

BIRGIT ZIEGLER

## Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen

Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive

### **The sustainable lack of professional Teachers at Vocational Schools**

Systematic analyzes of the recruitment problems from a professional and career theory perspective

**KURZFASSUNG:** Ausgangspunkt der Analysen ist der aktuell wieder verstärkt in das öffentliche Bewusstsein getretene chronische Nachwuchsmangel beim Lehrpersonal an beruflichen Schulen. Es handelt sich um ein Dauerproblem dem die Bemühungen um eine Professionalisierung des Berufs bislang nicht abhelfen konnten. Besonders davon betroffen sind die gewerblich-technischen resp. die gegenstandsbezogenen Berufsfelder. Der Problemkomplex wird zunächst systematisch aus einer professionstheoretischen Perspektive analysiert, doch erst die zusätzliche Einbeziehung von berufswahltheoretischen Analysen vermag zu klären, warum sich das Versorgungsproblem in den drei großen Fachrichtungsgruppen so unterschiedlich darstellt. Eine übergreifende und fundamentale Ursache des Versorgungsproblems liegt in der Ausdifferenzierung von zwei Bildungssystemen, was den beim Lehrerberuf relevanten Selbstrekrutierungseffekt mindert. Verstärkend wirkt die soziale Geringschätzung aller Bildungsgänge, die als „beruflich“ gelten. Dies hat Konsequenzen für die Entwicklung beruflicher Aspirationen von Kindern und Jugendlichen. Zudem weisen die gewerblich-technischen Fächer hinsichtlich der Passung von Gender und Interessenstruktur die meisten Inkonsistenzen zu den berufsfachlichen Referenzbereichen und dem pädagogisch-professionellen Handlungskern des Lehrerberufs auf. Doch selbst wenn eine zum Lehrerberuf passende Interessenstruktur vorliegt, scheint für viele Jugendliche ein Studium der Ingenieurwissenschaften die attraktivere Alternative zu sein. Im Beitrag wird versucht Wirkungszusammenhänge aufzuzeigen und zu modellieren.

**Schlagworte:** Lehrkräftebedarf an beruflichen Schulen, Berufswahl, Berufswahltheorie, Professionstheorie

**ABSTRACT:** The starting point of the analysis is the persistent low attractiveness of becoming a teacher in vocational education compared to other professions. The consequence is a persistent lack of teachers in vocational schools especially in the technical subjects. Long-standing efforts to professionalize the field have also been unable to remedy the problem. In order to focus on basic causes, the paper uses profession theory complemented by career choice theory as well as empirical findings. One reason for the low attractiveness is the separation in two educational systems. This reduces the self-recruitment effect which is relevant in the teaching profession. An additional reinforcing factor is the lower regard towards all educational programs that are

considered „vocational“. This also has implications for the development of professional aspirations because children seem to orient their career choices towards the gender type and prestige of the professions, at least from primary school age onwards. Due to the gender influence and enhanced by the inconsistency between the technological reference system and the teacher profession the recruitment problem occurs in the technical subjects in a different way than in the other vocational fields. But even there is a fit in the interest profile given, to become an engineer seems to be more attractive for young people than to decide for teaching in vocational education. This article evinces possible interdependencies and their modelling.

*Keywords:* career choice, career choice theory, profession theory, general and vocational education

## 1 Problemhintergrund

Nachfolgende Analysen wurden unter anderem über den Forschungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Berufsbildung an der Tongji Universität in Shanghai angestoßen. Dabei wurde offenkundig, dass auch in China die Rekrutierungsproblematik eine der zentralen Herausforderungen für die Lehrkräfteprofessionalisierung darstellt. In China, mit ebenfalls weitgehend getrennten Bildungssystemen, gelingt es ebenso wenig wie in Deutschland, den Bedarf an Lehrkräften für berufliche Schulen über ein grundständiges Studium zu decken. So wird berichtet, dass nur zwischen zehn Prozent und einem Drittel der Absolventinnen und Absolventen eines beruflichen Lehramtsstudiums tatsächlich als Lehrkräfte an beruflichen Schulen tätig werden. Die Mehrheit scheint das Lehramtsstudium als alternativen Zugang zum Studium und zu einer Beschäftigung in der Wirtschaft zu wählen (z. B. RÜTZEL/ZHENG 2014, S. 47). In Deutschland ist dagegen die Übergangsquote in den Schuldienst höher, aber die Studierendenzahlen sind viel zu gering, um den Bedarf der beruflichen Schulen an Lehrkräften insbesondere in den gewerblich-technischen Fächern zu decken. Es gibt also sowohl in China als auch in Deutschland ein strukturelles Nachwuchsproblem. Es scheint daher naheliegend, die Problematik der Lehrergewinnung für berufsbildende Schule aus einer abstrahierenden theoretischen Perspektive zu analysieren, die funktionale Zusammenhänge in den Blick nimmt, die sich auf nationaler Ebene jeweils unterschiedlich manifestieren können. Der professionstheoretische Rahmen stellt dazu eine geeignete Referenz bereit, weil sich darüber die gesellschaftlich-funktionale Ebene der Professionalisierung eines Berufs mit der individuellen Ebene, der Professionalisierung von Personen, verbinden lässt. Dies erfolgt über den Rückgriff auf die vermittelnde Wirkung der Berufskultur. Die Berufskultur von Lehrenden wirkt einerseits über das öffentliche Image nach außen auf die Nachfrage bei Jugendlichen, die sich in der Berufsorientierungsphase befinden. Andererseits wirken berufskulturelle Einstellungen, Werte und Normen von Lehrkräften nach innen und sind somit eine nicht zu unterschätzende Sozialisationsinstanz für die Gewinnung und Professionalisierung des Nachwuchses. Die geringe Attraktivität einer Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen bei Jugendlichen lässt sich daher über einen berufswahltheoretischen Zugang in diesen Theorierahmen integrieren. Ziel des Beitrags ist, mit diesem Zugang die Probleme der Rekrutierung von

Lehrkräften für berufliche Schulen theoretisch zu modellieren und Wirkungszusammenhänge herauszuarbeiten. Darauf basierend sollen dann die hierzulande anzutreffenden Herausforderungen der Rekrutierung und Professionalisierung von Lehrkräften für berufliche Schulen und darauf bezogene Problemlösungsvorschläge diskutiert werden, die sich aber zwischen den drei großen Fachrichtungen, gegenstandsbezogene Fächer, personenbezogenen Fächer sowie Wirtschaft und Verwaltung, unterschiedlich darstellen.

## 2 Professionstheoretischer Rahmen

Begriffe, wie professionell, Profession, Professionalität, Professionalisierung, werden mittlerweile geradezu inflationär und in ganz unterschiedlichen Diskursen verwendet. Gemein ist ihnen allen das lateinische „*professio*“, was spätestens ab dem 18. Jahrhundert auf Beruf bezogen und in diesem Sinn als eine dem Lebensunterhalt dienende Tätigkeit verstanden wird (KURTZ 2002, S. 11). Im Adjektiv „professionell“ kommt die Erwartung zum Ausdruck, dass jemand eine Tätigkeit besonders gekonnt ausführt. So wird z. B. im Sport zwischen „Profi“ und „Amateur“ unterschieden. Profi kann nur werden, wer durch sein professionelles Können überzeugt. Nur dann lässt sich mit diesem Können auch der Lebensunterhalt bestreiten, während beim „Amateur“ der Sport ein Hobby bleiben muss, ob dieser nun will oder nicht. Ähnlich verhält es sich bei künstlerischen und vielen weiteren beruflichen Tätigkeiten, insbesondere bei den freien Berufen, die ihr Können sozusagen auf dem „freien Markt“ anbieten. Sie müssen, um existieren zu können, andere bzw. die Gesellschaft vom eigenen professionellen Können und dessen Nutzen überzeugen, was ohne eine aufwändige Phase der Professionalisierung kaum zu erreichen ist.

Als „Profession“ wird eine spezifische Klasse von Berufen oder eine Berufsform bezeichnet, die in modernen Industriegesellschaften einen besonderen Status innehat. Professionen wird u. a. zugeschrieben, dass sie kognitiv anforderungsreiche Tätigkeiten in gesellschaftlich existentiellen Bereichen übernehmen, wie z. B. in der Medizin oder Rechtsprechung. Ihre professionelle Wissensbasis basiert auf einer an Universitäten verankerten Referenzdisziplin, die akademische Ausbildung gilt als anspruchsvoll und der Zugang ist in der Regel beschränkt und wird über berufsverbandliche Strukturen geregelt. Professionen genießen ein hohes gesellschaftliches Ansehen, verfügen über eine gewisse Handlungsautonomie und werden i. d. R. bereitwillig für ihre Dienste alimentiert. Während die Berufe Arzt/Ärztin, Anwalt/Anwältin oder Richter/-in unwiderrprochen den Professionen zugerechnet werden, ist dies beim Lehrerberuf umstritten. In den 1970er Jahren sah man den Lehrerberuf als Semiprofession, der den Status einer Profession noch nicht erreicht hat bzw. wegen u. a. fehlender Selbstbestimmung des Berufsstandes über die Ausbildungsstrukturen und den Zugang zum Beruf nicht erreichen kann (KURTZ 2002).

Unter „Professionalisierung“ wird zum einen der Prozess verstanden, der sich ganz allgemein auf die Entstehung von Berufen oder spezifischer auf die Höherentwicklung von Berufen bezieht (vgl. HARTMANN 1968). Zum anderen kann Professionalisierung auch einen individuellen Entwicklungsprozess vom Novizen zum Professionellen bzw.

den Prozess der Herausbildung einer besonderen Könnerschaft meinen. Der „Aufstieg“ eines Berufs zu einer Profession soll im Folgenden als „formale Professionalisierung“, die Entwicklung vom Novizen zum Professionellen als „funktionale Professionalisierung“ bezeichnet werden (GROLLMANN 2005; LEMPERT 2000, 2010, ZIEGLER 2004, 2010). Ergebnis *formaler* Professionalisierung wäre das Erreichen des Status einer Profession, was aber nur begrenzt „herstellbar“ sein dürfte. Ergebnis *funktionaler* Professionalisierung wäre die Zuschreibung von persönlicher Professionalität, die auf professioneller Kompetenz basiert und sich im professionellen Handeln manifestieren muss. Professionalität kann sich nur sukzessive herausbilden, als solide Basis dazu gilt eine akademische Ausbildung. Ungeachtet dieser analytischen Trennung handelt es sich beim Prozess der Professionalisierung – so die diesem Beitrag zugrunde liegende zentrale These – um zwei Seiten der gleichen Medaille, weil für die funktionale Seite immer auch ein formaler Rahmen gesellschaftlicher Ausbildungs- und Anerkennungsstrukturen notwendig ist, der z. B. in der Autonomie einer Profession, über Zugangsbeschränkungen und Ausbildungsstrukturen zu entscheiden, seinen Ausdruck findet. Gleichzeitig hat der formale Status hochgradig Einfluss auf Selbstselektionsprozesse. Formale und funktionale Professionalisierung stehen damit in einem Funktionszusammenhang.

Soziologische Betrachtungen richten sich primär auf formale Professionalisierungsprozesse und befassen sich mit der Klärung, was Professionen als eine spezifische Klasse von Berufen auszeichnet und welche gesellschaftliche Funktion sie erfüllen. Sie liefern aber auch aufschlussreiche Analysen zur Anforderungsstruktur des professionellen Handlungsfeldes (z. B. KURTZ 2009; REINISCH 2009). Dagegen befasst sich die erziehungswissenschaftliche und psychologische Forschung zum Lehrerberuf vielmehr mit der funktionalen Professionalisierung und mit Fragen wie z. B., durch was sich pädagogische Professionalität auszeichnet, wie professionelle Kompetenz von Lehrkräften sich modellieren und erfassen lässt und wie sie erworben wird. Abbildung 1 visualisiert diesen begrifflich-konzeptuellen Rahmen.

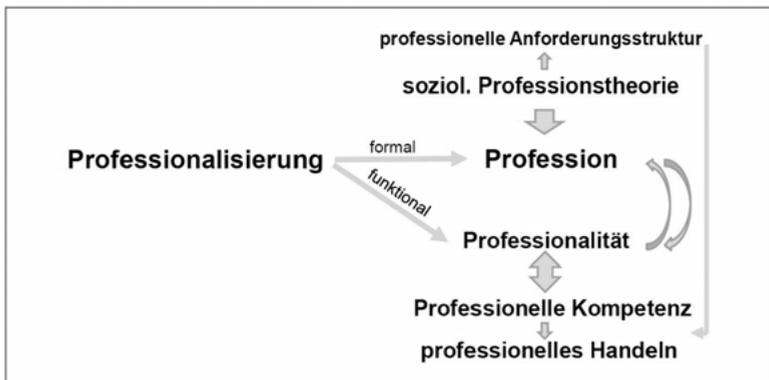


Abb. 1: Begrifflich-konzeptueller Rahmen

Die Frage nach der Entwicklung professioneller Lehrkompetenz ist daher das Kernthema der Lehrerbildungsforschung und umfasst u. a. Themen wie Voraussetzungen, Phasen oder Stufen, Ziele und Konzepte der funktionalen Professionalisierung (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA u. a. 2009; TERHART et al. 2014). Bei dieser stark pädagogisch-psychologischen Betrachtung sollte jedoch entsprechend der These vom Zusammenhang zwischen funktionaler und formaler Professionalisierung die soziologische Perspektive nicht völlig unberücksichtigt bleiben. Dafür spricht mitunter, dass die funktionale Seite erst an Bedeutung gewinnt, wenn durch gesellschaftliche Krisen ausgelöst ein Bedarf an professioneller Problemlösekompetenz wahrgenommen wird. In Krisen gerät die Arbeit von Professionellen in den Blick und politische Instanzen sind eher bereit, in deren Rekrutierung, Ausbildung und Vergütung zu investieren. Als Ausdruck einer gesellschaftlichen Krise in Deutschland kann beispielsweise der „PISA-Schock“ interpretiert werden. Professionelles Lehrerhandeln in den Schulen und die Lehrerausbildung sind damit wieder in das öffentliche Blickfeld gerückt hat. Es werden millionenschwere Forschungs- und Entwicklungsprogramme, wie derzeit z. B. die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, aufgesetzt, um die Lehrerausbildung zu verbessern.

Wegen des prognostizierten Fachkräftemangels in den Unternehmen erfahren neuerdings auch die Berufsbildung und besonders der Mangel an Lehrkräften für berufliche Schulen erhöhte Aufmerksamkeit.<sup>1</sup> Dementsprechend könnte die umstrittene Frage, ob der Lehrerberuf eine Profession ist, als realgeschichtlich entschieden betrachtet werden. Ein Blick auf die professionstheoretischen Konzepte aus der Soziologie lohnt sich dennoch, weil sie u. a. aufschlussreiche Analysen zu funktionalen und strukturellen Aspekten und zur professionellen Handlungslogik liefern.

KURTZ (2002, S. 47 ff.) unterscheidet fünf soziologische Konzeptionen von Profession, wovon die strukturfunktionale (PARSONS), die machttheoretische (LARSON/FREIDSON/DAHEIM) sowie die interaktionistische (HUGHES) als klassische Ansätze gelten, die schon in den 1960er Jahren publiziert wurden und primär auf Analysen der westlichen Industriegesellschaften basieren. Generalisiert und auf moderne Industriegesellschaften bezogen sind dagegen der strukturtheoretische Ansatz von OEVERMANN (1997) und der systemtheoretische Ansatz von STICHWEH (1997). Letzterer wurde von KURTZ (1997, 1998, 2002) in Bezug auf den Lehrerberuf weiterentwickelt. Sowohl die strukturtheoretische als auch die systemtheoretische Konzeption greift Elemente der drei klassischen Ansätze auf. Aufgrund der unterschiedlichen Theorieperspektiven stimmen sie in ihren Schlussfolgerungen hinsichtlich der Einstufung des Lehrerberufs als Profession nicht überein. OEVERMANN (1997) sieht den Lehrerberuf aus strukturtheoretischer Perspektive nur als beschränkt professionalisierungsbedürftig<sup>2</sup>. Dennoch wer-

- 1 Ausgelöst durch Qualitätsprobleme in der industriellen und handwerklichen Fertigung werden derzeit auch in China hohe Summen investiert, um die Lehrerbildung für berufliche Schulen und das berufliche Bildungssystem auszubauen und weiterzuentwickeln (CHEN 2015).
- 2 OEVERMANN (1997, S. 92 ff.) analysiert vor allem die interne Logik professionellen Handelns und identifiziert drei professionelle Komplexe: den rechtspflegerischen, den therapeutischen sowie als dritten Bereich Wissenschaft und Kunst. Wissenschaft und Kunst sind spezialisiert auf die methodisch explizite bzw. empirisch fundierte Erkenntniskritik und liefern die rationale Begründungsbasis für professionelle

den seine Analysen in der pädagogischen Lehrerforschung breit rezipiert (z. B. HELSPER 2014). Selbst im systemtheoretischen Professionskonzept von KURTZ (2009) sind Elemente des strukturtheoretischen Ansatzes enthalten, was in nachfolgender Definition zum Ausdruck kommt. Demnach sind „*Professionen in der Moderne (...) diejenigen akademischen, also hoch qualifizierten Berufsgruppen, die lebenspraktische Probleme von Klienten im Kontext einzelner Funktionssysteme, wie dem System der Krankenbehandlung, dem Rechts-, dem Religions- und dem Erziehungssystem in Interaktionssituationen mit Klienten stellvertretend deuten, verwalten und bearbeiten.*“ (KURTZ 2009, S. 46, HV durch d. Autorin)

Hinsichtlich der professionellen Handlungsanforderungen greift KURTZ in dieser Definition auf strukturtheoretische Elemente zurück, stuft den Lehrerberuf aber unter systemisch-funktionalen Gesichtspunkten uneingeschränkt als Profession ein. Sowohl der strukturtheoretischen als auch der funktionalen Sichtweise ist die Betonung der auf Personen ausgerichteten Tätigkeit (*people processing*) gemein. Sie muss sich in direkter Interaktion mit den Adressaten vollziehen und trägt daher immer die Gefahr eines Scheiterns in sich (ebd., S. 46).

Einen wesentlichen Aspekt des systemtheoretischen Ansatzes hebt KURTZ in seiner Definition allerdings nicht explizit hervor. In den vier genannten Funktionssystemen erfüllen Professionen eine Leistungsrolle, indem sie – systemtheoretisch ausgedrückt – das „Inklusionsproblem“ bearbeiten und über Partizipationsmöglichkeiten der Klienten am System entscheiden. Ärzte und Ärztinnen entscheiden z. B. darüber, ob Klienten oder Klientinnen behandlungsbedürftig oder gesund sind, Juristinnen und Juristen entscheiden über Recht und Unrecht, Theologinnen und Theologen legen die religiösen Schriften aus und deuten diese stellvertretend für die Gläubigen. Lehrkräfte entscheiden spätestens bei der Vergabe von Noten, Bildungszertifikaten bzw. Qualifikationen stellvertretend darüber, ob ausreichend gelernt wurde und welche weiteren Anschlussmöglichkeiten im Bildungssystem offen stehen. Diese Definitionsmacht verlangt von den Angehörigen der Profession auf der einen Seite, dass sie sich gegenüber den Klientinnen und Klienten durch Professionalität legitimieren, wengleich sie in der unmittelbaren Interaktion mit ihnen häufig auf unsicherer Wissensgrundlage, flexibel reagieren und oft auch unter Handlungsdruck entscheiden müssen. OSER (1998) spricht deshalb vom zeitweiligen Handeln unter *Emergency-Room* Bedingungen.<sup>3</sup> Zum Handeln in

Krisenbewältigung im rechtspflegerischen und therapeutischen Komplex. Die Tätigkeit von Lehrpersonen ordnet OEVERMANN (ebd., S. 146 ff.) dem therapeutischen Komplex zu und beschreibt die für diesen Bereich typische Handlungsstruktur als stellvertretende Deutung persönlicher Krisen von Klienten innerhalb eines therapeutischen Arbeitsbündnis. Dabei sollen Klienten unterstützt werden, ihre Krise selbst zu bewältigen. Auch die Lehrertätigkeit hätte, wenn auch nicht vordergründig, eine therapeutische Komponente. Allerdings sieht OEVERMANN (ebd.) eine Professionalisierungsbedürftigkeit der Lehrtätigkeit nur insoweit für gegeben, als dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres soziopsychischen Entwicklungsstadiums noch nicht zu rollenspezifischem Handeln in der Lage sind und daher ihre persönliche Integrität noch nicht selbst schützen können. Dies sei bis zur Adoleszenz der Fall. Eine prinzipielle Barriere für das Zustandekommen eines freiwilligen therapeutischen Arbeitsbündnisses zwischen Schüler und Lehrperson liege aber in der Schulpflicht (ZIEGLER 2004).

- 3 Diese Herausforderungen resultieren aus dem oben genannten strukturellen Kern der Tätigkeit von Professionellen, die in der unmittelbaren Einwirkung auf Personen besteht, sie sollen geheilt, zum Lernen befähigt oder zur Veränderung von Einstellungen gebracht werden, ohne dass deren „Inneres“ direkt ein-

Unsicherheit bei gleichzeitiger Begründungsverpflichtung gesellt sich auf der anderen Seite eine erhebliche Machtposition gegenüber den Klienten, die sich nicht allein in deren Wissensvorsprung begründet, sondern auch institutionell verbürgt ist. LEMPERT (2000) verweist in diesem Zusammenhang auf die Selektions- und Allokationsfunktion des Bildungssystems, die wesentlich in der Hand von Lehrpersonen liegt. Für das Handeln von Professionellen kann aber lediglich ein rechtlicher Rahmen gesetzt werden, während die professionelle Problembearbeitung im Interaktionsgeschehen nicht vollständig planbar ist und sich nur begrenzt von außen kontrollieren lässt. Daraus leitet sich mitunter der Anspruch auf professionelle Autonomie resp. beim Lehrerberuf auf „pädagogische Freiheit“ ab (VAN BUER 1988).

Eine externe Kontrolle existiert allenfalls implizit, indem die Monopolstellung und der Status einer Profession u. a. auch davon abhängt, ob ihr berufliches Handeln als ein professionelles, im Sinne eines ethisch begründeten und besonderen Könnens, basierend auf einer professionellen Wissensbasis, wahrgenommen und den Angehörigen der Profession somit das für die Erfüllung der Aufgabe notwendige Vertrauen entgegen gebracht wird. Angehörige einer Profession stehen demnach vor der Herausforderung, sich in der alltäglichen beruflichen Interaktion mit ihren Klienten zu bewähren, um ihren gesellschaftlichen Status und ihr Ansehen zu schützen. Für die Bewältigung professioneller Anforderungen bedarf es daher neben einem langjährigen und aufwändigen Professionalisierungsprozess, einer als besonders anerkannten Wissensbasis und persönlicher Voraussetzungen, wie z. B. kognitive Fähigkeiten, Verantwortungsbewusstseins, Ambiguitätstoleranz etc. (LEMPERT 2010; MINNAMEIER 2009), die nicht ausschließlich und direkt in einem Ausbildungsgang vermittelt werden können. Es ist daher nicht nur aus einer gesellschaftlichen Perspektive bedeutsam, auf welcher Grundlage welchen Personen die Definitionsmacht über potentielle Klienten verliehen werden soll, sondern die Frage des Zugangs zur Profession ist auch aus einer professionsverbandlichen Perspektive nicht zu unterschätzen, den es geht auch darum, wer und wie sich die Profession nach außen hin repräsentiert.

Dieser Zusammenhang zwischen Status und Zugang führt wieder zurück zur Gewinnung und Professionalisierung von Lehrkräften für berufliche Schulen und zur Frage, warum der Bedarf an Lehrkräften für berufliche Schulen über die implementierten und leidlich standardisierten Professionalisierungswege bis heute nicht gedeckt werden kann? In allen anderen Professionen und auch in allen anderen Lehrämtern scheint die Nachwuchsfrage weniger problematisch. Theoretisch und faktisch handelt es sich an beruflichen Schulen gleichermaßen wie an allen anderen Schulen um einen professionellen Anforderungskontext. Lehrerin oder Lehrer an einer beruflichen Schule zu sein, gilt allerdings bislang noch nicht als Beruf, der eine anspruchsvolle und auf-

sehbar ist. KURTZ (2009, S. 46) spricht in diesem Zusammenhang vom „Verstehensdefizit“. Lehrerinnen und Lehrern interagieren zudem nicht nur Face to Face mit einzelnen Personen, wie z. B. Ärzte, sondern in der Regel innerhalb eines Klassenkontextes. Im öffentlichen Bildungssystem kommt neben dem Klassenkontext noch erschwerend hinzu, dass ihre Klienten häufig nicht ganz freiwillig und primär inhaltsmotiviert am Unterricht teilnehmen, sondern eher mit dem Ziel, eine Qualifikation bzw. ein entsprechendes Zertifikat zu erwerben.

wändige Ausbildung erfordert. In der öffentlichen Wahrnehmung bewegt sich dieser Beruf eher auf der Stausebene einer betrieblichen Ausbildertätigkeit, die mehr oder weniger schon auf Basis von Berufserfahrung ausgeübt werden kann.<sup>4</sup> Diese Vorstellung dürfte auch bei manchen Studienanfänger/-innen im Lehramtsstudium an beruflichen Schulen vorhanden sein, die dann von den unerwarteten fachwissenschaftlichen Anforderungen überrascht, das Studium wieder abbrechen (z. B. WYRWAL/INN 2018; ZIEGLER 1999). So ist das Wissen über das Berufsschullehramt noch immer diffus, und selbst Lehramtsstudierende bezeichnen den Beruf nicht als Profession (ZIEGLER 2004, S. 376). Ein Eindruck, der über die gängige Rekrutierungspraxis mit Quereinstiegs- und Sonderprogrammen tendenziell eher verstärkt wird. Das äußere Image bzw. die öffentliche Wahrnehmung eines Berufs ist daher nicht unerheblich dafür, wie viele und welche Nachwuchskräfte sich für diesen Beruf interessieren und sich letztlich entscheiden, den bisweilen mühsamen Prozess der Professionalisierung auf sich zu nehmen. Auch darin zeigt sich der funktionale Zusammenhang zwischen formaler und funktionaler Professionalisierung.

### 3 Berufskultur als Vermittlungsinstanz im Professionalisierungsprozess

Während die vorangehenden Ausführungen die These begründen sollten, dass es sich bei der formalen und funktionalen Professionalisierung um zwei Seiten der gleichen Medaille handelt, wäre nach der Wechselwirkung zwischen diesen beiden Ebenen von Professionalisierung zu fragen. Dies erfolgt unter Rückgriff auf TERHARTS (1997) Konzept der Berufskultur und ihrer vermittelnden Funktion im Professionalisierungsprozess. Die Analysen TERHARTS erweiternd wird hier zwischen einer nach innen und nach außen wirkenden Seite von Berufskultur unterschieden und das Zusammenwirken beider Seiten im Hinblick auf formale und funktionale Professionalisierung betrachtet. Berufskultur, als kollektives Selbstverständnis der Berufsangehörigen, wirkt über die Wahrnehmung von außen und prägt das öffentliche Bild bzw. das Image des Berufs. Dies spiegelt sich im kognitiv repräsentierten Berufskonzepten wider. GOTTFREDSON (1981) folgend ist bezüglich der Dimensionen Geschlechtstyp, Prestige, sowie zentralen Anforderungen und Tätigkeitsinhalten von weitgehend universellen Berufskonzepten auszugehen, was empirisch auch belegt ist (z. B. ENGIN 2016; RATSCHINSKI 2009). Berufskonzepte entwickeln sich früh über die reale oder medial vermittelte Wahrnehmung der Repräsentanten einer Berufsgruppe. Passungserwägungen zwischen Berufskonzepten und dem Selbstkonzept beeinflussen die Entwicklung beruflicher Aspirationen (GOTTFREDSON 1981) und beruflicher Interessen (HOLLAND 1997). Nach innen wirkt Berufskultur gegenüber den Adressaten, in der Manifestation berufsethischer Normen, dem berufstypischen Wissen, den Berufsmotiven bzw. den wahrgenommenen Gratifikationsstrukturen des Berufs (ZIEGLER 2004). Wir unterstellen, dass beim Lehrerberuf

4 Dies suggeriert z. B. auch der Flyer, mit dem das Hessische Kultusministerium für einen Quereinstieg wirbt.

aufgrund seiner Sozialisationsrelevanz die innere als auch die äußere Sicht auf die Berufskultur in einem Wirkungszusammenhang mit formalen und funktionalen Professionalisierungsprozessen steht. Im Image manifestiert sich sozusagen der jeweils erreichte Stand sowohl der formalen als auch der funktionalen Professionalisierung. Diesen unterstellten Zusammenhang veranschaulicht Abbildung 2.

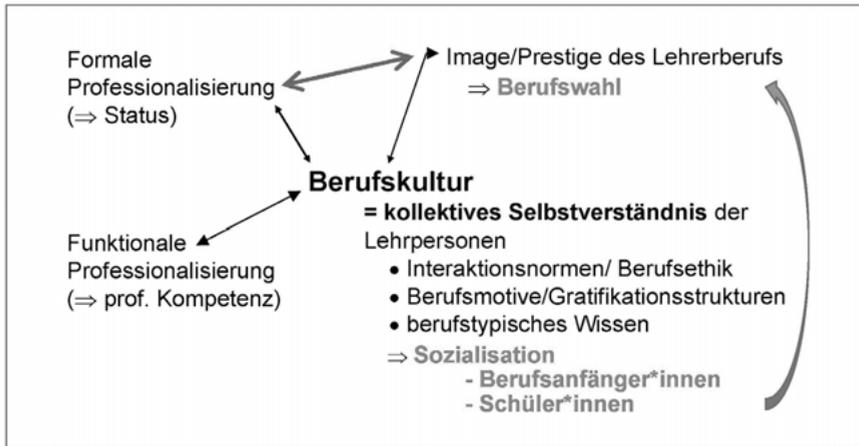


Abb. 2: Berufskultur als vermittelnde Instanz

Das kollektive Selbstverständnis bzw. die nach „innen“ wirkende Seite der Berufskultur hat nicht nur einen unmittelbaren Sozialisationseffekt auf Schülerinnen und Schüler und deren Berufskonzept, sondern auch auf die funktionale Professionalisierung des Nachwuchses. Alle Lehramtsstudierende durchlaufen bekanntlich schon während ihrer Schulzeit ein „Apprenticeship of Observation“ (LORTIE 1975).<sup>5</sup> Nach dem Studium ist es für die Referendare und Referendarinnen von existenzieller Bedeutung in das Schulkollegium aufgenommen zu werden. Der Anpassungsdruck ist hoch, zudem dienen erfahrene Kolleginnen und Kollegen vor allem in der Einstiegsphase als Orientierungsmodelle. Dass die universitären Ausbildungsphase sich demgegenüber zumindest subjektiv als wenig nachhaltig erweist, gilt als hinlänglich belegt (TERHART 2009, S. 430 f.).

Allerdings ist das kollektive Selbstverständnis nicht nur in Bezug auf die funktionale Professionalisierung der Nachwuchslehrkräfte hochwirksam, sondern Berufskultur wirkt, wie oben bereits erläutert, ebenso nach außen. Je positiver Lehrkräfte in der direkten Interaktion wahrgenommen werden, desto positiver entwickeln sich Berufskonzepte und darüber vermittelt das öffentliche Image des Berufs bzw. das Vertrauen in die Tätigkeit der Berufsangehörigen.

Die pädagogischen Tätigkeitsanforderungen als professionellem Handlungskern und die zugrundeliegende professionelle Wissensbasis werden allerdings in der öffent-

5 So berichtet BAUMGARDT (2012: 178 ff.) z. B. von dem Grundschüler, Jan, der selbst den Wunsch hat, „Mathelehrer“ zu werden und das Vorgehen seines Mathelehrers beobachtet und sich dazu Notizen macht.

lichen Wahrnehmung beim Lehrerberuf eher unterschätzt. Insgesamt stellt sich die Frage der professionellen Wissensbasis von Lehrkräften im Vergleich zu anderen Professionen weitaus komplexer dar (HERZOG 2011). Es lässt sich kaum bestreiten, dass dem erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Wissen oder dem pädagogischen Handlungswissen gesellschaftlich aber auch selbst von den Lehrkräften nicht der gleiche Stellenwert beigemessen wird, wie dem medizinischen oder juristischen Wissen bei Ärzten resp. Juristen. Mit ursächlich dafür dürfte sein, dass pädagogische Tätigkeiten als vergleichsweise risikolos hinsichtlich der Folgen gelten. „Behandlungserfolge“ und „Behandlungsfehler“ lassen sich nur schwer und kaum unmittelbar nachweisen. Während bei den „klassischen“ Professionen das Ansehen mit der professionellen Herausforderung steigt (Bewältigung schwieriger Fälle), erfahren Pädagoginnen und Pädagogen, die sich pädagogischen Herausforderungen zuwenden (z. B. der Arbeit mit Randgruppen, Lernbeeinträchtigten) eher geringes Ansehen. Beim Lehrerberuf ist das Ansehen vielmehr an das Niveau des Bildungsgangs und an die Unterrichtsfächer gebunden. So funktioniert z. B. der Selbstrekrutierungseffekt im Lehramt an Gymnasien aufgrund des hohen Ansehens dieser Schulart recht gut, dort scheint auch die Nachfrage unter Jugendlichen am wenigsten auf die Einstellungspolitik der Länder zu reagieren (ZIEGLER 2009). Dagegen reicht der Selbstrekrutierungseffekt im beruflichen Schulwesen kaum aus, um den Bedarf zu decken. Die Selbstrekrutierung bleibt einerseits auf ein noch immer weitgehend abgeschirmtes Segment des Bildungswesens beschränkt, das zudem für Jugendliche viel später in der schulischen Sozialisation in Erscheinung tritt. Andererseits zeigt sich, dass eine Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen selbst für Jugendliche, die einen sozialen Aufstieg über den zweiten Bildungsweg anstreben, nicht unbedingt die erste Wahl ist (ZIEGLER 2004, S. 161 ff.).

Zusammenfassend lassen sich viele Aspekte benennen, die den Lehrerberuf als eine Profession ausweisen und die sich über einen professionstheoretischen Zugang und unter Bezugnahme auf die Berufskultur als vermittelnde Instanz erklären lassen. Angesichts der Referenzproblematik, die darin zum Ausdruck kommt, dass der pädagogische Handlungskern bzw. die pädagogisch Wissensbasis den Professionalisierungsgrad nicht allein zu begründen vermag, und somit die formale Professionalisierung vielmehr vom gesellschaftlichen Referenzbereich, dem das jeweilige Lehramt zugeordnet ist, sowie dem Ansehen der Unterrichtsdomäne bzw. des -faches abhängt, führt aber erst die Hinzuziehung berufswahltheoretischer Erklärungsmodelle zu weiteren Einsichten in die Rekrutierungsproblematik.

Dies soll nachfolgend in Kapitel 4 geschehen. Vorab sollen aber die Unterschiede im formalen Professionalisierungsstand der drei großen Fachrichtungsgruppen im Lehramt an beruflichen Schulen nachgezeichnet werden (vgl. Tab. 1). Gemessen an Kriterien wie Dauer und Stand der Institutionalisierung von Studiengängen und Professuren an Universitäten und des Einflusses auf Ausbildungsstrukturen dürfte die Wirtschaftspädagogik und mit ihr die Ausbildung von Lehrkräften für die kaufmännisch-verwaltenden Berufe im formalen Professionalisierungsprozess am weitesten fortgeschritten sein. Auch genießen die kaufmännisch-verwaltenden Berufe als traditionelle „white-collar“-Berufe innerhalb der dualen Berufe mehr Ansehen. Dies mag mitunter daran liegen,

dass im bildungsrelevanten Wertekanon höher stehenden Anforderungen, wie z. B. sprachliche und mathematische Fähigkeiten, in den kaufmännisch-verwaltenden Berufen von Anfang an mehr gefordert waren als in den gegenstandsbezogenen Berufen. Dementsprechend konnte sich das kaufmännische Schulwesen auch früher etablieren (ZABECK 2009). Zudem handelt sich bei der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung um eine vergleichsweise homogene Gruppe und die Passung zwischen den Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik ist hoch, was auch daran erkennbar ist, dass die wirtschaftspädagogischen Professuren bzw. Departments an Universitäten meistens bei den Wirtschaftswissenschaften angesiedelt und dort in der Regel gut integriert sind. Demgegenüber befindet sich die Ausbildung von Lehrkräften für die personenbezogenen Fachrichtungen, denen die pflegenden (Körperpflege, Gesundheits- und Altenpflege) sowie die Hauswirtschafts- und Ernährungsberufe zugeordnet sind, z. T. noch im Anfangsstadium der formalen Professionalisierung. Referenzdisziplinen wie die Pflegewissenschaften beginnen sich erst jetzt an den Universitäten zu institutionalisieren. Dies entspricht in etwa auch dem formalen Professionalisierungs- oder Verberuflichungsprozess der primär weiblich dominierten Referenzberufe sowie deren gesellschaftlichem Status. Hinsichtlich der wissenschaftssystematischen Passung zwischen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und den sich zum Teil erst sukzessive formierenden Referenzwissenschaften im Gesundheits- und Pflegebereich besteht eine hohe Passung, weil sich beide den Humanwissenschaften zuordnen lassen. Etwas größer sind die Unterschiede zur Ernährungs- und Hauswirtschaft oder bei der Körperpflege, deren Referenzdisziplinen stärker in den Naturwissenschaften verwurzelt sind. Die Institutionalisierung der Lehrkräfteausbildung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen an Universitäten setzte u. a. wegen des steigenden Anspruchs an die technologische Wissensgrundlage in den gegenstandsbezogenen Berufen Anfang der 1960er Jahren ein. Einhergehend damit wurden vor allem an den Technischen Universitäten Professuren für Berufspädagogik eingerichtet. Dieser Prozess ist aber aktuell mehr oder weniger ins Stocken geraten bzw. die Ausbildungsstrukturen diversifizieren sich zunehmend. Im Zuge dessen scheinen sich auch die berufspädagogischen Standorte zu atomisieren, auch weil es bislang nicht gelungen ist, die Rekrutierungsproblematik in den Griff zu bekommen. Verstärkt wird dies durch die – zumindest auf den ersten Blick – geringe wissenschaftssystematische Passung zwischen der Berufspädagogik und den technologischen Wissenschaften. Der Etablierung entsprechender Fachdidaktiken oder einer Technikdidaktik als Bindeglied steht wiederum die Rekrutierungsproblematik entgegen, zumal die gegenstandsbezogenen Fachgruppe mit elf unterschiedlichen Fachrichtungen auch eine recht heterogene Gruppe bildet. Die Rekrutierungsproblematik in den technischen Fächern hat jedoch Ursachen, die über den Handlungsrahmen der Disziplin und der Universitäten hinausgehen und einer zusätzlichen gesellschaftlichen Kraftanstrengung bedürfen. Dieser Zusammenhang soll nachfolgend über einen berufswahltheoretischen Zugang verdeutlicht werden.

#### 4 Die Nachwuchsproblematik aus berufswahltheoretischer Perspektive

Befragungen an Grundschulen belegen, dass erste, unbedarfte Auseinandersetzungen mit der Berufswelt schon in der Kindheit einsetzen (z. B. BAUMGARDT 2012, ZIEGLER 2018). Kinder beginnen ungefähr im zweiten Lebensjahr ein Selbstkonzept zu entwickeln und generieren auch erste Berufskonzepte. Die Berufskonzepte strukturieren sich einhergehend mit der kognitiven Entwicklung in einer „kognitiven Landkarte“ innerhalb der Dimensionen Gendertyp und Prestige; Vorstellungen zu Tätigkeitsinhalten kommen nach und nach als dritte Dimension hinzu (GOTTFREDSON 1981, 1996; RATSCHINSKI 2009). Über weitgehend vorbewusste Passungserwägungen zwischen dem Selbstkonzept und Berufskonzepten und Abwägungen zu Realisierungsmöglichkeiten wird innerhalb der kognitiven Landkarte ein berufliches Aspirationsfeld eingegrenzt. Als eher unpassend wahrgenommene Berufe werden dauerhaft eliminiert. Das innerhalb der kognitiven Landkarte von Berufskonzepten eingegrenzte Aspirationsfeld lässt sich als Selbstplatzierung im sozialen (Berufs-)Raum innerhalb der Dimensionen Gendertyp und Prestigeniveau interpretieren. Reflexionen zu eigenen Werten und Interessen werden mit der Adoleszenz für Wahlentscheidungen bedeutsam, bis dahin wurde jedoch über die soziale Selbstplatzierung schon ein Spektrum an beruflichen Aspirationen eingegrenzt (GOTTFREDSON 1981, 1996).

Soweit die Theorie, empirisch offenbaren sich deutliche Unterschiede zwischen den beruflichen Aspirationsfeldern von weiblichen und männlichen Jugendlichen. Jungen tendieren erwartungsgemäß stärker und nachhaltig zu den als männlich eingeschätzten Berufen, während es bei Mädchen mit zunehmendem Alter zu einer Erweiterung der Akzeptanzspanne auf der Genderdimension kommt. Doch insgesamt erstreckt sich auch das Aspirationsfeld junger Frauen von der Mitte aus gesehen stärker in den Bereich der als weiblich bewerteten Berufe hinein. Im mittleren, sozusagen genderneutralen Feld überschneiden sich die Berufsfelder. In der Prestigeorientierung zeigen sich nur geringe Effektunterschiede, die tendenziell auf eine stärker ausgeprägte Prestigeorientierung bei männlichen Jugendlichen verweist (STEINRITZ et al. 2016; ENGIN 2016). Diese Befunde sind nicht erwartungswidrig, die horizontale Geschlechtersegregation im Erwerbssystem gilt seit Jahren als stabil. Sie reproduziert sich schon in den beruflichen Aspirationen von Kindern. Zum Ende der Elementarstufe offenbaren sich zumindest was den Geschlechtstyp von Berufswünschen angeht, deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen (ZIEGLER 2018). Selbst wenn Mädchen und Jungen den gleichen Berufswunsch artikulieren, wie z. B. Polizist, Arzt oder Lehrer, liegen die damit verbundenen Assoziationen zum Teil weit auseinander (KAISER 2003; BAUMGARDT 2012). Einen Beitrag zur Stabilisierung dieses Effekts leisten mitunter auch die stark gegliederten Bildungssysteme und das Berufsprinzip (vgl. IMDORF et al. 2016, 2018). Je nach berufswahltheoretischem Modell werden nachhaltig wirksame Interessensunterschiede zwischen weiblichen und männlichen Personen als zentrale Ursache für den Gendereffekt bei Berufswahlen postuliert (HOLLAND 1997). GOTTFREDSON (1981) unterstellt die Wirksamkeit von Aspirationen, als Ergebnis eines fortdauernden Assessments von Berufskonzepten und Selbstkonzept sowie der Wahrnehmung von Akzeptanz- und Reali-

sierungseinschätzungen und weist Interessen i. S. Hollands in Kompromissituationen einen nachrangigen Einfluss gegenüber der sozialen Passung zu. Für beide Unterstellungen gibt es empirische Evidenzen (RATSCHINSKI 2009, EDER/BERGMANN 2015).

Unabhängig von den theoretischen Erklärungsmodellen sind besonders die MINT-Fächer inklusive der gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen vom Gender-effekt in der Berufswahl betroffen. Sie profitieren auch nur wenig von der Feminisierung des Lehrerberufs, wohingegen in den beruflichen Referenzfeldern der beiden anderen Fachrichtungen schon seit jeher ein höherer Frauenanteil anzutreffen ist. In den personenbezogenen Berufsfeldern (BF) offeriert das Lehramtsstudium mitunter einen der wenigen Wege zur akademischen Höherqualifizierung. Demgegenüber ist die Repräsentanz von Frauen und Männern im Bereich Wirtschaft und Verwaltung eher ausgeglichen. In den wirtschaftspädagogischen Studiengängen für das berufliche Schulwesen (BS) könnten dagegen Prestigeabwägungen die Nachfrage dämpfen. Dazu sei auf Tabelle 1 verwiesen, die sowohl professionsbezogene als auch berufswahltheoretisch relevante Bedingungen in den drei Fachrichtungsgruppen kontrastierend darstellt.

Tab. 1: Vergleich von Kontextbedingungen nach Fachgruppen

| Fachgruppe   | <b>gewerblich-technische<br/>bzw. gegenstandbezogene<br/>Fachrichtungen</b> | <b>personenbezogene<br/>Fachrichtungen</b> | <b>Wirtschaft und<br/>Verwaltung</b> |
|--|---|--|--------------------------------------|
| a) Wissenschaftstyp d. Referenzdisziplin zur BWP als Humanwissenschaft | Technologische Wissenschaften   | Humanwissenschaft                          | Sozialwissenschaft                   |
| b) Heterogenität   | hoch (11 FR)  | mittel (4 FR)                              | gering (1 FR)                        |
| c) Institutionalisierungsgrad an Universitäten                         | mittel, Tendenz ↓   | gering, Tendenz ↑                          | solide, Tendenz ↑                    |
| d) Genderpassung z. BF   | gering  | hoch                                       | hoch                                 |
| e) Rel. Prestigegefälle z. BF – BS – RD                                | BF < BS < RD  | BF < BS < = RD                             | BF = BS < = RD                       |
| f) Kongruenz BF – BS   | gering  | hoch                                       | mittel                               |
| g) Attraktivitätsindex   | gering  | –  | gering                               |

BF = (Referenz)Berufsfeld; BS = Beruflicher Schulkontext; FR = Fachrichtung; RD = (Referenz)Disziplinen

Die Unterschiede entlang der Kriterien a) wissenschaftssystematische Passung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als professionelle Basiswissenschaft, die sich den Humanwissenschaften zuordnen lässt, zu den Referenzwissenschaften sowie b) der Heterogenität der Fachgruppe und c) des Institutionalisierungsgrades der Disziplin BWP und ihrer Studiengänge an Universitäten wurden schon zuvor erläutert. Abschließend sollen nun noch Unterschiede hinsichtlich der Kriterien d) Genderpassung, e) Prestigegefälle, f) Kongruenz der Interessenstruktur zwischen dem Lehramt BS und einiger Referenzberufe sowie eines empirisch ermittelten Attraktivitätsindex aus zwei eigenen Untersuchungen aufgezeigt werden. Es wird damit allerdings nicht intendiert, einen exakten empirischen Nachweis zu liefern, sondern mit der nachträglichen Interpretati-

on von Daten, die unter einer anderen Fragestellung erhoben wurden, soll lediglich die Argumentation untermauert werden.

Bei der ersten Datenquelle handelt es sich um Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von über tausend Schülerinnen und Schüler aller Schularten in der Region Paderborn. Die Schüler sollten jeweils 70 Berufe, sofern sie diese als bekannt kennzeichneten, nach Geschlechtstyp und Prestige einschätzen und gleichzeitig angeben, ob sie diesen Beruf zu ihren Wunschberufen zählen würden. Das Alter der Stichprobe lag im Mittel bei 14,5 Jahren ( $SD = 2,18$ ) und war hinsichtlich der Geschlechterrepräsentanz ausgeglichen (ZIEGLER et al. 2013; STEINRITZ et al. 2016). Die zweite Datenquelle basiert auf einer wesentlich kleineren Stichprobe. Es handelt sich um 73 Schülerinnen und Schüler, jeweils zur Hälfte aus Klassen des Übergangssystems und aus Klassen des Gymnasiums. Diese Stichprobe ist im Schnitt 16 Jahre alt ( $SD = 1,2$ ) und besteht zu zwei Drittel aus männlichen Probanden. Die Erfassung von Berufskonzepten und der akzeptablen Berufe (Berufswünsche) erfolgte in dieser Studie mittels des Online-Tool IbeA (ZIEGLER/ENGIN, im Druck). Da es sich um eine Evaluationsstudie handelt, bei der das Tool an möglichst unterschiedlichen Probanden auf seine Funktionalität getestet werden sollte, erfolgte die Stichprobenauswahl pragmatisch. Zusätzlich zu den Daten dieser beiden Studien werden die Anteile von Frauen in den Erwerbsberufen basierend auf der amtlichen Klassifikation der Berufe (KldB 2010) ermittelt, sowie Werte aus der SIOPS von GANZEBOOM/TREIMAN (2003) herangezogen. Für Kongruenzberechnungen wird auf die Drei-Buchstaben-Codes aus dem EXPLORIX Beruferegister für Deutschland von JOERIN-FUX et al. (2012) zurückgegriffen und fehlende Codes werden über andere Quellen ergänzt. Nachfolgende Analysen sind nicht hypothesenprüfend, sondern sollen allenfalls die oben kategorial zusammengefassten Unterscheidungen (Tab. 1) begründen.

Zunächst lässt sich hinsichtlich des Kriteriums d) Genderpassung in Tabelle 2 erkennen, dass die von den Probanden beider Studien vorgenommenen Geschlechtstypeneinschätzungen weitgehend eine Entsprechung im Frauenanteil in den Berufsfeldern finden (Stand 2017). Eine gewisse Abweichung gibt es beim Beruf „Manager/Managerin“. Dieser ist bei den Jugendlichen weiblicher konnotiert, als es dem Anteil an Frauen im Berufsfeld entspricht, was auch an der Unschärfe dieser Berufsbezeichnung liegen mag. Was allerdings aus der Gegenüberstellung deutlich hervorgeht, ist die geringe Genderpassung zwischen den gewerblich-technischen Referenzberufen und der Gendertypisierung des Gewerbelehramts. In der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung sowie bei personenbezogenen Fachrichtungen ist die Passung zum Lehrerberuf viel günstiger.

In Bezug auf obige Aussagen zum Prestigegefälle zwischen dem Lehramt BS bzw. ähnlichen Lehrämtern und dem Referenzberufsfeld sei auf Tabelle 3 verwiesen. Auch hier zeigt sich insgesamt eine ausreichende Entsprechung zwischen den Einschätzungen von Jugendlichen und der Berechnung des sozioökonomischen Index basierenden Prestigeskala (SIOPS). Dies bekräftigt die Annahme GOTTFREDSONS (1981), die auf dieser globalen Ebene weitgehend universelle Berufskonzepte in den Dimensionen Geschlecht (Tab. 2) und Prestige (Tab. 3) unterstellt. Weiterhin lässt sich anhand der Werte ermesen, dass aus Sicht von Jugendlichen die Wahl eines Ingenieurstudiums mehr

Tab. 2 Genderpassung zwischen Berufsfeld (BF) und Lehramt berufliche Schulen (BS)

| Berufsbezeichnungen                    | Gendertyp 1..9 (weibl.) |     | Anteil Frauen in %<br>Statistik BA** |
|--|-------------------------|-----|--------------------------------------|
|  | 1                       | 2   |                                      |
| Quelle/Stichprobe                      |                         |     |                                      |
| KFZ-Mechatroniker/in*                  | 2,0                     | 2,7 | 4,5 (2521)                           |
| Bauingenieur/in                        | 3,4                     | 3,4 | 28,3 (311)                           |
| Maschinenbauingenieur/in               | 2,8                     | 3,0 | 12,3 (251)                           |
| Elektroingenieur/in                    | 3,0                     | 3,0 | 17,8 (263)                           |
| Techn. Elektrotechnik/Elektroniker/in  | 2,8                     | 2,8 | 17,8 (263)                           |
| Berufsschullehrer/in/Gwl/Techpäd.      | 4,8                     | 5,1 | 63,9 (8421)                          |
| Bankkauffrau/-mann                     | 4,3                     | 4,8 | 59,7 (7211)                          |
| Betriebswirt/in/                       | 4,3                     | 4,8 | 48,9 (713)                           |
| Volkswirt/in/Volkswirtschaftler/in     | 4,3                     | 4,8 | 45,1 (914)                           |
| Manager/in                             | 4,0                     | 4,3 | 22,0 (711)                           |
| Industriekaufrau/-mann                 | 4,5                     | 4,5 | 48,9 (713)                           |
| Wirtschaftspädagog/in/Handelslehrer/in | 4,5                     | 5,0 | 63,9 (8421)                          |
| Lehramt Gymnasium (NaWi)               | 4,7                     | 5,2 | 69,6 (8412)                          |
| Lehramt Gymnasien (Sprachfächer)       | 5,4                     | 6,0 | 69,6 (8412)                          |
| Lehrer/in Haupt- und Realschule        | 5,0                     | 5,7 | 69,6 (8412)                          |
| Lehramt Grundschule                    | 6,3                     | 6,5 | 83,7 (8411)                          |
| Arzt/Ärztin                            | 4,6                     | 5,2 | 56,2 (8140)                          |
| Sozialpädagog/in/Sozialarbeiter/in     | 5,4/4,8                 | 6,0 | 75,1 (8312)                          |
| Erzieher/in                            | 7,2                     | 7,5 | 89,8 (8311)                          |
| Gesundheits-/Krankenpfleger/in         | 7,0                     | 6,5 | 79,9 (8130)                          |
| Friseur/in                             | 7,0                     | 6,7 | 89,2 (8231)                          |

\* in Studie 1 KFZ-Mechaniker

\*\* Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach der ausgeübten Tätigkeit, KldB 2010 (3-Steller od. 4-Steller) Stand 30.09.2017

Prestigegewinn verspricht als das Lehramt berufliche Schulen. Lediglich aus einem technischen Ausbildungsberuf heraus ist mit der Entscheidung für diesen Beruf auch ein gewisser sozialer Aufstieg verbunden. Für die Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung trifft dies dagegen weniger zu. Hier ist die Entscheidung zum Wirtschaftspädagogikstudium im Vergleich zu einer Berufsausbildung aus Sicht von Jugendlichen kaum mit einem Prestigegewinn verbunden, wohingegen bei den personenbezogenen Berufen unterhalb der akademischen Ebene die Entscheidung zum Lehramt durchaus Prestigegewinn verspricht. Allenfalls das Medizinstudium würde mit noch höherem Prestigegewinn einhergehen (vgl. Tab. 3). Dazu müssten aber auch wegen des NC höhere Zugangsbarrieren überwunden werden. Ansonsten offeriert der Pflegebereich wenig strukturierte Bildungsgänge zur beruflichen Höherqualifizierung.

Tab. 3: Prestigegefälle zwischen Berufsfeld (BF) und Lehramt berufliche Schulen (BS)

| Berufsbezeichnungen                    | Prestige 1..9 (hoch) |     | Prestigeskala  |
|--|----------------------|-----|----------------|
|  | 1                    | 2   |                |
| Quelle/Stichprobe                      |                      |     | SIOPS (6-78)** |
| KFZ-Mechatroniker/in*                  | 4,3                  | 3,9 | 43             |
| Bauingenieur/in                        | 6,4                  | 6,6 | 70             |
| Maschinenbauingenieur/in               | 5,8                  | 5,9 | 66             |
| Elektroingenieur/in                    | 6,0                  | 5,9 | 65             |
| Techn. Elektrotechnik/Elektroniker/in  | 4,6                  | 4,6 | 42             |
| Berufsschullehrer/in/Gwl/Technpäd.     | 5,3                  | 5,0 | 57             |
| Bankkauffrau/-mann                     | 6,1                  | 6,4 | 60             |
| Betriebswirt/in/                       | 5,9                  | 5,2 | 60             |
| Volkswirt/in/Volkswirtschaftler/in     | 5,0                  | 4,8 | 60             |
| Manager/in                             | 6,1                  | 6,7 | 50             |
| Industriekaufrau/-mann                 | 5,3                  | 5,8 | –              |
| Wirtschaftspädagog/in/Handelslehrer/in | 5,1                  | 4,7 | –              |
| Lehramt Gymnasium (NaWi)               | 5,6                  | 5,5 | 60             |
| Lehramt Gymnasien (Sprachfächer)       | 5,9                  | 5,7 | 60             |
| Lehrer/in Haupt- und Realschule        | 4,7                  | 4,9 | 60             |
| Lehramt Grundschule                    | 5,1                  | 4,6 | 57             |
| Arzt/Ärztin                            | 7,6                  | 7,6 | 78             |
| Sozialpädagog/in/Sozialarbeiter/in     | 5,3/5,0              | 4,5 | 52             |
| Erzieher/in                            | 4,8                  | 4,1 | 50             |
| Gesundheits-/Krankenpfleger/in         | 4,8                  | 4,5 | 54             |
| Friseur/in                             | 3,9                  | 3,1 | 32             |

\* in Studie 1 KFZ-Mechaniker

\*\* Ganzeboom & Treiman 2003

Zur Analyse der Kongruenz zwischen der im Berufsfeld dominierenden Interessenstruktur zur Interessenstruktur, die in den Lehrberufen anzutreffen ist, wurde auf das Interessenstrukturmodell von HOLLAND (1997) zurückgegriffen. Darin wird unterstellt, dass sowohl berufliche Umwelten als auch Personen über sechs zentrale Interessenbereiche (realistic, investigativ, artistic, social, entrepreneur und conventional) charakterisiert werden können. Die Anordnung dieser sechs Interessenbereiche in einem Hexagon (RIASEC) spiegelt zudem die strukturelle Nähe der Interessenbereiche wider, R und I-Interessen liegen näher beieinander, als R und A-Interessen. Die größte Distanz besteht zwischen den Interessenbereichen, die sich im Hexagon gegenüber liegen, wie z. B. soziale (S) und realistische (R) Interessen. Das Holland-Modell gilt auch in der deutschsprachigen Forschung als empirisch gut gesichert (EDER/BERMANN 2015). In der Regel wird es als ausreichend betrachtet, Berufe oder Personen über die drei am stärksten

ausgeprägten Interessen, den sogenannten „Drei-Buchstaben-Code“, zu charakterisieren. Durch die Gegenüberstellung des Drei-Buchstabencodes lässt sich die Kongruenz zwischen beruflichen Umwelten und persönlichen Interessenausprägungen bestimmen. Nachdem aber die beruflichen Umwelten durch die Interessenstruktur der darin anzutreffenden Personen charakterisiert sind, lässt sich anhand der Drei-Buchstaben-Codes auch ein Kongruenzmaß für beruflichen Umwelten berechnen. Dieser Zugang wurde für die nachfolgende Tabelle umgesetzt. Es wurden anhand der im deutschen Beruferegister des EXPLORIX\* (JOERIN-FUX et al. 2012) verzeichneten Drei-Buchstaben-Codes der Referenzberufe und der den beruflichen Fachgruppen entsprechenden Lehrerberufe die Kongruenz anhand des von IACHAN (1990) entwickelten und in der Forschungspraxis verbreiteten Verfahrens berechnet. Nach diesem Verfahren kann die Kongruenz Werte zwischen 0 und 28 annehmen. Je höher der Wert, desto ausgeprägter die Kongruenz, bei einem Wert von 28 stimmen die Codes vollständig überein.

Tab. 4: Kongruenz zwischen der Interessenstruktur im Berufsfeld (BF) und im Lehrerberuf (BS)

| Berufsbezeichnungen                 | Holland-Code | Kongruenzmaße (IACHAN 1990)<br>(Range 0..28) |                                 |                         |
|-------------------------------------|--------------|--|---------------------------------|-------------------------|
|                                     |              | BSL (gew./techn.)<br>SER*   SRE**            | Wirtschaftspäd.<br>ESC   SIE*** | Lehrer/in, allg.<br>SAE |
| Bauingenieur/in                     | RCI          | 4   10                                       |                                 |                         |
| Maschinenbauingenieur/in            | RIC          | 4   10                                       |                                 |                         |
| Elektroingenieur/in                 | RIC          | 4   10                                       |                                 |                         |
| Elektroniker/in                     | RCI          | 4   10                                       |                                 |                         |
| Bankkauffrau/-mann                  | CES          |  | 16   6                          |                         |
| Betriebswirt/in/                    | ECI          |  | 24   6                          |                         |
| Volkswirt/in/Volkswirtschaftler/in  | ICE          |  | 6   11                          |                         |
| Manager/in                          | ECS          |  | 26   8                          |                         |
| Industriekaufrau/-mann              | ECS          |  | 26   8                          |                         |
| Lehramt Gymnasium (NaWi)            | SIR          | 23   24                                      | 10   27                         | 22                      |
| Lehramt Gymnasien (Sprachfächer)    | SAE          | 22   23                                      | 14   23                         | 28                      |
| Lehrer/in Haupt- und Realschule     | SAE          | 22   23                                      | 14   23                         | 28                      |
| Lehramt Grundschule                 | SAE          | 22   23                                      | 14   23                         | 28                      |
| Arzt/Ärztin                         | SIA          |  |                                 | 24                      |
| Sozialpädagoge/in/Sozialarbeiter/in | SEA          |  |                                 | 26                      |
| Erzieher/in                         | SEA          |  |                                 | 26                      |
| Gesundheits-/Krankenpfleger/in      | SCI          |  |                                 | 22                      |
| Friseur/in                          | ASE          |  |                                 | 23                      |

\* Leon 2018; \*\*O'Net; \*\*\*Stoll, G. (2013:217)

Wie bereits bei der Gender- und Prestigepassung zeigt sich auch anhand der Kongruenzwerte, als Maß für die Übereinstimmung der Interessenstrukturen, dass die Passung des Lehrerberufs in den gewerblich-technischen Fächern ein eher geringe Übereinstimmung zum Referenzberufsfeld aufweist, dagegen aber eine hohe Übereinstimmung zu den anderen Lehrberufen. Im Studiengang Wirtschaftspädagogik ist je nach verwendetem Code eine mittlere bis hohe Übereinstimmung zur Interessenstruktur im Referenzberufsfeld erkennbar oder aber zu den anderen Lehrberufen. Eine insgesamt hohe Übereinstimmung der Interessenstrukturen zwischen beruflichem Referenzfeld und der Lehrertätigkeit besteht erwartungsgemäß bei den personenbezogenen Fachrichtungen.

Tab. 5: Attraktivitätsindices im Vergleich

| Berufsbezeichnungen                 | Wahrscheinlichkeit im Aspirationsfeld zu sein |                  |
|-------------------------------------|---|------------------|
|                                     | <b>1</b>                                      | <b>2</b>         |
| Quelle/Stichprobe*                  |   |                  |
| Bauingenieur/in                     | (35:190) 18%                                  | (8:31) 26%       |
| Maschinenbauingenieur/in            | (44:260) 17%                                  | (8:30) 27%       |
| Elektroingenieur/in                 | (47:215) 22%                                  | (7:33) 21%       |
| Elektrotechniker/in                 | (55:333) 17%                                  | (11:31) 36%      |
| Berufsschullehrer/in/Gwl/Techpäd.   | (27:289) <b>9%</b>                            | (1:25) <b>4%</b> |
| Bankkauffrau/-mann                  | (45:287) 16%                                  | (9:32) 28%       |
| Betriebswirt/in/                    | (20:157) 13%                                  | (4:22) 18%       |
| Volkswirt/in/Volkswirtschaftler/in  | (3:104) <b>3%</b>                             | (5:29) 17%       |
| Manager/in                          | (62:258) 24%                                  | (10:30) 33%      |
| Industriekaufrau/-mann              | (26:217) 12%                                  | (9:33) 27%       |
| Wirtschaftspädagog/in               | (9:109) <b>8%</b>                             | (2:26) <b>8%</b> |
| Lehramt Gymnasium (NaWi)            | (28:286) 10%                                  | (5:32) 16%       |
| Lehramt Gymnasien (Sprachfächer)    | (42:290) 14%                                  | (4:32) 13%       |
| Lehrer/in Haupt- und Realschule     | (26:292) <b>9%</b>                            | (6:37) 16%       |
| Lehramt Grundschule                 | (57:317) 18%                                  | (7:29) 24%       |
| Arzt/Ärztin                         | (91:351) 26%                                  | (10:33) 30%      |
| Sozialpädagoge/in/Sozialarbeiter/in | (45:207) 22%                                  | (6:27) 22%       |
| Erzieher/in                         | (26:217) 12%                                  | (7:26) 27%       |
| Krankenpfleger/in                   | (39:340) 11%                                  | (7:29) 24%       |
| Friseur/in                          | (43:332) 12%                                  | (3:31) 10%       |

Als letzter Indikator (Tab. 1) wurde aus den Daten der genannten Studien ein Wahrscheinlichkeits- oder Attraktivitätsindex ermittelt (Tab. 5). Dieser basiert auf dem Verhältnis zwischen der Anzahl von Jugendlichen, die einen Beruf hinsichtlich Ge-

schlechts- und Prestigetyp einschätzten, und dem Anteil, die den gleichen Beruf auch als Wunschberuf markierten bzw. in ihrem individuellen Aspirationsfeld beließen.<sup>6</sup>

Aufgrund der Unterschiede in der Erhebungsmethode sowie der kleinen Stichproben können die berechneten Werte allenfalls einen ersten Hinweis geben. Die Jugendlichen in der ersten Studie waren im Schnitt eineinhalb Jahre jünger als in der zweiten Studie, die wiederum einen höheren Anteil männlicher Jugendlicher aufweist. Was sich dennoch als Tendenz abzeichnet, ist im Hinblick auf die Nachwuchsproblematik im Lehramt an beruflichen Schulen eher ernüchternd. Danach ziehen weniger als 10 Prozent, der Jugendlichen, die über ein Berufskonzept zum Lehramt an beruflichen Schulen verfügen, diesen Beruf zum Zeitpunkt der Befragung als potentiellen Wunschberuf in Betracht. Dieser geringe Wert scheint ungeachtet der Unterschiede in der Erhebungsmethode und in der Stichprobe einigermaßen stabil und liegt insgesamt im niedrigsten Bereich. Welche Schlussfolgerungen und Problemlöseansätze lassen sich aus diesen Analysen ableiten?

### 5 Herausforderungen und Perspektiven hinsichtlich der Nachwuchsproblematik

Der funktionale Zusammenhang zwischen der formalen Professionalisierung und damit der gesellschaftlichen Ebene und der funktionalen bzw. individuellen Professionalisierung sowie die vermittelnde Wirkung der Berufskultur, verstanden als Ausdruck des kollektiven Selbstverständnisses der Angehörigen einer Profession, sollte in diesem Beitrag über einen professionstheoretischen Zugang aufgezeigt werden. Dieser Wirkungszusammenhang dürfte allerdings lediglich ausreichen, um den einmal erreichten Zustand formaler Professionalisierung zu stabilisieren, nicht um ihn zu erlangen. Zur Analyse der Nachwuchsproblematik im berufsschulischen Lehramt bedarf es der Ergänzung durch eine berufswahltheoretische Perspektive. Formale Professionalisierung lässt sich als Prozess verstehen, dem akademische Berufe insgesamt unterliegen. Professionstheorien befassen sich dagegen dezidiert mit der Unterscheidung zwischen Beruf und Profession. Nun erscheint vielen die Frage danach, ob der Lehrerberuf eine Profession ist oder nicht, wenig erkenntnisrelevant (z. B. GIESECKE 2013; NICKOLAUS 2001). In der Alltagswelt wird jedoch unterschieden und Professionstheorien eignen sich, dieses Phänomen sowie dessen gesellschaftliche Funktion auch im Hinblick auf den Lehrerberuf zu beleuchten. Analytische Klarheit hinsichtlich der Unterscheidung schafft der auf STICHWEH (1997) basierende systemtheoretische Zugang, der Professionen dahingehend von anderen Berufen abgrenzt, als dass sie in bestimmten sozialen

6 In der ersten Studie (ZIEGLER et al. 2013) wurde das Aspirationsfeld per Fragebogen über die Frage, „ist das ein Wunschberuf von dir?“ erfasst, während in der zweiten Studie das Aspirationsfeld über ein Mappingverfahren mit dem Online-Tool IbeA ermittelt wurde (ZIEGLER/ENGIN im Druck). Dabei werden Berufe aus einem Korpus von 132 Berufen per Zufall zugewiesen und in ein Feld mit den Koordinaten Geschlechtstyp und Prestigelevel eingeordnet. Im Anschluss daran wird das individuelle Aspirationsfeld über die explizite Ausgrenzung von Berufen, die als nicht interessant, nicht erreichbar und im sozialen Kontext nicht darstellbar gelten, abgesteckt.

Subsystemen wie dem Erziehungssystem, dem Rechtssystem, dem Gesundheitssystem und dem Bereich der Seelsorge, in einer Leistungsrolle fungieren, die den Zugang bzw. die Beteiligungsmöglichkeiten der anderen Gesellschaftsmitglieder „regelt“. Diese Rolle ist gesellschaftlich legitimiert und mit einer erheblichen Definitionsmacht über andere Personen ausgestattet. Die Frage, wer in diese Positionen einmündet und wie die Betroffenen für diese Aufgaben angemessen professionalisiert werden können, ist daher eine Schlüsselfrage, deren Bedeutung weit über die bloße Bedarfsdeckung hinausgeht. Sie betrifft alle, dieser Definitionsmacht unterworfenen und auf Professionalität angewiesenen gesellschaftlichen Individuen unmittelbar und kann für diese nachhaltige Folgen haben. Der Lehrerberuf weist im Vergleich zu den klassischen Professionen einige Spezifika auf. Eine dieser Spezifika ist, dass seine Bezugswissenschaft nicht eindeutig ist und der dem Lehrerberuf eigene professionelle Handlungskern, das pädagogische Handeln bzw. das „Lernen zu lernen“, weit weniger Anerkennung erfährt als zum Beispiel medizinische oder juristische Leistungen. So ist systematisches Lernen zu fördern zwar eine für die Gesellschaft immer existentieller werdende Leistung, aber ihre Anerkennung und somit das Image des Lehrerberufs bemisst sich viel mehr an der Bildungsinstitution oder den Bildungsinhalten, als an der ihr immanenten pädagogischen Herausforderung, nämlich gerade auch diejenigen mit ungünstigeren Voraussetzungen in ihren Lernfähigkeiten zu fördern. Davon ist auch der Beruf der Lehrkraft an beruflichen Schulen betroffen. Berufliche Schulen hatten seit ihrer Entstehung vor allem eine Integrationsfunktion. Sie sollen die Jugendlichen, denen es vermeintlich „nicht zum Studium reicht“ bzw. die für unterhalb des akademischen Niveaus liegende Tätigkeiten gebraucht werden, sowie Jugendliche, die nicht in eine Berufsausbildung einmünden, irgendwie beschulen und in das gesellschaftliche Gefüge integrieren, aber als „Ort der höheren Bildung“ werden sie bis heute nicht betrachtet. Im kulturellen und sozialen Wertekanon gehören sie damit, trotz aller öffentlichen Bekundungen über die Bedeutung der dualen Ausbildung, zu den weniger prestigeträchtigen Bildungseinrichtungen, so auch die dort tätigen Lehrkräfte. Dies ist eine der fundamentalen Ursachen für die Nachwuchsproblematik. Hinzu kommt die noch immer vorherrschende Abschottung des allgemeinen vom beruflichen Bildungssystem, die dazu führt, dass Jugendliche für eine lange Phase ihrer schulischen Laufbahn von Themen wie Wirtschaft, Technik und Beruf weitgehend abgeschirmt bleiben und diese Bereiche an allgemeinen Schulen tendenziell eine eher negative Konnotation erfahren. Die Folgen offenbaren sich im anhaltenden Trend zum Studium und im abnehmenden Interesse an einer betrieblichen Lehre. Ausgehend von der sozialen Wertschätzung der (nicht akademischen) beruflichen Bildung verhalten sich Jugendliche vollkommen rational und es wäre nachgerade zynisch, sie angesichts der vorhergesagten Entwicklungen im Erwerbssystem von ihrem Streben nach höheren Abschlüssen abhalten zu wollen. Die Versorgungssituation der beruflichen Schulen mit angemessen professionalisierten Lehrkräften spitzt sich dagegen zu. Wie lässt sich mit diesem Dilemma umgehen?

Lehrende an beruflichen Schulen können zwar über ihr professionelles Wirken und ihren berufskulturellen Habitus auf die Nachwuchsfrage Einfluss nehmen, wegen ihres beschränkten Wirkungskreises reicht dies aber bei weitem nicht aus, um den notwen-

digen Selbstrekrutierungseffekt zu erzeugen. Auf der anderen Seite darf dieser Zusammenhang aber auch nicht unterschätzt werden. Eine hochwertige Professionalisierung der Nachwuchskräfte für das Lehramt an beruflichen Schulen ist daher eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung. In der gesellschaftlichen Wahrnehmung befinden sich Lehrkräfte an beruflichen Schulen nicht im Status einer Profession, sie genießen damit auch bei Jugendlichen nicht das Prestige, wie z. B. die klassischen Professionen. Darauf verweisen die Attraktivitätsindizes (Tab. 5), aber auch in Befragungen an Gymnasien wird deutlich, dass Lehrerin oder Lehrer an einer beruflichen Schule zu werden, für die meisten Jugendlichen dort keine Option darstellt (z. B. DRIESEL-LANGE et al. 2017). Somit sind mittelfristig aufwändige Werbemaßnahmen notwendig, die über das reiche Anforderungsfeld einer Tätigkeit an beruflichen Schulen aufklären. Dies erfordert die Schulung von Berufsberaterinnen und Berufsberatern, die allerdings dann von ihren Aussagen hinsichtlich dieser beruflichen Option überzeugt sein sollten. Eine wirklich authentische Darstellung ihres Berufs dürfte nur den (überzeugten) Lehrkräften selbst gelingen. Sie müssen als Botschafter ihrer Profession in die Konzeption von Werbemaßnahmen einbezogen werden. Nicht zu unterschätzen sind zudem auch mediale Angebote, die sich unmittelbar an Jugendliche richten. So könnte z. B. ein „cooler Berufsschullehrer“ oder eine „coole Berufsschullehrerin“ in einer Fernsehserie durchaus eine gewisse Nachfragewirkung entfalten. Es gibt zumindest Nachweise, dass die Attraktivität von Berufen, z. B. der Veterinär/in oder Hebamme über deren Präsenz in den Medien zugenommen hat (VAN DEN BULCK, J. / BEULLENS, K. 2007). Eine solche Werbestrategie würde allerdings eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung erfordern und langfristig dürften Werbemaßnahmen nur nachhaltig sein, wenn der von Jugendlichen wahrgenommene gesellschaftliche Wertekanon den Werbeaussagen entspricht.

Wegen der hohen Bedeutung des Prestiges von Berufen für die Entwicklung beruflicher Aspirationen von Jugendlichen sollten im Gegenzug alle Vorschläge zur Minderung der Nachwuchsproblematik daraufhin überdacht werden, welche Außenwirkung auf das Ansehen des beruflichen Lehramts sie entfalten können. Die Idee einer gestuften Ausbildung, die schon auf Bachelor-Niveau den Eintritt in den Schuldienst ermöglicht (LIPSMEIER 2014, TENBERG 2017) trägt ausschließlich dem Gedanken der quantitativen Versorgung beruflicher Schulen Rechnung und bleibt damit ein sehr einseitiges Konzept. Ungeachtet der aktuellen administrativen Einstellungspraxis wäre die Umsetzung des „Bachelorlehrers“ professionspolitisch eine Rolle rückwärts zum einstigen Gewerbeschulrat der 1950er/60er Jahre, auch wenn die Befürworter dieses Modells betonen, dass es sich nur um die erste Phase im Professionalisierungsprozess handeln solle. Auch ein Nachweis, dass die unterstellte Wirkung, einer kürzeren Ausbildungszeit bei Jugendlichen tatsächlich die Attraktivität erhöht, wurde bislang nicht erbracht und ist auch in Befunden der Berufswahlforschung nicht erkennbar. Außerdem konnte schon früher, vor der Akademisierung mit kürzeren Ausbildungszeiten der Lehrkräftebedarf nicht gedeckt werden. Ob daher auf Grundlage von Vermutungen solche gravierenden Veränderungen in den Ausbildungsstrukturen vorgenommen werden sollten, die das Ansehen des Berufs nachhaltig beschädigen könnten, ist mehr als fraglich.

Ebenso verhält es sich mit Kooperationsmodellen, die die fachwissenschaftliche Ausbildung in den beruflichen Fächern komplett den Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) übertragen. Auch sie vernachlässigen – ohne vorherige Prüfung – Qualitätsaspekte und die langfristigen Außenwirkung auf das Prestige des beruflichen Lehramts. Gleichmaßen wie das Konzept des „Bachelorlehrers“ verstärken sie dagegen den Effekt, dass die Anforderungen an die Ausbildung sowie die Tätigkeit an beruflichen Schulen unterschätzt werden. Dagegen sind Lehrkräfte an beruflichen Schulen mit hohen Anforderungen konfrontiert, die durch technologische und arbeitsorganisatorische Entwicklungen perspektivisch wohl eher zu- als abnehmen werden. Sie unterrichten nicht nur in mehreren Bildungsgängen, sie sollten zudem ein breites Spektrum von Berufen abdecken können. Auch sind die beruflichen Curricula einer viel höheren Dynamik ausgesetzt, als die Curricula der allgemeinen Unterrichtsfächer. Lehrkräfte an beruflichen Schulen benötigen daher eine hohe Lern- und Transferfähigkeit sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung. Ob dies mit einer fachwissenschaftlichen Ausbildung besser gelingt, die wie an den HAWs ggf. anwendungsbezogener erfolgt oder über die Etablierung eigenständiger berufswissenschaftlicher Fachrichtungen an Universitäten, ist zumindest fraglich. Neben der funktionalen Professionalisierung für den berufsfachlichen Unterricht ist der Erwerb eines erfahrungswissenschaftlichen Habitus im Sinne OEVERMANN'S (1997) für die Professionalisierung unabdingbar. Lehrkräfte an beruflichen Schulen sollten wissenschaftliche Aussagesysteme in ihrem Gehalt und ihrem Zustandekommen verstehen. Sie bedürfen eines kritischen und differenzierten Verständnisses von Wissenschaft. Und dies nicht nur bezogen auf die Fachwissenschaften, sondern auch im Hinblick auf die berufsbildungstheoretischen, pädagogisch-psychologischen und gesellschaftswissenschaftlichen Grundlagen. Der genuine Ort einer solchen auf die Methodik des Erkenntnisgewinn und der Erkenntniskritik bezogenen Studiums war schon immer die Universität. Darüber hinaus wäre zu berücksichtigen, dass Lehrkräfte an beruflichen Schulen auch immer mehr Schülerinnen und Schüler auf ein Studium vorbereiten sollen.

Zusätzlich zum Prestigeaspekt wird die Nachwuchsproblematik vor allem in den gewerblich-technischen Fächern durch den Einfluss des Faktors Gender und der geringen Interessenskongruenz zwischen dem Tätigkeitsfeld Schule und den Bezugswissenschaften verschärft. Die Kultusadministration reagiert darauf mit Rekrutierungsstrategien, die nicht nur sämtliche Bemühungen den Beruf für Jugendliche attraktiver zu machen, konterkarieren, sondern die bestehenden Ausbildungsstrukturen geradezu unterminieren. Insgesamt sind Lehramtsstudiengänge mit ihrer Fächervielfalt sehr aufwändig zu organisieren. Universitäten leisten diesen Aufwand, weil die Studierendenzahlen in den Lehramtsstudiengängen für gewöhnlich sehr hoch sind und auch wegen der Einsicht in die Notwendigkeit, mit der Lehrerbildung eine gesellschaftliche Aufgabe zu erfüllen. Lehramtsstudiengänge mit sehr geringen Auslastungszahlen, wie in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, werden jedoch infolge der Indikatoren gestützten Hochschulfinanzierung als extrem unwirtschaftlich wahrgenommen. Hinzu kommen hohe Abbruchquoten in den gewerblich-technischen Fächern. Über die Bologna-Reform hat eine Öffnung der Hochschulen stattgefunden, die die Situation weiter anheizt. Beruf-

lich Qualifizierten oder Jugendlichen mit Fachoberschulreife wird einerseits mit der Vergabe einer Hochschulzugangsberechtigung suggeriert, sie hätten die notwendigen Grundlagen für ein Studium an einer Universität erworben, die Universitäten reagieren darauf eher mit Abwehrstrategien als mit einer „Willkommenskultur“. Zudem sind die Universitäten zur Bewältigung dieser Inklusionsaufgabe weder finanziell ausgestattet noch sind sie personell bzw. hinsichtlich ihrer tradierten Lehrkonzepte darauf vorbereitet. In den Lehramtsstudiengängen für berufliche Schulen scheint die Problematik zu kulminieren, weil in sie ohnehin schon immer viel mehr Studierende aus den sogenannten bildungsfernen Schichten einmündeten. Dies trägt zur Stigmatisierung dieser Studierendengruppe an den Universitäten bei, die auch von den Studierenden selbst wahrgenommen wird. Durch die Nachwuchsmisere, die sich auch auf den wissenschaftlichen Nachwuchs auswirkt, ist der Bestand der z. T. erst leidlich institutionalisierten Bezugsdisziplinen, insbesondere der Berufspädagogik und der Fachdidaktiken, an den Universitäten gefährdet.

Ob sich nun allerdings die Erwartung als tragfähig erweist, die HAWs seien eher der sozial passende Ort der Lehrerausbildung für berufliche Schulen und die Problematik sei dort weniger gegeben, darf bezweifelt werden. Auch die HAWs sind ökonomischen Kalkülen unterworfen und zudem bestrebt, als „vollwertige“ akademische Einrichtungen anerkannt zu werden. Wenn sie sich um die Übernahme der Ausbildung von Lehramtsstudierenden für berufliche Schulen bemühen, dann könnten eher instrumentelle Kalküle dahinter stehen, als die Verpflichtung sich in besonderem Maß der Lehrerausbildung für berufliche Schulen anzunehmen (z. B. NICKOLAUS 1996). Ohne Stellen und finanzielle Anreize werden sich die HAWs ebenso wenig für die Lehrerbildung an beruflichen Schulen ins Zeug legen, wie derzeit manche Universitäten. Die Einbeziehung der HAWs in die Ausbildung von Lehrkräften in den gewerblich-technischen Fächern führt derzeit nicht zur Erhöhung der Absolventenzahlen, sondern allenfalls zu einer weiteren Zersplitterung von Standorten und zu Studiengängen, die eine noch geringere Auslastung aufweisen. Kooperationen zwischen HAWs und Universitäten erhöhen den Koordinationsaufwand sowohl für die Ausbildungsinstitution als auch für die Studierenden. Sie verursachen Kosten und Reibungsverluste.

Für Kooperationen mit HAWs spricht allenfalls die Erschließung neuer beruflicher Fachrichtungen, für die an Universitäten keine ausreichenden Kapazitäten in den Bezugswissenschaften vorhanden sind, wie z. B. für die Ausbildung von Lehrkräften für sozialpädagogische Berufe, oder aber die Gewinnung von Studierenden mit lediglich Fachhochschulreife (FHR), sofern ein Universitätsstudium wie in Hessen nicht ohnehin schon mit FHR möglich ist. Bei allen Kooperationen mit HAWs sollte, zur Gewährleistung des akademischen Anforderungsniveaus die Ausbildungsverantwortung bei den Universitäten verbleiben. In NRW wurden mit erheblicher finanzieller Ausstattung durch das Land tragfähige Kooperationsmodelle entwickelt, die allerdings dringend extern evaluiert werden sollten.

Das Gesagte mag nach einer Diskreditierung des Studiums an HAWs klingen, darum geht es jedoch überhaupt nicht. Die HAWs wurden seinerzeit mit einem anderen Anspruch gegründet und sind sowohl von ihren Personalentwicklungsstrukturen als auch

ihren curricularen Vorgaben auf eine andere Art des Studiums ausgerichtet. Die Qualität ihrer Ausbildung sei hier nicht angezweifelt. Die Diskussion sollte dahingehend korrigiert werden, als dass die universitäre Ausbildung höherwertig sei, weil sie stärker auf Erkenntnisgewinnung ausgerichtet ist und weniger auf Anwendungsorientierung. Ihre vermeintliche Höherwertigkeit basiert auf sozialen und kulturellen Bewertungen, lerntheoretisch zielt die Ausbildung an Universität schlicht stärker auf die Schulung von Abstraktion und Reflexion, während die HAW-Ausbildung operative Fähigkeiten in den Vordergrund stellt. Für die Bewältigung der gesellschaftlichen Aufgaben ist beides gleichermaßen wichtig und wertzuschätzen. Aber Lehrkräfte an beruflichen Schulen sollten zur Entwicklung ihrer Professionalität sich im Studium vor allem auch in der Abstraktion und Reflexion üben, dies sind sie ihren Schülerinnen und Schülern schuldig.

Doch welche Strategien könnten sich nun als tragfähig erweisen, der Nachwuchsproblematik entgegen zu wirken? Dazu müssen die Verhältnisse in den jeweiligen Fachgruppen in Bezug auf den bisher erreichten Professionalisierungsstatus sowie der oben in Tabelle 1 extrahierten Kriterien berücksichtigt werden. In den personenbezogenen beruflichen Fachrichtungen ist keine Rekrutierungsproblematik erkennbar, sie könnte sich allenfalls bei sinkender Attraktivität der Referenzberufe einstellen, weil sich viele Studierende aus den Referenzberufen heraus rekrutieren. In den personenbezogenen Fachrichtungen dürfte die Etablierung adäquater Ausbildungsstrukturen und ausreichender Kapazitäten sowie die Gewinnung des wissenschaftlichen Nachwuchses an den Universitäten das weitaus drängendere Problem sein. In den Referenzberufsfeldern wird wenig beeinflusst von der Etablierung digitaler Technologien ein stabiler bis steigender gesellschaftlicher Bedarf prognostiziert (ZIKA et al. 2018). Daher dürfte es ein großes gesellschaftliches Interesse geben, die Professionalisierungsbemühungen in den personenbezogenen Fachrichtungen zu unterstützen. Zudem tragen hohe Studierendenzahlen in den personenbezogenen beruflichen Fächern mitunter zur Stabilisierung der Lehramtsstrukturen an den Universitäten bei.<sup>7</sup> Dies spricht dafür, dass universitären Standorte mit einem ausreichenden Spektrum an Fachrichtungen eher eine Chance haben, sich zu forschungsstarken berufspädagogischen und fachdidaktischen Einheiten zu entwickeln, als Standorte mit nur wenigen Fachrichtungen, die zudem kaum ausgelastet sind.

In der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung gibt es ebenfalls kein ständiges Nachwuchsproblem. Der Wirtschaftspädagogik ist es gelungen, mit einer polyvalent ausgerichteten Rahmenprüfungsordnung und dem Abschluss Diplom-Handelslehrer/ in schon sehr früh Ausbildungsstandards zu definieren und sich eine gewisse Autonomie zu sichern. Der Handelslehrerberuf weist daher den höchsten Professionalisierungsgrad auf, und die Wirtschaftspädagogik ist an den meisten Universitätsstandorten sehr gut in die Fachkultur der Wirtschaftswissenschaften integriert. Hier droht allenfalls die Erosion der polyvalenten Studiengangkonzeption durch Vorgaben der Kultusadministration und in den Referenzberufsfeldern wird es – so die Prognosen – durch die Eta-

7 Die gute Auslastung der beruflichen Fachrichtung Körperpflege war an der TU Darmstadt Anlass für die Weiterführung des gesamten grundständigen Bachelorstudiengangs.

blierung digitaler Technologien zu erheblichen Veränderungen kommen (ZIKA et al. 2018). Eine starke Technologisierung in den kaufmännischen Tätigkeitsfeldern könnte sich interessenstrukturell dahingehend auswirken, dass der Faktor Geschlecht stärker zum Tragen kommt. Zudem verspricht das Studium der Wirtschaftspädagogik aus der Sicht von Jugendlichen gegenüber einigen Referenzberufen keinen großen Prestigege-  
 winn. Daher dürfte es auch in dieser Fachrichtung künftig wichtig sein, diese attraktive Studiengangoption bei Jugendlichen, außerhalb der beruflichen Schulen bekannter zu machen.

Doch welche Strategien könnten sich angesichts der extrem ungünstigen Bedingungen in den gewerblich-technischen Fachrichtungen als tragfähig erweisen? Zunächst sollte realisiert werden, dass selbst nach den aufwändigsten Werbemaßnahmen auch künftig wahrscheinlich nicht genügend Jugendliche sich am Ende ihrer Schulzeit für ein Studium zum Lehramt an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Fächern entscheiden werden. Geschlecht ist trotz aller Bemühungen noch immer der stärkste Prädiktor für die Studienwahl (KIRSTEN 2011) und viele junge Frauen schließen Berufe, die mit Techniknähe assoziiert werden, früh aus ihrem Aspirationsfeld aus. Für junge Männer sind dagegen Berufe, die explizit soziale Interessen erfordern, wenig reizvoll, zudem orientieren sie sich in der Tendenz etwas stärker an Prestigeaspekten als weibliche Jugendliche (STEINRITZ et al. 2016; ZIEGLER 2018) und entscheiden sich selbst bei Vorliegen sozialer Interessen eher für ein Ingenieurstudium (LEON et al. 2018). Nur zu wenigen personalen Faktoren werden so hohe Effektstärken als Maß für die Differenz zwischen den Geschlechtergruppen berichtet, wie bei beruflichen Interessen (HELL 2015). Die Unterschiede scheinen sich bis in das Jugendalter hinein eher zu steigern (ZIEGLER et al. 2013). Lediglich wenn Beschäftigungsaussichten für Ingenieure und Ingenieurinnen, wie zuletzt Anfang der 1990er Jahre sich verschlechtern, steigt die Nachfrage im Lehramtsstudium an beruflichen Schulen (ZIEGLER 2004). Daher wird die Gruppe junger Leute, die die Lehramtsoption kennen und von ihrer Neigung zum Lehramt überzeugt sind, auch künftig eher nicht bedarfsdeckend sein. Hinzu kommt, dass zu viele das Studium abbrechen. Ob sie an den Leistungsanforderungen scheitern oder nicht das notwendige Durchhaltvermögen aufbringen, ist nicht eindeutig zu bestimmen. In der Regel führt ein ganzes Bündel von Ursachen zum Abbruch eines Studiums (ZIEGLER 1999), dies bestätigen auch aktuellere Erhebungen (WYRWAL/ZINN 2018)<sup>8</sup>. Nicht von der Hand zu weisen ist jedoch, dass Studierende wegen des Images beruflicher Schulen die Anforderungen im Studium ggf. eher in sozialpädagogischer Richtung antizipieren und die ingenieurwissenschaftlichen Anforderungen in den beruflichen Fachrichtungen unterschätzen bzw. deren Relevanz negieren (WYRWAL/ZINN

8 Die Anfängerkohorte des WS 16/17 reduzierte sich an der TU Darmstadt im ersten Studienjahr um ca. 25 Prozent, sowohl im B.Ed. für die beruflichen Fachrichtungen als auch im Lehramt an Gymnasien (Staatsexamen). Analysen belegen, dass die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung ein signifikanter Prädiktor für den Studienabbruch ist. Dies gilt sowohl für das gymnasiale als auch für das berufliche Lehramt, bei allerdings mit  $R^2 = .07$  mäßiger Varianzaufklärung. Es handelt sich um bislang nicht veröffentlichte Daten aus der Studieneingangs- und -verlaufsstudie, die im Rahmen des Projekts MINT<sup>PLUS</sup> zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung erhoben wurden.

2018). Motivationale Barrieren gegenüber den Anforderungen könnten eine Folge sein. Dass Lehramtsstudierende insgesamt dazu tendieren, die Angemessenheit von Anforderungen aus der eignen Schulerfahrung heraus zu bewerten, ist hinlänglich bekannt.

In den Bachelorstudiengängen für die gewerblich-technischen Fächer starten also zu wenige Studierende und von den wenigen brechen zu viele wieder ab. Daher müssen Strategien zur Reduktion der Abbruchquoten entwickelt werden, ohne die Substanz der Ausbildung zu gefährden. Es sind sozusagen inklusive Ansätze notwendig, die beim Überwinden der sozialen, motivationalen und leistungsbezogenen Barrieren unterstützen. Studierende, die z. B. mit „nur“ Fachhochschulreife in ein Lehramtsstudium der Fachrichtung Elektrotechnik einmünden haben zweifellos eine erhebliche Lücke in ihrem mathematischen Vorwissen zu überbrücken. Dabei sollten sie zumindest auf Unterstützungssysteme zurückgreifen können. Eine Strategie zur Erweiterung des Rekrutierungspotentials wäre, Jugendlichen mit Abitur aber ohne Berufsausbildung, die von der Forderung der 52wöchigen Fachpraxis vom Lehramtsstudium abgeschreckt werden, ein ausbildungsintegriertes duales Studium anzubieten. Viele technische Universitäten sind selbst große Anbieter von dualen Ausbildungsgängen in technischen Berufen. Das an der TU Dresden erprobte und implementierte Projekt KATLA, liefert dazu erste Erfahrungen (NIETHAMMER/HARTMANN 2015) auf denen ggf. aufgebaut werden könnte.

Als eine dritte Strategie sollten potentielle Aspiranten und Aspiranten in den Blick genommen werden, die sich bei ihrer ersten Studienentscheidung für ein Ingenieurstudium entschieden haben. Für sie sollte die Möglichkeit zum Quereinstieg in ein Masterstudium weiter ausgebaut werden. Dies ist an vielen Universitäten mittlerweile schon erfolgt, woran es allerdings fehlt sind Standards hinsichtlich der Auflagen. Für standardisierte Quereinstiege spricht, dass viele Studierende, die Option des beruflichen Lehramts erst während eines Ingenieurstudiums kennenlernen. Die Untersuchungen von LEON et al. (2018) zeigen zudem, dass es unter den Ingenieurstudierenden sehr wohl eine nicht unerhebliche Gruppe von Studierenden gibt, die eine zum Lehramt kongruente Interessenstruktur aufweisen. Zudem belegen Befunde aus der Interessensforschung, dass es auch bei Erwachsenen noch zu substantziellen Veränderungen der Interessenstruktur kommen kann. Interessanterweise wurde gerade bei den männlichen Schülern der Höheren Technischen Lehranstalten in Österreich eine deutliche Verschiebung von realistischen hin zu sozialen Interessen diagnostiziert (BERGMANN/EDER 2000). Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an den Universitäten Hannover und Osnabrück initiierte Projekt „Plan C“ verspricht erstmals Erkenntnisse über potentielle Strategien, um diese Gruppe zu adressieren (GILLEN et al. 2018).

Über den geregelten Quereinstieg hinaus könnte die Schaffung von Optionen für berufsbegleitende Studiengänge insbesondere auf der Masterebene eine erfolgversprechende weitere Strategie sein, um den Weg für einen späteren Wechsel in das Lehramt an beruflichen Schulen zu ebnen. Auch dies ist nicht neu, entsprechende Modelle befinden sich schon in Erprobung (z. B. BALS et al. 2016; RIEDL et al. 2018). Wichtig wäre allerdings, solche Modelle zu verstetigen und nicht von den Bedarfen und der Kooperationsbereitschaft der Kultusadministration abhängig zu machen, wie dies derzeit noch häufig geschieht (so z. B. an der Europa-Universität Flensburg). Dazu wären ggf. auch

Stipendienprogramme geeignet. Auch sollte die Ausbildungshoheit bis zum Masterabschluss bei den Universitäten verbleiben, um das akademische Niveau der Ausbildung zu sichern. Nur die Universitäten sind die Ausbildungsorte, die eine forschungsbasierte Lehre gewährleisten können und dieser sollte mindestens bis zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst der Vorzug vor der Einübung in Praxis gegeben werden, wenngleich viele Studierende letzteres bevorzugen. Innerhalb der bestehenden zwei-phasigen Ausbildungsstruktur und den gegebenen Bedingungen besteht die Gefahr, dass zu viel „Praxisorientierung“ im Studium auf Kosten des theoriegeleiteten systematischen Arbeitens und Reflektierens geht.

Nicht zuletzt sollte als fünfte und übergreifende Strategie auf die professionspolitisch wichtige Polyvalenz des Studiums gesetzt werden. Dies wird heute noch in den meisten Studiengängen der Wirtschaftspädagogik über die Implementierung einer lehramtsbezogenen Studienrichtung I und einer Studienrichtung II, die auf Beschäftigungsfelder außerhalb der beruflichen Schulen abzielt, umgesetzt. Mit einer solchen Studienrichtung, die unabhängig von den kultusministeriellen Vorgaben konzipiert wird, verschafft sich die Disziplin auch eine gewisse professionspolitische Autonomie bei der Gewinnung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Zudem wäre es möglich, innerhalb einer Studienrichtung II, ohne Lehramtsoption auch jenseits des teilweise starren, von der Kultusadministration gesetzten Rahmens, Fachprofile zu entwickeln, die angesichts der dynamischen Veränderungen im Erwerbssystem sinnvoll erscheinen, deren Notwendigkeit aber von der Administration noch nicht erkannt wird, weil dort nicht wirklich Forschung betrieben wird, sondern weitgehend die Verwaltungsperspektive dominiert. Darüber hinaus gibt es weitere Beschäftigungsfelder außerhalb der beruflichen Schulen, die adressiert werden könnten. Eine zu enge Fokussierung auf die beruflichen Schulen und die duale Ausbildung negiert die gesellschaftliche Dynamik und begrenzt die eigene Erkenntnisperspektive. Wie sich die beruflichen Schulen und die duale Ausbildung weiter entwickeln ist ohnehin eine Frage gesellschaftspolitischer Konstellationen, die aus der Hochschule heraus allenfalls beobachtet und bewertet aber nicht gesteuert werden können. Es wird jedoch immer einen Bedarf an gut professionalisiertem Bildungspersonal geben und über die Versorgung des beruflichen Bildungssystems mit diesem Personal werden der beruflichen Bildung bessere Dienste geleistet, als mit den Versuchen, für die aktuelle Versorgungsproblematik immer neue Projektideen zu generieren, die primär die Versorgungsproblematik im Blick haben und sich nicht selten als „alter Wein in neuen Schläuchen“ erweisen. Die Versorgungsproblematik beruflicher Schulen mit Lehrkräften ist eingebettet in ein hochkomplexes gesellschaftliches System, das sich durch kurze Interventionen nicht langfristig irritieren lässt.



## Literaturverzeichnis

- BALS, T. / DIETRICH, A. / ECKERT, M. / KAISER, F. (2016) (Hrsg.): *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance?* Paderborn: Eusl
- BAUMGARDT, I. (2012): *Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Doctoral dissertation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg).
- BERGMANN, C. / EDER, F. (2000): *Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. Empirische Pädagogik*, 14(3), 255–285.
- BERGMANN, C. / EDER, F. (2005): *AIST-R. Allgemeiner Interessens-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R): AIST-R; Revision*. Beltz-Test.
- CHEN, X. (2015): *Professionalisierung der Berufsschullehrer in China durch Dualisierung* (Doctoral dissertation, Technische Universität Darmstadt).
- DRIESEL-LANGE K. / MORGENSTERN I. / KEUNE M. (2017): „Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung.“ In: BECKER M. / DITTMANN C. / GALLEN J. / HIESTAND S. / MEYER R. (Hrsg.): *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften*. Münster: LIT, S. 368–386.
- EDER, F. / BERGMANN, C. (2015): *Das Person-Umwelt-Modell von J.L. Holland: Grundlagen – Konzepte – Anwendungen*. In: Tarnai, C. & Hartmann, F. G. (Hrsg.): *Berufliche Interessen*. Münster Waxmann, S. 11–30.
- ENGIN, G. (2016): *Berufliche Aspirationen von Jugendlichen der gymnasialen Mittelstufe. Eingrenzung und Konstitution im Kontext von persönlicher Bindung, beruflicher Exploration und beruflicher Identität* (Doctoral dissertation, Technische Universität Darmstadt).
- GANZEBOOM, H. B. G. / TREIMAN, D. (2003): *Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status*. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, J. H. P. & WOLF, C. (Hrsg.): *Advances in Cross-National Comparison. An European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables*, New York et al., S. 159–193.
- GIESECKE, H. (2015): *Pädagogik als Beruf*. 12. überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- GILLEN, J. / WASSERSCHLEGER, A. / WEHKING, K. / BEINKE, K. (2018): *Zwischen Ingenieurstudium und Lehramtsoption – Wann und warum Entscheiden Sich Studierende Für den „Plan C“?* In: *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6(2), S. 25–38.
- GOTTFREDSON, L. S. (1981): *Circumscription and Compromise: A developmental theory of occupational aspirations*. In: *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, H. 6, S. 545–579.
- GOTTFREDSON, L. S. (1996). *Gottfredson's theory of circumscription and compromise*. In: BROWN, D. & ASSOCIATES (Hrsg.): *Career choice and development*. San Francisco, 85–148.
- HARTMANN, H. (1968): *Arbeit, Beruf, Profession*. In: *Soziale Welt* 19, S. 197–212.
- HELL, B. (2015): *Geschlechtsdifferenzen im Bereich der beruflichen Interessen: Ausmaß, Ursachen und Konsequenzen für die Testentwicklung*. In: Tarnai, C. / Hartmann, F. G. (Hrsg.): *Berufliche Interessen*. Münster Waxmann, S. 31–44.
- HELSPER, W. (2014): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf*. TERHART, E. / BENNEWITZ, H. / ROTHLAND, M. (Hrsg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 149–170.
- HERZOG, W. (2011): *Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer*. In: BERNER, H. / ISLER, R. (Hrsg.): *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle; Lehrer-Handeln*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 49–77.
- HOLLAND, J. L. (1997): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa.
- IMDORF, C. / HEGNA, C. / EBERHARD, V. (2016): *Geschlechtersegregation im Bildungssystem – Welche Rolle spielt die Berufsbildung? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Heft 2/2016, S. 23–27

- JOERIN-FUX, S. / STOLL, F. / BERGMANN, C. / EDER, F. / HELL, B. (2012): EXPLORIX® – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed Search (SDS) nach John L. Holland. Bern: Hans Huber.
- KAISER, A. (2003): Zukunftsbilder von Kindern in der Welt. Baltmannsweiler: Schneider
- KIRSTEN, B. (2007). Prädiktoren einer Studienwahlentscheidung. Die Entwicklung eines Studienwahlmodells auf Basis der „Theory of Circumscription and Compromise“ nach Gottfredson (1981). Dissertation. Wuppertal: Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. Zugriff am 29.04.2015.
- KURTZ, T. (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- KURTZ, T. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- KURTZ, T. (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. / BECK, K. / SEMBILL, D. / NICKOLAUS, R. / MULDER, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, S. 45–54.
- LEMPERT, W. (2000): Probleme der Professionalisierung von Lehrkräften gewerblicher Schulen. In: *berufsbildung*, Heft 61, 43–45.
- LEMPERT, W. (2010): Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: NICKOLAUS, R. / PÄTZOLD, G. / REINISCH, H. / TRAMM, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–26.
- LEON, A. / BEHRENDT, S. / NICKOLAUS, R. (2018). Interessenstrukturen von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen und damit verbundene Potentiale für die Gewinnung von Lehramtsstudierenden in technischen Domänen. In: *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6(2), 39–54.
- LIPSMEIER, A. (2014). Bachelorlehrer – eine Radikalkur zur Behebung des Gewerbelehrermangels als letzte Therapie nach ernüchternder Diagnose. *Die berufsbildende Schule*, 66 (7/8), 252–255.
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- MINNAMEIER, G. (2009): Kognitive Voraussetzungen der Entwicklung von pädagogischer Professionalität. In: O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, / K. BECK / D. SEMBILL / R. NICKOLAUS / R. MULDER (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, Weinheim: Beltz, S. 333–344.
- NICKOLAUS, R. (1996): Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen: DEUGRO (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Bd. 21.)
- NICKOLAUS, R. (2001): Professionalisierung – ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse? In: ALBERS, H.-J. / BONZ, B. / NICKOLAUS, R. (Hrsg.): *Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem*. Festschrift aus Anlass der Emeritierung von Karl-Heinz Sommer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 22–42.
- NIETHAMMER, M. / HARTMANN, M. D. (2015) (Hg.): *Kooperative Ausbildung im technischen Lehramt. Kompetenzorientierte Lehrerbildung für berufsbildende Schulen im gewerbl.-tech. Bereich*. Bielefeld: wbv. DOI: 10.3278/6004478w.
- OEVERMANN, U. (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A.; HELSPER, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- OSER, F. (1998): *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- RATSCHINSKI, G. (2009): *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster. Waxmann.

- REINISCH, H. (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA / K. BECK / D. SEMBILL / R. NICKOLAUS / R. MULDER (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 33–43.
- RIEDL, A. / KRONSFOTH, K. / GENTNER, R. / HÄUSLER, J. / GRUBER, M. (2018): Masterstudiengang mit integriertem Vorbereitungsdienst in der Metall- und Elektrotechnik – Berufliche Lehrerbildung phasenübergreifend gestalten. In: *Journal of Technical Education (JOTED)*. 6(2), 73–89.
- RÜTZEL, J. / ZHENG, J. (2014): Aktuelle Herausforderungen in der Berufsschullehrerbildung in China. In: *berufsbildung*, Heft 148, S. 47–50.
- STEINRITZ, G. / LEHMANN-GRUBE, S. / ZIEGLER, B. (2016): Subjektive Geschlechtstyp- und Prestigeinschätzungen – Konstituenten beruflicher Aspirationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*. 60 (2), S. 1–10.
- STICHWEH, R. (1997): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: COMBE, A. / HELSPER, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 49–69.
- TENBERG, R. (2017): Grundständige Lehrperson an berufsbildenden Schulen in 3 Jahren: Konzept für ein integratives und konsequent konsekutives Lehramtsstudium. In: *Die berufsbildende Schule (BbSch)* 69 (2017) 7/8.
- TERHART, E. (1997): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, A. / HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 448–471.
- TERHART, E. (2009): Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA / K. BECK / D. SEMBILL / R. NICKOLAUS / R. MULDER (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, S. 425–437.
- TERHART, E. / BENNEWITZ, H. / ROTHLAND, M. (2014): (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete Auflage. Münster: Waxmann.
- VAN BUER, J. (1988): *Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion?* Habilitationsschrift, Universität Siegen.
- VAN DEN BULCK, J. / BEULLENS, K. (2007): The Relationship between Docu Soap Exposure and Adolescents' Career Aspirations. *European Journal of Communication*. SAGE Publications, Vol 22(3): 355–366.
- WYRWAL, M., / ZINN, B. (2018): Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6 (2), S. 9–23.
- ZABECK, J. (2009): *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl.
- ZIEGLER, B. (1999): Studienabbruch im Diplomstudiengang Technikpädagogik an der Universität Stuttgart – ausgewählte Befunde aus einer Längsschnittstudie. In: STRAKA, G. A.; BADER, R. / SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): *Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999*. Opladen: Leske + Budrich, S. 59–76.
- ZIEGLER, B. (2001): Wo sind sie geblieben? – Absolventinnen und Absolventen aus 28 Jahre Gewerbelehrerstudium an der Universität Stuttgart und deren beruflicher Verbleib. In: ALBERS, H.-J. / BONZ, B. / NICKOLAUS, R. (Hrsg.): *Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Festschrift aus Anlass der Emeritierung von Karl-Heinz Sommer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 101–118.
- ZIEGLER, B. (2004): *Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit*. Aachen: Shaker Verlag.
- ZIEGLER, B. (2010): *Lehrerbildung als Sozialisationsprozess*. In: NICKOLAUS, R. / PÄTZOLD, G. / REINISCH, H. / TRAMM, T. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 42–46.

- ZIEGLER, B. (2018): Berufliche Aspirationen von Kindern. In: FRIESE, M. (Hrsg.): Modernisierung der Arbeitslehre. Im Wandel von Demografie, Lebenswelt und Beruf. Bielefeld: wbv, S. 139–155.
- ZIEGLER, B. / STEINRITZ, G. / KAYSER, B. (2013): Berufswahl und Interesse – zur Kongruenz von Berufswünschen und beruflichen Interessen im Jugendalter. In: NIEDERMAIR, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Linz: Trauner, S. 303–327.
- ZIEGLER, B. / ENGIN, G. (im Druck): Berufliche Aspirationen erfassen und reflektieren. In BRÜGGEMANN, T. / RAHN, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. vollständig überarbeitete zweite Auflage. Münster: Waxmann.
- ZIKA, G. / HELMRICH, R. / MAIER, T. / WEBER, E. / WOLTER, M. I. (2018): Arbeitsmarkteffekte der Digitalisierung bis 2035. Regionale Branchenstruktur spielt eine wichtige Rolle. Nürnberg: IAB-Kurzbericht 9/2018, S. 1–12.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. / BECK, K. / SEMBILL, D. / NICKOLAUS, R. / MULDER, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz

PROF. DR. BIRGIT ZIEGLER

TU Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt, E-mail: [ziegler@bp.tu-darmstadt.de](mailto:ziegler@bp.tu-darmstadt.de)

