



► Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals

Der Beitrag beschreibt für das Lehrpersonal an berufsbildenden Schulen und das betriebliche Ausbildungspersonal die historisch rekonstruierbaren Professionalisierungsbestrebungen. Bei beiden erfolgt Professionalisierung jeweils als Reaktion auf externe Faktoren wie Rekrutierungsprobleme und Missstände in der betrieblichen Ausbildung, denen letztlich ökonomische Gründe zugrunde liegen. In den Professionalisierungsbestrebungen, die als Antwort auf diese Faktoren gewählt werden, zeigen sich durchgängig zwei grundlegende Probleme: das Theorie-Praxis- und das Fachmann-Pädagoge-Dilemma.

1. Professionalisierungsbestrebungen als Reflex auf externe Problemlagen

Ein zentraler Aspekt, der die Geschichte und die aktuelle Situation des beruflichen Lehr- und Ausbildungspersonals kennzeichnet, sind die mehr oder weniger stark ausgeprägten Professionalisierungsschübe. Dabei wird Professionalisierung verstanden als individueller Prozess der Entwicklung von Professionalität in Form von Kompetenzen im Verlaufe einer Berufsbiografie oder als sozialer Prozess der Akademisierung. Die Professionalisierungsbestrebungen gestalten sich im Zeitverlauf und mit Blick auf die Anlässe und die beteiligten Akteure unterschiedlich. Gemeinsam ist ihnen, dass die Professionalisierung „als vielfältiger Reflex auf [...] externe ‚Faktoren‘ zu begreifen ist“ (STRATMANN 1999, S. 499): seien es Rekrutierungsprobleme, ökonomische Gründe oder Missstände in der Ausbildungspraxis. Gemeinsam ist ihnen auch, dass in den jeweiligen Reflexen das Theorie-Praxis- und das Fachmann-Pädagoge-Dilemma angelegt ist (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. XI).

Im Beitrag werden getrennt für das schulische Lehr- und das betriebliche Ausbildungspersonal die historisch rekonstruierbaren Professionalisierungsbestrebungen dargestellt. Dabei werden jeweils die Anlässe und die am Diskurs beteiligten Akteure mit ihren Interessen beschrieben. Zudem wird nachgezeichnet, inwieweit diese Diskursthemen heute noch Bestand haben und welche Wirkung sie auf die heutige Situation des Lehr- und Ausbildungspersonals haben.

2. Professionalisierungsdiskurse mit Blick auf das schulische Lehrpersonal

2.1 Seminaristische Ausbildung: Mehr Pädagoge als Fachmann

Mit der Entwicklung und Differenzierung des beruflichen Schulwesens infolge der zunehmenden Industrialisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts geht auch die Notwendigkeit einer eigenen Ausbildung der dort tätigen Lehrer einher (vgl. LIPSMEIER 1998, S. 478). Bis dahin unterrichteten an den auf Erwerbsarbeit abzielenden Schulen, die zumeist von Privatpersonen, privaten Gesellschaften und Kommunen gegründet wurden, nebenamtlich Theologen, Schreib- und Rechenmeister, Fremdsprachenlehrer, Volksschullehrer mit ihrer seminaristischen didaktisch-pädagogischen Ausbildung sowie Praktiker wie Kaufleute oder Handwerker. Das Lehrpersonal bewegte sich also im Spannungsfeld zwischen Fachmann und Pädagoge: der erfahrene Praktiker als Experte für Berufspraxis und der Volksschullehrer als Experte für Unterricht (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 17). Es gab also fach- und/oder pädagogikfremdes Personal, was die Ausbildung eines neuen Lehrertypus erforderlich machte. Wie eine solche Ausbildung aussehen sollte, darüber waren sich die Akteure uneins.

Für die Ausbildung der Gewerbelehrer boten sich Polytechnische Schulen an, da dort die ingenieurwissenschaftliche Ausbildung stattfand (vgl. LIPSMEIER 1998, S. 478). So wurde 1834 in Karlsruhe die erste akademische Ausbildung für Gewerbelehrer an der Polytechnischen Schule eingerichtet. Unter anderem, weil dort keine pädagogisch-didaktische Ausbildung erfolgte, wurde diese Ausbildung später den Fachschulen übertragen. Pädagogische Qualifikationen waren aber gerade zur Kaiserzeit, die geprägt war von einer jugendpolitischen Debatte, nötig (vgl. STRATMANN 1999, S. 482). Mit der Auflösung der mittelalterlichen Berufserziehung im ganzen Haus durch die aufkommende Fabrikarbeit wurde die Jugenderziehung von der (fachlichen) Berufsausbildung abgetrennt. Wie sollte denn Jugenderziehung in den Fabriken stattfinden? Die Lösung dieses Problems stellten Jugendlehrer im Sinne von Jugenderziehern, d. h. Berufs-Pädagogen, dar (vgl. STRATMANN 1999, S. 485f.). Damit rückte erstmals die fachliche Qualifikation zugunsten der erzieherischen in den Hintergrund (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 24). Solche Qualifikationen brachten aber keine der an den Fortbildungsschulen unterrichtenden Lehrkräfte mit. Rekrutierungsprobleme führten dann zum bildungspolitischen Eingreifen noch vor dem Ersten Weltkrieg, verstärkt aber in der Weimarer Republik. So wurde eine Gewerbelehrausbildung an den neu gegründeten Berufspädagogischen Instituten (BPI) aufgenommen, zu denen die an den Fortbildungsschulen Tätigen, Fachschulabsolventen sowie Praktiker zugelassen wurden (vgl. GRÜNER 1983, Dok. 89). Damit war das seminaristische Ausbildungsmodell der Volksschullehrer Vorbild für die Gewerbelehrausbildung (vgl. LIPSMEIER 1998, S. 479). Konkret: Es erfolgte eine pädagogische, aber keine fachwissenschaftliche Ausbildung (vgl. STRATMANN 1999, S. 486f.). Damit entstand ein Lehrertypus unterhalb des Gymnasiallehrers, der zudem stärker von Sparmaßnahmen wie Gehaltskürzung betroffen war (vgl. KÜMMEL 1980, Dok. 23).

Eine solche seminaristische Ausbildung wurde z. T. auch für die an Frauenfachschulen tätigen Lehrerinnen übernommen (vgl. THOMÄ 1922, S. 485). Zumeist jedoch erfuhren Leh-

rerinnen und Praktikerinnen keine oder nur kurze Lehrgänge (vgl. GÜRTLER 1922, S. 261). Die mehrjährige Ausbildung zur Lehrerin der landwirtschaftlichen Haushaltungskunde hingegen umfasste ein landwirtschaftliches Praktikum, ein Lehrerinnenseminar sowie ein praktisch-pädagogisches Seminar (vgl. GROSSCHUPF 1922, S. 273f.). Diese wurde wie auch die Ausbildung der Diplomlandwirte, die an den landwirtschaftlichen Berufsschulen unterrichtet und eine pädagogische seminaristische Ausbildung erhielten, während des NS-Regimes an die Hochschulen für Lehrerbildung verlegt (vgl. Grüner 1983, S. 29). Allerdings wurde die dann akademische Ausbildung zu Beginn der 1940er-Jahre an das Staatsinstitut für den landwirtschaftlichen Unterricht verlagert, womit die Eingangsvoraussetzung wieder herabgesetzt wurde (vgl. GRÜNER 1983, S. 29).

2.2 Akademisierungsbestrebungen

Ein erster Akademisierungsvorstoß ging von den Standesvertretungen der Gewerbe- und Handelslehrer aus, die mit Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden. Zuvor waren die ersten Verbände auf dem Gebiet des Berufs- und Fachschulwesens eher Vereine zur Schulförderung als Standesvertretungen (vgl. BAAR 1922, S. 526). Das Anliegen war klar: Statusgleichstellung mit Gymnasiallehrern, Abgrenzung von Volksschullehrkräften und eine akademische Ausbildung. So umfassten deren Forderungen hochschulmäßige Ausbildung, umfangreiche praktische Tätigkeit, Zulassungsprüfung sowie eine zweite Staatsprüfung (vgl. HARTMANN 1922, S. 251). Diese Forderung war mit der Weimarer Verfassung vereinbar, die die höhere Bildung zur Eingangsvoraussetzung für die gesamte Lehrerausbildung erklärte (vgl. KÜMMEL 1980, S. 33f.). Damit liegt ein zweiter Akademisierungsvorstoß von bildungspolitischer Seite vor. Zugleich beschloss die Weimarer Verfassung auch die Fortbildungsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr. Dies führte zu erhöhtem Bedarf nach einer „besonderen Lehrergattung“ (HARTMANN 1922, S. 231). Dabei ist es wohl aus bildungspolitischer Sicht stärker die Rekrutierungsproblematik, die den Staat kurzfristig agieren ließ: So wurde z. B. an den Technischen Hochschulen in Karlsruhe und Stuttgart jeweils ein Gewerbelehrerstudiengang eingerichtet (vgl. HARTMANN 1922).

Diese Akademisierungsvorstöße der technischen Lehrer wurden stark kritisiert. Neben dem Deutschen Ausschuss für das technische Schulwesen (DATSCH), einem als Selbstverwaltungsorgan der Wirtschaft gegründeten Verein, sprachen sich auch Gewerkschaften, unternehmerfreundliche Verbände und Universitätsprofessoren gegen eine akademische Hochschulbildung aus (vgl. HERKNER 2003, S. 271ff.). So maß die Wirtschaft dem Verwertungsinteresse mehr Wert bei als einer erzieherischen Funktion und der Praxis mehr Wert als der Theorie (vgl. KÜMMEL 1980, S. 26). Kerschensteiner spricht 1929 gar vom „Akademikerfimmel“ und der „Hochschulkrankheit“ (KÜMMEL 1980, Dok. 50). Der Verein Deutscher Ingenieure forderte im selben Jahr eine Beschränkung der Ausbildung an den BPI auf maximal zwei Jahre und eine mehrjährige betriebliche Erfahrung als Eingangsvoraussetzung (vgl. KÜMMEL 1980, Dok. 51). Wenige Jahre später verbindet sich diese Abwehrhaltung mit der politischen Abwertung der beruflichen Schulen im NS-Regime (vgl. BUCHMANN/KELL 2001,

S. 33f.). So wurde die Ausbildung der Gewerbelehrer mit Erlass von 1942 reichseinheitlich geregelt: Sie erfolgte in den BPI vor allem für Meister und Fachschulingenieure, die von Berufspraktikern unterrichtet wurden (vgl. GRÜNER 1983, S. 27). Zugangsvoraussetzung war nicht mehr die Allgemeine Hochschulreife (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 35). Damit war auch die Stoßrichtung der Ausbildung klar: nicht akademisch ausgebildeter Fachmann und nachgeordnet Pädagoge.

Ein dritter – erfolgreicher – Akademisierungsvorstoß erfolgte für den Bereich der kaufmännischen Fortbildungsschulen. Auch deren Lehrer waren im Kaiserreich als Kaufleute oder Lehrer anderer Schularten nebenamtlich tätig und wurden in kurzen Ferienkursen auf kaufmännische Lehrinhalte vorbereitet (vgl. HORLEBEIN 1976, S. 118f.). Ihre Besoldung war uneinheitlich und schlechter als die der Volksschullehrer (vgl. HORLEBEIN 1976, S. 124f.). Erste handelslehramtsspezifische Ausbildungsformate gab es zunächst in Form von Handelslehrerinnenseminaren oder in privat organisierten Ausbildungsgängen (vgl. BRUCHHÄUSER 2006, S. 103, 109; NICKLISCH 1922, S. 254). Im Laufe der Weimarer Republik setzte sich unterstützt von den Handelslehrerverbänden die akademische Handelslehrerausbildung an den Handelshochschulen und einigen wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten vollständig durch und umfasste auch ein Referendariat (vgl. HORLEBEIN 1976, S. 238; THOMÄ 1922, S. 479). Die sechs- bis achtsemestrige Ausbildung zum Diplomhandelslehrer umfasste eine fachbezogene und eine pädagogisch-didaktische Ausbildung, setzte das Abitur und eine einjährige kaufmännische Tätigkeit voraus (vgl. NICKLISCH 1922, S. 254, 257). Trotz Verbeamtung wurden diese nach wie vor nicht mit Gymnasiallehrern gleichgestellt (vgl. HORLEBEIN 1976, S. 247). Die Ausbildung der Handelslehrer erfolgte ab 1937 schließlich nach einer reichseinheitlichen Prüfungsordnung und mit einem z. T. stark wirtschaftspädagogisch akzentuierten Lehrangebot (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 35). Gleichwohl gab es auch hier Entakademisierungsbestrebungen. So sollte neben der akademischen Handelslehrerausbildung auch eine Ausbildung analog zur Ausbildung der Gewerbelehrer an den BPI erfolgen. Darüber hinaus lassen sich weitere Zeichen für eine Entakademisierung finden (BUCHMANN/KELL 2001, S. 36) wie die Öffnung der Ausbildung an den BPI für Praktiker ohne Hochschulreife, die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes oder Sondermaßnahmen für Quereinsteiger wie Volksschullehrer, Fachschulabsolventen und Diplom-Ingenieure.

2.3 Akademisierung als Schlusspunkt der Professionalisierungsbestrebungen?

2.3.1 Vollzogene Akademisierung: Handels-, Gewerbe- und Landwirtschaftslehrer/-innen

Die Hinweise auf eine schleichende Entakademisierung verdichten sich in der Nachkriegszeit. Es wurde an den vorhandenen Institutionen angesetzt: Die Handelslehrerausbildung verblieb an den wissenschaftlichen Hochschulen und ging einem Vorbereitungsdienst voraus, die Gewerbelehrerausbildung erfolgte an den (wiedereröffneten) BPI (vgl. GRÜNER 1983, Dok. 89, 105). Zugleich rückten wirtschaftspolitische Ziele beim Wiederaufbau der

Berufsbildung in den Vordergrund, womit die in der Weimarer Republik aufkeimende Bedeutung der Pädagogik wieder zurückgenommen wurde (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 38).

Technologischer Wandel und die Notwendigkeit der Anpassung an diesen, die standespolitischen Forderungen nach akademischer Ausbildung der Gewerbe- und Landwirtschaftslehrer/-innen und nach Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern/Gymnasiallehrerinnen sowie ein großes Rekrutierungsproblem (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 43; STRATMANN 1999, S. 489) führten Ende der 1950er-/Anfang der 1960er-Jahre auch zur politischen Unterstützung und schließlich zur Verlagerung an wissenschaftlichen Hochschulen und zur besoldungsmäßigen Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern/Gymnasiallehrerinnen (vgl. GRÜNER 1983, S. 5).

Mit der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt II im Hinblick auf die Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens von 1973 wurde schließlich ein Grundmodell der Lehrerbildung festgelegt, das 1995 nochmals bekräftigt wurde. Demnach gibt es drei Phasen der Lehrerbildung: das grundständig universitäre Zweifächerstudium samt Berufs- und Wirtschaftspädagogik und praktischer Anteile, den Vorbereitungsdienst als eine auf wissenschaftlichen Studien basierende schulpraktische Ausbildung und die Lehrerfortbildung, die die Aktualität und Qualität des Unterrichts unter Berücksichtigung des Entwicklungsstands von Wissenschaft und betrieblicher Praxis sicherstellen soll. Mit diesem Modell ist weiterhin die polare Spannung zwischen pädagogisch qualifiziertem Fachmann bzw. dem fachlich qualifizierten Pädagogen gegeben, auch wenn mit Blick auf die Studienanteile und Inhalte eine starke Ausrichtung an den fachwissenschaftlichen Studiengängen erfolgt (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. XVIII). Zugleich ist den Fach- und den Erziehungswissenschaften die Trennung von Theorie und Praxis gemein. Somit differenziert das Theorie-Praxis-Problem das Fachmann-Pädagoge-Problem weiter aus (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 19). Verstärkt wird dieses durch die institutionalisierte Trennung einer wissenschaftlichen Ausbildung an der Universität und einer praxisorientierten Ausbildung im Studienseminar. Reformversuche in den 1970er-Jahren, diese institutionelle Trennung durch eine einphasige Lehrerausbildung, wie sie auch in der DDR üblich war, aufzuheben, scheiterten – u. a. aus ökonomischen Gründen.

2.3.2 Vollzogene Akademisierung: Lehrerbildung für die personenbezogenen Dienstleistungsberufe

Die hochschulische Lehrerausbildung für die personenbezogenen Dienstleistungsberufe entwickelte sich stark verzögert (vgl. FRIESE 2018, S. 34f.). Für die Fachrichtungen Gesundheit und Pflege gilt dies größtenteils seit den 1990er-Jahren. Zuvor wurden z. B. in der Fachrichtung Pflege Lehrschwestern, seit den 1960er-Jahren dann Unterrichtsschwestern bzw. -pfleger als Lehrende eingesetzt. Seit den 1990er-Jahren werden nun Lehrer/-innen für Pflegeberufe an Universitäten nach dem KMK-Grundmodell oder einphasig an Fachhochschulen (FH) ausgebildet (vgl. REIBER 2018, S. 64). Für die Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft

konnte „eine fachwissenschaftlich fundierte Lehramtsausbildung [...] erst mit der Etablierung der Haushaltswissenschaften bzw. der Ökotrophologie an Universitäten erreicht werden“ (FEGEBANK 2018, S. 183). So gab es 1953 und ab den 1960er-Jahren eine Lehramtsausbildung dieser Fachrichtung. Seit den 1990er-Jahren erfolgt hier ein weiterer Ausbau (vgl. FEGEBANK 2018). Insgesamt steht die berufliche Lehramtsausbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft vergleichsweise stabil da; es gibt genuine Forschungsansätze und seit 2014 eine fachpolitische Vertretung (vgl. KETTSCHAU 2018, S. 161ff.). Zuvor war die Lehrerinnenbildung insgesamt nicht akademisch und erfolgte in Kursen und Seminaren (vgl. FEGEBANK 2018, S. 182). Für die Fachrichtung Sozialpädagogik gibt es nur eine Handvoll Standorte bundesweit, die ein Lehramtsstudium anbieten (vgl. KARBER 2018, S. 238). Insgesamt sind alle personenbezogenen beruflichen Fachrichtungen gekennzeichnet durch fehlende bildungspolitische Aufmerksamkeit und Lobby sowie ein Nebeneinander an verschiedenen, uneinheitlichen Ausbildungswegen (vgl. z. B. KARBER 2018, S. 238).

2.3.3 Sondermodelle der Lehrerausbildung

Ein solches Nebeneinander an Ausbildungswegen hat sich generell in der beruflichen Lehrerbildung etabliert. Zudem wird die universitäre Ausbildung immer wieder zur Diskussion gestellt. So schlug der Wissenschaftsrat 1993 vor, die Ausbildung aus „hochschul-, beschäftigungs- und finanzpolitischen Gründen“ an die FH zu verlegen (MEHNERT 2000, S. 88). Ähnlich fiel auch 1998 das Hochschulrektorenvotum zur Verlagerung der Berufsschullehrerausbildung an die FH, mit Unterstützung von Arbeitgeberverbänden, aus (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. XIV). Damit sind vor allem ökonomische und Rekrutierungsgründe angesprochen. Angesichts extrem geringer Studierendenzahlen in manchen Fachrichtungen gibt es auch von Wissenschaftsseite kontrovers diskutierte Vorschläge wie die Einführung des Bachelorlehrers (vgl. LIPSMEIER 2014). Mit den Aufbaustudiengängen vor allem für FH-Absolventen/Absolventinnen an Universitäten und den zahlreichen Kooperationsmodellen erhöht sich das Nebeneinander an verschiedenen Ausbildungswegen. So finden sich etliche Kooperationsmodelle zwischen Universitäten und FH, um sich neue Zielgruppen zu erschließen, z. B. Personen ohne allgemeine Hochschulreife (vgl. FROMMBERGER/LANGE 2018, S. 42ff.). Auch lassen mittlerweile Universitäten berufsqualifizierte Personen zu (Stichwort: Studieren ohne Abitur).

Jenseits eines grundständigen Universitätsstudiums oder eines Abschlusses in einem Kooperationsmodell werden Quer- und Seiteneinsteiger/-innen in den Schuldienst zugelassen. Dies gilt besonders für Bedarfsfächer bzw. Berufsfelder wie z. B. Metalltechnik. Diese Sondermaßnahmen gibt es heute in allen Bundesländern, wenn auch zu verschiedenen Bedingungen, wobei die Ursache jedoch stets ein Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften ist (auch finanzielle Gründe mögen eine Rolle spielen). So erfolgt der Quereinstieg z. B. mit Bachelor- oder FH-Abschluss mit berufs begleitender Qualifizierung in den Vorbereitungsdienst. Der Seiteneinstieg erfolgt als Direkteinstieg für Diplom- und Masterabsolventen/Masterabsolventinnen. Damit liegt „eine tendenzielle Deprofessionalisierung“ (MEYER

2019, S. 7) vor, da diese Klientel weder fundierte berufspädagogische noch fachdidaktische Kompetenzen mitbringen.

Es kann also allenfalls von einem vorläufigen Ende der Professionalisierungsbestrebungen gesprochen werden. Aus Rekrutierungsgründen wird Erreichtes und Bewährtes immer wieder infrage gestellt: „Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die Balance zu halten, einerseits also die berufliche Lehrer_innenbildung weiterzuentwickeln und zu modernisieren, andererseits jedoch auch darauf zu achten, über lange Zeit entwickelte und bewährte Strukturen nicht aufgrund kurzfristig und wenig evidenzbasierter Defizitvorträge zu gefährden“ (FROMMBERGER/LANGE 2018, S. 71).

3. Professionalisierungsdiskurse mit Blick auf das betriebliche Ausbildungspersonal

3.1 Kritik an der Ausbildungsbefähigung der Meister und Folgen für die fachliche Qualifikation

Die mittelalterliche Lehre erfolgte im ganzen Haus: Der Lehrling arbeitete im Handwerksbetrieb des Meisters mit, lebte in dessen Haushalt und erfuhr eine betrieblich-familiäre Sozialisation. Der Meister musste zuvor eine Prüfung ablegen, die aber nicht dessen berufspädagogische Eignung umfasste: Man unterstellte, dass „derjenige, der sein Handwerk in fachlicher Hinsicht beherrschte, [...] zugleich als fähig [galt], sein Wissen und Können an den Nachwuchs weiterzugeben“ (PÄTZOLD 1997, S. 14). Es häuften sich aber Beschwerden über fachliche wie pädagogisch-didaktische Defizite in der Ausbildungsbefähigung der Meister: 1688 forderten BECHER u. a. ein Prüfungswesen für Handwerksmeister (vgl. BRUCHHÄUSER 2005, S. 405). 1752 mahnte ZINCKE einen Befähigungsnachweis für Meister an, um u. a. ihre Ausbildungsbefähigung sicherzustellen (vgl. PÄTZOLD 1997, Dok. 1). Nicht nur Einzelpersonen, auch der Staat wurde aktiv: Preußen übernahm 1732 ein Reichspatent aus Wien, mit dem die fachliche Ausbildungsverpflichtung der Meister eingeführt – und auf Intervention von Kaufleuten 1737 wieder zurückgenommen wurde (vgl. BRUCHHÄUSER 2005, S. 410). In der badischen Handwerksordnung von 1769 wurde die familiäre Struktur der Berufsausbildung abgelöst und die Berufsqualifizierung betont (vgl. PÄTZOLD 1997, Dok. 2). Damit spielte die fachliche Qualifizierung der Meister eine große Rolle.

Mit Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert wurden die Qualifizierungsmängel der zünftischen Handwerkslehre eklatant. Die Fabrikarbeit erforderte eine Fachlichkeit, über die Handwerkslehrlinge nicht verfügten und die mit der traditionellen Beistelllehre nicht erreicht werden konnte: Es waren also wirtschaftliche Gründe, die ab den 1880er-Jahren zu ersten Ansätzen einer systematischen Ausbildung (arbeitsplatzgebundene Ausbildung, Lehrwerkstätten) führten (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 25ff.). Damit entstand die Funktion eines Ausbilders, für den es aber kein Funktionsbild, geschweige denn eine Ausbildung gab

(vgl. PÄTZOLD 1997, S. 21). Dabei war die fachliche Befähigung der Ausbilder wichtig, nicht hingegen ihre pädagogische (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 30).

Es waren auch wirtschaftliche Gründe, die den Anstoß zu gewerblichen Interventionen gaben (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 22): Mit Einführung der Gewerbefreiheit 1810 in Preußen entfiel die Pflicht, nur als Meister ausbilden zu können. Die Folge: „Zuchtlosigkeit“ und „desolate Lage der Lehrlingsausbildung“ (ULMER 2019, S. 45). Zwar wurde 1845 mit der Allgemeinen Gewerbeordnung der Befähigungsnachweis für 42 Berufe eingeführt, doch wurde dieser mit der Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund von 1869 wieder zurückgenommen (vgl. PÄTZOLD 1982, S. 6, 9). Erst mit der Novelle der Gewerbeordnung von 1897 im Jahre 1908 wurde der kleine Befähigungsnachweis im Handwerk eingeführt, und damit u. a. der Nachweis der fachlichen Eignung durch Bestehen der Meisterprüfung (vgl. PÄTZOLD 1982, S. 14). Jenseits des Handwerks gab es keine allgemeinen Regelungen, auch wenn wohl als Kriterium für eine Ausbildungstätigkeit „langjährige Betriebszugehörigkeit“ diente.

Diese Situation veränderte sich auch in den kommenden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts nicht. So blieb es im Handwerk beim Mitte der 1930er-Jahre eingeführten großen Befähigungsnachweis der Meister, um Lehrlinge ausbilden zu dürfen. In der Industrie wurden fachlich qualifizierte Mitarbeiter zu Ausbildungszwecken herangezogen und in kleinen und mittleren Unternehmen wurde der Lehrling einem erfahrenen Gesellen „beigestellt“ (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 30).

Allerdings wurden von verschiedenen Seiten Vorstöße unternommen, Ausbilder für ihre Tätigkeit zu qualifizieren. Dazu zählten nicht die Lehrstuhlinhaber für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die kaum Interesse für diese betriebliche Mitarbeitergruppe zeigten (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 22). In den 1930er-Jahren forderte Becker Lehrmeisterprüfungen ein, die neben fachlichem auch das grundlegende erzieherische Können umfassen sollten (vgl. PÄTZOLD 1997, Dok. 11). Der Beruf des Lehrmeisters hielt sich bis zum Kriegsende und wurde auch in der DDR weitergeführt (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 47). Nicht so jedoch in der Bundesrepublik. Der DATSCH und das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (DINTA) boten fachliche Lehrgänge und Schulungen für die Ausbildung, z. B. die Ausbildung in Werkstätten, an (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 22f.). Später kamen Angebote der Kammern hinzu wie z. B. Ausbilderarbeitskreise oder Seminare (vgl. ULMER 2019, S. 48). Die Seminare bezogen sich auf pädagogisch-didaktische Fragen und richteten sich an Anfänger (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 32). Berufserfahrene Ausbilder nahmen an Arbeitskreisen teil (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 51). Auch Großunternehmen und gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen entwickelten freiwillige Qualifizierungsangebote. Es waren dann die Gewerkschaften, die einen verbindlichen Befähigungsnachweis für Ausbilder, ein Funktionsbild, eine systematische Ausbildung, gerechte Entlohnung und Anerkennung der Ausbildungsleistungen forderten (vgl. PÄTZOLD 1997, Dok. 38, 40).

Bis Ende der 1960er-Jahre war jedoch die Eigeninitiative der Ausbilder gefragt, wenn es um deren Qualifizierung ging. Wurden sie nicht initiativ, blieb dies folgenlos (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 34). Hinzu kommt, dass die konkrete Ausbildungstätigkeit eher von erfahrenen

Facharbeitern (nebenberuflichen Ausbildern) ausgeübt wurde, das Ansehen der Ausbilder von ihren fachlichen und nicht ihren didaktisch-pädagogischen Fähigkeiten abhing und pädagogische Qualifikation auch weiterhin als angeborene Begabung erachtet wurde (vgl. PÄTZOLD 1997, Dok. 13).

3.2 Mängel in der Erstausbildung und Forderungen nach pädagogischer Qualifikation

Es waren dann die in den 1960er-Jahren öffentlich diskutierten Missstände in der betrieblichen Ausbildung, deren Ursache vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1970) benannt wird. Die Berufsausbildung entspricht nicht pädagogischen Erfordernissen, denn die meisten Auszubildenden werden durch nebenberufliche Ausbilder/-innen angeleitet, die über keine pädagogische Qualifikation verfügen. Und noch weitreichender: „Über den Nachweis *pädagogischer Qualifikationen* verfügen nicht einmal alle Ausbilder im Hauptberuf“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 101, Herv. K. R.). Daher wird u. a. empfohlen, dass Ausbilder/-innen über fachliche und pädagogische Qualifikationen verfügen, das Qualifikationsniveau dem der beruflichen Lehrkräfte angeglichen werden und die pädagogische Ausbildung mindestens 200 Stunden umfassen sollte (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 106f.). Diesen Empfehlungen stimmte auch der Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHT) zu (vgl. ULMER 2019, S. 54).

Mit dem Erlass der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) im Jahre 1972 reagierte der Staat auf die öffentlich diskutierten Missstände. Es ist die erste bundeseinheitliche Regelung für das betriebliche Ausbildungspersonal und damit ein „wichtiger professionspolitischer Impuls“ (PÄTZOLD 1997, S. 63). Für den Bereich der gewerblichen Wirtschaft müssen fortan Ausbilder/-innen ihre pädagogische Qualifikation nachweisen. Zuvor galt dies nur in Zusammenhang mit der Meisterprüfung im Handwerk. Die AEVO ist eine Prüfungsordnung, die die fachliche Qualifikation der Ausbilder/-innen um pädagogische Grundkenntnisse erweitert. Grundlage sind ein Rahmenplan und ein Lehrgang von ca. 120 Stunden.

AEVO, Rahmenplan, Lehrgang und Prüfung stehen aber immer wieder in der Kritik. Zum Beispiel erlaubt die AEVO die Zuerkennung der Ausbildereignung aufgrund langjähriger Ausbildungstätigkeit. Damit liegt eine ordnungspolitische Verwässerung dieser formal-systematischen Qualifizierung vor. Dies gilt z. B. auch für den großen Bereich der freien Berufe (vgl. BONSE-ROHMANN 2018, S. 113f.). Kritisiert wird ferner der Geltungsbereich: Die AEVO gilt nur für Ausbilder/-innen, für die deutlich höhere Zahl an ausbildenden Fachkräften ist sie freiwillig. Doch sind sie es, die die tägliche Ausbildungsaufgabe wahrnehmen, dafür jedoch weder aus- oder fortgebildet noch in dieser Rolle wahrgenommen werden. Kritik besteht zudem in inhaltlicher Hinsicht u. a. im mangelnden Praxisbezug der AEVO, in der Ausblendung der Arbeitswirklichkeit und der beruflichen Erfahrungen der Ausbilder/-innen in den Lehrgängen und in der Dominanz von Kenntniserwerb und -prüfung des Fachlichen (vgl. ULMER 2019, S. 59). In der Folge kam es in den Jahren 1999 und 2009 zu zwei Novellierungen der AEVO und des Rahmenplans. Es fanden Ausrichtungen u. a. am Leitbild beruflicher Handlungskompetenz und an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen statt. Die Lehrgänge

blieben gleichwohl beim geringen Stundenumfang und bei einem Kompetenzprofil der Ausbilder/-innen, das den betrieblichen Anforderungen nicht gerecht wird (vgl. GROLLMANN/ULMER 2019, S. 6). So mehren sich aktuell Rufe nach einer erneuten Reform (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 62).

Auch wenn mit der AEVO eine pädagogische Mindestqualifizierung erreicht ist, so ist diese nicht vor Rücknahmen sicher. Wegen der angespannten Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt wurde, unterstützt von den Spitzenverbänden der Wirtschaft, die AEVO zwischen 2003 und 2009 ausgesetzt. Kritik daran wurde von Gewerkschaften und Handwerk geäußert (vgl. ULMER 2019, S. 68). Auch die Wissenschaft sah in der Aussetzung einen „Akt der Deprofessionalisierung“ (MEYER 2019, S. 7). Diese Kritik führte zur Evaluation der Aussetzung. Die Ergebnisse zeigten u. a. eine Reihe an negativen Effekten wie eine schlechtere Ausbildungsqualität, viele Konflikte, vermehrte Ausbildungsabbrüche und Schlichtungen, einen höheren Beratungsbedarf und einen Imageverlust der beruflichen Bildung (vgl. ULMER 2019, S. 72ff.). Nicht nur diese Ergebnisse, auch die wieder entspannte Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt führte zur Wiedereinführung der novellierten AEVO im Jahre 2009 – auch wenn die Arbeitgebervertreter eine freiwillige Qualifizierung begrüßt hätten (vgl. ULMER 2019, S. 95).

3.3 Professionalisierungsimpulse durch die AEVO

2017 waren bei den zuständigen Stellen 636.078 Ausbilder/-innen registriert (2016: 647.148); hinzu kommen im gleichen Jahr 35.307 erfolgreich bestandene Meisterprüfungen (2016: 37.164) (vgl. BMBF 2019, S. 191f.). Die AEVO hat also nicht nur ihren festen Platz in der Qualifizierung der hauptamtlichen Ausbilder/-innen, sie erbringt auch Professionalisierungsimpulse. Hierzu zählt u. a. die Gründung des ersten Berufsverbands betrieblicher Berufsausbilder im Jahre 1973 (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 74). Es gehört auch die Einrichtung staatlich geförderter Modellversuche dazu sowie insgesamt ein Erstarken an einschlägigen Forschungsarbeiten wie z. B. zum Selbstverständnis des Ausbildungspersonals, zum Berufsalltag, zur Professionalisierung und zur doppelten Rolle als Untergebene und Vorgesetzte (Fachmann-Pädagoge-Dilemma) (vgl. ULMER 2019, S. 16).

Weitergehende Professionalisierungsimpulse gehen von den seit 2009 bundesweit geregelten Fortbildungsabschlüssen aus, die im Einvernehmen der Sozialpartner beschlossen wurden (vgl. BMBF 2013, S. 11ff.): Die Aufstiegsfortbildung zum geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/zur geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin richtet sich an betriebliche Ausbilder/-innen, Weiterbildungner/-innen und freiberufliche Trainer/-innen und umfasst ca. 500 Unterrichtsstunden. Die Fortbildung zum geprüften Berufspädagogen/zur geprüften Berufspädagogin richtet sich an Absolventen/Absolventinnen des vorgenannten Fortbildungsgangs, Fachwirte/Fachwirtinnen, Meister/Meisterinnen und Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen. Sie will diese zu pädagogischen Leitungstätigkeiten befähigen und umfasst ca. 1.000 Stunden. Beide Fortbildungen werden jedoch wenig nachgefragt, sind bei Unternehmen kaum bekannt oder vielleicht wegen ihrer pädagogischen

Orientierung nicht prioritär (vgl. z. B. ULMER 2019, S. 125). Seit den 2010er-Jahren werden zudem Konzepte erprobt, die die beiden Fortbildungsgänge mit hochschulischen Studiengängen verzahnen und die Leistungen beider Fortbildungsgänge auf hochschulische Studiengänge des beruflichen Lehramts anrechnen (vgl. BMBF 2013, S. 21; GROLLMANN/ULMER 2019, S. 8).

4. Professionalisierung: Ein andauernder Prozess

Der Blick auf den Professionalisierungsprozess der beruflichen Lehrerbildung zeigt, dass die mengenmäßige Rekrutierung des Lehrpersonals in Zeiten des Lehrermangels und damit zugrunde liegend ökonomische Gründe jeweils die Anlässe waren, um aus bildungspolitischer Seite aktiv zu werden (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 61). Dabei werden anspruchsvolle und bewährte Lehrerbildungskonzepte zugunsten der raschen Beseitigung von Rekrutierungsproblemen beschnitten: Diese Beschneidungen werden dann zumeist bei pädagogischen Qualifizierungsansprüchen vorgenommen (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 17). Das heißt Lehrermangel entscheidet dann über die Gestaltung des Theorie-Praxis- und über das Fachmann-Pädagoge-Problem. Aktuell hat die bildungspolitische Aufmerksamkeit wieder gewonnen; verursacht durch einen gravierenden Mangel an Lehrkräften bestimmter beruflicher Fachrichtungen. So wurden und werden im Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Reformprojekte auch in der beruflichen Lehrerbildung gefördert. Die Projekte beziehen sich neben den besonderen Anforderungen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen vor allem darauf, Modelle der Qualitätsentwicklung bei Lehrkräftemangel bzw. bei Quer- oder Seiteneinstieg zu entwickeln (vgl. BMBF 2018, S. 93). Damit werden Reformprozesse angestoßen, aber es fehlen Grundlagenstudien z. B. zu Studierfähigkeit neuer Zielgruppen, neuen Studienformaten und Kooperationsmodellen, (Berufs-)Biografien von Seiten- und Quereinsteigern/Quereinsteigerinnen etc. (vgl. FROMMBERGER/LANGE 2018). Zur zweiten und dritten Phase der beruflichen Lehrerbildung liegen noch weniger Erkenntnisse vor. Es ist aber nicht nur fehlendes empirisches Wissen bezogen auf die berufliche Lehrerbildung, es sind ganze Akteursgruppen, die als nicht professionalisiert gelten können: Wie steht es z. B. um die Qualifizierung derjenigen Lehrkräfte, die an der Ausbildungsschule die Anwärter/-innen betreuen? Erst seit Kurzem werden hier Maßnahmen entwickelt, die stark variieren, von Besprechungen mit Fortbildungscharakter über einen Leitfaden für Mentoren/Mentorinnen bis hin zu einer modularen zertifizierten Fortbildungsreihe.

Und wie steht es um das betriebliche Ausbildungspersonal? Der Professionalisierungsprozess zeigt, dass es meist kurzfristige Interessen der Betriebe waren, die erkennbaren Qualifizierungsdruck abschwächten (vgl. LIPSMEIER 1998, S. 481). Dem kommt entgegen, dass das betriebliche Ausbildungspersonal als Untergebene und Vorgesetzte zwischen Unternehmens-, Arbeitnehmerinteressen und den Qualifikationsbedürfnissen der Auszubildenden stehen (vgl. GROLLMANN/ULMER 2019, S. 4f.). Dem kommt auch entgegen, dass das berufliche Selbstverständnis des Ausbildungspersonals vor allem geprägt ist durch das Fachliche

und weniger durch das pädagogische Selbstverständnis (vgl. GROLLMANN/ULMER 2019, S. 5). Dies wird durch entsprechende betriebliche Auswahlprozesse gestärkt. Insofern kann „die weitere Stärkung der Professionalität betrieblicher Ausbildungsleistungen nur gelingen, wenn alle relevanten Akteure, insbesondere auch die Betriebe, diese anerkennen“ (GROLLMANN/ULMER 2019, S. 10). Zugleich sind es Impulse von außen, die die Professionalisierungsdiskussion anstoßen (vgl. ULMER 2019, S. 163): Da sind der Interessenverband der Berufsausbilder, gewerkschaftliche Vorstöße und Betriebe, die Ausbildung wertschätzen und in die Weiterbildung ihres Ausbildungspersonals investieren. Es betrifft auch die bildungspolitische Rahmensetzung, die derzeit durch Entwicklungen auf der EU-Ebene in Bezug auf die Qualitätsstärkung betrieblicher Ausbildung durch kontinuierliche Professionalisierung betrieblicher Ausbilder/-innen gestärkt wird (vgl. EU 2015, S. 68).

Literatur

- BAAR, Ewald (1922): Vereinsbildungen und Vereinarbeit auf dem Gebiete des Berufs- und Fachschulwesens. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 519–532
- BONSE-ROHMANN, Mathias (2018): Herausforderungen und Perspektiven beruflicher und hochschulischer Bildung für das Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege. In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 109–123
- BRUCHHÄUSER, Hanns-Peter (2005): Berufsbildung. In: HAMMERSTEIN, Notker; HERRMANN, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2. München, S. 401–419
- BRUCHHÄUSER, Hanns-Peter (2006): Handelsschulen in Preußen, Bd. 2. Oldenburg
- BUCHMANN, Ulrike; KELL, Adolf (2001): Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2013): Qualifizierungswege für Ausbilderinnen und Ausbilder. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2018): Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Bonn
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Empfehlungen der Bildungskommission 1967–1969. Stuttgart
- EUROPEAN COMMISSION (EU) (2015): High-performance apprenticeships & work-based-learning. Brüssel
- FEGBANK, Barbara (2018): Care Work. In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 175–188
- FRIESE, Marianne (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 17–44

- FROMMBERGER, Dietmar; LANGE, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Düsseldorf
- GROLLMANN, Philipp; ULMER, Philipp (2019): Betriebliches Bildungspersonal. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; ROHS, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, S. 1–13
- GROSSSCHUPF, Mathilde (1922): Die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen für die ländlichen Berufsschulen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 270–278
- GRÜNER, Gustav (1983): Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 4/1 und 4/2. Köln
- GÜRTLER, Max (1922): Ausbildung der Gewerbelehrerinnen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 261–269
- HARTMANN, Karl D. (1922): Die Ausbildung des Gewerbelehrers. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 230–252
- HERKNER, Volkmar (2003): Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen. Hamburg
- HORLEBEIN, Manfred (1976): Die berufsbegleitenden kaufmännischen Schulen in Deutschland (1800–1945). Frankfurt a. M.
- KARBER, Anke (2018): Didaktische Mehrdimensionalität der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 237–251
- KETTSCHAU, Irmhild (2018): Die Lehrkräftebildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 171–173
- KÜMMEL, Klaus (1980): Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland A/2. Köln
- LIPSMEIER, Antonius (1998): Berufsbildung. In: FÜHR, Christoph; FURCK, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6/1. München, S. 447–489
- LIPSMEIER, Antonius (2014): Bachelorlehrer – eine Radikalkur zur Behebung des Gewerbelehrermangels als letzte Therapie nach ernüchternder Diagnose. In: Die berufsbildende Schule 66 (2014) 7/8, S. 252–255
- MEHNERT, Helmut (2000): Berufspädagogik in historischer Perspektive. In: PÄTZOLD, Günter; REINISCH, Holger; WAHLE, Manfred (Hrsg.): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. Oldenburg, S. 87–100
- MEYER, Rita (2019): Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; ROHS, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, S. 1–13
- NICKLISCH, Heinrich (1922): Die Ausbildung der Handelslehrer. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 253–260
- PÄTZOLD, Günter (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland A/5. Köln

- PÄTZOLD, Günter (1997): Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland C/6/1/2. Köln
- PÄTZOLD, Günter (2017): Betriebliches Bildungspersonal. Baltmannsweiler
- REIBER, Karin (2018): Pflegepädagogik In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 63–74
- STRATMANN, Karlwilhelm (1999): Gewerbelehrerbildung zwischen berufsschulpädagogischen Anforderungen und berufsschulpolitischen Ansprüchen. In: PÄTZOLD, Günter; WAHLE, Manfred (Hrsg.): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a. M., S. 477–505
- THOMÄ, Karl (1922): Die Ausbildung der Lehrer an Fachschulen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 477–486
- ULMER, Philipp (2019): Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Bonn