

Forum

WOLFGANG LEMPERT

Berufspädagogen am Scheideweg. Kontroverse Konsequenzen ihrer halben Professionalisierung

KURZFASSUNG: In den sechziger Jahren wurde hierzulande überall das Studium der Lehrkräfte beruflicher Schulen an wissenschaftliche Hochschulen verlegt, um ihren Beruf attraktiver zu machen. Dieser Schritt wurde vielfach auch durch Hinweise auf die Verwissenschaftlichung gewerblich-technischer Tätigkeiten begründet und als professionalisierende Ertüchtigung interpretiert. Professionelle Ausbildung aber heißt nicht nur systematische Wissensvermittlung, sondern auch fallweises Entscheidungstraining. Ein systematisches wissenschaftliches Studium *allein* wirkt eher lähmend, zumindest nicht optimal förderlich. Erst seine Vorbereitung durch systematisch zu reflektierende exemplarische betriebspraktische Erfahrungen, seine Strukturierung durch inhaltlich aufeinander bezogene systematische Lehrgänge und kasuistische (betriebs- und schulpraktische) Versuche sowie seine Ergänzung durch ein zwar kasuistisch akzentuiertes, aber wiederum auch systematisch reflektiertes schulpraktisches Übungsprogramm erschließen sein volles Potential.

Berufsbiographischer Hintergrund, Optik, Fokus und Aufbau der folgenden Mitteilungen und Überlegungen

Das **Thema** dieses Artikels hat mich mehr als fünf Jahrzehnte lang verfolgt – seit dem Beginn meines beruflichen Werdegangs bis heute – und mich auch nach meiner Entlassung in den sogenannten Ruhestand noch mehrfach gepackt, so dass ich insofern als befangen gelten mag. Um Leserinnen und Lesern die Chance zu verschaffen, meine Aussagen auf meine besondere, von ihrem Standpunkt vielleicht abweichende Position zu beziehen und für sich zurechtzurücken, womöglich auch die eigene Sicht zu revidieren, schicke ich einen Abriss dieses Weges und meiner wiederholt wechselnden, zunehmend mehrdimensionalen Perspektive voraus.

Berufspädagogen sind mir erstmals in der Nachkriegszeit begegnet, in Gestalt zweier Lehrer jener Kieler Berufsschule, die ich damals als Tischlerlehrling drei Jahre lang besuchte. Zuvor hatte ich das Gymnasium absolviert und weder von der Existenz dieser Schulform gehört noch irgendeine ihrer Lehrkräfte gekannt. Doch nun versuchten mich diese engagierten Pädagogen bald für ihre „Profession“ zu gewinnen, was ihnen dank ihres mich beeindruckenden beruflichen Einsatzes auch mühelos gelang. So studierte ich nach der Gesellenprüfung und nach weiteren Monaten der Sammlung praktischer Erfahrungen in *anderen* Berufen des Bau- und Holzgewerbes sechs Semester lang am Staatlichen Berufspädagogischen Institut in Frankfurt/Main und an der berufspädagogischen Abteilung der PH in Berlin, um anschließend zwei Jahre an niedersächsischen Kreisberufsschulen zu unterrichten. Mein weiterer Berufsweg führte nach einem nebenher schon begonnenen Soziologiestudium, das ich mit einer Dissertation über niedersächsische Gewerbelehrer abschloss, in Forschungsinstitute, in denen ich größere Projekte leitete, die die berufliche und persönliche Entwicklung von Lehrlingen und Lehrabsolventen erhellen sollten. Neben diesen Forschungsarbeiten habe ich an der Freien, danach an der Technischen Universität Berlin erziehungswissenschaftliche und soziologische Seminare für Studierende der Wirtschafts- bzw. Berufspädagogik sowie benachbarter Sozialwissenschaften gehalten. Zudem habe ich als Autor und Koautor von Gutachten und Denkschriften mehrfach zu Fragen der (Reform der) Berufsbildung, der

Ausbildung von Lehrkräften beruflicher Schulen und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Stellung genommen – zu Fragen also, die heute als Probleme der Professionalisierung dieser Berufsgruppe und der Rekrutierung, Aus- und Fortbildung ihrer Mitglieder diskutiert werden.

Mit der Richtung meines Weges wechselte wiederholt die **Perspektive**:

- von dem sprunghaft sich erweiternden Blickwinkel des Lehrlings, der sich in seinem ersten Ausbildungsbetrieb fast nur als unterdrückter und ausgebeuteter Hilfsarbeiter erfuhr, nach einem Lehrstellenwechsel aber das Gegenstück: eine mustergültige Förderung und qualifizierte Ausbildung erleben durfte,
- über die immer noch verengte Optik des naiv engagierten, nur *moralisch* empörten, helfen wollenden praktischen Pädagogen,
- bis hin zur distanzierteren Betrachtungsweise des soziologisch aufgeklärten wissenschaftlichen Beobachters, dessen systemische Einsichten ihn zwar nachhaltig gegen die hierzulande herrschenden Verhältnisse mobilisierten, aber als Erkenntnisse des Beharrungsvermögens und der Eigendynamik der durchschauten sozialen und psychischen Strukturen auch bedrückten.

Durch diese einander überlagernden Brillen erscheint mir die Wirklichkeit variabel: mal bewegt und mal statisch, mal dunkel und mal farbig, als blickte ich in ein langsam sich drehendes Kaleidoskop. Um die hierzulande bisher vorherrschenden und derzeit konkurrierenden Formen der Ausbildung von Berufspädagogen gleichwohl eindeutig und zusammenhängend rekonstruieren zu können, halte ich mich an jenes schon erwähnte bewährte Konzept, das sowohl im Selbstverständnis des Berufsstands als auch in der sozialwissenschaftlichen Sicht seiner Entwicklung seit längerer Zeit eine Rolle spielt und derzeit dominiert: **Professionalisierung**. Unter **Professionen** verstehe ich (in weitgehender Anlehnung an OEVERMANN 2002 und KURTZ 1997) Berufe wie die der Ärzte und Juristen,

- deren Angehörige mit gravierenden Problemen, Konflikten und Widersprüchen, also krisenhaften Erscheinungen zu tun haben, die sich aus der Struktur der modernen Gesellschaft ergeben,
- deren kompetente und gewissenhafte Bearbeitung hier für die Sicherung der individuellen Existenz und die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung unerlässlich erscheint und
- die ein systematisches wissenschaftliches Studium und eine kasuistische (fallbezogene) praktische Ausbildung sowie eine moralische Orientierung an gesellschaftlichen Zentralwerten (wie der sozialen Gerechtigkeit und der leibseelischen Gesundheit) verlangt.

Weil die Angemessenheit und die Qualität professioneller Leistungen und Ausbildungsgänge durch fachfremde Instanzen nicht zuverlässig kontrolliert werden können, sondern eher behindert werden, müssen deren Regelung und Überwachung weitgehend der kollektiven Selbstkontrolle durch die Professionsverbände und der individuellen Selbstdisziplin ihrer Mitglieder im Sinne ihres professionellen Ethos überlassen bleiben; sonst können Professionen ihre Funktionen nicht optimal erfüllen.

Die genannten Merkmale kennzeichnen gegenwärtig nicht nur Mediziner, Psychotherapeuten und Richter; sie treffen auch auf Lehrkräfte, nicht zuletzt auf Berufspädagogen zu, und das in wachsendem Maße:

- Indem sie die berufliche und persönliche Entwicklung auszubildender Jugendlicher und ausgebildeter junger Erwachsener fördern, erbringen sie eine für diese und unsere Gesellschaft *existenziell bedeutsame Leistung*.
- Indem sie dabei um der Identität der Individuen willen und im Interesse des gesellschaftlichen Zusammenhalts den Erfordernissen mindestens dreier sozialer Funktionssysteme gerecht werden müssen, die einander zum Teil widersprechen – des Erziehungssystems, das auf die Vervollkommnung von Personen zielt, des Wirtschaftssystems, in dem es letztlich lediglich ums Geld geht, und des Wissenschaftssystems, in dem allein die Wahr-

heit zählen sollte –, werden sie mit prinzipiell gegensätzlichen normativen Erwartungen konfrontiert,

- auf deren Bewältigung weder ein wissenschaftliches Studium noch ein praktisches Training allein hinreichend vorbereitet, die vielmehr beides verlangt.

Weil sich ihr Aufgabenspektrum hinsichtlich der zu fördernden Personengruppen sowie der Formen, Inhalte und Institutionen ihrer Tätigkeit erweitert, weil ihren Förderungsleistungen und Auslesefunktionen zunehmend öffentliche Aufmerksamkeit gewidmet wird und weil die Erwartung der Nachprüfbarkeit ihrer Leistungen steigt, erhöht sich die Schwierigkeit der zu erfüllenden Ansprüche ihrer Berufstätigkeit gerade gegenwärtig enorm, und die volle Professionalisierung sowohl ihrer Arbeitsbedingungen als auch ihres Ausbildungswegs erscheint noch dringlicher geboten als bei anderen Kategorien von Pädagogen.

Soviel zum Fokus dieses Artikels. Er bestimmt auch dessen **Gliederung**: Im Lichte der skizzierten speziellen, strukturell-funktionalistischen Konzeption

- erscheint die Professionalisierung des Berufsstandes der Berufspädagogen und seiner Angehörigen als ein auf (höchstens) halbem Wege abgebrochener Prozess (Abschnitt 1),
- stellt sich deren Studium als ein Reformtorso dar, der weder mit anderen Komponenten der Ausbildung noch mit den Tätigkeiten, auf die es vorbereiten soll, befriedigend korrespondiert (Abschnitt 2) und
- folglich fast schutzlos aktuellen Erosionstendenzen ausgeliefert ist (Abschnitt 3),
- wenn nicht bald damit begonnen wird, *alle Ausbildungskomponenten* sowie die *Tätigkeiten* der Berufspädagogen konsequent zu professionalisieren und diese Komponenten phasenweise sowie phasenübergreifend zu integrieren (Abschnitt 4).

Jenseits meiner *eigenen* Eindrücke als teilnehmender Beobachter der zu beschreibenden Entwicklung, als Bildungsforscher und als Hochschullehrer sowie einer Reihe *theoretischer* Texte stütze ich mich vor allem auf zwei **neuere Forschungsberichte**: ZIEGLER (2004) und GROLLMANN (2005; vgl. auch die betreffenden Rezensionsartikel in dieser Zeitschrift, Heft 1/2005 bzw. im laufenden Heft) Die Autorin und der Autor der erwähnten Werke sowie Günter Becker und Reinhold Nickolaus haben eine Rohfassung dieses Artikels kritisch gelesen und hilfreich kommentiert.

1. Rückblick:

Der erste große Professionalisierungsschritt, dem bisher kein zweiter folgte – Professionalisierung als formelle Akademisierung

Nach 1960 wurde die „**Gewerbelehrerbildung**“ – so hieß die berufspädagogische Ausbildung damals – **in der Bundesrepublik grundlegend reformiert**. Das deutlichste äußere Zeichen der Reform war die **Verlegung des Studiums von PH-artigen „Berufspädagogischen Instituten“ an Technische Hochschulen und Universitäten**. Damit gingen **weitere Veränderungen** einher:

- Erhöhung der Abiturientenquote unter den Studierenden,
- Senkung der betriebspraktischen Mindestvoraussetzungen für die Zulassung zum Studium oder auch erst zu dessen Abschlussprüfung auf einen einjährigen Aufenthalt in einer Arbeits- und/oder Ausbildungsstätte derjenigen beruflichen Fachrichtung, für die die Lehrbefähigung erstrebt wurde – ein Soll, das die prospektiven Lehrkräfte stellenweise, vielfach zudem stückweise erst während der vorlesungsfreien Zeit zu erfüllen brauchten,
- Verlängerung der Studiendauer von 4 bis 6 auf wenigstens 8 Semester,

- Organisation des Vorbereitungsdienstes als mindestens einjähriges Referendariat (Einrichtung von Haupt- und Fachseminaren, Verpflichtung der Referendare zu Hospitationen und eigenem Unterricht sowie zur detaillierten Ausarbeitung zu haltender Lehrproben),
- Anstellung der ausgebildeten Lehrkräfte, die bisher als gehobene Beamte eingestuft worden waren, im höheren Dienst, Beförderung auch der schon amtierenden Absolventen Berufspädagogischer Institute vom „Gewerbeoberlehrer“ zum Studienrat.

Begründet wurden diese Maßnahmen vor allem

- durch Hinweise auf die Verwissenschaftlichung betrieblicher Arbeitsprozesse, auch der theoretischen Grundlagen von Tätigkeiten auf dem Facharbeiterniveau, auf die das in den Berufsschulen unterrichtende Gros der Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen ihre Schüler vorbereiten sollte, und
- durch die Voraussage, die beabsichtigte Besserstellung der Gewerbelehrenden würde deren Beruf attraktiver machen und auf diese Weise den gravierenden Nachwuchsmangel in vielen Fachrichtungen beseitigen, zumindest erheblich verringern.

Im Lichte des Professionalisierungskonzepts, aber auch schon nach Maßgabe der Zielsetzungen, Erwartungen und Versprechungen der Reformen, die damals noch nicht ausdrücklich eine Professionalisierung intendierten, waren den Reformen **nur begrenzte Erfolge** beschieden:

- Die Akademisierung ihres Studiums verbesserte zwar den sozialen Status der Berufspädagogen, aber kaum deren Nachwuchssituation.
- Über die Auswirkungen der Reform auf die schwerer messbare berufliche Leistungsfähigkeit dieser Lehrkräfte hingegen liegen keine zuverlässigen Informationen vor. Die Hochschulen bereiteten sie jedenfalls nicht erkennbar besser auf ihre spätere Tätigkeit vor als die zuvor zu besuchenden Berufspädagogischen Institute.
- Die Reduktion der erforderlichen betriebspraktischen Vorleistungen verringerte die Eignung all derer, die sich mit deren obligatorischem Minimum begnügten, für den berufsfachlichen Unterricht in Lehrlingsklassen sowie ihre Vertrautheit mit deren sozialem Milieu.
- Das Referendariat kompensierte weder die Defizite der vorhergehenden Ausbildungsphasen, noch wurde es seiner besonderen Rolle im Prozess der professionellen Ausbildung und Sozialisation der angehenden Lehrkräfte gerecht.

Einzelheiten: Da die zuständigen Fakultäten und Ministerien sich zunächst meist nur bereit zeigten, das berufspädagogische Studium an wissenschaftliche Hochschulen zu übernehmen bzw. zu verlagern, wenn hierzu pro Hochschule lediglich *ein* berufspädagogischer Lehrstuhl installiert zu werden brauchte, mussten die Studierenden erst einmal weitgehend auf Lehrveranstaltungen verzichten, die speziell auf ihre späteren Unterrichtsgebiete und deren schulische Vermittlung zugeschnitten waren. Statt dessen hatten sie die für angehende Ingenieure, Architekten, Chemiker und Angehörige anderer technischer und naturwissenschaftlicher Berufe eingerichteten Kurse zu besuchen und sich mit allgemein berufspädagogischen Instruktionen zu begnügen. Diejenigen unter ihnen, die vor dem Studium ein (kurzes) Betriebspraktikum einer (längeren) Lehre vorgezogen hatten, mussten hinterher umso mehr Zeit und Kraft für die Vorbereitung ihres berufsbezogenen Unterrichts verwenden. Auch waren sie fortgeschrittenen Lehrlingen qualifizierter Berufe fachlich vielfach kaum gewachsen und liefen Gefahr, mit ihrer berufsfachlichen Autorität zugleich ihre Glaubwürdigkeit als Lehrkräfte für die (angeblich) allgemeinbildenden Berufsschulfächer wie Sozialkunde einzubüßen. Mangels hinreichender Vertrautheit mit den betreffenden Berufskulturen und betrieblichen Kommunikationsstilen dürften sie von vornherein schwerer den Zugang zu ihren Schülern gefunden haben als ihre insofern besser gerüsteten Kollegen. Ansätze einer kritischen Sozial- und Erziehungswissenschaft fanden nur Resonanz bei einem Teil der Studierenden.

Soweit diese Anregungen überhaupt aufgenommen wurden, setzte der Vorbereitungsdienst ihrer Verwirklichung wie der weiteren Verfolgung anderer vom Studium in den Schuldienst hinübergeretteter Ideen oft ein vorzeitiges Ende – im Namen des Primats einer weitgehend unaufgeklärten Praxis. Bei der Bearbeitung von Problemfällen mögen manche Mentoren ihren Referendaren jede Unterstützung gewährt haben, deren sie fähig waren; aber ein reguläres kasuistisches Training der Deutung und Bewältigung professionsspezifischer Konflikte und Paradoxien war weithin nicht vorgesehen (vgl. GIESBRECHT 1983).

Das heißt: Selbst wenn das berufspädagogische Studium an Einrichtungen verlegt worden wäre, die beanspruchten und versuchten, ihren Studierenden *jenes* Wissen zu vermitteln, dessen diese später zur Klärung professionsspezifischer Problemfälle bedurften –, selbst dann hätten die Reformer **nur einen ersten Professionalisierungsschritt vollzogen**. Dieser wirkt sich aber nur dann zuverlässig segensreich aus, wenn mit der Vermittlung systematischen Wissens bereits erste, hiermit kombinierte Unterrichtsversuche einhergehen und ihm ein zweiter Schritt – eben jenes durch kompetente und verantwortungsbewusste Mentoren behutsam unterstützte kasuistische Training – folgt, während er ohne solche Strukturierung und Fortsetzung das Denken weniger anregt und beflügelt als irritiert und das Handeln eher hemmt als steuert und stimuliert.

Denn bei weitem nicht alles handlungsrelevante pädagogische, aber auch sonstige Wissen ist sprachlich soweit verfügbar und mitteilbar, dass sein Verständnis seine Anwendung problemlos gestattet. Daneben gibt es mehr oder minder **handlungsgebundene Wissensformen** bzw. Könnensaspekte, die sich nur im Handlungsvollzug selbst restlos realisieren, präsentieren und aneignen lassen, und, soweit sie sich nicht gegen *jede* Verbalisierung sperren, hier zumindest *leichter* zu erwerben und zu nutzen sind. Solch kasuistisches Erfahrungswissen entspringt vielfach der Intuition. Es kann aber besonders dort, wo es auf seine Grenzen stößt, auch Elemente systematischen (Hoch-)Schulwissens in sich aufnehmen, mit diesen zu schwer parzellierbaren Konglomeraten verschmelzen und unter die Bewusstseinsschwelle absinken. Als Komponente von Routinen ist es dann nicht mehr direkt anzusprechen, sondern nur noch durch situative Reize unmittelbar abrufbar und allenfalls bei neuerlichen Irritationen wieder als *Wissen* gefragt. Dann kann es auch erneut *als solches* hilfreich in Erscheinung treten (vgl. bes. NEUWEG 2002). Um nicht missverstanden zu werden: Hier wird nicht für eine totale Renaissance der traditionellen Meisterlehre auf der ‚höheren‘ Ebene der Lehrerbildung plädiert, sondern nur davor gewarnt, die enttäuschenden Folgen einer Überschätzung wissenschaftlicher Rationalität als Hinweise auf deren *durchgängige* Schwäche misszuverstehen und – das Kind mit dem Bade ausschüttend – auch auf die Beanspruchung ihrer *Stärken* zu verzichten.

Das alles haben die Reformer nicht bedacht. Dabei wurden ihre – zumindest partiellen – Misserfolge nicht erst nachträglich erkannt, sondern schon frühzeitig vorhergesagt – unter anderen durch Hochschullehrer der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie ADOLF SCHWARZLOSE und HERWIG BLANKERTZ. Deren **frühe Reformkritik** richtete sich weniger gegen das besonders vom damaligen „Deutschen Verband der Gewerbelehrer“ verfolgte standespolitische Ziel eines Zugangs der Berufspädagogen zur höheren Beamtenlaufbahn als gegen den Preis, den dieser Verband unnötigerweise zu zahlen bereit war und dann auch tatsächlich gezahlt hat: gegen den Verzicht auf eine hinreichende betriebspraktische berufliche Qualifizierung und auf eine angemessene Organisation der Studienzeit. (Das Desiderat eines professionalisierenden Vorbereitungsdienstes als einer Art zweiter Lehrzeit auf höherem Niveau war damals zumindest hierzulande auch unter Experten noch kaum bekannt.) Unnötigerweise: Für die erstrebte beamtenrechtliche Höherstufung der Studienabsolventen hätte nach der seinerzeitigen Rechtslage auch ein sechssemestriges Studium gereicht, wenn nur die Notwendigkeit einer vorhergehenden längeren berufspraktischen (eventuell auch nachfolgenden schulpraktischen) Ausbildung hierfür überzeugend geltend gemacht worden wäre. Statt dessen hat die Verbandsführung einseitig die schließlich durchgesetzte standespolitisch verengte Linie verfolgt.

Resümierende Evaluation: Dass die halberzige Reform der berufspädagogischen Ausbildung kein tragfähiger Unterbau für jene Qualitätssteigerung der Berufsbildung war, um deretwillen ihre Befürworter sie zumindest *vorgelblich* gefordert hatten, braucht nicht besonders betont zu werden. Soweit die Lehrlingsausbildung in der Bundesrepublik während der folgenden Jahre dennoch zeitweise und teilweise verbessert wurde, ist das wahrscheinlich weniger auf eine Steigerung der Qualität des berufspädagogischen Studiums zurückzuführen als dem besonderen Engagement vieler Berufspädagogen, vor allem auch: weitsichtiger Betriebspädagogen zugute zu halten – ganz gleich, wann und wo sie was studiert hatten.

2. Der status quo:

Das wissenschaftliche Studium als Fremdkörper in der Biographie praktischer Berufspädagogen? Empirische Befunde diesseits und jenseits unserer Staatsgrenzen

Seit der skizzierten Studienreform sind rund vier Jahrzehnte verstrichen. Inzwischen wurden einige **eklatante Missstände überwunden, zumindest gemildert:** Vor allem für die Studierenden der größeren technischen Fachrichtungen wie Metall- und Elektro- sowie Bau- und Holztechnik werden jetzt vielfach berufsfachliche Lehrveranstaltungen angeboten, in denen die Dozenten sich bemühen, auf die speziellen Bedürfnisse prospektiver Berufsschullehrer einzugehen, sowie fachdidaktische Lehraufträge vergeben; auch wurden hierfür einige fachdidaktische Lehrstühle eingerichtet. In den kleineren und „nichtkonstruierenden“ Fachrichtungen wie Farbtechnik und Raumgestaltung, Ernährung und Körperpflege, in denen die inhaltliche Distanz und die Niveaudifferenz zwischen den berufsbezogenen Unterrichtsfächern der Berufsschule und den betreffenden „Bezugswissenschaften“ der Technischen Hochschulen ohnehin vielfach besonders groß ist, wird diesen Bedürfnissen nach wie vor nur unzureichend Rechnung getragen. In den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Teilen des berufspädagogischen Studiums wurde und wird den Inhalten der betrieblichen Ausbildung und des Berufsschulunterrichts und den Formen ihrer Vermittlung sowie den damit einhergehenden Sozialisations- und Erziehungsprozessen wegen der beschränkten Zahl der für diese Studienteile vorgesehenen Semesterwochenstunden und des verbreiteten Mangels an einschlägig qualifizierten Dozenten ebenfalls nicht immer die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt. Die betrieblichen Praxis- und Sozialerfahrungen der Studierenden, die trotz niedrigerer obligatorischer Anforderungen nach wie vor meist mindestens eine Lehre absolviert haben, werden im Studium bis heute nicht überall (befriedigend) reflektiert, erst recht kaum durch die betreffenden Hochschulinstitute mitzugestalten versucht – etwa indem deren Dozenten in Kooperation mit den Kammern und Betrieben studentische Betriebspraktika vorbereiten, begleiten und evaluieren. Im Referendariat wiederum wird wenig an Studieninhalte angeknüpft, was allerdings vielfach auch schwierig wäre, in Ermangelung hinreichender Entsprechungen. Die obligatorischen Schulpraktika der Studierenden während der Studienzzeit werden überwiegend neben dem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studium, absolviert und nicht mit ihm verbunden.

Dessen relative Geringschätzung auch durch die Schulbehörden und Schulleitungen drückt sich unter anderem darin aus, dass zur Behebung des Lehrermangels an beruflichen Schulen immer wieder **Absolventen technologischer Studiengänge als Lehrkräfte eingestellt** und häufig schon nach kurzer Zeit ohne angemessene fachdidaktische und pädagogische Nachqualifizierung wie grundständig berufspädagogisch ausgebildete Lehrkräfte eingesetzt werden. Dabei wäre nur wenig Aufwand vonnöten, um zumindest hinsichtlich des *Zeitaufwands* mit deren obligatorischem Minimum gleichzuziehen. Dann bliebe jedoch noch unberücksichtigt, dass eine durchgängig technisch akzentuierte Ausbildung ebenso wie eine entsprechende ökonomische Fachsozialisation häufig zugleich einen instrumentellen Stil des Umgangs mit Menschen vermittelt, der der Besonderheit von Erziehungsvorgän-

gen ebenso wenig gemäß ist wie anderen Formen zwischenmenschlicher Interaktion und Kommunikation. Diese Fehlentwicklung lässt sich nur durch verstärkte Gegenmaßnahmen korrigieren. Sonst kommt es immer wieder zu Konflikten mit Schülern, die nur mehr oder weniger unbefriedigend gelöst werden können, je nachdem, wieweit es den Lehrkräften gelingt, die Jugendlichen nach ihrem Bilde zu formen, und wieweit sie sich – was das geringere Übel wäre – nach (oft beiderseits) schmerzhaften Misserfolgen verspätet zu einem flexibleren Umgangsstil durchzurufen vermögen (vgl. GIESBRECHT 1983). Insgesamt sind also weiterhin Defizite des berufspädagogischen Studiums zu registrieren, die auch kaum durch anderweitige Arrangements ausgeglichen werden.

Deshalb dürfte es wenig überraschen, dass nach einer **neueren Längsschnittstudie in Deutschland** (ZIEGLER 2004), aber auch schon nach GIESBRECHT (1983) die Mehrzahl der Mitglieder zumindest jener ‚Kerntruppe‘ der männlichen Studierenden der Berufspädagogik, die aus handwerklichen oder technischen Herkunftsmilieus und/oder Ausbildungsberufen kommen, kaum durch jenen vielzitierten „**Praxisschock**“ gebeutelt werden, der viele junge Lehrkräfte sogenannter allgemeinbildender Schulen im *Vorbereitungsdienst* ereilt. Eher hatten sie bereits zu Beginn ihres *Studiums* einen „**Theorieschock**“ erlebt, und das vor allem in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Dieser Schock mag mit der durch Zeitknappheit verursachten Kompression des betreffenden Lehr-„Stoffs“ zusammenhängen. Darüber hinaus dürfte er zwar

- *einerseits* durch die in *allen* Fächern verbreitete Neigung von Dozenten (bzw. für die Studienpläne verantwortlichen Personen und Gremien) zu erklären sein, die Studierenden mit wissenschaftstheoretischen, begrifflichen und methodologischen Problemstellungen und Lösungsansätzen zu konfrontieren, ehe sie mit substantziellen Folgen, das heißt den unterschiedlichen inhaltlichen Aussagen(arten) vertraut gemacht werden, die aus der Entscheidung für die eine oder andere Problemlösungsstrategie resultieren. So fehlt anfangs jeder motivierende Bezug zur späteren pädagogischen Praxis der angehenden Lehrkräfte. Die Zumutung, sich zunächst über die Erzeugung und erst danach über den Gebrauchswert von Wissenssorten zu informieren, an deren Verwendbarkeit ihnen in erster Linie gelegen ist, lässt viele vorzeitig resignieren.
- *Andererseits* aber – und auch hierauf deutet wiederum schon die Studie von GIESBRECHT hin – könnte es vielen dieser Studierenden besonders schwer fallen, sich mit jenen interaktionistischen, dialogischen und dialektischen Modellen schulischen Lehrens und Lernens sowie kritisch-soziologischen Konzepten von Lehr-Lernprozessen (wie dem von der Wirksamkeit des „heimlichen Lehrplans“) anzufreunden, die diesen Prozessen angemessen sind. Denn sie dürften den eher kausallinearen, mechanistisch-optimistischen Vorstellungen beruflichen Unterrichtens und Erziehens, die durch eine ursprünglich und langjährig überwiegende Beschäftigung mit gegenständlichen bzw. naturwissenschaftlichen und technischen bzw. technologischen Fragen geprägt sind, verunsichernd widerprechen. Nach den – neueren – Befunden von ZIEGLER sind konservative Abwehrhaltungen gegenüber sozialwissenschaftlichen Informationen über die ungleiche Verteilung der Lern-, Berufs- und Lebenschancen in unserer Gesellschaft unter den Studierenden der Berufspädagogik jedoch eher bei Absolventen des ersten als des zweiten Bildungswegs anzutreffen. Das gilt vor allem für jene, die bald nach dem Lehrabschluss und nicht erst nach einem Fachhochschulbesuch mit dem berufspädagogischen Studium begannen.

Darum lassen diese Lehramtsanwärter sich eher nur auf die Bezugsdisziplinen ihrer angestrebten Unterrichtsfächer näher ein, vielleicht auch noch auf die betreffende Fachdidaktik, begnügen sich im übrigen aber mit dem (vorübergehenden) Erwerb jenes Minimums an pädagogischen, soziologischen und/oder psychologischen Kenntnissen, die sie im ersten Staatsexamen vorzuweisen haben, und finden sich hinterher als Referendare im Klima der Berufsschule als einer ihnen vertraueren Atmosphäre eher wieder besser zurecht als an der Hochschule – soweit und solange sie nur in Klassen eingesetzt werden, die denen ähneln,

die sie selbst als Auszubildende besuchten (vgl. auch JENEWEIN 1994). Das wird wegen der tendenziell stets gegenläufigen und folglich disproportionalen Verteilung von Lehrkräften und Schulklassen auf die beruflichen Fachrichtungen und wegen des skizzierten Wandels des Aufgabenspektrums der Lehrkollegien beruflicher Schulen und der an sie gestellten Leistungsansprüche jedoch auf die Dauer eher die Ausnahme als die Regel sein.

Wie werden die Lehrkräfte dort ausgebildet, wo dieser Wandel schon weiter fortgeschritten ist? Hierzu liegen **aktuelle Befunde aus einer vergleichenden Untersuchung deutscher, dänischer und US-amerikanischer Einrichtungen beruflicher Bildung, ihrer Lehrkräfte und Verwalter** vor (GROLLMANN 2005). Wenn die Zukunft unserer beruflichen Schulen von deren Entwicklung zu vielseitigen regionalen Zentren beruflicher Aus- und Fortbildung abhängt, dann sind von den untersuchten ausländischen Institutionen vor allem die amerikanischen Community Colleges, mehr noch die diesen vergleichbaren dänischen Erhvervsskoler für uns aufschlussreich, die solche Funktionen schon heute erfüllen. Deren Lehrkräfte aber unterscheiden sich – wie alle in dieser Studie befragten ausländischen Berufspädagogen – von ihren deutschen Kollegen und Kolleginnen vor allem durch eine eher (betriebs- und schul-)erfahrungsfundierte als wissensbasierte Ausbildung: In beiden Ländern haben sie im Durchschnitt eine etwa doppelt so lange Zeit betrieblicher Erfahrung nachzuweisen, bis sie zum Studium bzw. zu einer vielfach bereits parallel geleisteten Unterrichtstätigkeit zugelassen werden, dagegen bis zu ihrer endgültigen Akkreditierung als Lehrkraft an bestimmten Arten beruflicher Schulen nur etwa halb so viele Semesterwochenstunden erziehungs- und sozialwissenschaftliche Kurse zu besuchen wie die entsprechenden Lehrkräfte in unserem Land. Auch ihr (berufs-)fachwissenschaftliches Studium nimmt meist weniger Zeit in Anspruch als das der deutschen Berufspädagogen. Ihr gesamtes Studium ist aber mehr auf aktuelle betriebliche und schulische Anforderungen bezogen und dementsprechend stärker mit ihrer betriebs- und schulpraktischen Ausbildung integriert.

So unterstreicht der internationale Vergleich die **weitgehende berufsbiographische, institutionelle und inhaltliche Isolierung sowie die soziale Sonderrolle des Studiums der deutschen Berufspädagogen**: Fast sieht es so aus, als diene es noch immer primär *jenem* Zweck, zu dem es der „Deutscher Verband der Gewerbelehrer“ vor Jahrzehnten trotz anderslautender Beteuerungen seiner Repräsentanten vorrangig erstrebt haben muss: einen relativ hohen sozialen Status der durch ihn vertretenen Pädagogen zu legitimieren, statt mindestens ebenso energisch die subjektiven Voraussetzungen entsprechend hoher Leistungen zu schaffen. Denn sonst hätte er nicht jene Bedingungen akzeptieren können, zu denen ihm dieser Wunsch schließlich von den zuständigen politischen Instanzen erfüllt wurde.

3. Aktuelle Chancen und Gefahren:

Substanzielle Professionalisierung des Studiums versus

Deprofessionalisierung durch Sparmaßnahmen und durch den Bologna-Prozess – wildwüchsiger Partikularismus statt Europäisierung?

Fragen: Folgt aus alledem für uns die Forderung, das berufspädagogische Studium erstens nach den angedeuteten ausländischen Modellen „zurückzufahren“ und zweitens inhaltlich mehr mit der betrieblichen und schulischen Ausbildung zu verbinden? Hier sei auf den ersten Punkt eingegangen, während der zweite uns im letzten Abschnitt dieses Artikels beschäftigen wird.

Zunächst wäre zu erwägen, ob die vergleichsweise geringe Studiendauer in Dänemark und den USA als solche erstrebenswert erscheint, oder ob nicht auch den dänischen und amerikanischen Berufspädagogen eine längere Studienzeit zu wünschen wäre. Wir können diese Frage hier dahingestellt sein lassen, sollten aber auf Vorschläge zur Kürzung der hiesigen Studienzeit verzichten, bis uns zu deren sinnvoller Verwendung nichts Überzeugendes mehr einfällt.

Vorerst deutet jedoch nichts auf einen ‚geistigen Notstand‘ hin, der einen intellektuellen Offenbarungseid verlangte. Ganz im Gegenteil: Die wünschenswerte Steigerung der Qualität des berufspädagogischen Studiums erscheint nur innerhalb des gegenwärtigen Zeitrahmens realisierbar. Hierum bemüht sich schon seit einigen Jahren die „Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, der die meisten mit wissenschaftlichen Forschungs- und Lehrtätigkeiten beschäftigten deutschen Berufspädagoginnen und -pädagogen angehören. Dieses Gremium hat 2003 (nach mehrjähriger gründlicher Vorbereitung) ein „Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ als Definition verbindlicher Mindeststandards des betreffenden Studiums verabschiedet. Es zielt auf die Förderung der „Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung“ (S. 8). Hierzu wurde ein nach Schwerpunkten und Themengebieten ausgefächerter Katalog von Lehr-Lerninhalten festgelegt. Das Curriculum soll bis spätestens fünf Jahre nach dieser Selbstverpflichtung, also 2008, zum festen Kern und zentralen Prüfungsgegenstand aller berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge an den Hochschulen der Sektionsmitglieder werden. Es wird durch eine im Erscheinen begriffene zehnbändige Lehrbuchreihe sowie durch ein in Arbeit befindliches Handbuch konkretisiert.

Jedoch könnte diese Entwicklung – und damit auch die weitere Konsolidierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als sozialwissenschaftlicher Disziplin – den rigorosen Sparmaßnahmen der Bundesländer und der chaotischen Eigendynamik des sogenannten Bologna-Prozesses zum Opfer fallen, den das Curriculum eigentlich unterstützen sollte. Zumindest droht ihr auf reflexive, kritische und innovative Kompetenzprofile und ein entsprechendes Engagement gerichteter Initialimpuls wirkungslos zu verpuffen. Die bezeichnenden Stichworte lauten:

- Verschulung zumindest von Teilen des Studiums durch deren Verlagerung von wissenschaftlichen Hochschulen auf Fachhochschulen,
- seine fortschreitende, zeitlich und regional divergente inhaltliche Parzellierung und vielfach voreilige Fixierung durch die unterschiedlich schnelle Einrichtung weitgehend standortspezifischer, strikt modularisierter Bachelor- und Masterstudiengänge, in denen dauernd kleinteilige „credit points“ gesammelt werden müssen, und folglich
- weitere Isolierung seiner Komponenten sowohl voneinander als auch von der vorgängigen betrieblichen und der nachfolgenden schulischen Praxis.

4. Die Alternative:

Integration aller Phasen und Komponenten berufspädagogischer Professionalisierung durch phasenspezifische Sequenzen aufeinander bezogener systematischer und kasuistischer Lernprozesse

Die angeführten Bestrebungen zur **Deprofessionalisierung des berufspädagogischen Studiums** erscheinen sogar ein Stückweit konsequent, solange nicht auch die obligatorische betriebliche Praxis erweitert und professionell reflektiert sowie die Einführung in die schulische Praxis professionell gestaltet, *zeitlich* mit dem Studium verzahnt und auch *inhaltlich* stärker als bisher mit ihm verbunden wird. Die Verwissenschaftlichung des Studiums allein wirkte in der Tat eher irritierend als orientierend und mehr leistungsmindernd als -mehrend. Doch dessen weitere Deprofessionalisierung bedeutete den Rückzug in die Sackgasse wachsender Inkompetenz, Einfluss- und Bedeutungslosigkeit, Ohnmacht und Fremdbestimmung. Sie stellte eine Art von Selbstmord dar, der aus Angst vor einem nur vermeintlich unaufschiebbar bevorstehendem Tode begangen würde, in jedem Fall: die Kapitulation auf Kosten der Zukunft junger Menschen, die einer professionellen Förderung heute eher noch *mehr* bedürfen als frühere Generationen.

Statt weiter zurückzuweichen, wäre eilends die ‚**Flucht nach vorn**‘ anzutreten. Um nur die **vordringlichen Schritte** anzuführen:

- Heraufsetzung des obligatorischen Minimums der vor dem Studium zu absolvierenden betriebspraktischen Tätigkeit (und sozialen Erfahrung) auf eine zweijährige abgeschlossene Lehre (oder deren Äquivalent) in einem Ausbildungsberuf der Fachrichtung, für die eine Lehrbefähigung erstrebt wird,
- zu Studienbeginn Aufarbeitung berufsbiographischer Erfahrungen der Studierenden im Interesse einer nachfolgenden, durch Supervision begleiteten, zunehmend *individuellen* Akzentuierung ihres Studiums sowie ihrer weiteren beruflichen Entwicklung,

außerdem, zumindest in einzelnen Fällen besonders defizitärer Betriebspraxis,

- durch die Hochschule individuell ‚verordnete‘ und durch sie vermittelte, vorbereitete, überwachte und wissenschaftlich wie pragmatisch ausgewertete zusätzliche betriebliche Fach- und Sozialpraktika zur Ergänzung der Erfahrungsbasis ihrer späteren berufspädagogischen Tätigkeiten,

und, vor allem

- Intensivierung der schulpraktischen Ausbildung:
 - *während* des Studiums frühzeitige und mehrfache Teilnahme an Unterrichtspraktika (mit Hospitationen und eigenen Unterrichtsversuchen der Studierenden), an deren Vorbereitung, Begleitung und Auswertung die Hochschule beteiligt ist, sowie
 - *nach* dem Studium ein nicht nur zeitlich daran anschließender, sondern auch inhaltlich darauf aufbauender Vorbereitungsdienst, als dessen zentrale Veranstaltung das fortgesetzte Training der verstehenden Diagnose, begründeten Entscheidung, handelnden Bewältigung und systematischen Reflexion typischer Problem- und Konfliktfälle des späteren Tätigkeitsbereichs der angehenden Lehrkräfte fungiert, ein Training, das gelenkt, beraten, beobachtet und, soweit nötig, auch behutsam korrigiert wird durch geeignete, für diese Aufgabe hinreichend von anderen Verpflichtungen befreite Mentoren.

Ferner wäre nach der zweiten Lehrprüfung und neben einer wiederholten obligatorischen Fortbildung (die in den beiden anderen Ländern *ebenfalls* weit extensiver und intensiver betrieben wird als in der Bundesrepublik) eine Supervision einzurichten:

- regelmäßige, von Mentoren moderierte Gruppentreffen zur gemeinsamen Reflexion der Unterrichts- und Erziehungsschwierigkeiten und -erfahrungen aller Teilnehmer.

Kurz: Die bisher weitgehend getrennt absolvierten Ausbildungsphasen wären sowohl je für sich direkter und konsequenter auf die professionellen Hauptaufgaben der Lehrkräfte auszurichten, die zunehmend neben den und statt der herkömmlichen Unterrichts-, Erziehungs- und Auslesetätigkeiten beratende, organisierende und kooperative Funktionen einschließen, als auch inhaltlich enger miteinander zu verbinden, zum Teil auch zeitlich stärker ineinander zu ‚verzahnen‘, so dass sie sich fast nur noch durch je spezifische Kombinationen von systematischen und kasuistischen Lernprozessen voneinander unterscheiden. (Vgl. wiederum bes. ZIEGLER 2004; GROLLMAN 2005).

In den Schulen wären die **Entscheidungs- und Handlungsspielräume der einzelnen Kollegien und ihrer Mitglieder** (vor allem nach dem Vorbild der Lehrkräfte an den regionalen Berufsbildungszentren Dänemarks, die dort als „Bildungsreformer“ fungieren; siehe hierzu vor allem GROLLMANN 2005, S. 176–178) gegenüber zentralen bürokratischen Vorgaben zu erweitern und letztere auf jenes Minimum zu reduzieren, das zur Sicherung der interregionalen Vergleichbarkeit der Ausbildungschancen und Freizügigkeit der Auszubildenden und Ausgebildeten unerlässlich erscheint. Schon von daher verbietet sich die völlige Privatisierung beruflicher Schulen. Sie bedürfen zudem des staatlichen Schutzes gegenüber den Zumutungen der „Lehrherren“, sonst würde auf Kosten der Aus- und Fortzubildenden der Teufel (der Einbindung in das Bildungssystem) mit dem Beelzebub (der Abhängigkeit vom

Wirtschaftssystem) ausgetrieben. Der hier und da vielleicht vorhandene Unwille, erweiterte Handlungsspielräume im Interesse der Schüler zu nutzen, ist wohl weniger auf unüberwindbare Trägheit als auf gewohnheitsbedingte resignative Bescheidung einzelner Lehrkräfte oder auch ganzer Kollegien zurückzuführen, deren frühere Initiativen allzu vehement von übergeordneten Personen oder Instanzen unterdrückt statt unterstützt worden waren. Sie sollte selbst in Fällen, in denen sie nahezu schon zur zweiten Natur geworden ist, durch Erfahrungen Formen aktivierender Fortbildung und Zusammenarbeit überwunden werden können. Da die zuständigen Behörden auch zu einer *gemäßigten* Selbstentmachtung nicht durchweg bereit sein dürften, sollte ihnen der „Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“ durch öffentliche Aufklärung und interne Überzeugungsarbeit in dieser Hinsicht ‚nachzuhelfen‘ versuchen.

Professionen sind nun einmal nicht nur funktional spezialisierte Gruppierungen hochkompetenter und ihrer gesellschaftlichen Verantwortung voll bewusster Personen, sondern auch erfolgsorientierte „politische Kollektiv-Akteure“ (PFADENHAUER 2003, Kap. 3). Der Warnung, die der Untertitel der soeben zitierten soziologischen Studie suggeriert: nicht auf die „institutionalisierte Kompetenzdarstellungskompetenz“ hereinzufallen, die nach dieser „inszenierungstheoretischen“ Konzeption als primäres Merkmal von Professionen missverstanden werden könnte, wäre im Sinne des Schlussworts einer historischen Untersuchung über „The rise of professionalism“ entgegenzuwirken, welches besagt, dass nur gute Produkte sich auf die Dauer gut verkaufen lassen (Larson 1977, S. 226).

Die mitgeteilten Reformvorschläge sind freilich keine *endgültige* Antwort auf die Frage nach der **optimalen Ausbildung unserer Berufspädagogen und Berufspädagoginnen**. Hierfür erscheint eine genauere Bestimmung berufspädagogischer Standards, das heißt der Ausbildungsziele und damit der Bewertungskriterien für die Ausbildungsergebnisse vordringlich. Ein weiterer qualitativer Fortschritt würde erst erreicht, wenn es gelänge, diese Ziele bzw. Kriterien möglichst weitgehend als **Kompetenzen** im strengen Sinne zu identifizieren. Das wären nicht bloß gedanklich konstruierte subjektive Desiderate, die kurzfristig modulweise in beliebiger Kombination produziert, portionsweise abgeprüft und den erfolgreichen Kandidaten ein für allemal als „credit points“ gutgeschrieben werden können, sondern empirisch erfassbare psychophysische Substrate von Handlungsklassen, die sich nur in einer individuell und sozial sinnvollen sachlogischen Kombination und zeitlichen Sequenz stufenweise entfalten und allein durch ständiges Weiterlernen – oder, anspruchsvoller: Bewältigung einer aufsteigenden Sequenz berufsspezifischer „Entwicklungsaufgaben“ – während des gesamten Berufsverlaufs nicht nur als Handlungspotentiale erhalten, sondern auch noch steigern lassen. Hier wäre deshalb vorrangig anzusetzen. Soweit die **mikroanalytische, psychosoziale Perspektive**.

In **makroanalytischer, gesellschaftstheoretischer Sicht** wäre zudem zu fragen,

- ob unser Bildungs- und Erziehungssystem mit unserem Wirtschaftssystem nur in beider Frühzeit, das heißt lediglich während der Phase ihrer Aus(einander)differenzierung und Verselbständigung, also einer begrenzten Übergangsperiode, so locker gekoppelt erscheint, dass der ‚Zwischenraum‘ durch eine Profession (oder auch mehrere) *überbrückt* werden *muss*, aber auch professionell *gestaltet* werden *kann*,
- wann diese Epoche enden wird, oder – mehr noch – ob sie vielleicht schon vorüber und, ohne dass alle Beteiligten und Betroffenen es gemerkt hätten, das Zeitalter des globalen Ökonomismus längst angebrochen ist, so dass das allmächtig gewordene Wirtschaftssystem nun auch das Bildungssystem *total* determiniert, oder
- ob nicht sämtliche sozialen Systeme, nach dem Scheitern ihrer anfangs imperialistischen Bestrebungen, nunmehr zur selbstgenügsamen Verfestigung tendieren, die sie zwangsläufig krisenhaft weiter voneinander zu entfernen droht, so dass die Vermittlungsleistungen professionalisierter Berufspädagogen künftig umso wichtiger werden, wenn die personale Identität der Individuen nach wie vor entwickelt und der kooperative Zusammenhang der Gesellschaft auch künftig gesichert werden soll.

Wieweit und in welchem Sinne das alles auch für andere Kategorien von Pädagogen und – darüber hinaus – für weitere professionalisierungsbedürftige Berufe gilt, steht hier nicht zur Diskussion.

Ausgewählte Quellen zur Professionalisierung der berufspädagogischen Ausbildung und Tätigkeit

Zwei ältere und zwei neuere einschlägige Veröffentlichungen des Verfassers:

- Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie. Stuttgart: Enke 1962.
 Gewerbelehrerbildung und Schulreform. Heidelberg: Quelle & Meyer 1965.
 Der Gewerbelehrerberuf – eine Profession? Professionalisierungsbedürftige Komponenten berufspädagogischer Tätigkeiten und ihre Konsequenzen für die Gewerbelehrerbildung. Eine Synopse neuerer Publikationen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95 (1999), 3, 403–423.
 Zwischen Wissenschaft und Praxis, Wirtschaft und Staat, Sachverstand und Subalternität. Zur Professionalisierung der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften beruflicher Schulen. In: Die berufsbildende Schule 52 (2000), 9, 249–255.

Aktuelle Texte anderer Autoren und Gremien:

- Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz, H. (Hg.): Studententexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 10 Bände. Baltmannsweiler: Schneider.
 Giesbrecht, A.: Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtung in Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1983.
 Grollmann, Ph.: Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich. Eine empirische Studie anhand ausgewählter Beispiele aus Dänemark, Deutschland und den USA. Bielefeld: W. Bertelsmann 2005.
 Jenewein, K.: Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum: Brockmeyer 1994.
 Kurtz, T.: Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Leske & Budrich 1997.
 Larson, M. S.: The rise of professionalism. A sociological analysis. Berkeley/Cal.: The University of California Press 1977.
 Neuweg, G. H.: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), 1, 10–29.
 Nickolaus, R.: Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen: Deugro 1996.
 Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung).
 Oevermann, U.: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 19–63.
 Pfadenhauer, M.: Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich 2003.
 Sektion Berufs- Und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
 Ziegler, B.: Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. Aachen: Shaker 2004.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Wolfgang Lempert, Rüdeshheimer Platz 11, 14197 Berlin