

Referierte Beiträge

FRIEDHELM SCHÜTTE

Lehrerbildung – Der weite Weg der berufspädagogischen Profession nach Europa (Bologna)

KURZFASSUNG: Berufsschullehrerbildung kann auf eine hundertjährige Geschichte zurückblicken. Die Anfänge sind zum Teil unerforscht und je nach Bundesland in eine andere Tradition eingebunden. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003 setzte nicht nur den so genannten Bolognaprozess mit dem Ziel der Bildung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes in Gang, sondern konfrontiert die Berufsschullehrerbildung mit einem völlig neuen ‚Ausbildungssystem‘. Das Ende des klassischen Modells der ‚Verwissenschaftlichung‘ des Studiums an den Universitäten/ Technischen Hochschulen zeichnet sich nunmehr ab. Die damit eingeleitete Zäsur soll zum Anlass genommen werden, sich sowohl der Tradition der Berufsschullehrerbildung (‚Gewerbelehrer/innen‘) in den deutschen Ländern vor und nach 1945 zu vergewissern als auch Denkanstöße für die Professionalisierung berufspädagogischen und fachdidaktischen Handelns unter Berücksichtigung der ‚spezifischen Berufskultur‘ von Berufspädagogen zu geben. Neben einer historischen Bilanz der Berufsschullehrerbildung ist ferner eine Thematisierung normativer Standards professionellen Lehrhandelns zu erwarten. Die Frage nach dem Kern berufspädagogischer Professionalität wird dabei im Zentrum stehen.

ABSTRACT: Teacher training for vocational schools has over a century of history. Its beginnings are partly unexplored and depending on the federal state, they are bound into different traditions. The resolution of the conference of education ministers on October 10th of 2003 did not only implement the so-called ‚Bologna process‘ with the goal of creating a standardized European academic area, but also confronted the teacher training for vocational schools with a completely new ‚educational system‘. The end of the classic scheme of ‚scientification‘ of studies at universities/technical colleges is now on the horizon. This break with the past should be taken as an inducement to ascertain the tradition of teacher training for vocational schools (technical instructors) in the German states before and after 1945. It should also be taken as a thought-provoking impulse for the professionalization of vocational educational demeanor and didactic demeanor of vocational education professionals in consideration of the ‚specific culture of the job‘. Next to the historic balance of the teacher training for vocational schools, normative standards of professional teachers‘ demeanor are furthermore expected to become a topic of study. The question of the quintessence of vocational educational professionalism will thereby be central.

1. Einleitung

Der Bolognaprozess stellt in seiner aktuellen Variante die beiden wesentlichen Formen der Berufsschullehrerbildung in Frage. Einerseits wird mit dem so genannten konsekutiven Modell die ordnungspolitische und curriculare Orientierung an einem

achtsemestrigen universitären Diplom-Studiengang aufgekündigt, andererseits die klassische Berufsorientierung relativiert wenn nicht ganz in Frage gestellt. Mit anderen Worten: Der bildungspolitische deutsche Sonderweg, mit seiner rund einhundertjährigen Tradition, neigt sich dem Ende zu – aber auch die klassische Begründung der akademischen Ausbildung gerät unter Legitimitätsdruck.

Die Etablierung des konsekutiven Modells – unterschiedliche Geschwindigkeiten sind dabei in den bundesdeutschen Ländern zu beobachten – kommt einer ordnungs- und bildungspolitischen Revolution gleich. Der historisch äußerst zähe Prozess der Akademisierung der Ausbildung der Berufsschullehrer/innen in Deutschland, der mit der Systembildung des deutschen Systems Beruflicher Bildung einherging und der bis in die jüngste Vergangenheit hinein die Legitimationsbasis lieferte (BONZ 1992; DÄHNE 1956; GÖTTE 1910; GAFGA/THIEL 1979; GREINERT 1982; GROTTKER 1995; HARTMANN 1929; HOPPE 1982; KÜHNE 1926; LEMPERT 1962, 1965; LINKE 1960; LIPSMEIER 2003; LIPSMEIER/NÖLKER 1980; MÜNK 2001; NICKOLAUS 1996; PÄTZOLD 1995; RAUNER 1993; RÜTZEL 1994; SOMMER 1968; SCHÜTTE 2003; STRATMANN 1988; THOMAE 1923), wird mit dem Hinweis auf einen noch zu schaffenden europäischen Hochschulraum mehr oder weniger jäh beendet (Europäische Kommission 2005), ohne dass eine wirklich zu Ende gedachte und erprobte Alternative, die Altes überwindet und Neues vorstellt, in Sicht ist.¹

Eine politisch hybride Gemengelage, die zunächst europäische Argumente mit dem Hinweis auf sich annähernde Arbeitsmärkte etc. in den Vordergrund rückt, aber auch nationale und länder- resp. standortspezifische Aspekte bilden den Ausgangspunkt für eine kritische Bilanz, die sich einer Standortbestimmung und Benennung reformpolitischer Kriterien nicht verschließt. Hierbei sollen nicht medienwirksame und verbandspolitische Vorschläge zur Neuorientierung der Lehrerbildung mit sehr unterschiedlicher Qualität zum Anlass der Bilanzierung genommen werden. Vielmehr wird das Wort einer immanenten Auseinandersetzung mit berufs- und wirtschaftspädagogischem Denken geredet. Insofern – und mit Blick auf die aktuellen Arenagespräche – ist hier von einem Expertendiskurs die Rede (Aachener Erklärung 2003; BDA 2003; Berliner Standards 2005; BUCHMANN/KELL 2001; GEW 2001; GERDS 2000; GRIMM 2004; HRK 2004; KELL 2003; KMK 2000ff.; LIPSMEIER 2004; NICKOLAUS 2002; SLOANE 2003; SPÖTTL 2004; SCHULZ/BECKER 2004; BLBS 2003). Populäre Einlassungen geben nur die Kulisse ab.² Allgemeine und spezifische erziehungswissenschaftliche/berufspädagogische Argumente stehen mithin im Mittelpunkt.

Moderne Lehrerbildung hat zwei Rahmenbedingungen internationaler Qualität mit weitreichenden Konsequenzen zu reflektieren. Die bemerkenswerte Ver(natur)-wissenschaftlichung der industriellen Güterproduktion auf der einen und die weltweite Konvergenz akademischer und berufsfachlicher Bildungsgänge auf der anderen Seite bilden den bildungspolitischen Rahmen einer weitsichtigen Etablierung neu-

1 Die Zielvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) sehen vor, dass alle Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland bis 2010 auf das neue BA-/MA-Studienformat umgestellt werden. Nordrhein-Westfalen will bereits im Wintersemester 2006/07 dieses Ziel erreichen. Siehe u.a.: „Nicht jeder eignet sich zum Master“ – Interview mit der Nordrhein-Westfälischen Ministerin für Wissenschaft u. Forschung. In: VDI nachrichten Nr. 8 v. 25. Februar 2005, S. 7.

2 Medienwirksame Kommentare, Stellungnahmen und Vorschläge werden nur dann aufgegriffen, wenn sie zur Erhellung des Themas im Sinne von Differenzierung beitragen, nicht wenn Simplifizierungen und Pauschalisierungen die öffentliche Auseinandersetzung bestimmen.

er Ausbildungsformen. Professionspolitik berufs- und wirtschaftspädagogischer Provenienz und Schulentwicklung sind damit gleichermaßen angesprochen. Die Weiterentwicklung neuer Schulformen (Berufs-Gymnasium; Berufsoberschule) und schulischer, aber auch akademisch-universitärer Bildungsgänge korrespondiert mit der Qualität der Lehrerbildung. Dieser qualitative Zusammenhang betrifft zunächst alle pädagogischen Teilarbeitsmärkte – gleichwohl die Domäne der Berufs- und Wirtschaftspädagogen/innen in besonderem Maße.³

Vor dem Hintergrund der geforderten Europäisierung der Bildungsabschlüsse (Zertifikate) sowie anstehender Schul- und Bildungsgangentwicklung ist deshalb sowohl über die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung als auch, indirekt, über die Weiterentwicklung des Systems Beruflicher Bildung nachzudenken. Die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung, wie immer sie sich im Detail gestaltet, steht dabei auf der Agenda.⁴ Richtung und Zielstellung der Lehrerbildungsreform in den technikwissenschaftlichen Disziplinen sind damit umrissen. Durch technikphilosophische und bildungstheoretische Argumente lassen sie sich u.a. begründen. Die traditionellen Karrieremuster von Berufsschullehrern/innen stehen damit einerseits in Frage, andererseits sind sie den neuen Herausforderungen anzupassen. Professionelles Lehrerhandeln im System Beruflicher Bildung wird sich künftig daran messen lassen müssen, wie es wissenschaftliches Forschen und Handeln resp. wissenschaftlich induziertes Handeln in die Lernprozesse und Berufsbiographien junger Menschen rückübersetzt und eine selbst bestimmte Gestaltung der Zukunft in einer humanen Gesellschaft mittel- und langfristig ermöglicht. Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen benötigen dazu eine grundlegende Allgemeinbildung, solides fachliches (bspw. ingenieurwissenschaftliches) Wissen und ein besonderes erziehungswissenschaftliches Professionswissen. Die berufliche Sozialisation der angehenden Berufspädagogen/innen erweist sich dabei als ein wesentliches Kriterium. Sie ist einerseits zentraler Bestandteil des Professionalisierungskonzepts im Sinne einer ausgewählten Berufswissenschaft⁵, andererseits liefert sie die Basis für die Verbindung von wissenschaftlichem Denken und berufspädagogischem Handeln.⁶ Damit zeichnet sich eine ordnungspolitische und hochschulcurriculare Ausbalancierung zwischen Disziplin- und Professionsorientierung ab. Ein zugegebenermaßen nicht ganz neues Unterfangen.

Die Bilanzierung erfolgt in vier Schritten. Ausgehend von der Leitidee des aktuellen konsekutiven Lehrerbildungsmodells (Kap. 2) wird in einem zweiten Schritt dem Widerspruch zwischen Professionalität und Systembildung innerhalb der

3 Inwieweit hier von Globalisierung der Bildungssysteme gesprochen werden kann, wie es vergleichende Studien nahe legen, ist an dieser Stelle nicht zu diskutieren (Europäische Kommission 2000; OECD 2001).

4 Hierbei kann auf eine lange bundesdeutsche Tradition zurückgegriffen werden. Zur aktuellen Situation bspw.: BIBB/BMBF Modellversuch ‚Move to Europe‘ zur Förderung der Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung bei Auszubildenden in dualen Hochtechnologieberufen im Kontext divergierender europäischer HRD-Systeme. Zur Konvergenz von akademischem und beruflichem Curriculum im internationalen Vergleich: DEISSINGER/SCHÜTTE 2000.

5 Damit sind u.a. die ersten Überlegungen des Deutschen Bildungsrates (1972, S. 217ff.) zur Professionalisierung der Lehrerbildung angesprochen.

6 Im Folgenden wird von einem Handlungsbegriff ausgegangen, der zwischen Verhalten, Tun und Handeln differenziert und die Merkmale Zielgerichtetheit, Bewusstheit und hierarchisch-sequentielle Regulation auf der Basis vorhandener Wissensstrukturen aufweist. Zur Definition und begrifflichen Abgrenzung des Handlungsbegriffs: WAHL 1991, S. 18ff.

Berufsschullehrerbildung nachgegangen (Kap. 3). Was berufspädagogische Professionalität heute markiert und welche normativen Aspekte die anstehende Reform tragen sollte, ist in einem weiteren Schritt zu thematisieren (Kap. 4). Das Plädoyer für eine ausgewiesene berufspädagogische Professionalität auf der Basis der so genannten Subjektiven Theorie ist der Schlussbemerkung vorbehalten (Kap. 5).

2. Konsekutives Lehrerbildungsmodell

Der so genannte Bolognaprozess stellt mit dem konsekutiven Modell der Lehrerbildung eine Zäsur in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Professionalisierungs- und Rekrutierungspolitik dar (KMK 2000ff.; TERHART 2000a, 2001, 2001a). Die zurzeit anlaufenden bundesweiten Strukturinnovationen im Sektor der Berufsschullehrerbildung markieren das Ende eines nie wirklich flächendeckend etablierten Ausbildungsmodells (DGfE 1979; GERDS 1991). Dazu waren die Zugänge zum Berufsschullehramt in der Vergangenheit zu differenziert (GEORG/LAUTERBACH 1978; MATZKE 1972; neuerdings: BUCHMANN/KELL 2001). Bis heute prägen unterschiedliche Rekrutierungsstrategien und Karrierewege die Standards von Ausbildung und professioneller Praxis. Ein elaboriertes ‚Konzept‘ der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen, das auf historischer Kontinuität und struktureller Homogenität basiert, ist trotz bemerkenswerter Versuche nicht etabliert worden. Allein die Tradition der deutschen Länder – inklusive der neueren deutschen Geschichte – verbietet von einem gemeinsamen, flächendeckenden Ausbildungsmodell zu sprechen (zu einzelnen Traditionen: BADER/PÄTZOLD 1995; BONZ 2001; DÄHNE 1956; Das Staatsexamen 2004; Deutscher Bildungsrat 1972, S. 242ff.; FAULSTICH 1977; GAFGA/THIEL 1979; GERDS/LINKE 1989; GROTTKER 1995; JEDER 1970; HESSE/JUNGK 1972, 1975; KUHNLE/MAYER 1988; PASSE-TIETJEN 1991; RÜTZEL 1994; SOMMER 1976; SCHELTEN 2003).⁷

Die vorliegende Form konsekutiver Lehramtsstudiengänge basiert ordnungspolitisch betrachtet im Wesentlichen auf vier Säulen (KMK 2003; HRK 2004). Ausgangs- und Mittelpunkt der Modernisierungsstrategie bildet erstens die Modularisierung der Curricula (KMK 2000). Sie soll sowohl individuelle Studienpfade ermöglichen als auch einen Wechsel des Hochschulstandortes garantieren (Mobilitätsprinzip). Überdies wird eine Steigerung der Effizienz des Studiums erwartet. Nicht mehr der Konstruktion eines Gesamtcurriculums im Sinne eines ganzheitlichen Berufsbildes gilt die hochschulcurriculare Aufmerksamkeit, sondern der Addition einzelner Studieninhalte aus einem Bündel fachlicher Angebote (Modulprinzip). Ein curricularer Zusammenhang zwischen Bachelor- und Masterstudium (BA-/MA-Studium) wird nur indirekt hergestellt. Das ‚Berliner Modell‘ bspw. versucht darauf mit der Etablierung der ‚Berufswissenschaft‘ eine konstruktive Antwort zu geben (SCHÜTTE 2005a). Die allgemeine Tendenz geht dahin, das BA-Studium primär fachwissenschaftlich auszurichten und erst das sich anschließende Masterstudium lehramtsbezogen zu profilieren. Damit wird zweitens die curriculare Differenzierung zwischen Grund- und Hauptstudium aufgegeben. An die Stelle tritt mit dem BA-Studium formal ein erster so genannter berufsqualifizierender Hochschulabschluss, der sich durch einen starken

7 Auf die unterschiedlichen Professionalisierungskonzepte von ‚Gewerbe- und Handelslehrern‘, die hierbei ebenso zu berücksichtigen wären, wird weiter unten näher eingegangen.

Anwendungsbezug – im Gegensatz zur Forschungsorientierung in der MA-Phase – qualifizieren und legitimieren soll. Mit der formalen Trennung zwischen BA- und MA-Phase und dem erklärten Anspruch einen ‚ersten berufsqualifizierenden Abschluss‘ im Sinne der geforderten Polyvalenz⁸ zu produzieren, wird das alte achtsemestrig-ganzheitliche Curriculummodell ad acta gelegt, das der Lehrerbildung in der Vergangenheit ein inhaltlich abgestimmtes resp. vergleichsweise geschlossenes universitäres Professionalisierungskonzept mit seinen fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen/berufspädagogischen und schulpraktischen Elementen ermöglichte. Die so genannte Workloadbetrachtung markiert eine dritte Säule. Sie dient technisch betrachtet der Ökonomisierung des Studienablaufs und zwar sowohl auf Seiten der Anbieter (Universitäten/Hochschulen) als auch auf Seiten der Abnehmer. Studienangebote, studentische Studien- und Prüfungsleistungen werden neben einer qualitativen Begutachtung nunmehr quantitativ bewertet und in ein (studentisches) Ganzjahres-Zeitmanagement überführt. Damit soll Transparenz gewährleistet und ein zügiger Studienverlauf – eingebettet in zyklische Beratungsgespräche und Kontrollsitzen – sichergestellt werden.⁹ Schließlich viertens wird mit der Übertragung des Prüfungswesens in den Verantwortungsbereich der Universitäten etc. ein neuer ordnungspolitischer und studienorganisatorischer Weg beschritten.¹⁰ Die Verabschiedung von Staatsexamina, deren endgültiges Ende nach dem eindeutigen Votum Bayerns noch nicht besiegelt ist (Das Staatsexamen 2004), stellt formal die einschlägigen Lehramtsstudiengänge mit den abgewickelten Magister- und Diplomstudiengängen gleich. Die Autonomie der Universitäten wird damit faktisch und symbolisch gestärkt. Gleichzeitig wird die curriculare Verantwortung und Qualitätssicherung mit all den dazu gehörigen Konsequenzen, bspw. im Bereich der Durchführung des Prüfungswesens, in deren Hände gelegt.¹¹ Deshalb sollen fortan ‚unabhängige Akkreditierungsagenturen‘ Qualität und Standards der (universitären) Studiengänge sicherstellen. Eine Zäsur ist damit vollzogen, die nicht nur alte Reformvorstellungen (DGfE 1981) sondern auch solche jüngeren Datums, mehr oder weniger unberücksichtigt, hinter sich lässt (GERDS/HEIDEGGER/RAUNER 1999; LIPSMIEIER 2003; GEW 2001).

Die flächendeckende Etablierung von Bachelor- und Masterstudiengängen tritt trotz intensiver Anstrengungen auf der Stelle (Zum Stand der Umsetzung: HRK 2004, S. 196ff.). Insbesondere im Bereich der Ingenieurwissenschaften ist eine große Skepsis und ordnungspolitische Zurückhaltung zu beobachten (LEHMANN 2004).¹²

- 8 Der Begriff der Polyvalenz wird sehr unterschiedlich interpretiert und kann sich auf affine Tätigkeitsdomänen, aber auch auf disparate beziehen (KMK 2003). Er ist nicht zu verwechseln mit dem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verwendeten Polyvalenzbegriff, der sich auf einschlägige Arbeitsfelder sowohl im Bereich der schulischen als auch der außerschulischen Aus- und Weiterbildung bezieht.
- 9 Diese Instrumente sind, soweit derzeit zu erkennen, noch in der Erprobung und abhängig von den zur Verfügung stehenden Personalressourcen der einzelnen Universitäten/Hochschulen.
- 10 Die Zusammenführung von 1. und 2. Ausbildungsphase, die zu Beginn des Diskurses 1999/2000 noch ein wichtiges ordnungspolitisches Thema war, wird im Folgenden nicht weiter verfolgt. Sie steht derzeit nicht mehr auf der Agenda.
- 11 Vor allem dieser Aspekt ist nicht annähernd ausdiskutiert und in seiner Konsequenz, namentlich im künftigen Zusammenspiel von ‚1. und 2. Ausbildungsphase‘ – das ja eigentümlicherweise (nicht mehr) zur Disposition steht – vielerorts noch nicht ganz begriffen.
- 12 Insbesondere die ‚tu9-Initiative‘, die für ein Festhalten am universitären Studiengang des ‚Dipl.-Ing.‘ plädiert und um eine Absenkung des Ausbildungsniveaus fürchtet, zeigt den politischen Dissens und die Konflikte im Einzelnen. Vgl.: Alte Berufsbilder im Verjüngungsprozess. In: VDI nachrichten vom 18.03.2005, S. 11.

Für die Konstruktion neuer Hochschulcurricular und konsekutiver Studiengänge im Bereich des Lehramts für berufliche Schulen ist diese Abwehr ein schlechtes bildungspolitisches Signal und eine praktische Barriere. Obschon der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen besondere Regelungen für die einschlägigen Lehramtsstudiengänge – neben Medizin und Rechtswissenschaften – vorsieht, wird zunächst davon ausgegangen, dass eine formale Gleichbehandlung hinsichtlich der Etablierung des neuen Studienformats sinnvoll und praktikabel ist (KMK 2003). In einzelnen Ländern werden Modellversuche zur Lehrerbildung durchgeführt, andere, wie bspw. Berlin, haben in einem Schnellverfahren das Lehramtsstudium bereits reorganisiert (SCHÜTTE 2005a).

3. Berufsschullehrerbildung zwischen Systembildung und Professionalisierung

Die formale Zusammenführung und studienorganisatorische Gleichbehandlung von Lehramts- und Diplomstudiengängen konfrontiert die Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland mit einer neuartigen Systemlogik, die mit der traditionellen Idee von einem Zweifachstudium strukturell nur bedingt kompatibel ist. Wenngleich die Berufsschullehrerbildung historisch betrachtet auch andere Studienformen neben der Zweifachregelung kennt, gerät im neuen Studienformat die Option eines grundständigen Studiums studienorganisatorisch und curricular unter Druck. Der Systemwechsel führt neben einer bemerkenswerten Verschulung des Studiums, der Kanonisierung von Studieninhalten und ganzer Studiengänge zu zwei nicht miteinander in Einklang stehender Studienformen. Eine bildungspolitische Annäherung an das angelsächsische Modell zeichnet sich damit ab.

Mit der Einführung des „Masterabschlusses als weiterer berufsqualifizierender Abschluss“ sind curriculare Kontinuitäten im Sinne eines Gesamtcurriculums nur schwer zu realisieren (KMK 2003, S. 4). Organisatorische Rahmenbedingungen sind dafür verantwortlich. Ferner behindert die Tatsache die Curriculumkonstruktion, dass BA- im Gegensatz zu MA-Studiengängen keine Differenzierung im Sinne ‚stärker anwendungsorientiert‘ resp. ‚stärker forschungsorientiert‘ erfahren dürfen. Die Frage der sinnvollen Studienorganisation – Studierbarkeit heißt hier das Schlagwort – erweist sich somit als reform- und die des Übergangs von der einen in die andere Studienphase als ordnungspolitisches Hindernis.

Die ordnungspolitische und an die Polyvalenz rückgekoppelte Vorgabe der Kultusministerkonferenz, Bachelor- und Masterstudiengänge an verschiedenen Hochschultypen zu studieren und in konsekutiver Absicht miteinander zu kombinieren, zeigt, dass die Standards berufspädagogischer Professionalität weitgehend unbekannt sind und lehramtsspezifische Professionalisierungsstrategien derzeit einen schweren Stand haben. Die universitäre Ausbildung der Lehrer/innen mit einer beruflichen Fachrichtung ist davon besonders und doppelt betroffen. Bei näherer Analyse zeigt sich, dass die Berufsschullehrerbildung in den technikwissenschaftlichen Disziplinen einerseits an den wissenschaftlichen Standards und der Organisation ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge gemessen wird, andererseits die professionstheoretischen und studienorganisatorischen Maßstäbe der Gymnasi-

allehrerbildung zu Grunde gelegt werden.¹³ Somit ergibt sich eine bildungs- und ordnungspolitisch doppelte Einbettung, die eine angemessene Neuordnung des Studiums (auf unterschiedlichen Ebenen) behindert. Dieser doppelte Widerspruch hat historische Gründe und verweist unmittelbar auf den Systembildungsprozess des technisch-gewerblichen Bildungswesens und die damit einhergehende Abgrenzung gegenüber den Institutionen der Allgemeinbildung, die sich auch in der Lehrerbildung widerspiegelt.

Systembildungsprozess und Arenagespräche – vier Diskurse

Wählt man den Systembildungsprozess und die ihn begleitenden Arenagespräche zum Ausgangspunkt der Analyse, dann sind vier Diskurse über Ausbildung und Professionalisierung der Berufsschullehrer/innen im Längsschnitt zu beobachten.¹⁴ Sie weisen unterschiedliche Intensität auf und führen historisch betrachtet ein Eigenleben. Die Diskurse erleben immer dann einen Aufschwung, wenn große Bildungsreformen anstehen oder durchgeführt werden. Das Nebeneinander der ‚Debatten‘ verweist auf deren Wurzeln und das Legitimationsproblem, das ‚gewerblicher Unterricht‘ und die Etablierung des technischen Bildungssystems auf mittlerer (Technische Fachschule) sowie unterer Ebenen (Pflichtfortbildungsschule) im späten 19. Jahrhundert hatte. Die Systemkonkurrenz zwischen allgemeiner und berufsfachlicher Bildung einerseits und die Durchsetzung der industriellen Güterproduktion andererseits prägten die Arenagespräche über Form und Standards der Berufsschullehrerbildung.

Seit Etablierung der Technischen Fachschule in den 1890er Jahren ist die Frage der Qualifizierung der Lehrer/innen für das technische Berufs- und Fachschulwesen virulent und umstritten zugleich (GÖTTE 1910; KÜHNE 1926; THOMAE 1923; SCHÜTTE 2003, Dok. 69-77). Die noch heute den Diskurs beherrschende Dichotomie, in der Rede vom ‚Fachmann‘ bzw. ‚Pädagogen‘ ist sie sprachlich gegenwärtig, basiert historisch auf der Systemdifferenzierung technisch-beruflicher Bildungsinstitutionen. Die berufsfachliche Aus- und Weiterbildung des industriellen Facharbeiters in den Institutionen Berufsschule, Berufsfachschule und Technische Fachschule lieferte dem historisch betrachtet ersten Diskurs die ideelle Grundlage. Die akademische Ausbildung der Ingenieure an den Technischen Hochschulen gab professionsgeschichtlich den Anstoß, ein grundständiges Universitätsstudium als Laufbahnvoraussetzung zu fordern und den Ingenieur als Lehrer in den technischen Fächern an Technischen Fachschulen einzustellen. „Es entspricht dies der Vorschrift des akademischen Studiums für die Lehrer an den höheren allgemeinbildenden Lehranstalten. Die abgeschlossene Hochschulbildung ist erforderlich, weil nur hierdurch die Gewähr für die Fähigkeit eines selbständigen, wissenschaftlichen Arbeitens geboten ist. Gerade hierauf muß besonderen Wert gelegt werden, da der Lehrstoff an den technischen Schulen sich von Jahr zu Jahr den neueren Errungenschaften auf technischem Gebiete anpassen muß“ (GÖTTE 1910, S. 121).

13 Vor diesem Hintergrund ist auch die Debatte um das ‚Basiscurriculum‘ Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu sehen (Sektion 2003).

14 Der Begriff der Professionalität ist symbolisch unterschiedlich konnotiert. Siehe dazu auch die Ausführungen in Kapitel 4. Zum Überblick: WAGNER 1998; PFADENHAUER 2003; ferner den Literaturbericht zur Lehrprofessionalität von TERHART (2001a, S. 40ff.).

Die pädagogische Qualifizierung der Lehrer, so die logische Konsequenz, würde „naturgemäß am besten erst erfolgen, nachdem diese sich als Ingenieure die für den Lehrberuf erforderliche Praxis erworben hätten, da sie erst dann den Lehrstoff vollständig beherrschen“ (GÖTTE 1910, S. 126).

Der ‚Berufs- und Fachschullehrer‘ wurde in diesem Diskurs als Fachmann und Techniker, nicht als (Berufs-)Pädagoge und Methodiker betrachtet (KÜHNE 1926). Die akademische Ausbildung der Ingenieure – durch die Gründung Technischer Hochschulen in den universitären Rang erhoben – sowie der Aufstieg von Maschinenbau und Elektroindustrie zum ökonomischen Leitsektor trugen maßgeblich zur Durchsetzung dieses Leitbildes bei. Der Lehrer hatte Fachmann, ein akademisch qualifizierter Ingenieur (Dipl.-Ing.) zu sein. Konkrete Werkstatterfahrungen in Form einschlägiger Praktika, industrielle Facharbeit und konstruktive Kenntnisse des Maschinenbaus bildeten den Ausgangspunkt curricularer Planungen der Lehrerbildung. Der Primat des Fertigen, der der Berufsschuldidaktik zur wissenschaftlichen Reputation verhalf, wurde zum konstruktiven Element einer semi-berufspädagogischen Berufsschullehrerbildung.¹⁵ Hatten Fachschullehrer ein ordentliches, fachsystematisches Studium an einer Technischen Hochschule mit einschlägigen Praktika nachzuweisen, rekrutierte sich die erste Generation von Berufsschullehrern aus Absolventen technischer Fachschulen, die in der Regel über eine berufliche Erstausbildung und eine ingenieurwissenschaftlich-systematische Fachbildung verfügten.¹⁶ Die inhaltliche Ausbildung dieser beiden Lehrertypen wurde von ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen dominiert – die (berufs-)pädagogische Qualifikation spielte faktisch und symbolisch eine curriculare Nebenrolle. Der Diskurs um diesen Lehrertypus, der von der Industrielobby und dem Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen (DA) ideell und materiell unterstützt wurde (DA 1926; neuerdings: HERKNER 2003, S. 269ff.), stellte den Fachmann aus funktionalen Erwägungen mit Hinweis auf die faktischen Anforderungen an die vergleichsweise noch junge Industrielöhre und die im Aufbau befindliche private Werksberufsschule in den Mittelpunkt der Rekrutierungsstrategie.¹⁷ Die staatliche Unterstützung dieses Qualifizierungs- und Professionalisierungskonzepts fand nicht nur in Preußen sowie in der Zwischenkriegs- und Nachkriegszeit Anhänger (bspw. für Württemberg: HARTMANN 1929; JEHL 1926; für Preußen: KÜHNE 1926; THOMAE 1923). Eine Kontinuitätslinie bis in die heutige Zeit ist zu beobachten.

Während im Zuge der ‚realistischen Wende‘ und der ‚Akademisierung‘ der Berufsschullehrerbildung in den 1960er Jahren die fachwissenschaftliche Orientierung eine neue Konnotation erhielt, die nur formal an den ersten Diskurs und die sozialisierende Leistung der Ingenieurwissenschaften anknüpfte, zeichnet sich seit dem Scheitern der Bildungsreform und dem Ende der „Entspezialisierung“ (JOST 1990a, S. 260) der Berufsschullehrerbildung eine Renaissance des Berufsbezugs mit der Konsequenz der Wiederentdeckung des ‚Fachmanns‘ und der Fixierung auf die Fach-

15 Die Gründung und Konstruktion der preußischen Lehrerbildungsinstitute im Jahre 1913 sind dafür ein beredendes Beispiel (THOMAE 1923; KÜHNE 1926).

16 Die Generation der Fortbildungsschullehrer/innen, die zu einem beträchtlichen Teil aus dem Volksschulwesen rekrutiert wurde, ist hiermit nicht angesprochen.

17 Im Kern ging es nicht um die systematische Vermittlung von Fachwissen, sondern um das Unterrichtsfach ‚Berufskunde‘, das in Kenntnis der einschlägigen Gewerke, die industrielle Arbeitswelt und deren soziale Praxen legitimieren sollte. Ohne einschlägige Kenntnis der industriellen Produktionsweise ein schwieriges Unterfangen.

arbeiterausbildung ab.¹⁸ Mit der Zielsetzung, berufliche Erstausbildung im Rahmen des Dualen Systems auf die Vermittlung von Arbeits- und Geschäftsprozesswissen curricular auszurichten, erfährt der alte Diskurs eine erneute Wiederbelebung (GERDS 2000; PAHL/HERKNER 2000; SPÖTTL 2004). Fachmann ist derjenige Lehrer, so die Argumentation, der sich nicht auf die Vermittlung ‚trägen Wissens‘ und damit auf fachsystematische Kenntnisse kapriziert, sondern die betriebs- und produktionstechnischen Abläufe und das darin eingebettete ‚implizite Verfahrenswissen‘ zum Ziel beruflicher Lehr- und Lernprozesse erhebt. Diese jüngste Variante des Fachmann-Diskurses greift den Primat des Fertigen der Berufsschuldidaktik auf, leitet daraus aber ein völlig anderes Studienkonzept ab, das sich in curricularer und inhaltlicher Absicht arbeitswissenschaftlicher und produktionstechnischer Wissensbestände bedient (Aachener Erklärung 2004).

Der zweite Diskurs argumentierte mit dem Bildungsauftrag der Institutionen. Die institutionelle Orientierung, die sich mit der Berufsbildungs-idee (-ideologie) legitimierte, lieferte der Lehrerbildung die programmatischen Stichworte. Demnach trat der Lehrer als Erzieher der Arbeiterjugend in den Mittelpunkt und prägte das Leitbild. Ein bildungstheoretischer und bildungsphilosophischer Fokus prägt diesen Diskurs. Unabhängig von einzelnen Entwicklungsperioden des Systems Beruflicher Bildung wurde dieses Leitbild bedient. „Bei der großen Betonung des beruflichen Momentes (...) muß die Frage aufgeworfen und erörtert werden: Wer soll den Fortbildungsschulunterricht erteilen, der Lehrer oder der Fachmann?“ (MEHNER 1912, S. 81). Der „Lehrer der Jugend“, so die kurze Antwort, kann nur ein „Berufslehrer“, nicht ein Techniker, Handwerker oder Kaufmann sein (Ebd.). Die Konstitution des so genannten Gewerbelehrers wurde unmittelbar an die Idee und den Bildungsauftrag der neuen Berufsschule rückgekoppelt. „Der Begriff Gewerbelehrer kann nur dann als erfüllt gelten, wenn die Ausbildung als ganze von den gewerblichen Berufsschulen in einem oder mehreren Berufsgebieten zu übernehmenden Unterrichts- und Erziehungswerk an den ihnen angehörenden Schülern umfasst, wenn die Ausbildung also den gesamten Unterricht, das ist die einschlägige Berufskunde, Geschäftskunde und Staatsbürgerkunde sowohl nach der stofflichen wie nach der pädagogischen Seite in einem dementsprechend aufgestellten wohlgeordneten Studiengang in sich schließt“ (HARTMANN 1929, S. 267). Wenngleich eine Theorie der Berufsschule nur ansatzweise und im Kontext der Etablierung des so genannten Dualen Systems formuliert wurde (BLÄTTNER/MÜNCH 1965; RÖHRS 1963, S. 365ff.; neuerdings: PAHL 2004), dienen die schulischen Bildungsgänge mit ihrem Anspruch, technische oder kaufmännische ‚Allgemeinbildung‘ zu vermitteln, der Orientierung der Lehrerbildung. In formaler Anlehnung und inhaltlicher Abgrenzung zur gymnasialen Bildung (und deren spezifischer Schultheorie) wurde der berufliche Bildungsauftrag formuliert und – bis in die jüngste Vergangenheit hinein – berufsbildungstheoretisch legitimiert.¹⁹ Das in diesem Diskurs generierte Leitbild stellte unter Ausblendung des außerordentlich breiten Bildungsgangangebots beruflicher Schulen den fachlich vorgebildeten Berufspädagogen in den Mittelpunkt. Dieser Lehrertypus verstand sich weder als ‚Praktiker‘ (Praxis- oder Fachlehrer) noch als

18 Zu den ersten Kritikern der ‚Entspezialisierung‘ der Berufsschullehrerbildung zählte WOLFGANG LEMPERT (1965, 1974).

19 Zu den herausragenden Exponenten dieser Position zählt, neben den berufspädagogischen Klassikern HERWIG BLANKERTZ (1963/1985).

‚Fachmann‘. Er war der Mittler zwischen Theorie und Praxis, zwischen industrieller Arbeitswelt und Berufsalltag. Vor allen Dingen sollte er die Sozialisation der Jugendlichen deuten und die Praxis der Erwerbsarbeit rechtfertigen. Deshalb hatte er zuerst ein ‚geschickter Methodiker‘, ein Pädagoge zu sein, um Unterrichtserfolg und Schulziel nicht zu gefährden. „Durch ungeschickte Gliederung des Lehrstoffes (...) verlieren die pädagogisch nicht vor gebildeten Lehrer viel Zeit und vermögen nicht das Interesse der Schüler zu fesseln, ganz abgesehen davon, dass diese vielfach dem Unterricht nicht folgen können, weil er ihrer Vorbildung und Auffassungsgabe nicht angepasst ist“ (THOMAE 1923, S. 480f.).

Die Berufsschulcurricula der ‚ersten Generation‘ (ca. 1890-1918/30), mit der Berufskunde im Zentrum des Lehrplans, verweisen auf das Ausbildungsziel der Lehrerbildung. Ganz im Sinne dieser Tradition sieht Monsheimer (1963, S. 438f.) den Bildungsauftrag der Berufsschule darin, der „Jugend die Lebenshilfen zu geben, die sie zur wirtschaftlichen Existenzsicherung wie zur menschlichen Lebensbewahrung brauchen.“ Die „pädagogische Verantwortung“ der „Berufsschullehrerschaft“ und damit der Bildungsinstitution, so der Autor, ist auf das allgemeine „Ziel der Menschenbildung“ ausgerichtet (Ebd. S. 446). Mit anderen Worten: Auf die „gesellschaftliche, die politische und die kulturelle Vollbürgerschaft“ hatte sich demnach der Erziehungsauftrag der Berufsschule zu konzentrieren (Ebd., S. 446). Die Lehrerbildung hatte diesem Anspruch programmatisch Rechnung zu tragen und sicherzustellen, dass die „vier Aufgaben der Berufsschule“, nämlich die Vermittlung von Tüchtigkeit, Verantwortlichkeit, Urteilsfähigkeit und Empfänglichkeit sowie Gewissen und Glauben durch die ‚prägende Kraft des Berufs‘ erfüllt werden (BLÄTTNER 1965, S. 92ff.). Ein spezifisches berufspädagogisches Berufsethos, das sich von der Erziehungsidee anderer Schulformen abhob, war damit verbunden (LITT 1957).

Die scharfe Trennung zwischen den Bildungszielen ‚Lehrer‘ auf der einen und ‚Fachmann‘ auf der anderen Seite, die bis heute Bestand hat, wird u.a. mit dem besonderen Bildungsauftrag der Berufsschule begründet (KMK 1973; 1973a). Die universitäre Ausbildung der Berufsschullehrer/innen schafft für diese Differenzierung die laufbahnrechtlichen Voraussetzungen und legitimiert das curriculare Setting des Universitätsstudiums.²⁰

Die Disziplinorientierung prägte den dritten Diskurs. Mit der Orientierung an den Ingenieur- resp. Technikwissenschaften, der vollständigen Akademisierung der Berufsschullehrerbildung und der laufbahnrechtlichen Gleichstellung von Gymnasial- sowie Gewerbe- und Handelslehrern wurde ein vergleichsweise neues Paradigma vertreten. Die Fächerorientierung (Disziplinorientierung) trat ins Zentrum der Lehrerbildung. Vergleichbar dem ersten Paradigma erlangten die Ingenieurwissenschaften einen ganz eigenen, neuen Stellenwert. Für das ‚Lehramt mit einer beruflichen Fachrichtung‘ wurde die universitäre Ingenieurausbildung sowohl formal als auch curricular zum Vorbild (STRATMANN 1988; PÄTZOLD 1995). Die formalen Gemeinsamkeiten mit der Gymnasiallehrerbildung wurden unter anderem damit begründet. Die angestrebte Vereinheitlichung, die sich auf die Idee der Sekundarstufenausbildung stützte, argumentierte mit der Verwissenschaftlichung der Arbeits- und Lebenswelt und prägte die existierenden wirtschafts- und berufspädagogischen Studiengänge

20 Hierzu zählt vor allem das Studium von zwei Fächern (Unterrichtsfächern) an berufsbildenden Schulen.

(Deutscher Bildungsrat 1972). Eine so genannte Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung war die Folge, die mit der KMK-Rahmenvereinbarung zur Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen von 1973 zum neuen Modell erhoben wurde (KMK 1973a; vgl. auch die zeitgenössischen Kommentare: GREINERT/HESSE 1974; GRÜNER 1970, 1978, S. 178ff.). Das Fach- und Expertenwissen der berufspädagogischen Profession, so die gängige Interpretation, sollte von den einzelnen Disziplinen des universitären Wissenschaftssystems zur Verfügung gestellt werden. Natur-, Ingenieur- und Sozialwissenschaften hatten das notwendige Grundlagenwissen für den sozio-ökonomischen Wandel der Gesellschaft und die sich abzeichnenden technologischen Konflikte zur Verfügung zu stellen. „Das Expertenwissen für professionalisierte Berufspositionen [sollte deshalb] in fachwissenschaftlich organisierten Studiengängen erworben“ werden (JOST 1990, S. 258). Eine Einordnung der Lehramtsausbildung „in das System der Fachwissenschaften“ war die logische Konsequenz (Ebd.). Die etablierten Diplom-Studiengänge avancierten zum Modell und zum Maßstab der Verwissenschaftlichung. Eine „Entspezialisierung“ der klassischen Berufsschullehrerbildung wurde fortan beklagt (JOST 1990, S. 260).²¹ Sie führe zwar zu einer formalen Gleichbehandlung aller Lehrertätigkeiten unabhängig von der jeweiligen Schulform, werde der berufssoziologischen Verfasstheit der deutschen Arbeitskultur jedoch nicht gerecht, lautete das Urteil der Kritiker. Der Berufsbezug als Kern berufspädagogischer Professionalität gehe nämlich verloren und schaffe eine zu große Distanz zur realen Arbeitswelt und deren Entwicklungsdynamik. Grundsätzlich würden berufspädagogische Spezifika nicht mehr adäquat berücksichtigt.

Der vierte und jüngste Diskurs qualifiziert sich durch eine Professionsorientierung.²² Diese professionstheoretische Variante konzentriert sich programmatisch auf die ‚Berufswissenschaft des Lehrers‘ (TERHART 1996, 2000a; Lehrer müssen 2004). In diesem theoretischen Rahmen rücken die Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik ins Zentrum des Lehrerbildungsdiskurses (Gesellschaft für Fachdidaktik 2004; Zur Fachdidaktik 1999). Konkrete Anforderungs- und Tätigkeitsprofile, die gewisse Standards zu erkennen geben sowie professionelle Handlungsrepertoires, die möglicherweise eine besondere Logik bspw. berufspädagogischen Handelns zu erkennen geben, liefern nunmehr die Folie für die curriculare Konstruktion der Lehrerbildung in einem Gesamtableau von erster, zweiter und dritter Ausbildungsphase. Eine empirische Analyse beruflicher Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern bietet die Grundlage für die Bestimmung einschlägiger Ausbildungsstandards. Damit deutet sich insofern ein Gesamtcurriculum an, als nicht mehr die Funktion und Rolle des Lehrers im Bildungssystem im Vordergrund steht – gewissermaßen dessen ideeller gesamtgesellschaftlicher Bildungsauftrag, wie noch charakteristisch für den dritten Typus von Arenagesprächen –, sondern

21 Die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung bildete den programmatischen Ausgangspunkt und liefert den bildungspolitischen Anlass zur ‚Entspezialisierung‘, die sich reformpolitisch u.a. mit der Einführung des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) legitimierte.

22 Zur Professionsorientierung, die kontrovers und in unterschiedlichen theoretischen Kontexten diskutiert wird: BAUER 1998; COMBE/HELSPER 1996; FASSHAUER 1997; KURTZ 1997; LEMPERT 1999; PFADENHAUER 2003; ROTTMANN 1997; TERHART 2002, 2004; WAGNER 1998. Die Erziehungswissenschaft resp. ‚Bildungswissenschaft‘ (KMK 2003) wird in diesen theoretischen Kontext und im Anschluss an das so genannte TERHART Gutachten (2000a) u.a. als „Berufswissenschaft für alle Pädagogen“ (BAUER 1998, S. 357) interpretiert.

die Entwicklung pädagogischer Professionalität im Rahmen einer Berufsbiographie (TERHART 1996, S. 458ff.). Die Institution Berufsschule formuliert zwar wie bisher ein bestimmtes Anforderungsprofil (Kompetenzprofil), beispielsweise im Umgang mit Neuen Medien oder im Umgang mit kultureller Heterogenität etc., dieses muss allerdings biographisch gespiegelt und curricular rücküberwiesen werden an die einzelnen Ausbildungsinstitutionen resp. Studienphasen (RUPPEL/SCHÜTTE 2004). Der hier unterstellte Professionalitätsbegriff legitimiert sich lernerbiographisch und interpretiert Professionalisierung in der (berufs-)pädagogischen Tätigkeitsdomäne als einen kontinuierlichen individuellen Wandlungs- und Anpassungsprozess. „Eine Hauptforderung des Berufsfeldes besteht im innovativen Lernverhalten der Lehrkräfte, die für eine permanente Systementwicklung sorgen müssen. Lehrerinnen und Lehrer sind so selbst Lernende, die nicht davon ausgehen können, irgendwann ‚fertig‘ zu sein. Der Beruf ist das Lernfeld“ (KEUFFER/OELKERS 2001, S. 12; siehe auch: OSER 2001). Damit rücken Standards und die Qualität der Lehrerbildung ins Blickfeld (OSER/OELKERS 2001). Wird Professionalisierung als „persönliche Entwicklungsaufgabe“ (BAUER 1998, S. 344) gedeutet, dann sind Form und Inhalt der Lehrerbildung neu zu denken. Das Bewusstsein für ein „professionelles Selbst“ (Ebd.) könnte Ziel eines solchen Entwicklungsprozesses sein.²³ Insofern sind die Studierenden aufgerufen, ihre individuelle Professionalisierung zum Gegenstand des Studiums zu machen. „Die Studierenden müssen im Laufe ihrer Ausbildung ein individuelles Profil als Lehrer und Lehrerin entwickeln. Das Profil muss an den Ausbildungsstandards geschärft werden. Entsprechend müssen sich hohe Anforderungen der Ausbildung individualisieren lassen, ohne ihre Verbindlichkeit zu verlieren“ (KEUFFER/OELKERS 2001, S. 34). Standards und Qualität der Lehrerbildung reflektieren in diesem Horizont die konkreten professionellen Anforderungen in den einzelnen schulspezifischen Tätigkeitsdomänen, ohne allerdings die Disziplinorientierung aufzugeben (KEUFFER/OELKERS 2001; TERHART 2000, 2002, 2004). Das hat nicht zuletzt Rückwirkungen auf das berufliche Ethos der Professionellen (Bildungskommission 2003, S. 254f.). Die spezifischen, historisch geprägten Sozialisations- und Professionalisierungsmuster von Berufspädagogen treten damit in den Mittelpunkt (FASSHAEUER 1997; KURTZ 1997; MÜNK 2001).²⁴

4. Berufspädagogische Professionalität – Wunsch oder Wirklichkeit?

Mit der politischen Promotion der Bildungswissenschaft resp. Berufswissenschaft als zentraler Referenz sowohl der akademischen Lehrerbildung als auch der Unterrichtspraxis wird die klassische Dichotomie mit den zwei Optionen, entweder ‚Fachmänner‘ oder ‚Lehrer‘ in die berufspädagogische Bildungs- und Erziehungspraxis zu entlassen, abermals in Frage gestellt. Die alte, historische Differenzierung, die im jüngsten Diskurs mit all ihren Verkürzungen noch immer präsent ist, geht an den aktuellen Problemlagen und den gesellschaftlichen Realitäten weitgehend vorbei. Gut gemeinte Werturteile und funktionalistische Zuschreibungen erstarren in ideologischen Formeln.

23 Aus individueller Sicht und im Kontext professionsorientierter beruflicher Karrieremuster sind damit fraglos neue Möglichkeiten gegeben und Erwartungen an die Berufsbiographie der Studierenden formuliert.

24 Siehe dazu ferner die Literaturangaben in Anmerkung 22.

Das Aufgabenspektrum der Lehrer und Lehrerinnen im System Beruflicher Bildung ist in der letzten Dekade komplexer geworden. Es sind weniger die technologischen Veränderungen in den berufspädagogischen Handlungsfeldern, die das klassische Leitbild kritisieren und die alleinige Ausrichtung auf Lehr- und Lernprozesse als überholt erscheinen lassen. Vielmehr sind es der Wandel der Gesellschaft, die institutionelle Dynamik des deutschen Bildungssystems sowie die Schulorganisation und die ‚Karriereorientierung‘ der Klientel, die das professionelle Handeln von Berufspädagogen mit neuen Aufgaben konfrontieren. Die Schlagworte lauten Wissensgesellschaft, Europäisierung der Güterproduktion, Deregulierung von Teilarbeitsmärkten. In der Etablierung eines neuen europäischen Bildungsraumes finden sie u.a. ihren Niederschlag.²⁵ Ein neues Lehrer(bildungs)profil wird dadurch evoziert (Europäische Kommission 2005). Insofern bewegt sich der Professionalisierungsbegriff – die oben dargestellten Arenagespräche liefern dazu eine Vielzahl von Beispielen – selbst in einem dynamischen Umfeld.

Der Diskurs über Professionalität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen ‚Zunft‘ muss heute das Gesamtbildungssystem und dessen unmittelbare Abhängigkeit vom Beschäftigungssystem theoretisch wie praktisch einholen. Eine Verengung der Lehrertätigkeit auf die berufspädagogischen Aktivitäten im Klassenzimmer und/oder gegebenenfalls Labor (Kabinett usw.) steht nicht erst seit gestern zur Disposition. Der Arbeitsplatz des Lehrers wird damit auf nur eine, fraglos wichtige Dimension verkürzt. Die mit der allgemeinen Hochschulreife (Abitur) verbundenen Bildungs- und Mobilitätserwartungen sowie die institutionelle Dynamik des gesamten Bildungssystems, Lernortkooperation und Verbundausbildung, die Konvergenz von industriellen Tätigkeitsdomänen und Berufen und die Forderungen nach schulischem Qualitätsmanagement, um nur einige aktuelle Stichworte zu nennen, markieren den gesellschaftlichen Horizont, vor dem sich die Berufsschullehrerbildung neu zu definieren hat. Nimmt man den Lehrerbildungsdiskurs im berufspädagogischen Feld insgesamt in den Blick, dann ist deren theoretische und bildungspolitische Fixierung auf die strukturellen Bedingungen der beruflichen Erstausbildung („Duales System“) bemerkenswert. Berufliche Bildung einschließlich der Lehrerbildung, das zeigen die Diskurse im Längsschnitt, wird primär als Bildungsgangphänomen wahrgenommen. Die subjektive Seite, die sich im alltäglichen Lehrerhandeln und Unterrichten widerspiegelt, gerät dabei aus dem Blick. Mit der Konzentration auf empirische Daten berufsfachlicher Qualifizierung von Facharbeitern wird die Professionalisierung von Berufsschullehrern auf vermeintlich objektive Entwicklungsmuster verkürzt.

Die Bildungsgänge zur Qualifizierung insbesondere der industriellen Facharbeiterausbildung im Rahmen des Dualen Systems prägen, wie gezeigt, den bildungspolitischen Professionalisierungsdiskurs der Berufsschullehrerbildung. Damit wird nur ein Ausschnitt des vorfindbaren Anforderungs- und Tätigkeitsprofils von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen, das sich durch eine hohe Heterogenität auszeichnet, wahrgenommen. Die bemerkenswerte Breite von Bildungsgängen und Qualifizierungsmaßnahmen innerhalb des Schulsystems werden, gemessen an ihrem Stellenwert, nicht zur qualitativen Grundlegung eines Professionalisierungskonzepts herangezogen.²⁶ Zu nennen sind hier auszugswise das

25 Damit sind die Instrumente European Qualifications Framework (EQF) und European Credit System for Vocational and Training (ECVET) angesprochen.

26 Das sog. Kerncurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) beansprucht hier ein Gegengewicht zu setzen (Sektion 2003).

Berufsvorbereitungsjahr, Fachoberschule, Berufsoberschule, Berufsfachschule usw., aber auch statusdistribuierende Bildungsgänge, wie sie bspw. die Techniker- und Industriemeisterausbildung im Rahmen des beruflichen Weiterbildungssystems repräsentieren. Noch immer, oder schon wieder kann das alte Diktum ALFRED KÜHNES (1926, S. 47) Gültigkeit beanspruchen: „Der Gewerbelehrer muss das Wissen und Können vermitteln, das der Lehrling braucht. Das ist nicht in erster Linie wissenschaftliche Theorie, sondern die wortlose Weisheit der Werkstatt, die muss der Gewerbelehrer erfahren haben, um den jungen Hand- und Maschinenarbeiter richtig anzuleiten“.²⁷ Die Reduzierung auf einen klassischen Bildungsgang des Systems Beruflicher Bildung und ein bestimmtes Klientel ist umso bemerkenswerter, als die Teilzeit-Berufsschule zwar noch immer die größte Säule innerhalb des Systems Beruflicher Bildung darstellt, jedoch unverkennbar ist, dass deren Bedeutung seit einigen Jahren bröckelt (Berufsbildungsbericht 2004, S. 109ff.).²⁸ Damit orientiert sich die Berufsschullehrerbildung, im Gegensatz zu anderen pädagogischen Berufskulturen, nicht an den „Ansprüchen der am höchsten eingeschätzten Institutionen und Fächer, zu Lasten anderer“ (SOMMER 1982, S. 25), sondern am Modell der niederen technischen Bildung.²⁹

Nimmt man die quantitativen und qualitativen Anforderungen von Berufs- und Wirtschaftspädagogen im Bereich schulischer Aus- und Weiterbildung in den Blick und konfrontiert diese mit professionstheoretischen Überlegungen, dann erweist sich die oben geschilderte Politik als konzeptionell fragwürdig und programmatisch einseitig. Die hier zu konstatierende Einseitigkeit ist primär das Resultat einer im Diskurs vorherrschenden strukturtheoretischen Argumentation.³⁰ Normative Aspekte, die nach dem ‚Auftrag des Lehrers‘ in modernen Gesellschaften fragen und die Berufskultur sowie professionelles Lehrerhandeln beleuchten, finden wenig Beachtung.³¹

Mandat der Berufsschullehrerschaft

Stellt man jedoch die Frage nach dem Mandat der Berufsschullehrerschaft, dann rückt neben einer schulformbezogenen strukturellen Differenzierung die spezifische gesellschaftliche Funktion des Lehrers in den Mittelpunkt. Welchen Auftrag hat der Lehrer an beruflichen Schulen und welche Kompetenzen benötigt er, um diesem Auftrag gerecht zu werden? Die Mandatsfrage eröffnet sowohl den Blick auf die

27 KÜHNE (1926, S. 48) räumt allerdings angesichts der Rationalisierung der industriellen Güterproduktion ein, dass der ‚Gewerbelehrer‘ „nicht nur das Was, sondern auch das Warum“ zu interpretieren habe – eine entscheidende Differenz immerhin.

28 So steigt bspw. die Zahl der Schüler/innen im Berufsgrundbildungsjahr und an den Berufsfachschulen seit Jahren kontinuierlich, während die Schülerzahlen im Bereich der Teilzeit-Berufsschule rückläufig sind.

29 Damit ist auch die Grundlage für eine vertikale und horizontale Differenzierung der technischen Berufsschullehrer, Theorielehrer für den berufstheoretischen Unterricht (Theorielehrer I / II) auf der einen und ‚Lehrer für Fachpraxis‘ auf der anderen Seite (LIPSMEIER 1979, insbes. S. 420ff.) angesprochen.

30 Es ist mehr oder weniger symptomatisch, dass das Forschungsinteresse der Berufsschullehrerforschung, von wenigen Ausnahmen abgesehen, primär auf strukturelle Aspekte ausgerichtet ist (BRODERSEN 1992; EDDING 1995; neuerdings: KELL 2003).

31 Studien, die bspw. die berufspädagogische/wirtschaftspädagogische Berufskultur von Lehrern zum Thema erklären und damit einzelne Aspekte der subjektiven Seite von Lehrerhandeln untersuchen, sind die Ausnahme: BACHMANN 1999; HONOLKA 1979; LINKE 1979A; WULK 1988.

gesellschaftliche Dynamik von ‚Bildung und Arbeit‘ als auch auf das berufsbiographische, subjektive Phänomen von Professionalität. In analytischer Hinsicht ist damit die Berufskultur von Berufspädagogen beziehungsweise deren Professionalität angesprochen.³² In diesen Kategorien spiegeln sich kollektive Herausforderungen einerseits und individuelle Entwicklungsprobleme andererseits.³³

Die aktuellen Diskurse um die Implementation des Lernfeldkonzepts, aber auch die Vorschläge zur Etablierung so genannter Regionaler Berufsbildungszentren lassen erkennen, dass professionelles Handeln von Berufsschullehrern und deren besondere Berufskultur mit unterschiedlichen Erwartungen (Mandat) verbunden werden. Während das Lernfeldkonzept einen Lehrertypus voraussetzt, der über eine qualitativ neue, insbesondere fachdidaktische Ausbildung verfügen sollte und damit die Mandatsfrage auf die Mikroebene von Lehrerhandeln verlagert, verlangt die bildungspolitische Idee Regionaler Berufsbildungszentren einen Lehrer mit Managementqualitäten im Bereich von Schulentwicklung und Qualitätssicherung. Das Mandat konzentriert sich hierbei auf spezielle Kompetenzen, die allesamt auf die Makroebene berufspädagogischen Handelns zielen. Das klassische Ausbildungsziel von Lehrern wird mit diesen äußeren Anforderungen gesprengt.

Die hier schlaglichtartig skizzierten Herausforderungen zeigen, dass sich Professionalität von Lehrern an beruflichen Schulen zwar auf der Schulsystemebene und strukturtheoretisch thematisieren lassen, die Bewältigung derartiger Aufgaben jedoch die Entwicklung einer „professionellen Berufskultur in Lehrerkollegien“ zur Voraussetzung hat (TERHART 1996, S. 460). Analytisch betrachtet bündelt die Berufskultur sowohl die individuellen Herausforderungen als auch die kollektiven resp. gesamtgesellschaftlichen. Mit Berufskultur sind typische Eigenschaften einer Profession angesprochen, die spezielle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, Kommunikationsformen und Persönlichkeitsmerkmale zu erkennen geben und sich in einschlägigen ‚Leitbildern‘ manifestieren (BONZ 1992a; MÜNK 2001; PFADENHAUER 2003, S. 19ff.). Sie unterliegt darüber hinaus besonderen Reproduktionsmechanismen, die nicht nur von der Community selbst bestimmt werden, sondern immer auch Produkt der äußeren, gesellschaftlichen Kultur und deren Dynamik sind (zusammenfassend: BUCHMANN/KELL 2001, S. 13ff.). „Möglicherweise ist der Austausch zwischen dem Binnenaspekt und den Außeneinflüssen eines der zentralen Elemente, die für die Konstitution wie auch für die Dynamik, den Wandel einer Berufskultur verantwortlich sind“ (TERHART 1996, S. 453). Die Mandatsfrage besitzt professionstheoretisch betrachtet mithin einen doppelten Charakter. Einerseits ist der gesamtgesellschaftliche Wandel zu reflektieren, andererseits individuelles Lehrerhandeln.

32 Mit KUTSCHA (1989, S. 763) wird im Folgenden davon ausgegangen, dass die begrifflichen Differenzen zwischen Profession und Beruf, Professionalisierung und Verberuflichung marginal sind (Zum Verhältnis beider Begriffe neuerdings: PFADENHAUER 2003, S. 31f.). Damit, das ist dem Autor bewusst, werden berufs- und professionssoziologische Ansätze sowie theoretische Traditionslinien relativiert. Einen Gegenentwurf präsentiert KURTZ (1997), der von einer „Professionalisierbarkeit des Gewerbelehrerberufs“ (S. 12) ausgeht und eine sozialwissenschaftlich argumentierende Entwicklungslinie vom ‚Beruf zur Profession‘ konstruiert.

33 Die KMK (2003) hat mit der Vorlage von ‚Standards‘ bzw. elf Kompetenzen unlängst auf diese Anforderungen reagiert ohne allerdings die Berufskultur der Berufsschullehrer angemessen zu berücksichtigen. Zu Geschichte und Entwicklung der technisch-gewerblichen Berufsschulbildung (Gewerbelehrer) stellvertretend: LEMPERT 1962, 1965, 2000; SOMMER 1968; BÜCHNER 1980; STRATMANN 1988; BONZ 1992; NICKOLAUS 1996; KURTZ 1997; ALBERS/BONZ/NICKOLAUS 2001; MÜNK 2001. Siehe auch die Angaben, insbesondere ältere Studien, im Literaturverzeichnis.

Der Wandel der alten Arbeitsgesellschaft lässt in technologisch/technisch ausgerichteten Tätigkeitsdomänen vorwiegend industrieller Erwerbsarbeit, verkürzt formuliert, zum einen eine Integration unterschiedlicher Technologien („Technikmix“), zum anderen eine ‚Diskursivität des Wissens‘ erkennen. Die intensive Verwissenschaftlichung der industriellen Güterproduktion und die kommunikative Vermittlung technologischen Wissens in berufsfachliche Handlungsfelder – auf welchem Niveau auch immer – markieren die kognitiven sowie materiellen Anforderungen an berufspädagogisches Handeln in den unterschiedlichen Bildungsgängen des Systems Beruflicher Bildung. Die Komplexität des Mandats, das daraus erwächst, erfordert noch immer eine spezifische Berufskultur, aber vor allem ein schlüssiges Studienmodell. In der neuen technologischen und kommunikativen Herausforderung spiegeln sich die künftigen, subjektiven und objektiven Anforderungen von Berufsschullehrern. Zum Schlüssel einer Professionalisierung von Berufspädagogen, sowohl im Umgang mit einschlägigem ingenieurwissenschaftlichem als auch berufspädagogisch-fachdidaktischem Wissen, wird die Handhabung metakognitiven Wissens. „Wichtig ist in der Pädagogik nicht die richtige Theorie für die richtige Praxis, sondern die richtige Meta-Theorie. Die Qualität einer Meta-Theorie über den Zusammenhang von Theorie und Praxis, von Denken und Handeln, von Konzeption und Verwirklichung bemisst sich danach, wie viel Freiheit sie dem Erzieher einräumt“ (KUPFFER 1977, zit. nach PÄTZOLD 1995a, S. 472). Die Fähigkeit, Komplexität – gleich welcher Provenienz – zu reduzieren und in ein schlüssiges Unterrichtskonzept zu transferieren, hat die Meta-Theorie zur Voraussetzung. Zur Realisierung dieses Anspruchs bedarf es einer konkreten Utopie, die strukturelle Neuerungen mit inhaltlichen Veränderungen des universitären Curriculums kombiniert (OSER 1987).³⁴

Metakognitives Wissen und berufspädagogische Professionalität

Der moderne Berufsschullehrer sollte vor diesem Hintergrund in seinem Studium auf der Basis einer soliden Allgemeinbildung eine hohe fachliche Expertise in unterschiedlichen Lehrveranstaltungstypen entwickeln, wissenschaftliches Denken in verschiedenen Fachwissenschaften (Ingenieurwissenschaft-, Berufspädagogik/Erziehungswissenschaft/Fachdidaktik, Arbeitswissenschaften/Psychologie) praktizieren und selbständiges wissenschaftliches Arbeiten am Ende seines Studiums beherrschen. Insofern ist professionelles Lehrerhandeln dadurch charakterisiert, in welchem Ausmaß es gelingt, „die vorliegenden und einigermaßen gesicherten Theorien für unterrichtliches Handeln als Steuerungsgrundlage zu nutzen“ (BECK, zit. nach PÄTZOLD 1995, S. 469). Die einer permanenten Revision unterworfenen technologischen Wissensbestände in eine adäquate, fachdidaktische Standards berücksichtigende ‚Vermittlungsstrategie‘ zielgruppengerecht aufzubereiten und einem ‚Handeln unter Druck‘ (WAHL 1991) über längere Zeiträume standzuhalten, bedarf besonderer Denk- und Problemlösemethoden.³⁵ Die „Verwendung von

34 Vor diesem Hintergrund ist u.a. das curriculare und organisatorische Verhältnis von ‚Allgemeiner Didaktik‘, Fachdidaktik, ingenieurwissenschaftlicher Bildung und Schulpraktischen Studien neu zu formulieren. FRITZ OSER (1987, S. 811ff.) hat dazu bereits vor geraumer Zeit mit Blick auf das allgemeinbildende Schulwesens überzeugende Argumente vorgetragen, die im Kern auch die Berufsschullehrerbildung betreffen.

35 Damit ist neben dem schulischen (staatlichen) Schuldienst auch der außerschulische angesprochen.

Strategieschemata“ (DÖRNER 1982, S. 136) resp. der Einsatz metakognitiver Fähigkeiten ist eine der wesentlichen Voraussetzungen, komplexen Aufgaben, wie sie charakteristisch für pädagogisches und fachdidaktisches Handeln sind, gerecht zu werden (BROMME 1992; zur Lehrerexpertise im Kontext von Unterrichtsqualität: HELMKE 2004, S. 49ff.). Die unterschiedlichen theoretischen und methodischen Ansätze der am Professionalisierungsprozess von Berufspädagogen beteiligten Wissenschaftsdisziplinen bieten eine solide Grundlage dafür, Professionalität aufzubauen und spezifische Strategien zur Lösung komplexer Probleme in Unterricht und Schule zu entwickeln. „Angemessenes Problemlösen ist (...) von der Qualität des verfügbaren Wissens abhängig“ (DANN 1989, S. 85). Die Herausbildung von Metakognition ist mithin rückgekoppelt an Methodenwissen und die Fähigkeit zur Analogiebildung. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass „ein reichhaltiges Inventar verschiedener Wissensbestände, verknüpft durch viele Abstrakta“ (DÖRNER 1982, S. 147), existieren muss, um berufspädagogische Professionalität dauerhaft zu garantieren.³⁶ Erst der reflexive Umgang mit (berufs-)pädagogischem Wissen im weiteren und der Einsatz fachdidaktischen Wissens im engeren Sinne lässt eine Professionalität erwarten, die Lehrerhandeln nicht als schlichte Unterrichtstechnologie begreift und damit vorhandene Komplexität unterschlägt, sondern das Ziel verfolgt, in die Berufskultur und vielfältigen Praxen von Berufspädagogen hineinzusozialisieren. „Unterrichten ist nicht ein schlicht regelgeleitetes Agieren entlang berufsfachlicher Wissenskataloge, bei dem der Lehrer auf festgelegte Handlungsschemata zurückgreifen kann, sondern ein an erziehungswissenschaftlichen Theorien orientiertes Verstehen, Deuten, Entwerfen Arrangieren, Realisieren und Evaluieren von (beruflichen) Bildungsprozessen, die auf die Besonderheiten von Lernenden als Individuen abgestimmt werden müssen“ (PÄTZOLD 1995, S. 470).³⁷ Es unterliegt einem Missverständnis, davon auszugehen, Unterricht sei durch Planmäßigkeit hinreichend charakterisiert – vielmehr ist davon auszugehen, dass Korrekturen den Lehr- und Lernprozess prägen. Erst im Umgang mit komplexen Herausforderungen erweist sich der strategische Einsatz metakognitiver Fähigkeiten als Gradmesser berufspädagogischer Professionalität.³⁸ „Es ist die richtige Konsequenz des Gedankens, dass Erziehung und Bildung nicht nach einem Plan gemacht mechanistisch umgesetzt werden kann. Insofern ist der Umgang mit situativer Offenheit Grundvoraussetzung für pädagogische Tätigkeit“ (PÄTZOLD 1995, S. 473f.).

Der soziale Ort, Denk- und Problemlösemethoden unterschiedlicher Provenienz zu erfahren, anzuwenden und zu reflektieren ist die wissenschaftliche Hochschule. Deren – derzeit noch vorhandenen – Strukturen, spezifische Forschungs- und Reflexionspotentiale sowie Projekt- und Ideenlabore bieten nach wie vor die Grundlage für berufspädagogischen Kompetenzerwerb und professionelles Leh-

36 Die Selbstreflexion ist hierbei wiederum selbst eine strategische Größe. Verfahren zur „Konstruktion von Operationsketten“ (Heurismen), die auf die Anwendung „guten abstrakten Wissens“ zielen, wären demnach zu generieren (DÖRNER 1982, S. 143ff. und S. 138).

37 Damit wird indirekt Bezug genommen auf die Herausbildung ‚fachdidaktischer Kreativität‘ wie sie insbesondere im Zusammenhang mit der Konstruktion eines komplexen, fächerübergreifenden resp. offenen Unterrichts bspw. bei der Planung unterschiedlicher Lernaufgabentypen gefordert wird.

38 Die so genannte Lehrereffektivitätsforschung, auf der Suche nach spezifischen Effekten, setzt genau an diesem Punkt an, indem sie bspw. den ‚Motivationskünsten‘ von ‚guten Lehrern‘ oder deren Umgang mit Disziplinproblemen nachgeht und diese im Kontext kognitiver Fähigkeiten thematisiert (DANN 1989, S. 83ff.).

rerhandeln (neuerdings: NICKOLAUS 1996, S. 272ff.; LEMPERT 2000, S. 45; SLOANE 2003, S. 486f.).³⁹ Daraus erwächst mit Blick auf den Forschungsimperativ der Universitäten und Technischen Hochschulen die Aufgabe, berufspädagogische und fachdidaktische Probleme nicht nur zu identifizieren, sondern diese auch forschend zu bearbeiten (RALLE 2004). Im Sinne einer forschungsorientierten Lehre wären demnach universitär vertretene Ideen, Theorien und Methoden mit der ‚Realität‘ in schulischen und außerschulischen Institutionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu konfrontieren und in Form von Probehandeln (das sich auf die Anwendung von Strategieschemata stützt) auf ihre Relevanz hin zu prüfen. Eine „professionelle Berufskultur“ (TERHART 1996, S. 458), die sich ihrer berufspädagogischen Spezifität bewusst ist, ließe sich – eingebettet in ein durchdachtes Hochschulcurriculum – derart in Stufen aufbauen. Sie sollte hochschulpolitischen Reformern das Motiv zur Etablierung einer modernen Berufsschullehrerbildung liefern.

5. Schlussbemerkung

Das Professionalisierungsproblem wird weiterhin die Agenda bestimmen. Der mit der Mandatsfrage unmittelbar verbundene bildungspolitische Diskurs endet nicht mit einer wie auch immer überzeugenden Definition von Professionalität. Politisch eingebunden in eine spezifische Arena, korrespondiert das Bemühen um die Verbesserung der Berufsschullehrerbildung mit der Entwicklung des nationalen und europäischen Systems Beruflicher Bildung. Wandel und Zukunft der Institutionen beruflicher Aus- und Weiterbildung prägen weitgehend die Vorstellung davon, was professionelles Lehrerhandeln im berufspädagogischen Feld ausmacht und wie dessen Bildung aussehen müsste, um modernen Standards zu genügen. Deshalb ist die Frage nach der Tragfähigkeit resp. den Chancen und Grenzen des konsekutiven Studienmodells für die Berufsschullehrerbildung von zentraler Bedeutung (SCHÜTTE 2005, 2005a).

Das Mandat hat fraglos die institutionelle Dynamik zu berücksichtigen, aber auch den Bildungsauftrag der Institution. Die Förderung von Weltoffenheit, die Vermittlung technologischer Zusammenhänge, die Bereitschaft zur individuellen beruflichen Weiterbildung – um nur einige Stichworte zu nennen – lassen sich nicht allein durch sachkundige und thematisch ausgereifte Hochschulcurricula garantieren. Die Akzeptanz technischer Fachbildung, die Umsetzung des Bildungsauftrags und die Annäherung an einen ‚guten Unterricht‘ ist, auch auf absehbare Zeit, abhängig von der ‚kognitiven Basis‘ der Lehrkräfte (DANN 1989, S. 87). Die Professionalität von Berufsschullehrern wird sich insofern auch daran bemessen lassen, wie es im Studium gelingt, eben jene ‚Subjektiven Theorien‘ resp. ‚Alltagstheorien‘ (WAHL 2002) systematisch aufzubauen. Sie sind die individuelle Basis für den systematischen Aufbau fachdidaktischer Kreativität und ein Garant für den professionellen Umgang mit komplexen Unterrichtssituationen (SCHÜTTE 2006). Dazu bedarf es schlüssiger Studienmodelle, ausgereifter Studien- und Prüfungsordnungen, solider sachlicher Ressourcen sowie ausreichender personeller Kapazitäten. Der Weg vom ‚Wissen

³⁹ Auf die bildungspolitische Debatte um die Verlagerung der Berufsschullehrerbildung an die Fachhochschulen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Siehe dazu u.a.: NICKOLAUS 1996, S. 257; MÜNK 2001, passim.

zum Können' (HELMKE 2004) ist nicht nur weit und beschwerlich, er bedarf auch einer gewissen Infrastruktur, die zu garantieren staatliche Aufgabe ist.

Literatur

- Aachener Erklärung der Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaften e.V. (GfA) vom 20.9.2003. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik [ZBW] 100 (2004) 1, S. 141-142
- Albers, H.-J./Bonz, B./Nickolaus, R. (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Baltmannsweiler 2001
- Bachmann, K.: Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastung bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. Hohengehren 1999
- Bader, R./Kreuzer, A.: Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen im Studium. Ergebnisse einer Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen. In: BbSch 46 (1994) 2, S. 51-58
- Bader, R./Jenewein, K.: Professionalisierung für Berufsbildung sichern und erweitern. Konzeption eines konsekutiven Bachelor-Master-Modells für Berufsbildung und exemplarische Konkretisierung für technische Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule [BbSch] 56 (2004) 1, S. 9-16
- Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995
- Bauer, K.-O.: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: ZfPäd 44 (1998), S. 343-359
- BDA/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. Berlin 2003
- Beck, K.: Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In: Sommer 1992, S. 183-200
- Berliner Standards für die Lehrerbildung – Entwurf VP-AG zur Diskussion in den Universitäten vom 11.02.2005
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin 2003
- BLBS/VLW/Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Lehrerbildung für berufliche Schulen zwischen Qualität und Quantität – Lehrerbildungskongress in Bonn 29. November 2002. Wolfenbüttel 2003
- Blättner, F./Münch, J.: Pädagogik der Berufsschule. 2. überarb. und erw. Aufl. Heidelberg 1965
- Blankertz, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Eine problemgeschichtliche Untersuchung. 2. Aufl. Weinheim 1985 (1. Aufl. 1963)
- Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004
- Bonz, B.: Berufsschullehrerausbildung in Deutschland. In: Stratmann, K. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Beiträge zu einem gemeinsamen Wissensbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 9 zur ZBW. Stuttgart 1992, S. 238-257
- Bonz, B.: Leitbilder für Lehrer an beruflichen Schulen. In: Sommer 1992 [a], S. 90-111
- Bonz, B.: Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen und Ausbildungsstand – die Folgen der Entwicklung der Lehrerbildung nach 1945. In: Albers/Bonz/Nickolaus 2001, S. 84-100
- Brodersen, M.: Bibliographie zum Thema ‚Lehrer für berufliche Schulen‘. In: Sommer 1992, S. 390-476
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern 1992

- Buchmann, U./Kell, A.: Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrer-ausbildung, hrsg. im Auftrag des BMBF. Siegen 2001
- Büchner, U.: Der Gewerbelehrer und die industrielle Arbeit. Weinheim/Basel 1980
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M 1996
- DA/Deutscher Ausschuss für technisches Schulwesen (Hrsg.): Abhandlungen und Berichte über technisches Schulwesen Bd. VIII: Aufgaben der Technischen Hochschulen, Gewerbelehrerausbildung, Betriebsfachschulen, Praktikantenausbildung. Berlin 1926
- Dähne, H.: Die Berufsschullehrer-(Gewerbelehrer)Ausbildung in Sachsen vor 1945. In: DBFSch 52 (1956), S. 584-591
- Dann, H.-D.: Was geht im Kopf des Lehrers vor? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 36 (1989), S. 81-90
- Daniel, U.: Was müssen Hochschulen leisten, um Professionalisierung zu ermöglichen? In: Grimm 2004, S. 281-285
- Das Staatsexamen ist und bleibt das Gütesiegel des bayerischen Lehramtsstudiums – Stellungnahme der Bayerischen Kultusministerin Hohlmeier. In: BbSch 56 (2004) 7-8, S. 179-180
- Deißinger, T./Schütte, F.: ‚Bildung‘ und ‚Arbeit‘ im internationalen Diskurs. Zur Aktualität und Relevanz historisch-vergleichender Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: ZBW 96 (2000), S. 540-555
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen. 4. Aufl. Stuttgart 1972, S. 217-247, insbes. S. 242-244
- DGfE/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Stellungnahme zum berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium der Lehrer an beruflichen Schulen. In: BbSch 31 (1979) 11, S. 414-423
- DGfE/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften: Empfehlungen zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen. In: ZBW 77 (1981), 3, S. 214-219
- DGfE/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Strukturmodelle für die Lehrerbildung im Bachelor/Bakkalaureus- und Master/Magister-System. o.O.; 11.12.2004 i.d.F. vom 10.12.2005
- Dörner, D.: Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber, B./Weinert, F.E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München/Wien 1982, S. 134-148
- Edding, F.: Überlegungen zur Lernlaufbahn der Berufspädagogen. Verlagerung des Studiums an Fachhochschulen? Unveröffentl. Ms. o.O, o.J. (Berlin 1995)
- Europäische Kommission: Bericht über die Qualität der schulischen Ausbildung in Europa – sechzehn Qualitätsindikatoren. Luxemburg 2000
- Europäische Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur: Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften (Entwurf). o.O. o.J. (Brüssel, 3. Febr. 2005)
- Fasshauer, U.: Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden. Alsbach 1997
- Faulstich, P.: Gewerbelehrerausbildung am Beispiel Berlin (West). In: BbSch 29 (1977) 1, S. 16-25
- Gafga, P./Thiel, G./Waechter, H. u.a. (Hrsg.): Wege und Irrwege der Gewerbelehrerausbildung. Frankfurt/M 1979
- Georg, W./Lauterbach, U.: Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M 1978
- Gerds, P.: Ausbildung von Diplom-Berufspädagogen für alle Lernorte in der beruflichen Bildung. Bildungspolitisches Fazit eines Modelversuchs an der Universität Bremen. In: BbSch 43 (1991) 12, S. 730-743

- Gerds, P.: Arbeit und Beruf im Studium von Berufspädagogen. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften. Baden-Baden 2000, S. 129-147
- Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F. (Hrsg.): Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. ITB-Gutachten. Bremen 1998
- Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F. (Hrsg.): Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt [„Norddeutsches Gutachten“]. In: ZBW 95 (1999), S. 585-596
- Gerds, P./Linke, H., u.a. (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen. Hochschule & Berufliche Bildung Bd. 9. Stuttgart 1989
- Gesamverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen: Informationen für Referendarinnen und Referendare, Fachlehreranwärterinnen und Fachlehreranwärter. Hanau (März) 2004
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. – Dachverband der Fachdidaktischen Fachgesellschaften: Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken (Entwurf) vom 12. Januar 2004
- GEW/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand: Diskussionspapier der GEW zur Ausbildung von Berufsschullehrern und -lehrerinnen vom 21. November 2001. Frankfurt/M 2001
- Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 3. Auflage. Weinheim/München 1992
- Götte, A.: Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte an den Maschinenbauschulen. In: Deutscher Ausschuss für technisches Schulwesen (Hrsg.): Abhandlungen und Berichte über technisches Schulwesen Bd. I. Leipzig 1910, S. 120-138. Nachdruck: Schütte 2003, Dok. 75, S. 239-248
- Grimm, A. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Locomer Protokolle 11/03. Rehbürg-Loccum 2004
- Greinert, W.-D.: Professionalisierung der Lehrer an beruflichen Schulen. Geschichte oder Notwendigkeit? In: Ruhland, H.-J./Niehues, M. u.a. (Hrsg.): Lehrer an beruflichen Schulen – Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld 1982, S. 167-176
- Greinert, W.-D./Hesse, H.A.: Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: BbSch 26 (1974) 9, S. 621-625 und (1974), S. 684-695
- Grottker, D.: Historische Berufspädagogik in der Ausbildung von Berufsschullehrern. Probleme, Erfahrungen, Perspektiven. In: Stratmann, K. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Beiträge zu einem gemeinsamen Wissensbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 9 zur ZBW. Stuttgart 1992, S. 281-287
- Grottker, D.: Berufsschullehrerausbildung in der DDR. Ein Modell aus Sicht der Geschichte und der Gegenwart. In: Bader/Pätzold 1995, S. 69-90
- Grüner, G.: Der Fachbereich Berufspädagogik in der Gesamthochschule. Vorschläge für seine Verwirklichung. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 66 [DtBFsch] (1970), S. 441-450
- Grüner, G.: Bausteine zur Berufsschuldidaktik. Trier 1978
- Hartmann, K.O.: Die Ausbildung des Gewerbelehrers. In: Kühne 1929, S. 266-290
- Hartmann, M.: Auf dem Weg zur Zwei-Klassen-Universität. In: Frankfurter Rundschau Nr. 189 vom 16. August 2005
- Hecht, B./Peters, I.B.: Relevanz von Studieninhalten der ersten Ausbildungsphase im Lehramtsstudiengang der Sekundarstufe II mit beruflicher Fachrichtung im Fach Erziehungswissenschaft (Berufspädagogik). Ergebnisse einer Befragung an berufsbildenden Schulen, Studienseminaren und Universitäten. In: ZBW 93 (1997), S. 270-292
- Heid, H.: Über das Verhältnis von Theorie und Praxis. In: ZBW 83 (1987) 7, S. 592-602
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 3. Aufl. Seelze 2004
- Herkner, V.: Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen. Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe. Hamburg 2003

- Herrmann, U.: Das Lehren lernen – das Lernen lehren. Welche Probleme soll eine Reform der Lehrerbildung lösen? In: Grimm 2004, S. 35-49
- Hesse, H.A.: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart 1968
- Hesse, H.A./Jungk, D./Lipsmeier, A./Manz, W.: Zur Theorie und Empirie der Studienplanung. Vorbericht über das Hannoversche Projekt zur Gewerbelehrausbildung. In: DtBFSch 68 (1972), S. 408-422
- Hesse, H.A./Jungk, D./Lipsmeier, A./Manz, W.: Berufsbild und Studienplan. Hannover 1975
- Honolka, H.: Berufliche Rollenkonflikte von Berufsschullehrern. In: DtBFSch 75 (1979), S. 243-263
- Hoppe, M. (Hrsg.): Technikentwicklung. Berufsausbildung und Lehrerbildung im Metallbereich. Frankfurt/M 1982
- HRK/Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bolognaprozesses an deutschen Hochschulen. 2. Aufl. Bonn 2004
- Jeder, M.: Die Auseinandersetzung der Reichsministerien über die Gewerbelehrausbildung in der Zeit von 1940-1942. In: BbSch 22 (1970), S. 607-615
- Jehle, [Fr.]: Die Ausbildung der Gewerbelehrer in Württemberg. In: DA 1926, S. 56-66
- Jenewein, K.: Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum 1994
- Jenewein, K.: Ausbildungsdefizite von Berufsschullehrern in den Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik. In: Bader/Pätzold 1995, S. 247-261
- Jost, W.: Die Entwicklung von Studium und Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen seit der KMK-Rahmenvereinbarung von 1973. In: Gerd/Linke 1989, S. 249-264
- Jost, W.: Lehrerversorgung und Lehrernachwuchs an beruflichen Schulen. In: ZBW 86 (1990), S. 34-51
- Jost, W.: Nach der Neuordnung der Ausbildungsberufe die Neuordnung der Berufsschullehrerausbildung? In: Hochschulausbildung. Zeitschr. für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung 8 (1990) 4, S. 255-270 [a]
- Kell, A.: Berufsschullehrerbildung als Gestaltungsaufgabe der Berufsbildungspolitik. In: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven. Baltmannsweiler 2003, S. 315-333
- Keuffer, J./Oelkers, J.: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim/Basel 2001
- Klippert, H.: Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Praxisband für Schule, Studium und Seminar. Weinheim 2004
- KMK/Kultusministerkonferenz: Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen. Beschluss der KMK vom 06.07.1973
- KMK/Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe II – Lehrbefähigung für die Fachrichtung des beruflichen Schulwesens. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Loseblatt-Sammlung Nr. 781, Beschluss vom 05.10.1973 [a]
- KMK/Kultusministerkonferenz: Zugang zur Promotion für Master-/Magister- und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen. Beschluss der KMK vom 14.04.2000
- KMK/Kultusministerkonferenz: Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG. Beschluss der KMK vom 14.04.2000 [a]
- KMK/Kultusministerkonferenz: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000 [b]
- KMK/Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 o.O. o.J. (Bonn 2003)
- KMK/Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004

- KMK/ Kultusministerkonferenz – Pressemitteilung: Ergebnisse der 310. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz in Quedlinburg vom 2. und 3. Juni 2005 – Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in den Lehramtsstudiengängen. www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/pm050603.htm (06.06.2005)
- Krüger, H./Rauner, F.: Berufspädagogen. Lehrer für die Sekundarstufe II. Ergebnisse einer Diskussion. In: Hoppe, M. u.a. (Hrsg.): Berufsbildung. Zum Verhältnis von Beruf und Bildung. Frankfurt/M 1981, S. 140-156
- Kühne, A.: Die Ausbildung der Gewerbelehrer. In: DA 1926, S. 44-55
- Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig 1929 (1. Aufl. 1923)
- Kuhnle, H./Mayer, R./Schanz, H. (Hrsg.): 40 Jahre Lehrerbildung für berufliche Schulen an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart/Esslingen 1947-1987. Alsbach 1988
- Kurtz, T.: Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen 1997
- Kutscha, G.: Zur Professionalisierung des Berufspädagogen. In: BbSch 41 (1989) 12, S. 762-775
- Lehmann, E.: Bachelor und Master – noch fehlen die geeigneten Strukturen. Stellungnahme des VDI-Präsidenten über Chancen und Risiken bei der Einführung der Studiengänge Bachelor und Master. In: VDI nachrichten vom 16.07.2004, S. 2
- Lehrer müssen Profis für Lehren und Lernen sein. Interview mit KMK-Präsidentin Doris Ahnen (SPD). In: Erziehung und Wissenschaft 56 (2004) 10, S. 20
- Lempert, W.: Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie. Stuttgart 1962
- Lempert, W.: Gewerbelehrerbildung und Schulreform. Heidelberg 1965
- Lempert, W.: Zur Gestaltung des Studiums der Berufspädagogen an der Universität Bremen. In: Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudie für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt/M 1974, S. 300-320
- Lempert, W.: Der Gewerbelehrerberuf – eine Profession? In: ZBW 95 (1999), S. 403-423
- Lempert, W.: Probleme der Professionalisierung von Lehrkräften gewerblicher Schulen – 10 Thesen. In: berufsbildung 54 (2000) 61, S. 43-45
- Linke, H.: Der Einfluß der technisch-organisatorischen Entwicklung auf die Qualifikationsstruktur und das Bewusstsein der Lehrer im gewerblich-technischen Bereich. Diss. Darmstadt 1979
- Linke, H.: Zur pädagogischen Orientierung und Handlungskompetenz der Berufsschullehrer für den gewerblich-technischen Bereich. In: BbSch 31 (1979) 11, S. 627-634 [a]
- Linke, W.: Der Gewerbelehrer und die Gewerbelehrerin. In: Blättner, Fritz/Kiehn, Ludwig u.a. (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg 1960, S. 236-266
- Lipsmeier, A.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Berufsausbildung und Lehrerbildung. In: BbSch 31 (1979) 7/8, S. 416-423
- Lipsmeier, A.: Internationale Aspekte der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: ZBW 97 (2001) 2, S. 132-149
- Lipsmeier, A.: Ausbildung von Diplomgewerbelehrern in Karlsruhe. Desillusionierung einer Legende und Restrukturierung einer Tradition in Etappen. In: Clement, U./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Stuttgart 2003, S. 132-149
- Lipsmeier, A.: Wider den ‚kleinen‘ Berufsschullehrer – Innovierung und Stabilisierung der Gewerbelehrerausbildung an der Universität Karlsruhe. In: BbSch 56 (2004) 6, S. 131-133
- Lipsmeier, A./Nölker, H. (Hrsg.): Berufspädagogen für Schule und alternative Tätigkeitsfelder. Ausbildungsproblem in der Diskussion – Dokumentation eines Expertenkolloquiums. Bad Honnef 1980
- Litt, Th.: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. In: Litt, Th.: Führen und Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1957, S. 110-126
- Matzke, W.: Fragen einer Harmonisierung der Lehrerbildung im Bereich beruflicher Schulen. In: DtBFsch 68 (1972), S. 422-434

- Mehner, M.: Fortbildungsschulkunde. Handbuch für den Fortbildungsschullehrer. Leipzig 1912 (1. Aufl. 1903)
- Monsheimer, O.: Die Berufsschule zwischen gestern und morgen. In: Röhrs 1963, S. 432-446
- Münk, D.: Der Gewerbelehrer als Anpassungsvirtuose. Ausbildungsanspruch und Berufswirklichkeit. Bielefeld 2001
- Neuweg, G. H.: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: ZfPäd 48 (2002), S. 10-29
- Negt, O.: Über den betriebswirtschaftlichen Imperialismus im Bildungswesen und die Schwierigkeiten, Alternativen zu entwickeln – ein Interview. In: Widersprüche 23 (2003) 89, S. 7-18
- Nicht jeder eignet sich zum Master. Interview mit der Nordrhein-Westfälischen Ministerin für Wissenschaft und Forschung. In: VDI nachrichten Nr. 8 vom 25. Februar 2005, S. 7
- Nickolaus, R.: Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen 1996
- Nickolaus, R.: Gewerbelehrausbildung als hochschuldidaktisches Objekt und bildungspolitisches Experimentierfeld. In: Straka, G.A./Bader, R./Solane, P.E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen 1997, S. 47-58
- Nickolaus, R.: Professionalisierung – ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse? In: Albers, H.J./Bonz, B./Nickolaus, R. (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Baltmannsweiler 2001, S. 22-42
- Nickolaus, R.: Kritische Anmerkungen zu den aktuellen Debatten um die Gestaltung der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: Eckert, M./Horlebein, M./Lisop, I. u.a. (Hrsg.): Bilanzierungen – Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt/M 2002, S. 173-186
- Nickolaus, R./Ziegler, B.: Berufs- und studienbezogene Orientierungen von Studierenden im Diplomstudiengang Technikpädagogik (GwL). Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie. In: Schelten, A./Sloane, P.F./Straka, G.A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Opladen 1999, S. 45-67
- OECD: Bildungspolitische Analyse. Paris 2001
- Oser, F.: Können Lehrer durch Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung. In: ZfPäd 33 (1987), S. 805-822
- Oser, F.: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser/Oelkers 2001, S. 215-342
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur/Zürich 2001
- Pätzold, G.: Berufsschullehrerausbildung zwischen Aufbruch, Stillstand und Rückschritt. In: Bader/Pätzold 1995, S. 25-59
- Pätzold, G.: Zur Notwendigkeit der Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis in der Ausbildung für Lehrer berufsbildender, insbesondere gewerblicher Schulen. In: ZBW 91 (1995), S. 458-474 [a]
- Pätzold, G./Wortmann, E.: Wissensformen in der professionalisierten Lehrerausbildung. In: ZBW 95 (1999), S. 483-502
- Pahl, J.-P.: Berufsschule – Annäherungen an eine Theorie des Lernorts. Seelze-Velber 2004
- Pahl, J.-P./Herkner, V.: Arbeits- und Prozesswissen – Ansatzmöglichkeiten zur Akzentuierung eines berufswissenschaftlichen Hochschulcurriculums. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften. Baden-Baden 2000, S. 353-376
- Pahl, J.-P./Tenfelde, W. (Hrsg.): Lehrerbildung zwischen Tradition und Erneuerung – ein Gespräch. In: berufsbildung 58 (2004) 86/87, S. 27-30
- Passe-Tietjen, H. (Hrsg.): Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen im vereinten Deutschland. Hochschule & Berufliche Bildung Bd. 25. Alsbach/Bergstr. 1991
- Petersen, W./Spöttl, G.: Der berufsfeldwissenschaftliche Ansatz für die Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen. In: berufsbildung 53 (1999) 58, S. 8-11

- Pfadenhauer, M.: Professionalität. Eine wissensoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen 2003
- Präsident der Technischen Universität München (Hrsg.): Lehrerbildung an der TU München, gestern – heute – morgen. Festschrift zum 40-jährigen Jubiläum der naturwissenschaftlich-technischen Lehrerbildung an der TUM. München o.J. (2005)
- Ralle, B.: Fachdidaktiken zwischen Vermittlungswissenschaft und moderner Lehr-/Lernforschung. In: Grimm 2004, S. 185-196
- Rauner, F.: Zur Begründung und Struktur Gewerblich-Technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereichs. Bremen 1993, S. 10-36
- Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt/M 1963
- Rosensträter, H.: Lehrer und Schüler an der Berufsschule. Essen 1961
- Rottmann, J.: Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt/M 1997
- Rützel, J. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform. (Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik Bd.14). Darmstadt 1994
- Ruppel, A./Schütte F.: Lehren und Lernen im informationstechnischen Zeitalter. Die berufliche Fachrichtung Metall- und Maschinentechnik im Wandel. In: berufsbildung 58 (2004) 86/87, S. 4-6
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Der Geschäftsführende Vorstand (Hrsg.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sonderdruck. Jena 2003
- Sloane, P.F.: Bakkalaureaten und Magister für die (berufsbildenden) Schulen – Quo vadis Berufs- und Wirtschaftspädagogik? In: ZBW 99 (2003), S. 481-493
- Sommer, K.-H.: Die Gewerbelehrerbildung. Köln 1968
- Sommer, K.-H.: Zur Ausbildung von schulischen Berufserziehern – Ergebnisse und Befunde der Gewerbelehrerbildung. In: Schanz, H. (Hrsg.): Entwicklung und Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1976, S. 191-212
- Sommer, K.-H.: Rolle und Funktion des Lehrers an beruflichen Schulen. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrer an beruflichen Schulen – Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld 1982, S. 23-35
- Sommer, K.-H. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen 1992
- Spöttl, G.: Berufs(feld)wissenschaft in der Lehrerbildung im Lichte von BA- und MA-Modellen. In: Herkner, V./Vermehr, B. (Hrsg.): Berufsfeldwissenschaft – Berufsfelddidaktik – Lehrerbildung. Beiträge zur Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung. Bremen 2004, S. 211-221
- Schelten, A.: Studiengangmodelle in der Situation einer Lehrerbildungsstätte für berufliche Schulen: Technische Universität München. In: BLBS 2003, S. 81-85
- Schlösser, M./Drewes, C./Osthues, E.-W.: Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit. Frankfurt/M 1989
- Schütte, F.: Quellen und Dokumente zur Geschichte der technischen Bildung in Deutschland. Teil 2: Das technische Fachschulwesen 1890-1945. Köln/Weimar/Wien 2003
- Schütte, F.: Technische Bildung in Preußen-Deutschland. Aufstieg und Wandel der Technischen Fachschule 1890-1945. Köln/Weimar/Wien 2003 [a]
- Schütte, F.: Memorandum zur Berufsschullehrerbildung an der TU Berlin. B.Sc. ‚Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften‘ quo vadis? www.ibba.tu-berlin.de/wir/schuette/index-schuette.html. (Stand: 17.03.2005)
- Schütte, F.: Konsekutive Berufsschullehrerbildung – das Berliner Modell. In: Büchter, K./Seubert, R./Weise-Barkowsky, G. (Hrsg.): Berufspädagogische Erkundungen. Frankfurt/M 2005, S. 499-513 [a]

- Schütte, F.: Berufliche Fachdidaktik – Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Ein Lehr- und Studienbuch. Stuttgart 2006
- Schütte, F./Uhe, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Berlin 1998
- Schulz, R./Becker, M. u.a. (Hrsg.): Bachelor und Master für das Lehramt an beruflichen Schulen. Auswirkungen auf das Referendariat. Dokumentation der Fachtagung („innovelle-bs“) zu strukturellen und inhaltlichen Auswirkungen der Bachelor-/Masterausbildung der 1. Phase der Lehrerausbildung auf das Referentariat (2./3. Phase) vom 22. bis 23. Juni in Mannheim. Kronshagen 2004
- Stratmann, K.: Die Qualifizierung des Gewerbelehrers – eine ungelöste Aufgabe. In: ZBW 84 (1988), S. 483-494
- Stratmann, K.: Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften im Studium für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen. In: Sommer 1992, S. 74-89
- Stratmann, K.: Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. In: BbSch 46 (1994) 2, S. 40-51
- Tenorth, H.-E.: Reform der Lehrerbildung als Element der universitären Studienreform. In: Grimm 2004, S. 51-61
- Terhart, E.: Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B. u.a. (Hrsg.): Erziehung als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 103-131
- Terhart, E.: Reden über Erziehung: Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. In: Neue Sammlung 32 (1992 [a]), S. 195-214
- Terhart, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe/Helsper 1996, S. 448-471
- Terhart, E.: Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: ZfPäd 46 (2000), S. 809-829
- Terhart, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000 [a]
- Terhart, E.: Lehrerbildung quo vadis? In: ZfPäd 47 (2001), S. 549-558
- Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel 2001 [a]
- Terhart, E.: Lehrer brauchen Professionalität und ein Berufsethos. Neue Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung – Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrerberufs: In: Frankfurter Rundschau Nr. 279 vom 30.11.2002, S. 14
- Terhart, E.: Was müssen die Hochschulen leisten, um Professionalisierung zu ermöglichen? In: Grimm 2004, S. 273-280
- Thomae, K.: Die Ausbildung der Lehrer an Fachschulen. In: Kühne 1923, S. 477-486; Nachdruck: Schütte 2003, Dok. 76, S. 249-258
- Uhe, E.: Berufsschullehrer/-innenausbildung im Spannungsfeld von Berufspädagogik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In: Schütte/Uhe 1998, S. 379-393
- Wagner, H.-J.: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim 1998
- Wilbers, K.: Standards für die Bildung von Lehrkräften. In: Gonon, Ph./Klauser, F./Nickolaus, R./Huisinga, R. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2005, S. 135-146
- Wahl, D.: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim 1991
- Wahl, D.: Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: ZfPäd 48 (2002), S. 227-241
- Wulk, J.: Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt/M 1988
- www.hrk-bologna.de (17.07.2005)

Anschrift des Autors: Prof. Dr. habil. Friedhelm Schütte, TU Berlin, Fakultät I, Institut für Berufliche Bildung u. Arbeitslehre (IBBA), Franklinstr. 28/29, Sekr. 4-4, 10587 Berlin