

GÜNTER PÄTZOLD

Perspektiven des Quer- und Seiteneinstiegs

In memoriam KARLWILHELM STRATMANN / 9. November 1930–11. März 1997

1 Lehrermangel

In der überarbeiteten und erweiterten Fassung seines Vortrags auf der Tagung „30 Jahre GewerbelehrerInnenausbildung an der Technischen Hochschule Darmstadt – Grundlage für die nächsten 30 Jahre?“ am 4. November 1993 in Darmstadt beendete KARLWILHELM STRATMANN seinen Vortrag „Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung“ mit den folgenden Sätzen: „Wenn man aus der Berufsbildungsgeschichte etwas lernen kann, dann, dass der Berufsbildungsfrage nur in seltenen Fällen ohne ökonomischen Anlass eine politische Aufmerksamkeit geschenkt wird, dass man aber finanz-, arbeitsmarkt- und personalpolitische ‚Anlässe‘ in ihrer berufsbildungspolitischen Bedeutung nicht unterschätzen darf. So kann das Fazit des historischen Durchgangs durch vier Epochen Gewerbelehrerausbildung nur lauten, dass diese nicht eigenen Prinzipien folgt, sondern als vielfältiger Reflex auf der Berufsschullehrerbildung externe Faktoren zu begreifen ist. Ihre Geschichte wird von anderen gemacht, sie macht sie nicht selbst. Und: Sie folgt auf hochfunktionale Weise einer Systemlogik, die nicht in jedem Fall berufsschulimmanent begründet ist. Was das für ihre Zukunft heißt, wäre neu zu bedenken, denn es bleibt dabei, dass man die Geschichte nicht wie ein Orakel nutzen und zum Sprechen bringen kann. Aber zur Analyse von Verläufen und, dadurch wach geworden, zum Nachdenken über Alternativen und ihre Folgen kann sie allemal anregen, und manchmal ist das dann sogar im doppelten Sinne aufregend“ (STRATMANN 1999, 499). Eine Situation zum Nachdenken über Alternativen bietet der seit Jahrzehnten vorhandene Mangel in den berufsbildenden Schulen an Lehrerinnen und Lehrern in qualitativ und quantitativ bedeutsamen beruflichen Fachrichtungen.

Besonders problematisch sieht es für den Nachwuchs in den technischen Berufsfeldern aus. Zur Behebung wurden und werden aufgrund der Länderhoheit in Entscheidungen der schulisch-beruflichen Bildung bundesländerspezifisch ausdifferenzierte Maßnahmen bzw. Sonderaktionen (Quer- und Seiteneinstieg), also besondere Einstiegsmodelle in den Lehrerberuf (meist deklariert als Übergangslösungen), unterschiedlichster Art realisiert. Die Bezeichnungen Quer- und Seiteneinsteiger sind zwar nicht immer trennscharf und werden teilweise in den Bundesländern unterschiedlich verwendet, grundsätzlich gilt jedoch folgendes: Quer- und Seiteneinsteiger sind Personen, denen mit Hochschulabschluss, aber ohne Lehramtsabschluss der Zugang zum Lehrerberuf ermöglicht werden soll. Ihnen wird entweder der Zugang zum Vorbereitungsdienst eröffnet (Quereinstieg) oder sie werden direkt als unterrichtende Lehrkraft eingestellt und häufig berufsbegleitend qualifiziert (Seiteneinstieg). Wer den Quereinstieg wählt, geht direkt in den Vorbereitungsdienst. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger werden als angestellte Lehrkräfte beschäftigt, sie

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

müssen selbstständig unterrichten und sich zugleich berufsbegleitend qualifizieren (TRAUTMANN 2019; TILLMANN 2019).

Die in den einzelnen Bundesländern praktizierten Maßnahmen unterscheiden sich sowohl hinsichtlich des gewählten Modells als auch bezogen auf die Breite und Tiefe der angestrebten Kompetenzentwicklung. Sie sollen die grundständige Lehrerbildung zwar nicht infrage stellen, jedoch konterkarieren sie dieses Konzept. Die meisten dieser Aktionen unterlaufen das durch die KMK-Rahmenvereinbarung von 1973/1995 festgelegte Lehrerbildungskonzept und werden „im Grundsatz nur als Notlösung mit qualitätsmindernden Effekten“ (DOBISCHAT/MÜNK 2008, 34) gewertet. In den meisten Programmen zum Quer- und Seiteneinstieg ist eine bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Grundbildung durch Universitäten mit Blick auf schulisch-pädagogische Aufgaben zur Vorbereitung eines qualifizierten und begründbaren Unterrichtsangebots gar nicht vorgesehen. Vernachlässigt bleibt der Aufbau von notwendigen Theorie- und Wissensbeständen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der einschlägigen Fachdidaktiken einschließlich des Umgehens mit ihren Anwendungsstrategien (PÄTZOLD/WORTMANN 1999), der erforderlich ist, um den Vorbereitungsdienst beginnen oder sogar wegen des dringenden Bedarfs direkt Unterricht durchführen zu können. Selbst eine angemessene, an dem komplexen Anforderungsprofil des Lehrberufs sich orientierende und die unterschiedlichen Biografien der Quer- und Seiteneinsteiger einbeziehende Eingangsphase ist selten gegeben. Folglich resultiert ihr berufliches Selbstverständnis zunächst aus dem wissenschaftlichen Studium ihrer jeweiligen Fächer bzw. beruflichen Fachrichtung.

Wir wissen wenig darüber, wie Quer- und Seiteneinsteiger in ihrer Anfangszeit, ohne sich bereits in der Rolle als Lehrperson definiert bzw. hinreichend qualifiziert zu haben, auf wechselnde Unterrichtsbedingungen reagieren, wie sie daraus resultierende Interaktionsprobleme zu lösen versuchen, und was Nachqualifizierungsmaßnahmen zur Entwicklung von Flexibilitätsspielräumen und Bewältigungsmechanismen dazu leisten. Insofern ist der Quer- und Seiteneinstieg für alle Beteiligten mit Risiken behaftet. Es gibt aber gezielte universitäre (Weiterbildungs-) Masterstudiengänge in einzelnen Bundesländern. Diese zeichnen sich, bezogen auf die Mehrdimensionalität von Schule und Unterricht, durch eine fokussierte berufs- und wirtschaftspädagogische und fachdidaktische Akzentuierung mit deutlichem Praxisbezug und Rückbindung an die Theoriebildung sowie an die empirisch-pädagogische Forschung aus. Auch werden Voraussetzungen geschaffen für die Entwicklung eines elaborierten professionellen pädagogischen Selbstkonzepts, also eines reflexiven Habitus zur Ausübung des Lehrberufs im System berufsbildender Schulen (VON DER BURG/PÄTZOLD/WORTMANN 2000, 91 ff.).

Ein bundesweit kohärentes Konzept bzw. Bildungsgangmodell für Interessierte aus anderen akademischen Berufen am Lehramt für berufsbildende Schulen, das sich an den professionellen Standards und Kompetenzen des grundständigen Modells orientiert, wurde bisher nicht entwickelt (BUCHMANN/KELL 2001) – auch nicht für den seit der Akademisierung der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen in den 1960er Jahren vorhandenen fachspezifischen Lehrermangel an berufsbildenden Schulen, der daraus resultiert, dass nicht für alle schulischen Berufsbildungsgänge eine korrespondierende Hochschulausbildung existiert. Vor diesem Hintergrund und der gegenwärtigen und zukünftigen Bedarfslage kann auf Quer- und Seiteneinsteiger nicht verzichtet werden. Es galt immer schon, Bewerber auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt mit günstigen Voraussetzungen

und der Erwartung in Bezug auf die (weitere) Entwicklung einer professionellen pädagogischen Handlungskompetenz zu gewinnen.

Mit der Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigern bietet sich die Chance, nicht nur kurz- bis mittelfristig die Mangellage an grundständig qualifizierten Lehrkräften überbrücken zu können, sondern Quer- und Seiteneinsteiger können auch das Kompetenzprofil beruflicher Schulen mit einer Vielzahl von für die berufliche Bildung wichtigen Qualifikationen bereichern (z. B. durch ihre spezifischen Berufserfahrungen und Erwerbsbiografien, ihren anderen Blick auf die Organisation Berufliche Schule oder in der Arbeitswelt praktizierte Arbeits- und Kommunikationsformen für die Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams). Allerdings kann wegen eines meist nicht studierten allgemeinen Unterrichtsfaches die weniger flexible Einsetzbarkeit dieser Lehrkräfte an den beruflichen Schulen ein Manko sein.

Unter der Voraussetzung, dass genügend interessierte Bewerber mit anderem akademischen Abschluss auf dem Arbeitsmarkt zu finden sind, werden im Folgenden Überlegungen diskutiert, wie Quer- und Seiteneinsteiger qualifiziert werden sollten, um den Anforderungen in der berufsschulischen Bildung mit ihrem quantitativ und qualitativ unterschiedlichen Anforderungsniveau gerecht zu werden. Bevor Gedanken einer angemessenen Kompetenzentwicklung erörtert werden, werden Ursachen des Lehrermangels und notwendige Aspekte einer Identitätstransformation diskutiert.

2 Ursachen

Bezogen auf den Lehrermangel und im Vergleich zu den anderen Lehrämtern wird immer wieder beklagt, dass das Lehramt für das berufsbildende Schulsystem „relativ unbekannt“ ist, und es hat „Imageprobleme ... Die wenigen Studierenden, die in den Mangelfächern an den Universitäten beginnen, unterliegen zudem einem überdurchschnittlich hohen Dropout ... Das Studium ist zudem sehr komplex und die Studierenden verlieren sich in der Anonymität der vielen Fachbereiche, zwischen denen sie tagtäglich herumwechseln. Zudem sind die Fachdidaktiken in diesem Lehramtssegment an den Universitäten unzureichend ausgestattet“ (TENBERG 2018, 337). Eine Bezugswissenschaft ist nicht eindeutig; das Berufsbild und das Studium sind für viele Abiturienten unklar oder werden erst gar nicht wahrgenommen. Offensichtlich ist der Beruf der Lehrerin und des Lehrers für das berufliche Bildungswesen für Abiturienten nicht attraktiv und nicht erstrebenswert. Eine „der fundamentalen Ursachen für die Nachwuchsproblematik“ ist historisch erklärbar. „Berufliche Schulen hatten seit ihrer Entstehung vor allem eine Integrationsfunktion. Sie sollen die Jugendlichen, denen es vermeintlich ‚nicht zum Studium reicht‘ bzw. für die unterhalb des akademischen Niveaus liegende Tätigkeiten gebraucht werden, sowie Jugendliche, die nicht in eine Berufsausbildung einmünden, irgendwie beschulen und in das gesellschaftliche Gefüge integrieren, aber als ‚Ort der höheren Bildung‘ werden sie bis heute nicht betrachtet. Im kulturellen und sozialen Wertekanon gehören sie damit ... zu den weniger prestigeträchtigen Bildungseinrichtungen, so auch die dort tätigen Lehrkräfte“ (ZIEGLER 2018, 597).

Geht schließlich von der Jahrzehnte lang bestehenden Praxis der Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigern in den Schuldienst ein zusätzliches Signal für Abiturienten aus, den Wert des grundständigen Lehrerstudiums für berufsbildende Schulen weniger zu schätzen, zunächst zu

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

meiden und einen fachwissenschaftlichen Master anzustreben? Denn damit eröffnet sich für die Studierenden eine weitere Option, immer noch Berufsbildner werden zu können. Viele Ingenieurstudierende beispielsweise nehmen die Perspektive des beruflichen Lehramts erst während ihres Ingenieurstudiums wahr (KÖHLER u. a. 2019). Oder sind es die nicht hinreichende Beachtung und Wertschätzung, die dem Berufsbildungsbereich in der Öffentlichkeit und von der Lehrerbildungspolitik zu Teil werden – vor allem die staatliche Bedarfsorientierung mit ihren wechselnden Modalitäten zur Anrechnung von Studienleistungen, beispielsweise von Fachhochschulen?

So stellte WALTER GEORG bereits 1981 für „sogenannte Sonderaktionen, wie etwa die Einstellung von Diplominhabern ohne pädagogisches Studium“ fest. „Diese Maßnahmen verweisen nicht nur auf die relative Geringschätzung der spezifisch-berufsqualifizierenden Funktion der besonderen Strukturelemente eines Lehramtsstudiums, insbesondere des erziehungswissenschaftlichen Studienanteils, sondern generell auf eine staatliche Lehrerbildungspolitik, die über eine weitgehend prozyklische Veränderung von Qualitätsstandards, die Quantitäten auf den Lehrerarbeitsmarkt zu steuern versucht ... Die weitgehend prozyklisch ausgerichtete Lehrerbildungspolitik, die die Ausbildungsstrukturen zum Objekt kultusbürokratischer Entscheidungen in jeweiliger Reaktion auf Marktsituationen macht, erhöht zwar das Handlungs- und Reaktionspotential staatlicher Verwaltungspolitik, begrenzt aber zugleich die Chancen der Entwicklung und Realisierung pädagogisch überzeugender Konzepte im Rahmen von Hochschul- und Studienreform. Sie lässt auch erkennen, dass der Professionalisierungsprozess der Lehrer an beruflichen Schulen kein abgeschlossenes Kapitel der Historiografie ist, sondern eine höchst aktuelle Aufgabe bleibt“ (GEORG 1982, 98 f.).

Weitere Fragen bzw. Vermutungen bezüglich der gravierenden Unterdeckung bei der Versorgung mit Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen sollen an dieser Stelle nicht hinzugefügt werden. Bedeutsamer ist die Feststellung, dass die Tätigkeit an berufsbildenden Schulen in Konkurrenz zu den Arbeitsplätzen in der Wirtschaft steht und durch attraktive Rahmenbedingungen und eine den Anforderungen der Tätigkeitsbereiche und Handlungsfelder angemessene Wertschätzung überzeugen muss. Denn für die heutigen berufsbildenden Schulen ist die Vielzahl von Berufsbildungsgängen mit hoher Heterogenität in der Schülerpopulation charakteristisch und d. h., durch besondere Herausforderungen bestimmt. Das Spektrum reicht von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss über Abiturienten bis hin zu weiterbildungsfähigen und -bereiten Fachkräften.

Staatliche Lehrerbildungspolitik muss sich darum bemühen, dass die Tätigkeit als Berufsbildner als attraktiver Beruf wahrgenommen wird und vor dem Hintergrund einer überzeugenden Rekrutierungsbasis sich darauf fokussieren, dass Quer- und Seiteneinsteiger einen „differenzierten und strukturierten Wissensbestand“ benötigen, „der sich auf die konstitutiven Aspekte des jeweiligen Handlungsfeldes bezieht ... Gemeint ist damit ... der schlichte Sachverhalt, dass der Kompetente viel wissen muss oder – um es unmissverständlicher auszudrücken – dass er viel verstanden haben muss. Denn undifferenzierte Begriffe bzw. Zusammenhänge sind Indizien für ein undifferenziertes Verständnis einer Sache“ (PLÖGER 2006, 261). Je differenzierter dieses Wissen als wesentliches Merkmal von Entwicklungsprozessen ist, „desto facettenreicher kann Wirklichkeit wahrgenommen, verstanden und gestaltet werden“ (EBENDA, 262). Des Weiteren ist wichtig, wie es gelingt, die Grundlagen dafür zu schaffen, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse die sich wandelnden Bedingungen der Berufstätigkeit zu reflektieren, das eigene unterrichtliche Handeln in bestimmten Situationen auch kritisch in Frage zu stellen und in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen weiter zu entwickeln.

Dazu sind gezielte Unterstützung und verlässliche Zeitkontingente für einschlägige bildungsgangspezifische Fortbildungen notwendig. Denn an einer weiteren Professionalisierung und Verstärkung des Quer- und Seiteneinstiegs führt kein Weg vorbei. Dafür spricht vieles, und es ist ein Perspektivwechsel notwendig. „Sowohl in der erziehungswissenschaftlichen als auch in der bildungspolitischen Reflektion sollte der Lehrermangel künftig nicht mehr so sehr als zyklisches Krisenproblem, sondern vielmehr als kontinuierliche Begleiterscheinung einer normalen Schulentwicklung betrachtet werden“ (TILLMANN 2019, 13). Allerdings bedarf dieser Weg der Orientierung durch Wissenschaft und damit einer Koordination an den Standards und Kompetenzkatalogen grundständiger Studiengänge und nicht zuletzt eine Berücksichtigung der jeweiligen Lebensbiografien der Quer- und Seiteneinsteiger. Der Erfolg der professionellen Kompetenzentwicklung der Quer- und Seiteneinsteiger hängt nicht allein von strukturellen Rahmenbedingungen ab, sondern auch von ihren subjektiven Beweggründen und ihrer Motivation. So stellte JENS KLUSMEYER in seiner Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden des Handelslehramts fest, dass „Vorurteile gegenüber den Seiteneinsteigern in der Hinsicht, dass diese den Beruf eher aus extrinsischen Motiven wählten“ sich nicht bestätigen lassen (KLUSMEYER 2005, 203).

3 Identitätstransformation

Jeder Übergang in neue Arbeitsaufgaben bzw. Tätigkeitsstrukturen stellt einen Einschnitt in der Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen dar. Die Art und Weise, mit der Individuen im Laufe ihres Lebens Statuspassagen bewältigen, ist mit ihrer Identität verbunden. Dies gilt besonders für den späten Eintritt als Quer- und Seiteneinsteiger in den Lehrberuf – einem Beruf, der durch Ambivalenzen geprägt ist. Auf der einen Seite gibt es hohe Erwartungen, Anforderungen, Idealisierungen und immer weitere Zuweisungen von Aufgaben, auf der anderen Seite mangelnde Anerkennung und Unsicherheiten. Pädagogische Professionalität bedeutet insbesondere für Quer- und Seiteneinsteiger deshalb auch, realistische Perspektiven für die Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die ihr zukünftiger Beruf eröffnet und realitätsferne Idealisierungen zurückzuweisen (VON DER BURG/PÄTZOLD/WORTMANN, 1 f.). Von Lehrkräften werden immer pädagogische Wunder erwartet.

In der Auseinandersetzung mit schulisch-institutionellen Anforderungen und zur reflexiven Teilnahme am Schulleben sind Quer- und Seiteneinsteiger gefordert, sich weiter zu entwickeln, und zwar mit dem Ziel, ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihr Können so zu transformieren, dass ihr Denken und Handeln anschlussfähig für pädagogische Erwartungen und Herausforderungen wird. Dabei verändert sich ihre Persönlichkeit, sie sind „auf sich selbst verwiesen, nämlich durch biographische Reflexion ihre individuelle Kohärenz und personale Kontinuität herzustellen“ (HEINZ/WITZEL 1995, 100). Jeder von ihnen entwirft „aus dem subjektiven Sinn vergangener Ereignisse Handlungen, die sich auf die Gegenwart und die zukünftige Entwicklung richten“ (EBENDA). Befunde aus der Interessenforschung belegen, „dass es auch bei Erwachsenen noch zu substanziellen Veränderungen der Interessenstruktur kommen kann“ (ZIEGLER 2018, 603).

Insofern kommt es darauf an, wie diese Statuspassage für Quer- und Seiteneinsteiger verläuft, ob sie Verantwortung für den eingeschlagenen Weg übernehmen, und auf welche Erfahrungen und welches Wissen sie dabei mit der Bereitschaft zurückgreifen, diese mit Blick auf eine pädagogische Professionalität zu thematisieren und zu modifizieren (HEINZ/WITZEL, 100 f.). Eine solche Modi-

fikation berührt eine Tiefenschicht der Persönlichkeit, vor allem dann sehr intensiv, wenn Quer- und Seiteneinsteiger ohne relevante Vorerfahrungen in pädagogischen Aufgabenfeldern und ohne einschlägige Persönlichkeitsmerkmale in den Lehrberuf wechseln. Unterrichten ist eine Tätigkeit, die eng mit der Subjektivität der Lehrperson und den schulischen Interaktionskontexten verbunden ist, und zwar derart, dass sie in der Lage sein muss, sich mit sich selbst und den sie umgebenden Interaktionskontexten reflexiv und verantwortungsvoll auseinanderzusetzen, und d. h., stimmig für sich und die Lernenden in den zahlreichen Unterrichtssituationen des berufsbildenden Schulsystems pädagogisch zu handeln (SAGEBIEL 1994, 210ff).

Es gibt aber auch Ansprüche der Quer- und Seiteneinsteiger ihrem neuen Umfeld gegenüber, vor allem darauf, soziale Anerkennung zu bekommen und dass die eigenen Interessen berücksichtigt werden – also auf Chancen zur Bestätigung und Behauptung von Identität. „Doch auch die Erfüllung dieser Ansprüche ist nicht gesichert ... Die Erfahrungen mit Diskrepanzen zwischen Anspruch und Anerkennung veranlassen die Individuen geradezu dazu, die eigene Identität beharrlicher zu reklamieren“ (HEINZ/WITZEL 1995, 102f). Es wird also darauf ankommen, das eigene Denken und Handeln sowie die persönliche Kontinuität mit Blick auf die Herstellung eines biografisch reflektierten Sinnzusammenhangs immer wieder in Gang zu setzen und dabei gleichzeitig für andere Personen ein vernünftiges Maß an Erwartungssicherheit zu ermöglichen (EBENDA, 106). Dazu bedarf es der Entwicklung eines übergreifenden bildungstheoretischen Orientierungsrahmens für pädagogisches bzw. didaktisches Denken und Handeln sowie das Bestreben „besser“ werden zu wollen, was u. a. bedeutet, dass berufliche Identität nie abgeschlossen ist, „sondern ein Balanceakt, durch den vorhandene Wissensbestände mit neuen Erfahrungen abgeglichen werden müssen und dann ggf. erweitert werden“ (PLÖGER 2006, 264).

Mit der Integration in das Schulsystem ist also eine Identitätstransformation verbunden, die Mentalität, Werte und Normvorstellungen, Lebensstil und Arbeitskultur betrifft. Die Vermittlung neuer Werte und Werthaltungen zählt zu den entscheidenden Komponenten eines komplexen Lernprozesses. So muss jede Nachqualifizierungsmaßnahme der Quer- und Seiteneinsteiger auch die berufsbiografischen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in den Blick nehmen. Dieser Prozess gestaltet sich schwierig. Quer- und Seiteneinsteiger können jedoch nicht anders als rückwärtsgewandt in die Zukunft ihrer neuen Berufstätigkeit gehen. Subjektorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, Erfahrungen aus vorherigen Berufstätigkeiten gezielt zu nutzen und dadurch sowohl das Erlernen von neuen Kenntnissen und Fertigkeiten zu erleichtern als auch zur Entwicklung einer pädagogischen Identität beizutragen. Zur Förderung gilt es, die Selbstreflexivität zu stärken, um den Grad der Bewusstheit des pädagogischen Handelns und damit seine subjektive Regulierbarkeit zu erhöhen.

Der Weg zur pädagogischen Professionalität führt für Quer- und Seiteneinsteiger über die eigenen Erfahrungen als Schülerin oder Schüler, als Studierende in einer einschlägigen Fachwissenschaft und als Berufstätiger in einem Unternehmen, die mit Blick auf die Entwicklung eines professionellen, und d. h. an berufstypischen Werten orientiertes pädagogisches Selbstverständnis bewusst gemacht werden müssen. Um eine „gute“ Lehrerin bzw. ein „guter“ Lehrer zu werden, sind einschlägiges Wissen und Können notwendig, aber keinesfalls hinreichende Voraussetzungen. Hinzukommen muss ein Berufsethos, das durch bestimmte ethisch legitimierte Einstellungen gekennzeichnet ist. Dazu gehört auch, dass sie sich mit anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer Berufssprache verständigen und ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft

begründen können, und wenn sie persönlich die Verantwortung für ihre Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernehmen (BAUER 1998, 346).

„Der pädagogisch Handelnde hat es ... nie nur mit Sachverhalten zu tun, sondern primär mit Menschen, die in Beziehung zu Sachverhalten stehen. Seine Verantwortung steigert sich qualitativ dadurch, dass statt eines Subjekt-Objekt-Verhältnisses ein Subjekt-Subjekt-Objekt-Verhältnis vorliegt. Der Pädagoge geht nicht mit einer Sache um wie der Produktionsleiter mit der erfolgreichen Erstellung eines Produkts oder wie der Videohändler mit der erfolgreichen Führung seines Geschäftes. Der pädagogisch handelnde Mensch qualifiziert einen anderen von ihm abhängigen Menschen dahingehend, dass dieser als ein selbständiges und freies und offenes Wesen bestimmte Qualifikationen erlangt, die er künftig selber verantwortlich im Umgang mit Sachverhalten wahrnehmen soll“ (LÖWISCH 1995, 111; zit. nach VON DER BURG/PÄTZOLD/WORTMANN 2000, 20).

Der Lehrberuf verlangt ein hohes Maß an Verpflichtung. „Wer sich zu bestimmten pädagogischen Grundeinstellungen (etwa zu einer bildungstheoretischen Rahmung seiner Arbeit) durchgerungen hat, fühlt sich in der Verantwortung; er führt keine Handlungen mit Beliebigkeitscharakter aus, sondern primär solche, die jungen Menschen zu einer selbständigen Lebensführung verhelfen sollen“ (PLÖGER 2006, 264). Der Lehrberuf ist zugleich durch Krisenhaftigkeit und Zukunftsoffenheit gekennzeichnet. „Werden diese Merkmale des Unterrichtsprozesses und der Aufgaben der Lehrenden im Bildungssystem nicht explizit berücksichtigt und diskutiert, kann von einem ‚Professionalisierungsdefizit‘ des Lehrerberufs ausgegangen werden ... Wäre Unterricht allein durch Routinen gestaltbar, würde den Lehrenden der ‚Expertenstatus‘ genügen. Dieser ist jedoch in der Realität eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für professionelles pädagogisches Handeln. Der Professionellenstatus setzt den Expertenstatus voraus, beinhaltet aber die Fähigkeit in der beruflichen Praxis mit Krisensituationen umzugehen. Diese Fähigkeit kann nur durch Agieren im pädagogischen Handlungsfeld und möglichst unter Begleitung erfahrener Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen erworben werden“ (DIEHL/KRÜGER 2011, 9). Professionelle Schemata des Organisierens und Durchführens von Unterricht formen sich „nur im jahrelangen Wechselspiel zwischen Einlassung auf Erfahrung und ihrer reflexiven Verarbeitung aus“ (NEUWEG 2010, 41).

4 Kompetenzentwicklung

Inzwischen wird vermutet, dass mit dem Thema Quer- und Seiteneinstieg ein Modell für die Lehrerbildung erwachsen könnte, „das zu Ende gedacht die hergebrachte Form der grundständigen Lehramtsausbildung mit ihren Phasenverläufen ins Wanken bringen kann und alternative Wege in den Beruf aufzeigt, ohne dass womöglich Qualitätsverluste im Ergebnis empirisch zu beschreiben wären“ (GEHRMANN 2020, 61). Allerdings ist ein Zurückgehen hinter die wissenschaftsbasierte und praxisorientierte grundständige Lehrerbildung weder inhaltlich vertretbar noch politisch durchsetzbar, zumal sie inzwischen nicht ausschließlich programmatisch ausgerichtet ist, sondern an einschlägigen internationalen Forschungsergebnissen orientiert ist. Es geht im Folgenden darum, mit Orientierung an wichtigen Reformen des grundständigen Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen, u. a. die Formulierung von Kompetenzen und Standards und die Einführung

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

eines Praxissemesters, konstruktive Perspektiven für den Quer- und Seiteneinstieg zur Diskussion zu stellen. Damit soll nicht die Erwartung geweckt werden, ein komplett durchbuchstabiertes alternatives Konzept vorzulegen. Es geht hauptsächlich um Anregungen für neue Perspektiven des Quer- und Seiteneinstiegs auf der Mikroebene. Auf der Makroebene gibt es mittlerweile verschiedene Zugangswege, aber auch auf dieser Ebene sind kreative Lösungen erforderlich.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die nicht neue Erkenntnis, dass eine umfassende pädagogische Professionalität erst in einem längeren beruflich-personalichen Lernprozess erreicht wird. Am Anfang des traditionellen konsekutiven Modells der Lehrerbildung „steht die Wissenschaft, später tritt die im praktischen Handeln gewonnene Erfahrung hinzu – und nur, wenn diese Erfahrung mit der zuvor gelernten Wissenschaft reflektiert wird, entwickelt sich die ‚Kunst‘, die professionelle Kompetenz“ (LERSCH 2006, 44). Diese Vorstellung wurde schon vor 200 Jahren von JOHANN FRIEDRICH HERBART entwickelt: „Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Tact, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht ...“ (zit. nach MUTH 1967, 118). Entsprechend steht im Zentrum der universitären Phase der systematische Erwerb wissenschaftlichen Wissens und theoretischer Kenntnisse. Eine solide Wissensbasis ist zweifellos die Grundlage eines jeden Kompetenzerwerbs.

Allerdings geht der Weg nicht einfach vom angeeigneten wissenschaftlichen Wissen, also der Schaffung einer gedanklichen Ordnung, mit deren Hilfe die Schulpraxis begriffen, gedeutet, reflektiert und beurteilt werden kann, zum professionellen Können. Der Könnler besitzt ein fundiertes pädagogisches Handlungsrepertoire und damit die Fähigkeit, Lernumgebungen so zu gestalten, dass pädagogisch intendierte Wirkungen eintreten. Dabei gibt es keinen einfachen Zusammenhang zwischen Wissen und Können. Es spricht vieles dafür, „dass jemand, der ‚Bestimmtes‘ weiß, nämlich das für sein Praktizieren ‚Richtige‘ bzw. ‚Wesentliche‘, die größte Chance hat, sich als Könnler zu erweisen“ (FRIED 1999, 135). Dabei ist die Mehrdeutigkeit „im Verhältnis von Theorie und Praxis wissenschaftlich nicht eindeutig zu machen, dies ist der Grund dafür, weshalb Wissenschaft keine eindeutigen praktischen Rezepte zu erteilen vermag und weshalb alle hauptberuflichen Pädagogen wissenschaftlich ausgebildet werden sollen. Diese Mehrdeutigkeit ist jeweils für den Einzelfall aufzulösen, ist ein produktiver Akt des handelnden Pädagogen selbst, den ihm niemand abnehmen kann ... Offenbar sind die dem Einzelnen zur Verfügung stehenden Modelle gleichsam das intellektuelle Potential, aus dem die praktische pädagogische Vernunft unentwegt gespeist werden muß“ (GIESECKE 1990, 186ff).

Durch die Formulierung von Kompetenzen und Standards sind mittlerweile Ziele für die einzelnen Phasen der Lehrerbildung konkretisiert, die angeben, was eine Lehrperson jeweils wissen und können muss, wenn diese Ziele als erreicht gelten sollen, und dass Wissen und Können produktiv zu kombinieren sind. Dabei „wird ein Kompetenzbegriff zugrunde gelegt, in dem (theoretisches) Wissen und (professionelles) Handeln zusammenfallen: Dem zufolge verlangt die Ausbildung professioneller Kompetenzen (= berufliches Können) im Prinzip die synchrone Kombination von systematischen und situierten Lernprozessen, über die sich erst die erforderlichen Lerntransfers realisieren lassen“ (LERSCH 2006, 43). Damit „ist die Zuversicht erweckt, eine Orientierungshilfe für die Entwicklung angemessener Ausbildungsprogramme sowie deren Evaluation abzugeben“ (KÖNIG 2014, 92).

Wenn die gesamte Lehrerbildung an Standards orientiert ist, „die Kompetenzen beschreiben, müssten auch bereits in der 1. Phase professionsspezifische Fähigkeiten angestrebt und erworben werden können, die über ein bloßes ‚Kennen von ...‘ hinausgehen und damit erst wirklich als Vorstufen für den folgenden Entwicklungsverlauf angesehen werden können ... Worauf es ankäme, wäre das systematische Wissen aus dem ‚trägen‘ Zustand bloßer Akkumulation in situierte Lernprozesse einzubringen, indem man ihm einen Anwendungsbezug verleiht. Oft genug kann man nämlich für ein theoretisches Konzept nicht nur einen Verwendungszusammenhang aufzeigen, sondern die Tragfähigkeit eines solchen Konzepts auch kritisch überprüfen, indem man z. B. Fälle bearbeitet, Beispiele analysiert, hypothetische Lösungen für Praxisprobleme entwickelt, pädagogisches Handeln modelliert, simuliert oder praktisch erprobt usw. ... Elemente künftiger Berufspraxis werden gedanklich und auch praktisch antizipiert, wobei sich zugleich wissenschaftlich inspirierte Motive künftigen beruflichen Handelns entwickeln. Indem man Derartiges tut, erwirbt man professionsspezifische (noch nicht: professionelle!) Kompetenzen, die hilfreich für die Bewältigung künftiger Situationen in den folgenden beiden Phasen sein können“ (LERSCH 2006, 46f). Es ist eine wichtige Voraussetzung für eine konstruktive Verbindung zwischen professioneller Reflexion und Schulpraxis.

Professionsspezifische pädagogische Kompetenzen gehen über die in jedem wissenschaftlichen Universitätsstudium erwerbenden allgemeinen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus, und zwar derart, dass die Quer- und Seiteneinsteiger sowohl die operativ wirksamen Kerne ihres Berufswissens wahrnehmen und einordnen als auch, dass sie in ihrer Expertise zur didaktischen Organisation von bildungswirksamen Lernumgebungen ein wichtiges Merkmal ihrer beruflichen Professionalität erkennen. Kompetenzentwicklung beginnt dann, wenn Quer- und Seiteneinsteiger sich bewusst werden, dass ihr Wissen und das damit zusammenhängende Können unvollständig, widersprüchlich oder sogar ineffektiv sind.

Dabei wird ein Begriff von Erfahrung als einer Erkenntnisform bedeutsam, „der es zulässt, Sinn und biographische Bedeutsamkeit geistigen Prozessen zuzuschreiben“. Zentraler Gedanke ist folgender: „Nur wenn es den Subjekten gelingt, Lernprozesse mit einer Erfahrungsbewegung zu verbinden, nur wenn es schließlich den Subjekten gelingt, ihre Auseinandersetzung mit (Lern-)gegenständen als sinnvoll zu interpretieren, werden persönlichkeitswirksame Lernprozesse nachhaltig stattfinden“ (COMBE/GEHBARD 2007, 7). Erfahrungslernen ist „nicht ein bruchloses Anfügen von Kenntnissen im Sinne eines Dazulernens, sondern wesentlich ein Umlernen“. Es sind eigentlich negative Erfahrungen, bei denen man „Lehrgeld bezahlt“, es sind „Krisen“, „in denen eine Situation durch eingespielte Routinen nicht mehr bewältigt werden kann“ (EBENDA, 11). Ausgangspunkt für mögliche Lernprozesse und einen Wandel von Handlungsorientierungen bildet im Anschluss an struktur- und bildungstheoretische Ansätze die Krisenerfahrung. Gemeint ist eine Irritation, eine Verwirrung, ein Zweifel, das Gewähr-Werden eines „Spannungszustand(s) zwischen Nicht-Können und Können, zwischen Nicht-Wissen und Wissen, der Lernenergie auslösen kann“ (EBENDA, 48). Der Prozess der Lösungssuche kann sich gedankenexperimentell oder als Ausprobieren von Handlungsalternativen gestalten, wobei für einen persönlichkeitswirksamen Entwicklungsprozess die Schaffung von Kommunikationsmöglichkeiten zu sehen ist (KOSINAR/LAROS 2020, 258).

Der Erwerb professionsspezifischer Kompetenzen liegt der Einführung eines Praxissemesters in einigen Masterstudiengängen zugrunde. So sollen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen die Absolventinnen und Absolventen als Vorstufe oder Grundlage für die im Vorbereitungsdienst zu erwerbenden professionellen Kompetenzen nach Absolvierung des Praxissemesters über die

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

Fähigkeit verfügen, „1. grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, 2. Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren, 3. den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen, 4. theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und 5. ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln“ (LABG 2013, § 12 und LVZ 2009, § 8). Letzteres ist besonders wichtig, denn ein fachwissenschaftliches Studium mit anschließender Berufstätigkeit bestimmt lange Zeit die Selbstdefinition der Quer- und Seiteneinsteiger.

Wenn von staatlicher Seite eine solche Strukturvorgabe, wie die LZV, für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst gegeben ist, dann ist es nur zwingend, die damit verbundene Intention für Quer- und Seiteneinsteiger ebenfalls zu realisieren, am besten durch ein universitäres Masterstudium oder durch kreative Organisationsformen unter Beteiligung von Akteuren aus Universität und berufsbildenden Schulen, die Erfahrung in der Fort- und Weiterbildung haben. Für diejenigen, die sich erst nach einem wissenschaftlichen Fachstudium und anschließender Berufstätigkeit für eine Lehrtätigkeit entscheiden, dürfen diese Standards nicht unterschritten werden. Von daher verbietet sich ein Direkteinstieg in den Vorbereitungsdienst oder gar direkt in den Schuldienst. Dies wird ohne den Einsatz zusätzlicher Ressourcen kaum zu bewältigen sein. Auch können sich lebensältere Berufswechler ein selbstfinanziertes Weiterbildungsstudium selten leisten. Lernchancen treten zudem nicht nur naturwüchsig zutage; sie sind also zu unterstützen. Das kann nur in Kleingruppen bewerkstelligt werden, also in einer Veranstaltungsform, die insbesondere unter dem Personalaspekt extrem aufwändig ist. Es genügt nicht, einige beliebige Module aus dem Angebot der grundständigen Lehrerbildung anzubieten. Hier ist Bereitschaft zu neuen und kreativen Lösungen erforderlich.

Es geht darum, sich auf die Herausforderungen der Quer- und Seiteneinsteiger einzustellen. Deren Ziel ist es zunächst, mit der schulischen Realität klar zu kommen, Handlungssicherheit zu bekommen, die nicht einfach mit beliebiger Erziehungswissenschaft erreicht werden kann. Sie wollen wissen, wie sie erfolgreich unterrichten können, und d. h. u. a. bezogen auf professionsspezifische Kompetenzen, sie wollen wissenschaftlich begründet künftige Unterrichtssituationen antizipieren und modellieren und dazu fachwissenschaftliche Inhalte unter Bildungsaspekten adressatengemäß aufbereiten können. Diese Erwartung darf nicht enttäuscht werden. Die Entwicklung muss zur Biografie passen. Jeder Quer- und Seiteneinsteiger „muss seine eigene optimale Form des Unterrichts finden können“ (DOLLASE 2007, 16). Das geht nur, wenn er viele verschiedene Methoden kennen lernen und das eigene Talent erproben kann. Er muss die Bereitschaft zum Weiterlernen wachhalten und die Fähigkeit der Selbstbeobachtung kultivieren. Sich bei der Ausbildung zum und der Ausübung des Berufs „selbst zu beobachten ist wichtig, um Problemsituationen, Unzulänglichkeiten, Belastungen etc. frühzeitig erkennen und bewältigen zu können“ (TERHART 2007, 19). Dabei darf nicht übersehen werden, dass pädagogisches Handeln immer auch von Emotionen und subjektiver Betroffenheit beeinflusst wird.

Der Abschluss dieses Anfangs ist nur als Übergang in den Vorbereitungsdienst und dann in die anschließende Berufserfahrung zu sehen. Weitere wichtige Ausbildungsinhalte also folgen. Das vollständige Können entsteht ohnehin im Beruf. Dabei gilt es, Ernstfallerfahrungen mit Blick auf

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

ein Besserwerden zu nutzen. Dafür ist Engagement und innere Verpflichtung den Schülerinnen und Schülern gegenüber sowie die aktive Erkundung des Lebensbereichs Schule, verbunden mit Formen der Weiterbildung, wichtig. Im Sinne einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Professionalität müsste auch die historische Kompetenz gefördert werden. Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen müssen auch einen „Überblick besitzen über die Geschichte der Berufsschule, über die Entwicklung des Berufsbildungssystems und den Wandel in den Berufen seines Berufsfeldes, sowie Kenntnisse der Wirtschafts-, Sozial- oder Technikgeschichte. Dieses Wissen ist unmittelbar handlungsrelevant, denn die Auszubildenden tragen Probleme wie Zukunftsängste, Furcht vor Arbeitslosigkeit auch in die Berufsschule“ (SEUBERT 2000, 19).

Auch müssten die Grundlagen einer didaktischen Forschung „stärker pädagogisch und weniger psychologisch ausgerichtet sein“ und sich verstärkt „der Forderung stellen, für die Praxis relevantes Wissen zu generieren“, in „Anwendungskontexten“ zu reflektieren und „sich weitergehend als Dialog von Forschern und Praktikern“ zu verstehen. „So gesehen brauchen wir für eine evidenzbasierte Didaktik eine integrale didaktische Forschung, die viel umfassender pädagogisches Denken und Handeln einbezieht, als es die empirisch-experimentelle Forschung zurzeit tut. Erweiterung heißt dabei nicht Ablehnung dieses Ansatzes, sondern ihre Integration in ein breiteres Konzept didaktischer Forschung“ (SLOANE 2018, 361). Insofern ist auch die Forschung und Lehre an den lehrerausbildenden Universitäten neu zu reflektieren.

5 Statt einer Zusammenfassung

Der Professionalisierungsprozess der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen ist also weiterhin – wie WALTER GEORG vor 40 Jahren bereits feststellte – kein abgeschlossenes Kapitel der Historiographie, sondern weiterhin eine höchst aktuelle und zukünftige Aufgabe. Es geht um die Frage: Kann es ein Quer- und Seiteneinstiegsprogramm geben, „bei dem die pädagogische und fachliche Qualifizierung an erster Stelle stehen, bei dem aber zugleich die Bewerber/innen ein auskömmliches Einkommen erhalten und für die Schulbehörde ein Beitrag zur Lösung der Personalprobleme geleistet wird?“ (TILLMANN 2019, 13f). Die Antwort kann nicht „auf die lange Bank“ geschoben werden. Denn sonst müssten wir demnächst erneut feststellen und beklagen, was Cristina ALLEMANN-GHIONDA und EWALD TERHART bereits vor 14 Jahren auf der Grundlage von Prognosen zum Lehrermangel befürchtet haben, „dass die zuständigen Ministerien und Schulverwaltungen im Interesse der Versorgung der Schulen mit Lehrerinnen und Lehrern bzw. der Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit Unterricht u. U. sich gezwungen sehen, der Qualität der LehrerInnenbildung ein immer geringeres Gewicht beizumessen. Irgendjemand wird dann ‚gerade gut genug‘ sein müssen, um als LehrerIn einzuspringen – auch und gerade in Mathematik und Physik, den Fächern also, bei denen eine hochprofessionelle fachliche und fachdidaktische Ausbildung sich vergleichsweise am direktesten auf die schulischen Leistungen der SchülerInnen auswirken“ (ALLEMANN-GHIONDA/TERHART 2006, 9) Und das trifft auf den technischen Bereich in besonderer Weise zu.

Für die Frage nach der Verantwortung für die weitere Entwicklung ist die „geschichtliche Tatsache“ von Bedeutung, dass „Fragen der Bildung in der Praxis von Gesellschaften zu jedem Zeitpunkt Gegenstand von politisch-ideologischen, sozialpolitischen, ökonomischen, rechtlichen und auch

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

pädagogischen Gesichtspunkten und Argumenten waren. ... Die Dominanz ökonomischer Argumente und Beweisregeln im Bereich der Bildung ist primär ein Problem der Politik, nicht der Pädagogik“ (VOGEL 1977, 364). Die Bildungspolitik ist dafür verantwortlich, dass möglichst alle Bürgerinnen und Bürger an möglichst allen die Öffentlichkeit betreffenden Angelegenheiten teilhaben können. Sie sind aber nur dann imstande, ein Urteil über politische und wirtschaftliche Aktivitäten abzugeben oder sozialen Wandel mit zu gestalten, wenn sie hinreichend beruflich gebildet sind. Und damit stellt sich auch die Frage für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie sie „ihre Rolle in der gesellschaftlichen Entwicklung und ihre Verantwortung vor dem Individuum versteht“ (KETSCHAU 2018, 94). Der Erwerb berufspädagogischer Kompetenzen kann nur gewährleistet werden, wenn auf der Grundlage eines umfassenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Hintergrunds die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin ihre strukturierende und identitätsstiftende Funktion wahrnehmen kann (BACKES-HAASE 2002; PÄTZOLD 1995). Neben der instrumentellen gilt es auch ihre aufklärende und kritisch-konstruktive Funktionen zu erfüllen. Dazu muss das pädagogische Einzelproblem sowohl interdisziplinär im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeitsteilung erforscht als auch gesellschaftlich reflektiert werden.

6 Literatur

- ALLEMANN-GHIONDA, C. / TERHART, E.: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einführung in das Beiheft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. 2006, 7–11
- BACKES-HAASE, A.: Orientierungsangebote für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Profession zwischen Lernfeldkonzept und beruflichem Bildungsanspruch? Hamburg 2002
- BAUER, K.-O.: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 44(1998), 3, 343–359
- BUCHMANN, U. / KELL, A.: Abschlußbericht zum Projekt „Konzepte zur Berufsschullehrerbildung“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Siegen, April 2001
- COMBE, A. / GEBHARD, U.: Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen und Farmington Hills 2007
- DIEHL, T. / KRÜGER, J.: Anforderungen an die Lehrerbildung und die Gestaltung von Übergängen aus professionstheoretischer Perspektive. In: bw@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011
- DOBISCHAT, R. / MÜNK, D.: Bedingungsanalysen zum Übergangssystem. In: Memorandum. Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Berlin 2008, 29–36
- DOLLASE, R.: Mehrperspektivische Bewertung in der Lehrerausbildung. In: Seminar 1/2007, 10–19
- FRIED, L.: ErzieherInnen als „(Immer-)Besser-Wisser“ und „(Möglichst-)Alles-Köner“? Vom Wissen und Können In der Erzieherausbildung. In: Pädagogischer Blick 7(1999), 3, 133–143
- GEHRMANN, A.: Hat die Erziehungswissenschaft das Thema „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“ verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst-)Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes. In: Erziehungswissenschaft, Heft 60, Jg. 31/2020, 59–65
- GEORG, W.: Studium und Beruf des Lehrers an beruflichen Schulen – Inhalte, Richtlinien, Praxis. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrer an beruflichen Schulen – Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld 1982, 91–102
- GIESECKE, H.: Einführung in die Pädagogik. Weinheim und München 1990

- HEINZ, W. R. / WITZEL, A.: Das Verantwortungsdilemma in der beruflichen Sozialisation. In: HOFF, E.-H./LAPPE, L.: (Hrsg.) Verantwortung im Arbeitsleben, Heidelberg 1995, 99–113
- KETSCHAU, T. J.: Reflexionen zur Philosophie der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114 (2018) 1, 85–108
- KLUSMEYER, J.: Berufswunsch: Handelslehrer/-in. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden des Handelslehramts. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 2, 186–205
- KÖHLER, M. / SCHMECHTIG, N. / ABELE, S.: Inkonsistente Interessenprofile: Eine Ursache des Rekrutierungsproblems von Lehramtsstudierenden in gewerblich-technischen Fachrichtungen? Empirische Befunde aus dem Studiengang Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen an der Technischen Universität Dresden. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 115 (2019) 1, 112–129
- KÖNIG, J.: Kompetenz und Profession von Lehrerinnen und Lehrern. In: KESSL, F. U. A. (Hrsg.): Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen. Weinheim und Basel 2014, 91–106
- KOSINAR, J. / LAROS, A.: Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In: Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u. a. 2020, 255–268
- LABG – Lehrerausbildungsgesetz: Gesetz über die Ausbildung von Lehrämtern an öffentlichen Schulen. Vom 12. Mai 2009. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013 (GV.NRW. S. 272)
- LERSCH, R.: Am Anfang steht die Wissenschaft ... Grenzen und Möglichkeiten der Universität bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen. In: HILLIGUS, A. H. / RINKENS H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Berlin 2006, 43–49
- LZV – Lehramtszugangsverordnung: Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzung bundesweiter Mobilität. Vom 18. Juni 2009 (GV.NRW. S. 344)
- MUTH, J.: Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. 2. durchgesehene Auflage. Heidelberg 1967
- NEUWEG, G. H.: Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkontexts der Lehrerbildung. In: MÜLLER, F. H. u. a. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster u. a. 2010, 35–49
- PÄTZOLD, G. / WORTMANN, E.: Wissensformen in einer professionalisierten Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (1999) 4, 483–502
- PÄTZOLD, G.: Zur Notwendigkeit der Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis in der Ausbildung für Lehrer berufsbildender, insbesondere gewerblicher Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91(1995) 5, 458–474
- PLÖGER, W.: Was ist Kompetenz? – Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogische Rundschau 60(2006) 3, 255–270
- SAGEBIEL, J. B.: Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main 1994
- SEUBERT, R.: Historische Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Überlegungen zu einem internen Dissens. In: PÄTZOLD, G. / REINISCH, H. / WAHLE, M. (Hrsg.): Profile der Historischen Bildungsforschung. Oldenburg 2000, 17–32
- SLOANE, P. F. E.: Evidenzbasierte Didaktik – Das „What works“-Phänomen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114 (2018) 3, 353–362
- STRATMANN, K.: Gewerbelehrerbildung zwischen berufsschulpädagogischen Anforderungen und berufsschulpolitischen Ansprüchen In: STRATMANN, K.: Berufserziehung und sozialer Wandel. Herausgegeben von G. PÄTZOLD und M. WAHLE. FRANKFURT AM MAIN 1999, 477–505

- TENBERG, R.: Barrieren einer innovativen Reform der Professionalisierung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen. Eine Analyse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114 (2018) 2, 333–343
- TERHART, E.: „Es liegt kein Geheimnis darin.“ Ein Gespräch mit dem Erziehungswissenschaftler EWALD TERHART über Standards in der Lehrerbildung. In: Forum Schule 1/2007, 18–19
- TILLMANN, K.-J.: Von einer Notmaßnahme zu einem dauerhaften Konzept? Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Pädagogik 6/19, 11–14
- TRAUTMANN, M.: Seiten- und Quereinsteiger in der Schule. Neue alte Wege in den Lehrerberuf. In: Pädagogik 6/19, 6–8
- VOGEL, P.: Ökonomische Denkformen und pädagogischer Diskurs. In: KRÜGER, H.-H./OLBERTZ J. H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997, 351–366
- VON DER BURG, U. / PÄTZOLD, G. / WORTMANN, E.: Arbeitsbuch Handlungswissen für Schule und Unterricht. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. Band 26. Bochum 2000
- ZIEGLER B.: Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114 (2018) 4, 578–608

PROF. DR. GÜNTER PÄTZOLD

Technische Universität Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie
und Soziologie



This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020