensionen gewinnen wir eine Strukturmatrix, in deren vierundzwanzig Felder *Merkmale* für die Analysen ausgewiesen sind. In Abbildung 2 ist eine auf zwölf Matrixfelder vereinfachte Strukturmatrix mit globalen Stichworten zu den Merkmalen dargestellt, von denen ausgehend wir eine Merkmal-Liste erstellt haben, die in einem Analysemodell visualisiert ist (5.3).

Abbildung 2: Strukturmatrix zur Berufsschullehrerbildung

Systemdimension Prozeß- dimension	<u>Makrosystem-Ebene</u>	<u>Exosystem-Ebene</u>	<u>Mesosystem-Ebene</u>	<u>Mikrosystem-Ebene</u>
Statuspassage (1): von ... in einen Lehramtsstudiengang mit einer beruflichen Fachrichtung.				
1. Phase	Lehrerleitbild 1	Hochschulstudium	Hochschulen (Universitäten und/oder Fachhochschulen)	Lernumwelten im Studium
Statuspassage (2): Übergang von der Universität in den Vorbereitungsdienst				
2. Phase	Lehrerleitbild 2	Referendariat/ Vorbereitungsdienst	Studienseminare Ausbildungsschulen	Lern- und Arbeitsumelten in Studienseminaren und Ausbil- dungsschulen
Statuspassage(3): Übergang vom Vorbereitungsdienst in den Schuldienst				
3. Phase (3.1) Berufseingangsphase, (3.2) Lehrerfortbildung (3.3) Lehrerweiterbildung (3.4) Ausstieg aus dem Lehrerberuf	Lehrerleitbild 3	Lernen im Beruf	Schulen Institutionen der Lehrerfort- und Weiterbildung (Universitä- ten)	Arbeits- und Lernumwelten in Schulen und Institutionen der Lehrerfort- und Weiterbildung
Statuspassage (4): Übergang vom Schuldienst in ...				

Die Beschreibung der Matrixfelder beschränken wir auf knappe Erläuterungen zu den dort eingetragenen Stichworten.

Auf der *Makrosystem*-Ebene sollen die Stichworte „Lehrerleitbild 1/2/3“ auf die Notwendigkeit hinweisen, die Soll-Aussagen im Hinblick auf das jeweilige Lehrerleitbild zu analysieren, weil alle „Konzepte“ Aussagen zum Leitbild und über Ziele enthalten (sollten). Dabei ist bedeutsam, ob mit oder ohne Bezug zu einem (alle Phasen) umfassenden Leitbild die Leitbilder für die drei Phasen konkretisiert, ob es bei phasenunspezifischen Aussagen bleibt oder ob gar kein Leitbild in den Soll-Aussagen expliziert ist. Bei der Analyse dahingehender Aussagen sind auch solche zu berücksichtigen, die (abstrakte) Sicht auf Vorstellungen über die Gesellschaft, über Schule als gesellschaftliche Institution, auf die Lehrarbeit in der Schule etc. beziehen und/oder die (konkrete) Aufgaben beschreiben, die Lehrer zu erfüllen haben und/oder die Kompetenzen und Qualifikationen benennen, über die Berufsschullehrer verfügen müssen bzw. die sie in den drei Phasen erwerben sollen.

Auf der *Exosystem*-Ebene geht es um Fragen nach den Vorstellungen über gesellschaftliche Subsysteme und ihre Wechselbeziehungen, insbesondere über die Beziehungen zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem, sowie um die Strukturen insbesondere in diesen beiden Subsystemen. Grundentscheidungen über das Verhältnis von Staat und Gesellschaft/Bürger im Bildungssystem, von staatlicher und privater Trägerschaft und Finanzierung von Schulen, Hochschulen, Ausbildungsbetrieben, Institutionen der Fort- und Weiterbildung etc., über allgemeinbildende und berufsbildende Schulen (vor dem Hintergrund bildungstheoretischer und bildungspolitischer Vorstellungen über das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung), über die Gliederung im Schulwesen, über die nichtakademische Berufsausbildung im dualen System und im beruflichen Schulwesen etc. beeinflussen auch die konzeptionellen Vorstellungen zur Berufsschullehrerbildung. Eine für die Lehrerbildung wichtige politische Entscheidung auf dieser Ebene ist die über die Phasigkeit, aus der sich Folgerungen für die Entscheidungen über die Institutionen der Lehrerbildung auf der darunter liegenden Ebene ergeben.

Auf der *Mesosystem*-Ebene sind die Institutionen ausgewiesen, in denen Studierende, Studienreferendare und Lehrer beruflich lernen und arbeiten. In den Konzepten zur Berufsschullehrerbildung sind die Aussagen zu dieser Systemebene dominant, weil durch die politische Gestaltung, insbesondere durch die rechtliche Konstituierung der Institutionen, die nachhaltigsten Wirkungen auf die personalen Entwicklungsprozesse erwartet werden. Deshalb werden die Merkmale der Institutionen und deren interne Organisationen am stärksten differenziert und in den Mittelpunkt des Analysemodells gerückt (5.3).

Auf der *Mikrosystem*-Ebene verweisen die Stichworte auf die verschiedenen Lern- und Arbeitsumwelten, die in der Berufsschullehrerbildung

von den Studierenden, Referendaren und Lehrern „erlebt“ werden. Durch gesetzliche Regelungen (z. B. Prüfungs- und Studienordnungen) werden „Entwicklungsrahmen“ (z. B. Studiengänge) festgelegt, in denen Lehrende Lernumwelten pädagogisch gestalten und im zeitlichen Kontinuum Situationen schaffen, die von den Lernenden als Lernsituationen wahrgenommen und definiert werden *sollen*. Inwiefern die Lernenden fremdgestaltete Lernumgebungen als solche subjektiv wahrnehmen, definieren und nutzen kann nur durch empirische Berufsbildungsforschung untersucht werden. Die Soll-Aussagen über die politische Gestaltung der Institutionen und der Entwicklungsrahmen wird zwar von Annahmen, Erwartungen, Hoffnungen etc. über Wirkungen vorhandener institutioneller Strukturen und organisatorischer Regelungen bzw. über vorgeschlagene/beabsichtigte Reformen auf die pädagogische Gestaltung der Lernumgebungen durch Lehrende und die Nutzung der Lernsituationen durch Lernende beeinflusst, aber sie können kaum durch einschlägiges wissenschaftliches Wissen begründet werden.

Da von Konzepten zur Berufsschullehrerbildung auf der Makrosystem-Ebene über Strukturen und Gestaltungsoptionen auf der Exo- und Mesosystem-Ebene (von oben ableitend) kaum Vorstellungen über die Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten auf der Mikrosystem-Ebene zu gewinnen sind, benötigen Soll-Aussagen auf dieser Systemebene der Stützung und Begründung (von unten) durch Forschungsprojekte und Modellversuche, deren Ergebnisse konstruktive Vorschläge zur Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten stützen und begründen können.

Aus dieser Sicht können die Expertise für das BLK-Programm „Innovative Fortbildung der Lehrer/-innen an beruflichen Schulen“ (K 0435.00) und dieses Programm selbst als eine sinnvolle Ergänzung zu diesem Forschungsprojekt gesehen werden. Beide zielen auf Innovationen in der Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten in der Berufsschullehrerbildung. Das BLK-Programm ist zunächst auf die Institutionen der zweiten und dritten Phase begrenzt. Durch diesbezügliche Forschungsprojekte, Verbundvorhaben und Modellversuche, die auf die erste Phase der Berufsschullehrerausbildung erweitert werden sollten, kann festgestellt werden, welche Verbesserungen im Rahmen bestehender institutioneller Strukturen, rechtlicher und organisatorischer Regelungen möglich sind und für welche Verbesserungen Änderungen auf den Systemebenen erforderlich sind, die das Mesosystem überwölben. Sie ermöglichen grundsätzlich auch Soll-Ist-Vergleiche und Rückmeldungen an die politischen Akteure, für welche konzeptionellen Vorstellungen und Gestaltungsoptionen Realisierungschancen bestehen bzw. wie sie modifiziert werden müßten, um das politisch Gewünschte dem Machbaren anzunähern.

Zusammengefaßt: Mit Hilfe der Strukturmatrix können theoriegestützt und systematisch Fragen an die Soll-Aussagen in Dokumenten zur Berufsschullehrerbildung gestellt und die Antworten analysiert, geordnet und verglichen werden. Sie bietet die Möglichkeit, die für wissenschaftli-

ches Arbeiten gesteckten Ziele der Transparenz, der Vollständigkeit (des Wissens) und der Übersichtlichkeit (Ordnung, Klassifikation) mit Bezug auf den Gegenstandsbereich Berufsschullehrerbildung näher zu kommen. In bezug auf diese Ziele ist die Strukturmatrix normativ. In bezug auf die *Analysen* von Soll-Aussagen arbeiten wir mit ihr als Instrument, orientiert – aber nur angenähert – an wissenschaftliche Kriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität. Ziel dieser Analysen ist eine nach Kriterien bzw. Merkmalen geordnete *Beschreibung* vorliegender Soll-Aussagen zur Berufsschullehrerbildung als Basis für Bewertungen durch politische Akteure, Beteiligte und Betroffene und für eigene Bewertungen (in Kapitel 7 und 10).

Die Strukturmatrix enthält etwas Wünschbares und eine Forschungsoption: Die Feststellung bzw. Erarbeitung wissenschaftlichen Wissens über alle Merkmale der Matrixfelder als Basis für Diskussionen, Beratungen und Konsensbildungen über die politische und pädagogische Gestaltung der Berufsschullehrerbildung. Sie macht in der Systemdimension aufmerksam auf die Spannungen und Wechselbeziehungen zwischen den gesellschaftlichen Leitbildern über Schule, Berufsausbildung, Lehrerberuf und Lehrerarbeit (Makrosystem) und den realen Lern- und Arbeitsumwelten (Mikrosystem) und in der Prozeßdimension verweist sie insbesondere auf zwei Notwendigkeiten, auf die abgestimmte Konkretisierung der Lehrerleitbilder (Makrosystem) und auf die Erarbeitung eines abgestimmten Kerncurriculum für die drei Phasen der Berufsschullehrerbildung als Basis für die Gestaltung der Lern- und Arbeitsumwelten (im Mikrosystem).

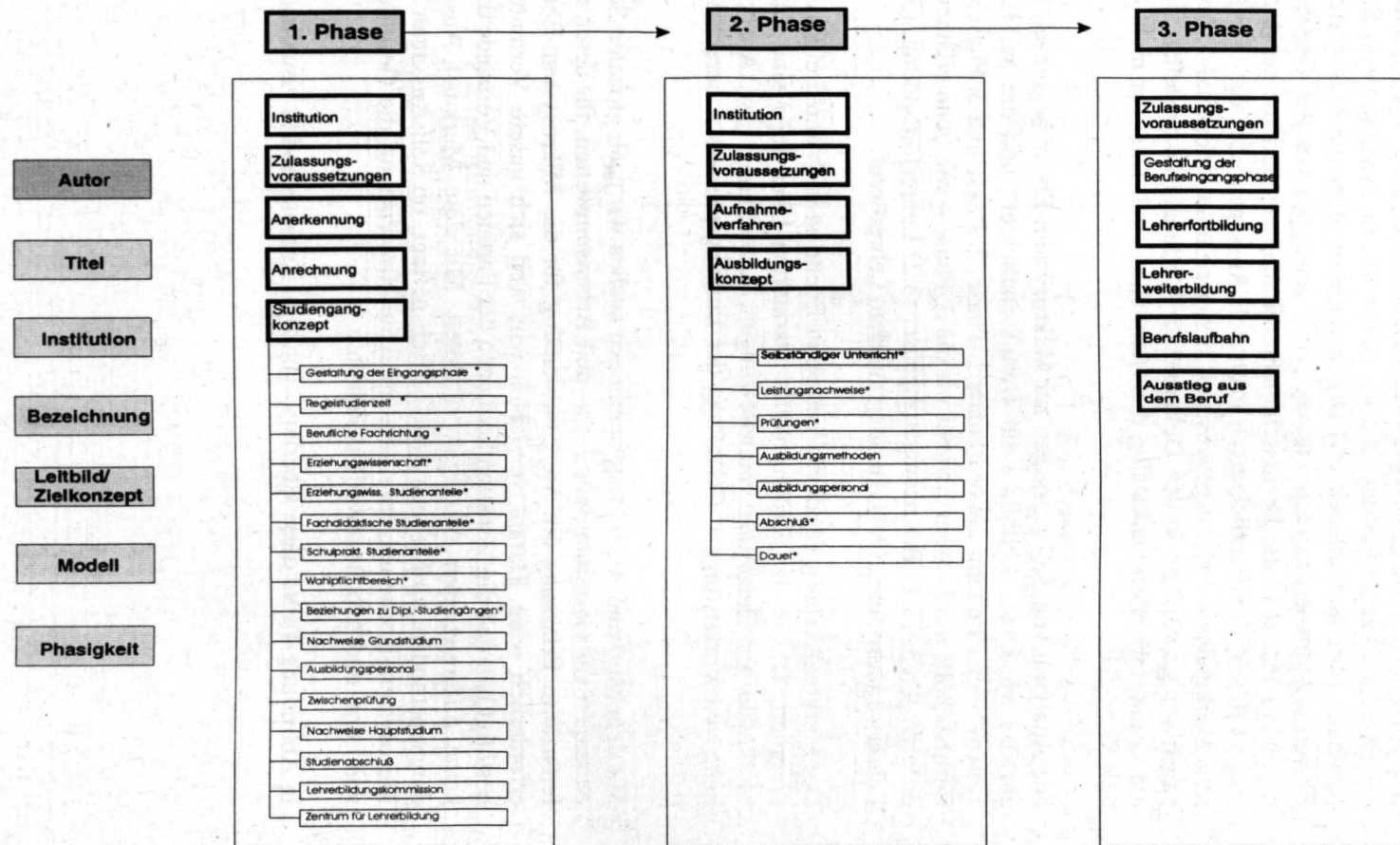
5.2 Analyseansatz

Bevor wir in Abschnitt 5.3 die in den Matrixfeldern genannten Merkmale genauer beschreiben, in einem Analysemodell systematisch konkretisieren (Abbildung 4) und das auf dieser Basis erarbeitete Analyseinstrument vorstellen (Abbildung 5), visualisieren wir unseren Analyseansatz (Abbildung 3), um zwei wichtige Vorentscheidungen für die Durchführung der Analysen und Bewertungen hervorzuheben.

Zum einen soll durch die Vertauschung der Matrixachsen die Bedeutung der Prozeßdimension hervorgehoben werden, die theoretisch aus der berufsbiographischen Begründung folgt, und die politisch für die Beseitigung von Defiziten in den Abstimmungsprozessen zwischen den drei Phasen der Berufsschullehrerbildung wichtig ist.

Zum anderen soll für die Systemdimension hervorgehoben werden, daß die Analysen aus pragmatischen Gründen auf die Merkmale der Mesosystem-Ebene konzentriert sind, weil dazu die meisten und konkretesten Aussagen der Parteien, Gremien und Verbände zur Berufsschullehrerbildung vorliegen.

Abbildung 3: Analyseansatz



* = Weitere Ausdifferenzierungen zu den Einzel-Merkmalen siehe Abbildung 5.

5.3 Merkmale zur Analyse und Ordnung von Soll-Aussagen - Analysemodell

Die Stichworte in den Matrixfeldern beziehen sich global auf Merkmale der Berufsschullehrerbildung, die vor allem für die Analysen von Soll-Aussagen über *Institutionen* und *Organisationen* (über die Mesosystem-Ebene) differenziert werden müssen. Dabei gehen wir von den Gegebenheiten der Praxis in der Berufsschullehrerbildung aus und suchen in den ausgewählten Veröffentlichungen nach Soll-Aussagen über die in unserem Merkmalskatalog ausgewiesenen differenzierten Merkmale. Zuvor haben wir geprüft, ob in den Dokumenten Merkmale festzustellen sind, die in unserem Merkmalskatalog nicht enthalten sind. Das war nicht der Fall.

Die Analysen von Soll-Aussagen zur Makrosystem-Ebene begrenzen wir auf das Merkmal „Leitbilder für Berufsschullehrer“ und die zur Exosystem-Ebene sind auf die Merkmale 1. Phase, 2. Phase und 3. Phase der Berufsschullehrer begrenzt, wobei wir die 3. Phase – wie oben erläutert – differenzieren: (3.1) Berufseingangsphase, (3.2) Lehrerfortbildung, (3.3) Lehrerweiterbildung, (3.4) Ausstieg aus dem Lehrerberuf.

Der Merkmalskatalog für die Mesosystem-Ebene ist nach den drei Phasen gruppiert. Die in der Strukturmatrix markierten Übergänge sind durch Merkmale wie Zulassungsvoraussetzungen, Anrechnung bzw. Anerkennung von Vorleistungen, Gestaltung der Eingangsphase etc. berücksichtigt.

Mit dem Merkmal Ausbildungsmethoden suchen wir nach globalen Soll-Aussagen zur Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten, für deren differenzierte Erfassung ein Merkmalskatalog für die Mikrosystem-Ebene erforderlich wäre. Darauf verzichten wir, weil sich unsere Vermutung bestätigt hat, daß die Veröffentlichungen der Parteien und Verbände dazu keine differenzierten Aussagen enthalten. Mit dem Merkmal Ausbildungsmethoden wird jedoch systematisch gefragt, ob Soll-Aussagen zur Mesosystem-Ebene explizite oder implizite Hinweise auf die Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten enthalten.

In Abbildung 4 sind diese Überlegungen zum Analysemodell visualisiert.

Abbildung 4: Analysemodell

	Makrosystem- ebene	Exosystemebene	Mesosystemebene	Mikrosystem- ebene
1. Phase	(Berufsschullehrer) Leitbilder	Hochschulstudium	Institution Zulassungsvoraussetzungen Anrechnung Anerkennung Studiengangkonzept	z. B. BLK-Programm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“ ← ← ←
2. Phase		Referendariat/ Vorbereitungsdienst	Institution Zulassungsvoraussetzungen Aufnahmeverfahren Ausbildungskonzept	
3. Phase		Lernen im Beruf	Zulassungsvoraussetzungen Gestaltung der Berufseingangsphase Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung Berufslaufbahn Ausstieg aus dem Beruf	

Für die Anwendung des Analysemodells haben wir folgendes Analyseinstrument erarbeitet, mit dessen Hilfe die Soll-Aussagen in den Veröffentlichungen erfaßt und elektronisch gespeichert werden. Dafür haben wir ein EDV-Programm auf der Basis von Access erarbeitet.

Abbildung 5: Analyseinstrument

1. Phase			
Institution	Universität/wissenschaftl. Hochschule Fachhochschule		
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. Hochschulreife Fachgeb. Hochschulreife	Berufsausbildung	Praxis
Anrechnung	FH		
Anerkennung	Diplom		
Studiengangskonzept			
Gestaltung der Eingangsphase			
Regelstudienzeit	Studienumfang: Semesterzahl (SWS)		
Berufliche Fachrichtung	Fachwissenschaft Fachdidaktik Schulpraktika		
Erziehungswissenschaft	Wissenschaften Fachdidaktik Schulpraktika		
Erziehungswiss. Studienanteile	BWP als Teildisziplin/Dauer BWP/Dauer		
Fachdidaktische Studienanteile	Dauer Prüfungsrelevant Vertiefung Keine Zuordnung möglich In EW integriert	eigenes Zentralinstitut Berufswissenschaft Fachwissenschaft gleichrangig	
Schulpraktische Studienanteile	Dauer Studienbegl. Fachpraktika Praxissemester	Orientierungspraktika Schulpraktika	
Wahlpflichtbereich	Dauer Sozialpädagogik	Vertiefung Allg. Fach/affine, nicht-affine	
Beziehungen zu Diplomstudiengängen	Wirtschaftswissenschaften Erziehungswissenschaft	Ingenieurwissenschaften Sonstige	
Nachweise Grundstudium			
Ausbildungspersonal			
Zwischenprüfung			
Nachweise Hauptstudium			
Studienabschluß			
Lehrerbildungskommission			
Zentrum für Lehrerbildung			
2. Phase			
Institution	Seminar Ausbildungsschule		
Zulassungsvoraussetzungen	Abschluß 1. Phase		
Aufnahmeverfahren			
Ausbildungskonzept			
Selbständiger Unterricht	Umfang: Monate/Unterrichtsstunden		
Leistungsnachweise	Studienseminar Ausbildungsschule		
Prüfungen	Abschlußprüfung Begleitend		
Ausbildungsmethoden			
Ausbildungspersonal			
Abschluß	2. Staatsexamen		
Dauer	Monate		
3. Phase			
Zulassungsvoraussetzungen			
Gestaltung der Berufseingangsphase			
Lehrerfortbildung			
Lehrerweiterbildung			
Berufslaufbahn			
Ausstieg aus dem Beruf			

Zu einigen Einzel-Merkmalen, die aufgrund der Kurzfassungen allein nicht verständlich sind, geben wir folgende Erläuterungen:

Für fast alle Einzel-Merkmale haben wir zunächst eine offene Belegungsmöglichkeit vorgesehen, um auch solche Soll-Aussagen berücksichtigen zu können, die von unseren Vorstellungen, Kenntnissen, Einschätzungen etc. zu Beginn des Projektes abweichen. Zusätzlich sind aber für einen Teil der Merkmale bestimmte Merkmalsausprägungen vorgegeben worden, bei denen wir davon ausgehen, daß diese Informationen und Aussagen der Parteien, Gremien und Verbände für die politische Auseinandersetzung über die Gestaltung der Berufsschullehrerbildung von besonderem Interesse sind.

Zur 1. Phase

So haben wir in bezug auf das Merkmal *berufliche Fachrichtung* die (offenen) Belegungsmöglichkeiten Umfang, aber auch Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraktika vorgesehen, um Hinweise auf eine gewünschte konkrete Zuordnung der drei letztgenannten Aspekte zu diesem Merkmal durch die Parteien, Gremien und Verbände erfassen zu können. Analog sind wir hinsichtlich der *Erziehungswissenschaft* vorgegangen, um die Aussagen über die Gestaltung der Beziehungen zwischen (allgemeiner) Erziehungswissenschaft und Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu klären. In bezug auf das Merkmal *fachdidaktische Studienanteile* sind offene Antwortmöglichkeiten hinsichtlich Umfang, Prüfungsrelevanz und Vertiefung vorgesehen sowie darüber hinaus die Merkmalsausprägungen „keine Zuordnung möglich“, „in die Erziehungswissenschaft integriert“, „eigenes Zentralinstitut“, der „Berufswissenschaft“ oder „Fachwissenschaft“ bzw. „gleichrangig“ zugeordnet. Für das Merkmal *schulpraktische Studienanteile* haben wir neben einer generellen offenen Belegungsmöglichkeit eine solche auch für den „Umfang“ vorgesehen und zusätzlich die Antwortmöglichkeiten „Orientierungspraktika“, „studienbegleitende Fachpraktika“, „Schulpraktika“ und „Praxissemester“ vorgegeben, um die unterschiedlichen derzeit diskutierten Umsetzungsmöglichkeiten erfassen und unterscheiden zu können. Das Merkmal *Wahlpflichtbereich* wird über die vier offenen Belegungsmöglichkeiten „Umfang“, „Vertiefung (1)“, „Allgemeines Fach (2)“ sowie „Sozialpädagogik“ erfaßt, als Beispiel für einen neuen Wahlpflichtbereich, mit denen auf veränderte Anforderungen in der Schulpraxis reagiert werden soll. Zusätzlich geben wir für das „Allgemeine Fach (2)“ die unterscheidenden Belegungen „affin“, „halb-affin“ bzw. „nicht-affin“ vor. Die *Beziehungen zu Diplomstudiengängen* erfassen wir über die Belegungsmöglichkeiten „Wirtschaftswissenschaften“ und „Ingenieurwissenschaften“ bzw. über die offenen Antwortmöglichkeiten „Erziehungswissenschaft“ und „Sontige“, um diese bei entsprechenden Aussagen in den Dokumenten näher spezifizieren zu können. Für das Merkmal *Studienabschluß* haben wir die Antwortmöglichkeiten „Staatsexamen“ und „Diplom/Staatsexamen“ vorgegeben, um die möglichen Forderungen nach Anerkennung des Staatsexamens als Diplom (oder umgekehrt) bei unseren quantitativen Analysen berücksichtigen zu können.

Zur 2. Phase

In bezug auf den *selbständigen Unterricht* haben wir neben der Möglichkeit, den „Umfang“ anzugeben, auch ein offenes Antwortfeld vorgesehen, um auch unspezifische Aussagen in den Dokumenten wie z. B. „in begrenztem Umfang“ in unsere Analysen mit einbeziehen zu können. Bei den *Prüfungen* sind die Belegungsmöglichkeiten „Abschlußprüfung“ und „begleitend“ vorgegeben, um Hinweise auf die Vorstellungen der Parteien, Gremien und Verbände im Hinblick auf traditionelle (überwiegend punktuelle) bzw. wünschenswerte (studienbegleitende) Prüfungsmodalitäten zu erhalten.

Zur 3. Phase

Bei den Merkmalen *Lehrerfortbildung* und *Lehrerweiterbildung* haben wir neben der generellen unspezifischen Antwortmöglichkeit „Ja“ jeweils ein offenes Belegungsfeld vorgesehen, um weitere konkrete Aussagen oder Hinweise in den Dokumenten aufnehmen zu können.

6. Veröffentlichungen als Datengrundlage

Die Strukturmatrix und das Analysemodell machen zum einen die Komplexität des Gegenstandsbereiches „Berufsschullehrerbildung“ deutlich, zu dem Aussagen gesichtet und analysiert werden sollen. Zum anderen ermöglichen sie eine *thematische* Systematisierung von Aussagen und dadurch eine Abgrenzung und Verortung des Projektauftrages: Analysiert werden Soll-Aussagen im Makrosystem zur politischen und pädagogischen Gestaltung dieses Gegenstandsbereichs. Solche Aussagen sind aus vielen schriftlichen Dokumenten (Veröffentlichungen) als Informationsquellen zu gewinnen. Im folgenden werden die Auswahl der Dokumente und die Entscheidungen für die Festlegung eines Aussagen-Korpus begründet (6.2), der mit Hilfe des Analyseinstrumentes quantitativ beschrieben und analysiert wird (6.3).

Für Bewertungen der so gewonnenen Analyseergebnisse und für die Einschätzung von Folgen, die sich aus einer Realisierung von Gestaltungsoptionen in den Soll-Aussagen für die Praxis der Berufsschullehrerbildung ergeben könnten, ist jedoch eine breitere Wissens- und Erfahrungsbasis erforderlich.

6.1 Literatur zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf als Informationshintergrund

Um eine breitere Wissens- und Erfahrungsbasis zu gewinnen, haben wir die Literatur gesichtet, in der die Zusammenhänge zwischen den gesellschaftlichen Veränderungen, den darauf bezogenen Reaktionen im Bildungssystem - speziell in Schulen und in der nichtakademischen Berufsausbildung - von ihnen ausgehende Einflüsse auf den Lehrerberuf und auf die Lehrerbildung insgesamt sowie auf den Beruf des Lehrers an berufsbildenden Schulen und der Berufsschullehrerbildung im Besonderen thematisiert sind. Dabei haben wir festgestellt, daß die Literatur (Monographien, Handbuch- und Zeitschriftenartikel) speziell zum Beruf des Berufsschullehrers und zur Berufsschullehrerbildung einen nur geringen Anteil an der einschlägigen Literatur hat. Jedenfalls entspricht u. E. dieses Literatursegment nicht der politischen, ökonomischen und pädagogischen Bedeutung, die das berufliche Schulwesen und die Lehrerverbeit in diesem Teil des Bildungssystems für die Gesellschaft hat. Allerdings haben die Wahrnehmungen quantitativer und qualitativer Probleme in der Berufsausbildung durch die Betroffenen - immerhin durchlaufen etwa drei Viertel der nachwachsenden Generation die berufsbildenden Schulen und weist die Berufsschulstatistik für das Jahr 1998 mehr als 2.6 Mio. Schüler aus -, eine breitere öffentliche Diskussion über diese Probleme, insbesondere nach der Vereinigung 1990, und die politische und wissenschaftliche Bearbeitung dieser Probleme zu einer Zunahme einschlägiger Veröffentlichungen geführt. Die Literatur, die wir für die Bearbeitung des

Projektauftrages als „einschlägig“ zur Kenntnis genommen haben, ist in einer Datei dokumentiert, die wir daran Interessierten auf einem Datenträger (3.5“-Diskette)² zur Verfügung stellen können.³

Durch die Literaturdurchsicht haben wir uns einen Überblick verschafft, der es uns ermöglicht, den Projektauftrag historisch und systematisch im politischen und im wissenschaftlichen Feld zu verorten und die Berufsschullehrerbildung im Kontext von Professionalisierungstheorien, der Lehrerbildung für die allgemeinbildenden Schulen, des Ausbildungspersonals für die Berufsbildung insgesamt, von fachlichen und von regionalen Besonderheiten zu betrachten und zu bewerten.

Aus dem Überblick haben wir auch Hinweise für die Konstruktion des Analysemodells im Hinblick auf das Zielkriterium Vollständigkeit der Merkmale gewonnen. Denn für Bewertungen ist auch das Wissen darüber wichtig, zu welchen in der Literatur erörterten Phänomenen, Ausbildungsmängeln, Reformvorschlägen, Modellen etc. zur Berufsschullehrerbildung bzw. zur Lehrerbildung allgemein in den Veröffentlichungen der Parteien und Verbände *keine* Aussagen zu finden sind.

Zu folgenden Fragestellungen, die bei unseren Bewertungen zu berücksichtigen sind, haben wir bei der Literaturdurchsicht Hinweise gefunden: Ausbildungspersonal in außerschulischen/überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS); Lehrpersonal an Berufsakademien; sozial- bzw. sonderpädagogische Qualifikationen von Lehrern.

6.2 Zur Auswahl der in die quantitativen Analysen einbezogenen Dokumente

In der einschlägigen Literatur zur Berufsschullehrerbildung gibt es viele Soll-Aussagen in Formulierungen von Leitbildern, Konzepten, Modellen, Forderungen etc. Für die Beantwortung der Frage des Projektauftrages, welche Veränderungen in der künftigen Berufsschullehrerbildung aufgrund politischer Diskussionen, Konsensbildungen und Maßnahmen zu erwarten sind, haben nicht alle Soll-Aussagen die gleiche politische Bedeutung. Wir gehen aufgrund politiktheoretischer Überlegungen davon aus, daß in unserer pluralistischen Demokratie Parteien und Interessenverbände die wichtigsten politischen Akteure sind, die die Vielfalt von Konzeptionen etc., die in der Gesellschaft vorhanden sind und ihren Niederschlag in der Literatur gefunden haben, durch innerparteiliche/innerverbandliche Willensbildungsprozesse in Programme, Verlaut-

² Der Datenträger kann unter folgender Adresse angefordert werden: Dr. Ulrike Buchmann, UGH Siegen/FB 2/Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen bzw. buchmann@berufspaedagogik.uni-siegen.de

³ Die umfangreiche „Bibliographie zum Thema ‚Lehrer an beruflichen Schulen‘ von Martha Brodersen (1992) haben wir in unsere Datei nicht integriert. Deshalb weisen wir auf sie als zusätzliche Informationsquelle ausdrücklich hin.

barungen etc. konsentieren, und daß auf der Basis solcher innerparteilichen/innerverbandlichen Konsense die Parteien und Verbände in der Öffentlichkeit, in Regierungen bzw. in der Opposition politisch agieren.

Für die quantitativen Analysen werden deshalb die offiziellen Stellungnahmen solcher Parteien und Verbände berücksichtigt, die u. E. politische Relevanz in bezug auf die Gestaltung der Berufsschullehrerbildung haben. Das sind grundsätzlich die Parteien, die Gremien der Bildungsberatung, -planung sowie die für Abstimmungen im Bildungssystem und die Interessenverbände.

Bei den *Parteien* haben wir uns vornehmlich aus Machbarkeitsgründen auf die Stellungnahmen der im Bundestag und in den Landtagen vertretenen Regierungsparteien konzentriert: BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN; CDU/CSU; F.D.P.; PDS; SPD. Eine solche Einschränkung unserer Analysen auf die Regierungsparteien läßt sich aus rechtswissenschaftlicher Sicht einerseits mit der verfassungsrechtlichen Bedeutung dieser Parteien in bezug auf die Gestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen für den Tertiärbereich und damit für die Lehrerausbildung allgemein und somit auch speziell für die Berufsschullehrerausbildung legitimieren: Aufgrund ihrer staatlichen Entscheidungskompetenzen üben die Regierungsparteien über Gesetze und Verwaltungsakte direkten Einfluß auf die für die Gestaltung von (Lehramts)Studiengängen zur Verfügung stehenden Ressourcen aus. Andererseits läßt sich unsere Konzentration auf die Regierungsparteien darüber hinaus mit ihrer Funktion im Kontext öffentlicher Meinungsbildung begründen. Denn ob und wie die Berufsschullehrerausbildung in der Öffentlichkeit wahrgenommen und diskutiert wird, hängt auch davon ab, ob und in welcher Form die Parteien diese Thematik zum Gegenstand ihrer inner- wie zwischenparteilichen politischen Auseinandersetzungen machen. Allerdings beziehen sich die Positionen der Parteien erwartungsgemäß, soweit sie überhaupt innerparteilich erarbeitet und veröffentlicht sind⁴, auf die Lehrerbildung allgemein, so daß von dieser Seite mit nur wenigen Ergebnissen im Hinblick auf Konzepte zur Berufsschullehrerbildung zu rechnen sein wird.

Von den *Gremien* der Bildungsberatung etc. haben wir uns auf die Bundesebene konzentriert und die Rahmenvereinbarungen der länderübergreifenden Gremien Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK 1990, 1995, 1996, 1999), Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1990), Wissenschaftsrat (WR 1993) sowie gemeinsame Positionen (KMK/HRK 1999) in die Analyse einbezogen. Da aufgrund der Kulturhoheit der Länder diese auf der Basis solcher Rahmenvereinbarungen die Berufsschullehrerbildung je spezifisch politisch gestalten, haben wir die diesbezüglichen Vorstellungen und Planungen in den Länderregierungen, speziell in den Kultus-/Wissenschaftsministerien zu ermitteln versucht; die dabei aufgetretenen Probleme, die auch aus der Sicht des Auftraggebers nicht leicht und schnell überwunden werden können, haben zu der

⁴ Bei CSU und F.D.P. ist das zumindest für den Analysezeitraum nicht der Fall.

gemeinsamen Entscheidung geführt, die Länderebene zunächst bei der quantitativen Analyse unberücksichtigt zu lassen.

Als *Verbände* haben wir Veröffentlichungen und Stellungnahmen der (Berufsschul-)Lehrerverbände: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V. (BLBS), Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (VLW), des Bundesarbeitskreises der Seminar- und FachleiterInnen e.V. (BAK), der Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Universitäten und Hochschulen (BTP), der Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren/Bundesdirektorenkonferenz (BDK) und der Kommission (Sektion) Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE (BWP)) in die Analysen einbezogen.

Darüber hinaus haben wir einige globale Aussagen/Statements zu bestimmten Aspekten der Berufsschullehrerbildung solcher Verbände in der qualitativen Analyse berücksichtigt (vgl. Hinweise dazu nach Abbildung 6), die bis Mitte 2000 zwar keine konkreten Konzeptionen, Stellungnahmen o. ä. zur Berufsschullehrerbildung veröffentlicht haben, deren politische Relevanz (DGB als eine Arbeitnehmer-Position/Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsausbildung als eine Arbeitgeber-Position) wir aber eher hoch einschätzen.

6.3 Beschreibung des Aussagen-Korpus

Für die Analyse der Soll-Aussagen der in Abschnitt 6.2 von uns für die Gestaltung der Berufsschullehrerbildung als besonders relevant klassifizierten Parteien, Gremien und Verbände haben wir aus allen vorliegenden Stellungnahmen eine Auswahl getroffen, die nun für jeden Akteur im politischen Raum (in alphabetischer Reihenfolge) beschrieben und anschließend in einer Übersicht (Abbildung 6) dargestellt werden.

AG Bildungspolitik der PDS

Als im Bundestag (und in einigen Landtagen) vertretene Partei ist die PDS gemäß unseren Ausführungen in Abschnitt 6.2 einer der spezifischen politischen Akteure, die in die Analyse einzubeziehen sind. Auf unsere Anfrage zu aktuellen Stellungnahmen der PDS zum Thema Berufsschullehrerbildung erhielten wir von der Partei insgesamt drei Dokumente zur Bildungspolitik. In nur einem dieser Dokumente mit dem Titel „Bildungspolitik in der programmatischen Debatte der PDS“ beziehen sich 2 Sätze der insgesamt 57 Seiten auf die Lehrerbildung allgemein, während die Berufsschullehrerbildung speziell nicht thematisiert wird; wir haben diese Aussagen in unsere Analyse einbezogen und dem Merkmal „Lehrerleitbild“ zugeordnet.

Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung der Bündnis 90/Die Grünen

Bündnis 90/Die Grünen – als Regierungspartei auch eine der analyserelevanten Akteure – übersandten uns (ebenfalls auf Anfrage) zwei Dokumente, zum einen „Die Reform der beruflichen Bildung und Weiterbildung“ mit einem Umfang von 23 Seiten und insgesamt 3 Sätzen zu den „Lehrkräften in Berufsschulen“ und zum anderen „Schule Berufsausbildung Weiterbildung“ mit insgesamt 16 Seiten Umfang und Aussagen zur „LehrerInnen-Ausbildung“, die ca. eine halbe Seite umfassen und als Soll-Aussagen zu den entsprechenden Merkmalen unseres Datenmodells in die Datenbank aufgenommen wurden.

Bundesarbeitskreis der Seminar- und FachleiterInnen e. V. (BAK)

Für den BAK, deren Mitglieder in der 2. Phase der Lehrerbildung beruflich tätig sind, haben wir mangels vorliegender Soll-Aussagen speziell zur Berufsschullehrerbildung die Stellungnahme zum Fragenkatalog der GKL analysiert, die einen Gesamtumfang von einer Seite hat.

Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Universitäten und Hochschulen (BTP)

Wir haben bei der quantitativen Analyse den uns vorliegenden Text „Schulpraktische Studien und Praxissemester“ dieser Personengruppe mit einem Umfang von insgesamt 3 Seiten berücksichtigt, der vor allem die konzeptionellen Vorstellungen der Leiter von Praktikumsbüros zum Leitbild und zu den Praxisanteilen der Berufsschullehrerausbildung thematisiert.

Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. (VLW)

Zwei aktuelle Dokumente des Berufsschullehrerverbandes VLW haben wir in unsere Untersuchung einbezogen: Zum einen wurde die Stellungnahme „VLW zur Ausbildung von Diplomhandelslehrern mit IT-Qualifikationen“ (2 Seiten), die zahlreiche Informationen zu den Merkmalen des Analysemodells enthält, und zum anderen die Erklärung „Universitäre Studiengänge für Wirtschaftspädagogen unverzichtbar“ (1 Seite) analysiert.

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e. V. (BLBS)

Die Dokumente „Sicherung der universitären Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen“ mit einem Umfang von 2 Seiten und die Stellungnahme des BLBS zum Fragenkatalog der GKL auf insgesamt 10 Seiten wurden als aktuelle Position des Berufsschullehrerverbandes in unsere Analysen einbezogen.

Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren/Bundesdirektorenkonferenz (BDK)

Die „Stellungnahme der BDK zu den Grundsätzen der Lehrerbildung“ faßt die Position der BDK zur (gymnasialen) Lehrerbildung auf einer Seite zusammen, nimmt aber z. B. auch zur aus Sicht der Bundesvereinigung notwendigen Differenzierung der Lehrämter Stellung und ist insofern auch für unsere Untersuchung von Interesse und dementsprechend berücksichtigt worden.

CDU

Von der CDU liegt eine aktuelle Stellungnahme (2000) zur Lehrerbildung allgemein vor, die eine Seite umfaßt und in unsere quantitativen Analysen einbezogen wurde. Diese Soll-Aussagen beziehen sich überwiegend auf das Lehrerleitbild und global auf Lehrerfort- und -weiterbildung.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Für die GEW haben wir zwei Dokumente analysiert, nämlich die laut Auskunft des Verbandes momentan noch aktuellste⁵ Stellungnahme speziell zur Berufsschullehrerbildung „Reform der BerufsschullehrerInnen-ausbildung“ von 1996 mit 11 Seiten Umfang und dezidierten Aussagen zur Gestaltung der Berufsschullehrerbildung sowie die zur Lehrerbildung allgemein in ihrer „Stellungnahme zum Bericht der Gemischten Kommission Lehrerbildung“ von 1999 mit 4 Seiten Umfang, die insbesondere Aussagen zum Lehrerleitbild enthält.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Die HRK als Selbstorganisation der Hochschulleiter und als Gremium der Bildungsberatung auf Bundesebene hat sich in ihren 16seitigen „HRK-Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung“ von 1998 zur Lehrerbildung allgemein geäußert. Wir haben diese Stellungnahme als politisch relevant u. a. deshalb in die Analyse einbezogen, weil das Votum für eine partielle Verlagerung der Berufsschullehrerausbildung an die Fachhochschulen eine heftige politische Kontroverse ausgelöst hat.

KMK/HRK

Die 1999 mit einem Umfang von 57 Seiten veröffentlichte „Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen“ ist als eine gemeinsame Position von KMK und HRK zur Handelslehrausbildung für die Länderpolitik eine politisch wichtige Vorgabe.

⁵ Ein überarbeitetes Positionspapier der GEW speziell zur Berufsschullehrerbildung ist für 2001 angekündigt.

Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF)

Der KVFF als neu gegründeter Verband von Fachdidaktikern hat eine 35seitige Stellungnahme zur „Fachdidaktik in Forschung und Lehre“ abgegeben, die aufgrund der inhaltlichen Relevanz auch für die Berufsschullehrerbildung analysiert wurden.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)

Wegen der politischen Bedeutung der KMK für die Gestaltung von Schule und Lehrerbildung haben wir alle thematisch einschlägigen Beschlüsse bei den Erörterungen historischer Entwicklungen (Kapitel 2) und bei unseren Bewertungen (Kapitel 10) besonders berücksichtigt. Darüber hinaus sind für Vergleiche drei Dokumente auch in die quantitativen Analysen einbezogen: Beschluß zur „Gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ (1990, 4 Seiten); Beschluß „Sicherung des Nachwuchses von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ (1990, 17 Seiten) und die „Rahmenvereinbarungen über die Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen“ (1995, 4 Seiten).

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

Von der Sektion BWP haben wir ausnahmsweise zwei Dokumente berücksichtigt, die vor 1990 veröffentlicht wurden: Die Stellungnahme „Zum berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium der Lehrer an beruflichen Schulen“ von 1979 umfaßt 2 Seiten und wurde deshalb in die Analyse einbezogen, weil sie eine bisher explizit nicht veränderte Position der BWP zum Kerncurriculum für das berufs- und wirtschaftspädagogische Studium thematisiert. Der Beschluß von 1981 zur „Empfehlung der Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen“ (6 Seiten) enthält die von der BWP seinerzeit beschlossenen und ebenfalls bisher explizit nicht veränderten Studiengang-Modelle für die Berufsschullehrerausbildung und ist aus diesem Grund als politisch weiterhin relevante Position berücksichtigt worden (8.2). Die späteren Soll-Aussagen der BWP zur Ausbildung von Berufsschullehrern und -lehrerinnen thematisieren aus unterschiedlichen aktuellen Anlässen auf der Basis dieser Beschlüsse spezielle Probleme mit durchgängiger Betonung ihrer Position zur grundständigen universitären Berufsschullehrerausbildung. Wir haben diese Texte zusammengefaßt und unter der aktuellen Stellungnahme von 1999 zur „Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen“ in die Datenbank eingegeben. Die Eingaben mit der Jahresangabe 1999 beziehen sich also auf insgesamt 9 Stellungnahmen der BWP (insgesamt 28 Seiten) zwischen 1979 und 1999 (Stellungnahme zum berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium der

Lehrer an beruflichen Schulen 1979, Empfehlung zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schulwesen von 1981, Bielefelder Stellungnahme 1990; Berliner Stellungnahme 1990; Leipziger Stellungnahme 1992; „Stellungnahme zu dem Vorschlag des Wissenschaftsrates von 1991...“ 1992; Stuttgarter Stellungnahme 1993; Stellungnahme zur Anrechnung von Prüfungsleistungen 1995; Positionspapier zur Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen 1998). Bei den Bewertungen berücksichtigen wir darüber hinaus die „Mainzer Stellungnahme zu den Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ und „... zu dem von der Kultusministerkonferenz am 22. Februar 2001 beschlossenen Maßnahmenkatalog zur Deckung des Lehrbedarfs“ (beide vom 09.03.2001).

SPD

Die SPD hat im Jahr 2000 ein 11seitiges Positionspapier der AfB zu ihrem „Lehrerbildungskonzept“ veröffentlicht, das wir in unsere Analysen einbezogen haben.

Wissenschaftsrat

Der Wissenschaftsrat hat in seinen 64 Seiten umfassenden 10 Thesen zur Hochschulpolitik 1993 auch zur Lehrerbildung Thesen veröffentlicht, die u. a. empfehlen, die Fachhochschulen sollten zukünftig „für die Ausbildung von Berufsschullehrern – ggf. in Zusammenarbeit mit Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen - ...neue Studiengänge anbieten“. Diese Soll-Aussagen haben wir - soweit sie die Berufsschullehrerbildung betreffen - (insgesamt ca. 1 Seite) in unsere Untersuchung einbezogen.

Diese insgesamt 370 Seiten umfassenden 24 Dokumente genannten Parteien, Gremien und Verbände stellen unseren Aussagen-Korpus und damit die Grundlage der quantitativen Analysen dar und sind in Abbildung 6 mit Autor, Titel, Jahr, Seitenumfang insgesamt und dem analyserelevanten Seitenumfang (ca.-Angaben) als Übersicht zusammengestellt.

Abbildung 6: Übersicht über die in die Datenbank eingegebenen Texte

Autor	Titel	Jahr	Seitenumfang	
			insgesamt	relevant (ca.)
AG Bildungspolitik der PDS	Bildungspolitik in der programmatischen Debatte der PDS	2000	57	0,25
Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung Bündnis 90/ Die Grünen	Die Reform der beruflichen Bildung und Weiterbildung.	1997	23	0,25
	Schule – Berufsausbildung – Weiterbildung.	1998	16	0,5
Bundesarbeitskreis der Seminar- und FachleiterInnen e.V. (BAK)	Stellungnahme zum Fragenkatalog der Gemischten Kommission „Lehrerbildung“ (KMK)	1999	1	1
Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Universitäten und Hochschulen	Schulpraktische Studien und Praxissemester	1999	3	0,5
Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (VLW)	VLW zur Ausbildung von Diplomhandelslehrern mit IT-Qualifikation	2000	2	2
	Universitäre Studiengänge für Wirtschaftspädagogen unverzichtbar	1998	1	1
Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V. (BLBS)	Sicherung der universitären Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen	1998	2	2
	Stellungnahme zum Fragenkatalog der Gemischten Kommission „Lehrerbildung“ (KMK)	1999	10	10
Bundesvereinigung der Oberstudienrektoren / Bundesdirektorenkonferenz (BDK)	Stellungnahme der BDK zu Grundsätzen der Lehrerausbildung	1999	1	0,25
CDU	Lehrerausbildung	2000	3	1
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)	Reform der BerufsschullehrerInnenausbildung	1996	11	11
	Stellungnahme zum Bericht der gemischten Kommission Lehrerbildung der KMK	1999	4	1
Hochschulrektorenkonferenz (HRK)	HRK-Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung	1998	16	1
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)	Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen	1990	4	4
	Sicherung des Nachwuchses von Lehrern an beruflichen Schulen	1990	17	17
	Rahmenvereinbarung über die Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen	1995	4	4
	Rahmenprüfungsordnungen – Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen	1999	57	57
KMK/HRK				
Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF)	Fachdidaktik in Forschung und Lehre	o.J.	35	35
Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)	Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen	1999	20	20
	Empfehlungen zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen	1981	6	6
	Zum berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium der Lehrer an beruflichen Schulen	1979	2	2
SPD	Lehrerbildungskonzept	2000	11	11

Wissenschaftsrat		10 Thesen zur Hochschulpolitik	1993	64	1
Σ	15 Akteure	24 Dokumente	-	370	Ca. 189

Über diese quantitativ ausgewerteten und in Abbildung 6 zusammengestellten Dokumente hinaus haben wir weitere Stellungnahmen bei den qualitativen Analysen berücksichtigt, wie z. B. den Bericht der gemeinsamen Arbeitsgruppe KMK/GMK/ASMK zu den „Studiengängen im Tätigkeitsfeld Gesundheitswesen“ (1996).

Da vom DGB – als gewerkschaftlichem Dachverband- selbst Stellungnahme keine spezielle zur Berufsschullehrerbildung vorliegt, haben wir – folgenden Beschluß des DGB-Bundesvorstandes in unsere qualitative Betrachtung miteinbezogen: „Berufsschule der Zukunft – Lösungen schaffen für alte Probleme und neue Herausforderungen“ (v. 8.12.1998) darin fordert der DGB „...die Kultusministerien auf, gezielt Studienanfänger für eine Ausbildung zum Berufsschullehrer zu gewinnen. Dafür sollten umgehend Hochschulstudiengänge entwickelt werden, die zugleich einen Studienabschluß und eine Fachausbildung beinhalten“ (Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1 /2 1999, S. 16; 2 Seiten).

Zudem haben wir Soll-Aussagen von Arbeitgebern und ihren Verbänden qualitativ berücksichtigt, insbesondere:

1. „Ausbildung von Berufsschullehrern auch an Fachhochschulen. Wirtschaft unterstreicht Bedeutung des Praxisbezuges“ (KWB, Februar 1994, 1 Seite);
2. „Berufsschule als leistungsfähiger Partner der Betriebe in der Berufsausbildung“ (KWB, Oktober 1995, 11 Seiten);
3. „Grundposition der Wirtschaft zu Flexibilität und Wettbewerbsfähigkeit“ (KWB, November 1999, 29 Seiten);
4. „Berufsschulen auf Modernisierungskurs“ (DIHT, Juli 2000, 14 Seiten);
5. „Rettet die Berufsschule“ (BDA, November 2000, 3 Seiten).

Diese Dokumente enthalten nur wenige globale Aussagen zur Berufsschullehrerbildung (z. B. mehr Praxisbezug, Rekrutierung von Lehrpersonal aus anderen Berufen). Da sie aber keine Hinweise auf konzeptionelle oder modellbezogene Soll-Aussagen enthalten, haben wir sie nicht in die quantitativen Analysen einbezogen.

7. Darstellung der Analyseergebnisse

Die quantitativen Analyseergebnisse zu den Soll-Aussagen der Parteien, Gremien und Verbände (Akteure), die politischen Einfluß auf die Gestaltung der Berufsschullehrerbildung haben, werden im Folgenden für die Matrixfelder des Analysemodells, für die einzelnen Merkmale des Analyseinstruments (vgl. Abschnitt 7.1, Abbildung 8) und für die untersuchten Parteien etc. (vgl. Abschnitt 7.2, Abbildung 9) dargestellt und beschrieben.

7.1 Quantitative Belegungen der Merkmale und der Matrixfelder

In der folgenden Abbildung 7 sind die quantitativen Ergebnisse auf der Basis des Analysemodells (vgl. Abbildung 4) dargestellt, die anschließend kurz beschrieben werden.

Abbildung 7: Belegungen der Matrixfelder nach Grob-Merkmalen

	Makrosystem - Ebene	Exosystem – Ebene (217 Belegungen)	Mesosystem – Ebene (217 Belegungen)	Mikrosystem - Ebene
1. Phase	(Berufsschullehrer) Leitbilder (nur qualitative Auswertung)	Hochschulstudium (156 Belegungen/ 72%)	Institution (16/10%) Zulassungsvoraussetzungen (12/7,7%) Anrechnung (4/2,6%) Anerkennung (3/1,9%) Studiengangkonzept (121/77,6%)	z. B. BLK-Programm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“ (nur qualitative Auswertung)
2. Phase		Referendariat/ Vorbereitungsdienst (24 Belegungen/ 11%)	Institution (7/29%) Zulassungsvoraussetzungen (2/8,3%) Aufnahmeverfahren (2/8,3%) Ausbildungskonzept (13/54,1%)	
3. Phase		Lernen im Beruf (37 Belegungen/ 17%)	Zulassungsvoraussetzungen (2/5,4%) Gestaltung der Berufseingangsphase (6/16,2%) Lehrerfortbildung (23/62,2%) Lehrerweiterbildung (5/13,5%) Berufslaufbahn (1/2,7%) Ausstieg aus dem Beruf (0)	

Die 24 Dokumente der 15 Akteure zur Berufsschullehrerbildung, die wir als analyserelevant in die Datenbank aufgenommen haben, enthalten ü-

berwiegend Aussagen zum (Berufsschullehrer- bzw. Lehrer-)Leitbild, die quantitativ nur schwer zu analysieren sind und deshalb in Abschnitt 7.3 qualitativ interpretiert und systematisch-synoptisch zusammengefaßt werden; dabei werden auch die Aussagen zu den gesellschaftlichen Veränderungen berücksichtigt, die eine Reform der Berufsschullehrerbildung aus Sicht der Akteure notwendig erscheinen lassen.

Zur detaillierten Erfassung der Aussagen sind einige Grob-Merkmale für das Analyseinstrument differenziert (vgl. Abbildung 5), auf dessen Basis wir in Abbildung 8 einen zusätzlichen Überblick über die Belegungen (...x) von Einzel-Merkmalen geben. Eine Belegung haben wir notiert, wenn eine Aussage das Einzelmerkmal als Wort aufweist oder diese sinngemäß eindeutig zuzuordnen ist.

Abbildung 8: Belegungen von Einzel-Merkmalen im Analyseinstrument⁶

1. Phase/Studium (156 Belegungen)			
Institution	Universität/wissenschaftl. Hochschule (14x) FH (2x)		
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. Hochschulreife (2x) Fachgeb. Hochschulreife (0)	Berufsausbildung (3x)	Praxis Praxisjahr (3x) Fachprakt. Tätigk. (4x)
Anrechnung	FH (4x)		
Anerkennung	Diplom (3x)		
Studiengangskonzept (121 Belegungen)			
Gestaltung der Eingangsphase	(2x)		
Regelstudienzeit	SWS (160: 4x; 175: 1x) Semesterzahl (9: 5x; 10: 2x)		
Berufliche Fachrichtung	Fachwissenschaft (4x) · Berufswissenschaften (1x) Fachdidaktik (2x) Schulpraktika insgesamt (2x) (Umfang 70 SWS: 1x; 75-80 SWS: 1x; 80 SWS: 1x)		
Erziehungswissenschaft	mehrere Wissenschaften (3x) Fachdidaktik (2x) Schulpraktika insgesamt (4x); Umfang: 8-10 SWS: 1x; ca. 30 SWS: 1x; 8 SWS: 1x)		
Erziehungswiss. Studienanteile	BWP als Teildisziplin/Umfang BWP (3x)/Umfang (40 SWS: 2x)		
Fachdidaktische Studienanteile	Umfang (20 SWS: 1x) eigenes Zentralinstitut (0) Prüfungsrelevant (0) Berufswissenschaft (0) Vertiefung (0) Fachwissenschaft (4x) Keine Zuordnung möglich (3x) gleichrangig (0) In EW integriert (1x)		
Schulpraktische Studienanteile	Umfang (6 SWS: 1x) Orientierungspraktika (2x) Studienbegl. Fachpraktika (6x) Schulpraktika (9x) Praxissemester (3x)		
Wahlpflichtbereich	Umfang (6 SWS: 1x; 40 SWS: 2x; 50 SWS: 1x) Vertiefung (5x) Sozialpädagogik (3x) Allg. Fach (2x)/affine (4x), halb-affine (2x) nicht-affine (3x)		
Beziehungen zu Diplomstudiengängen	Wirtschaftswissenschaften (0) Ingenieurwissenschaften (0) Erziehungswissenschaft (0) Sonstige (0)		
Nachweise Grundstudium	(5x)		
Ausbildungspersonal	(4x)		

⁶ Die Einzel-Merkmale sind in Abschnitt 5.3 nach Abbildung 4 kurz erläutert.

Zwischenprüfung	(4x)
Nachweise Hauptstudium	(1x)
Studienabschluß	Staatsex.: (4x); Dipl./Staatsex.: (4x)
Lehrerbildungskommission	(0)
Zentrum für Lehrerbildung	(3x)
2. Phase/Referendariat (24 Belegungen)	
Institution	Seminar/Ausbildungsschule (7x)
Zulassungsvoraussetzungen	Abschluß 1. Phase (2x)
Aufnahmeverfahren	(2x)
Ausbildungskonzept (13 Belegungen)	
Selbständiger Unterricht	Monate (0) (in begrenztem Umfang: (2x))
Leistungsnachweise	Studienseminar (0) Ausbildungsschule (0)
Prüfungen	Abschlußprüfung (1x) begleitend
Ausbildungspersonal	(3x)
Abschluß	2. Staatsexamen (4x)
Umfang	Monate 24: (3x)
3. Phase/Lernen im Beruf (37 Belegungen)	
Zulassungsvoraussetzungen	2. Staatsexamen: (2x)
Gestaltung der Berufseingangsphase	(6x)
Lehrerfortbildung	Unspezif.: (12x); konkreter: (11x)
Lehrerweiterbildung	Unspezif.: (5x)
Berufslaufbahn	(1x)
Ausstieg aus dem Beruf	(0)

Erläuterungen zur Exosystem - Ebene

Bevor wir die Ergebnisse zu den einzelnen Merkmalen des Analyseinstruments beschreiben, geben wir einige Hinweise zu solchen Aussagen in den Dokumenten, die als übergeordnete Aspekte (Phasigkeit, Bezeichnung, Kerncurriculum) zwar nicht explizit und quantitativ in den Übersichten zur Belegung der Matrix-Felder (Abbildung 7) und zur Belegung im Analyseinstrument (Abbildung 8) berücksichtigt sind, die aber wichtige Hinweise auf die unterschiedlichen Gestaltungsoptionen für die Berufsschullehrerbildung enthalten.

Die Dreiphasigkeit der Berufsschullehrerausbildung wird relativ eindeutig vorausgesetzt, anerkannt bzw. gefordert. Nur die 1. und 2. Phase wird viermal genannt, alle 3 Phasen achtmal. Es gibt insgesamt 14 Aussagen, die sich zum größeren Teil auf eine zwei- (4) bzw. dreiphasige (8) Berufsschullehrerbildung beziehen. Die einphasige Ausbildung wird nur in zwei Dokumenten gefordert. Die Nennung einer Zwei- bzw. Dreiphasigkeit in den Aussagen beruhen dabei weniger auf tatsächlich vorhandenen unterschiedlichen Sichtweisen als vielmehr auf einem Verständnis- und Koordinationsproblem, was die Konkretisierung der einzelnen Phasen betrifft. Die Beteiligung an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der Berufsausübung wird nicht explizit als 3. Phase der Berufsschullehrerbildung thematisiert, obwohl entsprechende Hinweise und

Aussagen in den Texten durchaus deutlich machen, welcher Stellenwert dem Weiterlernen im Beruf beigemessen wird. Das heißt, trotz unterschiedlicher Angaben zur Phasigkeit ist durchaus Vergleichbares gemeint, so daß man in bezug auf die Berufsschullehrerbildung die Dreiphasigkeit als überwiegend akzeptiert bewerten kann.

Die Bezeichnungen für die Berufsschullehrer variieren in den Dokumenten dagegen erheblich; so werden in den 24 analysierten Texten 7 unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, die beeinflußt sind von unterschiedlichen Interpretationen historischer Entwicklungen und von differierenden Vorstellungen über zukünftige Entwicklungen der beruflichen Arbeit, der beruflichen Bildung und des berufsbildenden Schulwesens.

Ein Kerncurriculum für die Berufsschullehrerbildung wird in nur einer Verbandsäußerung explizit thematisiert. In vielen Stellungnahmen ist aber zu erkennen, daß die Bedeutung eines Kerncurriculums gesehen wird, u. a. damit ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit in der Ausbildung in allen drei Phasen und eine Abstimmung zwischen den drei Phasen erreicht werden.

Erläuterungen zur Mesosystem – Ebene: 1. Phase/Studium

Der überwiegende Teil (gut 70%) der insgesamt 217 Aussagen zu den drei Phasen der Berufsschullehrerbildung entfallen auf die 1. Phase und von diesen wiederum fast 80% auf das Merkmal Studiengangskonzept. Es gibt einige, aber sehr unterschiedliche Aussagen zu den Zulassungsvoraussetzungen, die sich überwiegend auf Praxisanteile bzw. auf eine Berufsausbildung vor, während oder bis zum Abschluß des Studiums bzw. bis zum Beginn des Vorbereitungsdienstes beziehen, während die Aussagen zur Institution (Universität oder Fachhochschule), zur Anrechnung und Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen zwar quantitativ nur zu wenigen Belegungen führen, aber doch inhaltlich eindeutig sind:

Klar wird mit insgesamt 14 Nennungen bei Parteien etc. die Universität/wissenschaftliche Hochschule als für die Berufsschullehrerbildung zuständige Institution favorisiert. Lediglich die HRK und der Wissenschaftsrat weichen von diesem einheitlichen Bild ab, weil sie eine Kooperation in der Berufsschullehrerbildung zwischen Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen/Universitäten bzw. die Gestaltung neuer Studiengänge für die Ausbildung von Berufsschullehrern an Fachhochschulen empfehlen. Alle Aussagen zur Anrechnung (4) beziehen sich auf die Abschlüsse von Fachhochschulen und solche zur Anerkennung (3) ausschließlich auf Diplome, die nicht in Lehrerstudiengängen erworben wurden.

Die Aussagen (121) zum Studiengangkonzept enthalten kaum Aussagen zur Gestaltung der Eingangsphase (2) und fordern unterschiedliche Regelstudienzeiten: Ein Teil der Stellungnahmen (4) geht – wie die KMK mit Bezug auf das Hochschulrahmengesetz – von 9 Semester Regelstudienzeit (einschließlich Prüfungen) und einem Studienumfang von 160 – 175 für die Berufsschullehrerausbildung aus. (Im Beschluß der KMK über die gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen von 1990 ist nur für diesen Fall ein Mindeststudienumfang von 128 SWS vereinbart worden.)

In bezug auf die beruflichen Fachrichtungen (12) werden die Fachwissenschaften (4) und hier die Orientierung an den 16 beruflichen Fachrichtungen der KMK-Empfehlung von 1995 (1), an Berufsfeldern (1), an Berufswissenschaften (1) sowie an den Wirtschaftswissenschaften (1) genannt und zwar mit Studienumfängen von 70 SWS (1), 80 SWS (1) bzw. 75-80 SWS (1). Die Fachdidaktik (2) wird mit der Forderung „in den Fachwissenschaften enthalten“ (1) und „verstärkte Förderung“ (1) thematisiert. Schulpraktika werden mit Bezug auf die berufliche Fachrichtung in wenigen Dokumenten (2) gefordert bzw. abgelehnt (1).

Zur Erziehungswissenschaft (12) werden (unspezifisch) Wissenschaften (3), die ihr zuzuordnen sind, die ihnen zuzuordnende Fachdidaktik (2) und die Schulpraktika (4), gefordert. Als Studienumfang werden ca. 30 SWS (1) genannt ohne zu spezifizieren, welche Wissenschaften beteiligt werden sollen und ob die Fachdidaktik und die Schulpraktika einbezogen sind. Einmal werden ohne Bezug zur Erziehungswissenschaft für die Schulpraktika 8 SWS gefordert.

Als Umfang der erziehungswissenschaftlichen Studien (6) werden 40 SWS (2) angegeben und die BWP als Schwerpunkt dieser Studien in zwei Stellungnahmen (2) genannt.

Zu den fachdidaktischen Studienanteilen (9) gibt es eine explizite Nennung von 20 SWS; Zuordnungen zur Fachwissenschaft (4) und zur Erziehungswissenschaft (1) werden ebenfalls genannt; einige Aussagen (3) können nicht zugeordnet werden.

Schulpraktische Studien (21) werden im Umfang von 6 SWS (1), als Orientierungspraktika (2), als studienbegleitende Fachpraktika (6), als Schulpraktika (9) und als Praxissemester (3) gefordert.

Der Wahlpflichtbereich (23) wird in den Dokumenten mit 6 SWS (1), 40 SWS (2), und 50 SWS (1) Umfang genannt. Eine Vertiefung (5) z. B. spezielle berufliche Fachrichtungen, Sozialpädagogik (3) und das allgemeine Fach (2) werden in diesem Kontext ebenfalls thematisiert, wobei das allgemeine Fach als affin (4), halb-affin (2) und/oder nicht-affin (3) gesehen wird. In zwei Stellungnahmen werden „Mathematik, Physik oder

Deutsch und Englisch“(1) bzw. „Psychologie, Sozialwissenschaften“ (1) näher spezifiziert.

Zu den Nachweisen im Grundstudium (5) werden Aussagen zum „Praktikum Schule und fachliche Zwischenprüfung“ (1), zum „Beratungsgespräch“ (2) gemacht und „Praktika“ (1) und „mindestens 3 Prüfungsvorleistungen“ (1) gefordert.

In den wenigen Aussagen zum Ausbildungspersonal (4) werden „Seminarleiter, geeignete Lehrkräfte aller Schulformen“ (1), „qualifizierte Fachdidaktiker“ (1) und generell „die Rekrutierung von Personal aus der Berufspraxis“ sowie „wissenschaftlich Ausgebildete“ (1) als für die universitäre Lehre geeignet betrachtet. Diese unterschiedlichen Aussagen verweisen auf die Theorie-Praxis-Problematik der Lehramtsstudiengänge allgemein und der Berufsschullehramtsstudiengänge speziell, der mit solchen Vorschlägen zur personellen Verschränkung begegnet werden soll.

Zur Zwischenprüfung (4) fordern die Parteien etc. eine solche „nach dem 4. Semester“ (1) oder nur allgemein „nach dem Grundstudium“(1), als „fachliche“ (1) und „als Voraussetzung für das Hauptstudium“ (1).

Als Nachweise im Hauptstudium werden „höchstens 3 zusätzliche Prüfungsvorleistungen“ (1) für notwendig gehalten.

Als Studienabschluß (8) wird das „1. Staatsexamen“ (4) bzw. eine Kombination „Diplom/Staatsexamen“ (4) genannt.

Eine Lehrerbildungskommission (als politisches Beratungsgremium des Senats, Rektorats bzw. Präsidiums) wird in den untersuchten Stellungnahmen nicht gefordert, aber ein Zentrum für Lehrerbildung (3) als Koordinierungsinstanz der (Berufsschul)Lehrerbildung in wenigen Stellungnahmen für notwendig erachtet wird.

Erläuterungen zur Mesosystem – Ebene: 2. Phase/Referendariat

Die Aussagender Parteien, Gremien und Verbände beziehen sich nur zu einem geringen Anteil (24 = 11 % aller Belegungen) auf die 2. Phase der Berufsschullehrerbildung. Relativ eindeutig favorisiert (7) werden die traditionellen Ausbildungsorte der Lehrerbildung in der 2. Phase, nämlich die Kombination von Studienseminar und Ausbildungsschule.

Zu den Zulassungsvoraussetzungen gibt es nur wenige Aussagen (2), die ein abgeschlossenes Lehramtsstudium verlangen.

Ein Aufnahmeverfahren für die 2. Phase (2) wird nur unspezifisch erwähnt bzw. implizit vorausgesetzt. Auch für die 2. Phase konzentrieren sich die Belegungen auf das Ausbildungskonzept (13 = 54,1 %).

Alle Aussagen zum Umfang der 2. Phase (3) fordern 24 Monate⁷.

Ein selbständiger Unterricht wird „in begrenztem Umfang“ (2) gefordert und die Abschlußprüfung als notwendig (1) und unter Berücksichtigung einer „Bewährung in der Schule“ (1) erwähnt. Als Abschluß wird ausschließlich das 2. Staatsexamen benannt (4).

Zum Ausbildungspersonal gibt es nur wenige Aussagen (3), die „qualifizierte Fachdidaktiker“ (1), „Professoren der Fachdidaktik“ (1) oder „Seminarleiter, Lehrbeauftragte der Hochschule“ (1) als geeignetes Ausbildungspersonal in 2. Phase wünschen. Auch in bezug auf 2. Phase wird – wenn auch nur vereinzelt – für eine personelle Verzahnung der drei Phasen plädiert.

Erläuterungen zur Mesosystem – Ebene: 3. Phase/Lernen im Beruf

Lediglich 17 % (37) der insgesamt 217 Aussagen zur Berufsschullehrerbildung beziehen sich auf die 3. Phase und diese sind vor allem als unspezifische Forderung nach Lehrerfortbildung (12) und weiteren konkreteren Forderungen (11) nach Lehrerfortbildung (insgesamt also 23 Nennungen = 62,2 % aller Aussagen zu 3. Phase) in den Dokumenten enthalten. Überwiegend sind diese Aussagen zur Lehrerfortbildung nicht systematisch von der Lehrerweiterbildung (5) getrennt, sondern werden häufig synonym (als Lehrerfort- und weiterbildung) verwendet. Die Gestaltung der Berufseingangsphase (6) soll u. a. der „Aneignung von Berufsroutinen“ (2) dienen, „Unterstützung als Aufgabe der Schulen“ (2) bieten sowie „berufspraktische Tätigkeiten und Erfahrungen berücksichtigen“ (1) oder als „Einarbeitungs-/Traineephase“ (1) gestaltet werden. Darüber hinaus findet sich in den analysierten Dokumenten nur eine globale Aussage zur Berufslaufbahn der Berufsschullehrer und kein Hinweis auf konzeptionelle Überlegungen zum Ausstieg aus dem Beruf.

Insgesamt lassen die Belegungen der Merkmale des Analyseinstruments erkennen, daß sie

- ungleich auf die drei Phasen der Berufsschullehrerbildung verteilt sind,
- viele Leerstellen aufweisen, die interpretationsbedürftig sind,

⁷ Mit Beschluß vom 22.10.1999 hat die KMK jedoch vereinbart, „daß die Länder in einer Experimentierphase in Verbindung mit einer Verstärkung von Praxiselementen im Studium etwa im Umfang eines Praxissemesters eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter erproben und evaluieren können“.

- auf der Exosystem-Ebene in sehr hohem Maße übereinstimmen,
- auch auf der Mesosystem-Ebene zur 2. und 3. Phase ein sehr hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen, dabei aber sehr allgemein bleiben,
- zur 1. Phase auf der Mesosystem-Ebene zwar die größten Unterschiede, gleichwohl insgesamt ein hohes Maß an Übereinstimmungen aufweisen.

7.2 Synoptische Zusammenfassung

Um die Übereinstimmungen und Unterschiede in den Soll-Aussagen der Parteien, Gremien und Verbänden feststellen, vergleichen und synoptisch zusammenfassen zu können, haben wir alle mit dem Analyseinstrument quantitativ erfaßten Aussagen auf der Mesosystem-Ebene für alle 15 Parteien, Gremien und Verbände differenziert und teilweise etwas umfangreicher beschrieben in der folgenden Abbildung 9 zusammengestellt.

Abbildung 9: Übersicht über die Aussagen der Parteien, Gremien und Verbände S. 112 – 118

Abbildung 9: Übersicht über die Aussagen der Parteien, Gremien und Verbände⁸

	PDS	B'90	BAK	BTP	VLW	BLBS	BDK
	1. Phase						
Institution				Uni/wiss. HS	Uni/wiss. HS	Uni/wiss. HS	Uni/wiss. HS
Zulassungsvoraussetzungen						Bis zum Beginn des Vorbereitungsdienstes: Erwerb von „Praxiskompetenz“ (Schul- und Betriebspraxis)	
Anrechnung							
Anerkennung							
Gestaltung d. Eingangsphase							
Regelstudienzeit							
Berufliche Fachrichtung						Fachdidaktik	
Erziehungswissenschaft		Wissenschaften; Sonder- u. Sozialpädagogik als Teil der grundständigen Ausbildung				Fachdidaktik, Schulpraktika (4 Wochen)	
Erziehungswiss. Studienanteile							
Fachdidaktische Studienanteile					In EZW/BWP integriert		
Schulpraktische Studienanteile		Studienbegl. Fachpraktika; verpfl. Praktika in der Schule, Wirtschaft u. sozialen Einrichtungen		Kooperation Uni/ Studienseminar; Betreuung durch qualifizierte Praktikumslehrer		Schulpraktika und Betriebspraktikum	4wöch. Schulpraktikum;
Wahlpflichtbereich		Vertiefung 1: interkulturelle Erziehung; Managementausbildung			Vertiefung 1 im Hauptstudium Wirtschaftsinformatik	Vertiefung 2: Psychologie und Sozialwiss. mögl. affine (Mathe, Physik), halb-affine und nicht-affine (Dt., Engl.) Fächer mögl.	
Beziehungen zu Diplomstudiengängen							

⁸ Die vollständigen Bezeichnungen der Parteien, Gremien und Verbände sind in Abschnitt 6.3 genannt.

Nachweise Grundstudium							Schulpraktikum; fachl. Zwischenprüfung
Ausbildungspersonal			In Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften möglichst gut ausgebildet, eigene Lehrerfahrungen in der Schularart und -stufe, für die die Lehrveranst. ist				Qualifizierte Fachdidaktiker
	PDS	B*90	BAK	BTP	VLW	BLBS	BDK
Zwischenprüfung							
Nachweise Hauptstudium							
Studienabschluß							
Lehrerbildungskommission							
Zentrum für Lehrerbildung						Ja	
2. Phase							
Institution							
Zulassungsvoraussetzungen							
Aufnahmeverfahren							
Selbständiger Unterricht							
Leistungsnachweise							
Prüfungen							
Ausbildungspersonal							
Abschluß							Bewährung in der Schule; Lehrprobe; schriftl. Arbeit; mndl. Prüfungen
Umfang							24 Monate
3. Phase							
Gestaltung der Berufseingangsphase						Berufsprakt. Tätigkeiten u. Erfahrungen in der Arbeitswelt sollen berücksichtigt werden	
Lehrerfortbildung					Kontinuierliche Aktualisierung	Kompetenzentwicklung, formalisierter Austausch im Kollegium, verstärkter Einsatz von Experten aus der Praxis /den Betrieben sowie der Fachwissenschaft	
Lehrerweiterbildung					Kurzfristiges IT-Initiativprogramm	Ja; zertifiziert	

Berufslaufbahn						Notwendigkeit einer systemat. Unterstützung der LehrerInnen während ihrer Berufstätigkeit	
Ausstieg aus dem Beruf							

	CDU	GEW	HRK	KMK/HRK	KVFF	KMK	DGFE (BWP)	SPD	WR
1. Phase									
Institution		Uni/wiss. HS	Uni/wiss. HS Einbeziehung FH vorstellbar	Uni/wiss. HS	Uni/ wiss. HS	Uni/wiss. HS	Uni/wiss. HS	Uni/wiss. HS	FH/ggf.Koop. mit wiss. HS o. PH
Zulassungsvoraussetzungen		Ausbildungs- prakt. Übungen in Betrie- ben u. ande- ren au- Berstaatl. Einrichtun- gen; bei Antritt; Berufsausb. anerkannt sonst 12-mon. Betriebsprak- tikum		Praxiserfahrungen bis zum Ende des Studi- ums; Fachprakt. Tätigkeiten werden angerechnet; wenn keine Berufsausb. gemacht wurde: mind. 6 Mon. Betriebsprakt. Tätigkeit		Spätestens bei Beginn des Vorbereitungs- dienstes; fachprakt. Tätig- keit mind. 1 Jahr;	HS-Reife, Praxis- jahr (mögl. Beruf- sausb.) bei Antritt des Vorbereitungs- dienstes	Praxiserfahrungen in außerschulischen Einrichtungen; mind. 6 Mon. Arbeitsoran- sation der betriebl. Berufswelt kennen- lernen; Kinder- oder Jugendverbandsar- beit od. Sozialarbeit	
Anrechnung				FH		FH	FH		
Anerkennung						Diplom	1. Staatsex.	Diplom	
Gestaltung der Eingangs- phase								Schon im Stu-dium Kontakt-schulen; schulbezogene integrierte Ein- gangsphase	
Regelstudienzeit		10 Semester	9 Semester	175 SWS 9 Sem.		160 SWS 9 Sem.	160 – 180 SWS 9/10 Sem.	160 SWS 10 Semester	
Berufliche Fachrichtung				Fachwissenschaft: Wirtschaftspäda- gogik; mind. 4 Wochen unterrichts- u./od. Unterweisungsprakt. Studien; Umfang: 75-80 SWS		Umfang: 80 SWS; ein- schließlich Fachdidaktik	Orient. an Berufs- feldern Förd. Fachdid. Kein oblig. Praxis- sem.		
Erziehungswissenschaft						Wissenschaften: Gesellschaftswis- senschaften; Schulpraktika; Umfang: Ca. 30 SWS	BWP zuständig Betriebsprakt. Studien	Wissenschaften: Integrationspädago- gik, Sozialwiss., päd. Psychologie; von der Uni begl. Schul- praktika	
Erziehungswiss. Studienan- teile				35-40 SWS BWP			40 SWS BWP zuständig		

	CDU	GEW	HRK	KMK/HRK	KVFF	KMK	DGFE (BWP)	SPD	WR
Fachdidaktische Studienanteile			Keine Zuordnung möglich	Als zentraler Bestandteil des Faches Wirtschaftspädagogik	Fachwissenschaft (Anbindung an Bezugsdisziplinen)		In Fachwissenschaft u. Verb. Zu bwp Studien	Umfang: 15-20 SWS; Fachwissenschaft	
Schulpraktische Studienanteile			Studienbegl. Fachpraktika; mehrere Schulpraktika von 4-6 Wochen Umfang; Praxissemester als Möglichkeit		Fachdidaktisch begleitete Schulpraktika		3 – 6 Mon.; kein Praxissemester!	Orientierungspraktika; Studienbegl. Fachpraktika (alle begleitet und angeleitet)	Praxissemester notwendig
Wahlpflichtbereich		Sozialpädagogik kann statt weiterem Unterrichtsfach studiert werden		Affine oder nicht-affine; Vertiefung 1: Wirtschaftspädagogik, Allg. BWL; Allg. VWL; Spezielle BWL; Umfang: 40-45 SWS Vertiefung 2: Umfang: 45 SWS		Umfang Vertiefung 1: Ca 50 SWS; Sozialpädagogik: Sonderpäd. als eine Möglichk. der bes. Vertiefung	6 Modelle/Studienrichtungen; 40 SWS SoPäd in schulischen u. außersch. Tätigkeitsfeldern; Affine: 40 – 60 SWS; h.-aff.: verwandte berufl. Fachri 60 SWS n.-aff.: allg. Fach 60 – 80 SWS	Umfang Vertiefung 1: 50-60 SWS; Sozialpädagogik im Wahlpflichtbereich;	
Beziehungen zu Studiengängen							Abschluß 1. Phase 1. Staatsex. /Dipl.		
Nachweise Grundstudium				Mind. 3 Prüfungsvorleistungen (fachl.)				Beratungsgespräch	
Ausbildungspersonal									Rekrutierung von Personal aus der Berufspraxis; keine Profs, sondern Lehrbeauftragte und Dozenten
Zwischenprüfung				Ja, fachl.					
Nachweise Hauptstudium				Höchstens 3 zusätzl. Prüfungsvorleist. Pro Prüfungsfach;					

	CDU	GEW	HRK	KMK/HRK	KVFF	KMK	DGFE (BWP)	SPD	WR
Studienabschluß		Diplom + Staatsexamen		Diplom-Handelslehrer (Diplom als Staatsex- amen anerkannt)		Dipl. +Staatsexamen		Staatsprüfung	
Lehrerbildungskommission									
Zentrum für Lehrerbildung								Ja	
2. Phase									
Institution							Seminar/Aus- bildungsschule	Seminar/Aus- bildungsschule	
Zulassungsvoraussetzungen							1. Phase		
Aufnahmeverfahren									
Selbständiger Unterricht						Diffus (in be- grenztem Um- fang)			
Leistungsnachweise									
Prüfungen									
Ausbildungspersonal			Seminarleiter; Lehr- beauftragte der HS; Lehrkräfte aller Schul- arten; Prof. Der Fach- didaktiken und der EW						
Ausbildung + Abschluß			2. Staatsexamen			2. Staatsexamen	2. Staatsex.		
Umfang			18-24 Monate			24 Monate			

Die in Abbildung 9 dargestellten Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefaßt erläutert

- (1) zunächst nach Parteien, Gremien und Verbänden (Spalten) und
- (2) anschließend nach Merkmalen (Zeilen) differenziert.

Zu (1): Parteien, Gremien und Verbände

Politische Parteien (BÜNDNIS 90/GRÜNE, CDU/CSU, F.D.P., PDS, SPD)

Die fünf in Abschnitt 6.2 als analyserelevante Akteure dargestellten Parteien haben kaum Soll-Aussagen zur Lehrer- und gar keine zur Berufsschullehrerbildung veröffentlicht. Diese fehlende Datengrundlage in bezug auf die politischen Parteien könnte ursächlich mit der Tatsache zusammenhängen, daß die Berufsschullehrerbildung aufgrund der Kulturhoheit in die Länderkompetenz fällt, wir uns aber aus Machbarkeitsgründen (Abschnitt 6.2) bei der quantitativen Analyse auf die Bundesparteien konzentriert haben. Deshalb können wir nicht ausschließen, daß von diesen Parteien auf Länderebene entwickelte Konzepte zur Berufsschullehrerbildung vorliegen. Die stichprobenhafte Recherche bei den Landesverbänden der Parteien, die entweder auf Bundesebene verhältnismäßig dezidierte Aussagen zur Lehrerbildung formulieren (SPD, BÜNDNIS 90/GRÜNE) oder aber gar keine Aussagen machen (F.D.P., CSU), legt allerdings die Vermutung nahe, daß auch in den Landesverbänden die Berufsschullehrerbildung keinen oder einen äußerst geringen Stellenwert in der politischen Diskussion einnimmt. Konzeptionelle Aussagen zur Berufsschullehrerbildung haben wir bei den Stichproben auf Länderebene jedenfalls nicht ausmachen können.

Die vorhandenen und von uns analysierten Soll-Aussagen der politischen Parteien konzentrieren sich

- (a) auf Einzelhinweise wie bei CDU und PDS zum (Lehrer)Leitbild (Abbildung 18), wobei die CDU auch die generelle Notwendigkeit einer Lehrerfort- und weiterbildung thematisiert und
- (b) auf etwas umfangreichere „Lehrerbildungskonzepte“ (SPD, BÜNDNIS 90/GRÜNE), die einige Aussagen zum Leitbild und zur 1. Phase (BÜNDNIS 90/GRÜNE) oder auch dezidierte Forderungen zu allen 3 Phasen der Lehrerbildung allgemein enthalten.

Die Parteiaussagen unter (b) machen auf aktuelle Problemlagen an den Schulen aufmerksam und interpretieren aufgrund der damit aus ihrer Sicht einhergehenden Veränderungen der Unterrichtspraxis die bisherige Lehrerbildung als defizitär vor allem in bezug auf

- die Sozialproblematik an den Schulen (z. B. aufgrund der Heterogenität der Schülerstrukturen infolge Alter, Nationalität etc.),
- die umfangreicheren Managementaufgaben im Schulalltag und
- den mangelnden Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung im allgemeinen.

Sie fordern deshalb

- Sonder-, Sozial- und/oder Integrationspädagogik als Teil der grundständigen Lehrerausbildung (B'90/GRÜNE im Rahmen der Erziehungswissenschaft, SPD im Wahlpflichtbereich),
- eine Qualifizierung für Managementaufgaben im Rahmen des Lehramtstudiums sowie
- Praktika von Studierenden in Schulen, u. a. auch zwecks stärkerer Verbindung der einzelnen Phasen, und in der Wirtschaft, um eine Verbindung zur Praxis außerhalb von Schulen zu fördern.

Die SPD entwickelt in ihrem Lehrerbildungskonzept darüber hinaus weitere Vorstellungen zur Gestaltung der 1. Phase, die an Universitäten/wissenschaftlichen Hochschulen angesiedelt sein sollte, eine Regelstudienzeit von 10 Semestern und 160 SWS und davon 15-20 SWS fachdidaktische Studienanteile umfassen und mit einer Staatsprüfung abgeschlossen werden sollte. Zur Koordination der Lehrerbildung sollten an den Universitäten Zentren für Lehrerbildung eingerichtet werden. Die 2. Phase sollte nach den Vorstellungen der SPD institutionell in der traditionellen Form Studienseminar/Ausbildungsschule organisiert sein. In bezug auf 3. Phase sollen die Schulen sich die Unterstützung der Berufsanfänger in der Berufseinstiegsphase zur Aufgabe machen und kontinuierliche berufsbegleitende, spezifische zentrale, regionale und schulbezogene Programmangebote zur Lehrerfortbildung sollten angeboten werden. Die Lehrerweiterbildung soll nach den Vorstellungen der SPD vor allem der Spezialisierung dienen und deshalb auch zertifiziert werden.

Keine der Parteien hat über die allgemeinen Aussagen zur Lehrerbildung hinaus für die Berufsschullehrerbildung spezifische Konsequenzen gezogen oder Akzentuierungen artikuliert.

Gremien (HRK, KMK, WR)

Viele Soll-Aussagen von Gremien der Bildungsberatung etc. auf Bundesebene beziehen sich konkret auf die Berufsschullehrerbildung und hier überwiegend auf die 1. Phase.

Die Beschlüsse der KMK zur Berufsschullehrerbildung allgemein von 1995 und der HRK/KMK zur Handelslehrausbildung speziell von 1999

haben wir als Modelle A und B in der historischen Entwicklung und vergleichend bereits genauer beschrieben (2.15 und 2.17). Für einen erweiterten quantitativen Vergleich sind die Aussagen nochmals mit dem Analyseinstrument erfaßt worden. Sie haben in diesen Beschlüssen eindeutig die Universitäten bzw. wissenschaftlichen Hochschulen als zuständige Institutionen für die 1. Phase der Berufsschullehrerbildung bestimmt. Dagegen will der WR die Berufsschullehrer(und Primarschullehrer)ausbildung an die Fachhochschulen verlagern und sie ggf. in Kooperation mit Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durchführen lassen. Die HRK hat - abweichend von ihren Beschlüssen zur Handelslehrausbildung - eine Einbeziehung der Fachhochschulen in die Lehrerausbildung empfohlen. In diesem Votum der HRK kommen die unterschiedlichen Vorstellungen und Interessen der wissenschaftlichen Hochschulen und der Fachhochschulen zum Ausdruck.

Mit dem Verlagerungsvotum des Wissenschaftsrates korrespondiert seine Aussage für die 1. Phase der Berufsschullehrerausbildung, Ausbildungspersonal aus der beruflichen Praxis als Lehrbeauftragte und Dozenten einzusetzen.

Verbände (BAK, BDK, BLBS, BTP, DGfE (BWP) GEW, KVFF, VLW,)

Die Soll-Aussagen der Verbände in den von uns analysierten Dokumenten beziehen sich überwiegend auf die 1. Phase und dazu vor allem auf Studiengangskonzepte; sie betreffen wenige Aspekte der 2. Phase und einige der 3. Phase.

In ihren Aussagen zur Ausbildungsinstitution für die 1. Phase der Berufsschullehrerbildung präferieren die Verbände übereinstimmend die Universität/wissenschaftliche Hochschule.

Zu den Zulassungsvoraussetzungen für das Studium fordert der BLBS Praxiskompetenz, die in Schule und Betrieb erworben werden soll, die GEW ausbildungspraktische Übungen in Betrieben und außerschulischen Einrichtungen und die DGfE (BWP) die Hochschulreife und ein Praxisjahr, möglichst aber eine abgeschlossene Berufsausbildung; die mindestens einjährige praktische Tätigkeit soll spätestens bei Antritt des Vorbereitungsdienstes nachgewiesen werden.

Alle Verbände gehen implizit davon aus, daß die bereits bestehenden Anrechnungsmöglichkeiten von Studien- und Prüfungsleistungen, die an Fachhochschulen erworben wurden, auf das Lehramts- bzw. Diplomstudium grundsätzlich wünschenswert sind; die DGfE (BWP) hat sich dazu auch explizit geäußert. Wieweit über konkrete Anrechnungen Konsens besteht, läßt sich aus den Dokumenten nicht ermitteln.

Die GEW fordert eine Regelstudienzeit von 10 Semestern; die DGfE (BWP) geht von 9 – 10 Semestern und einem Umfang von 160 – 180 SWS für das Studium aus und lehnt ausdrücklich die Einführung eines Praxissemesters als Teil des Studiums ab.

Hinsichtlich der Fachdidaktiken sind unterschiedliche Zuordnungsempfehlungen festzustellen: zu den Fachwissenschaften/beruflichen Fachrichtungen oder zur Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Der BLBS sieht in der Fachdidaktik einen wesentlichen Bestandteil des Lehramtstudiums und will die fachdidaktischen Kompetenzen auch durch vierwöchige Schulpraktika stärken.

Auch die KVFF fordert eine stärkere Gewichtung der Fachdidaktiken und eine Anbindung an die fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. Von der DGfE (BWP) gibt es Voten für eine Anbindung an die Fachwissenschaften *und* für eine Verbindung mit den berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien. Eindeutig plädiert der VLW für eine Integration der fachdidaktischen Studienanteile in die Wirtschaftspädagogik.

Die Aussagen zu den schulpraktischen Studien sind bei den Verbänden eher heterogen, so fordert

- die KVFF fachdidaktisch begleitete Schulpraktika,
- die DGfE (BWP) studienbegleitende Fachpraktika,
- die BTP eine Kooperation von Universität und Studienseminar bei der Praktikumsbetreuung und die Beteiligung qualifizierter Praktikumslehrer,
- der BLBS Schulpraktika und ein Betriebspraktikum
- und die BDK ein 4wöchiges Schulpraktikum im Grundstudium mit Nachweis.

Zum Wahlpflichtbereich empfiehlt die DGfE (BWP) einen Umfang für das allgemeine Fach von 40 – 60 SWS für hochaffine Fächer und 60 – 80 SWS für nichtaffine Fächer (8.2). Insgesamt gibt es nur wenige Aussagen der Verbände zum Wahlpflichtbereich und wenn, dann betreffen diese überwiegend Reaktionen bzw. spezifische Interpretationen des jeweiligen Verbandes in bezug auf veränderte Anforderungen an die Berufsschullehrer im Berufs(schul)alltag. So empfiehlt der BLBS Psychologie und Sozialwissenschaften als Wahlmöglichkeit in der Studienrichtung II und die GEW Sozialpädagogik als Wahlmöglichkeit anstelle eines weiteren Unterrichtsfaches. Die DGfE (BWP) schlägt Sozialpädagogik in schulischen und außerschulischen Tätigkeitsfeldern als Wahlmöglichkeit und der VLW Wirtschaftsinformatik als mögliche Vertiefung in der Studienrichtung I bzw. als Doppelwahlpflichtfach vor. Darüber hinaus hat die DGfE (BWP) ihre Vorstellungen über Kombinationsmöglichkeiten mit 6 Mo-

dellen/Studienrichtungen bereits in ihrer 1981er Stellungnahme konkretisiert (8.2).

Zum Studienabschluß fordert die DGfE (BWP) die Diplomprüfung, die als Erstes Staatsexamen anzuerkennen ist. Darin stimmt sie mit BLBS und VLW überein. Vergleichbar ist die Forderung der GEW, die für eine Kopplung beider Abschlüsse plädiert.

Von den Verbänden äußern sich zur 2. Phase nur BDK und DGfE (BWP) und dies auch nur zu wenigen Merkmalen. Die DGfE (BWP) empfiehlt für die 2. Phase der Berufsschullehrerbildung eine institutionelle Organisation in der klassischen Kombination Studienseminar und Ausbildungsschule, ein grundständiges Lehramtstudium als Zulassungsvoraussetzung und das 2. Staatsexamen als Abschluß. Die BDK konkretisiert für den Abschluß des 24monatigen Vorbereitungsdienstes, daß dabei eine Bewährung in der Schule, eine Lehrprobe, eine schriftliche Arbeit sowie eine mündliche Prüfung berücksichtigt werden sollen.

Die Aussagen der Verbände zur 3. Phase sind eher punktuell, lediglich der BLBS hat in seinen Stellungnahmen teilweise konkretere Hinweise in bezug auf unsere Merkmale gegeben, so z. B. zur Berufseingangsphase, in der nach den Vorstellungen des Verbandes berufspraktische Tätigkeiten und Erfahrungen in der Arbeitswelt berücksichtigt werden sollten. Die DGfE (BWP) fordert generell einen neuen Stellenwert für diese wichtige Phase und die GEW betont deren Charakter als Einarbeitungs- und Traineeephase, die der Aneignung von Berufsroutinen dienen soll und als Teil der schulischen Personalführung und -entwicklung durch Gesprächskreise und Fortbildungspläne gestützt werden sollte.

Desweiteren ließen sich noch globale Vorstellungen der Verbände zur Lehrerfortbildung ermitteln, die von allen als generell notwendig betrachtet wird und u. a. auch zum Erwerb von Zusatzqualifikationen genutzt werden sollte. Die KVFF sieht Fortbildung „als große Aufgabe der Hochschulen“, die durch Zentren für fachdidaktische Forschung und Lehrerbildung koordiniert werden sollte. Der VLW betrachtet eine kontinuierlich aktualisierte Lehrerfortbildung als generell und regelmäßig notwendig und der BLBS sieht Fortbildung konkret als Kompetenzentwicklung, die durch einen formalisierten Austausch im Kollegium und einem verstärkten Einsatz von Experten aus der Praxis, den Betrieben und der Fachwissenschaft gestützt werden soll. Zur Weiterbildung betonen BLBS und GEW deren generelle Notwendigkeit und Zertifizierung; die DGfE (BWP) fordert ebenfalls eine Zertifizierung sowie eine enge Zusammenarbeit mit den Hochschulen bei der Organisation von Lehrerweiterbildung und der VLW hält insbesondere kurzfristige IT-Initiativprogramme für dringend notwendig. Der BLBS fordert zudem für die Berufslaufbahn eine systematische Unterstützung der Lehrer während ihrer gesamten Berufstätigkeit.

Zusammengefaßt lassen sich folgende globale Aussagen hervorheben:

1. Die *Parteien* als wichtigste politische Akteure haben bisher keine speziellen Aussagen zur Berufsschullehrerbildung veröffentlicht, die den Merkmalen zugeordnet werden könnten.
2. Die Soll-Aussagen in den Dokumenten der *Gremien* und der Verbände sind konkreter formuliert und deshalb den Merkmalen zuzuordnen. Sie beziehen sich aber ebenfalls nur teilweise auf die Berufsschullehrerbildung speziell.
3. Die Soll-Aussagen der Gremien und Verbände unterscheiden sich voneinander erheblich in bezug auf ihren Konkretisierungsgrad, ihren inhaltlichen Umfang und in der expliziten Berücksichtigung von Schwachstellenanalysen.

Zu (2): Merkmale

Insgesamt sind die Soll-Aussagen über die drei Phasen und ihre Merkmale sehr unterschiedlich verteilt. Mehr als 70 % der zuordbaren Aussagen beziehen sich auf die 1. Phase der Berufsschullehrerbildung und hier speziell auf die für die Lehrerbildung zuständige Institution (Universität/wissenschaftliche Hochschule) sowie auf die einzelnen Merkmale zum Studiengangskonzept (fast 80 % der Belegungen zur 1.Phase).

Die Belegungen der Merkmale lassen erkennen, daß die Soll-Aussagen

1. ungleich auf die drei Phasen der Berufsschullehrerbildung verteilt sind,
2. viele Leerstellen aufweisen, die interpretationsbedürftig sind,
3. sie auf der Exosystem-Ebene in sehr hohem Maße übereinstimmen,
4. auch auf der Mesosystem-Ebene zur 2. und 3. Phase ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen; dabei aber sehr allgemein bleiben,
5. zur 1. Phase zwar die größten Unterschiede aufweisen, gleichwohl sind insgesamt mehr Übereinstimmungen als Unterschiede festzustellen.

Im einzelnen beruhen diese globalen Einschätzungen auf folgenden Aussagen zu den Merkmalen:

1. Die dreiphasige Berufsschullehrerbildung soll in der 1. Phase eine an wissenschaftlichen Hochschulen bzw. Universitäten institutionell verankerte akademische Berufsausbildung bleiben. Die abweichenden Soll-Aussagen zur Einphasigkeit und zur Verlagerung an Fachhochschulen werden

- zur Einphasigkeit politisch verhalten vorgetragen und zielen wohl eher darauf ab, auf die mehrheitlich anerkannten Schwächen der Dreiphasigkeit aufmerksam zu machen;
 - zur Verlagerung von uns als Maßnahmen zur Ökonomisierung bewertet, die weder hinsichtlich ihrer Kostenersparnis noch ihrer Qualitätsverbesserungen plausibel begründet sind.
2. Die Bedeutung der Berufsausbildung bzw. einer mindestens einjährige Praxiserfahrung wird als Zulassungsvoraussetzung und damit als Besonderheit für die Berufsschullehrerausbildung betont.

Die Gestaltung der Praktika und auch die Anrechnung und Anerkennung von Fachhochschulstudien und –abschlüssen werden – beeinflusst durch die Verlagerungsdiskussion und historische Erfahrungen – von den Parteien, Gremien und Verbänden unterschiedlich gesehen und sind entsprechend klärungsbedürftig.

3. In den Soll-Aussagen der Parteien und der meisten Verbände fehlen konkrete Aussagen zu Modellen bzw. Studiengangkonzepten für die Berufsschullehrerbildung. Nur in den Aussagen der Berufsschullehrerverbände und der DGfE (BWP) sind solche Modelle konkretisiert, die sich mit Hilfe des Analysemodells vergleichen lassen.
- 3.1 Die Studieneingangsphase wird in nur einer Stellungnahme als in Kooperation mit der Schulpraxis besonders gestaltungsbedürftig thematisiert.
- 3.2 In bezug auf die Regelstudienzeit wird die Regelung nach dem Hochschulrahmengesetz akzeptiert: mindestens 9 Studiensemester mit einem Studiumumfang von 160 SWS. Das entspricht auch dem politischen Konsens in den KMK-Beschlüssen von 1995 und 1999. Erhöhungen auf 10 Semester und/oder einen Studiumumfang von bis zu 180 SWS werden begründet mit dem Hinweis auf erhöhte Anforderungen, die sich aus dem Polyvalenzanspruch oder aus den spezifischen Anforderungen eines allgemeinen (nichtaffinen) Faches ergeben.
- 3.3 Die wenigen Aussagen zu den beruflichen Fachrichtungen in den Dokumenten akzeptieren die mit dem KMK-Beschluß von 1995 vereinbarte Orientierung der 16 beruflichen Fachrichtungen an Berufsfeldern. Über Konsequenzen, die daraus für Konzepte und Studiengang-Modelle zu ziehen sind, gibt es allerdings unterschiedliche Auffassungen. Kontroversen bestehen über die Beziehungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft/BWP sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Zeitanteile.

- 3.4 Erziehungswissenschaftliche Studienanteile werden in nur wenigen Stellungnahmen und dort vor allem mit Hinweis auf neue Anforderungen in der Schulpraxis (Sonder- und Sozialpädagogik) sowie auf notwendige fachdidaktische und schulpraktische Anteile angesprochen; als angemessener Umfang werden 35 – 40 SWS angegeben.
- 3.5 Die fachdidaktischen Studienanteile werden entweder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik oder den Fachwissenschaften zugeordnet; zum Umfang gibt es nur eine konkrete Empfehlung von 15 – 20 SWS, die aber ohne Beziehung zu den anderen Studienanteilen für die Lehrerbildung allgemein formuliert ist.
- 3.6 Die Aussagen der Parteien, Gremien und Verbände zu den schulpraktischen Studienanteilen variieren z. B. auch in bezug auf Organisation und Dauer sehr stark und verweisen somit auf besonderen Klärungsbedarf.
- 3.7 Der Wahlpflichtbereich wird entweder in bezug auf veränderte Anforderungen an (Berufsschul)Lehrer im Beruf (Interkulturelle Erziehung, Managementfunktionen) oder im Kontext spezifischer Studiengang-Modelle (KMK, DGfE (BWP)) thematisiert (Kapitel 8).
- 3.8 Als Abschluß für 1. Phase hat die KMK das Erste Staatsexamen festgelegt. Abschlüsse von Diplomstudiengängen, die Lehramtsstudiengängen entsprechen – wie der Diplomstudiengang Wirtschaftspädagogik gemäß HRK/KMK-Beschluß von 1999 – sollen zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst berechtigen. Aufgrund einer Ersten Staatsprüfung läßt die KMK die Verleihung eines Diplomgrades zu. Solche Kombinationen werden von allen Lehrerverbänden gefordert. Den Vorrang von Diplomprüfungen vor dem Staatsexamen fordern explizit DGfE (BWP) und VLW.
- 3.9 Die Gliederung der Studiengänge in Grund- und Hauptstudium werden allgemein akzeptiert. Über die Nachweise im Grund- und Hauptstudium oder Zwischenprüfungen gibt es nur wenige konkrete Aussagen von den Verbänden.
- 3.10 Auf das Ausbildungspersonal für die 1. Phase gehen drei Stellungnahmen allgemein ein, indem sie (in Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft) den Einsatz möglichst gut ausgebildeter Lehrer mit eigener Lehrerfahrung in der betreffenden Schulart und -stufe, qualifizierter Fachdidaktiker oder die Rekrutierung von Personal aus der Berufspraxis vorschlagen.

3.11 Aufgaben und Funktionen von Zentren für Lehrerbildung werden in nur zwei Dokumenten thematisiert; Aussagen zur Einrichtung von Lehrbildungskommissionen (LBK) fehlen.

4. Die wenigen Aussagen zu 2. Phase bestätigen weitgehend das Bestehende, nämlich 24 Monate Dauer, die bewährte Kombination von Studienseminar und Ausbildungsschule als zuständige Institutionen sowie das 2. Staatsexamen als Abschluß. Ein neuer KMK-Beschluß reagiert aber auf politische Gestaltungen der Lehrerbildung in den Ländern, insbesondere in Baden-Württemberg, die mit der Einführung eines Praxissemesters in das Studium eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 18 Monate verbinden (Experimentalklausel im KMK-Beschluß über „Dauer des Vorbereitungsdienstes für die Lehrämter“ vom 22.10.1999).
5. Selbständiger Unterricht wird als Teil des Vorbereitungsdienstes akzeptiert; strittig ist aber der Umfang. In einer Stellungnahme wird explizit eine Begrenzung gefordert.
6. Eine Stellungnahme empfiehlt, Seminarleiter, Lehrbeauftragte der Hochschulen, Lehrkräfte aller Schularten und Professoren der Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft als Ausbildungspersonal in beiden Phasen einzusetzen – auch um die Abstimmungen in der Lehrerausbildung zu verbessern.
7. Von den wenigen Aussagen zur 3. Phase beziehen sich nur jeweils eine auf die Zulassungsvoraussetzungen (2. Staatsexamen) und auf das Aufnahmeverfahren (orientiert an den Anforderungen grundständiger Studiengänge). In zahlreichen Aussagen wird der Lehrerfort- und -weiterbildung erhebliche Bedeutung zugewiesen, oft allerdings ohne diese zu differenzieren und zu konkretisieren.
8. Der Berufseinstieg als erster Teil der 3. Phase wird in wenigen Soll-Aussagen und nur global als Einarbeitungsphase angesprochen. Hinsichtlich der Gestaltung von Berufslaufbahnen wird lediglich einmal eine systematische Unterstützung gefordert. Aussagen zum Ausstieg aus dem Beruf fehlen.

7.3 Qualitative Analysen zum Leitbild

Von den 10 Dimensionen, zu denen nach dem Kriterium „Vollständigkeit“ Konzepte für die Berufsschullehrerbildung Soll-Aussagen enthalten sollten (2.18, Punkt 15), haben wir in den quantitativen Analysen nur Merkmale berücksichtigt, die die Dimensionen 5 bis 7 konkretisieren. Diese Begrenzung folgt aus dem Aussagen-Korpus, der keine Soll-Aussagen zu den Dimensionen 8 bis 10 und nur wenige zu den Dimensionen 1 bis 4 enthält. Das Fehlen von Aussagen zu Ausbildungsinhalten (8. Kerncurricula), zur pädagogischen Gestaltung von Lern- und Arbeits-

umwelten (9.) und zu den Adressaten (10.) in Dokumenten politischer Akteure ist verständlich. Sie können auch als politisch weise Zurückhaltung in den Gestaltungs- und Steuerungsabsichten der Politik positiv bewertet werden.

Anders verhält es sich mit den Aussagen zu *Leitbildern* und *Zielen* für die Berufsschullehrerbildung (Dimensionen 1 bis 4). Wenn von der didaktischen Erkenntnis ausgegangen wird, dass die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen ohne Orientierung an Zielen unmöglich ist, und wenn die didaktischen Implikationszusammenhänge von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien berücksichtigt werden, dann sind Soll-Aussagen über die Ziele der Berufsschullehrerbildung eine notwendige Voraussetzung für Gestaltungsoptionen von Zeit-, Institutions- und Bildungsgangstrukturen, Kerncurricula, Lernumwelten etc., in denen sich Lernende zu „guten Berufsschullehrern“ entwickeln können sollen.

Vergleichbare Aussagen zum „Leitbild für den Lehrerberuf“, wie sie die „Grundannahmen“ für die „Perspektiven der Lehrerbildung...“ explizieren (vgl. Terhart 2000, S. 44ff.), sind im Aussagen-Korpus eher selten. Das ist angesichts der Schwierigkeiten, in einer pluralistischen Gesellschaft über Lehrerleitbilder politische konsentrierte Aussagen zu machen, einerseits verständlich (vgl. ebd. S.44f.). Andererseits sind alle anderen Aussagen zur Berufsschullehrerbildung entweder ziellos oder an Leitbildvorstellungen orientiert, zu denen es allenfalls implizite Vorstellungen gibt. Diese können dann nur unzulänglich durch Interpretationen „zur Sprache“ gebracht werden.

Von der letztgenannten Annahme gehen wir aus und haben in allen Dokumenten, die in die quantitativen Analysen einbezogen sind, nach (Teil-)Aussagen gesucht, die Hinweise über Leitbild- und Zielvorstellungen enthalten und daraufhin interpretiert werden können. Zu den Konzept-Dimensionen (1) Leitbild und (2) Ziele haben wir aufgrund der historischen Einsichten Aussagen zu den polaren Spannungen (3) Fachmann - Pädagoge (2.3) und (4) Wissenschaftler - Praktiker (2.5) in den Aussagen-Komplex zum Leitbild hinzugenommen.

In Abbildung 18 (12.3.) sind alle Aussagen der Parteien, Gremien und Verbände zusammengestellt, die zur Interpretation von Vorstellungen zum Leitbildkomplex verwendet werden können. Diese Aussagen kommentieren wir wie folgt:

1. Von den Parteien liegen keine expliziten Aussagen zum Leitbild für den *Berufsschullehrerberuf* und zu den Zielen der *Berufsschullehrerbildung* vor.
2. Aussagen von *Parteien* zur Lehrerbildung *allgemein*, die für den Leitbildkomplex interpretiert werden können, fehlen für die F.D.P., und sind im Dokument der CDU nicht enthalten.

Die PDS beschränkt sich auf die Aussage, dass Lehrer „berufsorientierte Fragen der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in den Ausbildungsgang“ integrieren können sollen. Bündnis 90/Die Grünen betonen die Bedeutung betrieblicher Praxis und berufspraktischer Ausbildung für die Professionalisierung zum Lehrer. Die Aussagen der SPD sind am umfangreichsten und differenziertesten; sie sind kompetenzorientiert, zielen auf Gemeinsamkeiten in der Kompetenzentwicklung für alle Lehrer, enthalten einen relativ umfangreichen Kompetenzkatalog und folgern daraus, dass die erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile erhöht werden sollen.

3. Die Empfehlungen und Beschlüsse der *Gremien* (HRK, HRK/KMK, KMK, WR) enthalten Aussagen zum Leitbildkomplex mit Bezug auf alle Lehrer (HRK) und speziell für Lehrer an berufsbildenden Schulen (HRK/KMK, KMK, WR).
4. Im Vergleich wird von der HRK von Lehrern eine positive Einstellung zu den Wissenschaften und eine multidisziplinäre Orientierung erwartet und die Polyvalenz in ihrer Qualifizierung besonders akzentuiert. Die KMK betont dagegen stärker die Handlungskompetenz für die Lehreraufgabe in berufsbildenden Schulen und erwartet für die Unterrichtskompetenz, dass Lehrer dafür sowohl den Entwicklungsstand der Wissenschaften als auch die Anforderungen der betrieblichen Praxis berücksichtigen können. Der WR beschränkt seine Aussagen auf das Fachhochschulstudium, durch das auch Berufsschullehrer berufsorientiert und vorwiegend fachlich qualifiziert werden sollen - offensichtlich aber mehr in bezug auf eine Betriebs- als auf eine Schulpraxis.
5. In den Aussagen der *Verbände* zum Leitbildkomplex kommen die beruflichen Interessen und Erfahrungen ihrer Mitglieder, ihr berufliches Selbstverständnis und Aspekte des Berufsethos zum Ausdruck, die von der je eigenen Ausbildung und Berufsaufgabe beeinflusst sind. Bei vielen Übereinstimmungen in den Zielvorstellungen ergeben sich daraus einige besondere Akzentuierungen bzw. Differenzen.
6. Aus den Aussagen von BAK und BDK, die die Differenz der Lehrkräfte und der schulartenbezogenen Ausbildung betonen, ist das Interesse an differenzierten Leitbildern und Zielen für die verschiedenen Lehrkräftegruppen zu erkennen, die aber nicht expliziert sind.

7. Von der Bundestagung der Leiter von Praktikumsbüros, die für die Gestaltung der Theorie-Praxis-Beziehungen im Studium zuständig sind, liegt ein Kompetenzkatalog für die Lehrerbildung allgemein vor, der in hohem Maße mit den Grundannahmen für den Lehrerberuf in den „Perspektiven für die Lehrerbildung ...“ übereinstimmen (vgl. Terhart 2000, S.44ff.). Für den Erwerb der genannten Kompetenzen in einem lebenslangen Professionalisierungsprozeß wird die Verknüpfung der Bereiche Wissenschaft und Praxis und eine Intensivierung des Theorie-Praxis-Bezuges gefordert.
8. Aus den spezifischen Interessen und Erfahrungen von Fachdidaktikern hebt die KVFF die Bedeutung fachdidaktischer Kompetenzen für alle Lehrer hervor, die durch interdisziplinäre Bearbeitung schulpraktischer Probleme mit fachpraktischer Orientierung in Forschung und Lehre und durch die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis erworben werden sollen.
9. Die GEW, die aufgrund ihrer heterogenen Mitgliederstruktur das Problem von Einheit und Differenz der Lehrämter innerverbandlich austarieren muß, stellt in den Aussagen zum Leitbildkomplex einen Kompetenzkatalog für alle Lehrer voran, der ebenfalls mit dem der „Perspektiven der Lehrerbildung ...“ vergleichbar ist. In der Spannung von fachlichen und pädagogischen Kompetenzen fordert sie eine stärkere Förderung pädagogischer Kompetenzen. Als spezifische Kompetenz für Lehrer an berufsbildenden Schulen verweist sie auf die Breite der Kompetenzen, die für die Lehreraarbeit im komplexen berufsbildenden Schulwesen erforderlich ist, auf zusätzliche Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung und fordert grundsätzlich Polyvalenz für den Kompetenzkatalog.
10. Für die Verbände von Lehrern an berufsbildenden Schulen (BLBS, VLW) hat die Polyvalenz-Forderung einen hohen Rang. Daraus ergeben sich für sie Spezifika in der Arbeit und Ausbildung von Lehrern an berufsbildenden Schulen gegenüber der für die allgemeinbildenden Schulen, aber auch Unterschiede zwischen Lehrern, die in verschiedenen **berufsfeldorientierten** Schulformen arbeiten (zwischen kaufmännischer, gewerblich-technischer, landwirtschaftlicher, hauswirtschaftlicher etc. Lehreraarbeit). Die Betonung der beruflich-fachlich differenzierten Kompetenzentwicklung ist verbunden mit dem Qualitätsanspruch, der an den wissenschaftlichen Standard der Gymnasiallehrerbildung orientiert sein soll. Um Transferfähigkeit und Flexibilität in Verbindung mit Polyvalenz in der Berufsschullehrerbildung zu erreichen, wird der

Erwerb solider fachlicher Kompetenzen hervorgehoben, die durch Verschränkung mit Diplomstudiengängen am ehesten erreicht werden sollen.

11. Von der Sektion BWP in der DGfE, in der das wissenschaftliche Personal der universitären Berufsschullehrerausbildung organisiert ist, liegen die umfangreichsten und differenziertesten Aussagen zum Leitbildkomplex vor. In der globalen Leitbild-Aussage, daß alle Professionalisierungsprozesse auf die Vermittlung von Handlungskompetenz für die Lehrerausbildung in berufsbildenden Schulen zielen sollten, stimmen sie mit den Lehrerverbänden und vielen Aussagen der Gremien überein. Das trifft auch auf viele kompetenzorientierte Ziel-aussagen zu. In vergleichender Betrachtung ist als Besonderheit die Aussage über die Fähigkeit zur selbstbezogenen, wissenschaftlichen Zielreflexion über das pädagogische Handeln hervorzuheben, die in der Spannung von Kompetenzentwicklung (beruflicher Mündigkeit/Bildung) und Qualifizierungserwerb (berufliche Tüchtigkeit) steht.

7.4 Bewertende Interpretation der Analyseergebnisse

Die Interpretation der Befunde zur strukturellen und berufsbiographischen Verortung der Berufsschullehrerbildung im Bildungssystem (Exosystem-Ebene, vgl. Abbildung 7) fällt wegen der Eindeutigkeit der Aussagen und der hohen inhaltlichen Übereinstimmung leicht: Die Lehrerbildung insgesamt ist und soll eine akademische Berufsausbildung im *Tertiärbereich* bleiben und *dreiphasig* organisiert sein. Es gibt nur in zwei Punkten abweichende Soll-Aussagen. Zum einen wird die Einphasigkeit der Lehrerausbildung gefordert. Diese Forderung wird aber politisch verhalten vorgetragen, weil sie angesichts des großen Konsenses über die Dreiphasigkeit von den Befürwortern selbst als unrealistisch eingeschätzt wird. Das Beharren darauf scheint politisch eher darauf zu zielen, die mehrheitlich anerkannten Schwächen der Dreiphasigkeit energischer anzugehen, d. h. sie sollen die Forderungen nach Reformmaßnahmen, die die Zusammenarbeit, Kooperation, Vernetzung etc. verbessern, politisch nachhaltig stützen. Diese Forderung wird aber ohnehin einmütig erhoben; nur über die Maßnahmen zur Realisierung gibt es in einigen Dokumenten keine, in wenigen Dokumenten einige Hinweise und in keinem Dokument ein einigermaßen umfassendes Reformkonzept oder ein Bündel von Reformmaßnahmen zur Beseitigung dieser Schwächen. Angesichts der großen Diskrepanz zwischen der politischen Übereinstimmung in den globalen Forderungen und den mageren Hinweisen auf Reformmaßnahmen müsste die politische, administrative und wissenschaftliche Arbeit auf diesen Problemkomplex konzentriert werden.

Zum anderen wird mit Bezug auf die seit 1969/70 bestehende Differenzierung und Aufgabenteilung im Hochschulbereich zwischen wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen von den Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz und vom Wissenschaftsrat gefordert, die Primar- und Berufsschullehrerausbildung an die *Fachhochschulen* zu verlagern. Diese Forderung wird zwar nicht offen als Maßnahme zur Kostenersparnis in Hochschulen und Schulen vertreten, sondern die Protagonisten versuchen hervorzuheben, dass sie auf eine qualitative Verbesserung der Lehrerausbildung zielen. Aber bisher konnten sie weder das Kostensenkungsargument noch die zu erwartenden Qualitätsverbesserungen überzeugend begründen oder ansatzweise nachweisen. Gleichwohl scheint diese Position noch nicht aufgegeben zu sein, weil sie angesichts der finanziellen Probleme der öffentlichen Haushalte durch die Finanzpolitiker starke Unterstützung erhält bzw. erwarten kann. Mit den Argumenten der GKL (vgl. Terhart 2000, S. 83 ff.), die partiell auch in vielen anderen Dokumenten zu finden sind, scheint sich diese Forderung, die auch aus historischer Sicht als Rückschritt zu bewerten ist, politisch nicht durchsetzen zu können. Außerdem wirkt in bezug auf diese Minderheitsforderung das inzwischen historisch Gewachsene mit dem Gewicht des Faktischen. Allerdings ist zu erwarten, dass diese weitreichende Forderung nach Veränderung der institutionellen Strukturen zu Reaktionen in abgeschwächter Form führen werden: zu der nach institutionalisierter Kooperation zwischen Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen in der Berufsschullehrerausbildung. Als Konsens zeichnet sich ab, durch Modellversuche die Möglichkeiten und Grenzen solcher Kooperationen zu ermitteln, wenn diese an Qualitätskriterien der grundständigen universitären Lehrerausbildung orientiert und wissenschaftlich begleitet durchgeführt werden.

Die Befunde aus der qualitativen Analyse von Soll-Aussagen zum *Leitbild*, die der Makrosystem-Ebene der Strukturmatrix zuzuordnen sind (vgl. Abbildung 7) interpretieren wir zusammenfassend wie folgt:

- Die Dokumente der *Parteien* als wichtigste politische Akteure enthalten speziell für die Lehrer an berufsbildenden Schulen und für die Berufsschullehrerbildung keine Aussagen zum Leitbildkomplex.
- Von den *Gremien*, in denen Empfehlungen und Beschlüsse nur durch überparteiliche und überverbandliche Konsense zustande kommen können, - die ihr politisches Gewicht aber gerade aus solchen Konsensen gewinnen - gibt es einige Aussagen zum Leitbildkomplex speziell für Lehrer an berufsbildenden Schulen. In den beiden KMK-Beschlüssen von 1995 und 1999 sind unterschiedliche Akzentuierungen in den Spannungen von fachlichen und pädagogischen Kompetenzen und von Wissenschafts- und Praxisorientierung festzustellen (vgl. dazu die Modellvergleiche in 2.17): in der HRK-Empfehlung und im 1999er KMK-Beschluß sind fachliche Kompetenzen und der Wissenschaftsbezug stärker betont; im 1995er KMK-Beschluß ist da-

gegen die Praxisorientierung stärker gewichtet. Die marginalen Aussagen des WR deuten auf Vorstellungen hin, die Lehrer vor allem als Fachleute zur Begleitung betrieblicher Berufsausbildung sehen.

- Die konkretesten Aussagen zum Leitbildkomplex liegen von den politisch schwächsten *Verbänden* der Lehrer und Wissenschaftler vor. Bei einem hohen Maß an Übereinstimmungen weisen sie einige Unterschiede in der Betonung von Einheitlichkeit bzw. Differenzen in den kompetenzorientierten Zielaussagen auf.
- Beim Vergleich der Aussagen zum Leitbildkomplex insgesamt mit den folgenden Aussagen zur politischen Gestaltung der Berufsschullehrerbildung in den Dimensionen 5 bis 7 ist zweierlei festzustellen. Zum einen gibt es zu den vertikalen Beziehungen zwischen den Dimensionen 1 bis 4 und 5 bis 7 kaum „Ableitungen“ bzw. Begründungszusammenhänge. Zum anderen sind die Übereinstimmungen in den Leitbildaussagen größer als in denen zur Gestaltung der Berufsschullehrerbildung, durch die die Leitbildvorstellungen für den Lehrer an berufsbildenden Schulen und die Ziele für die Berufsschullehrerbildung erreicht werden sollen.
- Das höhere Maß an Übereinstimmungen in den Soll-Aussagen zum Leitbildkomplex und die größeren Unterschiede in den Soll-Aussagen zu den Gestaltungsoptionen deuten insgesamt darauf hin, daß zu Erreichung gleicher Ziele „mehrere Wege nach Rom“ führen können. Das heißt: in den Strukturen einer dreiphasigen Berufsschullehrerbildung können „gute Lehrer an berufsbildenden Schulen“ über differenzierte Wege (Modelle – Bildungsgänge) professionalisiert werden.

Aus dem breiten politischen Konsens, der in den Aussagen auf der Exosystem-Ebene zu erkennen ist, ergeben sich auch Folgerungen für die Soll-Aussagen auf der Mesosystem-Ebene, die insgesamt in den Dokumenten quantitativ und qualitativ vorherrschen: die Universitäten/wissenschaftlichen Hochschulen werden als *Institutionen* der akademischen Berufsschullehrerausbildung von der überwiegenden Mehrheit genannt. Abweichend von der wissenschaftlichen Ausbildung für alle anderen Lehrämter wird als Besonderheit für die Berufsschullehrerausbildung die Bedeutung einer Berufsausbildung betont und gefordert, das Erfahrungen aus einer mindestens einjährigen praktischen Tätigkeit nachzuweisen sind. Die vielen Leerstellen zu diesem Merkmal interpretieren wir als Zustimmung zu dieser Forderung.

Die konkreten Aussagen über solche praktische Tätigkeiten (z. B. in den KMK-Beschlüssen) weisen eine begrenzte Varianz auf. Bei erkennbarer Varianzbreite besteht ein Konsens über die Minimalforderung nach zwölf Monaten solcher Tätigkeiten, die spätestens bis zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst nachzuweisen sind. Die weitreichendste Forderung nach

abgeschlossener Berufsausbildung wird zwar als Ideal formuliert, aber politisch nur schwach vertreten, weil die dann noch längere Ausbildungszeit zum Lehrer an berufsbildenden Schulen die Rekrutierungsprobleme weiter verschärfen würden. Da Aussagen über die Art der „praktischen Tätigkeit“ fehlen oder sehr vage bleiben, besteht angesichts der gegenwärtigen Rekrutierungsprobleme die Gefahr, dass das politisch gewollte Minimum durch weiche Regelungen und laxer Handhabung in der Durchführungs- und Anrechnungspraxis partiell unterlaufen wird, worauf politisch aktiver reagiert werden müsste.

Die Aussagen über die *Anrechnung* und *Anerkennung* von Fachhochschulstudien und -abschlüssen sind einerseits von der Verlagerungsforderung und andererseits von den historischen Erfahrungen beeinflusst, dass zum einen in der Gewerbelehrerausbildung vor der Überleitung der Berufspädagogischen Institute in die Technischen Hochschulen/Universitäten die meisten Berufsschullehrer berufsbiographisch über eine berufliche Erstausbildung und eine höhere berufliche Weiterbildung an höheren Fachschulen in den Lehrerberuf gekommen sind, und dass zum anderen nach der Überleitung der höheren Fachschulen in Fachhochschulen für deren Absolventen Modellversuche und Maßnahmen zur Ausbildung zum Berufsschullehrer erfolgreich durchgeführt worden sind. Die Parteien und die meisten Verbände machen dazu keine Aussagen. Soweit Aussagen dazu vorliegen, werden Anerkennungen und Anrechnungen gefordert, aber in unterschiedlichem Umfang. Auch die Anerkennungs- und Anrechnungspraxis in den Ländern und wissenschaftlichen Hochschulen scheint eine größere Bandbreite aufzuweisen – was wir aber nicht untersucht haben. Ob und inwieweit diesbezügliche Aussagen von Abwehr- oder Integrationsstrategien in bezug auf die Forderung nach Verlagerung der Berufsschullehrerausbildung an die Fachhochschulen beeinflusst werden, müsste genauer untersucht werden.

Zur Gestaltung der *Studieneingangsphase* fehlen (mit einer Ausnahme) Aussagen. Ob im politischen Raum ein Problembewußtsein dazu fehlt oder ob Regelungen und Maßnahmen dazu bewußt den Lehrerausbildenden Universitäten überlassen bleiben sollen, kann aus den Dokumenten nicht festgestellt werden. Aufgrund der erkennbaren Problemlage besteht jedoch Gestaltungsbedarf, für den es aus dem politischen Raum keine Orientierungen gibt.

Da zur *Regelstudienzeit* politische Vereinbarungen, rechtliche Regelungen und eine langjährige Praxis bestehen, sind die Aussagen in den Dokumenten tendenziell bestätigend: mindestens neun Studiensemester (einschl. Prüfungen) mit einem Studienumfang von 160 SWS. Das ist auch der politische Konsens in den KMK-Beschlüssen von 1995 und 1999. Erhöhungen auf zehn Studiensemester und/oder auf einen Studienumfang bis zu 180 SWS werden begründet mit Hinweisen auf erhöhte Anforderungen, die sich aus der Verfolgung des Polyvalenzanspruches ergeben (z. B. sollen Diplom-Handelslehrer den fachwissenschaftlichen

Ansprüchen entsprechen, die im Studiengang Betriebswirtschaftslehre an die Diplom-Kaufleute gestellt werden und *zusätzlich* Wirtschaftspädagogik studieren), oder die durch besondere Fächerkombinationen für notwendig gehalten werden (z. B. bei nichtaffinen Studienfächern, in denen insbesondere Qualifikationen für den Unterricht in einem allgemeinbildenden Fach der *Sekundarstufe II* gefordert sind; z. B. Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Sport, Musik). Zwischen den Forderungen zur Regelstudienzeit und den Modellen für die Berufsschullehrerbildung (Studiengangskonzepte) gibt es Zusammenhänge, die noch genauer untersucht werden müßten (2.3; 8.2).

Zu den *beruflichen Fachrichtungen* gibt es nur wenige Aussagen in den Dokumenten. Der politische Gestaltungsraum scheint für die Parteien und Verbände mehrheitlich durch den KMK-Beschluß von 1995 angemessen genutzt zu sein, nach der die Fachrichtungen in der Lehrerausbildung für das berufliche Schulwesen grundsätzlich an den zur Zeit 16 Berufsfeldern zu orientieren sind. Über die Auslegung dieses Beschlusses und über Konsequenzen, die daraus für Modelle und Studiengangskonzepte zu ziehen sind, gibt es unterschiedliche Auffassungen bei den Berufsschullehrern, ihren Verbänden und bei den Wissenschaftlern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb der Sektion BWP. Kontroverse Auffassungen bestehen über die Beziehungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Zeitanteile.

Von den verschiedenen Möglichkeiten, den Begriff „Modell“ auf die Berufsschullehrerbildung anzuwenden, verwenden wir ihn für die Konzeptdimensionen 5-7, insbesondere für „Studiengangskonzepte“, in denen die Vorstellungen und Regelungen über das Studium der beruflichen Fachrichtung, die Kombinationsmöglichkeiten mit verschiedenen Fächern etc. im Wahlpflichtbereich, die Beziehungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik und zum Theorie-Praxis-Verhältnis ausgedrückt werden. In den „Konzepten“ zur Berufsschullehrerbildung der Parteien und der meisten Verbände (z. B. hinsichtlich der grundständigen Studiengänge an Universitäten) fehlen konkrete Aussagen über „Modelle“ für die Berufsschullehrerausbildung. Nur in den Aussagen der (Berufsschul-)Lehrerverbände und der Sektion BWP sind solche „Modelle“ konkretisiert. Dabei gehen diese Verbände davon aus, berücksichtigen oder kritisieren die von den Ländern getroffenen Regelungen in ihren Lehrerbildungsgesetzen und staatlichen Lehrprüfungsordnungen, die sich in Modellen darstellen lassen. Anhand der Merkmale unseres Analysemodells und der mit dem Analyseinstrument erfaßten Belegungen lassen sich die Aussagen über Modelle für die Berufsschullehrerausbildung analysieren und vergleichen. Diese Möglichkeit ist aber begrenzt auf Aussagen von vier Verbänden (BLBS, GEW, VLW, Sektion BWP), deren politisches Gewicht im Vergleich zu dem der Parteien und der Gremien als gering einzuschätzen ist. Das größte Gewicht bei der Gestaltung solcher Modelle haben die Bundesländer,

deren bestehende Regelungen dazu zwar bekannt sind, deren politische Vorstellungen zur qualitativen Verbesserung der Berufsschullehrerbildung aber für dieses Projekt nicht erfaßt werden konnten (vgl. 1.3 und 6.2). Die Diskussionen und Entscheidungen über „Einheit und Differenz der Lehrämter“, die von der GKL intensiv erörtert wurde (vgl. Terhart 2000, S. 62 ff.) und die zu der in 1.3 zitierten Aussage geführt hat (ebd. S. 65), ist auf der Ebene der Studiengangskonzepte für die universitäre Berufsschullehrerausbildung fortzuführen. Zu den politischen Aussagen der vier genannten Verbände und unter Berücksichtigung der innerwissenschaftlichen Diskussion in der Sektion BWP interpretieren wir die Diskussion über Modelle für die Berufsschullehrerbildung wie folgt:

Da in der nichtakademischen Berufsausbildung die Ausbildungsvoraussetzungen, Ausbildungsbedingungen und –anforderungen *berufsinhaltlich* (in den Berufsfeldern) und im *Anforderungsniveau* (von BVJ bis zur BOS und FS) sehr heterogen sind, kann die akademische Berufsausbildung zum Berufsschullehrer nicht mit einem „Einheits-Modell“, sondern sie muß mit angemessenen Differenzierungen und mit Flexibilitätsmöglichkeiten darauf reagieren. Innerhalb der BWP ist dazu bereits 1981 ein erfahrungsbasierter Konsens über sechs „Studienrichtungen“ erzielt worden, die hier als Modell bezeichnet werden, und von denen aus die weiteren Beratungen über Einheit und Differenz in der Berufsschullehrerbildung ausgehen sollten. Dabei sind aber darüber hinausgehend curriculare Konkretisierungen erforderlich, d. h. es müßten Kerncurricula für die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien erarbeitet und ein Rahmen für die schul- und betriebspraktischen Studien abgesteckt werden. Politische Konsense über solche Konkretisierungen zu finden ist schwer und kann nur gelingen, wenn die Aussagen über die Kerncurricula auf inhaltliche Minimalanforderungen beschränkt und genügend Freiräume für länder- und hochschulspezifische Gestaltungen vorgesehen werden. Für die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien gibt es in der BWP einen älteren Konsens (1979), an den die weiteren Beratungen anknüpfen könnten, um einen aktualisierten und von weiteren Akteuren getragenen curricularen Konsens zu erreichen, der im Konkretisierungsgrad auch noch etwas weiter geht. Für die von der KMK eingesetzte Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung ist zu empfehlen, diesen Aufgabenkomplex mit hoher Priorität zu bearbeiten, und die Arbeitsergebnisse sollten die Basis für eine KMK-Rahmenvereinbarung sein, die die von 1995 fortschreibt und auch konkretisiert (11.2).

Mit Bezug auf unterschiedliche Aussagen über Studiengangsmodele in den Dokumenten und als Reaktion auf die vielen Leerstellen dazu ergeben sich folgende Fragen, die hochschulpolitisch, wissenschaftlich und ausbildungspraktisch bearbeitet und beantwortet werden müßten:

- (1) Welche curriculare Struktur und welche Zeitanteile sollen die fachwissenschaftlichen Studien haben? Sollen Lehrangebote aus Diplom-

Studiengängen übernommen werden: insgesamt, mit Reduktionen oder nur bestimmte Lehrveranstaltungen für die Lehramtsstudiengänge – oder sollen davon unabhängige Lehrangebote durch spezifische „Berufsfeldwissenschaften“ entwickelt werden?

- (2) Welche curriculare Struktur und welche Zeitanteile sollen die fachdidaktischen Studien haben und wie sollen sie organisiert werden: durch Zuordnungen zu den Fächern oder zur Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik, oder organisatorisch selbstständig?
- (3) Welche curriculare Struktur und welche Zeitanteile sollen die erziehungswissenschaftlichen Studien haben? Sollen sie mit einem berufs- und wirtschaftspädagogischem Schwerpunkt oder eigenständig als Berufs- und Wirtschaftspädagogik studiert werden?
- (4) Sollen die schul- und betriebspraktischen Studien zur Professionalisierung für den Lehrerberuf an berufsbildenden Schulen beitragen und/oder auf eine außerschulische Erwerbsarbeit vorbereiten (oder dafür professionalisieren)?
- (5) Sollen die Studiengänge mit einem Diplom abschließen, das als Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst anerkannt wird, mit einem Staatsexamen, das Diplomierungen zulässt, mit konsekutiver Verbindung beider Abschlüsse (nach spezifisch festgelegten Zusatz- oder Aufbaustudien)?

Zur Verbesserung der Abstimmung und Organisation der Studien in den Lehramtsstudiengängen werden *Zentren für Lehrerbildung* zwar gefordert, solche Forderungen werden in den Dokumenten aber nicht konkretisiert und sie werden kaum mit Nachdruck oder hoher Priorität vorgetragen. In bezug auf eine traditionelle Diplom-Handelslehrausbildung ist diese Zurückhaltung auch verständlich, weil innerhalb der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten alle Abstimmungs- und Koordinierungsaufgaben für den Studiengang Wirtschaftspädagogik von den Vertretern der Wirtschaftspädagogik wahrgenommen werden sollten. Für Universitäten, in denen die Ausbildung für alle Lehramter integriert sind und die mit einem Staatsexamen abgeschlossen werden, sollte beraten werden, ob und inwieweit durch die Einrichtung von Lehrbildungskommissionen als hochschulpolitische Gremien und von Lehrbildungszentren Koordinierungen möglich sind, vor allem im Hinblick auf die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien im Rahmen integrierter erziehungswissenschaftlicher Studien und im Hinblick auf die fachdidaktischen Studien, die in der Regel von verschiedenen Fachbereichen angeboten werden.

Die geringe Zahl von Aussagen zum *Ausbildungspersonal* interpretieren wir als Zustimmung zur Personalstruktur in der Lehrerausbildung der

Universitäten durch Schweigen. Einige Hinweise auf den Einsatz von qualifizierten bzw. zusätzlich zu qualifizierenden *Lehrern* in den Fachdidaktiken stehen im Zusammenhang mit der Einschätzung, dass die fachdidaktischen Studien die größten Defizite aufweisen und deshalb zur schnellen Verbesserung – wegen fehlendem Hochschullehrernachwuchs in diesem Bereich – der Einsatz von Lehrern erforderlich ist. Andere Aussagen zum Ausbildungspersonal sehen wir im Kontext der übereinstimmend erkannten Notwendigkeit von Abstimmungen und Kooperationen zwischen den drei Phasen und allen Institutionen der Lehrerbildung, für die eine personelle Zusammenarbeit und ein Personalaustausch wichtig sind. Nur die Aussage des WR zur Rekrutierung von Ausbildungspersonal aus der Berufspraxis und dessen Einsatz als Dozenten und Lehrbeauftragte steht außerhalb dieses Konsens` und ist in Verbindung mit dem Vorschlag zu sehen, die Berufsschullehrerausbildung an die Fachhochschulen zu verlagern.

Das weitgehende Fehlen von Soll-Aussagen über die pädagogische *Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten* – mit Ausnahme einiger globaler Hinweise auf die Notwendigkeit einer handlungsorientierten Ausbildung, auf die dafür erforderliche Methodenkompetenz mit Betonung von Beratung und Moderation, auf projekt- und forschungsorientiertes Lernen – interpretieren wir als politische Zurückhaltung bei den Parteien und Gremien, die eine durchgreifende politische Steuerung bis auf die Mikrosystem-Ebene für nicht realisierbar und/oder für nicht wünschbar halten.

Die spärlichen Aussagen zur 2. *Phase* der Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst bestätigen weitgehend das Bestehende: 24 Monate Ausbildung in Studienseminaren und Ausbildungsschulen mit selbständigem Unterricht und Abschluß durch das Zweite Staatsexamen. Zur Frage der Einführung eines Praxissemesters in das universitäre Studium mit Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 18 Monate – wie in Baden-Württemberg schon realisiert – ist mehr Zurückhaltung bis Ablehnung zu erkennen, die sich vor allem auf die Kürzung des Vorbereitungsdienstes bezieht. Nach den vorliegenden Befunden steht die 2. Ausbildungsphase nicht nur im Schatten der Forschung und der wissenschaftlichen Reflexion, sondern auch im Schatten politischer Interessen. Dabei ließen sich besonders aus den Erfahrungen mit der dualen nichtakademischen Berufsausbildung für die duale Berufsschullehrerausbildung in der 2. Phase in Studienseminar und Ausbildungsschule Folgerungen für eine qualitative Verbesserung ziehen.

Zum Lernen im Beruf als 3. *Phase* in der Lehrerbildung liegen einige globale Aussagen vor, aus denen hervorgeht bzw. die explizit betonen, dass der Lehrerfort- und -weiterbildung steigende Bedeutung zukommt, z. B. im Kontext autonomer werdender Schulen, schuleigener Qualitäts- und Personalentwicklung etc. Demgegenüber sind konkrete Aussagen sehr mager. Zwischen Berufseinstieg, Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Berufsausstieg wird nicht differenziert, was im Hinblick auf

die erst neuerdings begonnene Diskussion über Berufsein- und -ausstieg verständlich ist, aber angesichts der längeren Tradition von Lehrerfort- und -weiterbildung und den Defiziten in diesem Bereich als Vernachlässigung zu bewerten ist. Immerhin gibt es Forderungen zur engeren institutionellen und personellen Kooperation in der Lehrerfort- und -weiterbildung, zur stärkeren Einbeziehung der Universitäten, die durch die Einrichtung von Lehrerbildungszentren gefördert werden soll; und zur schulnahen bzw. schulinternen Lehrerfortbildung.

In den Dokumenten sind zur 2. und 3. Phase nur wenige allgemeine Aussagen zu finden, die ein zentrales Problem der Berufsschullehrerbildung betreffen: die Qualifizierung von „*Quereinsteigern*“ in den Beruf des Berufsschullehrers. Auf die auch für die Vergangenheit zu konstatierenden Probleme der angemessenen Versorgung der berufsbildenden Schulen mit Lehrern haben Politik und Administration mit zahlreichen Not- und Sondermaßnahmen reagiert, die überwiegend in der 2. Phase und in der Lehrerfortbildung verortet waren. Gegenwärtig wird die Lage am Lehrerbearbeitungs- und Lehrerbildungsmarkt nicht zu unrecht als dramatisch schlecht für die jetzige und zukünftige Lehrerversorgung bewertet und die Länder reagieren darauf wiederum mit zahlreichen Maßnahmen, über die ein länderübergreifender Überblick fehlt und die mit Bezug auf Qualitätsstandards nicht bewertet werden. Schnelle Lösungen zur Bewältigung der quantitativen Probleme scheinen –wie in der Vergangenheit– zu Lasten der Qualität zu gehen. Sie hatten und haben darüber hinaus eine negative Rückwirkung auf die grundständige universitäre Berufsschullehrerausbildung, weil sie diese unterlaufen mit der Folge, dass der weitere Rückgang der Studierendenzahlen kurzfristig zu Kürzungen bei den kriterienbezogenen Mittelzuweisungen und langfristig im Zuge der Lehrkapazitätsermittlungen zum Kapazitätsabbau führen. Deshalb müssten mit Bezug auf das berufs- und wirtschaftspädagogische Studiengang-Modell für die grundständige Berufsschullehrerausbildung an den Universitäten (8.2) weitere Modelle für die Zugänge zum Berufsschullehrerberuf aus anderen Berufen und aus anderen akademischen Berufsausbildungen systematisch, transparent, länderübergreifend abgestimmt und den Qualitätsstandards der grundständigen Berufsschullehrerausbildung voll entsprechend entwickelt und evaluiert werden. Das Problembewusstsein, die Bereitschaft und der politische Wille zur Bewältigung dieser Probleme in der Spannung von Qualität und Quantität ist in den Dokumenten aber nicht zu erkennen.

8. Modelle für die Berufsschullehrerbildung im Vergleich

8.1 Modelle als Teil-Konzepte

In der Zusammenfassung der Ergebnisse, die aus den historisch-systematischen Erörterungen von Entwicklungen in der Berufsschullehrerbildung gewonnen wurden (2.18) haben wir „vollständige Konzepte“ als solche definiert, die Soll-Aussagen zu mindestens 10 Dimensionen enthalten (ebd. Punkt 15). Für internationale Vergleiche könnte anhand dieser Dimensionen die Berufsschullehrerbildung als „deutsches Modell“ beschrieben werden. In der innerdeutschen Diskussion wird der Modell-Begriff in bezug auf die Berufsschullehrerbildung uneinheitlich verwendet: synonym mit dem Konzept-Begriff oder begrenzt auf Aussagen über eine oder wenige der 10 Dimensionen. In den Soll-Aussagen und in der Diskussion über die Berufsschullehrerbildung wird der Modell-Begriff am häufigsten zur Beschreibung von Studiengängen verwendet. Sie beziehen sich also mehrheitlich auf die Dimension 7 „Bildungsgang“, aber begrenzt auf die 1. Phase und dementsprechend als „Studiengang“ bezeichnet. Auf Soll-Aussagen (auf der Mesosystem-Ebene) über Studiengang-Modelle für die 1. Phase der Berufsschullehrerbildung sind die folgenden Beschreibungen und Vergleiche begrenzt. Sie basieren auf (Vor-)Entscheidungen der Akteure zu den Dimensionen 1 bis 4 (auf der Makrosystem-Ebene) und insbesondere zur Dreiphasigkeit (auf der Exosystem-Ebene) und zur grundständigen universitären Ausbildung in der 1. Phase (auf der Mesosystem-Ebene). Aus anderen Entscheidungen zu den Dimensionen 5 und 6, etwa Einphasigkeit oder konsekutive Bildungsgänge mit BA- und MA-Abschlüssen, ergeben sich andere Konsequenzen für die Aussagen über Studiengang-Modelle.

Weiterhin gehen die Aussagen über Studiengang-Modelle von einem Bildungsgang-Modell für die 2. Phase und von Annahmen über die 3. Phase aus. Die wenigen Soll-Aussagen über den Vorbereitungsdienst als Entwicklungsrahmen für das Lernen und Arbeiten in der 2. Phase haben wir als Konsens interpretiert, der zu diesem Modell besteht: In den Institutionen Studienseminar und Ausbildungsschule findet in 24 Monaten eine duale Ausbildung statt, die innerinstitutionell zum einen in Hauptseminar (Pädagogisches Seminar) und Fachseminare differenziert ist. Zum anderen wird das Lernen in der Schule angeleitet und betreut und es wird durch selbständigen Unterricht in der Arbeit gelernt. Die spärlichen Soll-Aussagen zur 3. Phase reichen für Modell-Beschreibungen nicht aus. In diesem Verständnis haben wir die Beschlüsse der KMK zur Berufsschullehrerbildung als Modelle A und B in ihrer Entwicklung beschrieben (2.15) und in ihren letzten Fassungen miteinander verglichen (2.17). Daran knüpfen wir an und setzen die Beschreibungen und Vergleiche in zwei Richtungen fort.

Zum einen beschreiben wir das einzige Studiengang-Modell, das explizit und differenziert für die universitäre Berufsschullehrerausbildung in den von uns analysierten Soll-Aussagen enthalten ist als Modell C (DGfE

(BWP) 1981) und vergleichen es mit den KMK-Modellen A und B, um aufzuzeigen, welche Vorschläge über Weiterentwicklungen vorlagen (8.2). Nach 1981 sind weitere Vorschläge und Modelle von Personen publiziert worden, die als Wissenschaftler an der universitären Berufsschullehrerausbildung beteiligt waren. Sie sind im Kontext innerwissenschaftlicher Diskussionen entstanden auf der Basis je spezifischer Hochschulerfahrungen und zum Teil an unterschiedlichen Leitbild- und Zielvorstellungen für die Berufsschullehrerbildung orientiert. Über einen Teil dieser innerwissenschaftlichen Diskussion haben wir bereits berichtet (Kapitel 3). Im Hinblick auf Aussagen zum Modell kann davon ausgegangen werden, daß jeder an der Berufsschullehrerausbildung beteiligte Wissenschaftler für seinen Verantwortungsbereich von Modellvorstellungen ausgeht, an denen er sein aktuelles Handeln orientiert. Dabei ist er aber an Lehrerausbildungsgesetze, Prüfungs- und Studienordnungen gebunden, die möglicherweise auf anderen Modellen basieren. Wenn das der Fall ist, kann eine Anpassung solcher Modelle, z. B. der KMK-Beschlüsse, an die eigenen Modellvorstellungen nur durch politische Aktivitäten erwirkt werden, für die verbandliche Organisation und innerverbandliche Konsensbildungen erforderlich sind. Obwohl eine Beschreibung aller publizierten Modelle und deren Vergleich wissenschaftlich interessant ist, beschränken wir uns auf das Modell der DGfE (BWP) nicht nur aus Machbarkeitsgründen, sondern weil sie auch aus politischer Sicht geboten ist (vgl. dazu auch 11.1).

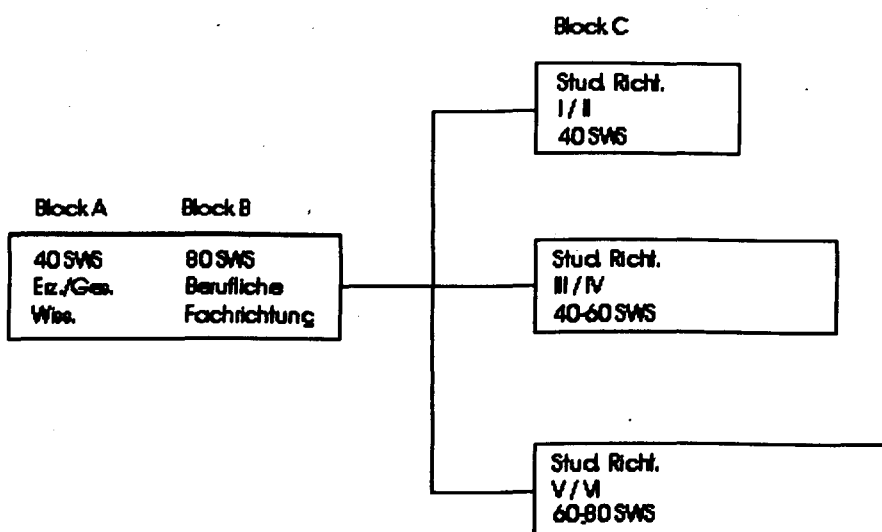
Zum anderen beschreiben wir die Länderregelungen zur Berufsschullehrerausbildung (Abbildung 11) und deren Konkretisierungen für die wissenschaftlichen Hochschulen (12.3, Abbildung 19), die vor allem in Form von Prüfungs- und Studienordnungen die Praxis der Berufsschullehrerausbildung direkt beeinflussen. Diese Regelungen subsumieren wir unter dem Begriff „Studiengang-Modell“ und interpretieren sie in bezug auf die im Abschnitt 2.17 beschriebenen und verglichenen Modelle A und B (KMK-Beschlüsse von 1995 und 1999). Daraus sind Hinweise zu gewinnen, welche Gestaltungsfreiräume und -möglichkeiten die KMK-Beschlüsse den Ländern und Hochschulen lassen, und ob Studiengangentwicklungen in den Hochschulen Änderungen der KMK-Beschlüsse nahelegen, weil sie nicht mehr als Varianten der KMK-Modelle, sondern als Alternativen zu interpretieren sind.

Mit den Beschreibungen und Vergleichen in diesem Bericht verbinden wir zugleich die Absicht, für die bereits begonnenen und notwendigen Diskussionen über Reformen und Standorte eine aktualisierte Datenbasis zu einer zentralen Dimension (7) von Konzepten für die Berufsschullehrerbildung bereitzustellen, die als Macht des Faktischen bei allen politischen Gestaltungsoptionen und Reformmaßnahmen berücksichtigt werden muß.

8.2 Berufs- und wirtschaftspädagogisches Studiengang-Modell

Die „Empfehlung zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen“ der DGfE (BWP) ist als politischer Konsens von den Mitgliedern der Kommission BWP 1981 (ZBW S. 214-219) beschlossen und bisher nicht modifiziert worden.

Abbildung 10: Berufs- und wirtschaftspädagogisches Studiengang-Modell



Mit dem Modell soll die Spannung von Einheit und Differenz in der Berufsschullehrerausbildung dadurch politisch gestaltet werden, daß die geforderte Einheitlichkeit durch die „quantitative Identität der Blöcke A (Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften) und B (Berufliche Fachrichtung) in allen Studienrichtungen mit 40 bzw. 80 SWS“ gesichert wird (ebd., S. 217). Die Differenzierung der Lehrämter erfolgt über 6 unterschiedliche Studienrichtungen in Block C (Wahlpflichtbereich), die im Folgenden mit Benennung von Inhalten bzw. Praxisbezügen als Differenzierungsanlässe ausgeführt sind:

Studienrichtung I:

Eine oder mehrere Vertiefungen des Studiums in einer beruflichen Fachrichtung

Studienrichtung II:

Berufliche Fachrichtung praxisorientiert

Studienrichtung III:

Allgemeine affine Fächer

Studienrichtung IV:

Fächer zur Qualifizierung für eine außerschulische affine Tätigkeit

Studienrichtung V:

Zweite berufliche Fachrichtung

Studienrichtung VI:

Allgemeine nicht-affine Fächer (Doppelwahlpflichtfach)

Kommentare und Vergleiche

Zur Zeit des Beschlusses über dieses Studiengang-Modell (im folgenden als Modell C bezeichnet) waren die KMK-Modelle A und B i.d.F. von 1968 bzw. 1973 gültig (2.15). Die Studienrichtungen I und VI entsprechen den Studienrichtungen I und II im Modell A, in dem aber keine SWS für die Studienanteile festgelegt waren. Da Modell A von einer Studiendauer von 8 Semestern ausging, lag Studienrichtung VI – nach heutiger Bemessung eines Semesters mit 20 SWS – mit 180 bis 200 SWS außerhalb des Modells A. Das trifft auch im Vergleich mit Modell B zu, daß für die Studienrichtung VI nur 40 SWS vorsieht. Für die Studienrichtung I im Modell B sind in der Anlage des 1973er Beschlusses „spezielle Fachgebiete“ für die einzelnen „Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens“ festgelegt.

Modelle A und B nehmen keine Differenzierungen bei den allgemeinen Fächern nach affinen und nicht-affinen Fächern vor wie Modell C mit den Studienrichtung III und VI. Mit einem affinen Fach entspricht Studienrichtung III dem Modell B, wenn die im 1973 KMK-Beschluß festgelegte Untergrenze (40 SWS) für das Doppelwahlpflichtfach eingehalten wird.

Studienrichtung II im Modell C ging von der Einheitlichkeit der Berufsschullehrerausbildung für den Theorie- und für den Praxisunterricht aus, der nach den Erfahrungen der Anforderungen in Jung-Arbeiter-Klassen, im BVJ und im BGJ sowie in vollzeitschulischen berufsqualifizierenden Bildungsgängen für notwendig, mindestens für wünschenswert erachtet wurde. Da nur Bewerber zugelassen werden sollten, die mindestens eine Berufsausbildung abgeschlossen haben – für den gewerblich-technischen Bereich sollten sie eine Meisterprüfung abgelegt haben – wären die Ausbildungszeiten in dieser Studienrichtung besonders lang.

Studienrichtungen IV und V im Modell C haben begrenzte Entsprechungen im Modell B, das die Kombination mit einer sonderpädagogischen oder einer zweiten beruflichen Fachrichtung zuläßt. Die Differenzierung nach Affinitäten mit bzw. zwischen beruflichen Fachrichtungen in diesen Studienrichtungen bleiben jedoch im Modell B unberücksichtigt. Da-

durch und durch die zeitliche Festlegung des Wahlpflichtbereiches auf 40 SWS wurden die Kombinationsmöglichkeiten in der Studienrichtung V indirekt auf zwei *affine* berufliche Fachrichtungen begrenzt.

Auf die durch die Studienrichtungen III bis VI im Modell C deutlich gemachten Differenzierungsprobleme hat das Modell A i.d.F. von 1995 nur begrenzt reagiert, und zwar durch Erhöhung des Studienvolumens für den Wahlpflichtbereich um 10 SWS auf 50 SWS (zu Lasten der Erziehungswissenschaft). Das reicht jedoch für die Kombination zweier beruflicher Fachrichtungen bzw. mit einem allgemeinen Fach, die nicht-affin sind, nicht aus, wenn als zeitliche Maßstäbe 80 SWS für eine berufliche Fachrichtung und 65 SWS für ein allgemeines Fach der Sekundarstufe II (wie in der Gymnasiallehrausbildung) zugrunde gelegt wird. Modell A i.d.F. von 1999 hat auf diese Differenzierungsprobleme insofern reagiert, als es für die Studienrichtung I den Wahlpflichtbereich auf 45 SWS und für die Studienrichtung II auf 60 SWS erhöht hat (jeweils zu Lasten der Wirtschaftswissenschaften). Gleichwohl mußte im Modell A trotz einer solchen Kürzung der Studienumfang in der Studienrichtung II um 15 SWS auf 175 erhöht werden.

Mit den Studienrichtungen III bis VI im Modell C sind Differenzierungsnotwendigkeiten thematisiert, die unter Berücksichtigung von Affinitäten für die Weiterentwicklung der Modelle A und B nach wie vor relevant sind.

8.3 Studiengang-Modell in den Ländern

So wie wir die KMK-Beschlüsse von 1995 und 1999 und die Aussagen der DGfE (BWP) zu Studienrichtungen als Modelle beschrieben und verglichen haben, so bearbeiten wir auch die Aussagen und Regelungen zur Berufsschullehrerausbildung in den Ländern als Modelle. Grundlage dafür sind die Informationen in den von der Bundesanstalt für Arbeit herausgegebenen „blätter zur berufskunde: Lehrer/Lehrerin an beruflichen Schulen“ (3-III D 02/ Ausgabe 1994), die von Prof. Dr. Reinhard Bader bearbeitet wurde. Für unser Projekt haben wir Prof. Dr. Bader und Frau Dr. Bärbel Schröder gewinnen können, durch Umfragen bei den Länderministerien und Hochschulen die Informationen zu aktualisieren. Auf dieser Datenbasis ist folgende Übersicht über Studiengang-Modelle in den Ländern erstellt (Abb. 10).

***Abbildung 11: Studiengang-Modelle in den
Ländern S. 146 - 152***

Abbildung 11: Studiengang-Modelle in den Ländern

Bundesland	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	Bremen
Stand/Quelle	01.03.1992/Kursbuch der Studien- u. Berufsmöglichkeiten für das Studienjahr 1992/93	BayLBG		Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz BbgLeBiG - seit 19.06.2000 eingestellt -	
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Technikpädagogik Wirtschaftspädagogik	Lehramt an beruflichen Schulen	Amt des Studienrats mit einer beruflichen Fachrichtung Wirtschaftspädagogik Medizinpädagogik/Pflegepädagogik	Lehramt an berufsbildenden Schulen (auslaufend)	Lehramt an öffentlichen Schulen – Sekundarstufe II mit einer berufsbildenden Fachrichtung
Zulassungsvoraussetzungen		Allg. HS-Reife oder fachgeb. HS-Reife Mindest. 3 Mon. des insg. 48wöchigen einschlägigen Berufspraktikums (kann durch einschlägige abgeschl. Berufsausbildung voll ersetzt werden)	Allg. HS-Reife		
Regelstudienzeit		Mind. 8 Semester	9 Semester		
Studienumfang		162 – 167 SWS	160 SWS		
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium		Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach) mit Vertiefung = 80 – 85 SWS; Zweifach (Unterrichtsfach/Nebenfach) = 50 SWS; EZW = 32 SWS	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach) einschließlich Fachdidaktik: 80 SWS; Zweifach (Nebenfach) einschließl. Fachdidaktik: 60 SWS; EZW u. eine andere Sozialwissenschaft: 20 SWS = 160 SWS		

Praxis	48 Wochen Fachpraktika (abgeschl. einschlägige Berufsausbildung wird anerkannt)	48 Wochen Berufspraktikum			
Betriebspraktika					
Schulpraktika			Mind. 1jähriges Betriebspraktikum bis zur Meldung zur 1. Staatsprüfung; ½ Jahr muß bis zur Zwischenprüfung nachgewiesen werden		
		3 (15 Tage schulpädagogisches Blockpraktikum; 15 Tage fachdidaktisches Blockpraktikum im Unterrichtsfach in der vorlesungsfreien Zeit; ein studienbegl. Fachdidaktisches Praktikum in der berufl. Fachrichtung)			
1. Staatsprüfung/Diplom	Dipl. GewerbelehrerIn/Dipl.-HandelslehrerIn oder Dipl.-AgrarwissenschaftlerIn, Dipl.-ErnährungswissenschaftlerIn, Dipl.-HaushaltswissenschaftlerIn und Dipl.-LebensmitteltechnikerIn (setzt Teilnahme an best. Lehrveranstaltungen und eine der Fachrichtung und zugleich dem Lehramt dienliche Betriebspraxis von mindestens 1 Jahr voraus)	(1) In Bayern abgelegte Dipl.-Prüfung WiPäd (Erlangen – Nürnberg oder München) = 1. Staatsprüfung (wenn 1-jähriges kaufmännisches Praktikum oder abgeschl. kaufm. Berufsausbildung; (2) Deutscher FH-Abschluß, soweit er den Anforderungen des betreff. Lehramtes entspricht = bis zu 3 Sem. in Berufl. Fachrichtungen			
Berufliche Fachrichtungen					Berufliche Fachrichtung: Elektrotechnik; Metalltechnik; Pflgewissenschaften; Sozialwissenschaft/Sozialpädagogik; Wirtschaftswissenschaft
Wahlpflichtfächer					Zweifach (Unterrichtsfach/Nebenfach): Biologie; Chemie; Deutsch; Englisch; Französische; Geogra-

					phie; Geschichte; Kunst; Mathematik; Musik; Physik; Spanisch; Sport
Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen					
Bundesland	Hamburg	Hessen	Mecklenburg-Vorpommern	Niedersachsen	Nordrhein-Westsfalen
Stand/Quelle			Lehrerprüfungsverordnung	Staatsprüfung für Lehrämter im Land Niedersachsen	Lehrerausbildungsgesetz v. 23.6.1989
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt an der Oberstufe – Berufliche Schulen -	Lehramt an beruflichen Schulen	Lehramt an beruflichen Schulen	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehramt für die Sekundarstufe II mit dem Schwerpunkt Berufskolleg
Zulassungsvoraussetzungen	Betriebspraktikum in der Fachrichtung des Studiengangs von mindestens 12 Monaten (oder abgeschlossene Berufsausbildung der Fachrichtung)		Allg. HS-Reife od. FH-Abschluß in der gewählten beruflichen Fachrichtung oder Zugangsprüfung) Nachweis einer einschlägigen Berufsausbildung oder eines mindestens 1jährigen beruflichen Praktikums in einer einschlägigen Fachrichtung	Allgemeine oder fachgebundene HS-Reife	Allg. oder fachgebundene HS-Reife
Regelstudienzeit			9 Semester Aufbaustudium für FH-Absolventen (FH-Studium kann mit bis zu 4 Semestern angerechnet werden)	8 Semester + 2 Prüfungsssemester	8 Semester + 1 Prüfungssemester
Studienumfang			160 SWS	160 SWS	150- 170 SWS
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium			Grundständiges Studium: Erziehungswissenschaft (20 SWS); vertieft studierte Fachrichtung des beruflichen Schulwesens (nicht unter 80 SWS); allgemeinbildendes Fach oder berufsbezogene Sonderpädagogik (mind. 40 SWS) einschließlich ihrer Fachdidaktiken (20:90:50 SWS) Aufbaustudium: Erziehungswissenschaft, Fach-	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): 80 SWS Zweifach (Unterrichtsfach/Nebenfach): 50 SWS Berufs- und Wirtschaftspädagogik einschließlich schulpraktischer Studien: 30 SWS	Berufliche Fachrichtung einschließlich Fachdidaktik: 80 SWS Unterrichtsfach 60 SWS oder Spezielle Berufliche Fachrichtung: 40 SWS oder sonderpädagogische Fachrichtung: 60 SWS (alles einschließlich Fachdidak-

			didaktik in der beruflichen Fachrichtung und ein allgemein bildendes Fach einschließlich der entsprechenden Fachdidaktik, sowie 2 Schulpraktika		tik) Erziehungswissenschaften einschließlich schulpraktischer Studien: 32 SWS
Praxis					
Betriebspraktika Schulpraktika	12monatiges Praktikum in der Fachrichtung oder abgeschlossene Berufsausbildung		Mind. 1jähriges Betriebspraktikum bis zur Meldung zur 1. Staatsprüfung; ½ Jahr muß bis zur Zwischenprüfung nachgewiesen werden	Insgesamt 52 Wochen(bis zur Meldung zur 1. Staatsprüfung müssen 26 Wochen nachgewiesen werden) Empfehlung: 13 Wochen vor Beginn des Studiums absolvieren	Betriebspraktikum von 12 Monaten (mind. 6 Monate vor der Meldung zur 1. Staatsprüfung), kann durch eine einschlägige Berufsausbildung ersetzt werden
1. Staatsprüfung/Diplom	Wer die Lehramtsprüfung mit der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften bestanden hat, erhält auf Antrag von der Universität den Diplomgrad „Diplom-Handelslehrer“ verliehen	Uni Frankfurt: Abschluß Diplom-HandelslehrerIn wird zur Einstellung in den Vorbereitungsdienst anerkannt			Diplomprüfungen aus mind. 8-semesterigen Studiengängen in ausgewählten Fachrichtungen können als Prüfungen in den entsprechenden Fachrichtung bzw. Fächern im Rahmen der 1. Staatsprüfung anerkannt werden Darüber hinaus können auch Diplom-Prüfungen in ausgewählten Fachrichtungen als Berufliche Fachrichtung und einer Speziellen beruflichen Fachrichtung anerkannt werden
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung: Bautechnik; Chemotechnik; Elektrotechnik; Elektrotechnik; Ernährungs- und Haushaltswissenschaften; Farbtechnik und Raumgestaltung; Holz- und Kunststofftechnik; Körperpflege; Metalltechnik	Berufliche Fachrichtung: Bautechnik; Körperpflege/Kosmetikchemie; Chemotechnik; Elektrotechnik; Graphische Technik; Metalltechnik/Maschinenbau; Textil- und Bekleidungstechnik		Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): Bautechnik; Chemietechnik; Drucktechnik; Elektrotechnik; Farbtechnik und Raumgestaltung; Holztechnik; Kosmetologie; Gesundheitswissenschaften; Lebensmittelwissenschaft; Pflegewissenschaften; Sozialpädagogik; Metalltechnik; Textil- und Bekleidungstechnik; Wirtschaftswissenschaften	Berufliche Fachrichtung: Wirtschaftswissenschaft; Maschinentechnik; Elektrotechnik; Bautechnik; Chemietechnik; Gestaltungstechnik; Textil- und Bekleidungstechnik; Biotechnik; Ernährungs- und Haushaltswissenschaften; Sozialpädagogik
Wahlpflichtfächer	Unterrichtsfach:	Zweifach (Unterrichtsfach:		Unterrichtsfächer:	Unterrichtsfach:

	Deutsch; Englisch; Geschichte; Mathematik; Sport; Informatik; Chemie; Erdkunde; Französisch; Spanisch; Physik; Ev. Religion; Biologie; Sozialwissenschaften	fach/Nebenfach): Chemie; Deutsch; Englisch; Geschichte; Mathematik; Physik; Rechts- und Wirtschaftskunde; ev. Religion; kath. Religion; Sozialkunde; Sport; Wirtschaftsgeographie		Biologie; Chemie; Deutsch; Englisch; Französische; Informatik; Kunst und Gestaltung; Mathematik; Musik; Physik; politik; Gemeinschaftskunde; Wirtschaftskunde; ev. Religion; kath. Religion; Spanisch; Sport; Sonderpädagogik LbS; Wirtschaftspädagogik mit 1 der Schwerpunkte: Banken/Versicherungen; Büroberufe; Handel; Industrie; Recht und öffentl. Verwaltung; Steuerberatung	Biologie; Chemie; Deutsch; Englisch; Französische; Kunst; Mathematik; Musik; Physik; Psychologie; Rechtswissenschaft; ev. Religionslehre; kath. Religionslehre; Politik; Spanisch; Sport
Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen		s.o. (Johann Wolfgang von Goethe-Universität Frankfurt)			

Bundesland	Rheinland-Pfalz	Saarland	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein
Stand/Quelle	Landesverordnung v. 11.12.1984	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen v. 22.9.1981	LAPO v. 26.3.1992		
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt an beruflichen Schulen Wirtschaftspädagogik	Lehramt an beruflichen Schulen	Lehramt an berufsbildenden Schulen Wirtschaftspädagogik	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Wirtschaftspädagogik
Zulassungsvoraussetzungen			Allg. oder fachgebundene HS-Reife Mind. 3monatiges einschlägiges Berufspraktikum (kann durch eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung ersetzt werden)		
Regelstudienzeit			10 Semester (davon 1 Prüfungssemester)		
Studienumfang			160 SWS		
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung			Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach) einschließlich Fachdidaktik:		

Hauptstudium			70-78 SWS Zweifach (Nebenfach) 60-64 SWS; EZW: 14-18 SWS		
Praxis			s.o.		
Betriebspraktika Schulpraktika					
1. Staatsprüfung/Diplom	Diplom-, Magister- und Staatsprüfungen in den Prüfungsfächern können auf Antrag als Teile der Prüfungen anerkannt werden, wenn die Prüfungen in Fachdidaktik und in den noch fehlenden Prüfungsfächern mit Erfolg abgelegt werden				
Berufliche Fachrichtungen	Bautechnik; Elektrotechnik; Maschinenwesen; Wirtschaftspädagogik	Metalltechnik; Elektrotechnik	Bautechnik; Chemietechnik; Drucktechnik; Elektrotechnik; Gesundheit/Pflege; Holztechnik; Lebensmittel- Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft; Metalltechnik; Sozialpädagogik; Textil- und Bekleidungstechnik; Wirtschaft und Verwaltung	Bautechnik; Elektrotechnik; Metaltechnik; Wirtschaft und Verwaltung	Wirtschaftspädagogik
Wahlpflichtfächer	Biologie; Deutsch; Englisch; Französisch; Informatik; Mathematik; Physik; ev. Religion; kath. Religion; Sozialkunde; Spanisch; Sport; Italienisch	Biologie; Chemie; Deutsch; Englisch; Französisch; Geographie; Geschichte; Informatik; Mathematik; Physik; ev. Religion; kath. Religion; Sozialkunde; Sport	Chemie; Deutsch; Englisch; Ethik; Geschichte; Informatik; Physik; ev. Religion; kath. Religion; Farbtechnik/Raumgestaltung (nur mit Bautechnik); Umweltschutz/Umwelttechnik; Vermessungstechnik (nur mit Bautechnik); Wirtschafts- und Sozialkunde; Mathematik	Deutsch; Englisch; Mathematik; Physik; Russisch; Sozialkunde; Sport	Zweifach (Nebenfach): Deutsch; Englisch; Französische; Geographie; Geschichte; Informatik; Mathematik; Philosophie; ev. Religion; Spanisch; Sport
Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen	s.o.				

Stand/Quelle	
Lehramt berufliche Schulen	Lehramt an berufsbildenden Schulen
Zulassungsvoraussetzungen	
Regelstudienzeit	
Studienumfang	
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	
Betriebspraktika	
Schulpraktika	
1. Staatsprüfung/Diplom	
Berufliche Fachrichtungen	Bautechnik; Elektrotechnik; Metalltechnik
Wahlpflichtfächer	Chemie; Deutsch; Englisch; Philosophie; Französisch; Informatik; Mathematik; Physik; ev. Religion; kath. Religion; Sozialkunde; Sport; Wirtschaftslehre
Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen	

Eine genauere und verlässlichere Datenbasis wäre nur zu beschaffen, wenn alle Lehrerbildungsgesetze und Lehrerprüfungsordnungen für die Berufsschullehrerausbildung analysiert und als Modelle beschrieben und verglichen würden. Diese außerhalb des Projektauftrages liegende Aufgabe konnte im Rahmen des Projektes auch nicht ansatzweise bearbeitet werden.

Die Tabelle 10 enthält mehr Informationen als für die Vergleiche mit den Modellen A, B und C erforderlich sind, weil wir die Merkmale des Analyseinstruments (5.3, insbes. Abb. 4) für die Mesosystem-Ebene verwendet haben. Die folgenden Kommentare und Vergleiche sind auf die Dimension 7 und das globale Merkmal Studiengang fokussiert. Ansonsten weisen wir nur auf Defizite und Besonderheiten der Datenbasis und der Informationen hin.

Die „blätter zur berufskunde“ informieren nicht vollständig über die jeweils gültigen Gesetze und Rechtsverordnungen (Zeile 1 der Abb. 10). 10 Länder verwenden die Bezeichnung „Lehramt an beruflichen Schulen“ (die bildungstheoretisch nicht unwichtige sprachliche Differenzierung zwischen „beruflich“ und „berufsbildend“ interpretieren wir für den politischen Raum als synonym verwendet). Für 9 Länder fehlen die Angaben zur Regelstudienzeit und zum Studienumfang. Die angegebenen Regelstudienzeiten und Studienumfänge sind: mindestens 8 Semester / 162-167 SWS (Bayern); 9 Semester einschließlich Prüfungen / ca. 160 SWS bzw. 150-170 SWS (drei Länder); 8 Semester + 2 Prüfungssemester / ca. 160 SWS (Niedersachsen); 10 Semester einschließlich Prüfungssemester / 160 SWS (Sachsen). Zu den Studiengang-Modellen weisen die Angaben für sechs Länder folgende Studienanteile für Erziehungswissenschaft : berufliche Fachrichtung : Wahlpflichtbereich aus: 32:80-85:50: (Bayern); 20:80:60 (Berlin und Mecklenburg-Vorpommern); 30:70-85:45-60 (Niedersachsen); 32:80:40 (spezielle berufliche Fachrichtung) bzw. :60 (allgemeines Fach) (Nordrhein-Westfalen); 14-18:70-78:60-64 (Sachsen).

In den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen weichen alle Länderregelungen von den Modellen A (ca.35-40 SWS) und C (40 SWS) nach unten ab; 4 Länder entsprechen dem Modell B (ca. 30 SWS). Ob die drei Länder-Modelle mit 14-18 bzw. 20 SWS dem Modell B noch entsprechen, kann nicht eindeutig entschieden werden, weil im 1995er KMK-Beschluß die Zuordnung der fachdidaktischen Studien offen geblieben ist. Zweifel sind jedoch angebracht.

Im Modell B sind in der Anlage für 16 berufliche Fachrichtungen eine Orientierung an Berufsfeldern benannt:

***Abbildung 12: Berufliche Fachrichtungen in
den Ländern S. 155 - 156***

Abbildung 12: Berufliche Fachrichtungen in den Ländern

Bezeichnung der Beruflichen Fachrichtung (Summe: 45)	Länder
Agrarwirtschaft	Bayern; (Brandenburg) ¹ ;
Allgemeine Agrarwissenschaft	Baden-Württemberg
Bautechnik	Baden-Württemberg; Bayern; Berlin; (Brandenburg); Hamburg; Hessen; Niedersachsen; NRW; Rheinland-Pfalz; Sachsen; Sachsen-Anhalt; Thüringen
Biotechnik	NRW;
Chemietechnik	Niedersachsen; NRW; Sachsen;
Chemotechnik	Hamburg; Hessen
Drucktechnik	Niedersachsen; Sachsen; (Brandenburg)
Elektrotechnik	Baden-Württemberg; Berlin; (Brandenburg); Bremen; Hamburg; Hessen; Mecklenburg-Vorpommern; Niedersachsen; NRW; Rheinland-Pfalz; (Saarland); Sachsen; Sachsen-Anhalt; Thüringen
Elektro- und Metalltechnik	Schleswig-Holstein
Elektrotechnik und Informationstechnik	Bayern
Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften	Bayern; Berlin; (Brandenburg); Niedersachsen; NRW; Sachsen
Ernährungs- und Haushaltswissenschaft	Hamburg; (Saarland)
Ernährungswissenschaft	Baden-Württemberg, Berlin
Farbtechnik und Raumgestaltung	Hamburg; Niedersachsen
Gesundheit	Hamburg
Gesundheit und Pflege	Bayern; Niedersachsen; Sachsen
Gestaltungstechnik	Berlin; Niedersachsen; NRW
Graphische Technik	Hamburg; Hessen; Sachsen
Haushaltswissenschaft	Baden-Württemberg
Hauswirtschaftswissenschaft	Niedersachsen
Holztechnik	Niedersachsen; Sachsen
Holz- und Kunststofftechnik	Hamburg
Körperpflege	Hamburg; Niedersachsen
Körperpflege/Kosmetikchemie	Hessen
Land- und Gartenbauwissenschaft	Berlin
Lebensmitteltechnologie	Baden-Württemberg
Lebensmittelwissenschaft (Ernährung)	Niedersachsen; Sachsen
Maschinenbau/Maschinenwesen	Baden-Württemberg; Rheinland-Pfalz
Maschinentechnik	NRW
Medizinpädagogik/Pflegepädagogik	Berlin; Bremen
Metalltechnik;	Bayern; Berlin; (Brandenburg); Bremen; Hamburg; Hessen; Niedersachsen; (Saarland); Sachsen-Anhalt; Thüringen
Metalltechnik und Maschinentechnik	Sachsen

Metalltechnik/Maschinenbau	Hessen
Ökotropologie	(Brandenburg), Hessen
Pflegewissenschaft	Bremen
See- und Hafenwirtschaft	Hamburg
Sozialpädagogik	Bayern; Bremen; (Brandenburg); Niedersachsen; NRW; Sachsen
Sozialpflege	(Brandenburg)
Sozialwissenschaft	Bremen
Textil- und Bekleidungstechnik	Hamburg; Hessen; Niedersachsen; NRW; Sachsen
Wirtschaft	Hessen
Wirtschaft und Verwaltung	(Brandenburg); Sachsen-Anhalt
Wirtschaftspädagogik	Baden-Württemberg; Bayern; Berlin; Niedersachsen; Sachsen; Schleswig-Holstein; Rheinland-Pfalz
Wirtschaftswissenschaften	Berlin; Bremen; (Brandenburg); Hamburg; Mecklenburg-Vorpommern; Niedersachsen; NRW; (Saarland)
Wirtschaftswissenschaften mit Schwerpunkt	Hamburg

1) eingestellt oder auslaufend

Ob und inwieweit die 45 Bezeichnungen der beruflichen Fachrichtungen in Abbildung 12 nur sprachliche Varianten gleicher curricularer Konzepte für diesen Studienanteil sind oder inhaltliche Unterschiede differenziert zum Ausdruck bringen, haben wir nicht geprüft. Auffällig und für die polare Spannung von Wissenschafts- und Praxisbezug (Berufsfeldbezug) sind folgende Bezeichnungsunterschiede:

KMK-Bezeichnung	Bezeichnungen in den Ländern
Argrarwirtschaft	- Allgemeine Argrarwirtschaft (BW) - Land- u. Gartenbauwirtschaft (BE)
Chemie, Physik, Biologie (Verfahrenstechnik)	- Biotechnik, Chemietechnik, Chemotechnik (mehrere Länder)
Elektrotechnik	- Elektro- u. Metalltechnik (SH) - Elektro- u. Informationstechnik (BY)
Ernährung und Hauswirtschaft	- mehrere Bezeichnungen mit ... -wissenschaften - Ökotröphologie ((BR), HE)
Gesundheit	- Gesundheit u. Pflege (BY, NS, SH)
Pflege	- Pflegewissenschaft (BR, neu NS) - Medizinpädagogik/Pflegepädagogik (BE)
Metalltechnik	- Maschinenbau/Maschinenwesen (BW, RP) - Maschinentechnik (NW) - Metalltechnik u. Maschinentechnik (SN) - Metalltechnik/Maschinenbau (HE)
Wirtschaft und Verwaltung Wirtschaftspädagogik (Modell A)	- Wirtschaftswissenschaften (mehrere Länder)

Für die Fächer/Lehrangebote im Wahlpflichtbereich gibt es keine KMK-Beschlüsse. Die Länder haben für ihre wissenschaftlichen Hochschulen Fächer bzw. Lehrangebote (wie Berufsbezogene Sonderpädagogik MV) festgelegt, die für Studierende mit einer beruflichen Fachrichtung angeboten werden können, und zugleich die Wahlmöglichkeiten eingeeengt durch die Festlegung von Kombinationsmöglichkeiten. Diese sind auch in „blätter zur berufskunde“ ausgewiesen. Im Rahmen dieser Vorgaben und ihrer jeweiligen institutionellen und personalen Strukturen, bieten die Hochschulen Kombinationsmöglichkeiten als spezielle Studiengänge an (12.3, Abbildung 19). Folgende Abbildung 13 weist 59 Bezeichnungen nach Ländern zugeordnet aus.

Abbildung 13: Fächer/Lehrangebote im Wahlpflichtbereich für die Kombination mit einer beruflichen Fachrichtung in den Ländern
S. 159 - 161

Abbildung 13: Fächer/Lehrangebote im Wahlpflichtbereich für die Kombination mit einer beruflichen Fachrichtung in den Ländern

Bezeichnungen (Summe: 59)	Länder
Arbeitswissenschaft	Bayern, (Brandenburg) ¹
Berufsbezogene Sonderpädagogik	Mecklenburg-Vorpommern
Betriebliches Rechnungswesen	Berlin
Biologie	Bayern, Berlin, (Brandenburg), Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, (Saarland), Sachsen
Chemie	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, (Brandenburg), Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, (Saarland), Sachsen
Deutsch	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, (Brandenburg), Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, (Saarland), Sachsen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern
Deutsch als Fremdsprache	Bremen
Englisch	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, (Brandenburg), Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, (Saarland), Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern
Ethik	Sachsen
Erdkunde	(Brandenburg), Hamburg
Erziehungswissenschaft	(Brandenburg)
Französisch	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, (Brandenburg), Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, (Saarland), Sachsen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern
Gemeinschaftskunde	Sachsen
Gemeinschaftskunde/Politik	Bremen,
Geographie	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, (Saarland), Sachsen, Schleswig-Holstein
Geschichte	Baden-Württemberg, Berlin, (Brandenburg), Bremen, Hamburg, Hessen, (Saarland), Sachsen, Schleswig-Holstein
Gesellschaftslehre	Hessen
Gesundheitspädagogik	Bayern

Griechisch	(Brandenburg), Sachsen
Informatik	Berlin, (Brandenburg), Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, (Saarland), Sachsen, Schleswig-Holstein
Italienisch	Sachsen
Kunst	(Brandenburg), Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen
Kunsterziehung	Bayern, Sachsen
Latein	(Brandenburg), Sachsen
Mathematik	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, (Brandenburg), Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, (Saarland), Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern
Musik	Bayern, (Brandenburg), Bremen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen
Philosophie	(Brandenburg), Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern
Physik	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, (Brandenburg), Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, (Saarland), Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern
Politik	Nordrhein-Westfalen
Politik und Neuere Geschichte	Hessen
Politikwissenschaft	Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen
Politische Bildung	(Brandenburg)
Polnisch	(Brandenburg)
Psychologie	(Brandenburg), Nordrhein-Westfalen
Recht	Berlin, (Brandenburg), Hessen
Rechtswissenschaft	Nordrhein-Westfalen
Rechts- und Wirtschaftskunde	Hessen
Religion, evangelisch	Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, (Saarland), Sachsen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern
Religion, katholisch	Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, (Saarland), Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern
Religionswissenschaft/-pädagogik	Bremen
Russisch	Baden-Württemberg, (Brandenburg), Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern

Skandinavische Sprache	Mecklenburg-Vorpommern
Sonderpädagogik	Berlin, Niedersachsen
Sorbisch	(Brandenburg), Sachsen
Sozialpädagogik in der Berufsbildung	Hessen
Sozialkunde	Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, (Saarland)
Sozial- und Wirtschaftskunde	Sachsen
Sozialkunde/-wissenschaften	Berlin
Sozialwissenschaften	Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern
Spanisch	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, (Brandenburg), Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein
Sport	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, (Brandenburg), Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, (Saarland), Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern
Sportwissenschaft	Hessen, Niedersachsen
Wirtschaftsgeographie	Hessen
Wirtschaftsinformatik	Baden-Württemberg
Wirtschaftskunde	Sachsen-Anhalt
Wirtschafts-/Gemeinschaftskunde	Niedersachsen
Wirtschaftslehre	Rheinland-Pfalz
Wirtschaftswissenschaft	Baden-Württemberg, (Brandenburg)
Umweltschutz und Umwelttechnik	Sachsen

1) Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen eingestellt oder auslaufend

Nach der KMK-Rahmenordnung Wirtschaftspädagogik (Modell A) kommen als Doppelwahlpflichtfächer darüber hinaus in Betracht (Anlage 2 zur Rahmenordnung):

Geographie mit Wirtschaftsgeographie
Geschichte mit Wirtschaftsgeschichte
Politische Wissenschaft
Wirtschaftsinformatik

Weitere Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten mit einer beruflichen Fachrichtung sind nach den Modellen A und B vorgesehen, in deren Rahmen die Länder ihren Hochschulen weitere Angebote im Wahlpflichtbereich zulassen können. Für das Studiengang-Modell A (Wirtschaftspädagogik) können in der Studienrichtung I (einfache) Wahlpflichtfächer angeboten werden (in Anlage 1 der Rahmenordnung sind 30 Bezeichnungen ausgewiesen). Modell B läßt „eine spezielle oder weitere berufliche oder sonderpädagogische Fachrichtung“ zu. Solche Angebote und die Kombinationsmöglichkeiten können Abbildung 19 (12.3) entnommen werden.

Eine grobe Schätzung der Zahl der Studiengänge, die als Differenzierungsmöglichkeiten nach den Modellen A und B ohne Einschränkungen in den Kombinationsmöglichkeiten von den Ländern und Hochschulen angeboten und von den Studierenden als individuelle Studiengänge (theoretisch) genutzt werden könnten, ergibt knapp 1000 mögliche Varianten (Modell A: 1×30 (Studienrichtung I) + $1 \times 17 = 47$; Modell B: 15 weitere berufliche Fachrichtungen \times 4 (geschätzte durchschnittliche spezielle berufliche Fachrichtungen etc. für jede berufliche Fachrichtung) = 60; + 15×59 (Abbildung 13) = 885; insgesamt: 992). Insgesamt gesehen gleicht die Berufsschullehrerschaft somit einem Tausendfüßler.

8.4 Studiengänge in den wissenschaftlichen Hochschulen

Auf der gleichen Informationsgrundlage, die wir für die Beschreibung der Studiengang-Modelle in den Ländern genutzt haben (8.3), sind die Informationen über 44 Hochschulen mit Berufsschullehrerausbildung zusammengestellt (wegen des Umfangs ist Abbildung 19 im Anhang (12.3) ausgewiesen).

Wie bei den Informationen über die Länder sind die Angaben über Rechtsgrundlagen (in Prüfungs- und Studienordnungen) ebenfalls unvollständig. Von den Hochschulen bieten 21 Studiengänge der Wirtschaftspädagogik mit Abschluß Diplom-Handelslehrer nach dem Modell A an, davon einen mit technischem Schwerpunkt (Kaiserslautern). Von 12 Hochschulen wird die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften mit Abschluß Staatsexamen nach dem Modell B angeboten (in Berlin und Köln parallel zum Diplom-Studiengang, in Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen), davon werden die Absolventen von 4 Hochschulen zusätzlich diplomiert (Dipl.-Hdl. – Duisburg, Hamburg, Oldenburg, Paderborn). An 14 Hochschulen ist der Studiengang Wirtschaftspädagogik nach Modell A das einzige Angebot für Lehrer an berufsbildenden Schulen; an 12 Hochschulen werden andere berufliche Fachrichtungen mit Abschluß Staatsexamen nach Modell B ohne die Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften angeboten. 18 Hochschulen bieten die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften nach dem Modell B und min-

destens eine weitere berufliche Fachrichtung nach diesem Modell an. An 10 Hochschulen kann in einem Studiengang mit einer beruflichen Fachrichtung nach dem Modell A ein Diplomgrad anstelle des Ersten Staatsexamens oder in Verbindung damit erworben werden.

Für die 21 Studiengänge der Wirtschaftspädagogik fehlen Angaben über Studiengangsstrukturen (Anteile von Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftswissenschaften und Wahlpflichtfach). Von nur 10 Hochschulen sind in den Informationen die Studienanteile ausgewiesen. Für die Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik schwanken die Angaben zwischen 20 SWS (Rostock) und 40 SWS (Darmstadt, Dresden). Aus den Länder-Angaben sind als weitere Studienanteile für die bayerischen Hochschulen 32 SWS, für die berliner 20 SWS und für die sächsischen 14-18 SWS für Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu entnehmen. (Zwischen den Informationen für das Land Sachsen und für die Technische Universität Dresden gibt es eine erstaunliche Differenz von 22-26 SWS). Für die beruflichen Fachrichtungen sind für Kaiserslautern, Karlsruhe, Rostock und Stuttgart die höchsten Studienanteile ausgewiesen (drei dieser Studiengänge schließen mit Diplom-Prüfungen ab). Der niedrigste Wert von 80 SWS entspricht genau dem Richtwert in Modell B.

Für den Wahlpflichtbereich wird auch bei der Wahl eines allgemeinen Faches (Doppelwahlpflichtfach) von drei Hochschulen der eher geringe Anteil von 50 SWS des Modells B noch unterschritten.

Die Studiengänge an allen 44 wissenschaftlichen Hochschulen haben wir nach Ländern geordnet, unter Angabe der länderspezifischen Bezeichnungen der Lehrämter, für die in den Studiengängen ausgebildet wird, und zugeordnet nach den Studiengang-Modellen A und B bzw. einer dritten Spalte mit Besonderheiten (Abbildung 14)

Abbildung 14: Lehramts-Bezeichnungen in den Ländern und Zuordnung der Studiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen zu Studiengang-Modellen

Land Bezeichnungen	Wissenschaftliche Hochschulen		
	Studiengänge		
	Modell A (Dipl.-Hdl.)	Modell B (Staatsexamen)	Besonderheiten
Baden-Württemberg (BW) Höheres Lehramt an beruflichen Schulen Technikpädagogik Wirtschaftspädagogik	Hohenheim Konstanz Mannheim		Karlsruhe (Technikpädagogik, Dipl.-Gewerbelehrer) Stuttgart (Technikpädagogik, Diplom-Technikpädagoge)
Bayern (BY) Lehramt an beruflichen Schulen (LB) Wirtschaftspädagogik	Bamberg Erlangen-Nürnberg München (LMU)	München (TU)	Für die Verleihung des akademischen Grades Dipl.-Berufspädagoge ist ein Ergänzungsstudium (6 SWS) erforderlich (paralleles Angebot)
Berlin (BE) Amt des Studienrates mit einer beruflichen Fachrichtung Medizinpädagogik/Pflegepädagogik Wirtschaftspädagogik	Humboldt-Universität Freie Universität (auslaufend)	Humboldt-Universität Technische Universität	
Brandenburg (BB) Lehramt an beruflichen Schulen	(Potsdam eingestellt)	(Potsdam, eingestellt)	
Bremen (HB) Lehramt an öffentlichen Schulen Sekundarstufe II mit einer berufsbildenden Fachrichtung		Univ. Bremen	(zusätzlich kann der Abschluß Dipl.-Berufspädagoge erworben werden; Wirtschaftswissenschaft eingestell)
Hamburg (HH) Lehramt an der Oberstufe – Berufliche Schulen		Univ. Hamburg z.T. i.V. mit TU-Hamburg-Harburg	Aufgrund bestandener Lehramtsprüfung mit der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften kann auf Antrag der akademische Grad „Dipl.-Hdl.“ verliehen werden
Hessen (HE) Lehramt an beruflichen Schulen Wirtschaftspädagogik	Frankfurt/Main	Darmstadt	Kassel: Diplom-Studiengang Berufspädagogik/Wirtschaftspädagogik mit Abschluß Diplom-Berufspädagoge bzw. Dipl.-Hdl. Gießen: Diplom-Studiengänge landwirtschaftlicher, hauswirtschaftlicher und nahrungsgewerblicher Fachrichtung mit Abschlüssen Dipl.-Agraringenieur, Dipl.-Oekotrophologe; zusätzlich 20 SWS erziehungswissenschaftliches Studium

Mecklenburg-Vorpommern (MV) Lehramt an beruflichen Schulen	Rostock	Rostock	
Niedersachsen Lehramt an berufsbildenden Schulen	Göttingen	Hannover Lüneburg Oldenburg Osnabrück	Oldenburg: Aufgrund der Ersten Staatsprüfung kann auf Antrag der akademische Grad Dipl.-Hdl. verliehen werden
Nordrhein-Westfalen (NW) Lehramt für die Sekundarstufe II mit dem Schwerpunkt Berufskolleg Wirtschaftspädagogik	Köln	Aachen Bochum Bonn Dortmund Duisburg Essen Köln Paderborn Siegen Wuppertal	Integrierter Studiengang Wirtschaftspädagogik mit Abschluß Dipl.-Hdl. (paralleles Angebot) Erstes Staatsexamen kann mit Abschluß Dipl.-Hdl. gekoppelt werden
Rheinland-Pfalz (RP) Lehramt an beruflichen Schulen Wirtschaftspädagogik	Mainz	Kaiserslautern	Kaiserslautern: Wirtschaftspädagogik-Technik Dipl.-Hdl./Techn.
Saarland (SA) Lehramt an beruflichen Schulen Wirtschaftspädagogik	Saarbrücken (auslaufend)	Saarbrücken	
Sachsen (SN) Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen Wirtschaftspädagogik	Chemnitz (auslaufend) Dresden Leipzig (Berufs- und Wirtschaftspädagogik)	Chemnitz-Zwickau (auslaufend) Dresden	Aufgrund der bestandenen Ersten Staatsprüfung kann auf Antrag der akademische Grad Dipl.-Berufspädagoge verliehen werden
Sachsen-Anhalt (SA) Lehramt an berufsbildenden Schulen Wirtschaftspädagogik	Magdeburg	Magdeburg	
Schleswig-Holstein (SH) Lehramt an beruflichen Schulen Diplom-Berufspädagogik Wirtschaftspädagogik	Kiel		Flensburg: Diplom-Berufspädagogik
Thüringen	Jena	Erfurt/ Ilmenau/ Weimar	

Abbildung 15: Hochschullandkarte zu den Studiengängen an wissenschaftlichen Hochschulen mit beruflicher Fachrichtung



Eine weitere Differenzierung in der Beschreibung von Studiengängen ist durch Einbeziehung von Studieninhalten (berufliche Fachrichtung, Fächer, Inhalte für außerschulische Tätigkeiten) und curriculare Beziehungen zwischen den Studienanteilen möglich. Durch die Zulassung von Fachrichtungen, Fächern etc. als Studienmöglichkeiten für ein Lehramt an berufsbildenden Schulen und durch die Festlegung von Kombinationsmöglichkeiten durch die Wissenschafts- und/oder Schuladministrationen der Länder und durch die Studienangebote der wissenschaftlichen Hochschulen im Rahmen dieser Vorgaben entstehen durch die Wahlen der Studierenden subjektbezogene Studiengänge, die sie als Entwicklungsrahmen für die eigene Person individuell definieren und für ihre Lernprozesse nutzen.

Nach Modell A können die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fachbereiche bzw. Fakultäten je nach Wissenschaftsverständnis, Größe, Denomination der Professuren etc. durchaus unterschiedliche Studieninhalte, Vertiefungs- bzw. Erweiterungsmöglichkeiten etc. anbieten.

Die Unterscheidung von Wirtschaftspädagogik (Modell A) und Wirtschaftswissenschaften (Modell B), in denen rechtlich der Unterschied zwischen Diplom-Studiengängen und Lehramtsstudiengängen mit einer staatlichen Abschlußprüfung zum Ausdruck kommt, signalisiert aber auch inhaltliche Unterschiede. Eine Zusammenlegung von beruflichen Fachrichtungen zu einer neuen Fachrichtungsstruktur, speziell mit dem Ziel, neue Berufsfeldwissenschaften zu konstruieren (vgl. Gerds/Heidegger/Rauner 1998, Abschnitt 2.5), hätte erhebliche curriculare Konsequenzen für die Studiengänge nach Modell B. Ob diese mit dem Modell A noch verträglich wären, ist umstritten, aber eher zu verneinen. Auf weitere curriculare Einflüsse auf die hochschulischen Studiengänge, die von innerinstitutionellen Zuordnungen der Studienanteile ausgehen, (z. B. Zuordnung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Fachbereich bzw. zur Fakultät Erziehungswissenschaft oder zu den Fachwissenschaften; Zuordnung der Fachdidaktik zur Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik oder zu den Fachwissenschaften oder zu einem Zentrum für fachdidaktische Forschung und Lehre), haben wir bereits hingewiesen (2.17). Darüber hinaus beeinflussen nicht nur die Studienangebote der Diplomstudiengänge, aus denen nach dem Polyvalenzprinzip die Studieninhalte für die beruflichen Fachrichtungen angeboten werden, die curriculare Struktur der Studiengänge für Lehrer an berufsbildenden Schulen, sondern auch die benachbarten Diplom- und Magister-Studiengänge, wie die für Erziehungswissenschaft mit verschiedenen Studienrichtungen (z. B. auch Betriebs- und Berufspädagogik), für Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Sozialwissenschaften etc.

Die große Zahl von Studiengängen, die sich aus den Angebots- und Kombinationsmöglichkeiten für Studierende ergeben, führen zu einer curricularen Differenzierung, die unübersichtlich geworden ist. Obwohl die Studierenden bei der Wahl ihrer Zweitfächer tatsächlich nur ein be-

grenztes Fächerspektrum wählen (vgl. Bader/Schröder 1999, S. 226f.), sollte darüber beraten werden, wie die Kombinationsmöglichkeiten sinnvoll curricular neu strukturiert und im Zusammenhang mit einer länder- und hochschulübergreifenden Studienangebotsplanung verbessert werden können, um die berufsbildenden Schulen mit gut qualifizierten Lehrern ausreichend zu versorgen. Denn Bader/Schröder ist zuzustimmen, daß dem Nachwuchsmangel nicht durch Schaffung zusätzlicher Studiengänge an noch mehr Universitäten begegnet werden kann, weil von solchen Zersplitterungen kurzfristig Qualitätseinbußen und langfristig ein Verfall der Attraktivität dieses Lehramtsstudiums zu befürchten ist (ebd. S. 226).

9. Berufsschullehrerbildung aus der Sicht Studierender

An der politischen Gestaltung der Berufsschullehrerbildung sind Studierende, die ein Lehramt an berufsbildenden Schulen anstreben, nicht beteiligt, weil sie verbandlich als eigenständige Interessengruppe nicht organisiert sind. Das trifft auch für Referendare zu und für beide Gruppen ist darauf hinzuweisen, daß sie partiell in den Lehrerverbänden organisiert sind und diese deren Interessen mit vertreten (können). Im Rahmen der hochschulischen Selbstverwaltung können Studierende auf die Beratungen und Beschlüsse über Hochschulprüfungs- und -studienordnungen und an der Gestaltung der Studienangebote mitwirken und hochschulpolitisch Einfluß nehmen z. B. im Rahmen der Allgemeinen Studiausschüsse und der Hochschulgruppen.

Aus unserer theoretischen Grundlegung für das Untersuchungsinstrument (Kapitel 4) und nach unserem Demokratieverständnis folgt der im folgenden beschriebene Versuch, die Vorstellungen, Überlegungen, Wünsche etc. Betroffener zur Berufsschullehrerbildung auch im politischen Raum direkt Gehör zu verschaffen. Das ist im Rahmen dieses Projektes nur sehr eingeschränkt möglich (z. B. nicht für Referendare und Lehrer). Der Ansatz, Studierende zu befragen, soll aber darauf hinweisen, was diesbezüglich wünschenswert ist.

Theoretisch nehmen wir bei diesem Versuch einen Standpunktwechsel vor, indem wir Aussagen von Studierenden in Studiengängen für das Lehramt an beruflichen Schulen zur Berufsschullehrerbildung beschreiben (4.2).

Aus leitfadengestützten Gesprächen mit 3 Studierenden unterschiedlicher beruflicher Fachrichtungen (Wirtschaftslehre/Englisch; Wirtschaftslehre/spezielle Wirtschaftslehre; Elektrotechnik/Englisch) haben wir (begrenzte) Einsichten in deren Wahrnehmungen und Vorstellungen gewonnen, die wir in der folgenden Abbildung 16 in Anlehnung an das Analyse-Instrumentarium (Abbildung 5) zusammenfassen und anschließend in bezug auf einige zentrale Dimensionen interpretieren.

Abbildung 16: Aussagen Studierender zur Berufsschullehrerbildung S. 171 - 177

Abbildung 16: Aussagen Studierender zur Berufsschullehrerbildung

<i>Leitbild / Institution / Zulassungsvoraussetzung / Anrechnung</i>		
Merkmale	Ist-Zustand	Soll-Aussagen
(Berufsschullehrer)Leitbilder	<ul style="list-style-type: none"> - sollte fachlich und pädagogisch professionell ausgebildet sein - sollte auch kritischen Unterrichtssituationen gewachsen sein - sollte engen Kontakt zu Betrieben und zur Hochschule pflegen 	
Institution	<ul style="list-style-type: none"> - Universität/Gesamthochschule 	<ul style="list-style-type: none"> - FH-Studium möglicherweise näher an der Praxis; Universitätsstudium schafft umfassendere Perspektive (ist nicht so verschult) = wichtig für die Lehrerbildung - möglicherweise studiert man an einer FH praxisorientierter und ohne „überflüssige“ Inhalte
Zulassungsvoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> - keine Berufsausbildung, deshalb 12monatiges Betriebspraktikum 	<ul style="list-style-type: none"> - Wirtschaftsabitur für Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft sinnvoll - vorgeschaltete Berufsausbildung wäre aus fachlicher Sicht sinnvoller gewesen - werden als sehr wichtig eingeschätzt - fördern Realitätsbezug (beispielsweise in bezug auf das Verhältnis Berufsschule – Arbeitspraxis)
Schulabschluß	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeine Hochschulreife 	
Berufsausbildung	<ul style="list-style-type: none"> - ohne 	
Praxiserfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> - 12 Monate Praktikum/davon 6 Monate spätestens bis zum 1. Examen abgeleistet; - gewisse Beliebigkeit im Praktikum problematisch 	
Anrechnung / Anerkennung FH-Abschluß? Anrechnung anderer Studien?	<ul style="list-style-type: none"> - nein - Psychologie-Schein aus M.A.-Studiengang auf ESL angerechnet 	<ul style="list-style-type: none"> - gegenwärtige Praxis der Anerkennung wie in Siegen wird für gut und sinnvoll gehalten und soll deshalb erhalten bleiben

1. Phase		
Merkmale	Ist-Zustand	Soll-Aussagen
Erfahrungen in der Eingangsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierungslosigkeit (Erstsemestereinführung berufliche Fachrichtung nicht effektiv) - „Einzelkämpfertum“ in der beruflichen Fachrichtung - „man weiß nicht, wo man hingehört“ - wenig „Gleichgesinnte“ (bereits in der ESE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierungstutorium - Kontakt mit höheren Semestern fördern - Tutorium wäre auch jetzt noch hilfreich (studiengeleitend gegen „Einzelkämpfertum“ in der beruflichen Fachrichtung)
Regelstudienzeit	<ul style="list-style-type: none"> - 8 Semester + 2 Prüfungssemester 	<ul style="list-style-type: none"> - „Sonderleistungen“ (Praktika, Latinum etc.) + Jobs für den Lebensunterhalt brauchen Zeit unter „normalen“ Bedingungen angemessen
Berufliche Fachrichtung	<ul style="list-style-type: none"> - Wiwi/Englisch - Wiwi/spez. Wiwi - Fachdidaktisches Tagespraktikum - Unterrichtspraktikum (5 Wo – aufgrund einer individuellen Entscheidung an einer Grundschule) - Orientierungspraktikum (4 Wo) 	<ul style="list-style-type: none"> - spezielle Fachveranstaltungen für berufliches Lehramt werden gewünscht - Berufswissenschaft ? - Im Sinne einer „übergeordneten Koordinierungsstelle“, über die man sich definieren kann - Praktika sehr wichtig! - Vor- und Nachbereitung sehr gut (gemeinsam mit anderen Lehrämtern) - Bezogen auf das Unterrichtspraktikum keine spez. Vor- u. Nachbereitung für berufl. Fachrichtung
Fachwissenschaft		
Fachdidaktik		
Praktika		

Erziehungswissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> - ESL – Bereich im GS weniger, im Hauptstudium durch Studienordnung festgelegt (berufspädagogischer Schwerpunkt) - keine eigene bwp Veranstaltung im Grundstudium - GS: allgemeine Didaktik - HS: Didaktik der berufl. Bildung - Unterrichtspraktikum - Orientierungspraktikum 	<ul style="list-style-type: none"> - Verstärkung BWP (auch im Grundstudium wünschenswert) - müßte intensiver stattfinden
Teildisziplinen		
Merkmale	Ist-Zustand	Soll-Aussagen
Didaktische Veranstaltung		
Schulpraktika in der Erziehungswissenschaft		
Erziehungswissenschaftliche Studienanteile BWP als Teildisziplin in EW BWP (Fach zugeordnet)	<ul style="list-style-type: none"> - BWP als Teildisziplin in EW 	<ul style="list-style-type: none"> - hat sich bewährt (1) - Orientierung im GS an BWP wäre sinnvoll (gegen Exotenstatus) (1) - Mit allgemeinem Fach wäre Zuordnung zum Fach BWP schwierig (1)
Fachdidaktische Studienanteile	<ul style="list-style-type: none"> - GS: 4 SWS Fachdidaktik Wiwi - 4 SWS Fachdidaktik Engl./spez. Wiwi - HS: 4 SWS Fachdidaktik Wiwi Pflicht/ - 4 SWS Fachdidaktik Engl./spez. Wiwi - prüfungsrelevant (muß gehört werden) - soll vertieft im HS studiert werden 	<ul style="list-style-type: none"> - mehr (konkretere und auf Unterricht bezogene) gut aufbereitete Fachdidaktik-Seminare notwendig; auch als Vorbereitung auf die 2. und 3. Phase - alternative Veranstaltungen (Dozentenauswahl) vor allem im GS notwendig
Dauer / Umfang		
Prüfungsrelevant?		
vertiefte Studien in der Fachdidaktik?		

Merkmale	Ist-Zustand	Soll-Aussagen
Schulpraktische Studienanteile	<ul style="list-style-type: none"> - fachdidaktisches Tagespraktikum schlecht vorbereitet (1 Schulbesuch; ansonsten werden Unterrichtsentwürfe gestaltet) - schulpraktische Studienanteile wichtig - Umfang: 12 SWS + 5 Wochen + 3 Tage Vorbereitung 	<ul style="list-style-type: none"> - insgesamt aktuelle Handhabung in Ordnung
Praxissemester?	<ul style="list-style-type: none"> - keine 	<ul style="list-style-type: none"> - organisatorisch schwierig - Praxissemester in der Schule möglicherweise sinnvoll - Evt. auch in Betrieben
Wahpflichtbereich/2. Fach	<ul style="list-style-type: none"> - Englisch - Spezielle Wiwi 	<ul style="list-style-type: none"> - Englisch nicht berufsbezogen; stärkerer Bezug zum 1. Fach (z. B. Wirtschaftsentenglisch wäre sinnvoller) - Keine fachbezogene Entscheidung, sondern hängt von (z. B. schulischen) Voraussetzungen, peer-groups etc. ab - Angebot müsste um einige grundlegende Wahlmöglichkeiten ergänzt werden, wie z. B. Kaufmännisches Rechnungswesen, Wirtschaftsrecht, Wirtschaftskorrespondenz etc.
Umfang?		
Affin / Nicht-affin?	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht-affin - Affin 	<ul style="list-style-type: none"> - s.o. - s.o.
Sozialpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> - 	<ul style="list-style-type: none"> - sinnvoll innerhalb ESL
Beziehungen zu den Diplom-Studiengängen?	<ul style="list-style-type: none"> - durch Wiwi gegeben (Einzelkämpfer zwischen Diplomern) 	<ul style="list-style-type: none"> - weniger enge Beziehung wünschenswert, z. B. über eigenständige Veranstaltungen für das Lehramt
Nachweise GS	<ul style="list-style-type: none"> - Wiwi: 6; Engl.: 6; ESL: 3 - Wiwi 4; ESL: 2 	<ul style="list-style-type: none"> - Scheinerwerb vereinheitlichen

Ausbildungspersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Englisch sehr gut = Fachdidaktiker; überwiegend mit Bezug zur Schule - Wiwi sehr unterschiedlich, häufig Fachwissenschaftler, also Dipl.Wiwis (BWLer; VWLer) 	<ul style="list-style-type: none"> - in Wiwi mehr Personal speziell aus/für Lehrerbildung notwendig
Zwischenprüfung	<ul style="list-style-type: none"> - keine, da alte Studienordnung Anwendung fand - Vor-Diplom wird in BWL und VWL (abgespeckt) mitgeschrieben (je 2 stunden) und Fachdidaktik/Bescheinigung ESL 	<ul style="list-style-type: none"> - unsicher, was besser ist (kumulativ oder Zwischenprüfungsklausur)
Nachweise HS	<ul style="list-style-type: none"> - Wiwi: 4; Engl.: 6; ESL: 2 - Wiwi: 4 (?); spez. Wiwi: 4; ESL: 2 	<ul style="list-style-type: none"> -
Studienabschluß	<ul style="list-style-type: none"> - 1. Staatsexamen (+ zusätzliche Leistungen = Dipl.) - 1. Staatsexamen (+ Klausur = Dipl.) 	<ul style="list-style-type: none"> - doppelter Abschluß/Dipl.-Hdl. wäre wünschenswert - Möglichkeit (Staatsex./Dipl.) war bisher nicht bekannt
Lehrerbildungskommission	<ul style="list-style-type: none"> - ja - nicht bekannt 	<ul style="list-style-type: none"> - sinnvoll
Zentrum für Lehrerbildung	<ul style="list-style-type: none"> - ja 	<ul style="list-style-type: none"> - sinnvoll

2. Phase	
Merkmale	Soll-Aussagen
Institution	- Ausbildungsschule/Studienseminar (über Studienseminar nur oder viel Kritisches bekannt)
Zulassungsvoraussetzungen	- 1. Staatsexamen bzw. Dipl.-Hdl.
Aufnahmeverfahren	- einfache Bewerbung beim jeweiligen Bundesland
Selbständiger Unterricht	- Umfang je nach Ausbildungsphase (4 insgesamt) unterschiedlich (Beispiel: Hessen): 1. Hospitation: 0 Std.; 2. Begleitet selbst.: 6 Std.; 3. Selbst.: 12 Std.; 4. Begleitet selbst.. weniger - Nicht bekannt
Leistungsnachweise	- Referate im Seminar, aber ohne Schein; beurteilte/benotete Lehrproben - Nicht bekannt
Prüfungen	- 2. Staatsexamen (Staatsarbeit + Unterrichtsbesuch + Kolloquium) - nicht bekannt - nicht durch die betreuenden Lehrer
Ausbildungspersonal	- praktische Ausbildung (erfahrene Praktiker) mit Verständnis für die vorausgegangene Theorie - freiwillige Ausbilder vor allem an den Schulen - kontinuierliche Begleitung
Abschluß	- 2. Staatsexamen
Dauer	- 24 Monate (manchmal Anrechnung) - sehr lang, vor allem bei vorgeschalteter Berufsausbildung in bezug auf die Gesamtausbildungszeit - kürzen

3. Phase	
Merkmale	Soll-Aussagen
Zulassungsvoraussetzungen	- 2. Staatsexamen
Gestaltung der Berufseingangsphase	- intensive Betreuung - Übergang von Phase II zu Phase III organisieren - Ansprechpartner - „Junglehrer“Börse, Treffen mit jungen Lehrern zwecks Austausch - Materialaustausch usw.
Lehrerfortbildung	- regelmäßig - Verfall des Wissens gerade in Wiwi - Neue Themen erfordern kontinuierliche WB besonders in der beruflichen Fachrichtung
Lehrerweiterbildung	- sinnvoll z. B. für Schulleiter, zusätzliche Fakultas etc.
Berufslaufbahn	- regelmäßige Hospitationen in der Wirtschaft (Betrieben, Unternehmen) z. B. in den Sommerferien - sukzessive Reduzierung der Unterrichtszeit (Altersteilzeit) - Aufzeigen alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten (z. B. in der Erwachsenenbildung)
Ausstieg aus dem Beruf	- vorzeitiger Ausstieg nicht ausgeschlossen, sondern wahrscheinlich

Kommentar

Mit Bezug auf (1) das durch die Prüfungs- und Studienordnung vorgegebene Leitbild für ihren Studiengang sehen die Studierenden in erster Linie eine Orientierung am „Fachmann“, die in der Organisation und in den Inhalten ihres Studiums zum Ausdruck kommt, während ihre eigenen Leitbilder auf eine integrative professionelle, fachliche und pädagogische Ausbildung als „fachlich qualifizierter Pädagoge“ zielen. Als (2) Ziel der Ordnungen wird vor allem der Erwerb fachlichen Wissens genannt, während die eigenen Ziele auf einen integrierten pädagogischen und fachlichen Kompetenzerwerb und allgemein auf die (Weiter)Entwicklung der eigenen Person gerichtet sind, die einen professionellen Umgang mit allen, auch kritischen Unterrichtssituationen ermöglichen und auf ein kontinuierliches Weiterlernen im Beruf vorbereiten. Die (3) erziehungswissenschaftlichen Studienanteile umfassen in der 1. Ausbildungsphase insgesamt (inklusive der erforderlichen Praktika) 32 SWS; die fachwissenschaftlichen Studienanteile (ca. 80 SWS) beziehen sich auf Wirtschaftswissenschaft bzw. Elektrotechnik im Pflichtbereich und spezielle Wirtschaftslehre oder ein allgemeines Fach im Wahlpflichtbereich. Der Wissenschaftsbezug (4) im Studium soll in erster Linie über die jeweiligen Fachwissenschaften gesichert werden; die Studierenden präferieren aus ihrer Sicht einen gleich starken Bezug zur Erziehungswissenschaft (speziell zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Das Ausbildungspersonal in der 1. Phase sollte deshalb statt – wie faktisch üblich – aus Fachwissenschaftlern (Wirtschaftswissenschaftler) häufiger aus Pädagogen (Lehrerbildner) rekrutiert werden. Ein Bezug zur Berufspraxis soll über ein 12monatiges Betriebspraktikum als Zulassungsvoraussetzung für das Studium gefördert werden. Darauf bezogen halten die Studierenden nach ihren bisherigen Erfahrungen eine abgeschlossene Berufsausbildung als Voraussetzung für das Studium eines Lehramtes an beruflichen Schulen für sinnvoll. Die Belegung fachdidaktischer Veranstaltungen ist Zulassungsvoraussetzung für die Zwischenprüfung, ebenso wie – nach alter LPO – je 6 Leistungsnachweise im 1. und 2. Fach und 2 erziehungswissenschaftliche Leistungsnachweise. Nach Ansicht der Studierenden kommt der Pädagogik bei der Zwischenprüfung zu wenig Relevanz zu. Obwohl sich die Studierenden (5) in der 1. Phase befinden und nur über diesbezügliche Erfahrungen verfügen, gehen sie von einer Dreiphasigkeit der Ausbildung aus und haben während ihres Studiums immer auch die 2. und speziell die 3. Phase im Blick, mit der sie bestimmte Erwartungen und Vorstellungen verbinden. Die (6) Ausbildung soll an einer Universität erfolgen; hier sehen die Studierenden – trotz des möglicherweise stärkeren Praxisbezugs der Fachhochschulen – die Vorteile der universitären Berufsschullehrerbildung u. a. im Hinblick auf eine selbständige Auseinandersetzung auch mit solchen Inhalten, die über die unmittelbaren Praxisanforderungen hinaus gehen. Die 2. Phase der Berufsschullehrerausbildung sollte traditionell in Studienseminaren und Ausbildungsschulen stattfinden; aber in der 3. Phase an den Schulen wünscht man sich einen stärkeren Bezug zu den Ausbildungsinstitutionen der 1. und 2. Phase. (7)

Das Lehramtsstudium für die beruflichen Fachrichtungen ist als wissenschaftliches Studium mit 8 Semestern Dauer (+ 1 Prüfungssemester) konzipiert und schließt mit dem Staatsexamen ab, das eventuell mit entsprechenden Zusatzleistungen oder mit einer zusätzlichen Klausur als Diplom anerkannt werden sollte. Die Studierenden machen aus ihrer Sicht aufmerksam auf die knapp bemessene Regelstudienzeit bei bestimmten geforderten „Sonderleistungen“ (Praktika, Latinum etc.) bzw. notwendigen Erwerbstätigkeiten zur Einkommenssicherung; sie hielten zudem die Vergabe eines doppelten Abschlusses Diplom/Staatsexamen bzw. den Studienabschluß Diplom-Handelslehrer angesichts ihrer Studienleistungen im Vergleich mit den Diplom-Betriebswirten für angemessener. Die Erfahrungen der Studierenden in der Studieneingangsphase sind überwiegend durch Orientierungslosigkeit gekennzeichnet; diese wird durch das „Einzelkämpfertum“ der (wenigen) Lehramtsstudierenden unter den Studierenden im Diplomstudiengang Wirtschaftswissenschaft bzw. Elektrotechnik noch verschärft. Deshalb sehen die Studierenden in bezug auf die Gestaltung der Eingangsphase erheblichen Veränderungsbedarf und wünschen sich Orientierungstutorien, Kontaktbörsen mit höheren Semestern etc. speziell für die berufliche Fachrichtung. Das erziehungswissenschaftliche Studium (berufs- und wirtschaftspädagogischer Schwerpunkt) ist über die Studienordnung auf das Hauptstudium konzentriert, sollte aber nach Ansicht der Studierenden durch spezielle berufs- und wirtschaftspädagogische (Einführungs)Veranstaltungen im Grundstudium ergänzt werden. Die Abstimmung und Koordination der Lehrangebote für die Lehramtsstudiengänge durch die Lehrerbildungskommission und ein Zentrum für Lehrerbildung werden aufgrund der eigenen Erfahrungen von den Studierenden besonders positiv wahrgenommen und explizit hervorgehoben (soweit sie diese Institutionen kennen). Die Studierenden halten eine zeitliche Verkürzung des 24monatigen Vorbereitungsdienstes als durchaus für sinnvoll, um insbesondere bei einer vor dem Studium abgeschlossenen nichtakademischen Berufsausbildung die Gesamtausbildungszeit zu verkürzen. Das Aufnahmeverfahren besteht nach eigenen Erfahrungen der Studierenden, die gerade dabei sind, ihren Vorbereitungsdienst anzutreten, aus einer einfachen Bewerbung im jeweiligen Land. Der Umfang selbständigen Unterrichts variiert je Ausbildungsphase zwischen 0 und 12 Stunden und wird z. T. durch eine betreuende Lehrperson begleitet. Als Leistungsnachweise fungieren in der 2. Phase Referate im Seminar sowie beurteilte/benotete Lehrproben in der Ausbildungsschule. Das Staatsexamen besteht nach Kenntnis der Studierenden aus einer Staatsarbeit, einem Unterrichtsbesuch und einem Kolloquium. Mit Bezug auf das Zweite Staatsexamen halten die Studierenden die derzeitige Regelung, daß betreuende Lehrer auch prüfen, für nicht sinnvoll. Die 3. Phase der Berufsschullehrerbildung sehen sie als die gesamte berufliche Laufbahn vom Eintritt in den Schuldienst bis zum Austritt aus dem Schuldienst – sei es in eine andere Berufstätigkeit oder in den Ruhestand. Für diese individuell sehr unterschiedlich ausgedehnte Phase wünschen sich die Studierenden eine kontinuierliche und intensive Betreuung sowohl durch erfahrene Kollegen an den Schulen als auch durch das

Ausbildungspersonal der 1. und 2. Phase, insbesondere beim Übergang von der 2. Phase in die 3. Phase. Einer regelmäßigen Lehrerfortbildung messen die Studierenden u. a. aufgrund der kurzen Verfallzeit berufsfachlichen Wissens und neuer Themen in den beruflichen Fachrichtungen erhebliche Bedeutung bei, ebenso wie der Lehrerweiterbildung z. B. für die Schulleitungsfunktion oder zum Erwerb einer weiteren Fakultas. Die Berufslaufbahn für das Lehrpersonal an beruflichen Schulen sollte durch regelmäßige Hospitationen in der Wirtschaft (Betriebe, Unternehmen, Institutionen) gekennzeichnet sein. Den Übergang in den Ruhestand würden die Studierenden durch eine sukzessive Reduzierung der Unterrichtszeit (Altersteilzeit) erleichtern, auch um dem häufig thematisierten burn-out bei Lehrern entgegen zu wirken. Ein vorzeitiger Ausstieg aus dem Beruf wird von Seiten der Studierenden nicht ausgeschlossen und sollte z. B. durch das Aufzeigen alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten berücksichtigt und angemessen begleitet werden. In bezug auf (9) Lern- und Arbeitsumgebungen bemängeln die Studierenden z. T. die didaktisch-methodischen Konzepte bzw. fehlende Kompetenzen der Lehrenden. Die Rekrutierung geeigneter Personen (10) für die Ausbildung zum Berufsschullehrer gestaltet sich aus Sicht der Studierenden als äußerst schwierig, da nach Kenntnis der Studierenden häufig Zufälle (z. B. entsprechende Berufstätigkeit der Eltern, Thematisierung in peer-groups) und insgesamt eine gewisse Beliebtheit die Berufswahl für ein Studium mit einer beruflichen Fachrichtung beeinflusst haben. Die Studierenden halten deshalb eine gezielte Berufswahlvorbereitung und Berufsorientierung in den Schulen für das Lehramt an beruflichen Schulen für dringend erforderlich, um nicht nur quantitative Mängel zu beheben, sondern um vor allem auch unter qualitativen Gesichtspunkten *geeignete* Bewerber zu rekrutieren.

Diese Vorstellungen zur Berufsschullehrerbildung aus studentischer Sicht enthalten im Vergleich zu den Soll-Aussagen in den Dokumenten der Parteien, Gremien und Verbände Hinweise auch auf solche Konzept-Dimensionen, die von den politischen Akteuren wenig (1 bis 4) bzw. nicht (8 bis 10) thematisiert werden. Die strukturellen Vorgaben der Modelle A und B thematisieren sie dagegen weniger, weil sie diese als Rahmenbedingungen für die Berufsschullehrerbildung zu akzeptieren scheinen.

10. Interpretation der Lage in der politischen Diskussion über die Berufsschullehrerbildung

Die Einordnung des Forschungsprojektes in die aktuellen politischen Entwicklungen in der Berufsschullehrerbildung und die Diskussionen darüber (Kapitel 1), die Erörterung historischer Entwicklungen und deren zusammenfassende Interpretation (2.18), die Bewertung der innerwissenschaftlichen Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über die Berufsschullehrerausbildung an Universitäten aufgrund einer Expertise (Kapitel 3), die theoretischen Grundlagen für die Durchführung des Forschungsprojektes (Kapitel 4) waren Bezugspunkte für die bewertende Interpretation der Analyseergebnisse (7.4) und für den Vergleich von Modellen zur Berufsschullehrerausbildung (Kapitel 8). Unter Berücksichtigung einiger Aussagen von Studierenden aus ihrer Sicht als *Betroffene* (Kapitel 9) fassen wir im Folgenden alle Analyseergebnisse und Bewertungen zu einer Interpretation der Lage in der politischen Diskussion über die Berufsschullehrerbildung zusammen.

10.1 „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“

Für die Entscheidung, von den „Perspektiven ...“ (Terhart 2000) als politisch wichtiger Bezugspunkt für die Interpretation der Lage auszugehen, gibt es viele Gründe, von denen wir Folgende hervorheben:

- (1) In der „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ (GKL), die 1998 von der KMK zur Erörterung akuteller Fragen der Lehrerbildung unter Einbezug aller Phasen, Institutionen und Prozesse eingesetzt wurde, haben „Fachleute aus Wissenschaft *und* Bildungsverwaltung“ zusammengearbeitet (ebd. S. 8), die den Abschlußbericht im Konsens erarbeitet und ohne Gegenstimmen verabschiedet haben. Die personelle Zusammensetzung der GKL war und ist keine politische Selbstverständlichkeit, wie die Geschichte der Berufsbildungsberatung und -planung in der Bundesrepublik seit dem 1953 eingesetzten „Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ und die Erfahrungen mit wechselseitigen Irritationen von Wissenschaftlern und Bildungsverwaltern vor allem im Reformjahrzehnt von 1965 bis 1975 erkennen lassen. Diese Entscheidung war vermutlich beeinflusst von guten Erfahrungen, die die KMK mit der Expertenkommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ gemacht hat, die unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Jürgen Baumert in etwa vergleichbarer Zusammensetzung gearbeitet und 1995 ihren Abschlußbericht vorgelegt hat (KMK 1995). Daß eine solche Entscheidung nicht selbstverständlich ist, zeigt die Zusammensetzung und Konstituierung der Kommission, deren Einsetzung die GKL der KMK zur speziellen Beratung über die Berufsschullehrerbildung empfohlen hat (Terhart 2000, S. 65); sie ist in der Bestellung des Vorsitzes und des Stellvertreters, in der inhaltlichen Planung der

Kommissionsarbeit und in der Zeitplanung deutlich anders verlaufen, als bei der Konstituierung und Arbeitsplanung der GKL.

- (2) Die KMK hat auf ihrer 287. Sitzung am 21./22. 10. 1999 vom Vorsitzenden der GKL den Abschlußbericht entgegen und zustimmend zur Kenntnis genommen. Auch innerhalb der Kultusverwaltungen haben die „Perspektiven...“ durchweg eine breite, positive und konstruktive Resonanz gefunden⁹. Sichtbare Zeichen dafür sind die in 1.1 genannten Entwicklungen und die politischen Aktivitäten in Hamburg und Niedersachsen, die auf eine Konkretisierung der „Perspektiven ...“ für die Landespolitik zielen. In Nordrhein-Westfalen hat die im Sommer 1992 von Ministerpräsident Johannes Rau eingesetzte Bildungskommission in ihrer 1995 vorgelegten Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (Bildungskommission NRW 1995) aus ihren Analysen und Empfehlungen für die „Schule der Zukunft“ Konsequenzen für die Lehrerbildung gezogen. Diese haben die öffentliche Diskussion über die Lehrerbildung und die politischen Aktivitäten zur qualitativen Verbesserung nicht nur in NRW beeinflusst, sondern auch die Beratungen in der GKL. In NRW ist ein Modellversuchsprogramm zur Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung als Teil von Querstrukturen für die an der Lehrerausbildung beteiligten Universitäten durchgeführt, Entwürfe zur Novellierung des Lehrerausbildungsgesetzes und der Ordnung der Ersten Staatsprüfung erarbeitet worden, die ebenfalls in hohem Maße mit den „Perspektiven ...“ übereinstimmen¹. Die Durchsicht von Presse und Zeitschriften-

⁹ Die Hamburger Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung hat eine Länderumfrage zur Reform der Lehrerausbildung durchgeführt. Danach arbeiten fast alle Länder zur Zeit an einer Reform. Die „Perspektiven...“ hätten zu den intensiven Diskussionen beigetragen und Grundlagen dafür geschaffen (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 16/5668 vom 27.02.2001, S. 5 Punkt 5).

¹ Allerdings sind die Besonderheiten der Berufsschullehrerbildung kaum berücksichtigt worden – in die nordrhein-westfälischen Bildungskommission war auch kein Fachvertreter der universitären Berufsschullehrerausbildung berufen worden. Die neuesten Entwicklungen in NRW könnten jedoch eine Trendwende in der fast 30jährigen Entwicklung in der Lehrerausbildung einleiten. Die Landesregierung hat durch Beschluß vom 19.1.1999 im Rahmen des Qualitätspakts einen Expertenrat berufen, der am 20.2.2001 seinen Abschlußbericht vorgelegt hat. Zum Vorsitzenden des Expertenrates hat die Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) Prof. Dr. Hans-Uwe Erichsen berufen, ehemaliger Rektor der Westfälischen-Wilhelms-Universität und Präsident der HRK, bekannt als scharfer Kritiker der Lehrerausbildung. Ein Experte für die Lehrerbildung oder gar für die Berufsschullehrerbildung wurde nicht berufen. Gleichwohl – oder deshalb – empfiehlt der Expertenrat die Umstellung der tradierten grundständigen Lehrerausbildung in ein konsekutives Modell mit BA/MA-Abschlüssen und eine „weitgehende Modularisierung des Studiums unter Einschluß studienbegleitender Prüfungen nach Maßgabe von ECTS-kompatiblen Leistungssystemen“ (Expertenrat 2001, S. 115). „Als Grundlage postgradualer Studiengänge in den berufsbildenden Fachrichtungen kommen nach Auffassung des Expertenrats auch an Fachhochschulen erworbene einschlägige BA-Abschlüsse in Betracht. Postgraduale Lehrerbildung für Berufsschullehrerinnen und -lehrer sollte nach Maßgabe der Möglichkeiten in geeigneten Fällen in Kooperation von Universität und Fachhochschulen stattfinden. In diesem Rahmen sollten die Bildung in den berufsbildenden Fachrichtungen weitergehend als bisher, unter Umständen auch insgesamt von den Fachhochschulen, die Bildung in allgemein bildenden Fachrichtungen für

beitragen, Rezensionen etc. lassen bei der interessierten Öffentlichkeit ebenfalls großes Interesse und weitgehende Zustimmung zu den „Perspektiven ...“ erkennen.

- (3) Die „Perspektiven ...“ sind nach unserer Definition als „vollständiges Konzept“ für die Lehrerbildung zu bewerten, weil sie zu allen 10 Dimensionen Soll-Aussagen enthalten, die überwiegend von Schwachstellen-Analysen der gegenwärtigen Praxis ausgehen. Die Analyse des GKL-Abschlußberichtes (Abbildung 17) stützt diese Bewertung für die Mesosystem-Ebene. Aber auch zum Leitbildkomplex und zu den Dimensionen 8 bis 10 enthält er wichtige Soll-Aussagen. Darüber hinaus enthält der Abschlußbericht differenzierte Aussagen auch zur 2. und 3. Phase. Weil vergleichbare Aussagen von Parteien etc. fehlen, stellen wir diese nicht dar, sondern weisen nur darauf hin.

Abbildung 17: Aussagen in den „Perspektiven der Lehrerbildung“ zu den Merkmalen des Analyseinstruments

GKL	
Phasigkeit	3Phasigkeit
Kerncurriculum	als generelle Forderung; Vorschlag von Elementen für EW
1. Phase	
Institution	Universität/wiss. Hochschule
Zulassungsvoraussetzungen	AHR/FgHR
Anrechnung	i. V.m. Modularisierung
Anerkennung	Bei Nachweis an Qualitätskriterien geprüfter Leistungen
Gestaltung der Eingangsphase	Einheitliches Grundstudium
Regelstudienzeit	Einheitlich (8 Sem. + Prüfungssemester)
Berufliche Fachrichtung	Besondere Probleme – neue Kommission
Erziehungswissenschaft	Wissenschaft: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie
Erziehungswiss. Studienanteile	Stärkung – keine Aussage SWS
Fachdidaktische Studienanteile	sollte Schnittstelle von fachbezogener und pädagogisch-didaktischer Ausbildung sein – Stärkung in Forschung + Lehre
Schulpraktische Studienanteile	Wesentlicher Studienbestandteil
Wahlpflichtbereich	Zwei-Fach-Studium
Beziehungen zu Diplomstudiengängen	Professionalität als Polyvalenz Diplomierung nach Staatsexamen
Nachweise Grundstudium	Für alle drei Studienanteile
Ausbildungspersonal	Ausgeprägter Schulbezug für alle Lehrenden – aktuelle Praxiserfahrungen Personalkooperation
Zwischenprüfung	In Fachwissenschaft, Fachdidaktik und EW
Nachweise Hauptstudium	Studienbegleitende Prüfungen

Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer sowie erziehungswissenschaftliche Anteile von den Universitäten erbracht werden. Der Expertenrat unterstützt insoweit die von der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster und der Fachhochschule Münster geplante Kooperation.“ (S. 117f.).

Das MSWF hat sich den Vorschlag zur Umstellung der Lehrerausbildung auf ein konsekutives Modell zu eigen gemacht und den Universitäten, denen die Lehrerausbildung entzogen werden soll (Bochum, Bonn, Düsseldorf) in Aussicht gestellt, daß sie durch Schaffung von Bedingungen für eine konsekutiv umstrukturierte Lehrerausbildung diese erhalten könnten (Entwurf „Sechste Verordnung zur Sicherung der Aufgaben im Hochschulbereich“ – Stand 4.4.2001).

Studienabschluß	Staatsexamen; Entlastung: wiss. Hausarbeit in Fachdidaktik und EW
Lehrerbildungskommission	Ja, z. B. mit zugeordnetem Zentrum
Zentrum für Lehrerbildung	Und Schulforschung
2. Phase	
Institution	Seminar/Ausbildungsschule
Zulassungsvoraussetzungen	1. Staatsexamen
Aufnahmeverfahren	Sicherung kumulativen Lernens
Selbständiger Unterricht	Frühzeitig ermöglichen – Schutzinteressen der Schüler/Eltern
Leistungsnachweise	Spannung von Beurteilung und Beratung
Prüfungen	Abschlußprüfung begleitend (Examen + Beschreibung individuellen Kompetenzprofils)
Ausbildungspersonal	Einer Bestellung als Fach- oder Seminarleiter muß Qualifizierung vorausgehen; Bestellung nach dem Prinzip der Bestenauslese; zunächst auf Zeit – Quereinstieg ermöglichen
Ausbildung + Abschluß	2. Staatsexamen – Entlastung
Umfang	24 Monate (implizit)
3. Phase	
Gestaltung der Berufseingangsphase	Entscheidend für den Kompetenzaufbau; deshalb Ausgestaltung der Berufseingangsphase notwendig; Schulleitung und Schuladministration müssen sich gezielt der Mittel der Personalführung + Personalentwicklung bedienen
Lehrerfortbildung	Zur Aufrechterhaltung und Aktualisierung des Kompetenzniveaus, Verpflichtung/Anreize
Lehrerweiterbildung	Zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen – Zusammenhang von Schul- und Personalentwicklung - Weiterbildungspläne
Berufslaufbahn	Kontinuierliches Weiterlernen im Beruf; Probezeiten; Entwicklung tatsächlicher Kompetenzen enger mit Laufbahnentwicklung verknüpfen; besoldungsbezogene Differenzierungen, die Anerkennung ermöglichen und Leistung belohnen;
Ausstieg aus dem Beruf	Bei negativem Entwicklungsverlauf von Lehrkräften einen für beide Seiten „befreienden“ vorzeitigen Ausstieg aus dem Lehrerberuf ermöglichen

- (4) Die KMK hat auf ihrer 288. Sitzung am 9.12.1999 beschlossen: „Zur Ergänzung und Fortführung des Berichts der Gemischten Kommission Lehrerbildung „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ für den Sektor der Berufsschullehrerausbildung und für mittelfristig zu treffende Maßnahmen der Neustrukturierung der Ausbildung mit dem Ziel der Lösung der Probleme in der Ausbildung der Berufsschullehrerinnen und -lehrer wird eine Arbeitsgruppe aus Vertretern von Schule, Berufsbildung und Hochschule berufen“. Diesen Auftrag interpretieren wir dahingehend, daß diese Arbeitsgruppe vom Abschlußbericht der GKL ausgehend und in den Arbeitsergebnissen vergleichbar „Perspektiven für die Berufsschullehrerbildung in Deutschland“ erarbeiten soll. In diesem Verständnis hat jedenfalls die GKL der KMK die Durchführung spezieller Beratungen zur Berufsschullehrerbildung empfohlen.¹ Vor diesem Hintergrund schlagen wir

¹ Als Mitglied der GKL hat der Projektleiter in Absprache mit der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik und den Berufsschullehrerverbänden für diese Empfehlung plädiert, weil für eine Beratung über die Berufsschullehrerbildung in der GKL die legitimatorische Basis mit nur einem Fachvertreter aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu schmal gewesen wäre. In Bezug auf die daran geknüpften Erwartungen ist die Entwicklung in der KMK enttäuschend verlaufen, weil (1) bis zur ersten Sitzung am 23.3.2001, zu der alle berufenen Mitglieder erstmals eingeladen wurden, mehr als ein Jahr vergangen ist, (2) die Arbeitsgruppe in Größe, Struktur und Vorsitz anders zusammengesetzt ist als die GKL, (3) bereits vor dieser Sitzung Vor-Entscheidungen über die Ausfühung des Auftrages und damit auch über die (4) Zielsetzung für die Arbeit entschieden wurde, die im Einladungs-

Themen für die politischen Beratungen über die Berufsschullehrerbildung vor (11.2), die an die eingerichtete Arbeitsgruppe, aber nicht nur an diese, adressiert sind.

Die „Perspektiven ...“ sind zwar kein Konzept für die *Berufsschullehrerbildung*. Aber die Beratungen und Entscheidungen über die politische Gestaltung der Berufsschullehrerbildung sollten sich im Hinblick auf Vollständigkeit und Differenziertheit an ihnen messen lassen und nicht hinter dem erreichten Entwicklungsstand in der politischen und fachlichen Diskussion zurückbleiben.

10.2 Beschlüsse der KMK zur Berufsschullehrerbildung

Bei der Interpretation der politischen Diskussion über die Berufsschullehrerbildung gehen wir in bezug auf die KMK-Beschlüsse von 1995 und 1999 von den historischen Entwicklungen und systematischen Vergleichen in Kapitel 2 (insbesondere 2.15 und 2.17) aus und setzen diese in Beziehung zur obigen Interpretation der „Perspektiven ...“. Dabei interpretieren wir die „Perspektiven ...“ als relativ vollständiges *Konzept* für die Lehrerbildung allgemein und die KMK-Beschlüsse als Teil-Konzepte (*Modelle A und B*), die hauptsächlich die Bildungsgangstrukturen politisch gestalten (7. Dimension auf der Mesosystem-Ebene).

Die „Perspektiven ...“ für die Gestaltung der Lehrerbildung für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen reagieren auf Veränderungen in den Zielen und Aufgaben dieser Schulen und den daraus resultierenden Veränderungen in der Lehrarbeit, die wiederum auf Veränderungen in der Gesellschaft reagieren, in denen Kinder und Jugendliche zukünftig als Erwachsene leben und auf die sie deshalb auch durch die Schule vorbereitet werden müssen (Erziehung als Summe der Reaktionen der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache; Bernfeld 1925/1967, S. 51). Die KMK-Modelle reagieren strukturell in gleicher Weise auf gesellschaftliche Veränderungen, aber spezifisch auf Veränderungen im *berufsbildenden* Schulwesen, das Teil des Berufsausbildungssystems ist, und das wiederum spezifisch auf Veränderungen in der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit reagiert. Das Gemeinsame der „Perspektiven ...“ und der Modelle ist die Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen; das Spezifische für die Modelle ergibt sich aus der konzentrierten Reaktion auf Veränderungen in der *beruflichen* Organisation der Erwerbsarbeit.

Weitere Gemeinsamkeiten bestehen in den strukturellen Voraussetzungen für die Lehrerbildung: Dreiphasigkeit; grundständige universitäre Ausbildung in der 1. Phase; duale Ausbildung in Studienseminaren und Ausbildungsschulen in der 2. Phase; Weiterlernen im Beruf als 3. Phase.

schreiben vom 28.2.2001 eine Engführung auf die quantitativen Probleme der Lehrerversorgung befürchten läßt. (vgl. dazu Kapitel 2, insbesondere 2.18, Punkte 11 und 13).

Modell A ist auf die universitäre Ausbildung von Lehrern für das *kaufmännische Schulwesen* (Schulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung) begrenzt. Die 1. Phase soll nicht nur als Vorbereitung auf die Fortsetzung der Ausbildung in der 2. Phase gestaltet werden, sondern nach dem Polyvalenz-Prinzip auch für eine außerschulische Erwerbsarbeit qualifizieren. Modell B regelt die universitäre Ausbildung für Lehrer *aller* berufsbildenden Schulen, und zwar weniger nach dem Polyvalenz-Prinzip, sondern mehr bezogen auf das Weiterlernen in der 2. und 3. Phase, zu dem es aber nur wenige Regelungen für die 2. Phase trifft.

Aus dem Vergleich der Modelle A und B miteinander (2.15 und 2.17) und mit Modell C (8.2) interpretieren wir die Spannung von Einheit und Differenz in der Berufsschullehrerbildung wie folgt:

Die historische Entwicklung, die in das Modell A mündet, steht im Kontext der Entwicklung der Wirtschaftswissenschaften in den Handelshochschulen und Universitäten, in denen sich die Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Wirtschaftswissenschaften und der Studiengang zum Diplom-Handelslehrer parallel zu den Studiengängen zum Diplom-Kaufmann und Diplom-Volkswirt entwickelt hat. Die frühe Diplomierung der Handelslehrer, die für ein höheres gesellschaftliches Ansehen, für eine laufbahnmäßige Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern und für eine Abgrenzung zu den anderen Lehrergruppen wichtig war, hat in den Beziehungen zu den Lehrern an allen anderen beruflichen Schulen und deren Ausbildung zur Betonung von Differenzen geführt, die mit *Andersartigkeit* und *Höherwertigkeit* begründet wurden.

In der historischen Entwicklung zum Modell B war einerseits die Orientierung an der Handelslehrausbildung und am Status der Diplom-Handelslehrer dominant. Andererseits führte die Diskriminierung der Ausbildung und der Lehrer für die anderen berufsbildenden Schulen im Vergleich zu der der Handelslehrer gerade durch diese Orientierung zu einer Ambivalenz, die in und zwischen den Modellen A und B ausbalanciert werden mußte nach dem Gleichheitsgrundsatz: Gleichwertigkeit trotz Andersartigkeit. Diese Balance ist bisher nur begrenzt gelungen. Nach dem Aspekt der Andersartigkeit hat die KMK das im Rahmen der HRK erarbeitete Modell A als mit dem Modell B gleichwertig, zumindest als verträglich akzeptiert. Dabei bestanden und bestehen die Spannungen weiter, die bereits zu Beginn der Entwicklungen in der Bundesrepublik deutlich wurden durch die politischen Bemühungen der Handelshochschul-Konferenz um die Handelslehrausbildung in vorrangiger Orientierung an den Strukturen und Entwicklungen in den Wirtschaftswissenschaften einerseits und durch die Interventionen der KMK andererseits, die eine vorrangige Orientierung an den schulpädagogischen Anforderungen in den berufsbildenden Schulen vefolgte.

Bei der Erarbeitung des Modells A in der HRK ist die Orientierung am Modell B deutlich verfolgt worden, um die gleichwertige Anerkennung für die Einstellung von Diplom-Handelslehrern in den Vorbereitungsdienst zu erreichen. Aus dem Vergleich beider Modelle (2.17) haben wir

das Fazit gezogen, daß die Übereinstimmungen so groß und die Differenzen, die wegen Nicht-Regelungen nicht genau bestimmt werden können, so gering sind, daß es keine sachlichen Gründe gibt, - bei Nachweis einer weiteren 6monatigen fachpraktischen Tätigkeit -, Diplom-Handelslehrern die Zulassung zum Vorbereitungsdienst zu verweigern.

Weil die KMK den Grundsatz der Gleichwertigkeit bei Andersartigkeit des Modells A in bezug auf das Modell B anerkennt, wäre es nach dem Grundsatz der Einheitlichkeit (der Ausbildung von Lehrern für das Berufsfeld I) konsequent, die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften nicht in das Modell B einzubeziehen dürfen. Dem stand und steht entgegen, daß die Kultusadministration aus der umfassenden Verantwortung des Staates für die Schule die Lehrerbildung als wesentliches Instrument für die Gestaltung der Schule direkt steuern will (z. B. Stellungnahme der KMK zur Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung vom 12.5.1995). Für eine indirekte Steuerung durch Festlegung *inhaltlicher* Voraussetzungen bei der Zulassung zum Vorbereitungsdienst, die über verschiedene Studiengänge, z. B. Diplom-Studiengänge, erworben werden können, oder für eine direkte Steuerung durch Eingangsprüfungen statt durch Abschlußprüfungen gibt es bei den Parteien keine Optionen und bei den Gremien und in der KMK keine Zustimmung. Von den Verbänden fordern die Berufsschullehrerverbände und die DGfE (BWP) die Gleichstellung von Diplomen, die in Studiengängen nach den Modellen A und B erworben wurden, mit dem Staatsexamen bzw. den verbundenen Erwerb beider Abschlüsse. Diese Forderung konnte für einige wissenschaftliche Hochschulen in einigen Ländern erreicht werden (8.3; Abbildung 14).

In Ländern, die einerseits an ihren Traditionen in der Lehrerausbildung nach Modell A festhalten, andererseits für die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft dem Modell B folgen, z. B. Berlin und Nordrhein-Westfalen, ergeben sich parallele Angebote nach zwei Studiengang-Modellen mit allenfalls geringen Differenzen (z. B. Humboldt-Universität Berlin; Universität Köln), die bildungsökonomisch suboptimal sind. Es wäre vielmehr sinnvoller, die Handelslehrausbildung aus dem Modell B herauszunehmen und nur nach Modell A mit den beiden Studienrichtungen I und II zu gestalten und für die anderen beruflichen Fachrichtungen mehr *inhaltlich* begründete Differenzierungen in Orientierung an dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Modell C vorzunehmen, um unter Wahrung des Prinzips der Gleichwertigkeit je spezifisch andersartige Varianten des Modells B zu erreichen.

Bei einer solchen Weiterentwicklung des Modells B müßten je berufs-feldspezifisch zum einen die curricularen Spannungen zwischen den berufsschulpädagogischen Anforderungen und den Strukturen der Bezugswissenschaften, zum anderen die Spannungen zwischen fachlichen und pädagogischen Anforderungen (z. B. zwischen Unterricht in Jungarbeiter- und BVJ-Klassen und im Berufsgymnasium, Berufsoberschule und Fachschule) und zum dritten die unterschiedlichen Beziehungen im Theorie-

Praxis-Verhältnis berücksichtigt werden. Dabei müßten weiterhin berücksichtigt werden die spezifischen Affinitäten zwischen den curricularen Strukturen der Erziehungswissenschaft / Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der beruflichen Fachrichtungen und der Fächer des Wahlpflichtbereichs, die Kombinationsmöglichkeiten in diesen Studienanteilen und insbesondere der Stand und die Entwicklungsperspektiven der Fachdidaktiken, die dafür von zentraler Bedeutung sind. Für deren Weiterentwicklung bzw. Konstituierung könnten die Vorstellungen zur Entwicklung einer Berufsfeldwissenschaft – etwa für das Berufsfeld Körperpflege – durchaus hilfreich sein.

Nach diesen Erörterungen der Modelle A bis C für die Berufsschullehrerbildung in der Spannung von Einheit und Differenz, die vom Grundsatz der Gleichwertigkeit bei Andersartigkeit ausgegangen sind, vergleichen wir die drei Modelle insgesamt mit den „Perspektiven ...“ unter Berücksichtigung der Spannung von Einheit und Differenz, die für *alle* Lehrämter bestehen. Obwohl dieser Vergleich nur begrenzt durch die Ergebnisse der quantitativen Analysen gestützt werden kann, verweisen wir auf die synoptische Zusammenfassung (7.2; Abbildung 9, Spalten 10, 12 und 13 sowie auf Abbildung 19). Daraus ist ersichtlich, das Vergleiche u.a. deshalb schwierig sind, weil einerseits in den „Modellen“ Aussagen zu 7 von 10 Dimensionen fehlen, und weil andererseits die „Perspektiven ...“ nur globale Aussagen zur 7. Dimension „Bildungsgang“ enthalten, die aber für die Frage nach Einheit und Differenz der Lehrämter von zentraler Bedeutung sind. Denn in der Spannung von fachlichen und pädagogischen Kompetenzen ist die Entscheidung für einen Einfach-, Zweifach- oder Dreifach-Lehrer von grundlegender Bedeutung.

Die „Perspektiven ...“ folgen in den Aussagen zum Lehramt für den Sekundarbereich II der Tradition der Gymnasiallehrerbildung zum Zweifach-Lehrer. In deren Ursprung hat es neben dem Studium zweier Fächer keinen spezifischen erziehungswissenschaftlichen Studienanteil gegeben – aus fachstrukturellen und bildungstheoretischen Gründen, die hier nicht erörtert werden können. Die „Perspektiven ...“ fordern aufgrund der Mängelanalysen gerade für dieses Lehramt einen angemessenen (höheren) Studienanteil für die Erziehungswissenschaft und eine bessere Gestaltung der Theorie-Praxis-Beziehungen durch schulpraktische Studien (aber auch durch Lehr-Forschungs-Projekte). Sie explizieren aber dazu keine Modell-Aussagen – wie etwa 30 : 65 : 65 SWS und gehen auf curriculare Affinitäten zwischen den Studienanteilen nicht ein, aus denen Konsequenzen für die spezifische Gestaltung von Varianten des Modells zu ziehen wären.

Eine Vereinheitlichung der Lehrerbildung für Lehrer des Sekundarbereichs II würde die Unterschiede zwischen Fach und (allgemeiner und spezieller) beruflicher Fachrichtung nivellieren. Eine Übereinstimmung der Fachstudien in den Studiengängen für Gymnasial- und Berufsschullehrer ist nur anzustreben für allgemeinbildende Unterrichtsfächer in Studiengängen des beruflichen Schulwesens, die zur Hochschulreife

führen (abgesehen von der Frage, ob und inwieweit deren wissenschafts-didaktische Strukturen und Fachdidaktiken in den Studiengängen differenziert werden müßten). Die politische Entscheidung über die Einheitlichkeit der Lehrerausbildung für den Sekundarbereich II – 9 Studiensemester und 160 SWS Studienumfang – und die Orientierung des Studiums eines nicht-affinen Faches am Fachstudium der Gymnasiallehrer zwingt eine Modell-Variante der Berufsschullehrerausbildung (Studienrichtung II im Modell A und die entsprechende Kombination im Modell B) zu problematischen Kompromissen: Kürzung der Studienanteile für Erziehungswissenschaft, der beruflichen Fachrichtung und/oder des allgemeinen Faches im Wahlpflichtbereich. Statt 180 bis 200 SWS wie im Modell C für die Studienrichtung VI vorgeschlagen, gibt es in den Ländern und an den wissenschaftlichen Hochschulen mehrere Varianten wie 20 : 80 : 60 oder 30 : 90 : 40. Modell A, Studienrichtung II hat auf dieses Problem am konsequentesten reagiert mit der Variante, den Studienumfang auf 175 SWS zu erhöhen und weitere Variationen im Rahmen von Studienanteilen wie 35 - 40 : 70 - 75 : 45 - 60 zuzulassen.

Ein weiterer Vergleich von Aussagen in den „Perspektiven ...“ zu den anderen Dimensionen dieses Konzeptes mit entsprechenden Soll-Aussagen für die Berufsschullehrerbildung stößt in bezug auf den Leitbild-Komplex (Dimensionen 1 bis 4) auf Probleme, die wir in 7.3 thematisiert und durch qualitative Analysen begrenzt bearbeitet haben. In den „Perspektiven ...“ sind die Schwierigkeiten erörtert, ein Leitbild für den Lehrerberuf zu formulieren (Terhart 2000, S. 44 ff.); gleichwohl sind die Aussagen zum Leitbildkomplex deutlich. Von der übergeordneten Aufgabe ausgehend, das Lernen durch Lehren zu unterstützen und anzuleiten, müssen Lehrer über Kompetenzen zum Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren sowie zur Schulentwicklung verfügen. Diesen Aussagen stehen im politischen Raum keine Soll-Aussagen entgegen.

Die Relevanz dieser Leitbildaussagen bedarf für die Berufsschullehrerbildung der Interpretation und Ergänzung in mindestens zwei Hinsichten: (1) Wie ist der verwendete Erziehungsbegriff für überwiegend Volljährige in berufsbildenden Schulen zu verstehen, wenn durch die Zuerkennung politischen Mündigkeit deren „Erziehung“ beendet sein müßte – nicht aber deren „Bildung“? (2) Welche spezifischen Kompetenzen über die in den „Perspektiven ...“ genannten hinaus müssen Lehrer für berufsbildende Schulen verfügen, um in den vielfachen Verflechtungen des komplexen Berufsausbildungssystems erfolgreich arbeiten zu können? Zu den Folgerungen aus den Spezifika dieses Kompetenzbereichs wird für die Ausbildung von Lehrern an berufsbildenden Schulen zum einen eine Berufsausbildung, mindestens eine einjährige praktische Tätigkeit verlangt. Zum anderen wurde und wird mit bezug darauf die Zulassung von Praktikern zum Studium und zum Unterrichten in den berufsbildenden Schulen gefordert (2.3, 2.5, 7.4). Zum dritten liefert dieser Kompetenzbereich ein Argument gegen das Staatsexamen als Steuerungsinstrument der Schuladministration: So wie der Staat im neokooperatistischen System

der nichtakademischen Berufsausbildung seinen Steuerungsanspruch begrenzt, sollte er auch bei der akademischen Berufsausbildung der Lehrer für dieses System seinen Steuerungsanspruch zurücknehmen auf die Mitwirkung bei der Gestaltung von Diplom-Studiengängen, da der Staat bei der Entscheidung über die Zulassung zum Vorbereitungsdienst und zur Lehrerausbildung im berufsbildenden Schulwesen ohnehin in einer Monopolstellung hat.

Zu den Dimensionen 5 bis 7 enthalten die „Perspektiven ...“ Aussagen, die auch für die Berufsschullehrerbildung grundlegend sind.

1. Die Verlagerung der Lehrerausbildung oder Teile davon an die Fachhochschulen wird mit ausführlicher Begründung abgelehnt (86 ff.).
2. Von drei möglichen Sequenzierungsmodellen („Erziehungswissenschaftliches Studium am Beginn bzw. als Basis; daran anschließend Studien der Fächer“ bzw. umgekehrt) wird als drittes Modell das parallele Studium von Fächern und Erziehungswissenschaft („grundständiges Lehramtsstudium“) als sachgerechte Lösung verteidigt.
3. Aus diesem Plädoyer folgt eine kritische Distanz zu einem „Modell der gestuften Studiengänge bzw. –abschlüsse (BA/MA)“, weil dieses mit einer grundsätzlichen Revision des deutschen Hochschulsystems verbunden und mit einer grundständigen Lehrerausbildung nicht kompatibel sei (95).
4. Im Rahmen des präferierten Sequenzierungsmodells soll es vier Studienanteile geben: Fachstudien, fachdidaktische Studien, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Studien, zu denen Weiterentwicklungen empfohlen werden, z. B. die Verbindung von fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien in mehreren Formen und eine stärkere Modularisierung auf der Angebotsseite (93 ff.).

Die „Perspektiven ...“ enthalten auch vergleichbare Struktur und –Modell-Aussagen zur 2. und 3. Phase der Lehrerbildung, zu denen Parteien, Gremien und Verbände keine, allenfalls partielle Aussagen machen. Zu den Beziehungen zwischen den drei Phasen, deren Gestaltung die GKL die größte Bedeutung für die Weiterentwicklung zumißt, enthalten die Dokumente nur wenige Aussagen.

Auch zu den Dimensionen 8 bis 10, zu denen im politischen Raum so gut wie keine Soll-Aussagen vorliegen, enthalten die „Perspektiven ...“ eine Fülle von Anregungen und Vorschlägen, auf die wir hier nur hinweisen. Hervorzuheben sind die Aussagen zu den *Kerncurricula* für alle Studienanteile, weil diese von konstitutiver Bedeutung sind für alle Entscheidungen über Zeitkontingente und über die Gestaltung sowohl der innerinstitutionellen Beziehungen, z. B. zwischen fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien als auch des Lernens in den verschiedenen Institutionen der dreiphasigen Lehrerbildung.

Die Aussagen in den „Perspektiven ...“ insgesamt zeichnen sich im Vergleich zu den Soll-Aussagen aller Parteien, Gremien und Verbände dadurch aus, daß sie alle drei Phasen umfassen, zu jeder Phase differenzierte Aussagen enthalten und die Beziehungen zwischen den Phasen besonders hervorheben. Diese Sonderstellung im politischen Raum ist zum einen auf den umfangreichen Auftrag zurückzuführen, den die KMK der GKL gestellt hat. Sie folgt zum anderen aus der theoretisch begründeten Auffassung, „daß Professionalität im Lehrerberuf zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ ist (14; auch S. 20 f. und 32 f.).

Dieser umfassende Auftrag der KMK an die GKL gilt nach unserer Interpretation auch für die Kommission, die auf Vorschlag der GKL speziell für die Erarbeitung von „Perspektiven der Berufsschullehrerbildung“ von der KMK eingesetzt werden sollte und die als Arbeitsgruppe inzwischen tagt. Deshalb empfehlen wir für deren Arbeit auch eine Orientierung an der berufsbiographischen Sicht auf die Berufsschullehrerbildung, zumal diese zum theoretischen Bestand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehört.

10.3 Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung

Die Weiterentwicklungen der Berufsschullehrerbildung in Orientierung an den Soll-Aussagen der Parteien, Gremien und Verbände, insbesondere an den „Perspektiven ...“, stößt auf einige strukturelle Probleme, von denen wir Folgende hervorheben:

1. Die gegenwärtige Berufsschullehrerbildung in Universitäten, im Vorbereitungsdienst und in der Fort- und Weiterbildung wirkt zunächst mit der Macht des Faktischen und mit den Mängeln weiter, die Anlässe für die Diskussionen und für die geplanten Reformen sind.
2. Politische Konsense zur Berufsschullehrerbildung gibt es bisher nur in Form von KMK-Beschlüssen speziell für die Ausbildung an Universitäten (Beschlüsse von 1995 und 1999) und begrenzt auf die Gestaltung von Studiengang-Modellen.
3. Die Berufsschullehrerbildungspolitik in den Ländern hat in der Bundesrepublik zu einer Vielfalt von Studiengängen an den wissenschaftlichen Hochschulen geführt, die durch die KMK-Beschlüsse in ihren Unterschieden zwar begrenzt werden konnten, die aus länderübergreifender politischer und bildungsökonomischer Sicht gleichwohl eher als zersplittert zu bewerten ist. Über die Informationen zu den Studiengängen an wissenschaftlichen Hochschulen hinaus, die in Abbildung 19 (12.3) zusammengestellt sind, weist die von uns zusammengestellte Literaturdokumentation viele Beiträge in

Zeitschriften und Sammelbänden mit ausführlichen Beschreibungen von Studiengängen an den einzelnen Universitäten aus, von denen viele auch Aussagen zum Leitbildkomplex und zu den Dimensionen 8 bis 10 enthalten. Länderübergreifende Absprachen über die Konzentration der Ausbildung auf wenige Standorte beginnen unter dem Druck von Finanzierungsproblemen und Nachwuchsmangel erst ansatzweise, z. B. zwischen den norddeutschen Ländern Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein.

4. Zu den vielen Spannungen in der Berufsschullehrerbildung, die z. B. für die Dimensionen 2 bis 4 bestehen, fehlen Soll-Aussagen über deren Gestaltung. Insbesondere die Spannung zwischen den Strukturen der Wissenschaften und den berufsschulpädagogischen Anforderungen als Bezugspunkte für die curriculare Gestaltung von Bildungsgängen (nicht nur in der 1. Phase) ist für die meisten Berufsfelder bisher nicht angemessen gelungen.
5. Die berufsfeldbezogenen Fachdidaktiken, die für die curriculare Gestaltung dieser Spannungen wichtigsten Wissenschaften, sind in Forschung und Lehre am schwächsten vertreten.
6. Auch in der zuständigen Administration sind diese Spannungen zwischen den Wissenschafts- und Schulministerien bzw. -abteilungen ausgeprägt; diese verfolgen zum Teil divergierende wissenschafts- bzw. schulpolitische Interessen (z. B. in bezug auf konsekutive Studiengang-Modelle mit BA/MA-Abschlüssen vs. grundständigen Lehramtsstudiengängen; diese Spannungen werden in der Berufsschullehrerausbildung noch durch ökonomische Interessen überlagert, die von den Wirtschaftsministerien verfolgt werden.).
7. Schließlich fehlen vor diesem Hintergrund Gremien bzw. Institutionen für eine abgestimmte Gestaltung der Berufsschullehrerbildung. Innerinstitutionelle Maßnahmen dazu werden gegenwärtig in einigen Ländern in den Universitäten durch Lehrerbildungskommissionen und Lehrerbildungszentren ergriffen. Für überinstitutionelle und phasenübergreifende Abstimmungen, auf die die „Perspektiven ...“ aus berufsbiographischer Sicht vor allem zielen, fehlen institutionalisierte Strukturen¹.
8. Für die Beratungen über die Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung müßte geklärt werden, ob und inwieweit diese Problembeschreibungen geteilt werden, von welchen Fakten als zunächst unver-

¹ Die Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL 2000) hat dazu festgestellt, daß gegenwärtig die *Gesamtverantwortung* für die Lehrerbildung nicht wahrgenommen wird und sie hat den Hamburger Behörden für Schule, Jugend und Berufsbildung sowie für Wissenschaft und Forschung deshalb vorgeschlagen, eine mit Entscheidungsbefugnissen ausgestattete „Gesamtleitung“ etwa in Form von „Sozietäten“ einzurichten, in der alle an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen vertreten sind. Die Behörden haben sich diesen Vorschlag zu eigen gemacht und davon die Hamburger Bürgerschaft in Kenntnis gesetzt (Drucksache 16/5668 vom 27.2.2001).

änderbare Voraussetzungen bei den Beratungen ausgegangen werden soll und zu welchen bearbeitbaren Problemen Gestaltungsoptionen formuliert werden sollen. Die politische Gestaltung der Studiengänge auf der Basis der Modelle A und B (KMK-Beschlüsse von 1999 und 1995) hat zwar zu einer gewissen Qualität der Berufsschullehrerbildung geführt, aber sie hat keine zureichende quantitative Versorgung der berufsbildenden Schulen mit Lehrkräften gesichert. Schätzungsweise 60 % der in den 1990er Jahren eingestellten Lehrer wurden nicht in einem grundständigen Studiengang nach einem der beiden Modelle ausgebildet (vgl. Nikolaus 1996 S. 98). Über die „Notmaßnahmen“ für „Quereinsteiger“ und deren Wirkungen gibt es keine wissenschaftlichen Untersuchungen und keine zuverlässigen Daten. Im politischen Raum fehlen darauf bezogene Soll-Aussagen zur Berufsschullehrerbildung als Reaktionen auf diesen Problembereich. Obwohl der Gestaltungsbedarf eklatant ist, fehlen „Modelle“ für alternative Berufseinstiege, die die Qualitätsstandards sichern, die in der grundständigen Ausbildung der Lehrer für berufsbildende Schulen historisch erreicht ist.

Welche Konsequenzen aus den Befunden dieses Forschungsprojektes für die Gestaltung der Berufsschullehrerbildung *politisch* gezogen werden sollten, kann nach unserem Verständnis über die Beziehungen von Politik und Wissenschaft nicht von *Wissenschaftlern* entschieden werden (11.1). Dazu, welche Themen beraten werden sollten, um politische Entscheidungen zur Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung vorzubereiten und zu fundieren, können wir als Wissenschaftler auf der Basis der im Abschlußbericht zusammengefaßten Befunde Vorschläge unterbreiten (11.2).

11. Ausblick

Im Einleitungskapitel haben wir die Ausgangslage beschrieben, wie wir sie zu Beginn des Forschungsprojektes eingeschätzt haben, und den Projektauftrag in die Reaktionen auf Probleme in der Berufsschullehrerbildung eingereiht. Ob die Ergebnisse aus diesem Forschungsprojekt als Beitrag der Wissenschaft zur Beratung der Politik verwendet werden, erörtern wir im Ausblick. Als eine aktuelle Möglichkeit, die Projektergebnisse in die Politikberatung einbringen zu können, bestand zu Projektbeginn in dem Beschluß der KMK, die Empfehlungen der GKL aufzugreifen und „zur Ergänzung und Fortführung des Berichtes“ der GKL „für den Sektor der Berufsschullehrerbildung“ ... „eine Arbeitsgruppe ... zu berufen“ (KMK-Beschluß vom 9.12.1999). Am Projektende scheint die Chance bereits vertan, daß dieser Auftrag, der durchaus dem entspricht, den die KMK der GKL erteilt hatte, mit vergleichbaren Zielen und in vergleichbaren Rahmenbedingungen bearbeitet und erfüllt wird (10.1, Punkt 4, Fußnote 1). Einige Ursachen dafür liegen in den Beziehungen zwischen Politik und Wissenschaft, die wir deshalb im Folgenden interpretieren.

11.1 Politik und Wissenschaft in der Gestaltung der Berufsschullehrerbildung

Politik und Wissenschaft reagieren beide gleichermaßen auf gesellschaftliche Veränderungen und den damit verbundenen Problemen, aber in verschiedenen Kontexten und Zeithorizonten.

1. Ein gravierender Unterschied liegt darin, daß Politik oft unter dem Druck der öffentlichen Meinung *kurzfristig* reagieren muß, während die wissenschaftliche Erforschung einer aktuellen Problemlage allenfalls mittelfristig möglich ist.
2. Bildungspolitische Beratungen und Entscheidungen werden in der pluralistischen Demokratie von vielen organisierten Interessen beeinflusst, in der die organisierte Erziehungswissenschaft nur geringen politischen Einfluß hat. Daraus resultiert u.a., daß zum „muddling through“ der Bildungspolitik zwischen den Anforderungen aus dem ökonomischen und aus dem soziokulturellen Systemen die Erziehungswissenschaft ein kritisch-distanziertes Verhältnis hat (vgl. Kell 1996).
3. Berufsbildungspolitik ist besonders stark an den ökonomisch bestimmten Anforderungen des Beschäftigungssystems ausgerichtet. Sie soll den Aufbau des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens im Berufsbildungssystem so steuern, daß dessen Verwertung im Beschäftigungssystem zur Sicherung des „Wirtschaftsstandortes Deutschland“ wesentlich beiträgt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik muß in

der Zielspannung von beruflicher Tüchtigkeit und Bildung sich an beiden Zieldimensionen gleichermaßen orientieren und einem zu starken ökonomischen Anpassungsdruck im Interesse der Subjektentwicklung der Lernenden mit Widerstand begegnen.

4. Die Berufsschullehrerbildungspolitik ist nur ein schmales Segment in der Berufsbildungspolitik, das nur größeres Gewicht erhält, wenn durch Mangel an Lehrern in berufsbildenden Schulen deren funktionaler Beitrag zur Qualifizierung für die Erwerbsarbeit im Beschäftigungssystem nicht mehr geleistet werden kann.
5. In solchen Problemlagen reagiert die Berufsschullehrerbildungspolitik kurzfristig durch „Notmaßnahmen“, unterläuft dadurch die längerfristig wirksame grundständige Lehrerausbildung an den Universitäten und deren Qualitätsstandards.
6. Solche Maßnahmen der (Berufs-)Schuladministration führen i.d.R. zum Rückgang der Studierendenzahlen in den Studiengängen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit der Folge, daß die Wissenschaftsadministration nach Kapazitätsverordnungen die Ressourcen für diese Ausbildung kürzt. Gegen beide Maßnahmen wehren sich die betroffenen Wissenschaften, insbesondere die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Fachdidaktiken, vergebens.
7. Für eine wissenschaftlich fundierte Beratung der (Berufs-)Schul- und Wissenschaftsadministration und für eine dauerhafte Kooperation fehlen die politischen, mentalen und institutionellen Voraussetzungen.
8. In der Bildungsadministration bestehen zwischen den Abteilungen für Wissenschaft und Forschung und für Schule und Berufsausbildung bzw. in getrennten Ministerien Spannungen, die von den unterschiedlichen Strukturen der Wissenschaften in der Forschung einerseits und in Schule und Berufsausbildung andererseits und deren jeweilige Entwicklungen bedingt sind. Die Berufsschullehrerbildung ist davon besonders betroffen, wie die Diskussionen über die berufeldbezogenen Fachdidaktiken bzw. Berufsfeldwissenschaften zeigen, die aus der Sicht der Schul- und Berufsbildungsadministration dringend in Forschung und Lehre ausgebaut werden müßten. Die Wissenschaftsadministration hat diesem Bedarf in der Hochschulplanung und Mittelausstattung aber nicht entsprochen.
9. Wie die Analyse der Soll-Aussagen von Parteien ergeben haben, gibt es von diesen keine politischen Orientierungen für die Exekutive zur Gestaltung der Berufsschullehrerbildung. Deshalb muß diese politische Orientierung von der Bildungsadministration selbst erzeugt werden. Dadurch leidet die Berufsschullehrerbildungspolitik an einem Demokratie-Defizit.
10. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es keine auf Dauer angelegte Forschung zur Berufsschullehrerbildung und deren Wirkungen. Sie ist deshalb zur wissenschaftlichen Beratung der Berufs-

schullehrerbildungspolitik nur begrenzt in der Lage. Neben dem Demokratie-Defizit besteht also auch ein Wissenschafts-Defizit in der Berufsschullehrerbildungspolitik.

11. Dazu trägt u.a. die suboptimale Verteilung der gesellschaftlichen Ressourcen für die Berufsschullehrerausbildung an den wissenschaftlichen Hochschulen bei: In 44 Hochschulen werden Studiengänge angeboten, für die die personellen und sächlichen Ressourcen überwiegend sehr knapp und zum Teil unzureichend zur Verfügung gestellt werden. Darunter leidet nicht nur die Breite des Lehrangebots, sondern insbesondere die Berufsbildungsforschung, auch die, die für eine wissenschaftliche Beratung der Berufsschullehrerbildungspolitik erforderlich ist. Eine länderübergreifende Abstimmung und Planung der Berufsschullehrerbildung zur Beseitigung von „Zersplitterung“ ist zwar als notwendig erkannt, aber erst ansatzweise von den norddeutschen Ländern begonnen worden.
12. Für die kontinuierliche Kompetenzentwicklung der Lehrer an berufsbildenden Schulen in allen drei Phasen ist die Erarbeitung von Kerncurricula für alle Anteile der Bildungsgänge aller Phasen eine notwendige Voraussetzung. Für die abgestimmte Erarbeitung solcher Curricula, die Polyvalenz und länderübergreifende Mobilität ermöglichen, fehlen in den Wissenschaften und in der Administration die Voraussetzungen.

Über diese Rahmenbedingungen für die Beratungen über die Berufsschullehrerbildung wäre eine Verständigung erforderlich, weil sonst die daraus folgenden Probleme unreflektiert bleiben und als Macht des Faktischen wirken.

11.2 Themenvorschläge für Beratungen in der Berufsschullehrerbildungspolitik

Die Beratungen und Maßnahmen über Weiterentwicklungen in der Berufsschullehrerbildung stehen gegenwärtig unter dem Druck des Mangels an Lehrernachwuchs für die berufsbildenden Schulen und sie werden aus politischer Sicht vorrangig von der Administration verantwortet. Deshalb besteht die Gefahr, daß Entscheidungen zur Lösung der quantitativen Rekrutierungsprobleme negative Langzeitfolgen für die *Qualität* der Berufsschullehrerbildung und vor allem für die pädagogischen Kompetenzen der Lehrer haben. Ein solcher Mangel ist gesellschaftlich besonders problematisch, weil gerade pädagogische Kompetenzen für die Bewältigung aktueller Probleme von Jugendlichen und jungen Erwachsenen dringend erforderlich sind. Dem kann die Wissenschaft nur mit Mitteln der Aufklärung zu begegnen versuchen, über deren Wirkungen im politischen Raum zwar hohe Erwartungen verfehlt sind, durch die aber ein begrenzter Legitimationsdruck ausgeübt werden kann. In diesem Sinne

verstehen wir den Projektauftrag und haben wir ihn bearbeitet. Deshalb schlagen wir als ein zusammenfassendes Fazit Themen (Fragen) vor, die für und vor Entscheidungen über längerfristige Weiterentwicklungen in der Berufsschullehrerbildung zur Sicherung und Verbesserung ihrer Qualität bearbeitet (beantwortet) werden müßten. Die Themen (Fragen) sind an den 10 Dimensionen orientiert, nach denen wir „Konzepte“ für die Berufsschullehrerbildung analysiert haben.

1. Werden die Grundannahmen zum Leitbild für den Lehrerberuf der „Perspektiven ...“ (Terhart 2000, S. 44 ff.) als Leitbild für die Berufsschullehrerbildung übernommen -mit Ergänzungen, Akzentuierungen o.ä.- oder soll ein alternatives Leitbild formuliert werden?
2. Wie sollen mit bezug auf das Lehrerleitbild die Ziele für die Berufsschullehrerbildung konkretisiert werden in der Zielspannung von beruflicher Tüchtigkeit und Bildung/Mündigkeit, in der die akademische Berufsbildung der Lehrer in gleicher Weise steht oder stehen sollte wie die nichtakademische Berufsausbildung, für die sie qualifiziert werden sollen?
3. Wie sollen die polaren Spannungen zwischen pädagogischen und fachlichen Kompetenzen gestaltet werden unter Berücksichtigung historischer Einsichten (2.3) und/oder von Typisierungen, wie sie von Nickolaus als „Modelle der Gewerbelehrausbildung“ herausgearbeitet (1995, S. 76 ff.)?
4. Wie soll das Theorie-Praxis-Verhältnis in allen an der Berufsschullehrerbildung beteiligten Wissenschaften – Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik – mit Bezug auf berufsschulpädagogische Anforderungen gestaltet werden?
5. Ob und wieweit sollen bei der Gestaltung dieses Theorie-Praxis-Verhältnisses außerschulische Tätigkeiten berücksichtigt werden – jeweils in den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken (Berufsfeldwissenschaften), der Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik – bei den Praktika für alle berufliche Fachrichtungen gleichermaßen oder berufsfeldspezifisch?
6. Wenn die Dreiphasigkeit für die Berufsschullehrerbildung als breiter politischer Konsens akzeptiert und vorausgesetzt wird: Wie sollen die Ziele (Aufgaben) der drei Phasen einerseits je spezifisch, andererseits wechselseitig aufeinander bezogen konkretisiert werden? Sind die diesbezüglichen Erörterungen in den „Perspektiven ...“ für die Berufsschullehrerbildung zu übernehmen, zu ergänzen etc. oder sollen Alternativen dazu erarbeitet werden?
7. Wenn die institutionellen Strukturen der Berufsschullehrerbildung akzeptiert und vorausgesetzt werden (Universitäten in der 1. Phase; Studienseminar und Ausbildungsschule in der 2. Phase;

- Universitäten und Institutionen der Fort- und Weiterbildung in der 3. Phase): Wie soll die Abstimmung des Lernens in den drei Phasen organisiert und institutionalisiert werden, damit die Gesamtverantwortung für die Berufsschullehrerbildung wahrgenommen werden kann? Wie ist insbesondere der Berufseinstieg zu Beginn der 3. Phase und die Beteiligung der Universitäten an der Lehrerfort- und weiterbildung zu organisieren und institutionell zu stützen?
8. Wie sind die Bildungsgang-Modelle für die Universitäten (als Studiengänge in der 1. Phase), für den Vorbereitungsdienst in der 2. Phase, für den Berufseinstieg und für die Fort- und Weiterbildung in der 3. Phase zu gestalten hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen/berufs- und wirtschaftspädagogischen und schulpraktischen Anteile (z. B. grundständige oder konsekutive Gestaltung für die 1. Phase mit Diplom-Abschlüssen/Erste Staatsexamen oder mit BA/MA-Abschlüssen)?
 9. Welche Modelle für die Rekrutierung von Lehrern an berufsbildenden Schulen sollen für die Personengruppen entwickelt werden, die nicht über die zuvor genannten Bildungsgänge in diesen Beruf streben und zwar so, daß die in den vorgenannten Modellen erreichten Qualitätsstandards gesichert und diese quantitativ nicht unterlaufen werden?
 10. Wie sollen in den Bildungsgängen die Theorie-Praxis-Beziehungen organisiert werden hinsichtlich praktischer Tätigkeiten (einjährige Praktika, Berufsausbildung), schulpraktischer Studien (grundständig im Grund- und Hauptstudium, als Praxissemester mit oder ohne Verkürzung des Vorbereitungsdienstes), außerschulische Praktika (in allen drei Phasen) und Mitarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten?
 11. Wenn Kerncurricula für die Berufsschullehrerbildung in allen drei Phasen und für alle Bildungsgänge als notwendig angesehen werden für die Abstimmung des phasenübergreifenden Lernens, um einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau zu erreichen: Von wem und mit welchen Verfahren sollen die Curricula erarbeitet werden?
 12. Wenn die in der Regel in kleineren Arbeitseinheiten organisierte Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Fachdidaktik und deren schlechte Ausstattung als Folge der Zersplitterung der Berufsschullehrerausbildung an 44 wissenschaftlichen Hochschulen für suboptimal bewertet wird: Wie können durch länderübergreifende Kooperation und Planung Verbesserungen von Forschung und Lehre durch Schwerpunktbildungen erreicht werden?
 13. Wie kann ohne politische Steuerung über Prüfungs- und Studienordnungen die didaktisch-methodische Gestaltung von Lern- und

Arbeitsumwelten in den Bildungsgängen der Berufsschullehrerbildung durch Förderung qualitativ verbessert werden? Wie können z. B. die Ergebnisse des BLK-Modellversuchsprogramms „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“ transferiert, auf die 1. Phase ausgedehnt und für Abstimmungen zwischen den Phasen und Institutionen genutzt werden?

14. Welche Personengruppen können und sollen mit gezielten Maßnahmen für die Berufsschullehrerbildung geworben werden?

12. Anhang

12.1 Literatur

- Baar, E.: Vereinsbildung und Vereinsarbeit auf dem Gebiete Fach- und Berufsschulwesens. In: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig o.J. (1923) S. 519-532.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbeck bei Hamburg 1980.
- Bernfeld, S.: Sisiphos oder Die Grenzen der Erziehung. Leipzig, Wien, Zürich 1925/ Frankfurt am Main 1967.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift. Neuwied, Kriftel, Wien 1995.
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.
- Buchmann, U.: Die akademische Berufsausbildung aus Sicht von Parteien. Eine empirisch-sprachanalytische Studie zur Hochschulpolitik in Parteiprogrammen. Dissertation. Siegen 2000.
- Buchmann, U./Kell, A.: Studieren in der Spannung von Bildung und Beruf. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93. (1997), 9, S. 587 – 606.
- Buer, J.v./Kell, A.: Berichterstattung über Berufsbildungsforschung. (Abschlußbericht über ein Forschungsprojekt). Berlin/Siegen 1999.
- Buer, J.v. u.a.: 90 Jahre Wirtschaftspädagogik ... und kein bißchen müde!. (Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 10). Berlin o.J. (1997).
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.):
- Lehrer/Lehrerin an beruflichen Schulen. (Blätter zur Berufskunde 3-III D 02) Nürnberg 1994.
 - Lehrer/Lehrerin für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen. (Blätter zur Berufskunde 2-III B 31) Nürnberg 1994.
 - Diplom-Handelslehrer/Diplom-Handelslehrerin (Lehrer an Wirtschaftsschulen/Lehrerin an Wirtschaftsschulen). (Blätter zur Berufskunde 3-III D 01) Nürnberg 1996.
- Bundesregierung: Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. o. O., o. J. (Berlin 1999).
- Bundesverband Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA): Rettet die Berufsschule. Berlin 2000.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Innovative Fortbildung der Lehrer an beruflichen Schulen. BLK-Modellversuchsprogramm. Bonn 2000.
- Brodersen, Martha: Bibliographie zum Thema „Lehrer an beruflichen Schulen“. In: Bonz, B./Sommer, K.-H./Weber, G. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen 1992, S. 390-476.
- Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Die schulische Berufsbildung 1869-1918. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland B/3). Köln/Wien 1985.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): „Berufsschule der Zukunft – Lösungen schaffen für alte Probleme und neue Herausforderungen“ (Beschluss des Bundesvorstandes v. 8.12.1998) In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1/ 2 1999, S. 15 - 16.

Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT): Berufsschulen auf Modernisierungskurs. Köln 2000

Dörschel, A.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. München 1971.

Eckert, Ch.: Berichte über die Gründung und Entwicklung der Handels-Hochschule zu Cöln am Rhein. In: Festschrift zur Eröffnung des Neubaus der Handels-Hochschule in Cöln am 26.10.1907.

Expertenkommission (KMK): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission. Bonn 1995.

Expertenrat im Rahmen des Qualitätspaktes (Nordrhein-Westfalen). Abschlußbericht. Münster 2001.

Expertise zur „Innovativen Fortbildung der Lehrer/innen an beruflichen Schulen“ für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Kronshagen bei Kiel 2001.

Feld, F.: Gebiete gemeinsamer berufspädagogischer Ausbildung für Handels- und Gewerbelehrer. In: Blätter für Berufserziehung 5. (1929), S. 549-551.

Froese/Krawietz: Deutsche Schulgesetzgebung. Bd. 1: Brandenburg, Preußen und Deutsches Reich bis 1945. Weinheim/Berlin/Basel 1968.

Froese, L. (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsreform. München 1969.

Georg, W./Kunze, A.: Sozialgeschichte der Berufserziehung. München 1981.

Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F.: Berufsfelder von Auszubildenden und Bedarfe in den Fachrichtungen der Berufsschullehrerinnen und -lehrer zu Beginn des nächsten Jahrtausends in Norddeutschland. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Gutachten. Bremen 1998.

Gewerkschaft Öffentliche Dienste Transport und Verkehr (ÖTV): Positionen zur Hochschulpolitik. Thesen zu Berufsakademien. Stuttgart .(21.03.1994). www/gwschft/berfaka.

Greinert, W.-D.: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1975.

Greinert, W.-D.: Professionalisierung der Lehrer an beruflichen Schulen – Geschichte oder Notwendigkeit? In: Ruhland, H.-J./Niehues, M./Steffens, H.-J. (Hrsg.): Lehrer an beruflichen Schulen – Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld 1982, S. 167-176.

Grottker, D.: Berufsschullehrerausbildung in der DDR. Ein Modell aus der Sicht der Geschichte und Gegenwart. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995, S. 69-90.

Grüner, G. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945-1982. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland A/4/2) Köln, Wien 1983.

Hamburger Kommission Lehrerbildung: Abschlußbericht im Auftrag der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg 2000.

Harney, K.: Die preußische Fortbildungsschule. Weinheim, Basel 1980.

Hartmann, K.: Die Ausbildung der Gewerbelehrer. In: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig o.J. (1923) S. 230-252.

Hesse, A.: Berufsbild „Handlanger Adolf Hitlers“. Ursachen und Folge des Gewerbe- und Handelslehrerdefizits im „Dritten Reich“. In: Scripta mercaturae 31. (1997), 2, S. 81-123.

Jungkunz, D.: Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analysen. Weinheim 1995.

Kell, A.: Beruf und Bildung/Berufsbezug in der Kollegschule. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Perspektiven der Kollegschule. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernerfordernisse. Soest 1991, S. 161-190.

Kell, A.: Geschichte der beruflichen Weiterbildung. (Studienbriefe der Universität Hagen, Kurseinheiten 1 und 2). Hagen 1993.

Kell, A.: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 369-397.

Kell, A.: Bildung zwischen Staat und Markt. In: Benner, D./Kell, A./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. (Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft) Weinheim und Basel 1996, S. 31-49.

Kell, A.: Überlegungen zu einer Geschichte der Berufsbildungsforschung. In: Pollak, G./Prim, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Weinheim 1999, S. 141-155.

Kell, A.: Weiterentwicklungen in der Lehrerbildung – auch für Lehrer an berufsbildenden Schulen? In: Wirtschaft und Erziehung 52. (2000), 2, S. 58-61 (2000a).

Kell, A.: Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. (Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft). Weinheim und Basel 2000, S. 212-238 (2000b).

Kipp, M./Miller-Kipp, G.: Erkundungen im Halbdunkel. 21 Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt/Main 1995.

Kümmel, K.: Die schulische Berufsbildung 1918-1945. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland A/2) Köln, Wien, 1980.

Kurtz, T.: Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen 1997.

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsausbildung (KWB):

Ausbildung von Berufsschullehrern auch an Fachhochschulen. Wirtschaft unterstreicht Bedeutung des Praxisbezuges. Bonn 1994.

Berufsschule als leistungsfähiger Partner der Betriebe in der Berufsausbildung. Bonn 1995.

Grundposition der Wirtschaft zu Flexibilität und Wettbewerbsfähigkeit. Bonn 1999.

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (ITPS): Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Kronshagen bei Kiel 2000.

Linke, W.: Der Berufsschullehrer und seine Ausbildung. In: Blättner, F./Kiehn, L./Monsheimer, O. (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg 1960, S. 236-266.

Maslankowski, W.: Die Gewerbelehrausbildung in Köln von 1952-1962. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995, S. 61-68.

Nickolaus, R.: Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen 1996

Nickolaus, R./Schnurpel, U.: Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Abschlußbericht, Hannover 2000.

Pätzold, G. (Hrsg.): Die betriebliche Berufsbildung 1918-1945. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland A/1). Köln, Wien, 1980.

Pätzold, G.: Berufsschullehrerbildung zwischen Aufbruch, Stillstand und Rückschritt. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995, S. 25-60.

Pleiß, U.: Entwicklung der Diplom-Handelslehrerbildung in Deutschland. Berlin 1963.

Pleiß, U.: Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplingeschichte an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Göttingen 1973.

Pleiß, U.: Diplom-Handelslehrer im Spiegel von Fortbildungsschulzeitschriften. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H 96. (2000), 2, S. 161-189.

Schröder, B.: Schulpraktische Ausbildung. Von der einphasigen Lehrerausbildung der DDR zur zweiphasigen Ausbildung. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995, S. 91-104.

Sembill, D.: Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Göttingen, Toronto, Zürich 1992.

Seubert, R.: Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim und Basel 1977.

Seubert, R.: Historische Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Überlegungen zu einem internen Dissens. In: Pätzold, G./Reinisch, H./Wahle,

M. (Hrsg.): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. (Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik 14). Oldenburg 2000, S. 17-31.

Spranger, E.: Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1919.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (KMK):

Fortbildung der Lehrer (Beschluss vom 27./28.10.1950)

Grundsätze zur Ordnung der pädagogischen Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien (Vorbereitungsdienst/Beschluss vom 20.05.1954)

Rahmenrichtlinien für die Lehrkräfte an den öffentlichen Ingenieurschulen (Vorbildung, Einstellung, Rechtsstatus und Fortbildung) (Beschluss vom 15./16.6.1961)

Vorbildung und Ausbildung der Lehrer an Landwirtschaftlichen Berufsschulen (Beschluss vom 3./4.3.1955; Fassung vom 28./29.9.1961)

Richtlinien für die Ausbildung und Prüfung der Diplomhandelslehrer (Beschluss vom 9.10.1953; Fassung vom 28./29.9.1961)

Nachwuchs und Besoldung der Lehrkräfte an Ingenieurschulen (Beschluss vom 14.3.1952; Fassung vom 28./29.9.1961)

Ausbildung der Berufsschullehrer (Beschluss vom 18./19.10.1949; Fassung vom 28./29.9.1961)

Nachwuchs und Besoldung der Lehrkräfte an Ingenieurschulen (Beschluss vom 14.3.1952; Fassung vom 28./29.9.1961)

Vorbildung und Ausbildung der Lehrer an den landwirtschaftlichen Berufsschulen (Beschluss vom 23.6.1965)

Zugang von Absolventen Höherer Fachschulen zum Studium für das Lehramt an Volksschulen und berufsbildenden Schulen. (Beschluss vom 16./17.03.1967)

Rahmenordnung für die Diplomprüfung der Diplom-Handelslehrer (Beschluss vom 6.6.1968)

Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen (Beschluss vom 6.7.1973)

Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II (Beschluss vom 5.10.1973)

Festlegung Ländereinheitlicher Kriterien für die Aufnahme von Lehramtsanwärtern in den Vorbereitungsdienst. (Beschluss vom 20.11.1975)

Dauer des Vorbereitungsdienstes für Lehrberufliche Laufbahnen des Höheren Dienstes. (Beschluss vom 12.02.1986)

Sicherung des Nachwuchses an Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen (Beschluss vom 16.2.1990)

Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen (Beschluss vom 5.10.1990)

- Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung (Stellungnahme vom 12.5.1995)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (Beschluss vom 12.5.1995)
- Sicherung der Leistungsfähigkeit der Schulen in einer Phase anhaltender Haushaltsenge (Bericht vom 29.9.1995)
- Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung (Beschluss vom 23.10.1998)
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (Beschluss vom 23.2.1999)
- Dauer des Vorbereitungsdienstes für die Lehrämter (Beschluss vom 22.10.1999)
- Lehrerbedarf an beruflichen Schulen (Beschluss vom 17./18.2.2000)
- Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung (Beschluss vom 14.4.2000)
- Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen (Gemeinsame Erklärung vom 5.10.2000)
- KMK/GMK/ASMK: „Studiengänge im Tätigkeitsfeld Gesundheitswesen“ (Bericht der gemeinsamen Arbeitsgruppe Stand Januar 1996)
- Stratmann, K.: Gewerbelehrerbildung zwischen berufsschulpädagogischen Anforderungen und berufsschulpolitischen Ansprüchen. In: Pätzold, G./Wahle, M. (Hrsg.): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt am Main 1999, S. 477-505.
- Stratmann, K./Schlösser, M.: Das duale System der Berufsbildung. Frankfurt am Main 1990.
- Tenorth, H.-E./Kien, K.: Lehrer an preußischen Berufsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76. (1980), 8, S. 570-581.
- Terhart, E.(Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel 2000.
- Thyssen, S.: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen 1954.
- Wagner, H.-J.: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim 1998.
- Weidenfeld, W./Korte, K.-R. (Hrsg.): Handbuch zur deutschen Einheit. Bonn 1996.
- Weniger, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: Bildung und Erziehung (1936), S. 363-374; wieder abgedruckt in Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt am Main 1964, S. 346-362.
- Wissing, J.A.: Erinnerungen an die Anfänge der Gewerbelehrausbildung nach 1945 in Nordrhein-Westfalen. In: Biermann, H./Greinert, W.-D./Janisch, R.

(Hrsg.): Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung. Velbert 1982, S. 251-269.

Wolsing, T.: Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Kastellaun, Düsseldorf 1977.

Zabeck, J.: Johann Georg Büsch. Dissertation. Hamburg 1964.

Zabeck, J./Weibel, B./Müller, W.: Die Berufsakademie Baden-Württemberg. (Abschlußbericht über die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs). Mannheim 1978.

Zabeck, J.: Berufsakademie. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg 1999, S. 77f.

Zabeck, J./Zimmermann, M. (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim 1995.

Zimmermann, M. u.a.: Zu den Auswirkungen betrieblicher Praxisaufenthalte im Rahmen der Lehrerausbildung für das berufliche Schulwesen – Ein Überblick über den Stand der Forschung. Universität Mannheim. Forschungsbericht Nr. 37. Mannheim 1996.

12.2 Übersichten

Seitenangaben im Querformat 209 - 246

Abbildung 18: Leitbildaussagen in den Dokumenten 209 – 213

Abbildung 19: Studiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen 214 - 246

Abbildung 18: Leitbild-Aussagen in den Dokumenten

Autor	Titel	Jahr	Aussagen, die zur Interpretation von Vorstellungen zum Leitbild verwendet werden können
AG Bildungspolitik der PDS	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungspolitik in der programmatischen Debatte der PDS 	2000	<ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung der Funktion der Schule bedingt eine veränderte Lehrerausbildung und -fortbildung, in der berufsorientierte Fragen der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in den Ausbildungsgang integriert sind
Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung Bündnis 90 / Die Grünen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Reform der beruflichen Bildung und Weiterbildung 	1998	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrkräfte sollen auch immer wieder in der betrieblichen Praxis tätig sein, damit ein Bewußtsein und ein Austausch über die Probleme und Herausforderungen der Praxis möglich ist
	<ul style="list-style-type: none"> • Schule – Berufsausbildung – Weiterbildung 	2000	<ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung von gleicher Dauer für Lehrerinnen aller Schulformen (2-phasig) - Praktische Elemente als unverzichtbarer Bestandteil des Studiums
Bundesarbeitskreis der Seminar- und FachleiterInnen e.V. (BAK)	<ul style="list-style-type: none"> • Stellungnahme zum Fragenkatalog der Gemischten Kommission „Lehrerbildung“ (KMK) 	1999	<ul style="list-style-type: none"> - Festhalten am Prinzip der Differenz der Lehrämter - Beibehaltung der 2-Fächer-Prinzips
Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V. (BLBS)	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherung der universitären Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen 	1998	<ul style="list-style-type: none"> - Prinzip unterschiedlicher Lehrämter; eigenständiges Lehramt für das berufliche Schulwesen; Ausbildung der Gewerbelehrer muß von jener für die allgemeinbildenden Schulen auf dem Niveau der Sek. II curricular und organisatorisch getrennt werden
	<ul style="list-style-type: none"> • Stellungnahme zum Fragenkatalog der Gemischten Kommission „Lehrerbildung“ (KMK) 	1999	<ul style="list-style-type: none"> - Bedarfsgerecht ein inhaltlich differenziertes Referendariat für Bewerber mit der Fachkombination allgemeiner Fächer in den beruflichen Studienseminaren anbieten - Breite und flexible Einsetzbarkeit der Lehrer im sehr dynamischen beruflichen Schulwesen - Solide fachliche Kompetenz - Verstärkung der Beziehung zu Diplom-Studiengängen - Polyvalenz
Bundesverband der Lehrer an Wirt-	<ul style="list-style-type: none"> • VLW zu Ausbildung von Diplomhandelslehrern mit 	2000	<ul style="list-style-type: none"> - Polyvalenz

schaftsschulen e.V. (VLW)	IT-Qualifikation <ul style="list-style-type: none"> • Universitäre Studiengänge für Wirtschaftspädagogen unverzichtbar 	1998	<ul style="list-style-type: none"> - Vertiefte fachwissenschaftliche und fachdidaktische sowie spezifische methodische Kompetenzen in der Wirtschaftsinformatik erforderlich - Transferfähigkeit, Flexibilität - Hohe pädagogische Kompetenz - Wissenschaftliche Standards wie in der Gymnasiallehrausbildung - Verzahnung des Studiums der Zweitfächer mit dem Studium für das Lehramt an Gymnasien
Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Universitäten und Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Schulpraktische Studien und Praxissemester 	1999	<ul style="list-style-type: none"> - An wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierte Planung des Handelns in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Betreuen, Organisieren und Innovieren - Professionelle Handlungsfähigkeit basierend auf wissenschaftlichen Kenntnissen und der Fähigkeit zur Verknüpfung dieser Kenntnisse mit praktischem Handeln - Verknüpfung der Bereiche „Wissenschaft“ und „Praxis“ - Intensivierung des Theorie - Praxis - Bezuges - Lebenslanger Professionalisierungsprozeß
Bundesvereinigung der Oberstudienrektoren/Bundesdirektorenkonferenz (BDK)	<ul style="list-style-type: none"> • Stellungnahme der BDK zu den Grundsätzen der Lehrerausbildung 	1999	<ul style="list-style-type: none"> - Schulartenbezogene Ausbildung
CDU	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerausbildung 	2000	<ul style="list-style-type: none"> - Schulartenbezogene, mehrphasige Lehrerausbildung in mindestens 2 Fächern - Umgang mit neuen Technologien - Beherrschung mindestens einer Fremdsprache - Ethische, pädagogische bzw. psychologische Inhalte als feste Bestandteile der Lehrerausbildung - Mehr Aufmerksamkeit für pädagogische Führungsaufgaben - Bessere Verzahnung von Theorie und Praxis
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Reform der BerufsschullehrerInnenausbildung • Stellungnahme zum Bericht der gemischten Kommission Lehrerbildung der KMK 	1996	<ul style="list-style-type: none"> - Polyvalenz - Qualifikationsbreite in berufsbildenden Schulen ist die größte aller Schulformen, das erfordert u. a. zusätzliche Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung - Pädagogische Kompetenz muß gefördert werden - Aufgabenfeld der Lehrerinnen an berufsbildenden Schu-

			<p>len ist durch einen mehrfachen Praxisbezug gekennzeichnet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sowohl Fachlichkeit als auch ausgeprägte pädagogische Fähigkeiten notwendig - Lehrer als Organisatoren, Gestalter und Berater von Lern- und Lehrprozessen - Didaktische und methodische Ausbildung ist verstärkt in den Mittelpunkt zu rücken - Ausweitung der Lernberatungs- und Gesprächsführungskompetenz der Lehrenden - Sozialpädagogische Sensibilisierung der Lehrer - Entwicklung von Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft - Förderung von Methodenvielfalt und Innovationskompetenz - Lernen im Beruf; kontinuierliches Weiterlernen als Berufskultur
Hochschulrektorenkonferenz (HRK)	HRK-Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung	1998	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis fremder Kulturen - Polyvalenz - Lehramtsstudium ist multidisziplinär anzulegen - Ausbildung berufliche Schulen ist eher auf die Bezugsdisziplinen der Unterrichtsfächer zu beziehen - Vermittlung notwendiger didaktisch-methodischer Befähigungen - Vermittlung allgemeiner pädagogischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Kompetenz - Ziel Phase I: Berufsbefähigung - Ziel Phase II: Berufsfertigkeit - Vermittlung grundlegender beruflicher Bezüge - Stärkung der Professionalität und des notwendigen Wissenschaftsbezuges des Lehramtsstudiums
Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (HRK/KMK)	<ul style="list-style-type: none"> • Rahmenprüfungsordnungen – Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen 	1999	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisziplinärer Studiengang mit Kernfach Wirtschaftspädagogik - Polyvalenz, berufliche Flexibilität - Qualifizierung für eine Reihe von inhaltlich verwandten, jedoch institutionell-organisatorisch differenten Praxisfeldern

			<ul style="list-style-type: none"> - dern - Kombination wirtschaftspädagogischer und wirtschaftswissenschaftlicher Komponenten - Spezialisierung durch das Studium weiterer Disziplinen, die sich mit berufsfeld- bzw. tätigkeitsbezogenen Besonderheiten befassen - Wirtschaftswissenschaftliche Inhalte müssen in Qualität und Quantität auf dem gleichen Niveau studiert und geprüft werden wie in den verwandten Studiengängen BWL, VWL und Wirtschaftsinformatik
Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF)	<ul style="list-style-type: none"> • Fachdidaktik in Forschung und Lehre 		<ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftliche Lehrerbildung - Professionalisierung der LehrerInnenausbildung - Interdisziplinäre Bearbeitung von Bildungs- und Qualifikationsanforderungen durch die Fachdidaktiken - Schulpraxis als ein fachdidaktisches Praxisfeld erfahren - stärkeren Wissenschaftsorientierung durch Fachdidaktik vermitteln - künftige Lehrerinnen und Lehrer sollen durch die Vertreter der Fachdidaktik auf die wissenschaftliche Reflexion der Praxis vorbereitet werden - Verknüpfung von praktischen und wissenschaftlichen Elementen im Studium - Theoriegeleitete Lehrerbildung - Förderung fächerverbindender Kompetenzen
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)	<ul style="list-style-type: none"> • Rahmenvereinbarungen über die Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen • Sicherung des Nachwuchses von Lehrern an beruflichen Schulen • Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen 	<p>1995</p> <p>1990</p> <p>1990</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zukunftsorientierte Handlungskompetenz - Ausbildung soll eng auf das berufliche Schulwesen bezogen sein - Unterricht immer wieder an den Entwicklungsstand der Wissenschaft angleichen - Der Unterricht sollte der betrieblichen Praxis entsprechen
Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen • Empfehlungen zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen 	<p>1999</p> <p>1981</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Handlungskompetenz für die Lehrarbeit in berufsbildenden Schulen - Zentrales Ziel: Entwicklung einer pädagogischen Professionalität - Kompetenzentwicklung (berufliche Mündigkeit/Bildung)

	<ul style="list-style-type: none"> • Zum berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium der Lehrer an beruflichen Schulen 	1979	<ul style="list-style-type: none"> - und Qualifikationserwerb (berufliche Tüchtigkeit) - Interdisziplinäres Gesamtprofil zur Sicherung von Polyvalenz und Flexibilität (auch in außerschulischen Praxisfeldern), aber mit den Schwerpunkten in den fachwissenschaftlichen und berufs- und wirtschaftspädagogischen Kompetenzen (insbesondere in der Didaktik) - Möglichst breites Fächerspektrum - Zentrale Funktion des erziehungswissenschaftlichen Studiums - Weiterentwicklung einer Lehr-Lern-Kultur unter den Perspektiven von Teamentwicklung und selbstorganisiertem Lernen
SPD	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerbildungskonzept 	2000	<ul style="list-style-type: none"> - Flexible Qualifizierungsmöglichkeiten auf der Basis einer gemeinsamen Grundausbildung für alle Lehrämter - Lehrer sollen verantwortlich sein für die Gestaltung ihrer Schule und deren Wirkung auf die SchülerInnen - Fachlich-didaktische Kompetenzen - Erziehungs- und Gestaltungskompetenzen - Vorbereitung auf Organisation der Arbeit in aufgabengerechten Arbeitsgruppen - Qualifizierung für interne Evaluationsverfahren im Kollegium (Qualitätssicherung der Arbeit) - Inanspruchnahme externer Beratung und Evaluation zur Unterstützung - Flexibles Handeln - Entwicklung individueller Handlungsrountinen - Bewußtmachen von Berufsroutinen - Erhöhung der Studienanteile für ein erziehungswissenschaftliches und gesellschaftswissenschaftliches Kernstudium und für das Studium der Fachdidaktiken - wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen aufeinander beziehen können als Voraussetzung für die Entwicklung von Professionalität - Sonderpädagogische Kompetenzen entwickeln
Wissenschaftsrat	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Thesen zur Hochschuldidaktik 	1993	<ul style="list-style-type: none"> - berufsorientiertes vorwiegend fachliches Studium (FH)

Abbildung 19: Studiengänge an den wissenschaftlichen Hochschulen

Bundesland	Baden-Württemberg			
Hochschulstandort	TH Karlsruhe	Uni Stuttgart	Uni Hohenheim	
Stand/Quelle	Prüfungsordnung der Uni Karlsruhe f. den Diplomstudiengang Gewerbelehrer/Gewerbelehrerin v. 08.05.1998			
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Dipl.-GewerbelehrerIn	Diplomstudiengang Technikpädagogik	Diplomstudiengang Wirtschaftspädagogik	Argrarwissenschaften (M.Sc./Bachelorstudium) (Lebensmitteltechnologie, Ernährungswissenschaft, Sozialökonomie) + Teilnahme an best. Lehrveranstaltungen und eine der Fachrichtung und zugleich dem Lehramt dienliche Betriebspraxis von mindestens 1 Jahr
Zulassungsvoraussetzungen	(1) Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (2) FH-Absolventen in entsprechenden oder verwandten Fachrichtungen werden zum Hauptstudium (5. Sem.) zugelassen; bei Wahl des Hauptfaches Maschinenbau sind Lehrveranstaltungen/-Leistungsnachweise aus dem Grundstudium in „Höhere Mathematik“ und „technische Mechanik“ nachzuholen; bei Wahl des Hauptfaches E-Technik sind „Höhere Mathematik“, „Integraltransformationen“ und „Wahrscheinlichkeitstheorie“ nachzuholen. Teile des erforderlichen Betriebspraktikums können erlassen werden.	(1) Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife; Bei der Wahl des Faches Sport: Bestehen einer Sporteingangsprüfung, sofern in der gymnasialen Oberstufe Sport nicht als Leistungskurs gewählt wurde. (2) FH-Absolventen können unmittelbar im Hauptstudium beginnen, sofern das gewählte Vertiefungsgebiet mit der Vertiefung in ihrem FH-Studium übereinstimmt. Im Hauptfach Elektrotechnik müssen noch einige Auflagen aus dem Grundstudium erfüllt werden.	Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife	Allg. oder fachgebundene Hochschulreife
Regelstudienzeit		9 Semester	9 Semester	4 Semester
Studienumfang	191 – 216 SWS	165 – 180 SWS		

Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	Berufl. Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach) mit Vertiefungsgebieten und Zweitfach (Wahlpflichtfach/Nebenfach), je nach Hochaffin, affin oder nichtaffin Studienumfänge im Wahlpflichtbereich 165 bis 190 SWS zuzüglich EZW 26 SWS	Berufl. Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach) mit einer Vertiefung = ca. 100 SWS Zweitfach (Wahlpflicht/Nebenfach): Affin = ca. 35 SWS Halbaffin = ca. 40 SWS nichtaffin = ca. 50 SWS EZW (Berufspädagogik) = 30 SWS	Grundstudium (4 Semester): Grundlagen/Propädeutika Hauptstudium (5 Semester): Studienrichtung I/Wahlpflichtfächer Studienrichtung II/Doppelwahlpflichtfächer	
Betriebspraktika	48 Wochen Betriebspraktikum (12 Wo bis zur Meldung zur letzten Teilprüfung der Diplomvorprüfung; 12 Wo bis zur Meldung zur letzten Teilprüfung der Diplomprüfung; 4 Wochen Schulpraktikum bis zur Meldung zur letzten Teilprüfung der Diplomprüfung)	24 Wochen Fachpraktikum in Industrie- und Handwerksbetrieben (bis zur Diplomprüfung 12 Wochen)	Kaufmännische Tätigkeit im Umfang von 6 Monaten vor der Zulassung zur Diplomprüfung	
Schulpraktika	4 Wochen	4 Wochen Schulpraktikum im Studium (2 Wochen bis zur Diplomprüfung)	4 Wochen Schulpraktikum	
1. Staatsprüfung/Diplom Berufliche Fachrichtungen	Diplom - GewerbelehrerIn Erstfächer: Bautechnik (Vertiefung: konstruktiver Ingenieurbau, Baubetrieb, Holztechnik, Straßen- und Vermessungswesen, Ver- und Entsorgungstechnik); Elektrotechnik und Informationstechnik (Vertiefung: Nachrichtentechnik, Energietechnik, Informationstechnik in der Elektrotechnik); Maschinenbau (Vertiefung: Fahrzeugtechnik, Fertigungs- und Produktionstechnik, Informationstechnik im Maschinenbau, Energie- und Umwelttechnik, Mechatronik und	Erstfächer/Hauptfächer: Bautechnik (Vertiefung: Baubetrieb, Entwerfen+Konstruieren, Geotechnik, Holzbau, Raum+Farbe, Straßenbau, Technischer ausbau, Tragwerksbemessung+Konstruktion, vermessungstechnik) Elektrotechnik (Vertiefung: Nachrichtentechnik, Energietechnik, Informationstechnik) Maschinenwesen (Vertiefung: Fahrzeugtechnik, Feinwerktechnik,	Dipl.-HandelslehrerIn Studienrichtung I Studienrichtung II	M.Sc.

	Mikrosystemtechnik, Installations- technik)	Fördertechnik, Fertigungstechnik, Heizung-Lüftung-Klimatechnik, Informationstechnik)		
Wahlpflichtfächer	<p>Zweitfächer: Hochaffine Wahlpflichtfächer: ein weiteres der im Zusammenhang mit dem Hauptfach genannten Vertiefungsgebiete (im Hauptfach Bautechnik ist die Kombination von Baubetrieb und konstruktiver Ingenieurbau nicht möglich). Affine Wahlpflichtfächer: Mathe, Physik Nichtaffine Wahlpflichtfächer: WiWi, Sport, Sozialkunde</p>	<p>Zweitfächer: Affine: zu Bautechnik (zwei weitere noch nicht gewählte Vertiefungsgebiete aus dem im Zusammenhang mit dem Hauptfach aufgeführten Angebot oder eines der Vertiefungsgebiete - Holztechnik (konstruktiv) - Holztechnik (Möbelbau) Zu E-Technik (ein weiteres Vertiefungsgebiet der im Zusammenhang mit dem Hauptfach Elektrotechnik aufgeführten Vertiefungsgebiete) Zu Maschinenwesen (ein weiteres Vertiefungsgebiet aus den im Zusammenhang mit dem Hauptfach Maschinenwesen aufgeführten Vertiefungsgebieten oder „Fabikbetrieb“) Halbaffine: Mathe, Physik, Informatik Nichtaffine: Chemie, Deutsch, Englisch, politikwissenschaften, Sport, Theologie, WiWi</p>	<p>Studienrichtung I/Wahlpflichtfächer: zwei aus der Fächergruppe Industriebetriebslehre, Rechnungswesen und Finanzierung, Kreditwirtschaft (Bankbetriebslehre), Absatzwirtschaft, Unternehmensforschung, Betriebswirtschaftliche Steuerlehre und Prüfungswesen, Personalwesen und Organisation, Controlling, Wirtschaftsinformatik, Internationales Management, Industrieökonomik, Makroökonomik und Prozeßpolitik, Außenwirtschaft, Finanzwissenschaft, Statistik und Ökonometrie, Haushalts- und Konsumökonomik, Politische Ökonomie, Rechtswissenschaft, Umweltökonomie, Umweltmanagement Studienrichtung II/-Doppelwahlpflichtfächer: Geschichte/Politische Wissenschaft, Kath./Evang. Theologie oder – durch Studium an der Universität Stuttgart- Mathematik, Englisch, Deutsch, Sport (nur nach abgelegter Sporteingangsprüfung)</p>	
Prüfungen	Diplom-Vorprüfung Diplomprüfung	Diplom-Vorprüfung: Teilprüfungen im Hauptfach und in Erziehungswissenschaft (Berufspädagogik); Abschluß spätestens nach dem 6. Fachsemester	Orientierungs- und Diplomvorprüfung: Leistungsnachweise in Grundlagenfächern sowie Klausuren in den Fächern Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftsleh-	

		Diplomprüfung: Teilprüfungen im Hauptfach, im Wahlpflichtbereich und in EZW (Berufspädagogik) ; außerdem eine wissenschaftliche Arbeit (Diplomarbeit) im Hauptfach, im Wahlpflichtfach (ausgenommen Chemie und Physik) oder in Erziehungswissenschaft	re, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaften Diplomprüfung: Diplomarbeit (3 Monate), Klausuren und mündl. Prüfungen
Hochschulstandort	Uni Mannheim		Uni Konstanz
Stand/Quelle			
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Wirtschaftspädagogik		Wirtschaftspädagogik
Zulassungsvoraussetzungen	Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife		(1) Allgemeine Hochschulreife (2) Gute Kenntnisse in Mathematik und Englisch
Regelstudienzeit	8 Semester		Mindeststudiendauer 9 Semester
Studienumfang			
Studienstruktur			Grundstudium (4 Semester):
Grundstudium	4 Semester Grundstudium		,
Zwischenprüfung			
Hauptstudium	4 Semester Hauptstudium		
Betriebspraktika	Mindestens 6monatige kaufmännische Tätigkeit; nachzuweisen bei der Meldung zur letzten Klausur im Rahmen der Diplom-Vorprüfung		-6monatiges kaufmännisches Pflichtpraktikum -bei Eintritt in das Referendariat muß ein mind. 1jähriges kaufmännisches Pflichtpraktikum nachgewiesen werden
Schulpraktika			4 Wochen
1. Staatsprüfung/Diplom	Diplom-HandelslehrerIn Aufnahme des Vorbereitungsdienstes für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen des Landes Baden-Württemberg möglich, wenn (1) Praktikum im Gesamtumfang von mindestens 12 Monaten in zusammenhängenden Abschnitten von mindestens 1 Monat abgeleistet wurde, (2) Praktikumsbetriebe eine Berechtigung zur Ausbildung in nach dem BBG anerkannten kaufmännischen Berufen haben. Einschlägige Tätigkeiten können unter bestimmten Bedingungen teilweise anerkannt werden.		Diplom-HandelslehrerIn

Berufliche Fachrichtungen	Grundstudium: Fächer und Teilgebiete: Propädeutik (Mathematik, Datenverarbeitung u. ä.), Recht, Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, Statistik, Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre, Erziehungswissenschaft Hauptstudium: Fächer und Teilgebiete der Studienrichtung I Fächer und Teilgebiete der Studienrichtung II	Grundstudium: Mikroökonomik I, Grundlagen des betrieblichen Rechnungswesens, Einführung in die Betriebswirtschaftslehre I und II, Mathematik I, Statistik I, Privatrecht, Öffentliches recht, Angewandte Datenverarbeitung, Grundlagen der BWP Hauptstudium: Studienrichtung I Studienrichtung II Doppelwahlpflichtfächer
Wahlpflichtfächer	Wahlpflichtfächer (eine spez. Betriebswirtschaftslehre, ein Spezialgebiet der Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Öffentl. Recht, Bürgerliches Recht, Handelsrecht, Arbeitsrecht, Steuerrecht, Statistik) Doppelwahlpflichtfächer (Deutsch, Englisch; Französisch, Spanisch, Russisch, Mathematik, Physik, Chemie, Geschichte einschließlich Wirtschaftsgeschichte, Geographie einschließlich Wirtschaftsgeographie, politische Wissenschaft, Evangelische Theologie, Katholische Theologie, Sport, Wirtschaftsinformatik)	Doppelwahlpflichtfächer Chemie, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Neuere und Neueste Geschichte, Informatik, Mathematik, Politikwissenschaften, Russisch, Sport
Prüfungen	Dipl.-Vorprüfung: Klausuren in den fächern Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre, Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, Recht und Statistik Diplomprüfung: Teil A: Diplomarbeit (Antrag frühestens nach dem 5. Semester; Bearbeitungsdauer max. 6 Monate) Teil B: Klausuren und mündliche Prüfung (Antrag soll spätestens nach dem 8. Semester erfolgen)	Dipl.-Vorprüfung: studienbegleitende Prüfung Diplomprüfung: Teil I: abschnittsweise Prüfungen (Klausuren) in den 3 pflicht- und zwei Wahlpflichtfächern bzw. einer oder mehrerer Klausuren im Doppelwahlpflichtfach Teil II: Mündliche Prüfungen je nach Wahl der Studienrichtung Teil III: Anfertigung der Diplomarbeit

Bundesland	Bayern			
Hochschulstandort	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	Technische Universität München	Ludwig-Maximilian-Universität München
Stand/Quelle	Lehramt an beruflichen Schulen		Diplomprüfungsordnung vom 27.12.1999	GVBI
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt an beruflichen Schulen		Wirtschaftspädagogik	Lehramt an beruflichen Schulen
	Sozialpädagogik	Wirtschaftspädagogik		
Zulassungsvoraussetzungen			Allg. oder fachgebund. HS-Reife, halbjährige einschlägige praktische Tätigkeit in der Wirtschaft bzw. Wirtschaftsverwaltung (nachzuweisen bei der Meldung zur Diplomprüfung; einschlägige Berufsausbildung wird angerechnet) Dipl. Betriebswirte von einer bayer. Fachhochschule mit einer Gesamtnote von „sehr gut“ erhalten auf Antrag die Diplomvorprüfung erlassen und vier Semester angerechnet. Die Fächer des Vordiploms gemäß §22 Abs. I nr. 5, 8 und 9 sind im Hauptstudium nachzuholen. Bei Nichterreichen der o. g. Gesamtnote werden nur die Fächer des Vordiploms nach §22 Abs. I Nr. 1, 3 und 4 und 1 Semester angerechnet.	Allgemeine oder fachgebundene HS-Reife
Regelstudienzeit		9 Semester	9 Semester	8 Semester
Studienumfang				
Studienstruktur				
Grundstudium		4 Sem. Grundstudium	Grundstudium: 4 Sem.	3 Semester Grundstudium
Zwischenprüfung		4 Sem. Hauptstudium	Hauptstudium: 4 Sem.	Diplom-Vorprüfung
Hauptstudium				4 Semester Hauptstudium

Betriebspraktika		Bis zum Ende des Studiums ein halbjähriges, bis zum Eintritt in das Studienseminar ein insgesamt einjähriges betriebliches Praktikum (letzteres nur für den Schuldienst), eine einschlägige Berufsausbildung wird voll anerkannt.			Eine kaufmännische Berufsausbildung vor Beginn des Studiums wird empfohlen, anderenfalls sollten umfassende Praktika in das Studium eingeplant werden Praktikum als Voraussetzung für den Schuldienst ein Jahr
Schulpraktika				Erstfächer/Hauptfächer: Bautechnik, Elektrotechnik und Informationstechnik, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, Agrarwirtschaft, Metalltechnik, Gesundheit und Pflege	
I. Staatsprüfung/Diplom			Diplom-HandelslehrerIn		Diplom-Handelslehrer/in
Berufliche Fachrichtungen	Erstfach/Hauptfach: Sozialpädagogik	Wirtschaftspädagogik Studienrichtung I Studienrichtung II	Studienrichtung I Studienrichtung II		Erstfach/Hauptfach: Wirtschaftspädagogik
Wahlpflichtfächer	cher (Nebenfächer/Unterrichtsfächer): Biologie (Zweiteinschreibung an der Universität Erlangen-Nürnberg), Deutsch, Englisch, Gesundheitspädagogik (ab WS 93/94), Kunsterziehung, Musik, Evang. Religionslehre, Kath. Religionslehre, Sozialkunde, Sport (Zweiteinschreibung an der Universität Erlangen-Nürnberg) Erweiterungen siehe TU München	Studienrichtung I/Wahlpflicht: umfangreiche Angebote aus betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie anderer Fächer im Hauptstudium Studienrichtung II/Wahlmöglichkeiten: Wirtschaftsinformatik, deutsch, Englisch, Französisch, Sozialkunde, Wirtschaftsgeographie, Evang. Theologie, Kath. Theologie	Pflichtwahlfächer für beide Studienrichtungen	Zweitfächer/Nebenfächer (Unterrichtsfächer): Biologie (nur in Verbindung mit Ernährungs- u. Hauswirtschaftswissenschaft, Agrarwirtschaft, Gesundheit und Pflege), Chemie (nicht in Verbindung mit Bautechnik), Deutsch (Ludwig-Maximilians-Universität München), Englisch (dito), Informatik (nur für Elektrotechnik u. Informationstechnik, Metalltechnik), Mathematik, Physik, Kath. U. evang. Religionslehre (Ludwig-Maximilians-Universität München)	

Prüfungen		Prozessbegleitend; Diplomarbeit	Diplom-Vorprüfung in den Fächern Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre, Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, Privatrecht, Öffentliches Recht, Statistik Diplomprüfung Die schriftlichen Prüfungen in den Fächern der Diplomvorprüfung und der Diplomprüfung werden studienbegleitend nach dem neu eingeführten Kredit-Maluspunkte-System abgelegt.	Vorprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen an der TU München; Erste Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen	Diplom-Vorprüfung in den Fächern des Grundstudiums Diplomprüfung
------------------	--	--	---	---	--

Bundesland	Berlin			
Hochschulstandort	Freie Universität Berlin	Humboldt-Universität zu Berlin		Technische Universität Berlin
Stand/Quelle	Lehrerprüfungsordnung v. 18.08.1982 - auslaufend -	Prüfungsordnung zum Studiengang Medizinpädagogik/Pflegepädagogik		
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Studienrat/Studienrätin (eine berufliche Fachrichtung)	Amt des Studienrates mit einer beruflichen Fachrichtung	Medizinpädagogik / Pflegepädagogik	Amt des Studienrates mit einer beruflichen Fachrichtung
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. oder fachgebundene HS-Reife; 1jähriges kaufmännisches Praktikum (Teile müssen vor Aufnahme des Studiums nachgewiesen werden); Einschlägige Berufsausbildung wird anerkannt	Allg. HS-Reife bzw. ein im Land Berlin als gleichwertig anerkanntes Zeugnis	Allg. HS-Reife; abgeschlossene Berufsausbildung im Tätigkeitsbereich eines gesundheits- bzw. Medizin-fachberufes (für Fernstudium verschärfte Bedingungen)	
Regelstudienzeit	9 Semester	9 Semester (incl 1 Prüfungssemester)	8 Semester Präsenzstudium; 10 Semester Fernstudium	
Studienumfang	Ca 160 SWS		160 SWS	
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium			
Betriebspraktika	Einjähriges kaufmännisches Betriebspraktikum, spätestens bis zur Anmeldung zur 1. Staatsprüfung, einschlägige Berufsausbildung wird anerkannt	1 mind. 1jähriges Betriebspraktikum in der gewählten Fachrichtung;		
Schulpraktika		3 vierwöchige Schulpraktika	Schulprakt. Ausbildung im Umfang von 20 SWS	

1. Staatsprüfung/Diplom		Studienrat mit einer Beruflichen Fachrichtung	Diplom-Medizin-pädagoge / Diplom-Pflegepädagoge	1. (wissenschaftliche) Staatsprüfung für das Amt des Studienrates mit einer Beruflichen Fachrichtung
Berufliche Fachrichtungen	Erstfach/Hauptfach: Wirtschaftswissenschaft (entweder: BWL mit Ergänzung VWL oder VWL mit Ergänzung BWL)	Erstfach/Hauptfach: Land- und Gartenbauwissenschaft (Vertiefungsrichtungen: Landwirtschaft o. Gartenbau) Wirtschaftswissenschaften	Erstfach/Hauptfach Gesundheit / Diagnostik-Therapie (Medizin-pädagogik); Gesundheit / Pflegewissenschaft (Pflegepädagogik)	Erstfächer/Hauptfächer: Bautechnik; Elektrotechnik; Ernährungswissenschaft; Lebensmittelwissenschaft; Gestaltungstechnik; Land- und Gartenbauwissenschaft; Metalltechnik
Wahlpflichtfächer	Zweitfächer Betriebl. Rechnungswesen Chemie; Deutsch; Englisch; Erdkunde; Französisch; Geschichte; Informatik; Mathematik; Physik; Recht; Sozialkunde; Spanisch; Sport; zwei sonderpädagogische Fachrichtungen (können nur an der Humboldt-Universität studiert werden)	Zweitfächer / Nebenfächer: Betriebl. Rechnungswesen; Biologie; Deutsch; Engl.; Erdkunde; Franz.; Geschichte; Informatik; Mathe.; Physik; Spanisch; Sport oder zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen	Zweitfächer / Nebenfächer: Biowissenschaften; Sozialwissenschaften	Zweitfächer/Nebenfächer: Biologie, Chemie; Deutsch; Englisch; Informatik; Mathematik; Physik; Sozialkunde; Sport; zwei sonderpädagogische Fachrichtungen (können an der Humboldt- Universität studiert werden)
Prüfungen	Zwischenprüfung : studienbegleitenden Teilprüfungen; Erste (wissenschaftliche) Staatsprüfung für das Amt des Studienrats mit einer beruflichen Fachrichtung	1. Staatsprüfung	Diplom-Vorprüfung; Diplomprüfung	Zwischenprüfung Erste (wissenschaftliche) Staatsprüfung für das Amt des Studienrats mit einer beruflichen Fachrichtung

Bundesland Bremen	
Hochschulstandort	Universität Bremen
Stand/Quelle	
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Studium für das Lehramt an öffentlichen Schulen – Sekundarstufe II mit einer berufsbildenden Fachrichtung
Zulassungsvoraussetzungen	FH-Abschluß; zugelassen werden nur FH-Absolventen (Aufbaustudiengang); fachpraktische Ausbildung (abgeschlossene Berufsausbildung oder 12monatiges einschlägiges Praktikum)
Regelstudienzeit	Mindeststudiendauer: 8 Semester
Studienumfang	
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	
Betriebspraktika	12monatiges einschlägiges Praktikum oder abgeschlossene Berufsausbildung
Schulpraktika	
1. Staatsprüfung/Diplom	Abschluß Erste Staatsprüfung; für Teilstudiengänge Elektrotechnik, Metalltechnik und Wirtschaftswissenschaften kann zusätzlich der Abschluß „Diplom-Berufspädagoge /-in“ erworben werden
Berufliche Fachrichtungen	Erstfach/Hauptfach: Elektrotechnik; Metalltechnik; Sozialwissenschaft / Sozialpädagogik; Wirtschaftswissenschaften (auslaufend, nur noch bis WS 01/02); Pflegewissenschaften
Wahlpflichtfächer	Zweitfächer Biologie; Chemie; Deutsch (incl. Deutsch als Fremdsprache); Englisch; Französisch; Gemeinschaftskunde/Politik; Geographie; Geschichte; Kunst; Mathematik; Musik; Physik; Religionspädagogik; Spanisch; Sport
Prüfungen	Erste Staatsprüfung

Bundesland Hamburg	
Hochschulstandort	Universität Hamburg
Stand/Quelle	
Lehramt berufliche Schulen	Lehramt an der Oberstufe – Berufliche Schulen
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. HS-Reife; abgeschlossene Berufsausbildung oder vor dem Studium Teilnahme an einem mind. 12monatigen Betriebspraktikum in der gewählten Fachrichtung
Regelstudienzeit	9 ½ Semester

Studienumfang	160 SWS
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	
Betriebspraktika	12monatiges einschlägiges Praktikum oder abgeschlossene Berufsausbildung
Schulpraktika	
1. Staatsprüfung/Diplom	Abschluß Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Oberstufe – beruflichen Schulen; aufgrund der bestandenen LA-Prüfung mit der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften wird auf Antrag der akademische Grad „Diplom-Handelslehrer/-in verliehen
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung Bautechnik; Chemotechnik; Elektrotechnik; Ernährungs- und Haushaltswissenschaften; Farbtechnik und Raumgestaltung; Gesundheit; Holz- und Kunststofftechnik; Körperpflege; Metalltechnik; See- und Hafenwirtschaft (bes. Fachrichtung erforderlich); Textil- und Bekleidungstechnik; Wirtschaftswissenschaften (mit verschiedenen Vertiefungsrichtungen)
Wahlpflichtfächer	Zweifächer Biologie; Chemie; Deutsch; Englisch; Erdkunde; Evangelische Religion; Französisch; Geschichte; Mathematik; Physik; Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Politik, Soziologie oder Wirtschaft; Spanisch; Sport
Prüfungen	Abschluß Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Oberstufe – beruflichen Schulen; aufgrund der bestandenen LA-Prüfung mit der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften wird auf Antrag der akademische Grad „Diplom-Handelslehrer/-in verliehen

Bundesland	Hessen			
Hochschulstandort	TH Darmstadt	Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main	Gesamthochschule Kassel	
Stand/Quelle			Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang Wirtschaftspädagogik an der Gesamthochschule Kassel v. 11.12.1985)	
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen gewerblich-technischer Fachrichtung	Wirtschaftspädagogik	Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Schule und außerschulischen Studienschwerpunkten	Berufspädagogik / mit den Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik

Zulassungsvoraussetzungen	Allg. oder fachgebundene HS-Reife; 6 Monate prakt. Berufsausbildung (Vorpraktikum); Gesamtdauer der praktischen Berufsausbildung 52 Wochen	Allg. HS-Reife; gute Kenntnisse in Englisch, Mathematik und Kenntnisse in Informatik werden dringend empfohlen; hochschulinterne Zulassungsbeschränkung auf je ca. 25 Erstsemester	Allgemeine oder einschlägige fachgebundene Hochschulreife; eine andere als gleichwertig anerkannte Vorbildung	
Regelstudienzeit	Mindeststudiendauer: 8 Semester	8 Semester	8 Semester (+ Prüfungssemester), 2 betriebl. Praxissemester (wenn keine Berufsausbildung oder anrechenbare Praxis vorhanden)	
Studienumfang	160	Ca. 160 SWS	160 SWS oder 174 SWS	
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): 80 SWS; Zweitfach (Nebenfach): 40 SWS; Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften: 40 SWS	Grundstudium (4 Sem., 82 SWS) Hauptstudium (4 bis 5 Sem., 80 SWS)	Berufliche Fachrichtung einschließlich Fachdidaktik: ca. 80 SWS Wahlpflichtfach (Schule) oder außerschulischer Schwerpunkt: 40 oder 54 SWS Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften einschließlich Berufs- und Wirtschaftspädagogik: 36 SWS	
Betriebspraktika	52 Wochen		Berufspraktische Studien in Form 2 betrieblicher Praxissemester in der studierten Fachrichtung oder eine einschlägige Berufsausbildung	
Schulpraktika		2 praktisch-pädagogische Übungen während des Studiums	Berufspädagogische praktische Studien im Studienschwerpunkt Schule oder tätigkeitsfeldbezogene praktische Studien in nichtschulischen Bildungsbereichen entsprechend dem gewählten Studienschwerpunkt	
1. Staatsprüfung/Diplom		Mit dem Abschluß Diplom-Handelslehrer(in) ist die Einstellung in den Vorbereitungsdienst für das LA an beruflichen Schulen möglich	Diplom-Handelslehrer wird als 1. Staatsexamen anerkannt	Diplom-Berufspädagoge wird auf Antrag als erste Staatsprüfung anerkannt (in Hessen)
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): Bautechnik; Chemietechnik; Drucktechnik; Elektrotechnik; Körperpflege; Metalltechnik	GS: Einführung in die Wirtschaftspädagogik; Grundzüge der VWL; Grundzüge der BWL; Grundzüge des Rechnungswesens; Grundzüge der Statistik; Grundzüge des Rechts; Grundzüge der Wirtschaftsmathematik;	Wirtschaftswissenschaftliche Fachrichtung: Wahlpflichtfächer/Studienschwerpunkte: Wirtschaftsinformatik; Recht; Steuerlehre; Absatz- und Beschaffungswirtschaft; Sozialpädagogik in der Berufsbildung; Finanzwirt-	Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik

		<p>Grundzüge der Wirtschaftsinformatik HS: Pflicht: Allgemeine VWL und Allg. BWL; Vertiefung: Wirtschaftspädagogik; Wahlpflichtfach; Wahlfach (VWI-Wahlfach, BWL-Wahlfach –oder weiterer Teilschwerpunkt oder Wirtschaftssprachen)</p>	<p>schaft; Produktions- und Dienstleistungswirtschaft</p>	
Wahlpflichtfächer	<p>Zweifächer (Nebenfächer/-Wahlfächer): Deutsch; Englisch; Evangelische Religion; Geschichte; Katholische Religion; Mathematik; Physik; Wirtschaftskunde; Politik; Sport</p>	<p>Wahlpflichtfächer/Wahlfächer: VWL: Geld und Währung; Öffentliche Wirtschaft; Soziale Sicherung BWL: Rechnungswesen; Wertschöpfungsmanagement; Wirtschaftsinformatik und Informationsmanagement; Personalwirtschaft und Organisation; Finanzen Teilschwerpunkt „Quantitative Methoden der analytischen und empirischen Wirtschaftsforschung“ Wirtschaftssprachen (Englisch, Französisch, Spanisch)</p>	<p>Deutsch; Englisch; Französisch; Mathematik; Physik; Chemie; Politik und Neuere Geschichte (Sozialkunde); Recht; Sport; Evangelische Theologie; Katholische Theologie; Auzerschulische Berufspädagogische Studienschwerpunkte: Betriebliche Aus- und Weiterbildung; Betriebliche Rehabilitation; Berufsbildung in Entwicklungsländern; Sozialpädagogik in der Berufsbildung</p>	<p>Wahlpflichtfächer/Studienschwerpunkte: (mit einem Umfang von 40 SWS) Mathematik; Physik; Chemie; Sozialkunde; Sozialpädagogik in der Berufsbildung; Wahlpflichtfächer/Studienschwerpunkte: (mit einem Umfang von 54 SWS) Deutsch; Englisch; Französisch; Evangelische Theologie; Katholische Theologie; Sport; Recht</p>
Prüfungen	<p>Vorprüfung Erste Staatsprüfung</p>	<p>Diplom-Vorprüfung: studienbegleitend in den Fachgebieten des GS Diplomprüfung: Diplomarbeit (4 Monate); Klausuren und mdl. Prüfungen in den Pflicht- und Wahlfächern</p>	<p>Diplom-Vorprüfung Diplomprüfung</p>	

Bundesland		Hessen	
Hochschulstandort	Justus-Liebig-Universität Giessen		
Stand/Quelle			
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt an beruflichen Schulen landwirtschaftlicher, hauswirtschaftlicher und nahrungsgewerblicher Fachrichtungen (kein LA-Studiengang im engeren Sinne, sondern rein fachwissenschaftliche Diplom-Studiengänge, die um ein erziehungswissenschaftliches Studium ergänzt werden)		
	Agrarwissenschaften	Haushalts- und Ernährungswissenschaften	
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. oder fachgebundene HS-Reife	Allg. oder fachgebundene HS-Reife	
Regelstudienzeit	Mindeststudiendauer: 8 Sem.	Mindeststudiendauer: 8 Semester	
Studienumfang	160 SWS		
Studienstruktur	<p>Grundstudium Natur- und sozialökonomische Grundlagen</p> <p>Zwischenprüfung Landwirtschaftliche Grundlage</p> <p>Hauptstudium <u>Hauptstudium (4 Sem.):</u> Studium in einer der Fachrichtung: Pflanzenproduktion Tierproduktion Wirtschafts- und Sozialwissenschaften des Landbaus Umweltsicherung und Entwicklung ländlicher Räume</p>		
	<p>Grundstudium (4 Sem.): Naturwissenschaftliche Grundlagen Allgemeine Physiologie und Anatomie Volkswirtschaftslehre Ernährungsphysiologie Erzeugung der Grundnahrungsmittel Wirtschaftslehre des Haushalts Mikrobiologie und Hygiene Soziologie</p> <p><u>Hauptstudium (4 Sem.):</u> Studium in einer der Fachrichtungen: Ernährungswissenschaft Haushaltswissenschaft Ernährungsökonomie</p>		
Betriebspraktika	6monatige praktische und lehrgangsmäßige Ausbildung	6monatiges Praktikum	
Schulpraktika			
1. Staatsprüfung/Diplom			
Berufliche Fachrichtungen			
	s. Studienstruktur (keine weiteren Informationen)	s. Studienstruktur (keine weiteren Informationen)	
Wahlpflichtfächer			

Prüfungen	Diplom-Vorprüfung (nach dem 2. Und dem 4. Semester) Diplomprüfung: Diplomarbeit; Klausuren und mündliche Prüfungen	Zulassungsvoraussetzungen zur 1. Staatsprüfung: 12monatiges Betriebspraktikum oder abgeschlossene Berufsausbildung in den Berufsfeldern Ernährung und Hauswirtschaft bzw. Agrarwissenschaft Abgeschlossener Diplomstudiengang → danach: Erste Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen
------------------	---	--

Bundesland	Mecklenburg-Vorpommern	
Hochschulstandort	Universität Rostock	
Stand/Quelle		
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt an beruflichen Schulen	
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. HS-Reife oder FH-Abschluß in der angestrebten Beruflichen Fachrichtung 1jähriges berufliches Praktikum einschlägiger Fachrichtung (kann auch während des Studiums absolviert werden)	
Regelstudienzeit	Grundständiges Studium 8 Semester; Aufbaustudiengang für FH-Absolventen: 4 Semester	
Studienumfang	160 SWS	
Studienstruktur	Grundständiges Studium:	
Grundstudium	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach) einschließlich Fachdidaktik: 90 SWS	
Zwischenprüfung	Zweifach (Nebenfach):	
Hauptstudium	Allgemeinbildendes Fach oder Sonderpädagogische Fachrichtung einschließlich Fachdidaktik: 50 SWS Erziehungswissenschaften einschließlich schulpraktischer Studien 20 SWS	
Betriebspraktika	1jähriges berufliches Praktikum (kann in 2 Blöcke geteilt werden und auch während des Studiums absolviert werden)	
Schulpraktika	Sind innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Studienanteils vorgesehen	
1. Staatsprüfung/Diplom	Das Diplom in Wirtschaftspädagogik kann der 1. Staatsprüfung für das LA an beruflichen Schulen gleichgestellt werden	
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik (allgemeine Elektrotechnik und <i>entweder</i> Leistungselektrotechnik <i>oder</i> Informationselektrotechnik Wirtschaftspädagogik	
Wahlpflichtfächer	Allgemeinbildende Fächer Deutsch; Englisch; Evangelische Religion; Französisch; Mathematik; Philosophie; Physik; Sport; Berufsbezogene Sonderpädagogik	
Prüfungen	Erste Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen (Diplomprüfung Wirtschaftspädagogik)	

Bundesland	Niedersachsen		
Hochschulstandort	Universität Hannover	Universität Oldenburg	Universität Osnabrück
Stand/Quelle			
Lehramt berufliche Schulen	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehramt an berufsbildenden Schulen
Zulassungsvoraussetzungen			
Regelstudienzeit			
Studienumfang			
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium			
Betriebspraktika			
Schulpraktika			
1. Staatsprüfung/Diplom			
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): Bautechnik; Elektrotechnik; Farbtechnik und Raumgestaltung; Holztechnik; Metalltechnik; Textil- und Bekleidungstechnik; Lebensmittelwissenschaft;	Berufliche Fachrichtungen (Erstfächer/Hauptfächer): Wirtschaftswissenschaften	Kosmetologie Gesundheitswissenschaften Pflegerwissenschaften
Wahlpflichtfächer	Zweifächer (Nebenfächer/Wahlfächer): Biologie (nur in Verbindung mit Lebensmittelwissenschaft); Chemie; Deutsch; Englisch; Französisch; Evangelische Religion; Katholische Religion; Mathematik; Physik; Politik; Sport; Anstelle des 2. Unterrichtsfaches kann Sonderpädagogik für das Lehramt an berufsbildenden Schulen gewählt werden	Zweifächer (Unterrichtsfächer/Nebenfächer): Biologie; Deutsch; Englisch; Evangelische Religion; Katholische Religion; Mathematik; Physik; Sport	Zweifächer (Unterrichtsfächer/Nebenfächer): Chemie; Deutsch; Englisch; Evangelische Religion, Katholische Religion (Zweiteinschreibung an der HS Vechta); Informatik; Kunst; Mathematik; Musik; Physik; Politik; Sonderpädagogik; Sport
Prüfungen			

Bundesland Niedersachsen		
Hochschulstandort	Georg-August-Universität Göttingen	
Stand/Quelle		
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Wirtschaftspädagogik	
	Wirtschaftspädagogik I	Wirtschaftspädagogik II
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. oder fachgebundene HS-Reife	Allg. oder fachgebundene HS-Reife
Regelstudienzeit	9 Semester	10 Semester
Studienumfang		
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	<u>Grundstudium (4Sem.):</u> Propädeutik (Buchführung; Mathematik; Datenverarbeitung); Statistik; Grundlagen der Mikroökonomie; Makroökonomik; Betriebswirtschaft; Recht <u>Hauptstudium (5 Sem.):</u> Wirtschaftspädagogik VWL Wahlpflichtfächer aus den Fachblöcken	<u>Grundstudium (4 Sem.):</u> s. Wirtschaftspädagogik I <u>Hauptstudium (6 Sem.):</u> Wirtschaftspädagogik 3 Wahlpflichtfächer
Betriebspraktika		
Schulpraktika		
1. Staatsprüfung/Diplom		
Berufliche Fachrichtungen	Wirtschaftspädagogik I s. Studienstruktur (keine weiteren Informationen)	Wirtschaftspädagogik II s. Studienstruktur (keine weiteren Informationen)
Wahlpflichtfächer	Fachblock 1: Organisation und Leitung; Betriebliche Finanzwirtschaft; Beschaffung und Absatz; Produktion Fachblock 2: Bankbetriebslehre, Handelsbetriebslehre; Industriebetriebslehre; Wirtschaftsinformatik u.ä. Fachblock 3: Finanzwissenschaft; Soziologie; Wirtschafts- und Sozialgeschichte u.ä.	Fachblock 1: Organisation und Leitung; Betriebliche Finanzwirtschaft; Beschaffung und Absatz; Produktion Fachblock 2: Banbetriebslehre; Handelsbetriebslehre; Industriebetriebslehre; Wirtschaftsinformatik u.ä. Fachblock 3: Deutsch; Englisch; Französisch; Spanisch, Mathematik; Sportwissenschaft; Evangelische Theologie

Prüfungen	Diplom-Vorprüfung: studienbegleitende Prüfungen Diplomprüfung (Diplomarbeit; Klausuren und Mündliche Prüfungen)	
Hochschulstandort	Universität Lüneburg	
Stand/Quelle		
Lehramt berufliche Schulen	Lehramt an berufsbildenden Schulen	
	Fachrichtung Sozialpädagogik	Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. oder entsprechende fachgebundene HS-Reife (für Musik als Fach zusätzliche Aufnahmeprüfung)	Allg. oder fachgebundene HS-Reife
Regelstudienzeit	9 Semester	9 Semester
Studienumfang		
Studienstruktur		
Grundstudium	<u>Grundstudium (4 Sem.):</u> Berufs- und Wirtschaftspädagogik	<u>Grundstudium (4 Sem.):</u> Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Zwischenprüfung	Fachrichtung Sozialpädagogik	Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften
Hauptstudium	Unterrichtsfach Zwischenprüfung <u>Hauptstudium (4 Sem.):</u> BWP Fachrichtung Sozialpädagogik	Unterrichtsfach Zwischenprüfung <u>Hauptstudium (4 Sem.):</u> BWP Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften
Betriebspraktika	Abgeschlossene Berufsausbildung bis zur Zulassung zur 1. Staatsprüfung	Mind. 1jährige der beruflichen Fachrichtung entsprechende berufspraktische Tätigkeit (Ausbildung oder Praktikum); als Praktikum müssen mind. 26 Wochen als Zulassungsvoraussetzung zur Anmeldung zur 1. Staatsprüfung und insgesamt 52 Wochen als Voraussetzung zur Einstellung in den Vorbereitungsdienst
Schulpraktika	2 vierwöchige Praktika an berufsbildenden Schulen	2 vierwöchige Praktika an berufsbildenden Schulen
1. Staatsprüfung/Diplom		
Berufliche Fachrichtungen	Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik BWP	Wirtschaftswissenschaften einschließlich ihrer Didaktik BWP
Wahlpflichtfächer	Deutsch; ev. Religion; Politik; Kunst; Mathematik; Musik; Sport	Deutsch; ev. Religion; Politik; Kunst; Mathematik; Musik; Sport
Prüfungen	Erste Staatsprüfung	Erste Staatsprüfung

Bundesland	Nordrhein-Westfalen		
Hochschulstandort	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Ruhr-Universität Bochum	Universität Dortmund
Stand/Quelle			
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt für die Sekundarstufe II mit dem Schwerpunkt Berufskolleg	Lehramt für die Sekundarstufe II mit dem Schwerpunkt Berufskolleg	Lehramt für die Sekundarstufe II mit dem Schwerpunkt Berufskolleg
Zulassungsvoraussetzungen			
Regelstudienzeit			
Studienumfang			
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium			
Betriebspraktika			
Schulpraktika			
1. Staatsprüfung/Diplom			
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): Bautechnik; Elektrotechnik; Maschinentechnik; Textil- und Bekleidungstechnik; Wirtschaftswissenschaft	Berufliche Fachrichtungen (Erstfächer/Hauptfächer): Elektrotechnik; Wirtschaftswissenschaft	Berufliche Fachrichtungen (Erstfächer/Hauptfächer): Chemietechnik; Elektrotechnik; Maschinentechnik; Sozialpädagogik; Wirtschaftswissenschaft

Wahlpflichtfächer	Zweifächer (Nebenfächer/Wahlfächer): Chemie (nicht mit WiWi); Deutsch; Englisch; Französisch (nur mit WiWi); Evangelische Religionslehre; Katholische Religionslehre; Mathematik; Physik (nicht mit WiWi); Politik (nur mit WiWi); Spanisch (nur mit WiWi) Spezielle berufliche Fachrichtungen: Bautechnik: Hochbau; Tiefbau; Holztechnik Elektrotechnik: Energietechnik; Nachrichtentechnik Maschinentechnik: Fahrzeugtechnik; Fertigungstechnik; Versorgungstechnik	Zweifächer (Unterrichtsfächer/Nebenfächer): Chemie; Deutsch; Englisch; Französisch; Mathematik; Physik; Politik; Evangelische Religionslehre; Katholische Religionslehre; Spanisch; Sport; Wirtschaftslehre/Politik	Zweifächer (Unterrichtsfächer/Nebenfächer): Chemie; Deutsch; Englisch; Mathematik; Musik; Physik; Sport Spezielle berufliche Fachrichtungen: Maschinentechnik: Fertigungstechnik Sonderpädagogische Fachrichtungen: Sondererziehung und Rehabilitation der Blinden; Sondererziehung und Rehabilitation der Erziehungsschwierigen; Sondererziehung und Rehabilitation der Körperbehinderten; Sondererziehung und Rehabilitation der Lernbehinderten; Sondererziehung und Rehabilitation der Sehbehinderten
Prüfungen			
Hochschulstandort	Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	Universität-Gesamthochschule Duisburg	Universität-Gesamthochschule Essen
Stand/Quelle			
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt für die Sekundarstufe II mit dem Schwerpunkt Berufskolleg	Lehramt für die Sekundarstufe II mit dem Schwerpunkt Berufskolleg	Lehramt für die Sekundarstufe II mit dem Schwerpunkt Berufskolleg
Zulassungsvoraussetzungen			
Regelstudienzeit			
Studienumfang			
Studienstruktur			
Grundstudium			
Zwischenprüfung			
Hauptstudium			
Betriebspraktika			
Schulpraktika			
1. Staatsprüfung/Diplom			

Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): Ernährungs- und Hauswirtschaft	Berufliche Fachrichtungen (Erstfächer/Hauptfächer): Wirtschaftspädagogik (sei t WS 98/99) Elektrotechnik; Maschinentechnik; Wirtschaftswissenschaft	Berufliche Fachrichtungen (Erstfächer/Hauptfächer): Bautechnik; Biotechnik; Chemietechnik; Gestaltungstechnik; Maschinentechnik; Wirtschaftswissenschaft
Wahlpflichtfächer	Zweitfächer (Nebenfächer/Wahlfächer): Biologie; Chemie; Deutsch; Englisch; Evangelische Religionslehre; Katholische Religionslehre; Mathematik; Physik Spezielle berufliche Fachrichtung: Lebensmitteltechnologie	Zweitfächer (Unterrichtsfächer/Nebenfächer): Chemie; Deutsch; Englisch; Evangelische Religionslehre; Französisch; Mathematik; Physik; Spanisch Spezielle Berufliche Fachrichtungen: Elektrotechnik: Energietechnik Nachrichtentechnik Technische Informatik Maschinentechnik: Fertigungstechnik Technische Informatik Wirtschaftswissenschaft: Spezielle Wirtschaftswissenschaft	Zweitfächer (Unterrichtsfächer/Nebenfächer): Biologie; Chemie; Deutsch; Englisch; Mathematik; Physik; Sport; Wirtschaftlehre/Politik Spezielle berufliche Fachrichtungen: Maschinentechnik: Fertigungstechnik Versorgungstechnik
Prüfungen			
Hochschulstandort	Universität Köln		Universität-Gesamthochschule Paderborn
Stand/Quelle			
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Wirtschaftspädagogik	Lehramt an berufsbildenden Schulen
Zulassungsvoraussetzungen		Allg. oder fachgebunden HS-Reife	
Regelstudienzeit		8 Semester	
Studienumfang			
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium		Grundstudium (4 Sem.) Diplom-Vorprüfung (Klausuren in den Fächern des Grundstudiums) Hauptstudium (4 Sem.)	
Betriebspraktika		Betriebspraktika vor Aufnahme und während des Studiums werden empfohlen	
Schulpraktika			

I. Staatsprüfung/Diplom		In NRW kann der Abschluß Diplom-Handelslehrer(in) unter bestimmten Bedingungen als Erste Staatsprüfung für das LA für die Sek II anerkannt werden	
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): Wirtschaftswissenschaft		Berufliche Fachrichtungen (Erstfächer/Hauptfächer): Elektrotechnik; Maschinentechnik; Wirtschaftswissenschaft
Wahlpflichtfächer	Zweifächer (Nebenfächer/Wahlfächer): Deutsch; Englisch; Französische; Mathematik; Politik; Evangelische Religionslehre; Katholische Religionslehre; Spanisch Spezielle berufliche Fachrichtung: Spezielle Wirtschaftslehre Wirtschaftsinformatik Sonderpädagogische Fachrichtungen: Sondererziehung und Rehabilitation der Erziehungsschwierigen; Sondererziehung und Rehabilitation der Körperbehinderten; Sondererziehung und Rehabilitation der Lernbehinderten		Zweifächer (Unterrichtsfächer/Nebenfächer): Chemie; Deutsch; Englisch; Evangelische Religionslehre; Französisch; Katholische Religionslehre; Mathematik; Physik; Spanisch; Sport Spezielle berufliche Fachrichtungen: Maschinentechnik: Fertigungstechnik Im integrierten Studiengang Wirtschaftswissenschaft wird die Studienrichtung „Wirtschaftspädagogik“ mit dem Abschluß Diplom-Handelslehrer/-in angeboten. Dieser Abschluß kann unter bestimmten Bedingungen mit der Ersten Staatsprüfung gekoppelt werden
Prüfungen		Diplom-Vorprüfung Diplom-Prüfung	

Bundesland	Nordrhein-Westfalen		
Hochschulstandort	Universität-Gesamthochschule Siegen	Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal	Sporthochschule Köln
Stand/Quelle			
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehramt an berufsbildenden Schulen	An dieser Hochschule kann das Fach Sport studiert werden, wenn an einer anderen Hochschule die Berufliche Fachrichtung studiert wird
Zulassungsvoraussetzungen			
Regelstudienzeit			
Studienumfang			
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium			
Betriebspraktika			
Schulpraktika			
1. Staatsprüfung/Diplom			
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): Elektrotechnik Maschinenbau Wirtschaftswissenschaft	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): Drucktechnik; Bautechnik; Elektrotechnik; Gestaltungstechnik Wirtschaftswissenschaft	
Wahlpflichtfächer	Zweifächer (Nebenfächer): Chemie; Deutsch; Englisch; Französisch; Mathematik; Physik; Philosophie; evangelische Religionslehre; Katholische Religionslehre; Sozialwissenschaften Spezielle berufliche Fachrichtung: Maschinenbau: Fertigungstechnik Spezielle berufliche Fachrichtung: Wirtschaftswissenschaft: Spezielle Wirtschaftslehre	Zweifächer (Nebenfächer): Chemie; Deutsch; Englisch; Französisch (nur mit Wirtschaftswissenschaft); Mathematik; Physik; evangelische Religionslehre; Sport; Wirtschaftslehre und Politik (nicht mit Wirtschaftswissenschaft) Spezielle berufliche Fachrichtung: Bautechnik: Tiefbau Spezielle berufliche Fachrichtung: Wirtschaftswissenschaft: Spezielle Wirtschaftslehre Wirtschaftsinformatik	
Prüfungen			

Bundesland	Rheinland-Pfalz	
Hochschulstandort	Universität Kaiserslautern	Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Stand/Quelle		
Lehramt berufliche Schulen	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Wirtschaftspädagogik
Zulassungsvoraussetzungen	Allgemeine oder fachgebundene HS-Reife	Allg. oder fachgebundene HS-Reife
Regelstudienzeit	Mindeststudiendauer: 8 Semester	9 Semester
Studienumfang	Ca. 162 SWS	
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): 92 SWS Zweitfach (Wahlfach): ca. 32-44 SWS Erziehungswissenschaft einschließlich schulpraktischer Studien ca. 30 SWS	Grundstudium (4 Sem.) Diplomvorprüfung Hauptstudium (4 Sem.)
Betriebspraktika	Praktikum im Umfang von 48 Wochen, davon müssen bis zur Zwischenprüfung mindestens 24 Wochen abgeleistet sein	Nachweis einer mindestens einjährigen einschlägigen betriebspraktischen Tätigkeit
Schulpraktika		4wöchiges Unterrichts- bzw. Unterweisungspraktikum bis zum Beginn des HS
I. Staatsprüfung/Diplom		
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): Bautechnik Elektrotechnik Maschinenwesen	Berufliche Fachrichtungen (Erstfächer/Hauptfächer): <u>Studienrichtung I:</u> Pädagogik, insbes. Wirtschaftspädagogik, BWL, VWL, ein Pflichtwahlfach, ein Wahlfach <u>Studienrichtung IIa:</u> Pädagogik, insbes. Wirtschaftspädagogik; BWL, ein Doppelwahlfach <u>Studienrichtung II b:</u> Pädagogik, insbes. Wirtschaftspädagogik, VWL, ein Doppelwahlfach <u>Studienrichtung III:</u> Pädagogik, insbes. Wirtschaftspädagogik; BWL; Spezielle BWL; ein Wahlfach

Wahlpflichtfächer	Zweifächer (Nebenfächer): Mathematik, Physik; Biologie; Informatik; Sozial- und Wirtschaftskunde	<u>Studienrichtung I:</u> Pflichtwahlfächer: Betriebsinformatik; Marketing; Rechnungslegung der Unternehmung einschließlich Revision und Besteuerung; Verkehrswissenschaft Wahlfächer: Finanzwissenschaft; Mathematik; Ökonometrie; Publizistik u.ä. <u>Studienrichtung II a und b:</u> Doppelwahlfächer: Deutsch; Englisch; Französisch; Spanisch; Evangelische Religionslehre; Katholische Religionslehre
Prüfungen	Zwischenprüfung nach dem GS Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen	Diplom-Vorprüfung Diplomprüfung

Bundesland	Saarland
Hochschulstandort	Universität des Saarlandes
Stand/Quelle	- auslaufend -
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt an beruflichen Schulen
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. HS-Reife oder fachgebundene Studienberechtigung
Regelstudienzeit	Mindeststudiendauer: 8 Semester
Studienumfang	160 SWS
Studienstruktur	Grundstudium (4 Sem.)
Grundstudium	Zwischenprüfung
Zwischenprüfung	Hauptstudium (4 Sem.)
Hauptstudium	
Betriebspraktika	Betriebspraktikum von mind. 1 Jahr, nachzuweisen bei der Meldung zur Prüfung
Schulpraktika	Insgesamt 4 Wochen Dauer
1. Staatsprüfung/Diplom	
Berufliche Fachrichtungen	Metalltechnik Elektrotechnik
Wahlpflichtfächer	Allgemeinbildende Unterrichtsfächer: Chemie; Deutsch; Englisch; Evangelische Religion; Französisch; Geographie; Geschichte; Katholische Religion; Mathematik; Physik; Sport
Prüfungen	Zwischenprüfung nach dem GS Erste Staatsprüfung

Bundesland	Sachsen			
Hochschulstandort	Universität Leipzig	Technische Universität Chemnitz-Zwickau	Technische Universität Dresden	
Stand/Quelle				
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	Berufliche Bildung/Berufliche Erwachsenenbildung – berufsbegleitendes Ergänzungsstudium
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. oder fachgebundene HS-Reife			Hochschulabschluß auf technischem, natur-, wirtschafts- agrar- oder verkehrswissenschaftlichem Gebiet Nachweis einer ca. 1jährigen Tätigkeit in der beruflichen Bildung/beruflichen Erwachsenenbildung
Regelstudienzeit	9 Semester	10 Semester (davon 1 Prüfungssemester)		4 Semester, berufsbegleitend
Studienumfang				
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	Grundstudium (4 Sem.) Diplomvorprüfung Hauptstudium (5 Sem.)			Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): mind. 80 SWS Zweifach (Nebenfach): Berufliche Erwachsenenbildung oder Berufliche Bildung in Entwicklungsländern oder Allgemeinbildendes Fach: mind. 40 SWS Berufspädagogik mind. 40 SWS

Betriebspraktika	Mindestens 6monatige kaufmännische Tätigkeit, nachzuweisen bei der Meldung zur Diplomprüfung (kaufmännische Lehre wird anerkannt)			
Schulpraktika	4wöchiges wirtschaftsdidaktisch ausgerichtetes Schulpraktikum			
1. Staatsprüfung/Diplom	Anerkennung des Diploms als Lehramtsprüfung			Zertifikat
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung Studienrichtung I: Wirtschaftspädagogik	Berufliche Fachrichtung (Erstfach-/Hauptfach): Elektrotechnik Graphische Technik Metalltechnik Sozialpädagogik Wirtschaftspädagogik	Berufliche Fachrichtung (Erstfächer/-Hauptfächer): Bautechnik; Chemietechnik; Elektrotechnik; Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft; Metalltechnik; Textil- und Bekleidungstechnik	s. LA-Studiengang
Wahlpflichtfächer	Zweifächer (Nebenfächer): Mathematik; Rechnungswesen; Informatik; VWL; BWL; Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Statistik Nicht wirtschaftswissenschaftliche Wahlpflichtfächer: Deutsch; Englisch; Französisch; Spanisch; Mathematik; Physik; Chemie; Geschichte einschl. Wirtschaftsgeschichte; Geographie einschl. Wirtschaftsgeographie; Gemeinschaftskunde; Evangelische Religion; Sport; Informatik	Zweifächer (Nebenfächer): Chemie; Deutsch; Englisch; Ethik; Geschichte; Informatik; Mathematik; Physik; Sport; Wirtschafts- und Sozialkunde	Zweifächer (Unterrichtsfächer/Nebenfächer): <u>Gruppe I:</u> Biologie; Deutsch; Englisch; Französisch; Geographie; Geschichte; Latein; Mathematik; Physik; Sport <u>Gruppe II:</u> Chemie; Ethik; Gemeinschaftskunde; Griechisch; Italienisch; Kunsterziehung; Musik; Evangelische Religion; Katholische Religion; Russisch; Sorbisch; Spanisch	s. LA-Studiengang
Prüfungen	Diplomvorprüfung Diplomprüfung	Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen	Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen	

Bundesland	Sachsen-Anhalt	
Hochschulstandort	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg	
Stand/Quelle		
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Wirtschaftspädagogik
Zulassungsvoraussetzungen	Allg. oder fachgebundene HS-Reife; Betriebspraktikum von insgesamt 48 Wochen Umfang, davon 12 Wochen vor Studienbeginn	Allg. oder fachgebundene HS-Reife
Regelstudienzeit	10 Semester (einschl. Prüfung)	10 Semester
Studienumfang	160 SWS	
Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	<i>Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach) mit einer Vertiefungsrichtung (Spezialisierung) einschließlich Fachdidaktik:</i> 80 SWS Zweitfach (Unterrichtsfach/Nebenfach) 50 SWS Berufspädagogik und schulpraktische Studien 36 SWS	<i>Grundstudium (4 Sem.)</i> <i>Hauptstudium (6 Sem.)</i>
Betriebspraktika		
Schulpraktika		
1. Staatsprüfung/Diplom	Auf Antrag statt Staatsarbeit Diplomarbeit möglich, dann wird nach bestandener 1. Staatsprüfung den akademischen Grad Diplom-GewerbelehrerIn	
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtungen (Erstfächer/Hauptfächer): Elektrotechnik Metalltechnik Bautechnik Wirtschaft und Verwaltung	Wirtschaftspädagogik

Wahlpflichtfächer	Unterrichtsfächer: Deutsch; Englisch; Mathematik; Physik; Russisch; Sozialkunde; Sport Schwerpunkte Elektrotechnik: Elektrische Energietechnik; Automatisierungstechnik; Nachrichtentechnik Schwerpunkte Metalltechnik: Produktionstechnik; Maschinen- und Antriebstechnik; Konstruktionsstechnik Schwerpunkte Bautechnik: Rohbau-, Ausbau- und Tiefenbautechnik	Unterrichtsfächer: Deutsch; Englisch; Mathematik; Physik; Russisch; Sozialkunde; Sport
Prüfungen	Zwischenprüfung nach dem GS Erste Staatsprüfung	Diplomprüfung

Bundesland	Schleswig-Holstein	
Hochschulstandort	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Universität Flensburg
Stand/Quelle	Diplomprüfungsordnung v. 10.11.1983	
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Wirtschaftspädagogik	Lehramt an beruflichen Schulen / Diplom-Berufspädagogik
Zulassungsvoraussetzungen	Allgemeine oder fachgebundene HS-Reife Betriebspraktikum von einem Jahr, davon mindestens 6 Monate vor Beginn des Studiums (eine kaufmännische Lehre gilt als Praktikum)	Allg. oder fachgebundene HS-Reife 3monatiges Praktikum oder einschlägige abgeschlossene Berufsausbildung
Regelstudienzeit	9 Semester	9 Semester
Studienumfang	ca 160 SWS	160 SWS
Studienstruktur	Grundstudium (4 Sem.) Zwischenprüfung Hauptstudium (4 Sem.)	Berufliche Fachrichtung 82 SWS Allgemeinbildendes Fach 50 SWS Berufspädagogik 28 SWS
Betriebspraktika	Betriebspraktikum von 1 Jahr	1 jähriges Berufs- bzw. Betriebspraktikum
Schulpraktika		Praktika in Form von Berufbildungspraktischen Studien
1. Staatsprüfung/Diplom		Erste Staatsprüfung und/oder Diplom

Berufliche Fachrichtungen	2 Studienrichtungen sind wählbar: Studienrichtung I: Technik des betrieblichen Rechnungswesens Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler u. Statistik Volkswirtschaftslehre Studienrichtung II: Theoretische Volkswirtschaftslehre Wirtschaftspolitik Finanzwissenschaft Allgemeine Betriebswirtschaftslehre Spezielle Betriebswirtschaftslehre Pädagogik	Berufliche Fachrichtung: Elektro- /Metalltechnik mit den Schwerpunkten: Haus- und Gebäudeanlagen Produktions- und Prozeßanlagen Service und Dienstleistungen
Wahlpflichtfächer	Zweittächer: Deutsch; Englisch; Französisch; Spanisch; Mathematik; Informatik; Geographie; Sport; Evangelische Religion; Philosophie; Geschichte	Allgemeinbildende Fächer: Mathematik; Wirtschaft/Politik; Sport; Physik; Deutsch; Englisch; Dänisch; ev. Religion
Prüfungen	Zwischenprüfung nach dem GS Diplomprüfung	Zwischenprüfung Erste Staatsprüfung und /oder Diplom
Bundesland	Thüringen	
Hochschulstandort	Pädagogische Hochschule Erfurt (PHE) Technische Universität Ilmenau (TUI) Bauhaus-Universität Weimar (BUW)	Universität Jena
Stand/Quelle		
Bezeichnung des Lehramts bzw. Studiengangs	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Wirtschaftspädagogik (Diplom)
Zulassungsvoraussetzungen	Allgemeine HS-Reife 12monatiges Betriebspraktikum, davon mindestens 3 Monate vor Beginn des Studiums (auf Antrag kann das Praktikum durch eine einschlägige Berufsausbildung ersetzt werden)	Allg. oder fachgebundene HS-Reife 3monatiges Praktikum oder einschlägige abgeschlossene Berufsausbildung
Regelstudienzeit	9 Semester (davon 1Prüfungssemester)	9 Semester (davon 1Prüfungssemester)
Studienumfang	160 SWS	

Studienstruktur Grundstudium Zwischenprüfung Hauptstudium	Berufliche Fachrichtung (Erstfach/Hauptfach): 85 SWS Zweifach (Nebenfach) 50 SWS Erziehungswissenschaften 25 SWS	Wirtschaftspädagogik I: GS 3 Semester Wirtschaftspädagogik II: GS 4 Semester Wirtschaftspädagogik I: HS 6 Semester Wirtschaftspädagogik II: HS 5 Semester
Betriebspraktika	Betriebspraktikum von 1 Jahr	6monatiges Betriebspraktikum EDV-Praktikum
Schulpraktika	Orientierungspraktikum (2 Wochen) im GS schulpädagogisches Blockpraktikum (4 Wochen) im HS	4wöchiges Schulpraktikum
1. Staatsprüfung/Diplom		Diplom-Vorprüfung Diplomprüfung
Berufliche Fachrichtungen	Berufliche Fachrichtung (Erstfächer/Hauptfächer): Bautechnik (an der Bauhaus-Universität Weimar) Elektrotechnik (Technische Universität Ilmenau) Metalltechnik (Technische Universität Ilmenau)	Berufliche Fachrichtung: Wirtschaftspädagogik
Wahlpflichtfächer	Zweitfächer: Deutsch (PHE); Englisch (PHE); Französisch(PHE); Mathematik (TUI; BUW); Sport (PHE); Evangelische Religionslehre; Philosophie (PHE); Physik (TUI); Katholi- sche Religionslehre; Sozialkunde (PHE) Unabhängig davon, an welcher Uni die Zweitfächer stu- diert werden, das erziehungswissenschaftliche Studium wird in jedem Fall von der PH Erfurt abgedeckt	
Prüfungen	Zwischenprüfung nach dem GS Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen	Diplom-Vorprüfung Diplom-Prüfung

12.3 Expertise über „Aussagen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über die Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen“

PD Dr. Hanns-Peter Bruchhäuser

Inhalt:

- 0. Analyse- und Darstellungsansatz**
- 1. Strukturvarianz Traditionalität**
 - 1.1 Studiengang- und Abschlußwertigkeit**
 - 1.2 Berufsfeldwissenschaften als einheitliche fachdidaktische Basis**
- 2. Strukturvarianz Berufsbiographie**
 - 2.1 Erste Phase: Studium/Studiengang**
 - 2.2 Zweite Phase: Vorbereitungsdienst**
 - 2.3 Dritte Phase: Schuldienst**
- 3. Zusammenfassung und Defizite**
- 4. Aussagenkorpus**

0. Analyse- und Darstellungsansatz

Die Darstellung von Aussagen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu Fragen der Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen berührt das Feld eines kontrovers geführten innerdisziplinären Diskurses. Dieser hat zunächst seinen Ausgang gefunden in sich abzeichnenden quantitativen Problemen der Lehrerversorgung an beruflichen Schulen (Stratmann 1995; Lipsmeier 1991) und den hieraus begründeten personellen Notmaßnahmen der staatlichen Schuladministration, etwa durch die Einstellung pädagogisch nicht vorgebildeter Fachwissenschaftler ohne einschlägiges, pädagogisch orientiertes Studium in den Vorbereitungsdienst: Hierin wird die Gefahr der Relativierung der einschlägigen Studiengänge, der Entwertung der pädagogischen Aspekte und deren Degenerierung zum Appendix der Lehrerausbildung gesehen (Bonz 1990, S. 543; Kutscha 1990, S. 2). Die folgende Diskussion hat sich dann auch auf Fragen der Gestaltung und Inhaltlichkeit entsprechender Studiengänge ausgeweitet, vornehmlich aufgrund einer gewandelten Schülerpopulation der beruflichen Schulen sowie von qualitativen Umbrüchen in der Entwicklung beruflicher Ausbildungskonzeptionen und deren Folgen für die Professionalisierung von Berufspädagogen (Kutscha 1989, S. 772).

Die Diskussion folgt dabei im wesentlichen zwei unterschiedlichen Strukturvarianzen, in denen sich inhaltliche Konvergenzen und Divergenzen des binnendisziplinären Meinungsspektrums widerspiegeln: Zum einen werden diese Aussagen in erheblichem Maße beeinflusst von den inhaltlichen Konsequenzen einer unterschiedlichen Strukturgenese und damit Traditionalität dieser Art der Lehrerbildung in Deutschland, und zwar - in vereinfachender Schematisierung - der Wirtschaftspädagogik sowie der gewerblichen Berufspädagogik. Zum anderen beziehen sich die Aussagen im Sinne des vorliegenden Analyseinstrumentariums auf Fragen der berufsbiographischen Phasigkeit (1. Phase: Studium/Studiengang; 2. Phase: Vorbereitungsdienst; 3. Phase: Schuldienst).

Um in den binnendisziplinären Aussagen zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrerbildung diese beiden Strukturvarianzen (Traditionalität und Berufsbiographie) mit den Ausprägungen inhaltlicher Konvergenzen und Divergenzen transparent zu machen, werden im folgenden im ersten Zugriff die inhaltlichen Konsequenzen der divergierenden Traditionalität anhand zweier aktueller Konflikte zu Fragen der Wertigkeit von Studiengängen und Abschlüssen sowie der Bedeutung unterschiedlicher fachdidaktischer Intensitäten der Lehrerbildung für berufliche Schulen skizziert. In einem zweiten Zugriff wird dann der berufsbiographische Aspekt untersucht, und zwar beginnend mit den als konsensual bewertbaren Aussagen der Sektion (früher: Kommission) Berufs- und Wirtschaftspädagogik als der wissenschaftlichen Vereinigung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hieran fügen sich anschließend Einzelaussagen unter Anwendung des allgemeinen Analyseinstrumentariums der vorliegenden Untersu-

chung, ehe abschließend mit einer ansatzweisen inhaltlichen Defizitanalyse die Aussagen des vorhandenen Materialkorpus zusammengefaßt werden.

1. Strukturvarianz Traditionalität

Die Wirtschaftspädagogik kann mit der Handelslehrausbildung im Rahmen eines Diplomstudienganges mit polyvalent verwertbarer Abschlußqualität auf eine mehr als einhundertjährige Tradition akademischer Professionalisierung verweisen. Mit dem gemeinsamen berufskorporativen Ursprung von Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaftslehre an den Handelshochschulen verband sich nicht nur eine frühe Perspektive von Wissenschaftlichkeit wirtschaftspädagogischer Ausbildung, sondern im engen Bezug zu der inhaltlichen Leitwissenschaft auch ein vorwiegend fachwissenschaftliches Verständnis wirtschaftspädagogischer Kompetenz und damit ein Anspruch von Fachdidaktik, der sich im Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik als einer eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Disziplin in der Kontur der Wirtschaftswissenschaften widerspiegelte (Bruchhäuser 2000).

Die gewerbliche Berufspädagogik hingegen kann zwar ebenfalls auf historische Ansätze einer akademisierten Lehrerbildung verweisen, jedoch entbehren diese mangels Dauerhaftigkeit des Gesichtspunktes allgemeiner Traditionalität (Lipsmeier 1992, S. 358 f.). Diese liegt vielmehr im wesentlichen in der Ausbildung der Gewerbelehrer an Berufspädagogischen Instituten mit einer erst in den vergangenen drei bis vier Dezennien erfolgten Akademisierung (Rützel/Faßhauer 1999, S. 4; Pätzold 1995, S. 458-463; Pätzold/Wortmann 1999, S. 484; Michelsen 1994, S. 6), und zwar öffentlichen, nicht berufskorporativen Ursprungs. Insofern blieb die gewerbliche Berufspädagogik im Wissenschaftsanspruch ihrer jeweiligen fachdidaktischen Legitimität an das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein etablierter universitärer Referenzdisziplinen verwiesen (Pätzold/Wortmann 1999, S. 485), eine fachwissenschaftliche Konturierung im Sinne eines erziehungswissenschaftlichen Eigenständigkeitsanspruches konnte sie damit nicht entwickeln. Zudem ergab sich für die Ausbildung in den beruflichen Fachrichtungen damit das Problem, daß auf die beruflichen Differenzierungen im Dualen System nicht immer hinreichend Bezug genommen werden konnte (Kutscha 1989, S. 770).

Vor dem Hintergrund dieser divergierenden Traditionalität wird die Frage von Einheitlichkeit und Differenz in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrerbildung anhand zweier aktueller, binnendisziplinärer Konflikte deutlich, die in engem inhaltlichen Zusammenhang miteinander stehen. Dabei handelt es sich im wesentlichen um Fragen von Art und Intensität der im Studiengang vermittelbaren und zu vermittelnden fachdidaktischen Professionalität: Einerseits hinsichtlich der Studiengang- und Abschlußwertigkeit, andererseits im Hinblick auf die Entwicklung einer eigenständigen fachdidaktischen Bezugsbasis für die Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen in Form von Berufsfeldwissenschaften. In den divergierenden und konvergierenden Argumenten wird dabei auch die Frage des Anspruches auf disziplinäre Binnenlegitimität berührt: Die Vorstellung einer „Einheitslehrer“-Bildung, die seitens der Sektion

Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinsichtlich der Übereinstimmung mit anderen erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsgängen nachdrücklich zurückgewiesen wird (2.1.), stellt sich damit auch im binnendisziplinären Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

1.1. Studiengang- und Abschlußwertigkeit

Zur Frage der Wertigkeit von gewerblichen und kaufmännischen Studiengängen bzw. Studienabschlüssen ist von Vertretern der Wirtschaftspädagogik die Befürchtung einer „gefährlichen Nähe“ der Handelslehrer zur Gewerbelehrausbildung vorgetragen worden. Die Schwächen der Gewerbelehrausbildung lägen in fachwissenschaftlichen Ansprüchen unterhalb des Niveaus einer Ingenieurausbildung. Es sei demnach unzulässig, hinsichtlich der Wertigkeit der Studienabschlüsse Handelslehrer und Gewerbelehrer z. B. über den Zwang des Staatsexamens auf den kleinsten gemeinsamen Nenner bringen zu wollen (Ruhstrat 1997, S. 64). – Hierdurch veranlaßt, tragen Vertreter der gewerblichen Berufspädagogik, verbunden mit einem mehrfachen Ideologievorwurf an die betreffenden Wirtschaftspädagogen, ihre Auffassung einer Niveauidentität von Diplom- und Staatsprüfung vor. Zur Begründung stellen sie die Ausbildungsquantitäten (Semesterwochenstunden) der erziehungs- und fachwissenschaftlichen Studienanteile von gewerblichen und kaufmännischen Studiengängen sowie von gewerblichen Diplom- und Staatsexamensstudiengängen einander gegenüber mit dem Ergebnis, daß jeweils keine signifikanten Unterschiede vorhanden seien. Zudem verweisen sie auf die gleichermaßen gegebene Promotionsfähigkeit beider Studiengänge (Arnold u.a. 1997).

Demgegenüber richten Vertreter der Wirtschaftspädagogik im Rekurs wiederum hierauf ihre Argumentation vorwiegend auf den qualitativen Gesichtspunkt von Fachdidaktik aus. Die Vielfalt der gewerblichen Fachrichtungen, zugleich die Unterschiedlichkeit des Vorhandenseins und der Art fachlicher Referenzwissenschaften auf universitärem Niveau, lasse im gewerblichen Bereich nur im Einzelfall eine fachdidaktische Intensität zu, die mit der der wirtschaftspädagogischen Ausbildung und ihrer Ausrichtung auf lediglich eine Bezugswissenschaft vergleichbar sei. Insofern lasse sich im Diplomstudiengang für Handelslehrer ein größeres Ausmaß didaktischen Expertentums realisieren, woraus sich die Forderung nach fachwissenschaftlicher Niveauidentität von Diplomhandelslehrerprüfungen mit den Prüfungsanforderungen von ökonomischen Diplomstudiengängen ableite; dies gelte umso mehr, als die Handelslehrerprüfung für die Absolventen eines so definierten Studienganges polyvalente Berufsperspektiven über eine spätere Tätigkeit an beruflichen Schulen hinaus eröffne. Zugleich erteilt man mit der Betonung dieser fachdidaktischen Wertigkeit anderen inhaltlichen Akzentuierungen der Studiengangsges-

taltung, etwa sozialtherapeutischer Art, eine Absage (Achtenhagen/Beck 1997).

Vor diesem Hintergrund kann die in einem, aufgrund der skizzierten Kontroverse gemeinsam verfaßten Positionspapier aufgestellte Forderung nach einer Verringerung der Berufsfelder in der gewerblich-technischen Lehrerbildung als Bemühen verstanden werden, hier die fachdidaktischen Intensitätsoptionen eines gemeinsamen Studiengangskonzeptes zu verstärken (Arbeitsgruppe „Berufsschullehrerausbildung“ 1997/98).

In engem inhaltlichen Zusammenhang mit diesem Wertigkeitskonflikt steht die zweite, binnendisziplinäre Kontroverse als Ausdruck einer divergierenden Traditionalität von gewerblicher Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

1.2. Berufsfeldwissenschaften als einheitliche fachdidaktische Basis

Die in der gewerblichen Berufspädagogik vorhandene Problematik, im Zuge der Akademisierung dieser Lehrerbildung nicht zu jedem Berufsfeld ein inhaltlich korrespondierendes universitäres Lehrangebot vorgefunden zu haben bzw. vorweisen zu können, hat hier – wie gezeigt – die Frage nach den Möglichkeiten, der Art und Intensität fachdidaktischer Professionalität entstehen lassen. Diese Frage wurde verschärft um eine diffuse Begriffsdeutung von Fachdidaktik (Bader/Kreutzer 1994, S. 51 f.) sowie eine vermehrte Diskussion von Fragen einer Bezugsetzung erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis in der Ausbildung von Lehrern beruflicher Schulen (Pätzold 1995). Hierzu gehört die Frage, ob die – bei den Gewerbelehrern erst spät eingetretene – Verwissenschaftlichung der Ausbildung den Professionalisierungsbedürfnissen des pädagogischen Berufsbildes voll entspricht oder ob nicht zur wissenschaftlichen Systematik als zusätzliche Komponente der Ausbildung das Feld einer pragmatischen Kasuistik zu berücksichtigen sei (Lempert 2000, S. 136 f.).

Um diesem Mangel abzuhelpfen, ist von norddeutschen Vertretern der gewerblichen Berufspädagogik eine Konzeption zur Entwicklung eigenständiger Berufsfeldwissenschaften als der bezugswissenschaftlichen Basis fachdidaktischer Professionalisierung vorgetragen worden (Gerds 1999; Heidegger 2000; auch als „Berufliche Fachwissenschaft“: Uhe 1998). Mit der Begründung einer dreifach strukturierten Krisensymptomatik der Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen (Qualitätsdefizite der Ausbildung in den beruflichen Fachrichtungen, extreme Ausbildungs-Nachfrage-Disparitäten mit einer destabilisierenden Wirkung auf die Studiengangentwicklung, unzureichende Integration der berufspädagogischen Studiengänge in die universitären Strukturen; Gerds u.a. 1999,

S. 585-587; Heidegger 2000, S. 13-16) wurden hierzu Reformvorstellungen entwickelt: Diese intendieren – neben einer veränderten Standortregelung universitärer Studienmöglichkeiten – vor allem die Entwicklung sogenannter Berufsfeldwissenschaften als einer eigenständigen fachdidaktischen Bezugsbasis für die Professionalisierung von Lehrern beruflicher Schulen. Unter der Annahme, daß dem in der praktischen Berufsarbeit eingeschlossenen Wissen eine eigene Qualität zukomme, die traditionell nicht Gegenstand universitärer Lehre und Forschung sei, wird dabei dem berufsfeldspezifischem Arbeitsprozeßwissen eine didaktische Leitfunktion beigemessen (Gerds u.a. 1999, S. 588; Heidegger 2000, S. 16 f.). Indem somit die professionalisierungsspezifische Unterscheidung zwischen Theorie- und Praxislehrern hinfällig würde (Gerds u.a. 1999, S. 590), wird andererseits für die Wahrnehmung praktischer Aufgaben in Werkstätten und Laboren der Einsatz von sogenannten Berufsbildungsassistenten ohne Lehrbefähigung gefordert (vgl. Gerds u.a. 1999, S. 590; Heidegger 2000, S. 20). Zur Umsetzung dieser Vorstellung wird eine auf neun berufliche Fachrichtungen reduzierte Fachrichtungsstruktur mit unterschiedlichen Schwerpunkten vorgelegt, die auch den Bereich Wirtschaft und Verwaltung umfaßt; dieser soll zugleich die Funktion einer Querschnittswissenschaft einnehmen (Gerds u.a. 1999, S. 588 f.; Heidegger 2000, S. 18-21).

Als denkbare Qualifikationsprofile werden dabei vorgesehen:

- a) Staatsexamen/Diplom mit jeweils 80 Semesterwochenstunden der beruflichen Fachrichtung als Berufsfeldwissenschaft und 30 Semesterwochenstunden in Berufspädagogik sowie 50 Semesterwochenstunden als
 - allgemeines Sekundarstufen II- Zweitfach oder
 - eine zweite berufliche Fachrichtung oder
 - eine Vertiefung der beruflichen Fachrichtung oder
 - Berufliche Rehabilitation und Sonderpädagogik.
- b) Diplom mit jeweils 80/50 Semesterwochenstunden der beruflichen Fachrichtung als Berufsfeldwissenschaft und 30 Semesterwochenstunden in Berufspädagogik sowie 50/80 Semesterwochenstunden in
 - außerschulischer Berufsbildung oder
 - europäischer/internationaler Berufsbildung (Gerds u.a. 1999, S. 591 f.; Heidegger 2000, S. 20-23).

Der berufsfeldwissenschaftliche Ansatz wird mittlerweile im Rahmen der Neuordnung der Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein an der Universität Flensburg erprobt (Petersen/Spöttl 1999).

Diese Konzeption wird von Vertretern der Wirtschaftspädagogik mit Nachdruck zurückgewiesen (Czycholl 1999, S. 8-11). Beanstandet werden neben methodischen und in der Implementationskultur des Vorschla­ges begründeten Eigenheiten die Perspektive einer aus der gewerblichen Berufspädagogik vorgetragenen Sichtweise, welche die Wirtschaftspädagogik einschlie­ße (Achtenhagen u.a. 1999, S. 598; Tramm 2000, S. 33). Demzufolge wird die unterstellte allgemeine Krisensymptomatik für den Bereich der Wirtschaftspädagogik bestritten (Achtenhagen u.a. 1999, S. 598 f.; Tramm 2000, S. 34 f.), vielmehr werden statt dessen differenzierte Problemlösungen eingefordert; diese sollten dem durch große innere Heterogenität gekennzeichneten professionspolitischen Handlungsfeld Rechnung tragen. Eine über alle Berufsfelder hinweg einheitliche Lehrerausbildung führe hingegen zu einer Nivellierung auf dem niedrigsten gemeinsamen Niveau unter Preisgabe des erreichten hohen Ausbildungsstandards in der Wirtschaftspädagogik, sie wirke demnach hier dequalifizierend (Achtenhagen u.a. 1999, S. 599-601; Tramm 2000, S. 35-37). Mit dem Konstrukt einer Berufsfeldwissenschaft rücke eine fiktive akademische Disziplin in das Zentrum der Neukonzeptionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge, wobei die zentralen Grundannahmen wissenschaftstheoretisch und –soziologisch unhaltbar seien (Achtenhagen u.a. 1999, S. 601-603; Tramm 2000, S. 38-40). Bezogen auf die Wirtschaftspädagogik wird damit u.a. eine Polyvalenzeinbuße in der Wertigkeit des Diplomabschlusses, eine inhaltliche Niveauabsenkung unter die Fachhochschulebene sowie ein Qualifizierungsdefizit von Lehrern an wissenschaftsorientierten kaufmännische Ausbildungsgängen befürchtet. Zudem wird die Angemessenheit der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung als Querschnittsdisziplin aller Bildungsgänge für Lehrer an beruflichen Schulen bestritten (Achtenhagen u.a. 1999, S. 600, S. 603-605; Tramm 2000, S. 41-43).

Neben diesen, aus der Wirtschaftspädagogik vorgetragenen Bedenken stehen auch Einwendungen aus dem Bereich der gewerblichen Berufspädagogik, die den Ansatz einer Entwicklung von Berufsfeldwissenschaften unter Praktikabilitätsgesichtspunkten als problematisch ansehen und Teile der kritischen Argumentation aus der Wirtschaftspädagogik übernehmen (vgl. Nickolaus 2000, S. 52-56). Andere Stimmen halten dem Ansatz eine mangelnde Grundlagenfundierung, einen unterentwickelten Komplexitätsgehalt hinsichtlich seiner Intention sowie eine unzureichende Differenzierung hinsichtlich der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge vor, betonen indessen seinen produktiven Gehalt, der von der Pauschalkritik der Wirtschaftspädagogik nicht hinreichend gewürdigt werde (Pätzold/Wortmann 1999, S. 494-499). Insofern verlaufen die unterschiedlichen Argumentationslinien nicht entlang der Berufsfeldgrenzen, sondern greifen über diese hinaus.

Gleichwohl stehen sich damit in den skizzierten binnendisziplinären Konflikten im wesentlichen zwei Argumentationsebenen gegenüber, in denen vornehmlich die divergierende Traditionalität der Wirtschaftspädagogik

sowie der gewerblichen Berufspädagogik mit ihren Konsequenzen erkennbar wird:

- Einerseits die Auffassung von Wirtschaftspädagogik als einer von der gewerblichen Berufspädagogik eigenständigen Disziplin. Insofern wird eine differenzierte Konzeption der Lehrerbildung eingefordert, die wirtschaftspädagogisch unter Verweis auf die tradierten fachwissenschaftlichen Monobezüge zu den Wirtschaftswissenschaften vor allem die inhaltlichen Qualitätsmaßstäbe ausgeprägter fachdidaktischer Intensitätskonsequenzen betont.
- Andererseits die Auffassung von Berufspädagogik als einer auch die Wirtschaftspädagogik umfassenden Disziplin. Von daher wird die Vorstellung einer einheitlichen Konzeption der Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen vorgetragen, die u.a. unter dem Leitgedanken der Arbeitsprozeßorientierung beruflicher Qualifizierung das fachdidaktische Problem unzureichender bzw. fehlender Referenz zu universitären Fachdisziplinen in der gewerblichen Berufspädagogik beheben und diese Konzeption auch auf die Wirtschaftspädagogik übertragen will.

Eine konvergierende Tendenz dieser beiden Sichtweisen ist derzeit kaum erkennbar. Die Stellungnahmen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2.1.) umfassen beide Positionen in einem Grad von Abstraktheit, der den unterschiedlichen Sichtweisen Rechnung trägt und eine einseitige, ausgrenzende Positionierung vermeidet. Insofern liegt noch immer in den divergierenden professionspolitischen Argumentationslinien eine weithin ungebrochene Traditionalität berufs- und wirtschaftspädagogischer Lehrerbildung vor.

2. Strukturvarianz Berufsbiographie

Die Diskussion von Fragen der Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik konzentriert sich unter berufsbiographischem Aspekt im wesentlichen auf die Gestaltung von Diplom- bzw. Lehramtsstudiengängen mit einer beruflichen Fachrichtung. Probleme der zweiten Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) sowie der Berufstätigkeit nach erfolgreichem Abschluß der zweiten Ausbildungsphase werden eher marginal und im Zusammenhang mit Fragen der ersten Ausbildungsphase thematisiert. Innerhalb dieser ersten Ausbildungsphase bezieht sich die Diskussion nahezu ausschließlich auf Fragen der akademischen Lehrerbildung (sogenannter „Theorielehrer“ mit künftigem Lehramt). Die Ausbildung von Lehrern für den fachpraktischen Unterricht (sogenannter „Praxislehrer“) hingegen, die bislang ohne das Erfordernis einer Hochschulzugangsberechtigung in seminaristischer

Form erfolgt, werden in dieser Diskussion – wenn überhaupt - ausgesprochen randständig erörtert.

2.1. Erste Phase: Studium/Studiengang

Mit dieser Maßgabe ist die Position der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu sehen, die vor dem Hintergrund der skizzierten divergenten Traditionslinien und ihrer Konsequenzen vor der Aufgabe steht, diese gleichwohl binnendisziplinär konsensfähig zu umschreiben, was im Einzelfall nur durch eine hinreichende Offenheit bzw. Abstraktheit der Stellungnahme möglich erscheint.

Insofern werden unter der Leitvorstellung zu entwickelnder pädagogischer Professionalität angesichts der Entwicklungsdynamik der sozialökonomischen Umwelt die Maßstäbe einer wissenschaftlichen Ausbildung für unverzichtbar gehalten (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1999, S. 378). Hieraus folgt die Auffassung, daß ein solcher Qualitätsanspruch nur durch eine universitäre Ausbildung gewährleistet werden kann. Damit werden Bestrebungen des Wissenschaftsrates, des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung sowie der Hochschulrektorenkonferenz, die Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen in den Bereich der Fachhochschulen zu verlagern, einmütig zurückgewiesen (Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1998). Die von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertretene Auffassung definiert daher die Anforderungen grundständiger Studiengänge als Qualitätsmaßstab, an denen auch die Möglichkeiten von Konsekutivmodellen für die Einmündung von Fachhochschulabsolventen zu orientieren seien (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1999, S. 378 f.).

Hinsichtlich der Studienganggestaltung präferiert die Sektion mithin ein grundständiges Konzept, das auf polyvalente Einsatzfelder hin ausgelegt ist. Dabei wird eine Gliederung des Studienangebotes in

- die Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
- eine Berufliche Fachrichtung/Fachwissenschaft sowie
- den Wahlpflichtbereich

vertreten (Bonz 1990, S. 545).

Im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik soll die erziehungswissenschaftliche Komponente zum Ausdruck kommen, und zwar neben den Grundfragen der Disziplin auch durch deren Didaktik. Da die spezifisch berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragestellungen nicht von anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen übernommen werden können, wird ein „Einheitslehrer“-Konzept mit anderen erziehungs-

wissenschaftlichen Studiengängen abgelehnt (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1999, S. 378; ebenso Czycholl 2000, S. 1). Angesichts der vorhandenen Uneinheitlichkeiten dieses Studienbereiches in der Ausbildungsrealität steht innerhalb der Sektion die Entwicklung eines bundeseinheitlichen Kerncurriculums dieses berufs- und wirtschaftspädagogischen Studienanteiles derzeit auf der Agenda der binnendisziplinären Arbeit.

Daneben soll das Studium der beruflichen Fachrichtungen in etablierten Bezugswissenschaften auf dem Niveau universitärer Diplomstudiengänge erfolgen. Sofern eine curriculare Anbindung an eingeführte Diplomstudiengänge wegen disziplinspezifischer Probleme unangemessen ist, werden Komponenten lehrorientierter Fachwissenschaften als sinnvoll erachtet (1.2.). Die offene Kombination dieser Studienanteile mit einem Wahlpflichtfach soll insgesamt zum Universitätsdiplom bzw. zur Verbindung von Erster Staatsprüfung mit einem Universitätsdiplom führen, und zwar in alleiniger Gestaltungs- und Prüfungskompetenz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Beschränkung des Niveaus auf die Ebene von Bachelor-Studiengängen wird dabei abgelehnt (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1999, S. 379). Die notwendige Theorie-Praxis-Verbindung schließlich soll durch Forschung mit unterstützenden schul- und betriebspraktischen Studien sichergestellt werden, ein obligatorisches Praxissemester im Rahmen des Studiums wird verworfen (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1999, S. 378).

Neben diesen, auf Konsensualität bedachten Positionen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik findet sich hinsichtlich von Einzelelementen der Studienganggestaltung eine binnendisziplinäre, teilweise kontrovers geführte Diskussion:

- Vereinzelt wird die Aufhebung der bisherigen Dreiphasigkeit der Lehrerbildung vorgeschlagen, an deren Stelle eine Modularisierung der Lehrerbildung treten soll. Demnach würden fach- und erziehungswissenschaftliche Kompetenzen in funktional ausdifferenzierten universitären Diplomstudiengängen vermittelt, die mit einem sofortigen Eintritt in das gewählte Berufsfeld schulischer oder außerschulischer Art verbunden wären. An die Stelle der bisherigen zweiten Phase der Lehrerbildung träten schulpraktische Studien innerhalb der universitären Ausbildungsphase (Czycholl 2000).
- Die Frage einer Verlagerung von Teilen des Studiums an Fachhochschulen und einer Anrechnung von fachlichen Studienzeiten und -leistungen, die an Fachhochschulen erbracht worden sind, ist Gegenstand kontroverser Auseinandersetzung (Czycholl 1999, S. 5-8). Die mehrheitliche Meinung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lehnt eine solche Teilverlagerung bzw. Anrechnung mit dem Hinweis ab, daß eine globale Anrechnung von

Studienzeiten und Prüfungen ohne Äquivalenznachweis das Prinzip einer grundständigen, streng wissenschaftlichen Lehrerbildung verletze, zumal die Parallelität der erziehungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Studieninhalte in der Ausbildung damit nicht mehr gegeben sei (Zabeck 1995, S. 482 ff.; Czycholl 1999, S. 8; Drechsel 1995, S. 503 f.). Eine Minderheitenmeinung hingegen schließt Teilverlagerungen des Studiums an Fachhochschulen und die Anrechnung entsprechender Studienleistungen nicht aus. Dabei wird auf personelle und curriculare Änderungen an den Fachhochschulen in der Vergangenheit sowie auf positive Erfahrungen mit Aufbaustudiengängen und eine vorhandene Anrechnungspraxis mit einer Öffnung der universitären Studiengänge verwiesen (Lipsmeier o.J.).

- Die Frage der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile wird vorwiegend unter quantitativem Gesichtspunkt erörtert. Eine Reduzierung oder Eliminierung dieser Anteile, wie sie im Rahmen von Notmaßnahmen zur Lehrerversorgung anklingt, wird abgelehnt, da hiermit das erreichte Niveau der Professionalisierung von Berufspädagogen substantiell unterlaufen werde (Kutscha 1989, S. 768); insofern werden wegen der Bedeutung des berufspädagogischen Studienanteils für den Professionalisierungsprozeß der Lehrer mindestens 30 Semesterwochenstunden (Lipsmeier 1992, S. 375) bzw. 40 Semesterwochenstunden als notwendig erachtet (Kutscha 1989, S. 768). Neben dieser vorherrschenden quantitativen Argumentation wird auch darauf verwiesen, daß die inhaltliche Studienganggestaltung mit der intendierten Qualifizierung zu berufspädagogischen Leistungen kongruent und empirisch faßbar sein sollte: Die zentralen Momente professionell-pädagogischen Handelns sollten demnach auch in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiensituationen selbst zum Tragen kommen und nicht unter einem falschen Verständnis wissenschaftlicher Professionalität systematisch ausgegrenzt bleiben (Kutscha 1989, S. 768).
- Die Erörterung der schul- bzw. betriebspraktischen Studienanteile ist Gegenstand kontroverser Auseinandersetzung, die zudem auf einer ungesicherten empirischen Basis ausgetragen wird: So gilt die Frage, ob sich aus betrieblichen Praxisaufenthalten in Form von Betriebspraktika oder einer abgeschlossenen Berufsausbildung wesentliche Lerneffekte bei der Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen ergeben, bislang als weder hinreichend theoretisch begründet noch empirisch belegt; der gegenwärtige Forschungsstand läßt hierzu wesentliche Desiderate offen (Zimmermann u.a. 1996, S. 16-18). Gleichwohl finden sich zum Problem des Anteils praktischer Studienanteile divergierende Stellungnahmen: Einerseits wird, übereinstimmend mit der Position der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, eine Ver-

stärkung der schulpraktischen Studienanteile unter Anrechnung auf den folgenden Vorbereitungsdienst abgelehnt, da sie – zumal im Grundstudium – ihren Primärcharakter als wissenschaftsorientierte schulpraktische Studien verlören und das Grundziel einer wissenschaftlichen Ausbildung zerstörten (Czycholl 1999, S. 12-14). Andererseits wird ein vermehrter Praxisbezug in der ersten Ausbildungsphase für notwendig erachtet: Mit der Verlagerung des (gewerblichen) Berufspädagogenstudiums an die Universitäten, mit der Übertragung gymnasialer Rekrutierungsmodalitäten auf das Berufspädagogenstudium und der abnehmenden Bedeutung des Zweiten Bildungsweges als Rekrutierungsinstanz berufserfahrener Studenten seien wichtige Transmissionelemente bei der Verbindung von Theorie und Praxis verlorengegangen, und zwar ohne äquivalenten Ersatz. Für die Konsolidierung grundständiger universitärer Diplom-Studiengänge wird daher eine Komplettierung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildungsanteile durch die Erweiterung praktischer Studienanteile angeregt, und zwar mittels der verbindlichen Einführung eines zwölfmonatigen Betriebspraktikums vor Beginn des Studiums sowie ein sechsmonatiges gelenktes Betriebspraktikum während des Studiums, insgesamt nach einem Ausbildungsstandard gemäß Berufsbildungsgesetz, dazu einer Ausweitung der unterrichts- und fachpraktischen Ausbildungsanteile während der ersten Ausbildungsphase sowie einer verstärkten inhaltlichen Orientierung des Studiums an den Anforderungen der beruflichen Schulen und der berufspädagogischen Tätigkeitsfelder (Kutscha 1989, S. 769).

- Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Studienanteile wird von Vertretern der Wirtschaftspädagogik regelmäßig auf die entsprechenden Anforderungen der fachwissenschaftlichen Diplomstudiengänge rekurriert (Achtenhagen 1997, S. 536). Dagegen ist diese Frage innerhalb der gewerblichen Berufspädagogik durchaus umstritten: Hier wird einerseits die Auffassung vertreten, unter dem Gesichtspunkt einer auf das spätere, schulische Aufgabenfeld bezogenen ganzheitlichen Professionalisierung sei das Übergewicht der fachorientierten Ausbildung zu mildern, die Ausbildung stärker an der späteren Unterrichtspraxis zu orientieren, die fachdidaktische Ausbildung wesentlich zu intensivieren sowie selbstreflexive Phasen bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung zu berücksichtigen (Arnold 1992, S. 31). Hiergegen wird auch aus der gewerblichen Berufspädagogik heraus eingewandt, daß die Innovationsfähigkeit des beruflichen Schulwesens wesentlich von der Fachkompetenz der Lehrer an beruflichen Schulen abhängt und diese Fachkompetenz in einem wissenschaftlichen Studium in der wissenschaftlichen Strukturiertheit der Fächer der beruflichen Fachrichtung erworben werde; insofern wird dann auch für die Gewerbelehrausbildung der Erwerb

der Fachkompetenz in der beruflichen Fachrichtung ein hoher Stellenwert beigemessen und ein Studienumfang von etwa 110 SWS für erforderlich gehalten (Lipsmeier 1992, S. 374 f.). Die Situation der Fachdidaktiken stellt sich dabei uneinheitlich dar, und zwar hinsichtlich des zeitlichen Umfanges der fachdidaktischen Anteile im Studium, der Zuordnung zu den verschiedenen Studienbereichen sowie ihrer Prüfungsrelevanz (Bader/Kreutzer 1994, S. 57).

- Die Gestaltung des Wahlpflichtbereiches wird im derzeitigen binnendisziplinären Diskurs weniger unter Wertigkeitsaspekten thematisiert, die für die erziehungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Studienanteile maßgebend sind, sondern vorwiegend unter berufsbiographischen Verwertungs- und Perspektivgesichtspunkten, die als Attraktivitätsmomente auf die lokalen Studiengangkonzeptionen zurückwirken können. Hier werden als Kombinationsmöglichkeiten erörtert: Die berufliche Fachrichtung (Erstfach) mit einem Zweitfach als a) allgemeinem Fach (z. B. Elektrotechnik mit Englisch), b) affinem Fach (z. B. Elektrotechnik mit Mathematik), c) hochaffinem Fach (z. B. Elektrotechnik mit Nachrichtentechnik) sowie ein allgemeines Erstfach mit allgemeinem Zweitfach (Bader/Schäfer 1993, S. 388). Das für die Studienfachkombination bestehende Attraktivitätsdilemma für die Absolventen wird hierbei darin gesehen, daß das Studium einer beruflichen Fachrichtung in Verbindung mit einem allgemeinen Fach innerhalb der gängigen Studienzeiten als kaum leistbar gilt, während Absolventen mit einem hochaffinen Zweitfach – und damit günstigen Voraussetzungen hinsichtlich ihrer Studienzzeit – mit Beschränkungen bei der Einstellung aufgrund der Rekrutierungsmodalitäten einzelner Kultusadministrationen zu rechnen haben (Bader/Schäfer 1993, S. 393).
- Die Frage des Studienabschlusses läßt eine eindeutige Präferenzierung des Diplomabschlusses erkennen. Die Argumente hierfür sind sowohl berufsbiographischer als auch hochschulpolitischer Art: Neben den Polyvalenzperspektiven der späteren Berufslaufbahn, der höheren Arbeitsmarktgängigkeit des Abschlusses sowie der für professionelles Handeln erforderlichen wissenschaftlichen Selbständigkeit (Kutscha 1989, S. 767) werden die alternativen Staatsexamina gekennzeichnet als „Eingriff eines mit Monopolprivilegien ausgestatteten Arbeitgebers in die Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Ausbildungstätigkeiten an Universitäten“ (Kutscha 1990, S. 3). Die Orientierung an den spezifischen Anforderungen des Staates und deren Operationalisierung durch die staatliche Schulaufsicht, etwa durch Staatsprüfungen, sollte demnach erst im zweiten Ausbildungsabschnitt erfolgen. (Kutscha 1989, S. 767). Die im Polyvalenzanspruch intendierten alternativen Einsatzmöglichkeiten gelten allerdings in hohem Maße als

vom späteren Tätigkeitsfeld abhängig (Bader u.a. 1987, S. 226 f.). Diese Befürwortung der Diplom- gegenüber den Staatsexamensabschlüssen findet sich dabei sowohl in der Wirtschafts- als auch in der gewerblichen Berufspädagogik. Seitens der Vertreter der Wirtschaftspädagogik wird die Abkehr von den doppeltprofilierenden Diplomstudiengängen und die Hinwendung zu Staatsexamina mit der Begründung abgelehnt, der Standard der wirtschaftswissenschaftlichen Diplomstudiengänge würde unter dem Einfluß der Wissenschafts- und Kultusministerien ausgehöhlt sowie der mit dem Diplomstudiengang verbundene Goodwill ginge verloren (Zabeck 1995, S. 484). Diese Argumentation stimmt letztlich mit der Tendenz in der gewerblichen Berufspädagogik überein, sich in den gewerblichen Studiengängen vom hergebrachten Studienabschluß des Staatsexamens zu lösen und in Anlehnung an den Abschluß des Diplom-Handelslehrers zu einem doppelt qualifizierenden Abschluß als Diplom-Berufspädagoge oder Diplom-Gewerbelehrer zu gelangen (Rützel/Faßhauer 1999, S. 7; Lipsmeier 1992, S. 360-364; Achtenhagen/Beck 1997, S. 538). Die Befürwortung einer Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen einer modularisierten Gestaltung der universitären Lehrerbildung (Rützel/Faßhauer 1999, S. 7) steht hingegen im Widerspruch hierzu wie auch zur Position der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik und kann derzeit als Minderheitenmeinung qualifiziert werden.

2.2. Zweite Phase: Vorbereitungsdienst

Fragen der Gestaltung der zweiten Phase der Lehrerausbildung werden im Vergleich mit denen der ersten Phase eher beiläufig angesprochen, lassen dabei aber eine Fortführung der strukturellen Grundanschauungen erkennen, die schon hinsichtlich der Fragen der Studienganggestaltung vertreten werden. So wird im Bereich der Wirtschaftspädagogik die Auffassung vertreten, das aus der größeren fachdidaktischen Intensität einer einlinigen bezugswissenschaftlichen Abhängigkeit herrührende didaktische Expertentum sei auch bei der Ausformung einer praxisbezogenen Professionalität zu wahren, was auf die Forderung hinausläuft, die differenzierte Studienganggestaltung der ersten Ausbildungsphase auch in der zweiten Ausbildungsphase fortzuführen (Achtenhagen/Beck 1997, S. 537). Ebenso läßt der Vorschlag einer Modularisierung der Lehrerbildung mit der Konsequenz des Wegfalls des Vorbereitungsdienstes (Czycholl 2000, S. 4-6) die der zweiten Ausbildungsphase beigemessene, sekundäre Wertigkeit im Rahmen des professionspolitischen Diskurses erkennen.

Inhaltliche Ausführungen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Gestaltung der zweiten Ausbildungsphase sind hingegen ausgesprochen

rar; sie finden sich allenfalls dann, wenn Rückwirkungen auf die Wertigkeit bzw. Gestaltung von Studiengangkonzeptionen zu gewärtigen sind: Dies ist im Rahmen der angesprochenen personellen Notmaßnahmen der Kultusadministration mit der Einstellung berufs- und wirtschaftspädagogisch nicht qualifizierter Bewerber in den Vorbereitungsdienst gegeben, auch mit der Erörterung der Einstellungschancen von Studienabsolventen mit unterschiedlicher Zweitfachwahl (Bader/Schäfer 1993, S. 389 f.).

Beide diskursiv wahrnehmbaren Zusammenhänge, die Abhängigkeit von Gestaltungsoptionen der zweiten Phase der Lehrerbildung von den vertretenen Konzeptionen der Studienganggestaltung wie auch die Rückwirkung der Gestaltung des Vorbereitungsdienstes auf die Studiengangkonzeption, belegen die der zweiten Ausbildungsphase offenkundig beigemessene sekundäre Diskursqualität seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine konzeptionell umfassende und systemisch gleichrangige Sichtweise dieser berufsbiographischen Phasigkeit ist hierbei kaum erkennbar.

2.3. Dritte Phase: Schuldienst

Ein ähnlicher Befund wie für die zweite Phase der Lehrerbildung kann auch für deren dritte Phase erhoben werden, zumal dieser erst in jüngerer Zeit ein eigener Stellenwert beigemessen wird. Hierbei werden vorwiegend professionspolitische Argumente, aber auch Gesichtspunkte der Lernortwertigkeit vorgetragen.

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik fordert pauschal eine enge Zusammenarbeit in der Lehrerfort- und -weiterbildung unter maßgeblicher Beteiligung der Universitäten. Als Gegenstand der Zusammenarbeit gilt hierbei der Erwerb von Zusatzqualifikationen, z. B. in den Bereichen Sozialpädagogik sowie Neue Technologien (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1999, S. 379). Darüber hinaus wird – allerdings nur vereinzelt – eine gestiegene Bedeutung der dritten Phase der Lehrerbildung betont: Unter Hinweis auf zunehmende Verschulungstendenzen der betrieblichen Ausbildung und eine entsprechende Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals sieht man für die berufliche Schule im Dualen System das Risiko einer Deprofessionalisierung auf berufsfachlichem Gebiet, der durch eine verbindliche Weiterbildung von Lehrern entgegengewirkt werden soll; hierfür werden Praxissemester für Lehrer an beruflichen Schulen sowie Möglichkeiten einer kooperativen Weiterbildung von Lehrern an beruflichen Schulen und betrieblichem Ausbildungspersonal vorgeschlagen (Kutscha 1989, S. 769).

Eine kriteriengestützte Untersuchung professionspolitischer Anforderungen für die dritte Phase ist dabei allerdings bislang kaum auszumachen. So bleiben die Wirkungen erweiterter pädagogischer Berufsanforderungen bislang kaum beachtet, die sich weder über eine fachdidaktische Intensität noch eine unterrichtliche Relevanz z.B. von beruflichem Arbeitsprozeßwissen identifizieren lassen, aber aus professionspolitischen Konsequenzen z. B. einer verstärkten Autonomie der Schulen herrühren (vgl. 3.0.). Wenn demnach hinsichtlich der Vorstellungen zur zweiten Ausbildungsphase noch eine lose konzeptionelle Interdependenz mit Fragen der Studienganggestaltung erkennbar war, so sind die Aussagen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur dritten Phase der Lehrerbildung eher pauschal, fragmentarisch und ohne erkennbaren, stringenten Strukturbezug zur Gesamtheit des berufsbiographischen Zusammenhanges. Insofern liegt eine abnehmende Reichweite der Aussagen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor, soweit sie über den eigenen, institutionellen Gegenstandsbereich hinausgehen.

3. Zusammenfassung und Defizite

In den Aussagen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu Fragen der Lehrerbildung findet sich eine stark binnendisziplinär betonte Gewichtung des Diskurses; diese zeigt sich zunächst in erheblichen Ungleichgewichten in den konzeptionellen Vorstellungen hinsichtlich der Phasigkeit der Berufsbiographie von Lehrern an beruflichen Schulen. Im Zentrum der Argumentation steht jener professionspolitische Gegenstandsbereich, der mit dem eigenen Arbeitsfeld der Fachvertreter der Disziplin identisch ist, während die berufsbiographisch ähnlich belangvollen weiteren Phasen argumentativ unterbelichtet bleiben.

Vor diesem Hintergrund finden sich in den vertretenen Argumentationslinien und -mustern inhaltliche Konvergenzen und Divergenzen, die einen offenkundigen Zusammenhang zur Ziel-Mittel-Beziehung des intendierten Professionalisierungsvorganges erkennen lassen: Während in der Professionalisierungsentention eine weitgehende Zielkonvergenz erkennbar wird, zeigt sich in den gestalterischen Argumenten eine weitgehende Mitteldivergenz, die faßbar wird in einem von Traditionalitäten bestimmten Feld unterschiedlicher Normvorgaben, Anspruchsformulierungen und Bedingtheitsstrukturen.

Der Befund einer weitgehenden Binnendisziplinarität in der Eigenart des Diskurses bestätigt sich auch hinsichtlich der professionspolitischen Klientel, auf die sich die vorgetragenen Argumente beziehen. So wird die Frage der Ausbildung von Fachlehrern für den berufspraktischen Unterricht nur sehr vereinzelt thematisiert, gleichwohl die Vermittlung hochgradig verwissenschaftlicher Fachpraxis theoretisch unzureichend ausgebildeten Praxislehrern überlassen bleibt, während Theorielehrer zuneh-

mend den Anschluß an die Praxis verlieren (Kutscha 1989, S. 770). Angesichts von Vorstellungen, bei der Entwicklung eines breiten Angebotes unterschiedlich differenzierter Studiengänge auch Spezialisierungen für die berufliche Fachpraxis zu berücksichtigen (Kutscha 1989, S. 770), wird dabei lediglich auf die Notwendigkeit einer differenzierten Sichtweise angesichts unterschiedlich ausgeprägter Theorie-Praxis-Beziehungen in den verschiedenen Fachrichtungen sowie auf Probleme des Laufbahnrechts verwiesen (Lipsmeier 1992, S. 365).

Ähnlich defizitär zeigen sich dann im Einzelfall auch verschiedene Argumentationslinien in ihrer vorwiegenden Orientierung auf die Theorielehrer:

- Das Problem der unterschiedlichen Eigenart und Gewichtung pädagogischer Berufsanforderungen, wie es sich aus der alters- und herkunftsmäßig auseinanderdriftenden Schülerrekrutierung in unterschiedlichen Schulformen des beruflichen Schulwesens ergibt, wird in seinen professionspolitischen Konsequenzen allenfalls in Frageform angesprochen (Bader/Schäfer 1993, S. 393), obschon es die berufspädagogische Realität bereits in erheblichem Maße bestimmt. Ansätze, dieser vorhandenen Entwicklung professionspolitisch zu entsprechen – denkbar wäre eine konstruktive Anwendung etwa des sozialwissenschaftlichen Modernisierungstheorems mit seinen Elementen (z. B. Differenzierung, Individualisierung) auf das gegebene Problemfeld – sind nicht zu erkennen.
- Beim Problem der unterschiedlich ausgeprägten fachdidaktischen Intensitätsoptionen aufgrund des Vorhandenseins bzw. Nichtvorhandenseins korrespondierender inhaltlicher Bezugswissenschaften findet sich eine vorwiegend berufsfeldspezifische Argumentation, vor allem seitens der Vertreter der Wirtschaftspädagogik. Hier wird z. B. für den fachwissenschaftlichen Teil der Prüfungen von Diplom-Handelslehrern gefordert, diese hätten sich „in denselben Fächern und in denselben Prüfungsgruppen mit denselben Prüfern denselben Anforderungen zu stellen wie die Diplom-Kaufleute oder Diplom-Volkswirte“ (Achtenhagen/Beck 1997, S. 536). Die Kriterien für eine solche Reichweite des fachwissenschaftlichen Anspruches sind dabei nicht eindeutig erkennbar; sie lassen sich wohl vornehmlich aus der Option polyvalenter Verwertungsqualität des Studienabschlusses bzw. einer späteren Unterrichtstätigkeit in wissenschaftsorientierten beruflichen Schulformen herleiten. Die Ursachen einer Nutzung bzw. Nichtnutzung vorhandener fachwissenschaftlicher Referenzdisziplinen in anderen beruflichen Fachrichtungen bleiben dabei allerdings offen. Die professionalisierungspolitischen Maßstäbe der wirtschaftspädagogischen Argumentation fänden z.B. im Feld der Gesundheitsberufe ihre fachwissenschaftsbezogene

Voraussetzung, die gleichwohl nicht genutzt wird: Die Perspektive läge dort, korrespondierend zu diesem fachwissenschaftlichen Anspruch der Wirtschaftspädagogik, im Maßstab der Prüfungsanforderungen eines medizinischen Vollstudiums für Berufspädagogen, was allerdings im innerdisziplinären Diskurs an keiner Stelle vertreten wird. Damit bleibt berufspädagogisch auch unthematized, daß der fachkundliche Unterricht dieses Berufsfeldes im Regelfall über Lehraufträge von pädagogisch nicht vorgebildeten Medizinern erteilt wird. - Insofern wäre der Frage nachzugehen, ob hinter der vorfindlichen professionalisierungspolitischen Argumentation zur fachwissenschaftlichen Reichweite, auch zur entsprechenden Differenzierungsnotwendigkeit hinsichtlich der beruflichen Fachrichtungen, sich die Traditionalität eines berufsständischen Interesses der Vertreter der beruflichen Fachrichtungen findet.

- Das in den vorgetragenen Argumenten vorhandene Professionalisierungsverständnis, sowohl in seiner fachwissenschaftlichen als auch in seiner arbeitsprozeßorientierten Ausprägung, bezieht sich vorwiegend auf die Gestaltung unterrichtlicher Abläufe. Dabei bleibt unberücksichtigt, daß die Beruhsanforderungen von Lehrern an beruflichen Schulen sich auch aus dem administrativen und rechtlichen Umfeld des beruflichen Handelns ergeben, d.h. pädagogische Tätigkeit auch Verwaltungshandeln mit juristischen Voraussetzungen und Konsequenzen umfaßt. Zudem erfordert die Mitarbeit in inner- und außerschulischen Gremien mit z. T. weitreichenden Konsequenzen, insbesondere bei zunehmend realisierten Autonomietendenzen der Schulen, auch hier ein professionalisiertes Handlungsrepertoire. Diesem Erfordernis wird, soweit ersichtlich, in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Argumentationslinien zur Lehrerausbildung bislang nicht entsprochen.
- Ebenso defizitär ist der Aussagenbefund hinsichtlich der Qualifizierungserfordernisse eines pädagogischen Berufsaufstieges: Den Kooptationsmustern von Schulleitungspersonal wie auch der fachlichen Schulaufsicht entsprechen kaum professionalisierungsbezogene Aussagen. Der Widerspruch, daß mit dem sich im pädagogischen Berufsaufstieg vollziehenden Wandel von einem primär unterrichtlichen Kompetenzbedarf zur anderen Art und Qualität eines vorwiegend administrativen Kompetenzbedarfes mit einer zudem verlängerten Entscheidungsreichweite keine Qualifizierungsmuster gegenüberstehen, die den sonst vertretenen Ansprüchen wissenschaftsorientierter Professionalisierung entsprechen, bleibt weitgehend unthematized.

Die Aussagen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über die Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen können damit zusammenfas-

send charakterisiert werden als vorwiegend binnendisziplinär orientiert, in erheblichem Maße von Traditionalität bestimmt sowie im Einzelfall defizitär im Hinblick auf das Selbstverständnis eines das gesamte Sachgebiet umfassenden Problembewußtseins und seiner antizipativen Aufgabegebenheit.

4. Aussagenkorpus

Achtenhagen, Frank u. Beck, Klaus (1997): Welchen Standards sollte eine Ausbildung von Berufsschullehrern genügen? In: ZBW 93(1997),5, S. 535-538.

Achtenhagen, Frank u.a. (1999): Stellungnahme der Konferenz der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten zum ITB-Gutachten. In: ZBW 95(1999),4, S. 596-607.

Arbeitsgruppe „Berufsschullehrerausbildung“ (1997/98): Positionspapier zur Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. 1997/98 (unveröffentlicht).

Arnold, Rolf u.a. (1997): Die gefährliche Selbstüberhöhung der Wirtschaftspädagogik. In: ZBW 93(1997),4, S. 408-410.

Arnold, Rolf: Reflexive Lehrerbildung (1992). In: DbS 44(1992),1, S. 22-33.

Bader, Reinhard u. Kaiser, Franz-Josef (2000): Konzeptionen der Aus- und Weiterbildung der Berufsschullehrer und betrieblichen Ausbilder für das 21. Jahrhundert. In: Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): A.a.O., S. 293-297.

Bader, Reinhard u. Kreutzer, Andreas (1994): Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen im Studium. In: DbS 46(1994),2, S. 51-57.

Bader, Reinhard u. Schäfer, Bettina (1993): Die Fächerkombination kann entscheiden. In: DbS 45(1993),12, S. 388-394.

Bader, Reinhard u.a. (1987): Wider die behauptete Untauglichkeit der professionalisierten Lehrerausbildung – Zur Öffnung latenter beruflicher Alternativen für Lehrer. In: Habel, W. u.a. (Hrsg.): Blockierte Zukunft. Weinheim 1987, S. 218-238.

Bonz, Bernhard (1990): Das Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland. In: ZBW 86(1990),6, S. 542-546.

Bruchhäuser, Hanns-Peter (2000): Kaufmännische Berufsbildung als bildungspolitischer Sonderfall? – Historische Anmerkungen zu einer aktuellen Problematisierung. In: Bader, Reinhard/Reinisch, Holger/Straka, Gerald A. (Hrsg.): Beiträge der Frühjahrstagung 2000 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Opladen (im Druck).

Czycholl, Reinhard (1999): Lehrerbildung für berufliche Schulen auf dem Wege in das 21. Jahrhundert – Quo vadis? In: Ders. (Hrsg.): Berufsbildung, Bildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend. Oldenburg 1999.

Czycholl, Reinhard (2000): Lehrerbildung für berufliche Schulen im 21. Jahrhundert: ein differenziertes, dualisiertes und teilmodularisiertes Kombinationsmodell von erster und dritter Phase. In: Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): A.a.O., S. 299-307.

Drechsel, Klaus (1995): Universitäre Berufsschullehrerausbildung zwischen verstetigendem Hochschulmodellversuch und umverlagernder Fachhochschuldiskussion. In: ZBW 91(1995),5, S. 494-504.

Flottmann, Heiner (2000): Anforderungen an die Ausbildung der Berufsschullehrerinnen und -lehrer im 21. Jahrhundert. In: Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): A.a.O., S. 319-326.

Gerds, Peter u.a. (1999): Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. In: ZBW 95(1999),4, S. 586-595.

Goldbach, Arnim (1996): Autonomie Berufsbildender Schulen (BBS) – ein grundlegendes Gesamtkonzept für Dezentralisierungen im Schulwesen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. 1996,3, S. 283-295.

Hagemann, Wilhelm (2000): Diplom-Ingenieur und Erste Staatsprüfung – Doppelqualifizierende Studiengänge an der Universität Paderborn. In: Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): A.a.O., S. 313-317.

Hansis, Hermann: Lehrerqualifikationen für das 21. Jahrhundert aus der Sicht der Berufskollegs (2000). In: Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): A.a.O., S. 309-311.

Heidegger, Gerald (2000): Stärkung der beruflichen Fachrichtungen als universitäre Fächer – ein Gutachten für die norddeutschen Länder. In: Straka, Gerald A. u.a. (Hrsg.): A.a.O., S. 11-29.

Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.)(2000): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn. Nürnberg 2000 (=BeitrAB 238).

Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Geschäftsführender Vorstand (1998): Stellungnahme zum Empfehlungsentwurf der HRK zur Lehrerbildung. Drucksache Nr. 184/12 vom 20. Januar 1998 (unveröffentlicht).

Kutscha, Günter (1989): Zur Professionalisierung des Berufspädagogen. In: DbS 41(1989),12, S. 762-775.

Kutscha, Günter (1990): Zur Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen in Deutschland (Manuskript) o.J.

Lempert, Wolfgang (1999): Der Gewerbelehrerberuf – eine Profession? In: ZBW 95(1999),3, S. 403-423.

Lempert, Wolfgang (2000): Professionalisierung als Brückenschlag zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und berufspädagogischer Praxis. Vorüberlegungen zur Reform der Ausbildung von Lehrkräften beruflicher Schulen. In: Straka, Gerald u.a. (Hrsg.): A.a.O., S. 133-145.

Lipsmeier, Antonius (1991): Die Arbeitsbedingungen der Berufsschullehrer... In: ZBW 87(1991),1, S. 3 f.

Lipsmeier, Antonius (1992): Berufsschullehrer-Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: ZBW 88(1992),5, S. 358-377.

Lipsmeier, Antonius: Stellungnahme zur Frage der Lehrerbildung an Universitäten versus Fachhochschulen o.J. (unveröffentlicht).

Luckmann, Herbert (2000): Die Anforderungen an den Berufsausbilder im 21. Jahrhundert. In: Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): A.a.O., S. 335-340.

Michelsen, Uwe Andreas (1994): Muß der Lehrer an berufsbildenden Schulen universitär ausgebildet sein? In: BBW 1994 (6/7), S. 6-10.

Nickolaus, Reinhold (2000): Gewerbelehrausbildung als hochschuldidaktisches Objekt und bildungspolitisches Experimentierfeld. In: Straka, Gerald A. u.a. (Hrsg.): A.a.O., S. 47-57.

Pätzold, Günter (1995): Zur Notwendigkeit der Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis in der Ausbildung für Lehrer berufsbildender, insbesondere gewerblicher Schulen. In: ZBW 91(1995),5, S. 458-474.

Pätzold, Günter u. Wortmann, Elmar (1999): Wissensformen in einer professionalisierten Lehrerausbildung. In: ZBW 95(1999),4, S. 483-501.

Petersen, Willi u. Spöttl, Georg (1999): Der berufsfeldwissenschaftliche Ansatz für die Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen. In: Berufsbildung 1999,58, S. 8-11.

Rützel, Josef u. Faßhauer, Uwe (1999): Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: Berufsbildung 1999,58, S. 3-7.

Ruhstrat, Helga (1997): Wirtschaftspädagogen der Hochschulen auf Einladung des VLW im konstruktiven Dialog. In: WuE 1997,2, S. 62-66.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1999): Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: DbS 51(1999),11/12, S. 378 f.

Sloane, Peter F.E. u. Hasenbank, Thomas (1999): Positionsbestimmung zur Lehrerausbildung für die Zukunft. Statement im Rahmen eines Expertengesprächs der Hanns Seidel Stiftung 18./19. März 1999, Wildbad Kreuth.

Straka, Gerald A., Bader, Reinhard u. Sloane, Peter F.E. (Hrsg.)(2000): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen 2000.

Stratmann, Karlwilhelm (1995): Nach der Krise des Dualen Systems nun die Krise der Berufsschullehrerausbildung? In: ZBW 91(1995),5, S. 452-457.

Tramm, Tade (2000): Zur wissenschaftlichen Qualifizierung von Handelslehrern – Anmerkungen zum Gutachten von Gerds, Heidegger und Rauner aus der Sicht der Wirtschaftspädagogik. In: Straka, Gerald u.a. (Hrsg.): A.a.O., S. 31-46.

Uhe, Ernst (1998): Berufsschullehrer/-innenausbildung im Spannungsfeld von Berufspädagogik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In: Schütte, F. u. Uhe, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das „deutsche System“ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin 1998, S. 379-393.

Wittwer, Wolfgang (2000): Der Ausbilder der Zukunft: Flexibler Spezialist. In: Kaiser, Franz Josef (Hrsg.): A.a.O., S. 327-333.

Zabeck, Jürgen (1995): Handelslehrerbildung als Quadratur des Kreises. In: ZBW 91(1995),5, S. 475-485.

Zimmermann, Matthias u.a. (1996): Zu den Auswirkungen betrieblicher Praxisaufenthalte im Rahmen der Lehrerausbildung für das berufliche Schulwesen – Ein Überblick über den Stand der Forschung. Universität Mannheim. Forschungsbericht Nr. 37. 1996.