

Der Stallgeruch des Praktikers als vertrauensbildende ‚Schlüsselqualifikation‘ des wissenschaftlichen Berufspädagogen.

Zur Funktion, Kontrolle und Erforschung eines vernachlässigten Aspekts der Habitusstruktur und des Leistungsprofils von Hochschullehrern und -lehrerinnen einer sozialwissenschaftlichen Disziplin

KURZFASSUNG: Seit den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts studieren die angehenden Lehrkräfte beruflicher Schulen – wie schon vorher in der DDR – auch in den ‚alten‘ Bundesländern an Technischen Hochschulen und Universitäten. Über die wünschenswerten und wirklichen Orientierungen und Kompetenzen jener Professorinnen und Professoren, die für die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung dieser Studierenden in deren zentralen Studienfächern – der Berufspädagogik und der Fachdidaktik – verantwortlich sind, war bisher wenig zu lesen. Das gilt vor allem für die praktischen Erfahrungen der betreffenden Hochschullehrer und -lehrerinnen in den künftigen pädagogischen Einsatzbereichen ihrer Studierenden sowie in den Arbeitsstätten der aus- und fortzubildenden Jugendlichen und Erwachsenen.

Um eine überfällige Diskussion anzustoßen, werden nachfolgend

- Anforderungen spezifiziert und legitimiert (1),
- Maßnahmen zur Verhütung befürchteter und zur Deckung ermittelter Defizite empfohlen (2) und
- Erkundungs- und Forschungsaufgaben angedeutet (3).

Dabei wird die bislang weitgehend ausgeblendete sozial-kommunikative Förderung akzentuiert.

ABSTRACT: Since the sixties of the past century, the majority of German trade and industrial teachers has graduated from technical and scientific universities, after studying there technological and related subjects, also – as the central disciplines of their preparation for their future occupational roles – some social science and vocational education. But what about the respective competencies of their university teachers? Concerning the careers of the latter: How to refute the sarcasm of the malicious pro-verb: "Who can, does. Who cannot, teaches. And who cannot teach, teaches how to teach"?

In order to provide for their necessary experiences

- as teachers in vocational schools and related institutions, performing tasks like those for which' correct performance they have to prepare their future students and
- as apprentices and skilled workers of workshops and factories, executing jobs similar to those for which' accurate execution these pedagogues have to qualify their prospective pupils, and, referring particularly to the hitherto mostly neglected aspects of these environments, namely
- the social atmosphere of the settings mentioned before and
- the particular habits of the related occupational communities,
- the author specifies and legitimates the respective requirements (1),
- predicts disadvantages and proposes preventive und compensatory measures (2) and
- points at topics of desirable future exploration and research (3).

Vorbemerkungen: Dieser Artikel fußt wesentlich auf Stellungnahmen einiger Kolleginnen und Kollegen zu einem ‚Vorläufer‘, die von prinzipieller Zustimmung bis zu entschiedenem Widerspruch reichten und mir zunächst nahe legten, mein allzu leichtfertig verfasstes ‚Machwerk‘ nicht weiter zu verbreiten.

Die Mitteilung des beabsichtigten ‚Rückziehers‘ hat Befürworter meines Vorstoßes jedoch zu Protesten provoziert, die mich stattdessen zur radikalen Revision der

„Urfassung“ – vor allem zur Ersetzung nur lose assoziierter Thesen durch stringenter verknüpfte Hypothesen – und zur Publikation des neuen Textes bewegen.

Hierdurch hoffe ich überdies, dazu beizutragen, dass die fast schon begrabene Streitkultur unserer Disziplin(en), auch die in diesem „Forum“ kaum mehr gepflegte Tradition des fairen Austauschs sachlicher Argumente nicht völlig in Vergessenheit gerät, sondern Kontroversen wieder häufiger öffentlich verhandelt werden, Kritik also nicht nur noch monologisch, hinter vorgehaltener Hand Gleichgesinnten ins Ohr geflüstert wird, sondern sich erneut dialogisch, als fruchtbare Form gemeinsamer Wahrheitssuche bewährt.

1. Das Desiderat:

Ein umgängliches ‚eierlegendes Wollmilchschwein‘

Strukturmodell interdependenter Lehr-, Lern- und Arbeitsprozesse der Auszubildenden und Auszubildenden, ihrer Professoren und Professorinnen

Die hier zu behandelnden Prozesse wirken wechselseitig aufeinander ein. Ihre Interdependenz sei durch ein *Schaubild* verdeutlicht:

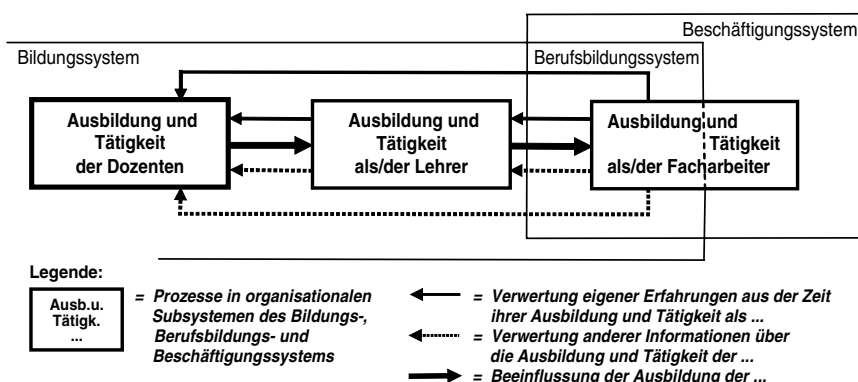


Schaubild 1: Beziehungen der Ausbildung und Tätigkeit der Dozenten der Berufspädagogik zu ihrer/der Ausbildung und Tätigkeit als Lehrer/der Lehrer beruflicher Schulen sowie der Dozenten und Lehrer zu ihrer/der Ausbildung und Tätigkeit als/der Facharbeiter

Erläuterungen: Der Einfluss, den Lehrkräfte auf Aus(- und Fort-)zubildende ausüben (= dicker Pfeil rechts), resultiert unter anderem aus Effekten ihrer Beeinflussung durch die eigene Ausbildung und Tätigkeit. Analoges gilt für den Einfluss ihrer Dozenten und Dozentinnen auf diese Lehrpersonen (= dicker Pfeil links): Er ist nicht zuletzt von Effekten der vorgängigen Ausbildung und Tätigkeit der Dozierenden abhängig. Diese Einflüsse wirken umso stärker, je mehr sie aufeinander aufbauen. Das ist besonders dann der Fall, wenn die Lehrenden selber im Tätigkeitsbereich der Auszubildenden ausgebildet worden sind und gearbeitet haben – die Lehrkräfte folglich in der betreffenden beruflichen Fachrichtung eine Ausbildung absolviert und eine Tätigkeit ausgeübt haben, die Dozenten und Dozentinnen zusätzlich als Lehrkräfte

ausgebildet wurden und beschäftigt waren (dünne Pfeile), die zu vermittelnden Inhalte und Methoden darum nicht nur aus anderen Informationsquellen kennen, nicht allein über deren symbolische Repräsentationen verfügen (gepunktete Pfeile).

Im Rahmen des skizzierten Modells ineinander verschränkter Lernprozesse von Personen, die auf verschiedenen Hierarchieebenen unseres Bildungs-, Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems interagieren und kommunizieren, betrachten wir hier vor allem jene Aspekte ihrer Interaktionen und Kommunikationen, die nicht voll instrumentalisierbar erscheinen. Denn auch an der Front der technischen Rationalisierung sind nicht nur deren weitere Möglichkeiten zu ermessen, sondern auch prinzipielle Grenzen instrumenteller Vernunft ins Auge zu fassen, wenn vermeidbare Rückschläge vermieden werden sollen (vgl. z. B. BOEHLE/ROSA 1992; HORKHEIMER 1967).

Zur Klientel der betrachteten Dozenten und Dozentinnen: relevante Einsatzbereiche, korrespondierende Orientierungen und Kompetenzen angehender Lehrkräfte beruflicher Schulen

Die Konzentration der berufsfachlichen Zurüstung für eine berufspädagogische oder fachdidaktische Professur auf die Dimension der *instrumentellen Manipulation von Zeichen und Symbolen* erscheint gleichwohl unproblematisch, soweit die fraglichen fachpraktischen Tätigkeiten – wie in weiten Bereichen der EDV – selbst durch Symbol- oder Zeichenoperationen bestimmt sind, deren Gelingen bereits auf dieser Ebene (etwa durch Computer) zuverlässig überprüft werden kann, deren Steuerung also kaum direkter sensorischer, motorischer oder sonstiger unmittelbarer Kontrollen bedarf. Das trifft zwar für einen wachsenden Teil technisierter, über weite Strecken hinweg automatisierter Arbeitstätigkeiten zu; daneben aber gibt es nach wie vor große, vor allem handwerkliche und industrielle Tätigkeitsbereiche, in denen die *unmittelbare Auseinandersetzung mit materiellen, gegenständlichen Objekten* nach herkömmlichen Orientierungsmustern, Optimierungskriterien, Gestaltungsprinzipien und Kontrollerfordernissen weiterhin überwiegt. Gewiss sind die Grenzen der betreffenden Sektoren unseres Beschäftigungssystems heute sowohl im Bereich des Übergangs zu den dominant informatisierten Erwerbstätigkeiten unscharf geworden als auch im Verhältnis zu jenen Funktionen, die vor allem der *Umgang mit Menschen* charakterisiert, weniger deutlich markiert als noch vor wenigen Jahrzehnten; dennoch dürften der bisherige Hauptarbeitsbereich der Lehrkräfte beruflicher Schulen den meisten dieser Pädagogen zumindest *vorerst* noch erhalten bleiben, so dass ihre Ausbildung auch heute kaum anders akzentuiert werden sollte.

Ihr *faktisches Aufgabengebiet* umfasste freilich von Anfang an auch einen anderen Bereich: die *pädagogische Förderung der heute stark gewachsenen Zahl retardierter, lernbehinderte und verhaltensgestörter Jugendlicher*, die (neben der ebenfalls steigenden Quote ‚normaler‘ Opfer des deregulierten Marktes der Ausbildungs- und Arbeitsplätze) *in Institutionen des Übergangs aus dem Bildungs- ins Beschäftigungssystem* (meist mehr schlecht als recht) *von der ‚Straße‘ ferngehalten werden*. Durch deren Ansprüche wurden die Lehrkräfte beruflicher Schulen freilich größtenteils seit jeher überfordert: Sie setzen weniger berufserzieherische als sozialpädagogische und psychotherapeutische Kompetenzen voraus. Hierzu werden zwar seit langem auch arbeitspädagogische Qualifikationen gerechnet. Ihre fachlichen Komponenten rangieren aber weit unterhalb des Anspruchsniveaus anerkannter Ausbildungsberufe. Ihre Zuweisung an Berufspädagogen stellt daher zumindest

solange eine folgenreiche Fehlentscheidung dar, wie denjenigen unter ihnen, die zu dieser strapaziösen Arbeit bereit sind, nicht wenigstens eine sonderpädagogische Zusatzausbildung angeboten und abverlangt sowie angemessen alimentiert wird.

Die folgenden Überlegungen betreffen nicht die Ausbildung der hierfür zuständigen Dozenten, sondern allein der *Hochschullehrer für prospektive Lehrkräfte der verbleibenden primären Klientel der ‚Gewerbelehrenden‘, der Aus- und Fortzubildenden handwerklicher und industrieller Ausbildungsberufe*. Auch deren Aufgabenspektrum streut heute zwar breiter als zur Zeit der Entstehung des „dualen Systems“ und verlangt, die Rekrutierung und Qualifizierung des betreffenden wissenschaftlichen Nachwuchses mehr als bisher *nach beruflichen Fachrichtungen zu differenzieren*, auch hinsichtlich der Gewichtung berufsfachlicher, fachdidaktischer und sozialerzieherischer Studiengebiete. Dennoch erscheint es nach wie vor sinnvoll, für ihre Ausbildung auch eine ‚*Generallinie*‘ festzulegen. Als gemeinsamer Nenner der angedeuteten Differenzierungen und Akzentuierungen des im engeren Sinn berufspädagogischen Studiums empfehlen sich jene übergeordneten *professionellen Zielsetzungen*, auf die auch das wirtschaftspädagogische Studium ausgerichtet ist:

1. „Differenziertes und integriertes Können und Wissen in Bezug auf pädagogisch relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder.
2. (Selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis.
3. Pädagogisches Ethos und balancierende Identität“

(SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 2003: 8).

Aufgabengebiete, soziale Interessen und kommunikative Fähigkeiten sowie Lernmilieus geeigneter Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen für Berufspädagogik und Didaktik beruflicher Fachrichtungen: substanzielle Anforderungen und institutionelle Kontexte ihrer Erfüllung

Anforderungskatalog. Der Hochschullehrer und die Hochschullehrerin der Berufspädagogik sowie der Didaktik einer beruflichen Fachrichtung sollten vieles wissen und können – mehr, zumindest mehrerlei, als von den meisten ihrer Kolleginnen und Kollegen in benachbarten Wissenschaften verlangt wird. Während beispielsweise Professoren der Elektrotechnik oder der Berufssoziologie sich – jenseits kurzer Praktika vor und während ihrer Studienzeit – vorwiegend im Umgang mit Wissen bewähren müssen und hierbei wiederum weitgehend auf die Forschung und Lehre einer einzigen technologischen oder sozialwissenschaftlichen Disziplin konzentrieren können, sollten Hochschullehrer für das Fach Berufspädagogik sich möglichst nicht nur

- die Theorie einer technischen oder sonstigen beruflichen Fachrichtung zumindest rezipierend gründlich angeeignet und
- in der Berufspädagogik auch als Forschende hervorgetan haben, sondern außerdem auf Handlungspotentiale stützen (können), die nur
- über eine Ausbildung und Erfahrungen als Lehrkraft einer beruflichen Schule zu erwerben sind, sowie, als Belege für die Aneignung der betreffenden Voraussetzungen,
- einen entsprechenden Gesellen- oder Facharbeiterbrief oder ein äquivalentes Zertifikat vorzeigen, auch

- möglichst mehrere weitere Jahre betrieblicher Praxis im Umkreis des betreffenden gewerblich-technischen Metiers nachweisen können.

Begründung. Das alles erscheint vonnöten; denn sie bedürfen nicht nur

- besonderer instrumenteller Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die weitgehend in schulförmig organisierten Lehrgängen vermittelt und als essentials der Professionalität dieser Dozenten betrachtet zu werden pflegen, sondern auch
- spezieller kommunikativer Kompetenzen, durch deren Anwendung sie sich den aus diesem Milieu stammenden Studierenden als einer der Ihren und somit als vertrauenswürdig zu erweisen vermögen, die aber – als integrierte Komponenten eines sowohl berufsfachlichen als auch berufspädagogischen Habitus¹ – nur durch die unmittelbare Erfahrung betrieblicher und schulischer Praxis – also durch milieutypische Sozialisationsprozesse – gewonnen werden können und – reflexiv verfügbar gemacht – ebenfalls als unerlässliche Komponenten berufspädagogischer Professionalität anzusehen sind¹.

Was schon von den *Lehrkräften an den Schulen* gilt: dass sie sowohl fachkompetent als auch in der sozialen Atmosphäre der Arbeits- und Lebenswelt ihrer Schüler heimisch, zumindest mit ihr vertraut sein müssen, um von Letzteren als glaubwürdig anerkannt zu werden, so dass

- diese bereit sind, sich von ihnen fördern zu lassen, und
- jene sie gut genug verstehen, um sie wirksam fördern zu können,

trifft doppelt für *deren Ausbilder an den Hochschulen* zu. Denn die Auszubildenden sollten

- auch dort nicht immer nur bestrebt sein, sofort, ohne Umschweife, unvermittelt ‚zur Sache zu kommen‘, also gleich bei jenen Problemen ‚einzusteigen‘, mit denen die Mehrzahl ihrer Studierenden voraussichtlich später (als Lehrkräfte beruflicher Schulen und als Ausbildungspersonen in Betrieben) zwar vorrangig zu tun haben wird, die sie vorerst aber weniger beschäftigen als die aktuellen Schwierigkeiten der eigenen Umstellung von ihren vorgängigen betrieblichen Arbeitsmilieus und Lebenswelten auf die Gepflogenheiten universitären Lernens und akademischer Kommunikation,
- sondern die Studienanfänger zunächst einmal dort abholen (können), wohin diese auf ihren bisherigen – nach oder neben dem Erwerb der Hochschulreife eingeschlagenen, meist handwerklichen oder industriellen Berufswegen und sozialen Biographien gelangt sind.

Hier sollten ihre akademischen Lehrer – gerade auch diejenigen, die die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Ausbildung betreiben, sich deshalb – zumindest mehrheitlich – ebenfalls einigermaßen auskennen und frei bewegen können. Denn wenn die Unterrichtenden weder über gleiche oder ähnliche Erfahrungen wie die Unterrichteten verfügen, noch deren Sprache beherrschen,

1 Neben denen selbstverständlich auch spezielle *wissenschaftliche* Interessen und Fähigkeiten hätten hervorgehoben werden müssen – aber die werden sowieso selten vergessen. Zu berücksichtigen wäre ferner die Vervielfältigung der Verzweigungen von Berufsverläufen und Arbeitsbiographien, deren pädagogische Begleitung Beratungsaufgaben einschließt, deren Bewältigung ebenfalls zum Teil auf spezifischen, durch Aus- und Fortbildung zu erwerbenden und zu entwickelnden motivationalen Dispositionen, prozeduralen Kompetenzen und substanziellen Kenntnissen fußt.

- sind die ohnehin vorhandenen – durch Statusdifferenzen, zumindest durch vorübergehende Aufenthalte auf unterschiedlichen Karrierestationen bedingten – Verständigungsbarrieren zwischen ihnen und ihrer Klientel unnötig hoch,
- ist das Vertrauen der Studierenden zu ihren Dozenten und deren Einfluss auf die Studierenden entsprechend geringer,
- solange die betreffenden Hochschullehrer nicht über besondere, kompensierende Erfahrungen und Kompetenzen verfügen und/oder mit einschlägiger qualifizierten Kolleg(inn)en kooperieren.

Dabei genügt auch heute nicht die explizite, allein schon durch Belehrung vermittelbare und durch Nachdenken erreichbare Einsicht; daneben wird weiterhin jenes implizite, erfahrungsbedingte Wissen und – vor allem – praktisch erprobte Können verlangt (vgl. NEUWEG 1999), auf das vormals fast alles berufliche Lernen hinauslief und das auch derzeit – über jene Schulweisheiten und kognitive Kompetenzen hinausweisend – als integrierte generative Struktur den Habitus kompetenter und engagierter Erwerbstätiger konstituiert (vgl. STRATMANN 1993; ZABECK 2006)².

Relevanz praktischer Erfahrungen. Bei der Besetzung der betreffenden Professuren spielten die Betriebs- und Unterrichtserfahrungen der Bewerber bis heute keine besondere Rolle; sie sind zumindest noch kaum zum Gegenstand wissenschaftlicher Veröffentlichungen geworden. Wieweit dieser Umstand

- primär als Ausdruck mangelnder Aufmerksamkeit der betreffenden Entscheidungsgremien und Sachverständigen anzusehen ist oder
- durch deren eher resignative Einschätzung der Erfolgchancen diesbezüglicher Interventionen bedingt war beziehungsweise
- auf eine positive Beurteilung der gegebenen Verhältnisse verweist, die besondere Überlegungen und gezielte Eingriffe erübrigt,

wäre zuverlässig erst nach einer empirischen Erkundung zu entscheiden, weiteres Wegsehen wegen der möglichen Folgen unerkannter oder verspätet diagnostizierter Mängel dagegen in jedem Fall verfehlt. Die ‚*Wissenschaftlichkeit*‘ des Studiums ist nur die eine Säule der wünschenswerten *Professionalität* angehender Lehrpersonen; die andere ist und bleibt dessen Praxisrelevanz (vgl. LEMPERT 2006). Es gilt also,

- nicht die Vision einer „Wissengesellschaft“ von morgen gegen die Realität der Praxis des Handwerks von gestern auszuspielen,
- sondern die Gesamtheit der praktischen und wissenschaftlichen Komponenten berufspädagogischer Professionalität in Betracht zu ziehen, ohne

2 Wie bereits angedeutet, kann der betreffende Habitus nur dann mit einiger Sicherheit in der angedeuteten Weise zum Zuge kommen, wenn er im Verlauf der weiteren Qualifizierung dieser Dozenten soweit reflektiert und durch theoretische Einsicht ergänzt wird, dass er im akademischen Unterricht gezielt eingesetzt werden kann. Vgl. LEMPERT 2007 a, b. – Außer Sach- und Sozialkompetenz wird von den hier behandelten Hochschullehrern also auch etwas verlangt, was heute häufig als „Selbstkompetenz“ bezeichnet wird (whatever else dieses *mir* eher nebulös erscheinende als klärend klingende Wort auch meinen mag). – Im Rahmen der hier mehrfach beanspruchten Habitus- und Feldtheorie PIERRE BOURDIEUS wäre die angesprochene Problematik als Frage der Koordinierung von Erfordernissen der Spielregeln zu definieren, die für die Inhaber funktional und hierarchisch verschiedener Positionen im sozialen Raum gelten. Vgl. z. B. BOURDIEU 1988, LEMPERT 2007 b, 2008. – Im Übrigen setze ich voraus, dass das bezeichnete Desiderat nur *ceteris paribus* gilt.

- die prinzipielle Differenz zwischen einer weitgehend vom Handlungsdruck entlasteten reflexiven wissenschaftlichen Rekonstruktion, Beschreibung und Erklärung der Realität und einer wesentlich durch Zugzwänge und Entscheidungsnotwendigkeiten bestimmten Gestaltung der Realität aus dem Auge zu verlieren,
- die beide beträchtliche Tribute, auch erhebliche zeitliche Ressourcen verlangen, wenn das Eine nicht dem Anderen geopfert werden und das Ganze weder auf ein praktisch fast folgenloses Glasperlenspiel oder auf einen orientierungsarmen Aktionismus hinauslaufen, beide Male aber weit unterhalb der möglichen Effekte einer Integration der vermeintlichen Gegensätze bleiben soll – egal, ob das Wissen auf Kosten des Könnens oder das Können auf Kosten des Wissens dominiert³.

Vier Fallbeispiele aus der Ära der Akademisierung des Gewerbelehrerstudiums: Vom Handwerksgesellen, Facharbeiter oder Ingenieur über eine berufspädagogische Ausbildung und Tätigkeit, Promotion und Habilitation zur Professur für Berufspädagogik an einer Technischen Hochschule oder Universität

Der mühsame Übergang: die schwierige, langwierige und vielfach unzureichende Eingliederung des berufspädagogischen Studiums in die Struktur und das Programm des etablierten akademischen Lehrbetriebs. Mit den skizzierten Erfordernissen wurden besonders die Angehörigen der ersten Generation von Hochschullehrern der Berufspädagogik und der Didaktik beruflicher Fachrichtungen konfrontiert: Im Unterschied zu ihren Nachfolgern fanden sie die Positionen, auf die sie in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts berufen worden waren, an den betreffenden Hochschulen nicht ‚fertig‘ vor, sondern waren genötigt, sich ihre universitären Arbeitsplätze weitgehend selber einzurichten. Dabei wurden sie von den Inhabern bereits etablierter Lehrstühle älterer Disziplinen – untertreibend ausgedrückt – nicht durchweg freudig begrüßt und tatkräftig unterstützt, sondern meist bis weit in die siebziger Jahre hinein, stellenweise auch noch erheblich länger, in extremen Fällen sogar bis zur generellen Wende von einer expansiven zu einer erneut restriktiven Hochschulpolitik äußerst knapp gehalten. Die zuständige Personen und Gremien waren vielfach auf die neue Aufgabe weder vorbereitet noch auch nur willens, sich auf sie einzulassen. An manchen Orten wurde die formelle Übernahme der Studienphase der Gewerbelehrerbildung sogar ausdrücklich an die Bedingung geknüpft, nur einen neuen, meist mit Personen und Sachmitteln äußerst dürrig ausgestatteten

- 3 Auch zur Wahrnehmung und Bewältigung szientistischer Selbsttäuschungen gibt BOURDIEUS soziotopologische Sichtweise einiges her. Hilfreich erscheint hier besonders dessen Unterscheidung zwischen lebensweltlichen, überlebenssichernden „Theorien der Praxis“ einerseits und wissenschaftlichen, erkenntnisorientierten „Als-ob-Theorien“ andererseits. Letztere spiegeln die Wirklichkeit nicht einfach wider, sondern sind ebenso wie die „Theorien der Praxis“, das heißt die Welt-, Selbst- und Gesellschaftsbilder der untersuchten Subjekte positionsspezifisch verfärbt und verzerrt. Die Trübung ihres Blicks und die Verzerrung der Perspektive der Wissenschaftler sind auf deren „scholastische“ Entrückung von der restlichen Welt zurückzuführen: Das Privileg einer weitgehenden Freiheit von existenziellen Nöten und zeitlichen Zwängen, dessen sie bedürfen, um zu objektiven Erkenntnissen zu gelangen, droht ihnen so lange und soweit den Blick auf die Wirklichkeit zu trüben und deren Bild zu entstellen, wie sie sich diese Auswirkungen ihres sozialen Standorts auf ihre Sicht nicht vergegenwärtigen und – die Verzerrungen und Trübungen ihrer Optik nicht gleichsam subtrahierend – berücksichtigen, wozu es jeweils problemspezifischer Reflexionen bedarf. Vgl. bes. BOURDIEU 1987; LEMPERT 2007 b. – Zur generellen Bedeutung der Schriften BOURDIEUS für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik siehe LEMPERT 2008.

Lehrstuhl für das bisher dort unbekannte Fach Berufspädagogik bereitzustellen, im übrigen aber an dem bisherigen Lehrangebot nichts ändern zu müssen – so dass die Studierenden der Berufspädagogik gezwungen waren, sich fachwissenschaftlich durch den Besuch von Lehrveranstaltungen zu qualifizieren, die auf die späteren Tätigkeiten der Ingenieure, Architekten, Chemiker und Absolventen der Studiengänge anderer Bezugswissenschaften von Fachrichtungen anerkannter Ausbildungsberufe zugeschnitten waren. Alle weiteren Erfordernisse einer professionellen Gewerbelehrerbildung fielen zunächst unter den Tisch. Das gilt auch für *fach(richtungs)didaktische Kurse*. Sie wurden an den Hochschulen nur sehr zögerlich, überwiegend auch nur notdürftig installiert. Dabei reichten die *Varianten*

- von der Vergabe einzelner Lehraufträge an einschlägig qualifizierte Lehrkräfte beruflicher Schulen
- über die Schaffung zunächst befristeter, dann auch unbefristeter Stellen im Mittelbau der Hochschulen
- bis zur Etablierung voller Professuren für die Didaktik großer beruflicher Fachrichtungen.

Hier und dort haben auch interessierte Dozenten einschlägiger herkömmlicher universitärer Fachgebiete spezielle Lehrveranstaltungen für angehende Berufspädagogen gehalten. Bis heute

- aber sind an vielen Studienorten viele berechtigten Wünsche der Dozierenden und Studierenden der Berufspädagogik offen geblieben,
- wurden manche Zugeständnisse im Zeichen der Sparzwänge zurückgenommen,
- andere zumindest wieder in Frage gestellt.

Der Habitus der ersten Lehrstuhlinhaber: Vielseitige Einzelkämpfer und ,Spezialisten fürs Allgemeine‘. Vorrangig erschien also zunächst die formale Angleichung der Gewerbelehrausbildung an etablierte Studiengänge⁴. Hierfür wurde der Preis teils vorläufiger, teils auch dauernder Abstriche von den Erfordernissen einer durchweg funktionsgerechten Vorbereitung der Studierenden auf ihre späteren Lehrfunktionen entrichtet. Verzögerungen und Misserfolge kennzeichneten lange Zeit auch die Bemühungen zur Schaffung weiterer berufspädagogischer Professuren. Daher war der Alltag der ersten Inhaber dieser Positionen überwiegend durch einen weitgehend als ‚Einzelkämpfer‘ zu führenden Vielfrontenkrieg geprägt.

Exemplarische Kompetenzprofile und Karrieremuster von vier Angehörigen der ersten Generation berufspädagogischer Universitätsprofessoren. Die Bemühungen zur Akademisierung des berufspädagogischen Studiums wären wahrscheinlich ganz gescheitert, hätte nicht eine Reihe ‚überzeugender‘ Persönlichkeiten sich um die Einrichtung der ersten berufspädagogischer Lehrstühle bemüht und sich um sie beworben. Zur *Illustration* habe ich auf der nachstehenden *Tabelle* relevante Daten über drei Berufspädagogen und einen Didaktiker beruflicher Bildung zusammengestellt, die zu dieser Pioniergeneration zählten. Zwei von ihnen, Blankertz und

4 Demgemäß wurden stellenweise auch die berufspraktischen Eingangsvoraussetzungen für die Studienanfänger vom Gesellenbrief oder Facharbeiterzeugnis auf den Nachweis eines zwei-, womöglich auch nur einjährigen Betriebspraktikums gesenkt, um die obligatorische Mindestdauer des Studiums (von zuvor höchstens drei Jahren auf mindestens vier Jahre) verlängern zu können, ohne die (durchschnittliche) Gesamtdauer der Ausbildung zu erhöhen. Vgl. LEMPERT 1965.

Tab. 1: Karrieren einiger Protagonisten der wissenschaftlichen Berufspädagogik

	Heinrich Abel 1908-1965	Gustav Grüner 1924-1988	Herwig Blankertz 1927-1983	Karlwilhelm Stratmann 1930-1997
Zeiten, Gebiete und Institutionen des Wirkens als „ordentliche“ Professoren	1963-1965 auf dem neu geschaffenen Lehrstuhl für „Berufs-, Wirtschafts- und Arbeitspädagogik“ an der TH Darmstadt (dem ersten berufs-pädagogischen Lehrstuhl in der Bundesrepublik)	1966-1988 auf einem zweiten berufs-pädagogischen Lehrstuhl an der TH Darmstadt mit der Spezifikation „Didaktik der beruflichen Bildung“	1964-1969 auf dem Lehrstuhl für Wirtschafts-pädagogik an der FU Berlin, 1969-1983 auf dem Lehrstuhl für Pädagogik und Philosophie an der Universität Münster	1970-1972 auf dem Lehrstuhl für Wirtschafts-pädagogik an der PH Berlin, 1972-1997 auf dem Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschafts-pädagogik an der Universität Bochum
thematische Schwerpunkt(e) der wissenschaftlichen Tätigkeit(en)	Etablierung der Berufspädagogik als historische und vergleichende, theoretische, empirische und pragmatische Wissenschaft	Organisation und Didaktik besonders der schulischen Berufsausbildung, speziell in Vollzeit-schulen, im In- und Ausland, in Geschichte und Gegenwart	theoretische Begründung und praktische Erprobung realer Chancen des Abbaus sozialer Ungleichheit durch Bildung für den Beruf und durch den Beruf	Vergegenwärtigung der Geschichte der Berufserziehung im Interesse von Reformen zugunsten benachteiligter Bevölkerungs-gruppen
Art, Ort und Zeitpunkt des Erwerbs der Hochschulreife	Abitur an einem Gymnasium vor dem Beginn der Berufsausbildung	Matura an einer Gewerbeschule, „Großes Latein“ während des Promotionsstudiums	Begabtenprüfung an einer Universität nach Abschluss der Ausbildung	Abitur an einem Abendgymnasium nach Abschluss zweier Lehren
gewerblich-technische Qualifizierung	Aufwachsen in einer Handwerkerfamilie, Tischlerlehre	Besuch und Abschluss einer Gewerbeschule	Besuch und Abschluss einer Textilingenieurschule	Tischler- und Maurerlehre
gewerblich-technische Erwerbstätigkeit	als Tischler	als Schlosser	als Bau-Hilfsarbeiter, Arbeiter und Ingenieur in der Textilindustrie	kaum nennenswert (als hätte die doppelte Lehre ihm „gereicht“)
Zeit und Institution des Gewerbelehrerstudiums	1929-1932 am Berufs-pädagogischen Institut Köln	in den frühen 50er Jahren am Berufs-pädagogischen Institut Frankfurt/M.	1952-1955 an der PH für Gewerbelehrer Wilhelmshaven	1954-1957 am Berufs-pädagogischen Institut Frankfurt/M.
Zeit und Art der Lehrtätigkeit(en) im gewerblich-technischen Schulwesen	bis 1939 und nach 1950 jeweils jahrelang als Gewerbelehrer	1957-1966, zuerst als Gewerbelehrer, zuletzt als Leiter eines Studienseminars	1954-1955, im Rahmen seiner Ausbildung zum Gewerbelehrer	1957-1962 als Berufsschullehrer vor allem für „Ungelehrte“
Zeit und Gebiete des Promotionsstudiums	1932-1935 Schwerpunkte: Erziehungs- und Sozialwissenschaften	1952-1957 Fächer: Volkskunde, Soziologie und Pädagogik	1955-1958 Schwerpunkte: Pädagogik und Philosophie	1958-1967 Fächer: Pädagogik, Politologie und Soziologie
Jahr, Fachgebiet und Institution der Habilitation	1962 für „Berufspädagogik“ an der Universität Saarbrücken	1965 für „Didaktik des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens“ an der TH	1962 für „Allgemeine Pädagogik“ an der Wirtschafts-hochschule	entfällt

Stratmann, haben zwar nur auf offiziell anders bezeichneten Lehrstühlen amtiert; sie sind aber nach ihrer beruflichen Herkunft, der Mehrheit ihrer Schüler und/oder ihrer (im Quellenverzeichnis angeführten) Hauptveröffentlichungen gleichwohl der Berufspädagogik zuzurechnen.

Methodologischer Kommentar. Die Präsentation dieser Karrieren sollte nicht als Versuch gelesen werden, den betreffenden ‚Heroen‘ unserer Zunft außerordentliche hochschuldidaktische Fähigkeiten und universitäre Lehrerfolge zuzuschreiben und diese monokausallinear durch berufs(feld)spezifische betriebs- und unterrichtspraktische Erfahrungen zu erklären. Hierzu hätten diese Fähigkeiten und Erfolge zunächst einmal unabhängig von ihren Entwicklungsbedingungen erfasst, zudem nicht nur zu den besagten besonderen Erfahrungen in Beziehung gesetzt, vielmehr auch mit weiteren möglichen Erklärungsfaktoren in Verbindung gebracht werden müssen. Eine solche multivariate Analyse wäre schon wegen der niedrigen Fallzahl absurd gewesen. Die mitgeteilten Daten lassen weder mit Sicherheit auf überdurchschnittliche Kompetenzen und Leistungen als Hochschullehrer schließen, noch genügten sie, wären Letztere bekannt gewesen, um diese stichhaltig zu erklären. Sie stützen nur die Vermutung, dass entsprechende Erfahrungsdefizite gerade bei diesen weitgehend auf sich selbst gestellten Protagonisten einer wissenschaftlichen Berufspädagogik weder durch eine Nachsozialisation überwunden noch durch andere Persönlichkeitsmerkmale und/oder durch die Kooperation mit einschlägiger sozialisierten Kollegen hätten kompensiert werden können. Wer die Genannten gekannt hat, wird deren entwickelte Fähigkeiten und erzielte Erfolge als akademische Lehrer angehender Lehrkräfte beruflicher Schulen von Fall zu Fall sehr unterschiedlich beurteilen. Zwei von ihnen ließen die hier betonten möglichen Einflüsse ihres gewerblich-technischen Herkunftsmilieus auch nach *meiner* Einschätzung kaum (noch) erkennen, so als hätten diese sie nicht sonderlich geformt, zumindest nicht nachhaltig geprägt. Folglich wäre auch nach anderen Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen als den hier fokussierten betriebs- und schulpraktischen Erfahrungen zu fragen gewesen. Was den Schluss zulässt, dass Letztere nur als zwar nicht hinreichende, wohl aber notwendige, zumindest schwer substituierbare Voraussetzungen der fraglichen Kompetenzen und ihrer erfolgreichen Anwendung geltend gemacht werden können.

2. Der drohende Mangel an betriebs- und schulerfahrenen wissenschaftlichen Berufspädagogen und Didaktikern beruflicher Fachrichtungen: strukturelle Ursachen, mutmaßliche Folgen und mögliche Gegenmaßnahmen

Vorweg: Die folgenden Ausführungen wirken vielleicht spekulativ. Das sind sie auch, gleichwohl nicht überflüssig, sondern durch die Absicht motiviert, als rechtzeitige Warnungen Befürchtungen zu wecken, die sich als „self-destroying prophecies“ erweisen, indem sie deren vorbeugende Widerlegung provozieren. Deshalb sollten wir zumindest bis zu ihrer definitiven ‚Falsifizierung‘ so tun, als wären sie erwiesen. Den Teufel an die Wand malen, heißt nicht immer nur, sein Eintreten heraufbeschwören, sondern manchmal auch: ihn bannen. Doch das dürfte nur gelingen, wenn wenigstens die Adressaten der Hiobsbotschaft Glauben schenken.

Wahrscheinliche Verschiebungen des Rekrutierungsfelds und Veränderungen des Kompetenzprofils der nachfolgenden Dozentengeneration: Hypothesen

Zur zeitgeschichtlichen Einordnung der außergewöhnlichen Berufs- und Bildungswege der Protagonisten unserer Profession. Die vier Beispielfälle stehen für die Mehrheit der ersten Generation „ordentlicher“ Professoren der Berufspädagogik und nahe verwandter Spezialdisziplinen, die auf die hierfür in den sechziger bis achtziger Jahren neu geschaffenen, zum Teil auch schon wieder vakanten Lehrstühle berufen und inzwischen ebenfalls entpflichtet worden sind. Soweit diese „workaholics“ das reguläre Emeritierungs- oder Pensionierungsalter überhaupt erreichten, haben sie meist auch hinterher nicht den wohlverdienten Ruhestand genossen, sondern weiter im Dienst ihrer Disziplin gewirkt, oft noch jahrelang ihre Lehrtätigkeit fortgesetzt, auch wichtige Bücher geschrieben.

Die vorgestellten Beispielfiguren sind alle vier bereits relativ früh gestorben. Ihre Anstrengungen verdienen unseren Respekt. Ihre Bildungs- und Berufswege sollten aber eher als beispiellos registriert denn als beispielhaft im Sinne von vorbildlich gepriesen und zur Nachahmung empfohlen werden. Eher sind sie als *kriegs- und krisenbedingte Ausnahmekarrieren* zu betrachten, als notgedrungene Umwege über vorläufige Ausbildungen für und Tätigkeiten in Positionen, die unterhalb des herkunftsvermittelten Anspruchsniveaus der nachmaligen Väter unserer Fachwissenschaft und/oder ihrer persönlichen Ambitionen lagen und liegen – als biographische Schleifen, die nur von außerordentlich motivierten und talentierten Personen zum Preise extremer Strapazen durchlaufen werden konnten, normalerweise, das heißt in besseren, weniger durch Katastrophen gekennzeichneten Epochen höchstwahrscheinlich niemanden aufgedrängt worden wären..

Folglich wäre die vermutete Veränderung der Karrieremuster und Kompetenzprofile von Bewerbern um berufspädagogische und berufsdidaktische Lehrstühle nicht pauschal als Niedergang zu beklagen, sondern erst einmal als Zeichen einer gewissen *Normalisierung* zu registrieren. Zugleich wäre freilich nach konkreten Merkmalen, besonderen Ursachen und speziellen Konsequenzen sowie nötigen und möglichen *Kompensationen und Korrekturen des Wandels* – der bereits angedeuteten potentiellen Verschiebung der Rekrutierungsfelder des wissenschaftlichen Nachwuchses unserer Disziplin, seiner Interessen- und Kompetenzprofile – zu fragen.

Trendschätzung. Nach meinen persönlichen Eindrücken und theoretischen Überlegungen (die freilich der empirischen Kontrolle bedürfen) ist zu befürchten, dass die durchschnittliche Eignung der Bewerber und Bewerberinnen um berufspädagogische Lehrstühle abgenommen hat – zumindest im Hinblick auf die hier fokussierten, von ihren Vorgängern erfüllten besonderen Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung der mit diesen Professuren verbundenen Aufgaben –, so dass es immer schwieriger geworden ist, vakante Positionen adäquat, das heißt mit nicht nur wissenschaftlich hinreichend qualifizierten, sondern auch fachpraktisch sowie sozial einschlägig kompetenten und unterrichtserfahrenen Kandidaten oder Kandidatinnen zu besetzen: *Es hapert*, so scheint es, *besonders an praktischen, erfahrungsbedingten Fähigkeiten und Orientierungen*, an Komponenten des beruflichen Habitus von Handwerkern und Facharbeitern, die nur aus betrieblichen Sozialisationsprozessen erwachsen, sowie an Qualitäten des Sozialcharakters von Lehrkräften, die allein durch die aktive Einübung der Lehrerrolle in gewerblich-technischen Berufsschulklassen erworben werden können, sich Versuchen ihrer zielstrebigen Steuerung hingegen (ebenfalls) immer wieder entwinden.

Der vermutete *Mangel an betriebs- und schulpraktisch bewährten Bewerbern um berufspädagogische Professuren* dürfte künftig voraussichtlich *andauern*, sich

womöglich sogar *verschärfen*. Hierfür spricht nicht nur das Missverhältnis zwischen der Summe der obligatorischen Vorleistungen, die von Bewerbern um eine Stelle als Hochschullehrer für Berufspädagogik einerseits und für andere Wissenschaften (übrigens ebenso für eine vergleichbare Position in der Schulbürokratie) andererseits verlangt werden, sondern auch die strukturelle Differenz zwischen den objektiv geforderten und pädagogisch wünschenswerten Minima absolvierter Ausbildung und akkumulierter Erfahrung, resultierend aus

- der Verlängerung der Mindestdauer des Studiums bei
- gleichzeitiger Senkung der Anforderungen an einschlägige praktische Erfahrungen
- in Verbindung mit einer Studienstruktur, die den Weg von einem ersten Lehrerstudium in eine erziehungswissenschaftliche Karriere nicht nur erheblich verlängert, sondern auch schon kräftig zur Senkung der „Praktikerquote“ unter den Lehrstuhlbewerbern beigetragen hat und rebus sic stantibus auch künftig beitragen wird.

Denn die mehr monodisziplinär akzentuierten *Studiengänge benachbarter Sozialwissenschaften* wie der Soziologie und Psychologie, aber auch der auf *technologische Inhalte* fokussierten *ingenieurwissenschaftlichen Hochschulcurricula* qualifizieren ihre wissenschaftlich ambitionierten Absolventen weitaus besser für eine Promotion in dem studierten Hauptfach, als ein *Gewerbelehrerstudium* mit seinem – vergleichsweise kläglichen – Anteil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von höchstens vierzig Semesterwochenstunden (die nur etwa ein Fünftel der Gesamtdauer der zu besuchenden Lehrveranstaltungen beanspruchen; vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 2003: 6) zu bewirken vermag (vgl. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990: 96–107). Wenn sich dennoch an einzelnen Studienorten unter den Absolventen des berufspädagogischen Lehrerstudiums in ihrem Hauptfach ähnlich kompetente Doktoranden finden ließen wie in deren angeführten Nachbardisziplinen, so spräche das nur für das persönliche Geschick der betreffenden Hochschullehrer, trotz widriger Umstände eine attraktive berufspädagogische Lehre und Forschung zu organisieren; es änderte aber wenig an dem bezeichneten *strukturellen handicap der Gewinnung und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses unserer Disziplin*.

Mögliche Folgen eines anhaltenden Mangels an betriebs- und schulpraktisch vorgebildeten und bewährten Lehrstuhlbewerbern

Setzt die angenommene *Tendenz der Entfremdung oder Aufrechterhaltung einer*

- durch unterschiedliche Herkunftsmilieus, Lebenswelten und Zukunftsperspektiven bedingten primären,
- auch nicht durch spätere Erfahrungen als Lernende, Arbeitende und Unterrichtende in Schulen beruflicher Fachrichtungen überwundene *Fremdheit* der Dozenten

sich fort, dann bedeutet das

- eine *Vernachlässigung der pragmatischen, kasuistisch verstehenden, gestalten den Aspekte*
- *zugunsten der theoretischen, systematisch analysierenden, erklärenden Komponenten berufspädagogischer Professionalisierung.*

Damit ginge der *berufspädagogischen Theorie*, deren bisherige Bedeutung für die berufspädagogische Praxis ohnehin nicht nur von berufspädagogischen Akteuren gering geschätzt, sondern zuweilen auch von Erziehungswissenschaftlern nicht allzu hoch taxiert wird, wahrscheinlich bald auch noch dieses *Minimum* an Vertrauen, Akzeptanz oder auch nur Toleranz verloren, und sie *verkümmerte vollends zu einer entweder völlig selbstgenügsamen oder nur durch Forschung* – das heißt allein durch sekundäre, methodisch gefilterte Erfahrung – *kontrollierten Konzeption*.

Dann brauchte sich auch niemand mehr zu wundern, wenn die *Berufslebensläufe der Bewerber um berufspädagogische Professuren* bald noch seltener als bisher Angaben über ausgeübte einschlägige Erwerbs- und Lehrtätigkeiten enthielten, auch immer häufiger der Hinweise auf absolvierte gewerblich-technische und berufspädagogische Ausbildungen entbehrten, so dass gewissenhafte Berufungskommissionen bald Mühe haben dürften, überhaupt vorzeigbare Berufungslisten aufzustellen und die Listenplätze der zur Berufung empfohlenen Kandidaten zu legitimieren: *Während diese die wissenschaftlichen Anforderungen der erstrebten Position größtenteils durchaus zufriedenstellend erfüllen dürften, würde ihre betriebs- und schulpraktische Kompetenz umso mehr zu wünschen übrig lassen.*

Dieser *status quo* würde allen Beteiligten auf die Dauer schaden:

- Den derzeit größtenteils primär ‚rezeptologisch‘ orientierten *Studierenden der Berufspädagogik* (vgl. ZIEGLER 2004), das heißt, den angehenden Lehrkräften würden weitgehend die Chancen vorenthalten,
 - nicht nur mit den bereits erworbenen ‚Pfunden zu wuchern‘, sondern auch die ‚Rückstände‘ und Lücken ihrer bisherigen Bildungsprozesse und Berufsverläufe mit Hilfe empathischer Dozenten zunächst einmal (berufs-)biographisch produktiv zu verarbeiten und
 - angesichts der vielfach als verwirrend und beängstigend erlebten Erfordernisse eines zumindest seinem Anspruch nach wissenschaftlichen Studiums individuelle Studienpläne zu entwickeln, die sowohl objektiven Erfordernissen als auch subjektiven Bedürfnissen entsprächen, und
 - neben der Reflexion und Transformation vorgängiger Erfahrungen und der Erfüllung universitärer Ansprüche auch den Desideraten des angestrebten berufspädagogischen Handlungsfelds soweit Rechnung trügen, wie das im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums möglich erscheint.
- Weil viele *Hochschullehrer* solche persönlichen, konkreten und praktischen Lerninteressen nicht berücksichtigen (wollen und meist auch gar nicht können), neigt ein großer Teil dieser lehramtsbezogenen Studierenden nach vorliegenden Untersuchungen schon heute dazu, sich ihnen und ihrer ‚Botschaft‘ gegenüber entweder von vornherein zu verweigern oder nach einer kurzen Phase enttäuschender Erfahrungen auf Distanz zu gehen, drohen *Bemühungen um ihre wissenschaftliche Professionalisierung* im Sinne der Vermittlung und Aneignung berufspädagogisch relevanter systematischer erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und einschlägiger empirisch-analytischer Forschungsmethoden künftig erst recht *zu scheitern* (siehe auch hierzu: ZIEGLER 2004).
- Die mehr theorieorientierten und forschungsmotivierten *Dozenten*, das heißt, vor allem jüngere Ausbilder der Studierenden
 - könnten die Kluft, die sie wegen ihrer häufig ‚besseren‘ soziokulturellen und beruflichen Herkunft, Situation und Zukunft von der Mehrzahl zumindest der männlichen Studierenden trennt, nur in selteneren Fällen und mit größerer

Mühe einfühlsam verstehend und behutsam unterstützend überbrücken, im Übrigen aber wären sie selbst wahrscheinlich vielfach

- mangels hinreichender Erfolgserlebnisse mit ihrer Dozentenrolle unzufrieden, zum Teil sogar
 - versucht, sich durch einseitige Schuldzuweisungen und Klagen über die subjektivistische, konkretistische und pragmatistische oder sonstwie spezifizierte Borniertheit dieser Klientel wenigstens psychisch zu entlasten.
- Die von den Studierenden später aus- und fortzubildenden, sozialwissenschaftlich weitgehend unaufgeklärten angehenden und erwerbstätigen *Handwerker und Facharbeiter* endlich ermangelten dann (ebenfalls) nach wie vor einer wichtigen Gelegenheit zur soziobiographischen Selbstreflexion und Ermunterung zur mit bestimmten Arbeits- und Lebensgestaltung sowie politischen Partizipation.

(Vgl. LEMPERT 2004, bes. Kapitel 5, 2007).

Empfehlungen zur Bewältigung aktueller Mangellagen und zur Vorbeugung künftiger Engpässe

Konturen eines erfolgversprechenden Förderungsprogramms. Da das Warten auf die segensreichen Effekte der vielbeschworenen ‚Selbstheilungskräfte des Marktes‘ auch im vorliegenden Falle grob fahrlässig erscheint, sollten schleunigst Maßnahmen ergriffen werden, die versprechen, die gefährdete ‚Bodenhaftung‘ der hier betrachteten Hochschullehrer und -lehrerinnen auf Dauer zu sichern. Hierzu sei ein Programm zur Diskussion gestellt, das die Wirkungen einer großzügigen Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit den Vorzügen einer effizienten Nutzung betriebs- und schulpraktischer Erfahrungen motivierter und kompetenter Lehrkräfte beruflicher Schulen verbindet: Ihnen sollten – jenseits der fachrichtungsspezifisch festzulegenden Minima ihrer beruflichen und berufspädagogischen Ausbildungs- und Praxisjahre – folgende *Chancen* geboten werden:

zunächst

- *Freistellung für ein berufspädagogisches Aufbaustudium zum Erwerb der ‚Promotionsreife‘*, das heißt zum Aufholen des Rückstandes, den diese Studienabsolventen infolge der Vielfalt des zu verarbeitenden Lehr- ‚Stoffs‘ im Vergleich zu Absolventen anderer sozialwissenschaftlicher (Diplom- oder Master-) Studiengänge in ihrem wissenschaftlichen Haupt- und Promotionsfach aufweisen,

anschließend

- *befristete Anstellung im universitären Mittelbau*
 - zur kooperativen und selbständigen *Wahrnehmung von Lehr- und Beratungsaufgaben*, für deren Erfüllung sie aufgrund ihrer praktischen Vorbildung besonders in Betracht kommen, und
 - zur parallelen *Mitarbeit an und Ausführung von affinen (Teilen von) Forschungsprojekten*, deren Produkte als *Promotions- und Habilitationsleistungen* anerkannt werden können, danach – zum Schutz vor Einkommensminderungen und vor Beschäftigungsrisiken, die Lehrkräfte mehr als Angehörige anderer Berufe scheuen dürfen – in *jedem* Falle
- *unbefristete Übernahme in eine qualifikationsadäquate Position*, das heißt – je nach den erzielten Erfolgen und persönlichen Präferenzen – entweder
 - weiterhin im universitären Bereich und/oder
 - wieder im beruflichen Schulwesen und
 - auf einer Ebene, die dem Niveau der absolvierten Weiterbildung entspricht.

Wünschenswerte weitere Vorkehrungen. Zur Konkretisierung des skizzierten Förderungsprogramms wären unter anderem noch folgende Punkte zu klären:

- fachrichtungsspezifische Präzisierung der Mindestanforderungen an die berufs-, betriebs- und unterrichtspraktischen Erfahrungen der zu fördernden Nachwuchswissenschaftler;
- länderübergreifende Konzentration: Einrichtung fachrichtungsspezifischer kombinierter Graduierten- und Postdoktorandenkollegs an ausgewählten Hochschulen der Bundesrepublik (vgl. RAUNER 2009);
- definitive Befristung des Aufbaustudiums, der Promotions- und Habilitationsphase.

3. Abschließende Stichworte zur Bereitstellung entscheidungsrelevanter Informationen

Um der gebotenen Kürze willen möchte ich es hier bei zwei ‚vielsagenden‘ Zwischentiteln bewenden lassen:

Pragmatische Prioritäten:

‚Erfindung‘, Erprobung und Installation eines Systems der Dauerbeobachtung, Frühwarnung und periodischen Berichterstattung aufgrund der regelmäßigen Erhebung, Registrierung und Interpretation sensibler Indikatoren für den Nachwuchsbedarf der Disziplin(en)

Langfristige Perspektiven:

historische und statistische Studien, empirische Untersuchungen und Fallstudien zur Lage und Entwicklung der berufspädagogischen Profession

Quellenverzeichnis

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann 1963.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf: Schwann 1963.
- BOEHLE, F./ROSE, H.: Technik und Erfahrung. Arbeit in hochautomatisierten Systemen. Frankfurt/M.: Campus 1992.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987.
- BOURDIEU, P.: Homo academicus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim: VCH 1990.
- GRÜNER, G.: Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet. Ein Beitrag zur historischen und zur angewandten Berufspädagogik. Habilitationsschrift. Technische Hochschule Darmstadt 1965.
- HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M.: Fischer 1967.
- LEMPERT, W.: Gewerbelehrerbildung und Schulreform. Heidelberg: Quelle & Meyer 1965.
- LEMPERT, W.: Berufserziehung als moralischer Diskurs. Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004.
- LEMPERT, W.: Berufspädagogen am Scheideweg. Kontroverse Konsequenzen ihrer halben Professionalisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (2006), 4, 604–615.

- LEMPERT, W.: Berufsbiographische Selbstreflexion als Beitrag zur berufspädagogischen Professionalisierung. Zur Erinnerung an Wolfgang Wirsich (1948–2006). In: bwp@, Ausgabe Nr. 12, Juni 2007 a.
- LEMPERT, W.: Vom „Impliziten Wissen“ zur soziotopologisch reflektierten Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103 (2007 b), 4, 581–596.
- LEMPERT, W.: Erforschen wir auch uns selbst – oder immer nur die anderen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (2008), 2, 294–305.
- NEUWEG, G. H.: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann 1999.
- RAUNER, F.: Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung 2009.
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Universität Jena: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik 2003.
- STRATMANN, K.: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: G.A.F.B.-Verlag 1993.
- ZABECK, J.: Zur Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens. In: MINNAMEIER, G./WUTTKE, E. (Hg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt/M.: Lang 2006. S. 127–143.
- ZIEGLER, B.: Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. Aachen: Shaker 2004.

Postscripta

- (1) Auf Fragen, die sich für den hier behandelten Problemzusammenhang aus der unter der Bezeichnung „*Bologna-Prozess*“ veranstalteten Studienreform ergeben (könnten), bin ich mangels sicher vorhersagbarer Endresultate dieses Prozesses nicht eingegangen.
- (2) Aus dem gleichen Grund habe ich die *Veränderungen unserer beruflichen Bildung durch die Politik der Europäischen Union* ausgeklammert, die dazu führen könnte, dass das „duale System“ einer tendenziell soliden, umfassenden und nachhaltigen Berufsausbildung nicht konsequent weiter realisiert, sondern (unter maßgeblicher Beteiligung von Akademikern, die die Professionalität ihrer eigenen Berufe angesichts tayloristischer Tendenzen zu wahren wissen) durch ein Marktmodell oberflächlicher, eingeschränkter und flüchtiger Erwerbsqualifizierung substituiert wird (vgl. GROLLMANN, Ph./SPÖTTL, G./Rauner, F. (Hg.): *Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Hamburg: LIT 2006).
- (3) Der *theoretische Hintergrund der vorliegenden Ausführungen* wurde aus Platzmangel fast nur punktuell in Fußnoten angesprochen.
- (4) Nachzutragen bleibt außerdem: Alles Gesagte gilt sinngemäß auch für das Studium der *Betriebspädagogen*.
- (5) Hilfreiche *Reaktionen auf die Rohfassung des vorliegenden Textes* – von fundamentalen Einwänden bis zu detaillierten Empfehlungen – verdanke ich Günter Becker, Wolfdietrich Greinert, Philipp Grollmann, Katrin Kraus, Günter Kutscha, Reinhold Nickolaus und Sylvia Rahn sowie den Herausgebern der ZBW.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Wolfgang Lempert, Rüdesheimer Platz 11, 14 197 Berlin (e-mail: w.lempert@gmx.de).