

FORUM

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 114, 2018/2, 333–343

RALF TENBERG

Barrieren einer innovativen Reform der Professionalisierung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen. Eine Analyse

Wenn man sich die Lehrerbildung in Deutschland als Airline vorstellen müsste, sollte man nicht an die Lufthansa denken und auch an keine andere Marken-Linienfluggesellschaft, von Business-Class ganz zu schweigen. Nüchtern betrachtet befinden wir uns damit im Economy-Sektor der Discounter-Airlines, denn nichts wird hier primär nach Qualität entschieden, sondern ausschließlich nach Opportunität. Es beginnt an den Universitäten. Nicht wie man gerne der Öffentlichkeit suggeriert, findet man dort eine „interdisziplinäre Professionalisierung“, sondern zumeist „Lückenbüßerstudiengänge“, in welchen versucht wird, aus dem, „was man hat“, „das Beste zu machen“, eine Art universitäre Resteverwertung intentional verortet irgendwo zwischen dem Versuch, einerseits Lehrressourcen maximal auszuschöpfen und dem Abarbeiten eines öffentlichen Auftrags andererseits. Lehramtsstudierende sind für die grundständigen (disziplinären) Lehr-Bereiche einer Universität „Aliens und Low-Performer“, denn sie werden nicht als „die eigenen“ Studierenden wahrgenommen und können auch nicht deren Leistungsstand erreichen, da sie mehrere Fächer nebeneinander studieren und nicht ein konsistentes Fach. Bezeichnend ist, dass sie an vielen Universitäten auch nur unter Sonderbedingungen bzw. mit erheblichen Auflagen promovieren können. Nach der Universität kommt dann nicht der Beruf, sondern das Referendariat. Dieser per Gesetz verordnete Vorbereitungsdienst für eine höhere Beamtenlaufbahn ist ein Relikt aus den Zeiten vor der universitären Lehrer*innenbildung, als diese Sache der Lehrerseminare war. Es wurde zunächst nur für das Gymnasiallehramt eingeführt, um die Jung-Lehrpersonen didaktisch zu assimilieren und sie auf Ihre Rolle und Funktion als Beamte vorzubereiten. Seit 1970 wurde der Vorbereitungsdienst auf alle Lehrämter übertragen. Mit reduzierten Bezügen erfolgt hier immer noch eine weitgehend funktionale Anpassungsqualifikation nach dem Prinzip der Meister-Lehre. Bewährte Praktiker*innen wirken hier ohne wissenschaftliche Anbindung als Praxis-Mentor*innen, Abstimmung mit der 1. Phase ist hier ebenso wenig erforderlich, wie eine eigenständige Qualitätssicherung. Das größte Defizit zeigt sich aber in der (als solche eher ironisch zu bezeichnenden) III. Phase der Lehrer*innenbildung, der Lehrer*innenfortbildung im Schuldienst. Diese wird von Bundesland zu Bundesland organisatorisch und inhaltlich unterschiedlich gehandhabt, aus monetärer Sicht jedoch hochgradig vernachlässigt. Ein Jahresbudget von 100€/Lehrperson wird hier selten überschritten, was Prognosen über die Häufigkeit und Konsistenz einer fortlaufenden Professionalisierung von Lehrpersonen im Beruf einfach macht. Also: Willkommen bei der Billigfluglinie

Lehrer*innenbildung in Deutschland. Machen Sie es sich so bequem wie es irgendwie geht und ignorieren Sie, dass das Flugzeug so seltsame Geräusche macht.

Wieder einmal überschlagen sich die Alarmmeldungen über den Lehrermangel im Berufsbildungsbereich und dort insbesondere in den sog. Mangelfächern Metalltechnik, Elektrotechnik und Informatik. Laut „Wirtschaftswoche“ vom 09.03.2017 fehlten an beruflichen Schulen gemäß einer „neuen Studie Zehntausende Lehrer“. Ähnliches findet man über die zurückliegenden Monate in der Zeit-Online, der Augsburger Allgemeinen, der Deutschen Handwerkerzeitung, etc. Wissenschaftliche Studien von TETTENBORN (2015) und LANGE & SÜLFLOW (2017) belegen dies mit aktuellen Zahlen, so dass FROMBERG & LANGE einen erheblichen und weiterhin zunehmenden Mangel konstatieren: Ihre Befunde zeigen, „dass es sehr wahrscheinlich zu erheblichen Mangelsituationen kommen wird, insbesondere unter Berücksichtigung der regionalen und bundeslandspezifischen Unterschiede und Besonderheiten. Die gegenstandsorientierten beruflichen Fachrichtungen werden massiv von der Herausforderung der Sicherung des Fachkräftenachwuchses betroffen sein. Die aufgrund der erhobenen Daten nachgezeichnete Situation sinkender bzw. konstanter Studienanfänger*innen und damit einhergehender sinkender bzw. stagnierender Studierenden- und Absolvent*innenzahlen in dieser Fachrichtungsgruppe steht dazu in einem prekären Missverhältnis“ (2017, 37 f.).

Diejenigen, die schon länger in die berufliche Bildung involviert sind, kennen „plötzliche“ Alarmmeldungen in Informationsmedien und Fachzeitschriften. Sie sind ein regelmäßig wiederkehrendes Phänomen, welches den (unrichtigen) Eindruck erweckt, dass ein temporärer Lehrpersonenmangel auftreten würde. Das ist falsch, temporär sind hier nur die Aktivitäten, welche eingeleitet werden, um hier „mal wieder etwas zu machen“. Plötzlich scheint große Einigkeit darüber zu herrschen, dass „gerade jetzt“ in hohem Maße Lehrpersonen fehlten, und dass „genau jetzt“ etwas getan werden müsse. Nur bedingte Einigkeit herrscht jedoch darüber, was genau getan werden muss und wer dafür zentral verantwortlich ist. Angesichts der dann konkret folgenden Reaktionen kann man schließlich feststellen, dass die Varianten hier nicht besonders vielfältig sind.

Das Jahr 2017 erwies sich als ein Jahr, in dem die Thematik/Problematik wieder einmal deutlich exponiert wurde. Mitte dieses Jahres geschah etwas bislang nicht Dagewesenes, das „Innovationsnetzwerk Lehramt an Beruflichen Schulen“ wurde vom Stifterverband der Deutschen Wirtschaft ins Leben gerufen. In dieser bundesweiten Initiative wurde eine breite Diskussion zur Mangel-Thematik angestoßen und vorangebracht. Über die Hintergründe dieser Initiative kann man spekulieren, ein maßgeblicher könnte dabei die³ Studie von Dohmen (2018) des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen sein, welche 22.000 zusätzliche Lehrpersonen bis 2025 prognostiziert. Die Wirtschaft zeigte sich mit dieser Initiative somit alarmiert und leitete eigenständig einen Dialog mit vielen Protagonist*innen der beruflichen Lehrer*innenbildung ein und moderierte diesen

- 1 Der Stifterverband wird zentral durch Spenden aus der Wirtschaft finanziert. Zentrale Intention dieses gemeinnützigen Vereins ist das Erkennen und Lösen struktureller Probleme im Wissenschafts- und Hochschulbereich. Das Thema Lehrerbildung wird dort erst seit kurzem, jedoch mit großem Nachdruck fokussiert. 2015 wurden z. B. die Universitäten Hamburg, Lüneburg und München mit je ½ Mio € für die Umsetzung strategischer Konzepte zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung gefördert. Politischer Hintergrund ist hier die Unzufriedenheit der Wirtschaft mit der deutschen (Berufs-)Bildungspolitik und der Versuch, außerhalb der föderal fragmentierten kultusbehördlichen Programmatik aktiv zu werden.
- 2 von der GEW veröffentlichte

über mehrere Treffen. Daraus gehen zentral die Forderungen hervor, die Studiengänge generell neu auszurichten, Professionsbezug zu schaffen, innovative Ansätze gezielt zu fördern und die berufliche Bildung politisch zu stärken. Explizit werden Imagekampagnen und ein zentrales, bundesweites Informationsportal gefordert, monetäre Anreize und verlässliche Finanzierungsmodelle für das Lehramtsstudium (in Mangelfächern!), die Berufspraxis soll organisatorisch in das Studium eingegliedert werden, generell soll ein berufsbegleitendes Studium ermöglicht werden, man soll geregelte Quereinstiegsmaster für Ingenieure flächendeckend anbieten, Referendariat und Masterstudium sollen miteinander verknüpft und die Ausbildungsdauer signifikant reduziert werden. Ein ähnlicher Forderungskatalog ist aktuell beim Bundesverband für Lehrpersonen an beruflichen Schulen (BLLV) in Bearbeitung. In solchen Prämissen liegt sehr viel Kompetenz und Substanz, da hinter ihnen Expert*innen stehen, die sich langjährig und intensiv mit dieser Thematik auseinandersetzen. Trotzdem sind das unverbindliche Aufrufe sowie (weitgehend bekannte) Hinweise und Empfehlungen denen die Ministerien und die KMK folgen können, aber nicht müssen.

Wie unwirksam solche Positionspapiere aber auch Pressemeldungen und ebenso wissenschaftliche Befunde für die Hauptverantwortlichen dieses Lehrerbildungssegmentes, die Kultusministerien waren und sind, zeigen u. a. die sog. Sondermaßnahmen³. Diese werden seit Jahrzehnten immer dann initiiert, um die „größte Not“ zu lindern, wenn der Mangel zu groß wird und mit verkürzten bzw. vereinfachten Ausbildungsstrukturen in Verbindung mit verringerten Zugangsbedingungen und monetären Anreizen beworben. Aktuell trifft dies z. B. in Hessen mit der Sondermaßnahme „Quereinstieg im Bereich Metall- und Elektrotechnik“ zu. Diese weitgehend ohne aktive Einbeziehung der Universitäten generierte Maßnahme adressiert Bachelor- oder Master-Absolvent*innen aus dem Bereich Metalltechnik/Elektrotechnik mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung. In 3 Jahren erwerben sie die Lehrbefähigung für ihr berufliches Fach und eines zweiten Unterrichtsfachs (entweder Mathematik oder Informatik). Dabei werden sie voll finanziert, je nach Abschluss mit 11 TV-H, Stufe 3 (Bachelor) oder 13 TV-H, Stufe 3 (Master). Konkret werden somit einige der Studierenden, die aktuell an der TU Darmstadt in das Masterstudium des beruflichen Lehramts einsteigen, um dann anschließend noch ein Referendariat zu absolvieren, direkt in den Schuldienst genommen, um dort – parallel zum baldigen Einstieg in einen „eigenständigen“ Unterricht – „nachqualifiziert“ zu werden. Defizite sind hier auf breiter Linie absehbar, insbesondere in den Bildungswissenschaften, in der Fachdidaktik, und dem Unterrichtsfach, denn all dies wird nun nicht an einer Universität studiert, sondern im Rahmen eines Fortbildungsprogramms der Hessischen Lehrkräfteakademie erworben. Diese Sondermaßnahme ist kein Einzelfall, gegenteilig gibt es kein Bundesland, das nicht in den zurückliegenden Jahrzehnten eine oder mehrere solcher Sondermaßnahmen umgesetzt hat.

Dass ein hoher Mangel herrscht, ist an den berufsbildenden Schulen deutlich wahrnehmbar. Spricht man mit Schulleiter*innen, wird klar, wie sich diese langjährige und anhaltende Durststrecke im Unterrichtsalltag darstellt: Lehrpersonen in den Mangelfächern werden ausschließlich in

3 Besonders beeindruckend ist diesbezüglich die hartnäckige Realitätsverweigerung in Sachsen, wo sogar als der Mangel deutlich absehbar war noch Lehrpersonen entlassen wurden, um dann quasi bei Vollgas den Rückwärtsgang einzulegen und eine Sondermaßnahme nach der anderen in allen Lehramtsbereichen zu eröffnen, selbstverständlich kombiniert mit der Wiedereinführung der Wunderwaffe „Verbeamtung“. Von den 2018 neu eingestellten 622 Lehrkräften, sind dort fast zwei Drittel nicht adäquat ausgebildet, insgesamt 385. Siehe <http://www.zeit.de/2018/13/lehremangel-sachsen-ostdeutschland-politik>

ihrem beruflichen Fach eingesetzt, das Zweitfach ist für sie tabu. In den Basisbereichen werden auch Fächergrenzen überschritten, Lehrpersonen aus dem Baubereich übernehmen dann auch mal „Gas/Wasser/Sanitär“, etc. Mehrarbeit ist ebenso der Regelfall wie Unterrichtsausfälle und die Großzügigkeit, „Hilfslehrpersonal“ einzusetzen, reicht inzwischen schon bis zu Bachelor-Studierenden.⁴ Der Blick in die Zukunft ist düster, wenn Lehrpersonen aus einem Mangelfach in Pension gehen, wird es immer schwieriger, deren Stellen adäquat nachzubeseetzen. Dieser Mangel ist aber nicht neu oder temporär, sondern systemimmanent, seine „Aktualität“ ist daher eher politisch, als faktisch bedingt (z. B. HUMMELBERGER, 4 „Mangelversorgung seit Jahrzehnten“).

„Sondermaßnahmen“ werden als verkürzte und defizitäre Hilfskonstrukte generell in Frage gestellt bzw. kritisiert, allgemein von den Lehrer*innenverbänden und insbesondere von den Universitäten, welche seit Ende der 1960er-Jahre für die Professionalisierung von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen verantwortlich sind. Z. B. wurde zur aktuellen hessischen Sondermaßnahme ein Positionspapier vieler Professor*innen, die an der Hessischen Lehrer*innenbildung in diesem Bereich beteiligt sind, dem Kultusministerium eingereicht. Darin werden, zum einen Inhalt und Konzept der Sondermaßnahme kritisiert, zum anderen, dass sie ohne den Einbezug der universitären Expertise generiert wurde. Aus Perspektive der Universitäten korrumpieren die Sondermaßnahmen deren Bemühungen um eine hochwertige grundständige Lehrpersonenbildung. Das Kultusministerium stellt dem gegenüber fest, dass die Universitäten nicht in der Lage seien, „genügend Nachwuchs zu liefern“ und legitimieren damit ihre Handlungsweise.

Das ist unbestreitbar „Fast Food“ als Ersatz für eine „gesunde Küche“, mit der Begründung, dass „der Hunger groß“ sei und man ansonsten „nicht satt“ würde. Die Schulrealität bestätigt dann auch, dass Professionalisierungs-Fastfood „funktioniert“, denn „irgendwie“ kommen diese Seiteneinsteiger*innen dann auch an und arbeiten sich in den Beruf ein. Für die Universitäten ist dies ein Affront, denn ihr Engagement für die Qualität wird damit ad absurdum geführt und jene Lehrpersonen, die über ein vollwertiges I. Staatsexamen und einen regulären Vorbereitungsdienst kommen, müssen sich fragen, warum sie einen deutlich höheren Aufwand über eine deutlich längere Zeit und bei magerer Finanzierung betreiben haben, um letztlich an den Schulen dafür zu sorgen, dass die deutlich bevorzugten Seiteneinsteiger*innen dort gut ankommen und integriert werden.

Zufrieden sind in diesem Gesamtszenario letztlich nur wenige, denn – unabhängig von den Sondermaßnahmen – bleiben die quantitativen und qualitativen Themen immer latent und beschäftigen das Gesamtsystem in regelmäßiger Wiederkehr. Nun müsste man annehmen, dass angesichts eines Problems, das a) seit Jahrzehnten vorliegt und immer wieder eskaliert, das b) die berufsbildenden Schulen deutschlandweit belastet und ihre Unterrichtsqualität anhaltend einschränkt, das c) an den Universitäten und in den Studienseminaren anhaltend für Schwierigkeiten sorgt und das d) durch seine Auswirkungen auf die Duale Ausbildung den Wirtschaftsstandort Deutschland belastet, tragfähige Lösungen erdacht und mit entsprechender Energie und adäquaten Ressourcen umgesetzt werden. Davon ist jedoch nach wie vor nichts erkennbar oder absehbar, einzig das schon kurz umrissene „Rad des Aktionismus“ der vielen hier beteiligten Parteien dreht sich weiter.

4 Es besteht die Gefahr, dass „aus der Not heraus“ Lehrkräfte für arbeitstechnische Fächer (in anderen Bundesländern Fachlehrer*innen), die genuin für den fachpraktischen Unterricht ausgebildet sind, auch über diesen hinaus eingesetzt werden, was angesichts der Lernfeldlehrpläne curricular unproblematisch, qualifikatorisch und bzgl. der „Besoldungsgerechtigkeit“ jedoch bedenklich erscheint.

Dabei herrscht über die Gründe bzw. Ursachen des Mangels weitgehend Einigkeit. Angeführt werden hierbei Zugangsprobleme, wie z. B. dass dieses Lehramtssegment generell relativ unbekannt ist und auch gegenüber den anderen Lehrämtern Imageprobleme hat. Hinzu kommt, dass hier Kombinationen aus Interessen und Grundkompetenzen erforderlich sind, die – gegenüber anderen Studiengängen – eher selten vorliegen (Stifterverband). Die wenigen Studierenden, die in den Mangelfächern an den Universitäten beginnen, unterliegen zudem einem überdurchschnittlich hohen Dropout, bedingt durch hohe fachliche Anforderungen und wenig Bereitschaft der Fachwissenschaften, diese adressatengemäß anzupassen. Das Studium ist zudem sehr komplex und kann durch Warteschleifen und Prüfungswiederholungen zu lang werden (durchschnittliche Studienzeiten B. Ed 8 Sem. M. Ed 6 Sem.), die Studierenden verlieren sich in der Anonymität der vielen Fachbereiche zwischen denen sie tagtäglich herumwechseln. Zudem sind die Fachdidaktiken in diesem Lehramtssegment an den Universitäten häufig unzureichend ausgestattet, die Prüfungen fern vom beruflich erforderlichen und unangemessen schwierig. Wiederum zeitverlängernd wirken sich das 1-jährige Vorpraktikum und das Referendariat aus, auch hier werden Notwendigkeit und Struktur erheblich in Frage gestellt, insbesondere im Vorbereitungsdienst, der oft eher als Disziplinierung, denn als Qualifizierung wahrgenommen wird. Bei dem hier kurz Aufgezählten handelt es sich nicht um Hörensagen, all diese Aspekte spiegeln sich in den jeweils vor Ort durchgeführten Studierenden- bzw. Absolvent*innen-Befragungen wider.

Der weitgehenden Einigkeit über die Ursachen und Gründe des Mangels steht jedoch eine große Uneinigkeit über produktive Entwicklungsschritte gegenüber, denn hier sind mehrere Parteien mit sehr unterschiedlichen institutionellen Aufhängungen involviert. Fest steht, dass die Ministerien, Universitäten und Studienseminare im Gesamtsystem der Lehrer*innenbildung relativ autonom verankert sind, fest steht aber auch, dass ihre Entwicklungsspielräume nicht groß und auch keineswegs konvergent sind. Dies wird erkennbar, wenn man die Entwicklungsdesiderata der einzelnen Institutionen betrachtet.

An erster Stelle wäre hier die Qualität des grundständigen Studiums des beruflichen Lehramts zu betrachten, welche nicht so hoch war und ist, wie gerne vorgegeben wird. Neben den (nicht nur) vom Stifterverband beschriebenen Defiziten in den beruflichen Fachdidaktiken gibt es schon immer auch Defizite in den berufsfachlichen Inhalten. Dies hängt grundlegend mit der Tatsache zusammen, dass Lehramtsstudiengänge an Technischen Universitäten quer zu den grundständigen Studiengängen liegen, also in einem nebengeordneten Sonderbereich, der in vielerlei Hinsicht Schwierigkeiten macht: 1. müssen hier zusätzliche Studienordnungen mitgestaltet werden, welche nicht die zentralen Adressat*innen betreffen und sich nur auf eine geringe Anzahl Studierender beziehen, 2. müssen diese Minderheits-Studienordnungen in Lehre und Prüfungen verantwortlich einbezogen werden, wobei hier zudem gegenüber den grundständig Studierenden Unterschiede in Inhalt und Anforderungen vorliegen, 3. muss eine Lehrperson für Fachdidaktik in den eigenen Lehrkörper implementiert werden und damit eine fachdidaktische Lehre als Implantat im Gesamtkanon der Fachwissenschaft. Seit Bologna müssen diese Studienanteile auch noch akkreditiert und reakkreditiert werden, was mit weiteren Anforderungen und zusätzlichem Aufwand verbunden ist. Die Realität der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile an den Technischen Universitäten stellt sich daher häufig als ein Patchwork aus Lehrveranstaltungen dar, die „irgendwie“ passen und „irgendwie“ angeboten und geprüft werden können. Fachdidaktiken werden zumeist mit (nicht forschenden) Lehrbeauftragten besetzt, manchmal leistet man sich eine Ab-

ordnung. Wenn für das Lehramtsstudium (gem. KMK-Vorgaben) Inhalte erforderlich sind, die innerhalb eines Fachbereichs nicht aus den grundständigen Angeboten abgezweigt werden können, werden häufig fachdidaktische Lehranteile dafür umgewidmet.

Nicht ganz so düster, aber durchaus ähnlich, sieht es in den Grundwissenschaften aus, also den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten des Studiums einschließlich Psychologie und Soziologie. Nur in den seltensten Fällen wird ein Lehramtsstudium hier so gestaltet, wie es inhaltlich „optimal“ wäre, vielmehr gilt es auch hier, aus dem Vorliegenden zu schöpfen und „das Beste daraus zu machen“. Wenn z. B. grundständige Pädagogik-Studiengänge vorliegen, werden die Lehramtsstudierenden diesen zugewiesen, je nachdem welche Kohortengrößen hier erreicht werden können, kommen dann manchmal auch eigenständige Lehrveranstaltungen für diese Studierenden hinzu, eine Maßnahme, die in den technischen Fachwissenschaften nur äußerst selten anzutreffen ist.

Warum dies so ist, liegt auf der Hand: Lehramtsstudierende sind fachlich-inhaltliche „Quertreiber“ mit generell niedrigerem Anspruchsniveau als Grundständige. Sie studieren außerhalb der großen Strukturen und Abläufe, sind hinsichtlich ihres Kenntnisstands schwer einschätzbar, stellen Sonderansprüche und stehen für die Forschung kaum zur Verfügung. Man müsste also hier ein hohes personelles und damit finanzielles Investment für eine kleine und deutlich nachgeordnete Studierendengruppe aufbringen. Das war schon vor der Bologna-Reform so und wurde durch diese deutlich zugespitzt. Im Hinblick auf die anhaltende Unterfinanzierung unserer Universitäten ist hier auch kaum Abhilfe absehbar. Die Vorstellung, dass es in dieser Gesamtsituation gelingen wird, einen beruflichen Lehramtsstudiengang primär im Hinblick auf dessen aktuellen inhaltlichen und strukturellen Anforderungen zu generieren, ist somit äußerst unrealistisch. Fakt ist, dass die aktuellen Studiengänge für das berufliche Lehramt an deutschen Universitäten mehr oder weniger gelungene Kompromisse zwischen dem Erforderlichen und dem Vorliegenden sind. Spielräume für qualitätserhöhende Entwicklungen sind hierbei gering und könnten absehbar nur dort entstehen, wo zusätzliche Ressourcen dauerhaft investiert werden.

In einer völlig anderen, aber ebenfalls relativ festgefahrenen Situation wie die I. Phase der Lehrer*innenbildung befindet sich die II. Phase. Die Grundidee des Vorbereitungsdienstes besteht darin, die theorieangereicherte Propädeutik des Studiums praxisorientiert weiterzuführen. Dieses Konzept wurde vor Jahrzehnten aus der allgemeinen Lehrer*innenbildung in Deutschland auch in das Segment des beruflichen Lehramts übernommen. Studienseminare können – im Gegensatz zu den Universitäten – nicht forschen, trotzdem wäre es möglich, die aktuelle wissenschaftliche Entwicklung in ihrem Professionalisierungssegment zu verfolgen, zu rezipieren und so zu transformieren, dass sie lebendig an die Studienreferendar*innen weitergegeben wird. Für eine solche Dynamik fehlen an den Studienseminaren jedoch häufig die Strukturen und insbesondere die Personen. Als „Lehrer*innenbildungs-Apparate“ sind sie strukturell weitestgehend manifest, um eine gute Performance zu gewährleisten. Solche Strukturen sind nur randständig darauf ausgerichtet, aktuellen Entwicklungsimpulsen zu folgen. Zudem verfügen die Lehrenden in den Studienseminaren nur selten über eine wissenschaftliche Qualifikation, welche für eine kritische und dabei fortlaufende Rezeption und Transformation wissenschaftlicher Entwicklungen in die Lehrer*innenbildung der II. Phase erforderlich wäre. Bislang gibt es in den 16 Bundesländern keine systematische Zugangs- und Weiterqualifizierung für die sog. Fach- oder Studienleiter*innen. Die Studienseminare haben sich als relativ eigenständige Organisationen entwickelt, zwischen Universitäten, Schulämtern, Mi-

nisterien und Schulen. Im Gegensatz zu den Universitäten und den Schulen hat sich dort jedoch bislang kein Instrument der Qualitätssicherung etabliert, mit dem Effekt, dass diese, als relativ autonome Einheiten mit viel Macht, nach ihren eigenen Regeln arbeiten. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich dieser Teil der Professionalisierung von Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen „von innen heraus“ reformiert, ist somit gering, dem gegenüber steht andererseits eine große Kraft, sich gegen „externe“ Einflüsse abzuschirmen.

Somit zeigt sich, dass entgegen dem allfällig geäußerten Innovationswillen der Protagonist*innen aus der I. und II. Phase der Lehrer*innenbildung für berufsbildende Schulen ein langjähriger Habitus erkennbar ist, der das Gegenteil andeutet. Wenn „reformiert“ wird, dann immer nur „im Rahmen des Möglichen“ und vor allem im Hinblick auf die eigenen Wünsche, Vorstellungen, aber auch in Verhinderung von unerwünschten oder unabsehbaren Folgen. Dieser Habitus ist in den Universitäten und Studienseminaren erkennbar, er gilt aber auch für die Ministerien ebenso wie für die KMK (die letztlich der ministeriellen Logik folgt). Zudem gilt er auch für die Berufsverbände der Lehrpersonen und auch für die Vereinigung der Universitätsprofessor*innen im berufsbildenden Segment. In den Kultusministerien führt die berufliche Bildung gegenüber der Allgemeinbildung ohnehin eine Randexistenz. Irgendwo zwischen partikularisierten Interessen der weit entfernten Wirtschaft und Wähler, hausinternen Strukturen und dem Spannungsfeld aus Mikro- und Makropolitik wird dort mit Minimalressourcen versucht, einen riesigen aber der Allgemeinbildung deutlich nachgeordneten Bildungsbereich zu verwalten. Vorwiegend darauf bedacht, keine Fehler zu machen und wenig politischen Staub aufzuwirbeln, bewegt man sich dort zumeist ängstlich im selbst gesetzten Rahmen aus Gesetzen und Verordnungen. Die Berufsverbände vertreten in erster Linie die Interessen der Lehrerschaft. Je nach politischer Einfärbung nehmen sie das Problem eher als qualitatives oder eher als quantitatives wahr. Bei den möglichen Lösungen sind sie relativ offen, „gut ist hier alles, was Abhilfe schafft“, dabei dürfen aber Besitzstände nicht gefährdet werden. Dies schließt generell Innovationen aus, in welchen der A-13-Status in jedweder Form gefährdet werden könnte. Hinter diesem A-13-Status steht auch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, weniger aus standespolitischen Gründen, sondern in Verteidigung des sog. „universitären Anspruchs“ der beruflichen Lehrer*innenbildung, mit welchem man sich von den Fachhochschulen als Konkurrenten in diesem Segment der Lehrer*innenbildung abschirmen will.

Angesichts dieser Bilanzierung stellen sich Hoffnungen auf substanzielle Reformen in der beruflichen Lehrer*innenbildung für die kommenden Jahre (oder Jahrzehnte?) als relativ unrealistisch dar. Dies zum einen, weil dafür einige Protagonist*innen ihren Habitus deutlich verändern müssten, zum anderen, weil für substanzielle Verbesserungen auch finanzielle Ressourcen erforderlich wären, welche aktuell jedoch kaum verfügbar erscheinen. Gut ausfinanzierte Projekte wie die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stellen sich hierbei als eine Symbolpolitik dar, mit welcher Geld im Gießkannenprinzip verteilt wird, um an den Universitäten über viele Jahre kosmetische Veränderungen zu implementieren, ohne jedoch die Kernprobleme zu lösen und vor allem ohne substanzielle nachhaltige Wirkungen im berufsbildenden Segment.

Aus größerer Höhe betrachtet, ist das Mangelproblem in den Domänen Metall-, Elektro- und Informationstechnik nur ein Teil der Gesamt-Herausforderung, in der wir uns hier aktuell befinden und die mit jedem Tag der vergeht größer wird. Dass dies seitens der (Berufs-)Bildungspolitik nicht erkennbar wahrgenommen wird, ist symptomatisch für deren systemische Abschottung.

Die Digitalisierung, die aktuell unsere gesamte Industrie und auch das Handwerk in Produktion, Dienstleistung, Arbeitsorganisation und Qualifikation verändert, ist in den vorausgehend beschriebenen „zeitlosen“ Strukturen der Lehrer*innenbildung – wenn überhaupt, dann – bestenfalls als „Information von der Außenwelt“ angekommen. Wie sollte sie sich dort auch schon implementiert haben? Die Akkreditierungszeiträume von Studiengängen sind langjährig und sie erfordern einen enormen Aushandlungs- und Gremienaufwand, in welchem nicht die Innovation, sondern der Minimalkonsens gewinnt. Ist ein Studieninhalt einmal akkreditiert, ist er langjährig zementiert und muss – unabhängig von Innovationen, die sich in diesem Zeitraum ergeben – so auch gelehrt werden. Den Studienseminaren fehlen für eine dynamische Rezeption der Digitalisierung (wie schon beschrieben) sowohl die Innovations- als auch die Qualitätssicherungs-Mechanismen, selbst in der Lehrer*innenfortbildung erzeugt dies momentan viel Ratlosigkeit, da es hier nicht nur an Expert*innen fehlt, sondern auch an Bildungsformaten, die dieser Geschwindigkeit gewachsen sind. So kommen momentan Lehrpersonen aus unserer trägen „Professionalisierungsmaschinerie“, die von Beginn an technologisch hinterher sind und den Entwicklungen ihrer beruflichen Domäne nur dann folgen können, wenn sie sich deutlich agiler verhalten, als das sie umgebende Professionalisierungssystem. Wie lange das gut geht, wird sich in den kommenden Jahren zeigen, wie lange die Wirtschaft hier mitspielt, ebenfalls. Mit einer rückständigen und reformunfähigen Professionalisierung im berufsbildenden Segment könnte die Duale Ausbildung noch weiter unter Druck geraten, daher wäre es an der Zeit, über Ansätze nachzudenken, die die hier seit Jahrzehnten verteidigten Grenzen der involvierten Personen bzw. Institutionen überschreiten.

Diesbezüglich sind folgende Prämissen angezeigt (s. TENBERG, 2017):

1. Einen Ausbildungsweg, der erst nach knapp 10 Jahren an den Arbeitsplatz führt, treten heute nur noch wenige Studierende an und absehbar nicht die leistungsstärksten. Will man mehr und vor allem bessere Studierende gewinnen, muss die Gesamtausbildung kürzer werden; spätestens nach 4 Jahren sollte in der Regel der Schuldienst erreicht sein.
2. Die Studiengänge sind primär nach den Erfordernissen des Lehrberufs zu gestalten und bestenfalls sekundär nach den jeweils vorliegenden Interessen, Gegebenheiten, Strukturen und Personen. Um dies abzusichern müsste in Akkreditierungen zukünftig explizit (in detaillierter Auseinandersetzung mit Modulhandbüchern und Prüfungsleistungen) geklärt werden, in wie fern die inhaltlichen und niveaubezogenen Ansprüche der Lehrerbildung gegenüber den benachbarten grundständigen Studiengängen umgesetzt werden.
3. Im Hinblick auf die Dynamik in Technik und Arbeitswelt sind manifeste Studienordnungen nur in Grundlagenbereichen tragfähig. Daher sind über die Inhalte hinaus auch die dahinterstehenden Instrumente zur fortlaufenden Aktualisierung zu akkreditieren. Es wäre nachzuweisen, wie sich die Studiengänge fachlich innerhalb einer Akkreditierungs-Epoche weiterentwickeln.
4. Insgesamt ist das System deutlich unterfinanziert. Lehrer*innenbildung kann in Zeiten autonomer Universitäten nicht mehr „einfach mitlaufen“, da ihre Interdisziplinarität und ihre Zusatzanforderungen an Praktika und deren Betreuung in den zumeist auf große Zahlen monostrukturiert Studierender ausgerichteten Finanzierungsmodelle kaum Berücksichtigung finden. Durch eine seriöse Grundfinanzierung müssen die erforderlichen Ressourcen für die Studiengänge an den Universitäten abgesichert werden, so dass eine adäquate und nachhaltige Identifikation aller Beteiligten mit diesem interdisziplinären Format entstehen kann.

5. Gerade in den beruflichen Lehrämtern verlieren sich die wenigen Studierenden nicht nur in verschiedenen Fachbereichen, sondern auch in ihren individuellen Schwerpunkten und Kombinationen. Daher müssen innerhalb der Studiengänge für das berufliche Lehramt identitätsstiftende und -sichernde Elemente eingebettet werden, die einer Entfremdung der Studierenden entgegenwirken.
6. Das 1-jährige Berufspraktikum ist aktuell ein „Zeitfresser“, dessen Inhalt und Wirkung generell in Frage zu stellen ist, da es eher auf eine Teilhabe an Tätigkeiten in einer beruflichen Domäne ausgerichtet ist, als auf berufliche Basisqualifikationen im unmittelbaren Kontext. Daher könnte man es durch eine qualifikatorische Anreicherung zeitlich reduzieren. Die Universitäten müssten hierzu interne und externe Infrastrukturen entwickeln.
7. Studium und Referendariat müssen zeitlich ineinander verschränkt sein, um die Theorie-Praxis-Kluft zu verringern, die inhaltlich-strukturelle Abstimmung zu unterstützen und auch um Zeit zu sparen. Zudem müssen sie inhaltlich und strukturell aufeinander abgestimmt sein, so dass Diskrepanzen verringert werden und ein lebendiger Austausch zwischen Forschung und Praxis entsteht.
8. Die Studienseminare müssen eine eigenständige Qualitätssicherung implementieren, ihre Bildungsformate müssen gemeinsam mit den regional zugeordneten Studiengängen akkreditiert werden.
9. Im Sinne der Bologna-Reform sollte der Bachelor berufsqualifizierend sein. Dies lässt sich dann im Lehramt realisieren, wenn man sich vom 2-Fächer-Prinzip verabschiedet. Das berufliche Hauptfach mit Fachdidaktik und Grundwissenschaften könnte nach dem Bachelor und einem integrierten Referendariat unmittelbar in den Unterricht führen.
10. Der Masterabschluss sollte der Regalabschluss im beruflichen Lehramt bleiben. Um ihn zu erreichen, muss ein Unterrichtsfach in einem Masterstudium berufsbegleitend nachstudiert werden können. Auch hier könnte ein integratives Referendariat implementiert werden, mit der Chance, dass auch dieser wichtige Ausbildungsabschnitt konsekutiv strukturiert ist und sich auf zwei verschiedenen Niveau-Ebenen professionalisieren kann.

Zwei aktuelle Ansätze in Deutschland setzen einzelne der hier konstatierten Prämissen sinnvoll um und zeigen, dass man durchaus neue Wege beschreiten kann, ohne das Alte ganz zu verlassen, sie zeigen aber auch, dass damit nur ein Anfang geschaffen werden kann, der letztlich konsequent über weitere der aufgeführten Prämissen gegangen werden muss. An der Universität Hamburg wurde die Gesamtstruktur der Lehramtsausbildung so reformiert, dass die Studiengänge eine neue und starke Identität erhalten haben. Für die technischen Fächer im LB-Studium wurde dabei eine Struktur implementiert, in welcher weniger als 20 % der Lehrveranstaltungen der Ingenieur-Studiengänge partizipiert werden, über 80 % werden exklusiv für die beruflichen Lehrämter bereitgehalten. Eine Durchschnittskohorte in einer fachlichen Domäne liegt hier bei ca. 10 Studierenden. An der TU München wurden sowohl für den Bachelor, als auch für den Master neue Modelle implementiert. Markant sind hier die intensiven Kooperationen mit Fachhochschulen und Studienseminaren, mit der Folge, dass die neuen Studiengänge dort hochintegrativ sind und erheblich effizienter, als an an-

deren Standorten⁵. Hinzuzufügen wäre hier noch, dass an beiden Universitäten erhebliche Zusatz-Ressourcen für die Lehrerbildung systematisch bereit gestellt werden.

Abschließend bleibt die Frage nach der Lösung des quantitativen Problems(?). Die oben gesetzten Prämissen sind weitreichend, umfassend, systemüberschreitend und für viele Protagonist*innen auch provokant. Trotzdem bleibt unklar, ob sich mit deren Umsetzung etwas am anhaltenden Mangel in den Bereichen Metall-, Elektro- und Informationstechnik maßgeblich ändern würde? Aktuell kann man dies nur spekulieren, was angesichts der geringen Wahrscheinlichkeit, dass ein derart radikaler Richtungswechsel erfolgt, müßig erscheint. Fest steht aber, dass die momentan und auch für die nächsten Jahre absehbare Reproduktion der altgewohnten Maßnahmen nichts maßgeblich ändern wird, abgesehen von den vielen Hochglanzbroschüren, die da und dort produziert werden, um kleine Maßnahmen als große Erfolge zu verpacken. Damit wird der Öffentlichkeit Entwicklung suggeriert und das Gesamtsystem unterzieht sich einer Selbst-Narkotisierung. Viel Geld und Engagement verpufft für eine Reform, die keine ist, Beteuerungen, dass es hier eben nur „in kleinen Schritten voranginge“ sind unglaubwürdig, da diese Schritte immer wieder im Kreis verlaufen und damit nicht aus dem defizitären Gesamtsystem herausführen können. Daher könnte man auf den aktuellen Aktionismus entweder ganz verzichten oder sollte die Ressourcen verwenden, um doch einmal etwas anderes versuchen. Wie lange dazu noch Zeit ist, ist schwer zu sagen, angesichts der sich immer rasanter verändernden technischen und betrieblichen Welt sicher nicht mehr sehr lange. Also muss man nun auch fragen, was kommen wird, wenn wir hier weiterhin im Alten verharren?

Wie weit kann das Zugangsniveau der Sondermaßnahmen noch abgesenkt werden, um hier adäquat zu rekrutieren? Wie weit können die Niveaus von Sondermaßnahmen noch abgesenkt werden, um möglichst schnell möglichst viele an die Schulen zu bringen? Wie lange werden sich die Studiengänge für das berufliche Lehramt an den Universitäten halten können und welche Kompromisse werden diesbezüglich fortlaufend eingegangen werden müssen? Wie wird sich dies an den Schulen darstellen, in welchen die Personalprobleme ebenso zunehmen wie der äußere Innovationsdruck? Fest steht, dass der Dualpartner diesen Prozess kritisch verfolgt und absehbar auch reagieren muss. Wird der deutschlandweite Trend, Ausbildungsplätze zu reduzieren um sich greifen, wird sich der Hightech-Sektor (als erster) ganz aus der Dualen Ausbildung verabschieden. Werden Akademisierungstrend und Duale Studiengänge die Duale Ausbildung kompensieren oder werden wir auf dem Globalisierungs-Umweg einfach stillschweigend vom Ausland überholt und abgehängt? Was immer hier kommen wird, letztlich wird sich dann das quantitative Problem konsequent lösen. Dort, wo keine Hightech-Ausbildung mehr stattfindet, benötigt man auch keine Lehrpersonen mehr, die diese in berufsbildenden Schulen mit universitär hinterlegten Kompetenzen bereichern können. Ob diese Lösung aber den hier involvierten Protagonist*innen gefallen wird, ist in Frage zu stellen.

5 Riedl et al. 2018 und Dolinger, Riedl, 2018

Literatur

- Dohmen, D. (2018): Prognose der Schüler*innenzahl und des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen bis 2030. Bericht von Dieter Dohmen, FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Dollinger, S. / Riedl, A. (2018). Studiengang Bachelor Ingenieurpädagogik – Kooperation der Hochschule Landshut mit der Technischen Universität München zur Nachwuchskräfte-sicherung. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6(2), 55–71.
- Frommberger, D. / Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Working Paper Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung, 060, März 2018.
- Hummelsberger, S. (2018): Mangelversorgung an Berufsschulen. Es ist an der Zeit! In: *v1b-akzente* 03–04/2018, 4–5
- Lange, S. / Süßflow, A. (2017): Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen. Verlieren wir zu viele Studierende im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium? In: *Die berufsbildende Schule*, 69 (2017) 2, S. 65–71
- Riedl, A. / Kronsfoth, K. / Gentner, R. / Häusler, J. / Gruber, M. (2018). Masterstudiengang mit integriertem Vorbereitungsdienst in der Metall- und Elektrotechnik – Berufliche Lehrerbildung phasenübergreifend gestalten. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6(2), 73–89.
- Tenberg, R. (2017): Grundständige Lehrperson an berufsbildenden Schulen in drei Jahren: Konzept für ein integratives und konsequent konsekutives Lehramtsstudium. In: *Die berufsbildende Schule*, 69 7/8, S. 276–278.
- Tettenborn, S. (2015): Studierendenzahlen in den beruflichen Lehramtsstudiengängen – Prekäre Entwicklungen für die gewerblich-technischen Fachrichtungen. In: *Die berufsbildende Schule* 67 (2), S. 58–64

RALF TENBERG

