

Editorial

RALF TENBERG

„Stiefkinder“ des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen“ zu deren Implementierung

Ausgangssituation

Vor knapp eineinhalb Jahrzehnten analysierte NICKOLAUS die damalige Lehrerbildung für berufliche Schulen im Hinblick auf deren Professionalität (2001, 22). Im Zentrum dieser Erörterung stand die Frage, inwiefern das erhöhte theoretische Niveau der Ausbildung durch deren Übertragung an die Universitäten im Sinne verschiedener Professionalisierungstheorien eine Verbesserung herbeiführen kann (ebd. 31 f.). BONZ äußerte diesbezüglich Skepsis und kritisierte die universitäre Ausbildung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen in zweierlei Hinsicht: 1. In den universitären Studiengängen würde ein enger Praxisbezug des Studiums einer Akademisierung geopfert, mit der Folge, dass die so erreichte theoriefundierte Reflexionsfähigkeit mangels Basiserfahrungen ihren Sinn verlieren würde (2001, 94). 2. Die in Anlehnung an Studiengänge für das Lehramt an Gymnasien erfolgte „Verdrängung pädagogischer Aspekte im Studium durch fachwissenschaftliche Bereiche missachtet die pädagogischen Aufgaben, die mit Unterricht verbunden sind“, welche an beruflichen Schulen wesentlich bedeutsamer seien, als an Gymnasien (ebd.).

Seine zentrale Kritik an der damaligen Professionalisierungssituation bezog sich jedoch nicht auf die universitäre Ausbildung, sondern auf jene Zugänge in das Lehramt an beruflichen Schulen, die diese umgehen. Er stellte dabei ausgehend von einer Studie von BACHMANN (1999, 147) fest, dass damals nur etwa 23% (!) der Lehrpersonen an beruflichen Schulen den grundständig universitären Weg gegangen sind. Ebenso viele (23%) kamen als Lehrpersonen mit berufsbezogenem fachwissenschaftlichen Universitätsstudium ohne erziehungswissenschaftliche Studienanteile und 12% mit berufsbezogenem fachwissenschaftlichen Fachhochschulstudium. 28% waren Lehrpersonen mit gymnasialem Examen, wobei dies von 17% an Universitäten und von 11% an pädagogischen Hochschulen erworben wurde; 14% hatten entweder einen Meister- oder einen Techniker-Abschluss (89 f.)¹. Daraus war für

1 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse von BACHMANN (1999) nur für Baden-Württemberg gelten und damit sicher nicht verallgemeinert werden können. Jedes Bundesland

den damaligen Zeitpunkt ein sehr heterogener Ausbildungsstand des Lehrpersonals an beruflichen Schulen ableitbar. Durch die seit 2001 sukzessive Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge für berufliche Schulen (Implementierung der Basiscurricula der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung der KMK, Akkreditierung der Studiengänge, ...) wurden die grundständigen Studiengänge konsequent verbessert. Ebenso wurden die außeruniversitären Zugänge zum beruflichen Lehramt reduziert. Trotzdem entstammt nach wie vor ein hoher Prozentsatz unserer Lehrerkollegien sog. Quer- und Seiteneinstiegen, also Zugängen in das Lehramt, für die die Weiterentwicklung der Professionalisierung im zurückliegenden Jahrzehnt nicht oder nur zum Teil wirksam wurde. Länderspezifisch betrachtet, ist dies in Fachrichtungen, in welchen ein Bundesland keine grundständige Ausbildung anbietet besonders prägnant. Beispielsweise deckt Hessen seinen Bedarf für Lehrpersonen in den Bereichen Sozialpädagogik und Gesundheit ausschließlich durch Quer- und Seiteneinsteiger ab.

Länderübergreifend gibt es darüber hinaus sog. „Mangelberufe“, z. B. im gewerblich-technischen Bereich in den Lehrämtern für Metall- und Elektrotechnik, in welchen es seit jeher kaum gelingt, das altersbedingte Ausscheiden von Lehrpersonen zu kompensieren, obwohl der Lehrpersonen-Bedarf insgesamt demografiebedingt kontinuierlich zurückgeht (Rothe, 2006, 7). 2014 haben im gesamten Bundesland Hessen zehn Referendare im Metallbereich und vier Referendare im Elektrobereich den Vorbereitungsdienst angetreten. In den Vorjahren waren es 9/6 (2013), 11/4 (2012) und 6/4 (2011)². Auch die systematische Einstellung von Ingenieuren mit Universitätsabschluss und mehrjähriger Berufserfahrung in den Vorbereitungsdienst in Mangelfächern war und ist diesbezüglich nicht mehr als ein „Tropfen auf den heißen Stein“. Für das gesamte Bundesland konnten auf diesem Wege für Metalltechnik, Elektrotechnik und Informatik im Jahr 2013 vier, im Jahr 2014 sieben und 2015 bislang drei SeiteneinsteigerInnen rekrutiert werden, also durchschnittlich weniger als zwei Personen pro Fach und Jahr.

Um hier unmittelbar Abhilfe bzw. „Linderung“ herbeizuführen, werden seit jeher sog. Sondermaßnahmen durchgeführt. Also Maßnahmen der Kultusministerien zur Schließung größerer Bedarfslücken durch Ausbildungskonzepte mit Sonderkonditionen, die primär eine möglichst schnelle Entlastungs-Wirkung in den Schulen herbeiführen sollen. Wie solche Sondermaßnahmen im Einzelnen ausgestaltet und umgesetzt werden, hängt immer vom jeweiligen Bundesland und den dortigen spezifischen politischen Konstellationen und institutionellen Rahmenbedingungen ab. Im Zentrum dieser „der Not geschuldeten Abkürzungen“ steht dabei generell die Qualitätsproblematik. Selbst ein grundständiges Studium für ein berufliches Lehramt erreicht die vielen, daran gestellten Ansprüche bzgl. berufspraktischem, fachlichem, erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischem und schulpraktischem Niveau, nur durch ein umfassendes und eng strukturiertes Ausschöpfen aller strukturellen und institutionellen Möglichkeiten einer Universität. Dabei stehen wesentlich größere zeitliche Ressourcen für Lehre, Lernen und Prüfungen zur Verfügung als in einer Sondermaßnahme.

handhabt die Zugänge von nicht-grundständigen Lehrpersonen ins berufliche Lehramt eigenständig – Baden-Württemberg gilt dabei als relativ „großzügig“.

2 Information vom Staatlichen Studienseminar für berufliche Schulen Südhessen

In diesen muss sogar in Kauf genommen werden, dass die Kompetenzentwicklung der SeiteneinsteigerInnen deren Unterrichtseinsatz hinterher eilt bzw. parallel zu diesem nachgeholt werden muss³. Wohlwissend, dass damit der inzwischen erreichte Professionalisierungsstand in diesem Segment der LehrerInnenbildung in keinem Falle erreicht werden kann, werden anhaltend Sondermaßnahmen als Gesamtarangements gestaltet, in welchen zumindest ein vertretbarer Kompromiss zwischen Sachzwängen und Minimal-Qualität gefunden werden muss. Die schwierige und zudem unangenehme Aufgabe obliegt zumeist den Kultusministerien der Länder oder den daran angeschlossenen Landesinstituten. Daher vollziehen sich diese Prozesse gerahmt von (regierungs-)parteilichter Programmatik in Verschränkung der verschiedenen Strategien der eingebundenen Protagonisten (neben dem Ministerium und den Landesinstituten der Vorbereitungsdienst, die Schulaufsicht, Vertretern der Schulleitungen, Personalräte, Gewerkschaften, Betriebs- und Elternverbände, ...). Nach einer win-win-Situation für die Beteiligten sucht man hier vergeblich, vielmehr stellt es sich für alle in irgendeiner Form als Schadensbegrenzung dar. Einziger Erfahrungshintergrund ist dabei der jeweilige Informationsstand über zurückliegende Sondermaßnahmen, insbesondere im eigenen Bundesland. Dabei handelt es sich jedoch um punktuelle und durch individuelle Blickwinkel beeinträchtigte Individualeindrücke, die kaum aussagefähig für die Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen von derart komplexen Bildungsinterventionen sein können und die auch sehr unterschiedlich interpretiert werden können. Ein besserer Erfahrungshintergrund könnte durch empirische Befunde hergestellt werden, solche sind jedoch im vorliegenden Bezugsraum – wie sich im Folgenden zeigen wird – Mangelware.

Bedarf und Mangel in der Lehrerbildung

Seit Beginn der Bundesrepublik Deutschland gab und gibt es immer genügend junge AbiturientInnen, die die Ausbildung für einen Lehrerberuf antraten bzw. antraten. Dies gilt insbesondere für das gymnasiale Lehramt. Obwohl hier über die letzten beiden Jahrzehnte generelle Auf- und Ab-Bewegungen zwischen großer und geringer BewerberInnen-Überdeckung festzustellen sind, die neuen Bundesländer etwas weniger Überdeckung aufweisen als die alten, und es auch Bereiche gibt (insbesondere naturwissenschaftlich-mathematische Fächer), in welchen zeitweise und regional sogar eine Bewerber-Unterdeckung auftritt, kann davon ausgegangen werden, dass hier aktuell und über die kommenden zehn Jahre keine Gefahr einer Unterversorgung der Schulen absehbar ist (KMK, 2015, 18).

Das Lehramt an berufsbildenden Schulen zeigt sich dem gegenüber seit Langem konstant als ein Bereich mit bestenfalls deckungsadäquaten Zugängen. Nur vereinzelt werden Überkapazitäten registriert, z. B. phasenweise im Baubereich oder im Berufsfeld Hauswirtschaft. Diese verlieren sich jedoch erfahrungsgemäß über kurz oder lang im System, so dass weitgehend alle, die ein Lehramt an berufsbildenden Schulen studieren, im Beruf ankommen. Anders stellen sich die gewerblich-

3 Das wäre in etwa so, wie wenn man einen Biologen zum Mediziner erklärt, ihn sofort praktizieren lässt und im Verlaufe der ersten 2–3 Jahre dann seine Kenntnisse über Krankheiten, Anamnesen, Diagnosen und Therapien sowie seine praktischen Befähigungen nachholen lässt.

technischen Domänen Metall- und Elektrotechnik dar: Dort gelingt es Jahr für Jahr nur „mit Mühe und Not“ den Bedarf zu decken. Dies gilt im Großen und Ganzen für alle Bundesländer, obwohl die LehrerInnenbildung sowohl in der 1. Phase (Universität) als auch der 2. Phase (Vorbereitungsdienst) innerhalb der Länder⁴ durchaus unterschiedlich gehandhabt wird.

Für berufsbildende Schulen gibt es also ein anhaltendes Problem, die Stellen in bestimmten Lehrbereichen zu besetzen bzw. dort ausscheidende KollegInnen zu ersetzen. Wenn es an den Schulen knapp wird, müssen dort alle legalen Möglichkeiten ausgereizt werden. Das bedeutet, dass Lehrpersonen aus „benachbarten“ Domänen Fachunterricht erteilen, dass Lehrpersonen für fachpraktischen Unterricht (ohne Universitätsstudium) außerhalb der ihnen zugeordneten Werkstattbereiche arbeiten oder, dass Studierende – teilweise ohne Bachelorabschluss – als Hilfslehrpersonen Unterricht übernehmen. Glaubt man den Zahlen der GEW, gibt es in Hessen diesbezüglich einen bemerkenswerten Trend: 1999/2000 unterrichteten 547 Lehrende ohne zweite Staatsprüfung in den Mangelbereichen berufsbildender Schulen, im Schuljahr 2012/2013 sind es mit 1758 mehr als das Dreifache (STAUDT, 2014, 3). Anhaltende Begleiterscheinungen der hier inzwischen alltäglich gewordenen Krisenbewältigung sind in jedem Falle übergroße Fachklassen, hohe Mehrarbeitsquoten für die Lehrpersonen in den Mangelfächern, sowie quantitative und in jedem Falle auch qualitative Abstriche bzgl. des Unterrichts.

Die Ursachen dieses Mangels lassen sich relativ klar bestimmen: An erster Stelle steht dabei die Problematik, dass Jugendliche mit Hochschulzugangsberechtigung kaum etwas über die berufliche Bildung und das darin verankerte Lehramt wissen. Wenn sie überhaupt Vorstellungen über beruflichen Unterricht haben, sind diese absehbar diffus und defizitär. Hinzu kommt die Problematik, dass der Weg zur gewerblich-technischen Lehrperson deutlich länger und „steiniger“ ist, als der zur Lehrperson im allgemeinbildenden Bereich, denn dort ist vorgreifend oder ergänzend zum Studium eine mindestens einjährige, einschlägige Berufspraxis erforderlich. Diese kann in Form von spezifischen Betriebspraktika eingebracht werden, oder durch Anerkennung einer entsprechenden Berufsausbildung. Ein weiteres Problem besteht in der Tatsache, dass Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen nur selten von deren eigener Schülerschaft als potenzielles berufliches Modell wahrgenommen werden. Dies ist an allgemeinbildenden Schulen, insbesondere dem Gymnasium ein nicht zu unterschätzender Rekrutierungseffekt. SchülerInnen berufsbildender Schulen fehlt zum einen meist ein angemessener Bildungsabschluss für ein Lehramtsstudium, zum anderen sind sie beruflich generell anderweitig orientiert. Wenn SchülerInnen an berufsbildenden Schulen Ambitionen für einen hochschulischen Bildungsabschnitt entwickeln, steht dies in den meisten Fällen in engem Zusammenhang mit ihrem Ausbildungsberuf; d. h. konkret, dass FacharbeiterInnen im metall- oder elektrotechnischen Bereich überwiegend ein Ingenieurstudium anstreben, kaum jedoch ein Lehramtsstudium.

Umgekehrt stellt sich dieses Problem bei AbiturientInnen dar, die direkt vom Gymnasium kommen. Ein berufliches Lehramt ist ihnen fern und fremd, sie haben kaum eine Vorstellung davon, was dies überhaupt ist und bedeutet. Häufig stellt man sich Betriebs-, Werkstattunterricht oder Ähnliches vor. Bzgl. der Adressaten der beruflichen Schulen werden erhebliche Bildungs- und Verhaltensdefizite unterstellt,

4 im Rahmen der einschlägigen Normen und übergreifenden Statuten

die Berufe, die diese anstreben sind Gymnasiasten fremd⁵. Ein weiteres Problem ist die – gegenüber anderen Lehramtsstudiengängen – längste Ausbildungszeit. Verfügt eine Abiturientin/ein Abiturient über keine Berufsausbildung, muss sie/er während des Studiums ein komplettes Jahr fachaffine Ausbildungspraxis nachholen. D. h., dass der ohnehin schon lange Weg zum Lehramt (Bachelor, Master, Vorbereitungsdiens, vorbeamtliche Einstellungsphase) dadurch nochmals verlängert wird⁶. Das Erreichen des beruflichen Lehramts über ein einschlägiges Studium erfolgt somit absehbar nur in Ausnahmefällen „straight“⁷. Entweder begeben sich GymnasiastInnen auf einen neuen und durchaus aufwändigen Weg in einen weitgehend unbekannten Tätigkeitsbereich, oder AbsolventInnen des beruflichen Bildungswegs steigen aus dem Produktions- bzw. Dienstleistungssektor in den Bildungssektor um. In der Studie von ZIEGLER (2002, 380) wird deutlich, dass die Gruppe der beruflich vorgebildeten dominant ist: „Die klassische Klientel an Universitäten, Studierende ohne berufliche oder hochschulische Vorbildung, gehört zur Minderheit. Die vorberufliche Sozialisation der meisten Studierenden ist durch berufspraktische Einflüsse geprägt“. Neben diesem berufspraktischen Hintergrund kann dieser Gruppe auch ein affiner institutioneller Hintergrund beigemessen werden. D. h., dass diese Studierenden Lehrpersonen in einem Bildungssektor werden wollen, den sie zumindest teilweise von Innen heraus kennen und persönlich durchlaufen haben⁸. Insgesamt sind dies – beide Gruppen zusammengerechnet – deutschlandweit jedoch zu wenige, denn einen „Königsweg“ zum beruflichen Lehramt gibt es bislang nicht – viele, die dort ankommen, haben dazu eine oder mehrere berufsbiografische Richtungskorrekturen vorgenommen. Um den daraus letztlich in einzelnen Sparten resultierenden Lehrpersonen-Mangel zu kompensieren, werden seit jeher sogenannte „Sondermaßnahmen“ umgesetzt. Sondermaßnahmen: Tatsache ist, dass das Lehramt an berufsbildenden Schulen seit Jahrzehnten von zu wenigen grundständig studiert wird, um den schulischen Bedarf – insbesondere in sog. Mangelfächern – zu decken (genaue Zahlen in den einschlägigen und laufend aktualisierten Länderberichten, z. B. in Kultusministerium Hessen, 2012). Daher werden seit jeher sogenannte Sondermaßnahmen von den Kultusbehörden der Bundesländer implementiert, in welchen Quer- oder SeiteneinsteigerInnen in diesen Lehramtsbereich hereingeholt wurden. Wichtigste AdressatenInnen waren dabei früher MeisterInnen, was sich jedoch auf Grund der besoldungsrechtlichen Einstufung bald als problematisch erwies. Inzwischen sind es im gewerblich-technischen Bereich IngenieurInnen von Universitäten und Fachhochschulen ohne oder auch mit Berufserfahrung (SCHMEER, 2009, 16). Je nach landesspezifischer Handhabung, Bedarf, Dringlichkeit und Umfang wurden und werden dabei viele unterschiedliche Ansätze angewandt⁹. Die

5 PÄTZOLD führt in einer Studie über die Akademisierung der Lehrerbildung im beruflichen Sektor den fachspezifischen Lehrermangel auf „Verwerfungen zwischen Schul- und Studienstruktur“ (2011, 186) zurück. Er führt dazu an, dass „mit der Orientierung der Lehrerausbildung an Hochschulstrukturen jedoch nur in einigen Fachrichtungen auf der Ebene der schulischen Ausbildungsgänge eine korrespondierende Fachwissenschaft“ existierte.

6 Vor dem 30. Lebensjahr erreichen nur wenige die Ernennung zur Studienrätin bzw. zum Studienrat – bei manchen dauert es bis Ende 30.

7 Z. B. wenn die Eltern hier Vorbilder sind

8 Die hierbei feststellbare Studien- bzw. Berufswahlmotivation ist – wie ZIEGLER (2002, 174 ff.) nachweist komplex und heterogen.

9 Als Orientierung wurde diesbezüglich eine Handreichung der KMK verabschiedet (KMK, 2013), welche zunächst den Eindruck erweckt, die Vielfalt und teilweise auch Willkür der Bundesländer

am meisten verbreiteten Maßnahmen vor der Bologna-Reform waren: 1. Die Anerkennung des fachwissenschaftlichen Studiums für FachhochschulingenieurInnen, so dass diese nur noch ein Unterrichtsfach und den erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums inkl. Nebenfächer und Praktika studieren mussten. Anschließend folgte ein „ganz normales“ Referendariat, wenngleich sich hierbei die Fachnote als Problem darstellte und ebenso die Frage, ob die Diplomarbeit als Hausarbeit für das I. Staatsexamen genutzt werden konnte. 2. Die Anerkennung des Diploms für Universitäts-IngenieurInnen als I. Staatsprüfung. Sie konnten direkt ins Referendariat, als Unterrichtsfach wurde ihnen häufig Mathematik oder Physik anerkannt¹⁰. 3. Die Anerkennung des Diploms für Universitäts-IngenieurInnen mit mehrjähriger Berufspraxis als I. und II. Staatsprüfung. Sie kamen direkt an die Schulen, wobei in den meisten Fällen über ein oder zwei Jahre ein Wochentag freigestellt wurde, an dem an einem komprimierten Studienseminar teilgenommen werden konnte¹¹. Nach Umsetzung der Bologna-Reform kommen diese drei Ansätze weiterhin (in länderspezifischen Profilierungen) zur Anwendung. Hinzu gekommen ist aber ein neues Modell, welches sich, trotz seiner eindeutigen Inkongruenz zu den Statuten konsekutiver Studiengänge, an einigen Standorten etabliert hat; die Aufnahme von Fachhochschul-Bachelor-AbsolventInnen in ein Masterstudium für das berufliche Lehramt. Dies funktioniert dann, wenn der grundständige Studiengang so aufgebaut ist, dass im Bachelor weitgehend das berufliche Hauptfach absolviert wird. Die wenigen Credit Points, die darin dann für Nebenfächer und Erziehungswissenschaft erworben werden müssen, können im Masterstudium in Form von Auflagen nachgeholt werden. Damit wurde an einigen Standorten in Deutschland der Quereinstieg zum Regelfall gemacht, denn im Vergleich mit der ehemaligen FH-Sondermaßnahme ist hier strukturell kaum ein Unterschied feststellbar. Qualitativ liegt jedoch eine Verschlechterung vor, da die ehemaligen FH-AbsolventInnen ein Diplom hatten, die jetzigen nur noch einen Bachelor.

Das konkrete Ausmaß des Phänomens „Quer- und Seiteneinstiege in das berufliche Lehramt“ exakt zu bestimmen ist auf Grund der länderspezifischen Handhabung, der großen Diskrepanzen in den beruflichen Fächern und der durch Sondermaßnahmen bedingten Schwankungen in einzelnen Jahrgängen kaum möglich. ROTH konstatiert 2006 dass „nur noch die Hälfte der Nachwuchskräfte über grundständige Studiengänge rekrutiert wird, die andere Hälfte – Diplomingenieure oder diplomierte Naturwissenschaftler – tritt als Seiteneinsteiger unmittelbar ins Studienseminar oder als Bewerber mit mehrjähriger Berufserfahrung direkt in die Schulen ein und wird weitgehend on-the-job ausgebildet (2006, XV)“¹². Protagonisten der Sondermaßnahmen sind die Ministerien, die Schulleitungen und auch die konservativen Berufsverbände, da für sie die Qualitätsfrage den Sachzwängen

fundiert einzugrenzen. Liest man jedoch den vorletzten Absatz 3.3 „Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitere landesspezifische Sondermaßnahmen zu ergreifen“, wird die Unverbindlichkeit dieser Handreichung deutlich.

10 Dass die Kultusministerien hierbei nicht nur sehr konziliant, sondern auch durchaus kreativ waren, zeigen Zweitfachanerkennungen für Chemie bei Verfahrenstechnik-Ingenieuren oder für Informatik, wenn man im vorausgehenden Beruf „mit Computern zu tun“ hatte.

11 Eine detaillierte Bilanzierung über die verschiedensten Maßnahmen in den einzelnen Bundesländern veröffentlichte SCHMEER 2009

12 Als illustriertes Beispiel in POSTL, MATTHÄUS, SCHNEIDER, 2005, S. 109 Abb. 1: Verteilung der Lehrer in Ausbildung – Ausbildungsbeginn im Schuljahr 2004/2005 am beruflichen Seminar in Karlsruhe Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen – Notmaßnahme oder Qualifizierungschance?

nachzuordnen ist (s. z. B. LANGNER, 2002 oder LEHNER, 2011). Kritiker der Sondermaßnahmen kommen zumeist aus den Universitäten¹³, aber auch aus jenem Teil der Lehrerschaft, welche ein grundständiges Studium absolviert hat und seitens der gewerkschaftlich organisierten Lehrerverbände¹⁴. Tenor der Kritik ist dabei, dass die extensive Nutzung von Sondermaßnahmen eine solide, tragfähige und nachhaltige LehrerInnenbildung korrumpiert (KELL, 2011, 441), was im Hinblick auf die lange „Tradition“ dieser kompensatorischen Praxis der Kultusministerien nicht ganz von der Hand zu weisen ist (BLBS, 2003). Im Fokus der Kritik stehen hier insbesondere die sog. DirekteinsteigerInnen, also UniversitätsingenieurInnen ohne Lehramtsstudium (Fälle 2 und 3). Ihnen werden nicht nur didaktische und pädagogische Defizite vorgeworfen, sondern auch überwiegend pragmatische Berufswahlmotive wie z. B. eine Reduktion des Leistungsdrucks oder eine bessere Work-Life-Integration unterstellt. In der universitären LehrerInnenbildung wird mit hohem Aufwand etwas versucht, was sich insgesamt als große Professionalisierungs-Herausforderung darstellt: die wissenschaftlich fundierte Vermittlung einer beruflichen Fachrichtung (in der Technik eines Ingenieur-Bereichs) sowie eines Unterrichtsfachs auf Gymnasial-Niveau kombiniert mit deren jeweiligen Fachdidaktiken, den pädagogischen Grundwissenschaften und noch diversen Wahlpflichtfächern. In der Regel werden dabei mind. zwei Schulpraktika durchlaufen, welche von den Universitäten vor- und nachbereitet werden. Dieser Gesamtprozess intendiert nicht nur die Vermittlung hochwertiger Kompetenzen einer Lehrperson, die eigenständig und eigenverantwortlich arbeiten kann, sondern auch einen vorberuflichen Identifikationsprozess, in welchem die Studierenden sich im Gesamtkontext der Lehrveranstaltungen und Praktika von einer Schülerrolle in eine Lehrerrolle entwickeln können. Daher muss die Praxis der Sondermaßnahmen aus Sicht der universitären LehrerInnenbildung, insbesondere beim Konzept der DirekteinsteigerInnen erheblich in Frage gestellt werden, denn hier kommen IngenieurInnen ohne dezidierte Grundlagen in Pädagogik, Didaktik, Psychologie und ohne jedwede Unterrichtspraxis in den Vorbereitungsdienst bzw. direkt in die Schule. Etwas moderater stellt sich dies bei den QuereinsteigerInnen dar, welche von den Fachhochschulen kommen, denn sie durchlaufen eine universitäre Phase, die in jedem Falle auf sie zugeschnitten ist. Werden hier Unterschiede zu den grundständigen Studierenden erwartet, dann weniger im fachlichen bzw. inhaltlichen Bereich, sondern eher in affektiven Aspekten. Im günstigsten Falle haben die QuereinsteigerInnen schon mit Antritt ihres Fachhochschulstudiums den Weg ins Lehramt voll oder teilweise geplant. Dass sie nicht grundständig an der Universität das Lehramt studieren, liegt dann an den hohen (teilweise zu hohen) Ansprüchen der universitären Ingenieurausbildung, in welche diese Studiengänge integriert sind. Der Weg über die Fachhochschulen stellt sich dem gegenüber einfacher, zeiteffizienter und weniger riskant dar und bedingt zudem eine nicht unattraktive Verschiebung der endgültigen Berufsentscheidung auf einen späteren Zeitraum, in dem man sich nicht nur persönlich weiter entwickelt hat, sondern auch fachlich und professionsbezogen sehr viel mehr weiß.

13 vor allem von den Berufs- und Wirtschaftspädagogen, da sich diese traditionell mit den grundständigen Studiengängen des Lehramts für berufsbildende Schulen identifizieren.

14 In ihrem Privatisierungsreport – 12 von 2011 bemängelt die GEW die in vielen Schulbereichen feststellbare zunehmende Aushöhlung des Lehrberufs. SeiteneinsteigerInnen sind dabei nur ein Kritikpunkt unter vielen (wie z. B. dem Einsatz von Lehramtsstudierenden als Hilfslehrpersonen, illegale Verträge, Leiharbeit, Minijobs, Ehrenämter, etc.).

Neben dieser Gruppe, deren Identifikation mit dem Lehrberuf in etwa identisch mit jener der grundständig Studierenden sein müsste, gibt es absehbar noch andere, welche den Lehrberuf zu Beginn ihres Ingenieur-Studiums nicht antizipiert haben. Bei ihnen ist kaum anzunehmen, dass sie in der Auseinandersetzung mit Naturwissenschaft, Mathematik und Technologie eine „pädagogische Ader“ in sich entdeckt haben. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass sie festgestellt haben, dass ihnen das gewählte Studium nicht liegt, oder, dass es ihnen zu schwierig ist. Oder aber, sie stellen im Beruf fest, dass dieser eine Fehlentscheidung war und suchen nach Alternativen. Bei diesen QuereinsteigerInnen muss – zumindest in den Einstiegsjahren – von einer geringeren Identifikation mit dem Lehrberuf ausgegangen werden.

Empirische Studien

Die Suche nach tragfähigen empirischen Befunden über diesen Professionalisierungsbereich stellt sich schwierig dar, denn dezidierte Studien, die sich ausschließlich der Problematik von Quer- und Seiteneinstigen zuwenden sind selten, hingegen stellen sie oftmals einen Nebenaspekt in breiter aufgehängten Studien zur Lehrberufprofessionalisierung dar (z. B. ZIEGLER, 2002). Selbst im quantitativ deutlich umfangreicheren Bezugsraum gymnasialer Bildung gibt es kaum Studien, die sich mit SeiteneinsteigerInnen befassen. Eine Ausnahme ist dabei der Physik-Bereich, da dort in den zurückliegenden Jahrzehnten, auf Grund eines besonders hohen Mangels an grundständigen Studierenden des Lehramts, vielfältige Sondermaßnahmen in der gesamten Bundesrepublik umgesetzt wurden. KORNECK, LAMPRECHT, WODZINSKI und SCHECKER bilanzierten „dass bundesweit in den Jahren 2002 bis 2008 über 3000 Physiklehrkräfte ohne Lehramtsstudium in Haupt, Real und Gesamtschulen sowie in Gymnasien eingestellt wurden, davon ca. 2300 in das Referendariat und ca. 700 direkt in den Schuldienst“ (2010, 6). Dies entsprach im Gymnasialbereich einer Quereinsteigerquote von „45%, wobei in den Jahren 2006 und 2007 die Quoten über 60% lagen“ (ebd.). Erhoben wurden dabei u. a. Lehrerüberzeugungen und Unterrichtshandeln im Fach Physik (KORNECK et al. 2013), die Überzeugungen zum Unterricht und zur Wissenschaft Physik, die individuellen Biografien, die Berufswahlmotive sowie die selbstregulativen Fähigkeiten (LAMPRECHT et al. 2012). Leider wurden bislang nur forschungsmethodische Spezifika veröffentlicht, Befunde jedoch nicht.

Im berufsbildenden Bereich wurde bislang nur eine thematisch einschlägige Studie aus der Schweiz veröffentlicht. Dort ist das Lehrerbildungssystem im beruflichen Sektor insgesamt different zum deutschen und der Quereinstieg der Regelfall, denn in der Schweiz ist es erst mit entsprechender Praxis in einem Ausbildungsberuf möglich, „Berufsfachschullehrperson“ zu werden. Für einen Vergleich mit dem deutschen System wären hier also nicht die universitär ausgebildeten Lehrpersonen heranzuziehen, sondern die sog. FachlehrerInnen, jene Praxis-Lehrpersonen, die an den berufsbildenden Schulen speziell den fachpraktischen Unterricht durchführen. Zentrale Forschungsfrage war hier das monetäre Motiv des dabei erfolgenden erheblichen Berufsfach-Wechsels von der Wirtschaft in den Staatsdienst. Zentral wird hier nachgewiesen, dass dispositionalen Aspekten wie z. B. die bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie hier eine gewisse Bedeutung beizumessen ist, monetäre Aspekte jedoch keine bedeutende Rolle spielen (HOF et al., 2011, 12).

Durch die enge Ausrichtung auf den monetären Aspekt muss dieser Studie jedoch eine gewisse Kurzsichtigkeit unterstellt werden, da sie sich ausschließlich auf externale Aspekte, also Dissatisfiers konzentriert, internale Aspekte (Satisfiers) ausspart, und damit die empirisch breit abgestützte Tatsache ausblendet, dass die Berufswahl- und auch Berufsmotivation von Lehrpersonen überwiegend internal geprägt ist (z. B. in TENBERG, 2013).

Im Rahmen des 2001 eröffneten BLK-Modellversuchsprogramms „Innovative Konzepte der LehrerInnenbildung für berufsbildende Schulen“ (innovelle-bs) wurde die LehrerInnenbildung für berufsbildende Schulen fokussiert. Dabei sollten insbesondere auch die Quer- und Seiteneinsteigermaßnahmen verbessert werden: „Seiteneinsteiger/-innen werden so rekrutiert, ausgebildet und eingesetzt, dass sie die Aufgaben mit vergleichbarer Professionalität ausüben wie grundständig qualifizierte Lehrkräfte“ (SCHULZ et al., 2003, 50). Diese Herausforderung griffen zwei Modellversuche explizit auf: Der Modellversuch ELSE (Baden-Württemberg, Karlsruhe) und der Modellversuch SQB (Mecklenburg-Vorpommern, Rostock). In der seinerzeit üblichen Handhabung von Modellversuchen als wissenschaftsorientierte Implementationsstudien wurden jedoch selten belastbare empirische Zugänge vorgenommen. Daher liegen aus diesen beiden Projekten weder generelle Befunde über Quereinstiege im berufsbildenden Lehramt vor, noch spezifische Ergebnisse, welche sich auf die vollzogenen Implementationsstrategien beziehen.

Im Rahmen einer komplexen Studie über die didaktisch-methodische Praxis von Berufsschullehrpersonen im Bereich der Metalltechnik bzw. des Maschinenbaus (s. TENBERG, KARIPIDIS, DENGLE, 2015), wurde eine quantitative Teilstudie vorgenommen, mit welcher u. a. auch Unterschiede in den verschiedenen Zugangsgruppen zum Lehrberuf in diesem Sektor ermittelt werden sollten. Die befragte Kohorte (N=176) setzt sich ausschließlich aus Lehrpersonen des höheren Dienstes zusammen, die über eine Lehrbefähigung für metallberuflichen Unterricht verfügen. Dabei wurde unterschieden zwischen grundständig Studierenden (Staatsexamen bzw. Master of Education), QuereinsteigerInnen (überwiegend FH-IngenieurInnen mit Referendariat) und SeiteneinsteigerInnen (überwiegend Universitäts-IngenieurInnen ohne Referendariat). Als Wirkungsparameter (AV) wurden die Aspekte „Berufszufriedenheit“ und „Selbstwirksamkeitserwartung“ festgelegt, davon ausgehend, dass sich in einer Regression die Berufszufriedenheit als zentraler Wirkungsfaktor erweisen würde, moderiert von der Selbstwirksamkeitserwartung. Als Prädiktoren (UV) wurden verschiedene personenspezifische und kontextspezifische Faktoren vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes festgelegt: 1. Personenspezifische Faktoren: Soziodemografische Parameter, Berufswahlmotiv, Ausbildungsberuf, Praxis im Ausbildungsberuf, Fortbildungsaktivität, Evaluationsanspruch, Veränderungsbereitschaft, didaktische Grundorientierung. 2. Kontextspezifische Faktoren: Kollegiale Teamarbeit, Schulausstattung, Schulorganisation. Für den Vergleich (T-Tests) zwischen grundständig studierten Lehrpersonen und quer eingestiegenen wurden, ausgehend vom Theorie- und Forschungsstand, zwei zentrale Hypothesen festgelegt. Gemäß Hypothese 1 wurde angenommen, dass grundständig studierte LehrerInnen zufriedener mit ihrem Beruf sind, als nicht-grundständige. Dabei unterschieden sich die Mittelwerte zwischen den Gruppen der „grundständig studierten LehrerInnen“ und den „quer eingestiegenen LehrerInnen“ nicht signifikant, wonach diese Hypothese zu verwerfen ist. Gemäß Hypothese 2 wurde angenommen, dass grundständig studierte Lehrer eine höhere berufsbezogene Selbstwirksamkeit aufweisen, als Personen, die

durch Quereinstieg LehrerIn geworden sind. Auch hier konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede nachgewiesen werden, womit diese Hypothese ebenfalls zu verwerfen war. Angesichts der Falsifikation der beiden Ausgangshypothesen wurde nach möglichen Prädiktoren für Berufszufriedenheit und LehrerInnen-Selbstwirksamkeitserwartung gesucht. An erster Stelle stand hier das Berufswahlmotiv. Hierzu wurden einfache lineare Regressionsanalysen gerechnet. Zunächst wurde die Berufszufriedenheit als abhängige Variable mit allen TeilnehmerInnen, unabhängig von Gruppierung, untersucht. Ein signifikanter Haupteffekt des Berufswahlmotivs auf die Berufszufriedenheit konnte beobachtet werden ($\beta = .420$, $p < .001$). Das Berufswahlmotiv klärt mit 17,2% einen hohen Varianzanteil der Berufszufriedenheit bei Lehrkräften auf. Wird eine Unterteilung, wie bei den Hypothesen 1 und 2 schon geschehen, vorgenommen, dann klärt das Berufswahlmotiv bei den grundständig studierten LehrerInnen einen höheren Varianzanteil auf (27,2%, $\beta = .530$, $p < .001$) als bei quer-eingestiegenen LehrerInnen (11,2%, $\beta = .353$, $p < .01$). Auch auf die LehrerInnen-Selbstwirksamkeitserwartung konnte ein signifikanter Haupteffekt des Berufswahlmotivs festgestellt werden ($\beta = .439$, $p < .001$). Das Berufswahlmotiv klärt mit 18,8% einen hohen Varianzanteil der LehrerInnen-Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrkräften auf. Der aufgeklärte Varianzanteil lag erneut bei grundständig studierten LehrerInnen höher (25,4%, $\beta = .513$, $p < .001$) als bei quer-eingestiegenen LehrerInnen (15%, $\beta = .450$, $p < .001$). In einer weiteren, identischen Berechnung wurde auch das externale Berufswahlmotiv bzgl. einer möglichen Prädiktabilität untersucht. Es stellte sich dabei heraus, dass es weder für die Berufszufriedenheit noch die selbst wahrgenommene LehrerInnen-Selbstwirksamkeit eine bedeutsame Rolle spielt. Innerhalb des hier vorgenommenen Datenausschnittes und in den Grenzen des erfolgten Zugangs, zeigt sich kontraintuitiv, dass sich grundständig studierte Lehrpersonen weder in ihrer Berufszufriedenheit noch in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung von nicht-grundständig studierten KollegInnen unterscheiden. Sofern es einen Unterschied zwischen LehrerInnen gibt, so muss dieser mit hoher Wahrscheinlichkeit individuell bedingt sein und wird in erster Linie durch das Berufswahlmotiv verursacht. Je höher dessen internale Ausprägung ist, desto berufszufriedener sind diese LehrerInnen und desto höher ist ihre Selbstwirksamkeitserwartung. Ein Einfluss externaler Berufswahl-Aspekte spielt hier in keiner Facette eine Rolle. Wie die Varianzaufklärungen jedoch zeigen, ist das internale Berufswahlmotiv bei grundständig ausgebildeten Lehrpersonen ein stärkerer Prädiktor für Berufszufriedenheit und Selbstwirksamkeitserwartung als bei nicht-grundständig ausgebildeten, was dahingehend interpretiert werden könnte, dass dieses bei der ersten Gruppe gegenüber anderen (hier nicht erhobenen Prädiktoren) bedeutsamer ist. Obwohl die Studie, aus welcher diese Befunde stammen, nicht zentral den Vergleich zwischen grundständig und nicht-grundständig studierten Lehrpersonen intendiert, wirft sie zumindest ein kleines Schlaglicht in das hier bislang kaum bearbeitete Forschungsfeld. Dabei wird keineswegs erhoben, welche Lehrpersonen besser oder schlechter sind, vielmehr werden zwei Kenngrößen adressiert, die etwas über ihre berufliche Selbstwahrnehmung aussagen. Entgegen den hier vorliegenden Erwartungen, ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede in Berufsmotivation und Selbstwirksamkeitserwartung, was generell dahingehend gedeutet werden kann, dass sich die Lehrpersonen trotz unterschiedlicher Zugänge zum Beruf in diesem „angekommen“ fühlen. Die dabei durchaus vorliegenden probandenspezifischen Schwankungen hängen kaum mit der Professionalisierungs-Herkunft der Lehrpersonen zusammen, sondern

deutlich mit deren Berufswahlmotiv. Wobei hier – ebenfalls kontraintuitiv – nicht die pragmatischen Aspekte wie Gehalt und Arbeitszeit bedeutsam sind, sondern die inhaltlichen wie fachlichen und sozialen Herausforderungen.

Erkenntnisse über die Professionalisierungs-Qualität und den damit verbundenen Chancen und Risiken von Quer- und Seiteneinstiegen in das berufliche Lehramt sind damit jedoch kaum eingebracht worden. Das Gesamtthema erhöht jedoch angesichts dieser Befunde seine Brisanz, denn wenn alleine die berufliche Selbstwahrnehmung das Ziel-Kriterium für die Professionalisierung von Berufsschullehrpersonen wäre, wären die Quer- und Seiteneinstiege (nach diesen Befunden) einem grundständigen Studium gleichzusetzen. Um diesen Befund bzw. die damit zu treffenden Schlüsse zu hinterfragen, wäre eine breit angelegte Vergleichsstudie über die konkreten Kompetenzen von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen in Deutschland erforderlich. Dies wäre jedoch nicht nur mit einem enormen Aufwand und der Überwindung einiger professionsbezogener und verwaltungstechnischer Barrieren verbunden, vielmehr stellt sich eine diesbezüglich tragfähige, also im empirischen Sinne valide und reliable Vergleichsmessung äußerst schwierig dar¹⁵. Daher wurde für die vorliegende Studie ein einfacherer, ausschnittartiger und zudem qualitativer Zugang gewählt, der zwar keinen Anspruch an Repräsentativität hat, jedoch im Sinne eines Stimmungsbildes durchaus interessant erscheint. Über eine Schulleitungsbefragung wurde ermittelt, ob und wie Quer- bzw. SeiteneinsteigerInnen von schulischer Führung im Vergleich mit grundständig Studierten wahrgenommen und beurteilt werden. Dabei wurde nicht davon ausgegangen, dass Schulleitungspersonen generell in der Lage sind, die Qualität pädagogischen und didaktischen Handelns über ihr gesamtes Kollegium valide und reliabel einzuschätzen, sondern lediglich davon, dass die meisten SchulleiterInnen einen sehr genauen Blick auf die Art und Weise haben, wie die ihnen zugeordneten Lehrpersonen arbeiten, welchen Anspruch sie dabei verfolgen und umsetzen, wie sie sich kollegial integrieren, wie sie bei der Schülerschaft „ankommen“, wie sie prüfen und welche Ergebnisse sich dabei einstellen und insbesondere auch, wie sie sich für den Unterricht und darüber hinaus persönlich engagieren. Um diese Führungseinschätzungen zu erheben, wurden an acht berufsbildenden Schulen im Rhein-Main-Gebiet Schulleitungsinterviews durchgeführt, in welchen zunächst die Begrifflichkeiten der Quer- und SeiteneinsteigerInnen expliziert wurden und erhoben wurde, wie die diesbezügliche Zusammensetzung an der jeweiligen Schule ist. Zum Einstieg wurde gefragt, ob man generell Unterschiede zwischen grundständig ausgebildeten Lehrpersonen und nicht-grundständig Ausgebildeten wahrnehme. Dann wurde eine Reihe zentraler Aspekte berufsschulischer Lehrtätigkeit (pädagogisches Wirken, didaktisch-methodisches Wirken, Unterrichtsperformanz, Berufsgruppen-Flexibilität, Betriebsorientierung, Entwicklungsorientierung, Schulleitungspartizipation) punktuell durch Einzelfragen erschlossen, welche sich an gängigen Thesen bezüglich der Defizite von Quer- oder SeiteneinsteigerInnen orientierten. In keinem der Interviews gelang es, zwischen Quer- und SeiteneinsteigerInnen zu unterscheiden. Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass sich die involvierten Schulleitungspersonen hier überwiegend auf SeiteneinsteigerInnen bezogen, da die QuereinsteigerInnen durch

15 Einen Einblick in die Komplexität, aber auch Begrenztheit von Testverfahren, welche die didaktische Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen adressieren, bieten die Befunde aus dem KoKo-HS-Programm (Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor, Bekanntmachung des BMBF vom 24. 09. 2010).

ihren abgeschlossenen Vorbereitungsdienst für sie weniger als nicht-grundständig ausgebildete Lehrpersonen wahrnehmbar sind. Die Antworten wurden protokolliert, inhaltsanalytisch ausgewertet und paraphrasiert. Im Folgenden sind die Einschätzungen der Schulleitungen zusammenfassend dargestellt und kommentiert¹⁶:

- Die befragten Schulleitungen sind sich weitgehend einig darüber, dass sie grundständig ausgebildete LehrerInnen bevorzugt einstellen. Zentrale Gründe dafür sind deren umfassende pädagogische Kompetenzen und größere Flexibilität im Unterrichtseinsatz. Die Beschäftigung von Quer- und SeiteneinsteigerInnen ist für sie häufig einer gewissen Not geschuldet. Eine Gegenposition stellte hingegen fest, dass an ihrer Schule Einstellungsentscheidungen primär individuumsbezogen erfolgen würden und nur sekundär ausbildungsbezogen.
- Bezüglich pädagogischer und didaktischer Kompetenzen werden weitgehend unisono deutliche Unterschiede zwischen den beiden Lehrpersonengruppen festgestellt. Die grundständig ausgebildeten Lehrpersonen würden hier über ein breiteres Spektrum verfügen, zudem sei ihr Unterricht generell schülerInnen-zentrierter. Andererseits wurde den Quer- und SeiteneinsteigerInnen zum Teil eine höhere Fachkompetenz beigemessen und ein breiter betriebspraktischer Hintergrund. Das Vorurteil, QuereinsteigerInnen würden generell vor dem wirtschaftlichen Druck fliehen, um in einem „entspannteren Arbeitsumfeld“ tätig zu sein, wurde überwiegend zurückgewiesen. Trotzdem wurde mehrfach davon ausgegangen, dass ihr beruflicher Wandel eher eine Entscheidung gegen ihre bisherige Tätigkeit denn für die berufliche Schule sei.
- Von der Hälfte der Befragten wurde konstatiert, dass grundständig ausgebildete Lehrpersonen den SchülerInnen menschlich und pädagogisch mehr zugetan sind als nicht-grundständig ausgebildete. In einzelnen Äußerungen wurde dies jedoch relativiert, da es diesbezüglich auch Ausnahmen gebe, oder dem wurde gänzlich widersprochen.
- Wiederum fünfzig zu fünfzig liegen die Meinungen darüber, ob grundständig ausgebildete Lehrpersonen ein größeres Handlungsrepertoire in Konfliktsituationen als nicht-grundständig ausgebildete hätten. Diejenigen, welche diese Feststellung bestätigten, verwiesen auf diesbezügliche Schlüsselsituationen, jene, die dem widersprachen, sahen hier eher individuenbedingte Zusammenhänge.
- Die Annahme, grundständig ausgebildete Lehrpersonen seien die besseren Didaktiker bzw. Methodiker wurde weitgehend bestätigt, wobei dies vereinzelt, angesichts der hier nur begrenzten Beurteilungsmöglichkeiten, relativiert wurde.
- Obwohl Konsens darüber besteht, dass die grundständig ausgebildeten Lehrpersonen qua Studium ein breiteres Einsatzspektrum an den berufsbildenden Schulen hätten, wurde der These, dass sie bei Wechseln im Unterrichtseinsatz (neuer Beruf, neue Stufe, ...) flexibler und anpassungsfähiger seien als nicht-grundständig ausgebildete, von mehr als der Hälfte der Befragten widersprochen bzw. darauf hingewiesen, dass dies in hohem Maße von der Einzelperson und dabei insbesondere vom Alter abhängt. Nach einer gewissen Dienstzeit sei es generell schwierig, Lehrpersonen mit neuen oder anderen Unterrichtsbereichen zu beauftragen.

16 Die hier eingefügten quantitativen Angaben in % sind nicht im Sinne von empirisch verwertbaren Konfigurationen intendiert, sondern sollen lediglich den in der hier zufällig entstandenen Stichprobe vorliegenden Proporz beschreiben.

- Mehrheitlich verneint wurde die These, dass grundständig ausgebildete Lehrpersonen in größerer Nähe zum betrieblichen Kontext unterrichten als nicht-grundständig ausgebildete. Obwohl eingeräumt wird, dass viele grundständige Lehrkräfte versuchen, sich betrieblich beziehungsweise praxisorientiert weiterzubilden, gehen einige der Befragten davon aus, dass QuereinsteigerInnen eine größere Nähe zum betrieblichen Kontext aufweisen. Dies würde jedoch teilweise strukturell bedingt, da QuereinsteigerInnen bevorzugt in Klassen eingesetzt würden, die möglichst konform zu ihrem fachlichen Hintergrund seien.
- Bezüglich der These, grundständig ausgebildete Lehrpersonen seien fortbildungsaktiver als nicht-grundständig ausgebildete, wurden sehr unterschiedliche Aussagen getroffen. Einzelne stimmten der Aussage generell zu, andere gingen eher davon aus, dass die Fortbildungsaktivität auf individuumsbezogene Gründe zurückzuführen sei. Einige Äußerungen wiesen auch auf unterschiedliche Weiterbildungsinteressen hin, demnach nähmen grundständig ausgebildete Lehrkräfte eher an fachlichen und Quer- bzw. SeiteneinsteigerInnen eher an pädagogischen bzw. didaktischer Fortbildungen teil.
- Der Annahme, grundständig ausgebildete Lehrpersonen seien motivierter und zufriedener mit ihrem Beruf als nicht-grundständig ausgebildete wurde von etwa der Hälfte der Befragten zugestimmt. Hierbei würden bei QuereinsteigerInnen teilweise Frustrationen wahrgenommen, wenn die Erwartungen und Ansprüche an den Beruf nicht erfüllt würden. Derartige Einschätzungen wurden jedoch von mehreren Befragten auch zurückgewiesen.
- Wiederum etwa die Hälfte der Befragten bestätigte die These, dass grundständig ausgebildete Lehrpersonen sich stärker über den Unterricht hinaus engagieren würden als nicht-grundständig ausgebildete. Gegenstimmen dazu merkten an, dass in ihrer Wahrnehmung Quer- und SeiteneinsteigerInnen bessere außerschulische Netzwerke hätten und jene unter ihnen, die ein ausgeprägtes Karrierebewusstsein hätten, ein höheres Engagement als grundständig ausgebildete Lehrpersonen aufwiesen.
- Der Annahme, dass grundständig ausgebildete Lehrpersonen mehr Verantwortung in der Schuladministration als nicht-grundständig ausgebildete übernehmen wurde ebenfalls zu 50% zugestimmt. Gegenargumente bezogen sich hier wiederum auf individuumsbezogene Ursächlichkeiten, zudem wurden auch Beispiele genannt, in welchen Quer- bzw. SeiteneinsteigerInnen dezidiert in der Schulleitung mitarbeiten.

Zusammengefasst zeichnet sich aus dieser (keineswegs repräsentativen) Befragung ein konkreter Bewertungsunterschied der Schulleitungen zwischen grundständig studierten Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen und Quer- bzw. SeiteneinsteigerInnen ab. Absehbar werden grundständig studierte Lehrpersonen bevorzugt an den Schulen eingestellt, da ihnen nicht nur höhere unterrichtsbezogene Kompetenzen beigemessen werden, sondern auch mehr Flexibilität und Engagement in Fortbildung und außerunterrichtlichen Aufgaben. In vielen sehr wesentlichen Professionalisierungsaspekten, also Didaktik & Methodik, Schülerorientierung und pädagogischem Wirken, werden die Stärken eher bei den grundständig Studierten gesehen. Ebenso wird ihnen zumeist eine höhere Berufsmotivation beigemessen. Stärken der Quer- bzw. SeiteneinsteigerInnen werden hingegen in deren Betriebs- und Praxisbezug gesehen, zudem wird ihnen teilweise eine höhere Fachkompetenz beigemessen. Die Fortbildungsbereitschaft wird uneinheitlich eingeschätzt, wobei

hier mehrfach festgestellt wird, dass die grundständig Studierenden eher fachliche Fortbildungen bevorzugen würden, die Quer- und SeiteneinsteigerInnen eher didaktisch-methodische. Insbesondere wurde in den Interviews deutlich, dass es an allen einbezogenen Schulen sowohl für den Berufseinstieg als auch für den eigenverantwortlichen Unterrichtseinsatz von Quer- und SeiteneinsteigerInnen spezifische Prämissen und Strategien gibt, um ihre Stärken zur Wirkung zu bringen und ihre Schwächen zu kompensieren. Dieser Befund stellt sich in der hier vorgenommenen Studie als zentral dar, denn letztlich integriert er die vielfältigen, teilweise konvergenten – teilweise divergenten Äußerungen aus einer bewertungsfreien Perspektive. Das Kompetenz-Gefälle zwischen Grundständigen und Quer- bzw. SeiteneinsteigerInnen wird dabei in hohem Maße bestätigt, indem von den meisten Schulleitungspersonen ungefragt strukturelle und personelle Maßnahmen erläutert werden, um dieses aufzufangen und nach Möglichkeit adäquat abzubauen.

Ungeachtet ihrer geringen empirischen Belastbarkeit deuten diese Feststellungen und Einschätzungen von SchulleiterInnen an, dass nicht-grundständig studierte Lehrpersonen mit einer in mehrerlei Hinsicht geringeren Professionalität an die Schulen kommen als Grundständig-Studierte. Darauf bezogen wird jedoch festgestellt, dass ihre Professionalisierung mit dem Dienstantritt nicht abgeschlossen ist, sondern gegenteilig über einen längeren Zeitraum weitergeht, bis sie sich im Lehrerkollegium weitgehend assimiliert haben. Wenn also in der Studie von TENBERG et al. (2015) nachgewiesen werden konnte, dass sich keine Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung und in der Arbeitsmotivation von Lehrpersonen an beruflichen Schulen mit und ohne Universitätsstudium abzeichnen, bestätigt dies keineswegs eine Quasi-Gleichwertigkeit der grundständigen Lehrerbildung mit Quer- bzw. Seiteneinstiegen, sondern vielmehr die Wirksamkeit der schulischen Mechanismen, die Defizite der verkürzten Zugangswege zu kompensieren. Zudem weisen die Ergebnisse beider Studien auf große individualspezifische Varianzen hin, welche für weiterführende Überlegungen sehr bedeutsam erscheinen.

Berufsbildende Schulen rekrutieren ihr Personal somit nicht im Sinne eines ungeordneten Nebeneinanders von Lehrpersonen unterschiedlicher Ausbildungswege, sondern über ein Einstiegssystem, welches in hohem Maße darauf abgestimmt ist, heterogene Zugänge optimal einzubinden. Das „System Quer- bzw. Seiteneinstiege“ funktioniert also, jedoch nur, weil an den Schulen eine „ausreichende“ Anzahl an grundständig studierten Lehrpersonen tätig ist und weil Schulleitungen es dort gelernt haben, diese beiden unterschiedlichen Zugangsgruppen zum Lehrerberuf so zu integrieren, dass im Gesamtdurchschnitt eine akzeptable Unterrichtsqualität gewährleistet werden kann. Dass die hierfür aufzubringende Nachqualifizierungs- und Coaching-Leistung überwiegend von den grundständig ausgebildeten Lehrpersonen erbracht werden muss, könnte als Ungerechtigkeit bemängelt werden. Dies wird jedoch absehbar von diesen in Kauf genommen, da sie durch die Quer- und SeiteneinsteigerInnen weniger Mehrarbeit leisten müssen. Bei entsprechender Teamarbeit können sie außerdem von deren Fachkompetenz, Betriebs- und Praxiserfahrungen profitieren.

Exkurs in ein anderes Bildungssystem

Angesichts der hier deutlich gewordenen, äußerst schmalen Befundlage ist zu konstatieren, dass das Phänomen der Seiten- und Quereinstiege in das berufliche Lehramt in Deutschland bislang nur randständig erforscht ist. Das erstaunt nicht, angesichts einer insgesamt als partikulär und fragmentarisch festzustellenden LehrerInnenbildungsforschung im nationalen Bezugsraum (vgl. dazu SEIFRIED, ABEL, 2006, BLÖHMEKE, 2004, TERHART, 2002). Die wenigen hierzu veröffentlichten Befunde deuten jedoch an, dass grundständiges Studium und Quer- oder Seiteneinstiege aus einer institutionellen Professionalisierungsperspektive (Universität, Studienseminar) zwar als unterschiedliche Ansätze betrachtet werden können und sicher mit erheblichen Qualitätsunterschieden behaftet sind, dass sie sich aber aus einer organisationalen Professionalisierungsperspektive (Schule bzw. BBZ) als ineinander verschränkte Ansätze darstellen, in welchen der bildungsinstitutionelle Hintergrund zwar bedeutsam, nicht jedoch entscheidend ist. Angesichts der anhaltend geringen Zugangszahlen in die sog. Mangelfächer kann diese Diskussion also nicht mehr im Sinne einer Suche nach dem besseren Ansatz geführt werden. Vielmehr müsste sie dringend im Hinblick auf eine bestmögliche Integration beider Zugangswege erweitert werden.

Hilfreich erscheint hierbei ein Blick über die nationalen Grenzen. Dabei zeigt sich, dass unser zentraler Professionalisierungsansatz eines umfassenden und einschlägigen Lehramtsstudiums nur eine Variante in einem vielfältigen Spektrum darstellt. In den USA zeigt sich im Vergleich mit uns eine invertierte Situation, denn dort ist der Einsatz von Lehrpersonen, die keinen oder nur einen unpassenden Studienabschluss haben weit verbreitet und quantitativ dominant (BLÖHMEKE, 2004, 77). Wird im dortigen Bildungsraum über die Professionalisierung von Lehrpersonen diskutiert, sind die expliziten Ausbildungsformate nur ein Aspekt neben anderen bedeutsamen. In der Frage nach dem, was zentral die Entwicklung zu einer guten Lehrperson bedingt, steht dabei das Individuum deutlich stärker im Zentrum als in unserem Bildungsraum. Damit wird die bei uns generell implizierte Aufhängung der Professionalisierungsdiskussion an der Ausbildung erheblich relativiert, mit der Folge, dass sich noch größere Forschungsdesiderata zeigen: „Fokussiert man die Frage der Wirksamkeit von LehrerInnenbildung darauf, ob durch sie eine hohe Qualität von Lehrerhandeln erreicht wird oder ob sie nicht Resultat von Persönlichkeitseigenschaften („Talent“) bzw. gar erst, wie von der Expertiseforschung behauptet [...], von langjähriger Berufspraxis („Übung“) ist, muss man feststellen, dass eine solche Frage (wenn sie auch im Zentrum vieler Auseinandersetzungen steht) auf der Basis der vorhandenen empirischen Befunde nicht beantwortet werden kann“ (ebd. 2004, 85). Fest steht aber, dass eben diese drei Aspekte Persönlichkeitseigenschaften, LehrerInnenbildung und Berufspraxis zentrale Bezugspunkte für alle Ansätze sein müssen, die auf die Entwicklung guter Lehrpersonen ausgerichtet sind. Damit wird – wie auch schon aus den vorausgehend kommentierten Befunden aus unserem unmittelbaren Bildungsbereich – aus internationaler Perspektive, bestätigt, dass eine einfache Gegenüberstellung von grundständiger und nicht-grundständiger LehrerInnenbildung professionalisierungsbezogen zu kurz greift.

Unser Vorbereitungsdienst im beruflichen Lehramt, in dem das Verhältnis zwischen grundständig Studierten und QuereinsteigerInnen durchschnittlich etwa 50:50 ist, kann nicht von einer theoriefundierten grundwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung ihrer LehrerInnen im Vorbereitungsdienst ausgehen

(ROTHE, 2006, 223). Vom Zeitpunkt des Berufsstarts beider Zugangsgruppen zum Lehrberuf erfolgt deren informelle und auch formelle Verbindung, bei der Quer- und SeiteneinsteigerInnen an den grundwissenschaftlichen und insbesondere fachdidaktischen Ressourcen der grundständig Studierenden partizipieren, diese wiederum partizipieren am berufsfachlichen und betrieblichen Hintergrund der Quer- und SeiteneinsteigerInnen. Die zunehmende kollegiale Teamarbeit an berufsbildenden Schulen, inzwischen vorangetrieben durch die Lernfeld-Umsetzung, bietet dazu einen konkreten und berufsadäquaten Kommunikationsraum. Im Fort- und Weiterbildungsbereich wird schließlich nicht mehr unterschieden, welchen Zugang der einzelne zum Lehrberuf hatte. Welchen Professionalisierungsgrad eine Lehrperson dann im Verlaufe ihrer Berufsbiografie erreicht, wird mit zunehmendem Verlauf der formell-informellen berufsbezogenen Weiterentwicklung immer unabhängiger vom Zugangsweg und hängt letztlich von der einzelnen Persönlichkeit, ihrer beruflichen Identifikation und Motivation sowie ihrem Willen und ihrer Fähigkeit zu lernen ab. Eben diese Faktoren deuten sich auch als sehr bedeutsam in den wenigen hier verfügbaren empirischen Befunden an, also in der Vergleichsstudie bzgl. der Berufsmotivation und Selbstwirksamkeit von Metalltechnik-LehrerInnen und in der SchulleiterInnen-Interviewstudie über ihre Einschätzungen bzgl. Quer- und SeiteneinsteigerInnen. Im ersten Falle wird deutlich, dass das Berufswahlmotiv für die beiden Zielvariablen prädiktiv ist, nicht aber der LehrerInnenbildungs-Zugang, im zweiten Falle wird deutlich, dass sich erhebliche Unterschiede in der Arbeitsweise und -qualität von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen wahrnehmen lassen, welche sowohl mit deren Professionalisierungs-Herkunft in Verbindung gebracht werden, als auch mit deren individuellen Persönlichkeitseigenschaften.

Schlüsse für Sondermaßnahmen

Angesichts der vorausgehenden Überlegungen sind Sondermaßnahmen als spezielle Initiativen festzustellen, in welchen es nicht gilt, „Lehrpersonen für Berufsschulen II. Klasse“ zu gewinnen, sondern vielmehr eine profilierte Gruppe von SeiteneinsteigerInnen zu rekrutieren und zu qualifizieren, um sie für eine weiterführende Personalentwicklung an den Schulen optimal vorzubereiten.

Zur Rekrutierung: Wie vorausgehend beschrieben, gibt es eine Reihe von persönlichen Eigenschaften und Einstellungen für SeiteneinsteigerInnen, welche mit einer guten Prognose für deren Qualifikation für und Integration in das berufliche Lehramt konform gehen. Generell sollten keine direkten HochschulabsolventInnen einbezogen werden, sondern IngenieurInnen mit mehrjähriger Berufspraxis, andernfalls würde man die grundständigen Ansätze korrumpieren und auch Personen an die Schulen holen, welchen jene Stärke fehlt, die Quer- und Seiteneinsteiger gegenüber grundständig ausgebildeten Lehrpersonen haben können, der betrieblich-wirtschaftliche Hintergrund. Ein weiteres Matching wäre über (1) ein Assessment-Center und ein (2) Vorpraktikum handzuhaben:

1. Assessment der Seiteneinsteiger: Im Zentrum einer individuenbezogenen Rekrutierung stehen affektive Grunddispositionen zum Lehrberuf und zu den SchülerInnen, aber auch berufsmotivationale Aspekte und insbesondere die Sozialkompetenzen der SeiteneinsteigerInnen. Ebenfalls relevant erscheinen die individuellen Ausprägungen einschlägiger Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. Offenheit für Neues

und Extraversion¹⁷. Um ein derartiges Matching professionell umzusetzen, empfiehlt sich ein Assessment Center, also ein komplexes eignungsdiagnostisches Verfahren, in dem standardisierte und nicht-standardisierte Instrumente mit Beobachtungen und Interviews trianguliert werden. Dies erscheint aufwändig und teuer, da hier ExpertInnen eingesetzt werden müssten und pro BewerberIn eine Zeit von 3–5 Stunden anzusetzen ist. Stellt man diesen Aufwand jedoch einem Mismatch gegenüber, ist er gerechtfertigt, denn ein einziger Drop-Out kostet das System wahrscheinlich mehr als das gesamte Matching. Da die Idee eines Eingangs-Matchings für Lehramtsstudiengänge nicht neu ist (ROTHLAND, TIRRE, 2011, BIRCHER, 1999) und diesbezügliche Konzepte (vor allem in Form von Self-Assessments) schon vielfältig vorliegen, kann hier absehbar sowohl auf erprobte Konzepte als auch auf diesbezügliche Erfahrungen zurückgegriffen werden. Z. B. weisen PÄSSLER, HELL und SCHULER (2011, 643) diesbezüglich auf das Portal „Career Counselling for Teachers“ von MAYR und den interaktiven Selbsttest „Fit für den Lehrerberuf“ von SCHAARSCHMIDT hin.

2. Vorpraktikum: Ebenfalls im Sinne eines Matching-Ansatzes kann ein Vorpraktikum für SeiteneinsteigerInnen deren Entscheidung für den Lehrerberuf positiv beeinflussen, und die Wahrscheinlichkeit, dass hier Menschen einen Beruf ergreifen, den sie falsch einschätzen, deutlich verringern. Somit kann ein evtl. Rückzug in eine Phase vorverlegt werden, in welcher kein Schaden für Person oder System entsteht. Auch hier gibt es bereits Erfahrungen, sowohl im Zusammenhang mit grundständigen Studiengängen als auch mit Sondermaßnahmen (REINTJES et al., 2012). Solche Praktika, die vor der konkreten Entscheidung für einen Seiteneinstieg verpflichtend sein sollten, sind sowohl als relativ offen gehaltene Hospitationspraktika vorstellbar als auch als sog. „Eignungspraktika“ mit Hospitations-, Erprobungs- und auch Testsegmenten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010). In beiden Fällen werden InteressentInnen für einen Seiteneinstieg mit ihrer anstehenden unmittelbaren beruflichen Realität konfrontiert, womit eine Korrektur zwischen Erwartung und Wirklichkeit provoziert werden soll. Im Gegensatz zum Assessment Center, das von den AdressatInnen als eine Fremd-Prüfung wahrgenommen werden kann, erfolgt hierbei zentral eine Selbst-Prüfung¹⁸.

Nach der Rekrutierung erfolgt die Qualifizierung und zwar im Falle der Sondermaßnahmen zunächst überwiegend formell in Form von theoretischen und praktischen Interventionen an Universitäten, Studienseminaren und im Schulkontext, dann jedoch überwiegend informell, wenn der Unterricht an einer berufsbildenden Schule aufgenommen wird. Ein wirksamer Integrationsprozess von SeiteneinsteigerInnen setzt hierfür ein kollegiales Umfeld voraus, welches professionell und innovativ arbeitet und sich mit dem Einbezug und der Förderung des neuen KollegInnen identifiziert (TENBERG, 2003). Die angesichts der Lernfeldumsetzung organisatorisch erforderliche Teamarbeit von Lehrpersonen könnte ein solcher Rahmen sein, dabei ist jedoch entscheidend, wie im Einzelfall die „kollegiale Kultur gelebt“ wird. Je konstanter dabei eine integrative didaktisch-methodische Auseinandersetzung erfolgt, desto lehrreicher ist dies für ein neu zu integrierendes Teammitglied.

17 Darauf deutet die Schulleitungsbefragung mit großer Unschärfe hin, genauere empirische Befunde wären diesbezüglich hilfreich.

18 Eine gute Übersicht über die aktuelle Handhabung von Matching-Ansätzen für LehramtsanwärterInnen gibt die Broschüre: „Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium“ der Deutschen Telekomstiftung von 2012.

Um dieses informelle Lernen für eine Sondermaßnahme nutzbar zu machen, wären zum einen strukturelle und inhaltliche Vorgaben an die Schulen, die SeiteneinsteigerInnen akquirieren wollen, denkbar, zum anderen könnten die fachdidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen der Sondermaßnahme auf die kollegialen Teams ausgeweitet werden¹⁹. Um hier entsprechende Kompetenzen verfügbar zu machen, müssen solche Teams vorqualifiziert, beraten und absehbar auch gecoacht werden. Über einzelne VertreterInnen könnten sie an den seminaristischen Veranstaltungen partizipieren, in übergreifenden Veranstaltungen könnten wiederum die Erfahrungen der kollegialen Teams aus der Sondermaßnahme aufgearbeitet und für den Gesamtprozess nutzbar gemacht werden.

Ausblick

Im Titel dieses Editorials ist die Rede von Stiefkindern unserer Lehrerbildung, was zum Ausdruck bringen sollte, dass wir in diesem Bereich einerseits einen erwünschten, idealistischen und gerne auch exponierten Ansatz für die Professionalisierung haben, andererseits einen unerwünschten, aufgezwungenen, pragmatisch gehandhabten und – wie die Schriftenlage zeigt – gerne verschwiegenen Ansatz. Sachlich ist dies auch begründet, da selbst optimal gestaltete Quer- bzw. Seiteneinstiege einem grundständigen Studium kaum gleichkommen können. Zu gering ist dabei die Zeit, die Themen und Inhalte der Grundwissenschaften aufzuarbeiten, zu groß ist auch der Alltagsdruck für die SeiteneinsteigerInnen, sich in einer Art und Weise auf diese Themen einzulassen und sich mit ihnen so auseinanderzusetzen, wie dies in einem Studium möglich ist. Wie die hier referierten Befunde gezeigt haben, sind Lehrpersonen, die nicht über den grundständigen Weg kommen, zwar nach einigen Jahren der Einarbeitung in praktischer Hinsicht durchaus „auf Augenhöhe“ mit den Grundständigen und tragen absehbar auch interessante und einzigartige Betriebserfahrungen in die berufsbildenden Schulen, stellen für dieses Gesamtsystem jedoch generell eine qualifikatorische Belastung dar, da sie ohne entsprechende Integrationsprozesse absehbar kaum adäquat in den Beruf finden könnten. Zudem können in diesem System SeiteneinsteigerInnen nur in dem Maße integriert werden, in welchem sich darin entsprechend viele grundständig ausgebildete Lehrpersonen befinden, die bereit und in der Lage sind, sie konsequent in einen informellen Bildungsprozess einzubinden und darin zu begleiten. Dabei können sie – im Gegensatz zu den grundständigen Jung-Lehrpersonen – nie oder erst sehr spät als Innovatoren in der Schulpraxis wirken, da ihnen dazu umfassende theoretische und wissenschaftliche Grundlagen und Bezüge fehlen. Quer- und SeiteneinsteigerInnen sind somit als ein Lehrpersonal zu identifizieren, welches im Berufsstart den pragmatischen Kompetenzstand eines Kollegiums bzw. einer Fachgruppe reproduziert, dabei nur bedingt kritisch hinterfragt und diesen weitgehend unverändert assimiliert. Damit erweisen sich Seiten- und Quereinstiege, insbesondere Sondermaßnahmen auch als wenig förderlich für die pädagogisch-didaktische Weiterentwicklung beruflicher

19 D. h. Schulen sollten sich mit genau dem kollegialen Team für eine/n SeiteneinsteigerIn bewerben, in welchem dieser unmittelbar integriert wird. Vergabeparameter wären dabei die Zusammensetzung und Professionalität des kollegialen Teams und dessen fachlicher und struktureller Integrationsplan für die/den SeiteneinsteigerIn.

Schulen, denn diese lebt nicht von der Reproduktion alter, probater Ansätze, sondern von der Erprobung und Implementierung neuer.

Ein kleiner Lichtblick in dieser ernüchternden Bilanz ist das Szenario einer Integration von SeiteneinsteigerInnen durch kollegiale Teams, denn hier liegt ein Lern- und Entwicklungspotenzial für alle involvierten Lehrpersonen. Dies entsteht zum einen aus dem Innovationsschub, der von der erforderlichen Vorqualifizierung der Teams ausginge, zum anderen durch die Lehr- und Reflexionsprozesse in einer extern gecoachten Begleitung der neuen Lehrperson. Der eigene Unterricht muss in einem derartigen Konzept ebenso relativiert werden, wie Art und Inhalt der kollegialen Zusammenarbeit. Ob jedoch die knappen Ressourcen bzw. die zumeist starren Strukturen derjenigen, die Sondermaßnahmen planen und umsetzen eine derartige Qualität realisierbar machen, bleibt offen und fraglich, ebenso wie die Existenz und Präsenz von innovativen grundständig ausgebildeten Lehrpersonen an den beruflichen Schulen und deren Bereitschaft, sich in einem derartigen Team-Konzept einzubringen.

In jedem Falle sollte aber versucht werden, mehr über diese Grauzone unserer Professionalisierung in Erfahrung zu bringen, denn die Einmündung von Quer- und SeiteneinsteigerInnen stellt sich angesichts ihres Ausmaßes und ihrer Bedeutung als wesentlicher Teil unseres Gesamtsystems dar. Ohne sie könnte der duale Ansatz absehbar in bedeutenden Ausbildungsbereichen nicht oder nur mit erheblichen Abstrichen umgesetzt werden. Sowohl die verdeckte und stigmatisierte Handhabung der nicht-grundständigen LehrerInnen-Bildung im beruflichen Sektor, als auch insbesondere das Fehlen diesbezüglicher wissenschaftlicher Zugänge und Befunde lassen befürchten, dass hier viele Möglichkeiten für eine bessere Ausgestaltung auf der Strecke bleiben. Vor allem in der intensiven Auseinandersetzung mit den informellen LehrerInnen-Bildungsprozessen in der bzw. parallel zur unmittelbaren Schulpraxis liegt ein erhebliches Forschungsdesiderat, denn auch die grundständigen Ansätze stellen sich im Hinblick auf einen Beruf mit den hohen Entwicklungserfordernissen des beruflichen Lehramts nur als fragmentarisch dar, da die Schulpraxis einerseits alltäglicher Herausforderungen bereit hält, auf die hier nicht vorbereitet wird, andererseits die aktuellen „Personalentwicklungskonzepte“ beruflicher Schulen vor diesem Hintergrund kaum adäquat erscheinen. Also müsste hierfür in einem ersten Schritt ein theoriefundiertes Gesamtsystem formeller und informeller LehrerInnen-Bildung herausgearbeitet und empirische erschlossen werden, um ein realistisches Bild über die Gesamtsituation zu gewinnen, um dann in einem zweiten Schritt einen verbesserten Entwurf zu entwickeln, welcher den aktuellen und zukünftigen Ansprüchen an diesen Beruf ebenso gerecht wird, wie den dafür vorliegenden bzw. erreichbaren personellen und institutionellen Möglichkeiten.

Literatur

- BLBS (2003): Quer- und Seiteneinsteiger als Lehrer im beruflichen Schulwesen: Risiken und Chancen. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen u. a. (Hrsg.): *Lehrerbildung für berufliche Schulen zwischen Qualität und Quantität. Dokumentation des Lehrerbildungskongresses 29. November 2003 in Bonn. Wolfenbüttel 2003*, S. 37–41.
- BMBF (2014): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. 10.07.2014.

- BIRCHER, W. (1999): Assessment Center in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1) 1999, S. 24–31.
- BLÖHMEKE, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann 2004, S. 59–91.
- BONZ, B. (2001): Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen und Ausbildungsstand – die Folgen der Entwicklung der Lehrerbildung nach 1945. In: Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Festschrift aus Anlass der Emeritierung von Karl-Heinz Sommer am 30.9.2001./H.J. Albers (Hrsg.). Baltmannsweiler, S. 84–100.
- DENGLER, M. (2010): Erfahrungen aus der Umsetzung des Lernfeldkonzepts. Herausforderungen für die Fachdidaktik. berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 124, S. 19–21.
- HOF, S./STRÜPLER, M./WOLTER, S.C. (2011): Quereinsteiger in den Lehrberuf. Am Beispiel der schweizerischen Berufsbildung. In: Swiss Leading House. Economics of Education. Firm Behaviour. Training Policies. Working Paper No. 59.
- KELL, A. (2011): Berufsschullehrerbildung zwischen Politik und Wirtschaft – Entwicklungen bis zum Übergang in das 21. Jahrhundert. In: Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.). Wiesbaden, 2011. S. 439–462.
- Kultusministerkonferenz (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013).
- Kultusministerium Hessen (2012): *Prognosen zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf in Hessen*. <https://verwaltung1.hessen.de>.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).
- Kultusministerkonferenz (2015): STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUS-MINISTERKONFERENZ Dokumentation Nr. 208, Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014–2025, Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder, Juni 2015.
- KORNECK, F./LAMPRECHT, J./WODZINSKI, R./SCHECKER, H. (2010): Quereinsteiger in das Lehramt Physik – Lage und Perspektiven der Physiklehrausbildung in Deutschland.
- LEHNER, W. (2011): Das „Master-Welcome-Weekend“ als Ansatz zur Förderung von Gruppenkohäsion und Synergien in den Nürnberger Masterstudiengängen für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Heterogene Studierendengruppen – eine Hochschul- didaktische Herausforderung. In: VLB-Akzente, 10/20, S. 12–15.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Lust aufs Lehramt! Informationen zum Eignungspraktikum in Nordrhein-Westfalen. Informationsschrift des Ministeriums.
- NICKOLAUS, R. (2001): Professionalisierung – ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse? In: Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Festschrift aus Anlass der Emeritierung von Karl-Heinz Sommer am 30.9.2001./H.J. Albers (Hrsg.). Baltmannsweiler, S. 22–41.
- PÄSSLER, K./HELL, B./SCHULER, H. (2011): Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 57/5, S. 639–654.
- POSTL, D./MATTHÄUS, S./SCHNEIDER, M. (2005): Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen-Notmaßnahme oder Qualifizierungschance? In: lernen & lehren (l&l) (2005) 79, S. 108–118.
- REINTJES, C./BELLENBERG, G./GRELING, E.M./WEEGEN, M.E. (2012): Landespezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf: Eine Bestandsaufnahme. In: K. Moegling/D. Bosse/J. Reitinger (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland,

- Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion. Immenhausen: Prolog S. 161–183.
- ROTHE, G. (2006): Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe im europäischen Vergleich Vorschläge für eine Umstrukturierung der Studiengänge samt Konsequenzen für das nationale Berufsbildungssystem. Institut für Berufspädagogik Universität Karlsruhe (TH).
- ROTHLAND, M./TIRRE, S. (2011): Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte. Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 5, S. 655–673.
- SCHULZ, R./HAARS, P./KREUTER, A./KRÖNING, U./STAUDTE, A. (2003): „innovelle-bs“ – ein bundesweites Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung. In: Berufspädagogik in Wissenschaft und Praxis (BWP) 3/2003, S. 50–53.
- SEIFRIED, J./ABEL, J. (Hrsg) (2006): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Vorwort. Münster: Waxmann.
- STAUDT, D. (2014): Dequalifizierung oder Bereicherung. Berufsschul-GEW-Insider 01/2014. Telekom-Stiftung (2012): Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium“.
- TENBERG, R. (2003): Kollegiale Teamarbeit als Perspektive für innovative Lehrerbildung. In: Clement, U./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation, ZBW 2003, Beiheft 17, S. 150–160.
- TENBERG, R. (2013): Desiderata in der berufsschulischen Professionsforschung. Aufgezeigt am Beispiel der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen. Editorial. ZBW Jg. 109, 4/2013, S. 481–495.
- TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster. Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- ZIEGLER, B. (2002): Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. Dissertationsschrift. Aachen, Shaker.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. RALF TENBERG, S1113 202, Alexanderstraße 6, 64283 Darmstadt, tenberg@td.tu-darmstadt.de