

WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG

Nummer 060, März 2018

Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen

Befunde und Entwicklungsperspektiven

Dietmar Frommberger und Silke Lange

Autor_innen:

Prof. Dr. Dietmar Frommberger ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück, forscht im Bereich Berufsbildung und ist verantwortlich für diverse Studiengänge zum Lehramt an berufsbildenden Schulen.

Silke Lange, M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück und forscht im Bereich duale Berufsausbildung und berufliche universitäre Lehrer_innenbildung.

© 2018 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de



„Zur Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen“ von Dietmar Frommberger und Silke Lange ist lizenziert unter

Creative Commons Attribution 4.0 (BY).

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. von Schaubildern, Abbildungen, Fotos und Textauszügen erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

ISSN 2509-2359

Inhalt

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	5
Vorwort.....	6
Zusammenfassung.....	8
Einleitung	9
1. Zu den Anforderungen und Aufgaben von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen.....	12
2. Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Deutschland – Ausgangssituation	16
2.1 Grundstruktur der beruflichen Lehrer_innenbildung	16
2.2 Hochschulstandorte, berufliche Fachrichtungen und Studierendenzahlen für die erste Phase der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen.....	26
3. Zum Verhältnis von Studierendenzahlen und Einstellungsbedarfen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen.....	36
4. Zwischen Stabilität und Wandel: Prinzipien und Veränderungsansätze der beruflichen Lehrer_innenbildung.....	41
4.1 Gewinnung neuer Zielgruppen für das berufliche Lehramtsstudium	43
4.2 Zu viele Studienabbrüche? Ansatzpunkte für die Erhöhung der Studienerfolge im beruflichen Lehramt.....	47
4.3 Quer- und Seiteneinstieg in das Lehramt an berufsbildenden Schulen	53
4.4 Laufende Qualitätssicherung und aktuelle inhaltliche Standardisierungen und Anpassungen	57
4.5 Weitere strukturelle Veränderungsansätze aus der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	64
5. Fazit.....	70
Literaturverzeichnis	72

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Einsatzgebiete der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen nach Zeitanteil und Schulform.....	12
Abbildung 2: Die drei Phasen der Lehrer_innenbildung in Deutschland.....	17
Abbildung 3: Hochschulstandorte der beruflichen Lehramtsausbildung	28
Abbildung 4: Studierende nach Abschlüssen im WS 2014/15	32
Abbildung 5: Entwicklung der Studienanfänger_innen in Master-, Staatsexamens- und Diplomstudiengängen.....	33
Abbildung 6: Abgrenzung von Quer- und Seiteneinstieg	54
Tabelle 1: Lehramtstypen	16
Tabelle 2: Berufliche Fachrichtungen gemäß KMK- Rahmenvereinbarung	18
Tabelle 3: Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Bezug zum beruflichen Lehramt	65

Abkürzungsverzeichnis

BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWP	Berufs- und Wirtschaftspädagogik
DGFE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
GHS	Grund- und Hauptschulen
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz

Vorwort

Die duale Ausbildung und damit die Sicherstellung der Fachkräftebasis ist für den Wirtschaftsstandort Deutschland von zentraler Bedeutung. Sie hat traditionell sowohl auf der Arbeitgeberseite als auch bei den Jugendlichen und Beschäftigten ein hohes Ansehen. Allerdings gerät die duale Ausbildung in den letzten Jahren zunehmend unter Druck. Nicht allein das wachsende Interesse der Jugendlichen an einem Studium wirft Fragen nach der zukünftigen Fachkräftesicherung und der Attraktivität dieses Bildungsweges auf, auch die existierenden Probleme beim Übergang von Jugendlichen in die Ausbildung und die trotz der in einigen Berufen und Regionen unbesetzten Ausbildungsplätze nach wie vor hohe Zahl unversorgter Bewerber_innen sind Herausforderungen, die sich stellen. Zudem wirft der technologische Wandel (Stichwort Industrie 4.0/Arbeit 4.0) Fragen nach einer entsprechend veränderten Ausbildung 4.0 auf. Nicht zuletzt sind Erhalt und Steigerung der Attraktivität der dualen Berufsausbildung mit Blick auf die beruflichen Entwicklungschancen und die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit der Einzelnen wichtige Ziele der Berufsbildungspolitik.

Neben einer ausreichenden Zahl von Ausbildungsplätzen und Auszubildenden ist das fachliche Niveau der Ausbildung mitentscheidend für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen. Dies betrifft den betrieblichen Teil der Ausbildung in Betrieben des Handwerks, der Industrie und des Dienstleistungsbereichs ebenso wie den schulischen Teil der Ausbildung in der Berufsschule. In den Debatten über die Herausforderungen und die zukünftigen Gestaltungsmöglichkeiten der dualen Ausbildung steht der betriebliche Teil der Ausbildung zumeist im Zentrum. Der Beitrag der Berufsschulen wird seltener thematisiert. In jüngster Zeit deutet sich hier jedoch ein Wandel an: Die Bedeutung und die zukünftige Rolle der berufsbildenden Schulen rücken zunehmend ins Blickfeld.

Die Hans-Böckler-Stiftung und die Friedrich-Ebert-Stiftung haben gemeinsam den schulischen Teil der dualen Ausbildung thematisiert. In einem Diskussions- und Arbeitsprozess, in den Vertreter_innen aus Wissenschaft, Politik, Gewerkschaften und Berufsschulen einbezogen waren, wurden relevante Fragestellungen zur Situation und zu den Herausforderungen für Berufsschulen erarbeitet, die in zwei Expertisen bearbeitet wurden.

Die beiden Expertisen stellen jeweils die aktuelle Ausgangssituation und den Forschungsstand dar, benennen Herausforderungen und Veränderungsbedarfe und zeigen Ansätze, Überlegungen und – soweit vorhanden – konkrete Alternativen auf. Sie leisten damit einen wichtigen

Beitrag zu einer vertieften Diskussion zum Thema. Nachdrücklich wird außerdem auf Forschungslücken und -bedarfe hingewiesen.

In der von Professor Dr. Karin Büchter, Universität Hamburg, erstellten und von der Friedrich-Ebert-Stiftung geförderten Expertise „Berufsschulen in der dualen Ausbildung und der regionalen Wirtschaft“ (Working Paper Forschungsförderung, Nummer 59 bzw. WISO Diskurs 05/2018) werden vor dem Hintergrund gegenwärtiger Anforderungen und Aufgaben der Berufsschule Entwicklungen, Reformen und neue Steuerungsformen diskutiert. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie ihre Position als eigenständiger Partner im Ausbildungssystem und in der regionalen Wirtschaft gestärkt werden kann.

Die von Professor Dr. Dietmar Frommberger und Silke Lange, Universität Osnabrück, verfasste und von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Expertise „Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen – Befunde und Entwicklungsperspektiven“ (Working Paper Forschungsförderung, Nummer 60 bzw. WISO Diskurs 04/2018) thematisiert ausgehend von aktuellen fachlichen und pädagogisch-didaktischen Anforderungen Stand und Entwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen. Sie diskutiert künftige Einstellungsbedarfe, Aktivitäten zur Behebung des Lehrkräftemangels und der Reform der Ausbildung.

Die Expertisen erscheinen in digitaler Form als zwei aufeinanderfolgende Working Paper der Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung und in gedruckter Form in der Reihe WISO Diskurs der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wir bedanken uns bei den Autor_innen sowie bei den Referent_innen und Diskutant_innen der Expert_innengespräche „Berufsschule – der schulische Teil der dualen Ausbildung“ und wünschen eine angeregte und anregende Lektüre.

Dr. Michaela Kuhnhenne, Hans-Böckler-Stiftung
Ruth Brandherm, Friedrich-Ebert-Stiftung
Andreas Wille, Friedrich-Ebert-Stiftung

Zusammenfassung

In der vorliegenden Expertise werden der Stand und die Entwicklung der beruflichen Lehrer_innenbildung in Deutschland thematisiert. Ausgehend von den fachlichen und pädagogisch-didaktischen Anforderungen und Aufgaben praktizierender Lehrkräfte in den diversen Bildungsgängen an berufsbildenden Schulen (Kapitel 1) wird die Situation der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen dargestellt (Kapitel 2). Neben der Erläuterung der Grundstrukturen für die verschiedenen Phasen der beruflichen Lehrerbildung erfolgt dort die Präsentation aktueller Daten zu den Hochschulstandorten, beruflichen Fachrichtungen und Studierendenzahlen. Deutlich wird vor allem die prekäre Situation der Studierendenzahlen in den gewerblich-technischen Fachrichtungen.

In Kapitel 3 wird näher auf die Frage der Einstellungsbedarfe von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen eingegangen. Konstatiert werden muss hier schließlich, dass sich die zukünftigen Einstellungsbedarfe bislang nicht verlässlich quantifizieren lassen. Dennoch zeigen die dort dargestellten Erhebungen und Prognosen, dass es sehr wahrscheinlich zu erheblichen Mangelsituationen kommen wird, insbesondere unter Berücksichtigung der regionalen und bundeslandspezifischen Unterschiede und Besonderheiten. Die gegenstandsorientierten bzw. gewerblich-technischen 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.

In Kapitel 4 werden die diversen Veränderungsansätze für die berufliche Lehrer_innenbildung in Deutschland sowie aktuelle „Notmaßnahmen“ zur Deckung des Lehrkräftebedarfs diskutiert. Deutlich gemacht wird hier, wie weit fortgeschritten die Entwicklungen und aktuellen Modernisierungsanstrengungen in der beruflichen Lehrer_innenbildung in Deutschland sind. Deutlich wird aber auch, wie wichtig die Balance zwischen Reformanstrengungen und notwendiger Struktur- und Qualitätssicherung für die Ausbildung des beruflichen Bildungspersonals ist. Ausgewiesen werden durchgehend die erforderlichen wissenschaftlichen Untersuchungen im Feld der beruflichen Lehrer_innenbildungsforschung.

Einleitung

Die berufliche Lehrer_innenbildung erhält seit einigen Jahren eine ungewöhnlich hohe bildungspolitische Aufmerksamkeit, da auf dem Stellen- und Arbeitsmarkt für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen eine besorgniserregende Lücke klafft: Die Nachfrage nach Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen überwiegt das Angebot ausgebildeter Lehrkräfte mit Abstand. In gravierender Weise betrifft diese Lücke die gewerblich-technischen Fachrichtungen, sodass für die Gegenwart ein Lehrkräftemangel zu konstatieren und auch für die Zukunft aufgrund der geringen Studierendenzahlen von einer prekären Situation auszugehen ist (vgl. Tettenborn 2015, Lange/Sülflow 2016).

Für die berufliche Bildung, einer zentralen Säule der Wertschöpfungskette und Wettbewerbsvorteile der deutschen Wirtschaft, ist das Fehlen qualifizierter Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen kaum zu verkraften. Die Qualität der beruflichen Bildung hängt in besonderer Weise vom Bildungspersonal ab. Das zeigen alle vorliegenden Studien zur Qualität der beruflichen Bildung in Deutschland (vgl. z. B. Ebbinghaus et al. 2010). Und auch in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit steht das berufliche Bildungspersonal und dessen Aus- und Weiterbildung im Mittelpunkt der Bemühungen um die Entwicklung von nachhaltig wirksamen Berufsbildungsstrukturen (vgl. Bahl/Grollmann 2011).

Die akute Bedarfslage und der damit verbundene wachsende Personalengpass an den berufsbildenden Schulen rückt die berufliche Lehrer_innenbildung in der öffentlichen Wahrnehmung derzeit verstärkt in den Vordergrund. Doch daneben befindet sich die berufliche Lehrer_innenbildung – genauso wie alle anderen Lehramtsausbildungen – im bundesweiten Reformdiskurs um die strukturellen und inhaltlichen Anpassungen und Neuordnungen zur Weiterentwicklung der Lehrer_innenbildung insgesamt. Veränderte Anforderungen und Ansprüche in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft – so der allgemeine Tenor – erforderten eine Modernisierung der Lehrer_innenbildung. Stichworte, mit denen diese Anforderungen und Ansprüche – meist sehr allgemein und wenig kontextgebunden – vorgetragen werden, lauten z. B. Individualisierung und Wertewandel, Digitalisierung, Heterogenität und Inklusion.

Mit der vorliegenden Expertise werden die Reformdiskurse zur beruflichen Lehrer_innenbildung aufgegriffen und in einen differenzierten Diskussionszusammenhang gestellt. Damit soll ein zügig überschaubarer Fachbeitrag geleistet werden. Zugleich werden ausstehende Forschungsdesiderate und Untersuchungen begründet.

In Kapitel 1 erfolgt die kurze Erörterung der Anforderungen und Aufgaben von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Diese müssen aufgrund der – seit jeher – breiten Palette von Bildungsangeboten und der sehr heterogenen Schülerschaft in fachlicher und pädagogisch-didaktischer Hinsicht in besonderer Weise betont werden. Kein anderer Lehreramtsstyp steht vor ähnlich vielfältigen Herausforderungen.

In Kapitel 2 wird dargestellt, wie die berufliche Lehrer_innenbildung in Deutschland derzeit strukturiert ist. Insbesondere die Verankerung der Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen wird näher gekennzeichnet, einschließlich der Verteilung der Hochschulstandorte und Studierendenzahlen. Dass die berufliche Lehrer_innenbildung, analog zur Lehrer_innenbildung für die allgemeinbildenden Schulformen, auf einem Studium an einer Universität fußt, belegt die Wertschätzung der beruflichen Bildung und des beruflichen Bildungspersonals in Deutschland. In keinem anderen Land, weltweit, liegt die Regelvoraussetzung für den Einstieg in den Schuldienst an den berufsbildenden Schulen über alle beruflichen Fachrichtungen hinweg in einem Universitätsstudium.¹ In den international beobachtbaren Bemühungen um die Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen spielen daher solche Versuche eine besondere Rolle, auch die berufliche Lehrer_innenbildung hochschulisch zu verankern – wohlwissend, dass damit dieser Lehrer_innenberuf und schließlich auch die berufliche Bildung an Attraktivität und Qualität gewinnt.

In Kapitel 3 werden die Tendenzen zur Bedarfssituation auf dem Arbeitsmarkt für die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen kurz skizziert und hierzu notwendige weiterführende Untersuchungen begründet. Zugleich stehen die Prognosen bzw. Projektionen für die Angebote von qualifizierten Lehrkräften für diese Schulform vor besonderen Herausforderungen. Verschiedene Unsicherheiten zum Übergangsverhalten erschweren belastbare Aussagen. Zum Beispiel wechseln studierte Berufsschullehrer_innen – im Gegensatz zu anderen Lehrämtern – nicht selten in die betriebliche Personalentwicklung oder auf den freien Berufsbildungsmarkt. Dies ist zugleich ein Zeichen für die grundlegende Anerkennung der beruflichen Lehrer_innenbildung in der betrieblichen Praxis.

In Kapitel 4 werden Antworten für die Weiterentwicklung der beruflichen Lehrer_innenbildung präsentiert. In 4.1 bis 4.3 werden die Themengebiete Zielgruppenerweiterung (für die Gewinnung neuer Studierendengruppen), Studienabbruchverhalten (für die Entwicklung von Ver-

¹ In Österreich und in der Schweiz werden die Lehrkräfte für die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung (Handelslehrer_innen) ebenfalls an den Universitäten ausgebildet.

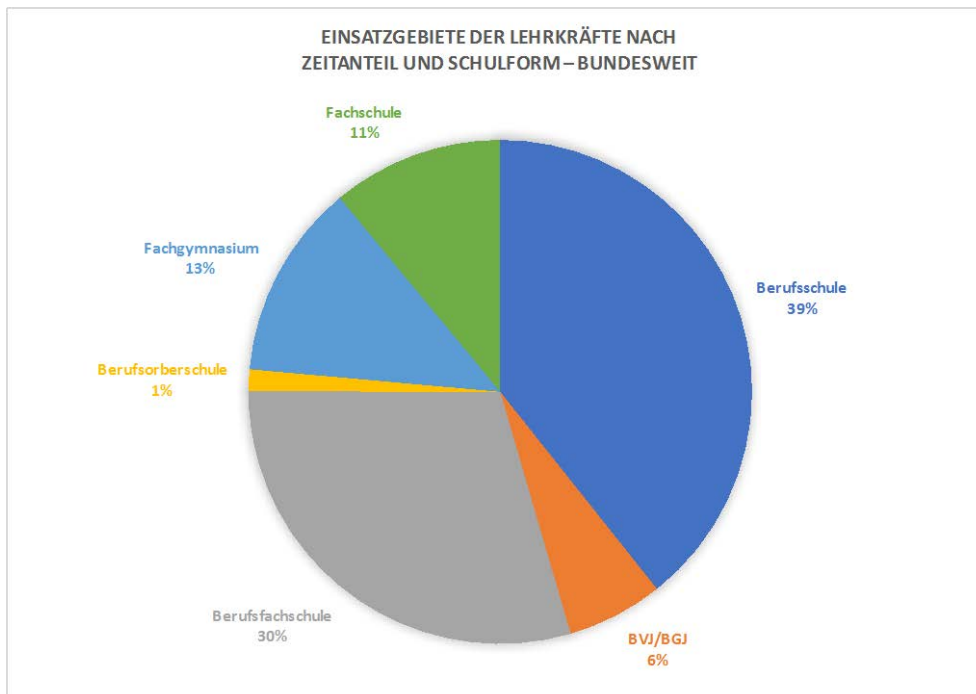
änderungsansätzen im Studium) sowie Quer- und Seiteneinstieg (für die kurzfristige Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte) behandelt. In 4.4 wird auf die Fragen zur inhaltlichen Neuordnung der beruflichen Lehrer_innenbildung eingegangen. Dort wird auf konkrete aktuelle Anforderungen verwiesen (Heterogenität, Inklusion, Neue Medien, Digitalisierung) und dargestellt, wie diese in der Planung der beruflichen Lehrer_innenbildung berücksichtigt werden. Darüber hinaus wird deutlich gemacht, welche grundlegenden Funktionen in der Anlage des Studiums der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegen, um die Studierenden auf die langfristigen und sich immer wieder verändernden Anforderungen wissenschaftlich fundiert vorbereiten zu können. Denn überschätzt wird aus Sicht der Autor_innen dieser Studie die kurzfristige Reaktionsfähigkeit der Ausbildung auf konkrete Bedarfslagen. Diese sind häufig durch die Lehrer_innenfortbildung weitaus besser zu befriedigen. Unterschätzt wird in der öffentlichen Wahrnehmung hingegen, welche nachhaltigen Voraussetzungen und Potenziale das Studium und die wissenschaftliche Durchdringung der fachlichen und pädagogisch-didaktischen Anforderungen für den zukünftigen Lehrer_innenberuf schafft. Ansätze, die für die Ausbildung der Lehrkräfte mit einer zeitlichen oder inhaltlichen Reduzierung der wissenschaftlichen Durchdringung der Fachinhalte verbunden sind, stellen eine Gefährdung der notwendigen Voraussetzungen einer qualitativ hochwertigen Aufgabenwahrnehmung der Lehrkräfte dar.

In 4.5 werden ausgesuchte aktuelle Modellversuche zur strukturellen und inhaltlichen Veränderung der beruflichen Lehrer_innenbildung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dargestellt. Hier bleibt abzuwarten, wie die Ergebnisse dieser Ansätze langfristig ausfallen werden. Schließlich erfolgen in Kapitel 5 die weiterführenden und abschließenden Überlegungen.

1. Zu den Anforderungen und Aufgaben von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen unterrichten in verschiedenen Schulformen der beruflichen Bildung. Den größten Teil ihrer Unterrichtsverpflichtung unterrichten Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in der Berufsschule – dem schulischen Part im dualen System (vgl. Abbildung 1). Doch auch Unterricht in den Angeboten des Übergangssystems (Berufsvorbereitungsjahr, Berufseinstiegsjahr etc.), des Schulberufssystems (Berufsfachschule, z. B. Erzieher_in, Wirtschaftsassistent_in, Technische Assistent_in etc.) und im Bereich der beruflichen Weiterbildung (Fachschule, z. B. Techniker_innenweiterbildung, Betriebswirt_in) zählen zu den Anforderungen an die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Hinzu kommt der Unterricht in den berufsorientierenden Bildungsgängen, die zu einer fachbezogenen oder allgemeinen Hochschulreife führen (Fachoberschule, Berufsoberschule, Berufliches Gymnasium).

Abbildung 1: Einsatzgebiete der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen nach Zeitanteil und Schulform



Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Destatis 2017.

Vor diesem Hintergrund ist das Spektrum der fachlichen Anforderungen sehr breit und deutlich umfangreicher als in allen anderen Lehramtsberufen. Allein in den Berufsschulklassen des dualen Systems, z. B. in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung und dort in den verschiedenen kaufmännischen Ausbildungsberufen, sind die inhaltlichen Ausrichtungen vielfältig und die damit verbundenen fachlichen Anforderungen sehr speziell.

Dabei ist die berufsfachliche Kompetenz der Lehrkräfte an den beruflichen Schulen nicht allein auf die Fähigkeit der fachlichen Durchdringung der Bezugswissenschaften bzw. beruflichen Fachrichtungen (z. B. Wirtschaft und Verwaltung oder Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik etc.) beschränkt. Vielmehr wird von den Lehrkräften an beruflichen Schulen auch erwartet, dass sie die betriebs- und berufspraktischen Anwendungsgebiete kennen und in den Unterricht einbeziehen können.² In den „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ heißt es hierzu (KMK 2017a: 6; vgl. auch Sektion BWP 2014):

„Charakteristisch für die Bildungswissenschaften sowie die Didaktik der beruflichen Fachrichtungen sind die auf berufliche Handlungen bezogene Integration fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte und die Ausrichtung auf Lehr- und Lernprozesse an berufsbildenden Schulen. Hinzu kommt ein doppelter Gegenstandsbezug, d. h. ein Bezug sowohl auf die korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen als auch auf die zielgruppenadäquate berufliche Praxis.“

Hinzu kommt, dass die fachlichen Anforderungen nicht nur besonders vielfältig und speziell sind, sondern zugleich einem relativ schnellen Wandel unterliegen. Das zu vermittelnde Wissen und Können in den Aus- und Weiterbildungsberufen ändert sich laufend, insbesondere aufgrund des permanenten Wandels der Anforderungen in Arbeit und Beschäftigung. Anders als eine Lehrkraft an einer allgemeinbildenden Schule, die z. B. das Fach Englisch, Deutsch, Mathematik oder Latein zu unterrichten hat, unterliegen die Anforderungen und Inhalte in den kaufmännischen, gewerblich-technischen und personenbezogenen Berufen raschen Veränderungen, denen sich die Lehrkräfte anpassen müssen. Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die wachsende Digitalisierung

2 In den Studienordnungen für das Studium zum beruflichen Lehramt oder in den Prüfungsordnungen und Einstellungsvoraussetzungen der Kultusministerien werden diese erforderlichen betriebspraktischen Erfahrungen der Lehrkräfte durch die Auflagen abgedeckt, dass entweder eine (zur gewählten beruflichen Fachrichtung) affine und abgeschlossene berufliche Erstausbildung oder einschlägige Betriebspraktika im Umfang von mindestens zwölf Monaten nachzuweisen sind. In der einschlägigen KMK-Rahmenvereinbarung heißt es hierzu (KMK 2016: 2): „Eine auf die berufliche Fachrichtung bezogene fachpraktische Tätigkeit ist erforderlich. Sie beträgt grundsätzlich zwölf Monate.“

in Arbeit und Gesellschaft, die zu veränderten beruflichen Anforderungsprofilen und neuen Berufen führt. Lehrkräfte an beruflichen Schulen müssen diese Veränderungen aufnehmen und im Unterricht umsetzen können. Zusätzlich kommen ständig neue Berufe hinzu, und existierende Aus- und Weiterbildungsberufe werden regelmäßig neu geordnet. Darüber hinaus unterrichten die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen auch in den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern.

Neben den fachlichen Anforderungen stehen Lehrkräfte in der beruflichen Bildung vor allgemeinpädagogischen, sonderpädagogischen und (fach-)didaktischen Anforderungen und Aufgaben, die aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler_innen in den vielen verschiedenen Schulformen der berufsbildenden Schulen besonders stark ausgeprägt sind (vgl. Rothe 2006; Sloane 2004). An den berufsbildenden Schulen lernen Schüler_innen ohne Schulabschluss, gute Absolvent_innen der Sekundarstufe I, Abiturient_innen, Studienabbrecher_innen und/oder ausgelernte und berufspraktisch erfahrene Fachkräfte. Diese heterogenen Lernvoraussetzungen finden sich häufig auch innerhalb der einzelnen Bildungsangebote wieder, sodass in den Klassen der beruflichen Bildung Schüler_innen mit sehr verschiedenen allgemeinen Bildungsabschlüssen und Lernerfahrungen nebeneinander, miteinander und voneinander lernen. Diese Vielfalt der Bildungs- und Lernvoraussetzungen stellt für die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen eine besondere Herausforderung dar.

Nicht zuletzt ist die Aufgabenwahrnehmung im Zusammenhang mit den aktuellen Forderungen und Entwicklungen zu Inklusion und Diversity im Bildungssystem auch mit neuen Anforderungen für die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen verbunden (vgl. Zoyke 2016; Jahn 2014; Kimmelman 2010).

Neben den beschriebenen fachlichen, (fach-)didaktischen und (sonder-)pädagogischen Anforderungen und Aufgaben für die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie die Überprüfung der Lernergebnisse, die im Vordergrund der Tätigkeiten von Lehrkräften stehen und eng mit einem Erziehungsauftrag verbunden sind (vgl. auch KMK 2014a), sollen die Lehrkräfte ihre Schule und den Unterricht zeitgemäß weiterentwickeln. Hierzu gehören z. B. die Entwicklung von neuen beruflichen Bildungsgängen (Curriculumentwicklung), Schulmanagementaufgaben (auch Schulleitungskompetenz) sowie Kooperationsaktivitäten mit den lokalen und regionalen Akteuren aus Politik, Gesellschaft und Wirtschaft. Darüber hinaus wird von den Schulen und den Lehrkräften erwartet, sich durch die Durchführung und Betreuung von Praktika und Vorbereitungsdienst aktiv an der Ausbildung der nachfolgenden Lehrkräftegenerationen zu beteiligen.

In den öffentlichen und bildungspolitischen Wahrnehmungen und Diskussionen um Veränderungspotenziale der beruflichen Lehrer_innenbildung zielen die Reformforderungen häufig allein auf die pädagogischen und didaktischen Aufgaben und Anforderungen und die damit verbundenen Veränderungsbedarfe in der Lehrer_innenbildung. Hier muss jedoch deutlich gemacht werden, dass die hohen berufsfachlichen Anforderungen und deren Wandel und Bewältigung durch die Weiterentwicklung der beruflichen Lehrer_innenbildung nicht in den Hintergrund treten dürfen.

Des Weiteren ist ausdrücklich zu berücksichtigen, dass die Studiengänge zum beruflichen Lehramt, die in der vorliegenden Expertise adressiert werden, eben nicht ausschließlich auf das berufliche Lehramt zielen. Vielmehr sind in den Studien- und Prüfungsordnungen an den verschiedenen Standorten meist auch Hinweise auf weitere berufliche Einsatzgebiete aufgenommen, z. B. in der Bildungsverwaltung oder in der betrieblichen Personalentwicklung (vgl. Söll 2016). Auch die zentrale Fachgesellschaft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE), weist in ihrem Leitbild zum „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge“ (Sektion BWP 2014) ausdrücklich darauf hin, dass das Studium auch auf die Aufgabenwahrnehmung im betrieblichen Bildungs- und Personalwesen, in der beruflichen Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft, in der Bildungsverwaltung, dem Bildungsmanagement und in der Bildungspolitik, in der Bildungsberatung oder in wirtschaftswissenschaftlichen, ingenieurwissenschaftlichen und gesundheitswissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern zielen. Ebenso ist über die Studienprogramme des beruflichen Lehramtes der universitäre Nachwuchs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie den (beruflichen) Fachdidaktiken zu sichern.

Wie können Studierende für das Lehramt an berufsbildenden Schulen auf diese anforderungsreiche und komplexe berufliche Wirklichkeit angemessen vorbereitet werden? Welcher Umfang, welcher Anspruch, welche Struktur und welche Inhalte können den hohen Ausbildungsstand der Lehrkräfte auch in Zukunft erhalten und zu einer weiteren Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen beitragen?

Im nachfolgenden Kapitel 2 werden zunächst die Grundstrukturen und der Status quo der beruflichen Lehrer_innenbildung in Deutschland skizziert.

2. Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Deutschland – Ausgangssituation

2.1 Grundstruktur der beruflichen Lehrer_innenbildung

Die Lehrer_innenbildung hat in Deutschland die Aufgabe, Lehrkräfte auf die (künftigen) Anforderungen als „Fachleute für das Lernen“ (KMK 2000) und als Mitglieder des Systems Schule vorzubereiten. Dazu ist es notwendig, einen systematischen und kumulativen Erfahrung- und Kompetenzaufbau zu ermöglichen, zu dem eine wirksame und nachhaltige Aneignung des notwendigen Wissens und Könnens zählt, und die (angehenden) Lehrkräfte während ihrer berufsbiografischen Entwicklung kontinuierlich zu unterstützen (vgl. IPTS 2000; KMK 2014a). Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1999 zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsbefähigungen wurde das bestehende Spektrum der Lehramter zu den in Tabelle 1 aufgeführten sechs Lehramtstypen zusammengefasst (vgl. KMK 2013; KMK 2009: 4 f.):

Tabelle 1: Lehramtstypen

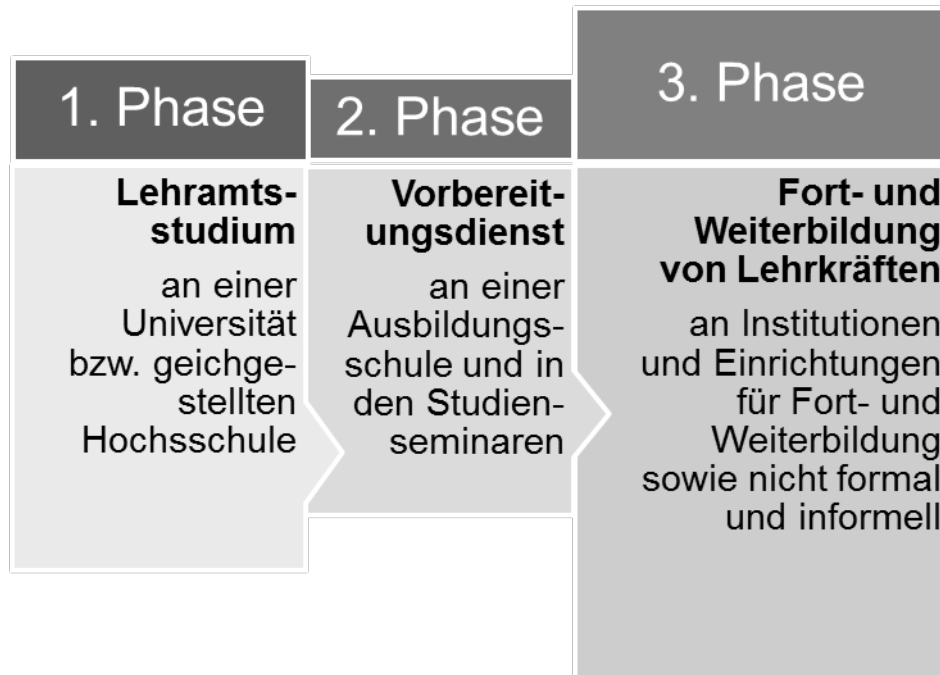
Lehramtstyp 1	Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe
Lehramtstyp 2	übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I
Lehramtstyp 3	Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I
Lehramtstyp 4	Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium
Lehramtstyp 5	Lehrämter der Sekundarschule II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen
Lehramtstyp 6	sonderpädagogische Lehrämter

Quelle: KMK 2013.

In ihrer Grundstruktur gleicht die berufliche Lehrer_innenbildung, hier als Lehramtstyp 5 bezeichnet, der allgemeinen Lehrer_innenbildung in Deutschland. Sie ist ebenfalls dreiphasig angelegt (siehe Abbildung 2).

Die beiden ersten Phasen gehören zur Ausbildung von Lehrkräften, die dritte Phase umfasst in der Regel die Fort- und Weiterbildung.

Abbildung 2: Die drei Phasen der Lehrer_innenbildung in Deutschland



Quelle: Eigene Darstellung.

Diese Grundstruktur der Lehrer_innenbildung ist zum einen das Ergebnis einer historischen Entwicklung (vgl. Buchmann/Kell 2001; Pätzold 2002), eng verbunden mit der Entwicklung der Struktur des Schulwesens und den Laufbahnen des öffentlichen Dienstes (vgl. Terhart 2004: 38). Zum anderen ist sie das Ergebnis bewusster bildungspolitischer Entscheidungen und könnte insofern auch ganz anders aussehen. Diskutiert (und gelegentlich ausprobiert) werden und wurden z. B. diverse lehramtsübergreifende und phasenübergreifende Strukturansätze. In Kapitel 4 werden solche Veränderungsansätze aufgegriffen.

Die in Abbildung 2 dargestellte erste Phase umfasst ein Studium an einer Universität oder gleichgestellten (Pädagogischen) Hochschule, das der Vermittlung einer wissenschaftlichen Basis für die Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrer_innen dient (vgl. Terhart 2000). Für das berufliche Lehramt wird in der Regel das Studium einer

beruflichen Fachrichtung³ (siehe Tabelle 2) mit dem Studium eines allgemeinbildenden Unterrichtsfaches kombiniert. Zum Teil kann anstatt des Unterrichtsfaches auch eine berufliche Fachrichtung vertieft oder durch eine andere berufliche Fachrichtung ergänzt werden. Neben dem Studium der beiden Fächer bzw. Fachrichtung(en) erfolgt das Studium der Fachdidaktiken für diese beiden Fächer bzw. Fachrichtung(en) sowie das bildungswissenschaftliche Studium. Für das berufliche Lehramt wird das bildungswissenschaftliche Studiengebiet als berufs- und wirtschaftspädagogisches Studiengebiet bezeichnet.

Tabelle 2: Berufliche Fachrichtungen gemäß KMK-Rahmenvereinbarung

Wirtschaft und Verwaltung
Metalltechnik
Elektrotechnik
Bautechnik
Holztechnik
Druck- und Medientechnik
Farbtechnik, Raumgestaltung, Oberflächentechnik
Gesundheit und Körperpflege
Ernährung und Hauswirtschaft
Agrarwirtschaft
Sozialpädagogik
Pflege
Fahrzeugtechnik
Informationstechnik
weitere Fachrichtungen können durch die Länder zugelassen werden

Quelle: KMK 2016.

Bereits im Zuge dieser ersten Phase absolvieren die Lehramtsstudierenden schulpraktische Studienanteile, verteilt auf das Bachelor- und Masterstudium (bzw. Grund- und Hauptstudium). In der Regel werden an den Studienstandorten die schulpraktischen Erfahrungen über Prakti-

3 Zur Komplexitätsreduktion werden die einzelnen beruflichen Fachrichtungen häufig zu Fachrichtungsgruppen zusammengefasst. Im Folgenden wird daher auf die Klassifizierung im Rahmen der regelmäßigen Studierendenzahlerhebung (Tettenborn 2015; Lange/Sülflow 2016; Frommberger/Lange 2017) zurückgegriffen, in der in gegenstandsorientierte (gewerblich-technische) und personenorientierte berufliche Fachrichtungen sowie die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung differenziert wird.

ka an den berufsbildenden Schulen erworben, die durch Veranstaltungen an der Universität begleitet werden. Die ersten Praktika und Begleitveranstaltungen werden zum einen im Rahmen des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums, meist im zweiten oder dritten Semester des Bachelorstudiums oder des Studiums zum ersten Staatsexamen, absolviert und sollen den Lehramtsstudierenden erste Erfahrungen mit der Arbeit von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen, den dortigen Schüler_innen sowie der Organisation dieser Schulform vermitteln (vgl. Frommberger/Lange 2017; Weyland 2012). Auch erste Unterrichtserfahrungen, mindestens über Hospitationen, werden erworben. Zum anderen absolvieren die Lehramtsstudierenden fachdidaktisch ausgerichtete Praktika an den berufsbildenden Schulen, und zwar jeweils für die beiden gewählten Fächer bzw. Fachrichtung(en) und meist im höheren Semester bzw. im Masterstudium (vgl. Frommberger/Lange 2017; Weyland 2012). Insgesamt umfasst der unmittelbare schulpraktische Anteil im Studium durchschnittlich ca. 14 Wochen, wobei insbesondere bezogen auf die Dauer der schulischen Praxisphasen eine deutliche Heterogenität auf der strukturellen Ebene der schulpraktischen Ausbildungsanteile zu verzeichnen ist (vgl. Lange 2017; Lange/Frommberger 2017).

In einigen Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin und Nordrhein-Westfalen) wurde für das Lehramtsstudium das sogenannte Schulpraxissemester eingeführt (vgl. Lange 2017; Lange/Frommberger 2017; Weyland 2012), wodurch bereits im Studium, meist im Masterstudium (vgl. Lange 2017; Lange/Frommberger 2017), eine umfangreiche schulpraxisbezogene Ausbildung und Verbindung zwischen Studium und Schultätigkeit als Lehrkraft erfolgen soll. Dieses Schulpraxissemester ist jedoch oftmals mit einer deutlichen Verkürzung der zweiten Phase, also des Referendariats, verbunden (gem. KMK 2016; vgl. Weyland 2014). Der Gesamtpraxisanteil in erster und zweiter Phase wird dadurch meist nicht erhöht, vielmehr werden für das Schulpraxissemester bisherige universitäre Studienanteile gekürzt (siehe auch Kapitel 4.4), was durchaus als problematisch einzuschätzen ist.

Neben den schulpraktischen Ausbildungsanteilen sind insgesamt zwölf Monate betriebspraktische Erfahrungen in einem Berufsfeld erforderlich, das affin zur gewählten beruflichen Fachrichtung ist (s. o., Kapitel 1). Diese sind nicht Teil des universitären Curriculums und neben dem Studienpensum von 300 Leistungspunkten zu erbringen oder im Anschluss an das Studium zu absolvieren.

Im Vergleich zu anderen Studiengängen ist der Praxisanteil im beruflichen Lehramtsstudium, der auf Erfahrungen mit der zukünftigen Berufstätigkeit gerichtet ist, damit relativ hoch. Hinzu kommen die hohen schulpraktischen Anteile in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung.

Traditionell wurde das berufliche Lehramtsstudium mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossen, das neun Semester Regelstudienzeit umfasste. Das erste Staatsexamen wurde vor den Landesprüfungsämtern abgelegt und schloss das ordnungsgemäße Studium ab. Insofern handelte es sich zwar um einen staatlichen Abschluss, jedoch – strenggenommen – nicht um einen Hochschulabschluss. Diese Abschlussart ist im beruflichen Lehramt nur noch an wenigen Standorten in Sachsen, im Saarland und in Baden-Württemberg zu finden.

Im Zuge der Bologna-Reform und der Einführung der zweistufigen Studienstruktur (Bachelor-Master-System) wurde auch die berufliche Lehramtsausbildung an den meisten Hochschulstandorten umgestellt. Die Studierenden im beruflichen Lehramt schließen zunächst einen Bachelorstudiengang ab, in der Regel in einem sechs- oder siebensemestrigen Zwei-Fach-Bachelor, in dem die gewählten Fächer bzw. Fachrichtung(en) sowie berufs- und wirtschaftspädagogische und fachdidaktische Anteile studiert werden. Mit dem Bachelorabschluss wird ein vollwertiger und berufsqualifizierender Hochschulabschluss erworben (z. B. Bachelor of Education oder Bachelor of Science), der jedoch nicht zum Einstieg in den Vorbereitungsdienst (Referendariat) bzw. in den Schuldienst berechtigt. Zwar haben Lipsmeier (2014) und Tenberg (2017) hier bereits einen ersten Vorstoß gewagt und die Schaffung eines von ihnen als Bachelorlehrer_in bezeichneten Amtes gefordert. Bisher wurde der kontrovers diskutierte Vorschlag (vgl. Faßhauer 2014; Bals 2014) jedoch nicht umgesetzt. Für den Überstieg in den Lehrer_innenberuf muss auch weiterhin mindestens ein adäquater Masterabschluss erworben werden, der in der Regel drei bis vier Semester umfasst und meist als Master of Education bezeichnet wird. Im Masterstudium werden die beiden gewählten Fächer bzw. Fachrichtung(en), die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie die beiden Fachdidaktiken vertieft.

Neben dem klassischen Modell des (konsekutiven) Studiums haben sich insbesondere vor dem Hintergrund quantitativer Engpässe auch andere Studiengangsmodelle etabliert. Seit mehreren Jahren bereits werden zunehmend Kooperationsmodelle für die berufliche Lehramtsausbildung umgesetzt. Dabei kooperieren Universitäten und/oder Pädagogische Hochschulen entweder miteinander oder aber auch mit Fachhochschulen. Zur Realisierung der Kooperationen verfolgen die Bundesländer verschiedene Modelle. Flächenländer gehen seit mehreren Jahren den Weg, Modelle mit unterschiedlichen Kooperationsstrukturen zu implementieren, insbesondere in der Absicht, mit den Studienangeboten in den Regionen präsent zu sein und eine eher regional orientierte Klientel ansprechen zu können, aber auch um Ausbildungsstandorte für Disziplinen zu entwickeln, für die es im universitären Umfeld keine Fachbe-

reiche gibt (vgl. Faßhauer, 2010: 240 f.). Vor allem die berufsbezogenen Lehrinhalte in den beruflichen Fachrichtungen könnten von den Fachhochschulen in die Lehrer_innenbildung eingebracht werden (vgl. Mitgliedergruppe Fachhochschule in der HRK 2003). Über solche Kooperationen hinaus werden auch zunehmend Angebote für Absolvent_innen fachwissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen entwickelt, die sich erst nach dem Bachelorabschluss für ein berufliches Lehramtsstudium entscheiden. Solche Angebote werden allgemein als Quer- und Seiteneinstiegsprogramme bezeichnet, hier noch im Studium zum Lehramt.

Die inhaltliche Ausgestaltung der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge für das berufliche Lehramt ist an den verschiedenen Standorten in Deutschland z. T. sehr unterschiedlich. Dies betrifft zum einen die Verteilung der verschiedenen Studienanteile auf das Bachelor- und Masterstudium. Zwar sind die Umfänge des Gesamtstudiums der Fachwissenschaften der beruflichen Fachrichtung und des Unterrichtsfaches sowie der beiden Fachdidaktiken und des bildungswissenschaftlichen Studiengbietes (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) in der KMK-Rahmenvereinbarung für das berufliche Lehramt (Lehramtstyp 5, KMK 2016) festgehalten, die als Grundlage für die Ausgestaltung der Studiengänge bundesweit den Eintritt in den Vorbereitungsdienst absichern soll. Im Detail sind die Studienangebote in der Folge der Einführung der Bachelor-Master-Struktur vor Ort jedoch durchaus sehr unterschiedlich (vgl. Fahle et al. 2016) und weisen teilweise erhebliche Abweichungen von der Rahmenvereinbarung auf (vgl. Söll 2016), da hochschul- und fächerspezifische Umstände zu berücksichtigen sind. Auch bezogen auf die inhaltliche Ausgestaltung der Studienbereiche differieren die Studienmodelle, obwohl mittlerweile auch für die inhaltliche Ausgestaltung einiger beruflicher Fachrichtungen KMK-Empfehlungen vorliegen (vgl. KMK 2017a).

Wie in der Frage nach Art und Umfang schulpraktischer Ausbildungsanteile (s. o.) bestehen auch in der Frage zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie der fachwissenschaftlichen Bezugsbasis innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses unterschiedliche Ausprägungen (vgl. Dehmel 2011, Diettrich/Martens 2016). Zumeist absolvieren die Lehramtsstudierenden ihre ausgewählten Fächer bzw. Fachrichtung(en) an den fachwissenschaftlichen Fakultäten/Fachbereichen der Universitäten (z. B. Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Fakultät für Maschinenbau, Fachbereich Mathematik etc.), dort zumeist zusammen mit den Studierenden, die ausschließlich einen fachwissenschaftlichen Studiengang absolvieren. Außerordentliche Veranstaltungen für Lehramtsstudierende an den fachwissenschaftlichen

Fakultäten/Fachbereichen werden meist nur ausnahmsweise angeboten. Für die Lehramtsstudierenden ist diese Situation nicht immer ganz einfach, da sie nur einen Teil des fachwissenschaftlichen Studiums im Vergleich zu den „Fachwissenschaftler_innen“ studieren müssen und daher an der einen oder anderen Stelle, insbesondere im Masterstudiengang, vor besonderen Herausforderungen in Bezug auf die Anforderungen stehen, die meist auf die umfangreichen grundständigen fachwissenschaftlichen Studiengänge ausgerichtet sind. Hier sind standortspezifische Lösungen zur Unterstützung der Lehramtsstudierenden notwendig. Vertreter_innen des sogenannten Prinzips der Berufsorientierung bzw. der Berufsfeldwissenschaften fordern gar eine eigene „neue“ Fachwissenschaft für das Lehramtsstudium, die die für die Lehramtsausbildung notwendigen Anteile der Fachwissenschaft „auf die Bedürfnisse von Schule und Betrieb bzw. Facharbeit zuschneidet“ (Schütte 2006: 507). Wie die Umsetzung einer solchen Forderung innerhalb universitärer Studienstrukturen umzusetzen wäre, bleibt ungeklärt.

Grundsätzlich ist es für das Lehramtsstudium wichtig, die hohe fachwissenschaftliche und akademische Güte des Studiums durch die Integration in die fachwissenschaftlichen Fakultäten/Fachbereiche zu erhalten. Die zentrale notwendige Voraussetzung für die Unterrichtsplanung und -durchführung in den berufsbezogenen Unterrichtsfächern oder Lernfeldern an den berufsbildenden Schulen ist die Kenntnis und das Verständnis der Grundlagen und Vertiefungen der Inhalte in den Fächern bzw. Domänen. Grob fahrlässig wäre hier der Versuch einer Konzentration des Fachstudiums auf nur solche Inhalte, die in den Lehrplänen und Schulbüchern für den Unterricht an den berufsbildenden Schulen zu finden sind. Einerseits wäre angesichts des breiten Spektrums von beruflichen Bildungsgängen an den berufsbildenden Schulen eine solche Konzentration kaum realistisch. Andererseits entspräche diese Form der „Abbilddidaktik“ nicht den qualitativen Ansprüchen und Anforderungen an die zukünftig praktizierenden Lehrkräfte. Die angehenden Lehrkräfte müssen mit den Auszügen aktueller fachwissenschaftlicher Standards vertraut gemacht und durch die Nähe zur Wissenschaft und Forschung in die Lage versetzt werden, in ihrem langjährigen zukünftigen Berufsleben immer wieder neu auf die inhaltlichen Veränderungen in den Anforderungen reagieren zu können. Dieser Anspruch gilt insbesondere für das berufliche Lehramt, das mit höchsten fachlichen Anforderungen in den diversen beruflichen Bildungsgängen verknüpft ist, die über die vielen verschiedenen Ausbildungsberufe, die berufliche Weiterbildung bis hin zum beruflichen Gymnasium reichen. Auch aus professionstheoretischer Perspektive ist die Angliederung der

Lehramtsausbildung an die universitäre Forschung und Ausbildung un-
abdingbar (vgl. u. a. Kutscha 1992).

Mit diesem komplexen Studienaufbau geht an vielen Standorten ein
fakultätsübergreifendes, an einigen Standorten sogar hochschulüber-
greifendes Studium einher. Hochschulkooperationen im beruflichen
Lehramt finden zwischen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen
und Fachhochschulen statt, nicht zuletzt um die Potenziale verschiede-
ner Profile und Standorte in den verschiedenen Studienfächern zu nut-
zen. Damit folgen die Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und
Fachhochschulen den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2002: 98)
und der Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der Hochschulrektoren-
konferenz (2003: 9). Die Formen der Kooperationen sind sehr hetero-
gen. Welche Auswirkungen Hochschulkooperationen und deren organi-
satorische Ausgestaltung auf den Studienerfolg haben, wurde bisher in
der empirischen Forschung noch nicht thematisiert.

Im Unterschied zum ersten Staatsexamen handelt es sich bei den
Bachelor- und Masterabschlüssen um eigenständige Hochschulab-
schlüsse. Für die Anerkennung dieser Abschlüsse als Voraussetzung für
den Einstieg in den Vorbereitungsdienst setzen die Kultusministerien in
der Regel die erfolgreiche Akkreditierung der Bachelor- und Masterab-
schlüsse voraus.

Der Vorbereitungsdienst schließt i. d. R. an das akademische Studi-
um der ersten Phase an. Diese zweite Phase der Lehrer_innenbildung,
die im engeren Sinn als die berufsbezogene Ausbildung verstanden
werden kann, ist stärker an der Berufspraxis der Lehrkräfte orientiert. In
den Studienseminaren und an den Ausbildungsschulen werden in ein
bis zwei Jahren (vgl. KMK 2016), aufbauend auf die wissenschaftlichen
Grundlagen der universitären Ausbildung, schulische und unterrichtliche
Lern- und Erfahrungsbereiche in den Mittelpunkt gestellt. Dazu zählen
unter anderem Unterrichtshospitationen, Unterrichtsvorbereitung, -durch-
führung und -auswertung sowie die Wahrnehmung von Aufgaben inner-
halb der Schule und des Schullebens (vgl. Terhart 2004: 44 f.). Die in-
haltlichen Schwerpunkte der Ausbildung im Vorbereitungsdienst lehnen
sich an die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften an
(vgl. KMK 2012, 2014a). Ziel dieser Phase ist die schulpraktische Aus-
bildung und die Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte auf ihre Tätig-
keit und Verantwortung als Lehrende und Erziehende. Die stärker theo-
rieorientierte Ausbildung an den Studienseminaren erfolgt i. d. R. durch
Lehrkräfte der jeweiligen Schulart, die als Fachleiter_innen, Fachbe-
reichsleiter_innen, Lehrbeauftragte oder Seminarleiter_innen die fachli-
che, pädagogische und psychologische Ausbildung gestalten (vgl. Hertle
2007). Abgeschlossen wird der Vorbereitungsdienst mit dem zweiten

Staatsexamen, das den Zugang zu einem öffentlichen Amt im Sinne des Artikels 33 Abs. 4 des Grundgesetzes ermöglicht (vgl. Hertle 2007). Nach diesen ersten beiden Phasen wird die Lehrer_innenausbildung (Erstausbildung) „formell und vollständig abgeschlossen“ (Hertle 2007: 40).

Über diese zweite Phase der beruflichen Lehrer_innenausbildung ist aus Sicht der empirischen Forschung bisher wenig bekannt. Zwar liegen einige Untersuchungen zur Wirksamkeit der Lehr- und Lernprozesse in der zweiten Phase der Lehrer_innenbildung vor (vgl. Hertle 2007), dennoch fehlen derzeit systematische und standortübergreifende Untersuchungen zu den Strukturen und der Wirksamkeit der Ausbildung in der zweiten Phase.

Die in zeitlicher Hinsicht längste Phase stellt die dritte Phase der Lehrer_innenbildung – das Lernen im Beruf – dar, zu welcher die Phase des Berufseintritts (in einigen Bundesländern alleinstehend als dritte Phase betrachtet) sowie die Phase der Kompetenz- und Laufbahnentwicklung und schließlich die Phase der Vorbereitung auf das Ende der beruflichen Laufbahn zählen (vgl. u. a. Keuffer, Oelkers 2001; Terhart 2000). Die Forschung zur Berufsbiografie von Lehrkräften macht deutlich, dass mit dem Abschluss der Lehramtsausbildung zwar wichtige Grundlagen für die Berufstätigkeit erworben wurden, die jedoch nicht für das gesamte Berufsleben ausreichen (vgl. Terhart 2000: 127). Diese Forschungsergebnisse untermauern die Bedeutung der dritten Phase der Lehrer_innenbildung, die deutlich über die institutionalisierten Formen der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften hinausgeht (vgl. Terhart 2000: 125). Ziel der frühen dritten Phase der Lehrer_innenbildung – der sogenannten Berufseinstiegsphase – ist die Förderung beruflicher Handlungssicherheit und einer beruflichen Identität. In der weiteren Entwicklung sollen neben der Aufrechterhaltung bzw. Aktualisierung des Kompetenzniveaus der Erstausbildung über die Zeit der Berufslaufbahn die eigenen Kompetenzen erweitert werden, um zusätzlich neue Funktionen oder Ämter wahrzunehmen (vgl. Terhart 2000: 131). Inbegriffen sind dabei formale, nicht formale und informelle Lernprozesse an Institutionen und Einrichtungen für Fort- und Weiterbildung sowie innerhalb und außerhalb des Lernortes Schule.

In den „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ heißt es zur Aufgabenverteilung zwischen diesen drei Phasen (KMK 2017a: 3, Hervorh. im Orig.):

„Kompetenzen werden während der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erworben:

1. **Grundlegende Kompetenzen** hinsichtlich der *Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen* werden weitgehend **im Studium** aufgebaut.
2. Die **Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen** ist hingegen vor allem Aufgabe des **Vorbereitungsdienstes**; zahlreiche Grundlagen dafür werden aber schon im Studium gelegt bzw. angebahnt.
3. Schließlich ist die weitere **Entwicklung in der beruflichen Rolle** als Lehrerin oder Lehrer Aufgabe der **Fort- und Weiterbildung**.“

Die Organisationsstrukturen der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sind in den Bundesländern sehr unterschiedlich gestaltet, als grundsätzliche Unterscheidungsmerkmale haben Diedrich und Zschesche (2009) die Steuerung (zentrale vs. dezentrale Steuerung) und die Administration (administrierte Angebote vs. Angebotsmarkt) identifiziert. Dies spiegelt die verschiedenen Perspektiven auf die berufliche Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte wider. Während einige Länder Fort- und Weiterbildung als Hauptaufgabe von staatlichen Institutionen ansehen, verstehen andere Länder diese Angebote als Teil einer Vielzahl von Angeboten bzw. eines Marktplatzes. Doch als Teil der Lehrer_innenbildung befindet sich auch die Fort- und Weiterbildung aktuell in einem „tiefgreifenden Umstrukturierungsprozess, der bis heute nicht abgeschlossen ist“ (Zschesche o. J.: 2). Die Ansätze in den Bundesländern sind verschieden, zielen in der Regel jedoch darauf ab, die Autonomie von Schulen zu stärken, Angebote zu dezentralisieren, die Selbstorganisation in der Fortbildung zu stärken und diese als Teil der Personalentwicklung aufzufassen. Zu beobachten ist dabei ein Paradigmenwechsel von angebotsorientierten Fortbildungsangeboten, die eher von schulexternen Institutionen entwickelt werden, hin zu solchen Angeboten, die an den Bedarfen der Lehrkräfte orientiert sind (vgl. Zschesche o. J.). Zur Phase der beruflichen Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften liegen im Vergleich zur Phase der Ausbildung (noch) weniger empirische Forschungsergebnisse vor. Insbesondere an länderübergreifenden Untersuchungen mangelt es, auch Untersuchungen, die speziell das Lehramt an berufsbildenden Schulen fokussieren, liegen bisher nicht vor.

Strukturell ist, unabhängig vom Lehramtstyp, der dreiphasig gegliederte Professionalisierungsprozess in allen Bundesländern zu finden. Inhaltlich sind neben der (Regel-)Zugangsvoraussetzung Abitur die drei Studienschwerpunkte Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften inklusive der schulpraktischen Studien die zentralen Charakteristika der deutschen Lehrer_innenbildung. Die von der KMK formulierten Standards (vgl. KMK 2014a, 2017a) und Eckpunkte für die Anerkennung von Studienabschlüssen (vgl. KMK 2005, 2010) regeln weitere Grundlagen für die inhaltliche Ausgestaltung der Leh-

rer_innenausbildung und die Mobilität von Studienabsolvent_innen und Lehrkräften innerhalb Deutschlands.

Die dargestellte Grundstruktur der (beruflichen) Lehrer_innenbildung bzw. Lehrer_innenprofessionalisierung wird aufgrund der föderalen Bildungspolitik in Deutschland neben bundeseinheitlichen Standards und Rahmenvereinbarungen der KMK durch landesspezifische Vorgaben reguliert und gestaltet. In der Folge stellt sich die Lehrer_innenbildung in Deutschland – auf der Basis der gemeinsamen Grundstruktur – durchaus als heterogen dar. Für die Studierenden kann die dargestellte Heterogenität der Studienprogramme und -modelle vor allem mit Mobilitäts-einschränkungen beim Wechsel zwischen den Hochschulstandorten verbunden sein, z. B. im Anschluss an den Bachelorabschluss.

2.2 Hochschulstandorte, berufliche Fachrichtungen und Studierendenzahlen für die erste Phase der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

Im vorliegenden Kapitel wird auf Untersuchungen und Daten der Autor_innen dieser Studie zurückgegriffen, die in den vergangenen Jahren zu den Studierendenzahlen für das berufliche Lehramt durchgeführt und erhoben worden sind⁴. Zuletzt vorgelegt wurden die Daten aus dem Wintersemester 2014/15 (vgl. Lange/Sülflow 2017), die im Folgenden herangezogen werden, um die aktuelle Lage der beruflichen Lehramtsausbildung an Universitäten, gleichgestellten Pädagogischen Hochschulen und weiteren Hochschulen darzustellen.⁵

In Deutschland existiert ein weiträumiges Angebot für die universitäre bzw. hochschulische Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Damit werden den eher regional orientierten Studierenden (Bönsch/Müller o. J.; Middendorf et al. 2013) gute Ausbildungsmöglichkeiten in der Region geboten. Auf eine Zentralisierung von beruflichen Fachrichtungen auf einzelne Standorte sollte gerade vor diesem Hintergrund verzichtet werden. Stattdessen werden Hochschulkooperationen ausgebaut, um die regional orientierten Studieninteressierten für ein Lehramtsstudium zu gewinnen (vgl. auch Kapitel 4). Im Wintersemester 2014/15 hielten 53 Standorte in 15 Bundesländern entsprechende Studienprogramme vor. Besonders im Westen und Süden Deutschlands

4 Ähnliche Ausführungen sind auch zu finden in Frommberger/Lange (2017).

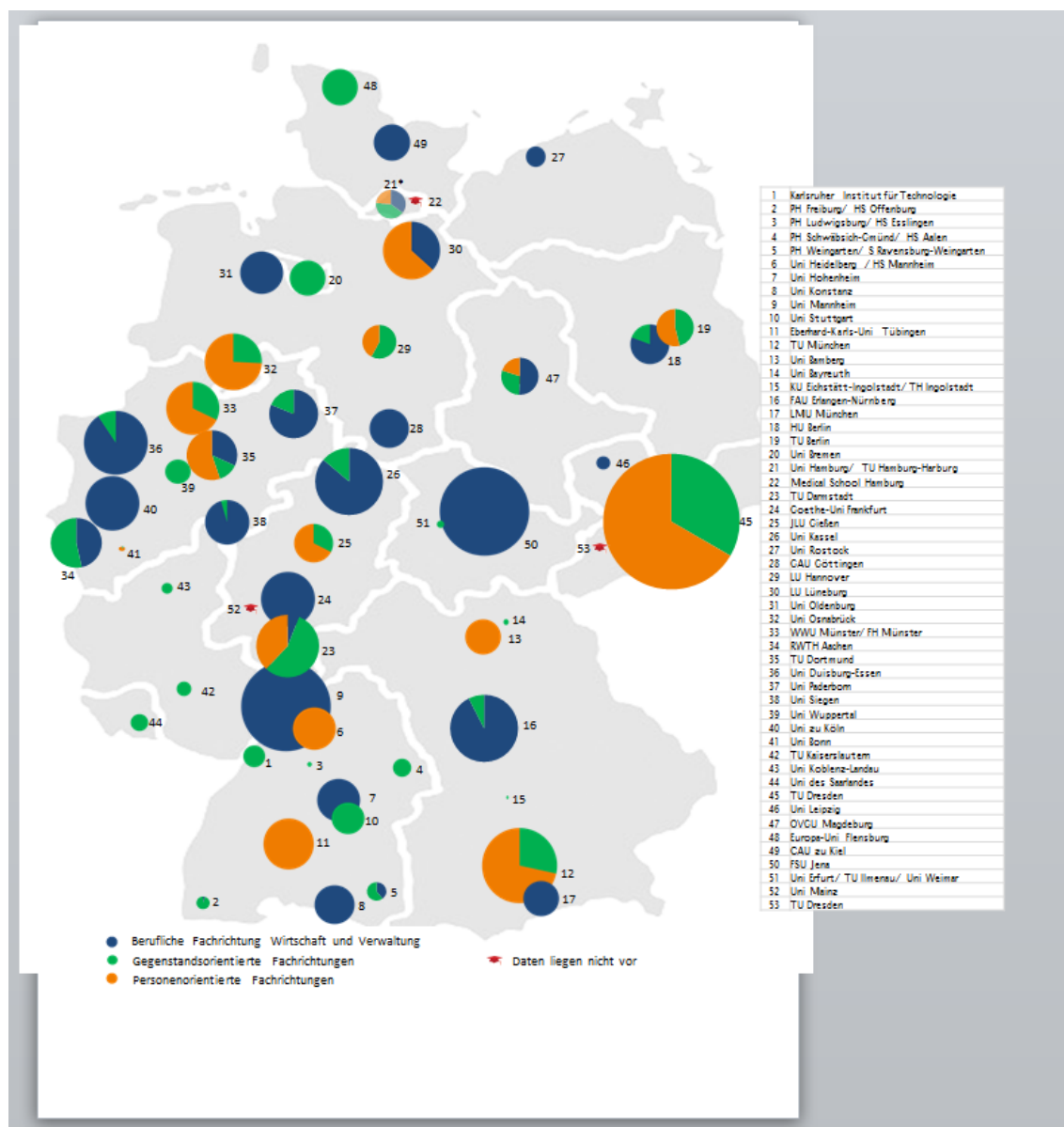
5 Neuere Daten aus den Folgesemestern werden derzeit erhoben und Mitte 2018 publiziert.

sind große Berufsschullehrer_innenbildungsstandorte zu finden. Brandenburg hält derzeit keine eigene universitäre Ausbildung für das berufliche Lehramt vor. Ausbildungsstellen im Vorbereitungsdienst stehen dagegen in allen Bundesländern zur Verfügung.

Die Abbildung 3 stellt die hochschulischen Ausbildungsstandorte in Deutschland dar. Anhand der Gesamtstudierendenzahlen des Wintersemesters 2014/15 (Master, Staatsexamens- und Diplomstudiengänge; nicht: Bachelorstudiengänge) wurden die Größen der einzelnen Standorte sowie die Verteilung der beruflichen Fachrichtungsgruppen mit Diagrammen am jeweiligen Standort veranschaulicht⁶. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Daten regelmäßig über Anfragen bei den Hochschulleitungen erhoben werden, was nicht immer problemlos verläuft und zu teilweise falschen Angaben führen kann. Beispielsweise meldeten Hochschulleitungen, dass entsprechende Studiengänge des Lehramtstyps 5 an dem eigenen Standort nicht vorgehalten würden, obwohl entsprechende Studiengänge auf der Homepage ausgewiesen werden. Das belegt einerseits die marginale Bedeutung, die berufliche Lehramtsstudiengänge an einigen Standorten innehaben, zeigt aber auch Verbesserungspotenziale der Untersuchungen auf, die künftig gezielter aufgegriffen werden.

6 Zur Darstellung und Auswertung der Daten werden die Studierendenzahlen der beruflichen Fachrichtungen üblicherweise zu Fachrichtungsgruppen zusammengefasst. Zu den gegenstandsorientierten beruflichen Fachrichtungen zählen die beruflichen Fachrichtungen Metalltechnik/Maschinenbau, Elektro-/Energietechnik, Bautechnik, Holztechnik, Medien- und Gestaltungstechnik, Labor-, Prozess- und Biotechnik, Farbtechnik/Raumgestaltung/Oberflächentechnik, Fahrzeugtechnik/Mechatronik, Informationstechnik, Fertigungstechnik, gewerblich-technische Wissenschaften/Arbeitslehre, Agrarwissenschaft. Zu den personenorientierten beruflichen Fachrichtungen zählen die beruflichen Fachrichtungen Gesundheit/Körperpflege/Pflege, Ernährung/Hauswirtschaft/Lebensmittelwissenschaft, Sozial-/Sonderpädagogik.

Abbildung 3: Hochschulstandorte der beruflichen Lehramtsausbildung



Quelle: Eigene Darstellung.

Mit 566 Studierenden in Master-, Staatsexamens- und Diplomstudiengängen stellt die Universität Dresden (Sachsen) zum Wintersemester 2014/15 den größten Standort Deutschlands dar (unter den Standorten, zu denen Daten vorliegen). Ausgebildet wird dort in den gegenstandsorientierten und personenorientierten Fachrichtungen. Die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung wird in Sachsen an den Standorten Leipzig und Chemnitz ausgebildet. Damit hält Sachsen, wie acht weitere Bundesländer, Angebote in allen Fachrichtungsgruppen des Be-

rufsschullehramtes vor. Thüringen und Schleswig-Holstein bilden nicht in personenorientierten Fachrichtungen aus. Mecklenburg-Vorpommern hingegen bildete im Wintersemester 2014/15 in der Masterphase noch ausschließlich in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung aus, die Einschreibung in die Masterstudiengänge Berufspädagogik in verschiedenen gegenstandsorientierten beruflichen Fachrichtungen und Berufspädagogik Gesundheit und Soziales begann erst zum Wintersemester 2016/17 bzw. Sommersemester 2017. Die Hansestadt Bremen, Rheinland-Pfalz und das Saarland halten nur gewerblich-technische (gegenstandsorientierte) berufliche Fachrichtungen vor. Ein Großteil der Standorte (n=22) hält ausschließlich Angebote innerhalb einer Fachrichtungsgruppe vor. Nur an vier Standorten wird in allen drei Fachrichtungsgruppen ausgebildet.

Welche Unterrichtsfächer an welchen Standorten angeboten werden, wird bislang nicht regelmäßig erhoben. Festzuhalten ist aber, dass das Spektrum der Unterrichtsfächer, das für die berufliche Lehrer_innenbildung an den verschiedenen Standorten vorgehalten wird, sehr unterschiedlich ist. Zum Teil gibt es Standorte, an denen Studierende neben der beruflichen Fachrichtung aus einem sehr schmalen Angebot allgemeinbildender Fächer auswählen müssen, womit das allgemeine Fächerspektrum an den berufsbildenden Schulen nicht abgedeckt werden kann. An anderen Standorten kombinieren die Studierenden zwei (affine) berufliche Fachrichtungen oder gar zwei allgemeinbildende Unterrichtsfächer für das berufliche Lehramt (z. B. an Standorten in Nordrhein-Westfalen).

Zur Weiterentwicklung der beruflichen Lehrer_innenbildung an den verschiedenen Standorten gibt es bislang nur wenige allgemeine Informationen. Wo also die berufliche Lehrer_innenbildung ausgebaut (z. B. durch zusätzliche Studienplätze und/oder neue Fachrichtungen) oder mittel- bis langfristig abgebaut werden soll, ist nicht bekannt. Vor dem Hintergrund der mittlerweile auch in der Bildungspolitik wahrgenommenen prekären Situation auf dem Lehrer_innenarbeitsmarkt für berufliche Schulen sind die Standorte derzeit weitgehend gefestigt. Zum Teil werden die Angebote ausdifferenziert, um zusätzliche Studierende zu gewinnen und/oder Quereinsteiger_innenprogramme zu unterstützen. Auch im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden derzeit über 30 Standorte gefördert, um mit innovativen Konzepten die berufliche Lehrer_innenbildung weiterzuentwickeln (vgl. DLR o. J.; siehe auch Kapitel 4).

Über den gesamten Erhebungszeitraum der sogenannten Studierendenzahlenerhebung vom Wintersemester 1990/91 bis zum Wintersemester 2014/15 (vgl. Lange/Sülflow 2017) betrachtet, hat sich die Zahl

der Hochschulen, die Studiengänge für das Berufsschullehramt eingerichtet haben, fast verdoppelt. Aber nicht nur mehr Universitäten und Pädagogische Hochschulen beteiligen sich an der Berufsschullehrer_innenbildung. Auch die Zahl der Fachhochschulen, mit denen entsprechende kooperative Angebote eingerichtet werden, ist in den vergangenen Jahren gestiegen. Die Fachhochschule gewinnt als Standort für die berufliche Lehramtsausbildung eine immer größere Bedeutung. Bereits im Jahr 2010 hat der Wissenschaftsrat empfohlen, „die berufsfeldspezifischen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen von Fachhochschulen unter Berücksichtigung der länderspezifischen Gegebenheiten stärker als bisher für die Lehrerbildung fruchtbar zu machen. Der Wissenschaftsrat begrüßt die Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen in der Berufsschullehrerbildung nachdrücklich und empfiehlt deren zügige Ausweitung“ (Wissenschaftsrat 2010: 48).

Die Kooperationsmodelle an den einzelnen Standorten unterscheiden sich jedoch in Aufbau und Struktur. Die von Bader, Schröder und Gebert (2010: 212) beschriebenen Kooperationsformen zwischen Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen, bei denen die Fachhochschulen die fachwissenschaftliche Ausbildung der beruflichen Fachrichtung und je nach personellen Ressourcen die Fachdidaktik verantworteten und die Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen die Ausbildung im (allgemeinbildenden) Unterrichtsfach und der Bildungswissenschaft (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) vorhielten, reichen heute nicht mehr aus, um die aktuellen Kooperationsstrukturen abzubilden (vgl. Faßhauer 2007; Fahle et al. 2016). Hier sind auch für weiterführende Untersuchungen zur Wirksamkeit solcher Modelle sowie zu Chancen und Hürden dringend strukturbezogene und standortübergreifende Untersuchungen notwendig.

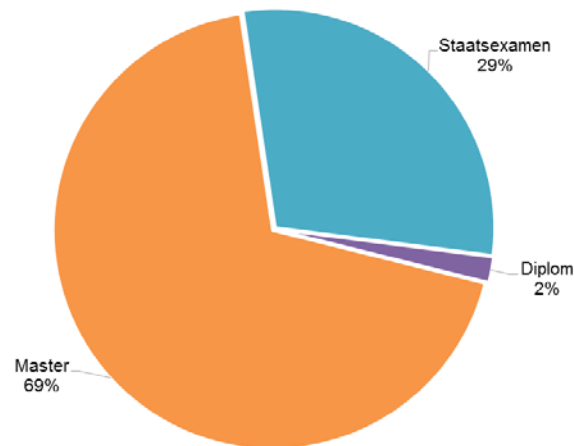
Insgesamt 3.679 Studierende haben sich im Wintersemester 2014/15 in für Lehramtsmasterangebote konsekutive Bachelorstudiengänge eingeschrieben. Damit ist die Zahl der Neueinschreibungen in Bachelorprogramme im Vergleich zum Vorjahr leicht gestiegen (plus 348 Studienanfänger_innen). Von den Studienanfänger_innen haben sich rund 47 Prozent für die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung entschieden, rund 33 Prozent sind in gegenstandsorientierten Fachrichtungen und rund 20 Prozent in personenorientierten Fachrichtungen immatrikuliert. Mit insgesamt 11.552 Gesamtstudierenden über alle beruflichen Fachrichtungen hinweg stellen die Studierenden eine solide Basis für die konsekutiven Masterprogramme dar. Es ist jedoch zu beachten, dass nicht alle Bachelorstudierenden im Anschluss in ein Lehramtsmasterprogramm wechseln. Gleichzeitig halten einige wenige

Standorte kein Bachelorprogramm für das berufliche Lehramtsstudium bzw. einzelne angebotene berufliche Fachrichtungen vor. Die Universität Magdeburg beispielsweise immatrikuliert in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege ausschließlich in das Masterstudienprogramm. Über Kooperationen mit Fachhochschulen, die auf die berufliche Fachrichtung bezogene, einschlägige Bachelorprogramme vorhalten, wird die Bewerberzahl für das Masterstudium gesichert.

Die Analyse der Situation im Übergang vom Bachelor in den Master deutet darauf hin, dass diese Statuspassage für die Erhöhung der Studierendenzahlen in den Masterprogrammen des beruflichen Lehramtes ein bedeutendes Handlungsfeld darstellt (vgl. Lange/Sülflow 2017). Aus den vorliegenden Daten lässt sich jedoch nicht ableiten, wie viele Absolvent_innen im Übergang vom Bachelor in den Master für das berufliche Lehramt „verloren“ gehen, hierfür wären weitergehende Erhebungen und Analysen notwendig. Deutlich wird jedoch bereits in der Betrachtung der vorliegenden Daten, dass die Zahl derjenigen, die nicht in ein entsprechendes Lehramtsmasterprogramm wechseln, nicht unerheblich ist (vgl. Lange/Sülflow 2017). Auch wissen wir zu wenig darüber, warum sich die Absolvent_innen der vorgelagerten Bachelorprogramme für oder gegen ein lehramtsbezogenes Masterprogramm entscheiden. Dieses Wissen ist für die Entwicklung gezielter Interventionen jedoch unabdingbar.

Im Kern der Betrachtungen der jährlichen Studierendenzahlerhebungen stehen die Hochschulabschlüsse, die in den schulischen Vorbereitungsdienst führen (vgl. Lange/Sülflow 2017). Dies ist vor allem der Masterabschluss. Dieser hat die Staatsexamens- und Diplomabschlüsse weitgehend ersetzt (vgl. Abbildung 4). An 47 der 51 Studienstandorte, zu denen Daten des Wintersemesters 2014/15 vorliegen, sind die Lehramtsstudiengänge in Bachelor-Master-Strukturen eingebettet. Jedoch sind noch rund zwei Prozent der Gesamtstudierenden in Master-, Staatsexamens- oder Diplomstudiengängen an elf Standorten in Diplomstudiengängen eingeschrieben. Entsprechend der traditionell höheren Verbreitung der wirtschaftspädagogischen Studiengänge mit dem Abschluss Diplom-Handelslehrer_in gegenüber Diplomstudiengängen mit dem Abschluss Diplom-Gewerbelehrer_in (vgl. Bader et al. 2010: 212) studieren diese vor allem mit dem Abschlussziel Diplom-Handelslehrer_in.

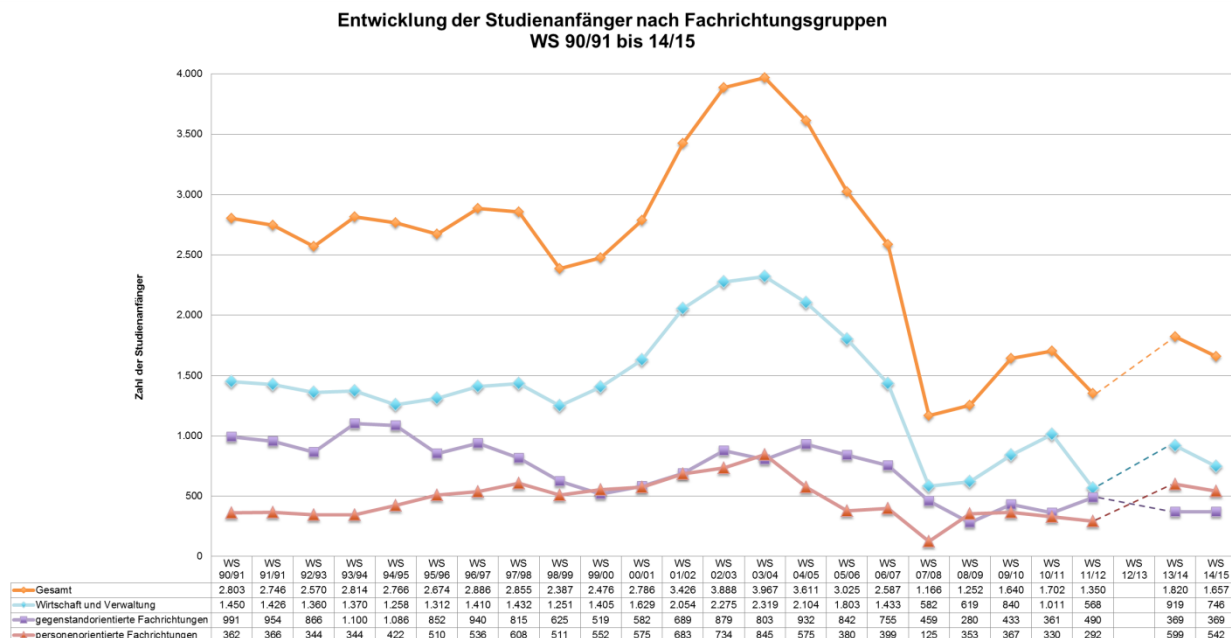
Abbildung 4: Studierende nach Abschlüssen im WS 2014/15



Quelle: Lange/Sülflow 2017.

Im Gegensatz dazu hat der Anteil der Gesamtstudierenden in Staatsexamensstudiengängen in den vergangenen Jahren leicht zugenommen. Das ist vor allem auf die Rückkehr von Bachelor- und Masterstrukturen zu Staatsexamensstudiengängen in Sachsen zurückzuführen. Mit dem Ziel, „zukünftig Lehrer aller Schularten qualitäts- und bedarfsgerecht auszubilden“, kündigte das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst bereits 2010 an, die Polyvalenz der Lehramtsstudiengänge aufzugeben. Welchen Erfolg dieser Rückgang zu Staatsexamensstudiengängen tatsächlich gebracht hat, kann nicht nachvollzogen werden, insbesondere auch, weil bisher systematische und längsschnittliche Erhebungen zu den Absolvent_innenzahlen der beruflichen Lehramtsstudiengänge fehlen. Die Entscheidung des Landes Sachsen lässt jedoch erkennen, dass auch bezogen auf grundsätzliche strukturelle Fragen des beruflichen Lehramtsstudiums keine Einigkeit herrscht.

Abbildung 5: Entwicklung der Studienanfänger_innen in Master-, Staatsexamens- und Diplomstudiengängen



Quelle: Lange/Sülflow 2017.

Insgesamt 1.657 Studierende haben zum Wintersemester 2014/15 ein Lehramtsstudium mit dem Abschlussziel Master oder Staatsexamen begonnen⁷ und damit 173 Studienanfänger_innen weniger als noch im Vorjahr. Dieser Abwärtstrend ist auch in der Betrachtung der längerfristigen Entwicklung der Studienanfänger_innenzahlen in Master-, Staatsexamens- und Diplomstudiengängen zu beobachten (vgl. Abbildung 5). Während die Zahl der Studienanfänger_innen insgesamt leicht rückläufig ist, ist die Zahl der Neueinschreibungen in den gegenstandsorientierten beruflichen Fachrichtungen entgegen dieses Trends erfreulicherweise konstant. Der Rückgang der Studienanfänger_innenzahlen ist vor allem auf die geringeren Neueinschreibungen in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung zurückzuführen, die dennoch – wie auch in den Vorjahren – den Großteil der Studienanfänger_innen (n = 746, 45 Prozent aller Studienanfänger_innen) anzieht. Mit 542 Neueinschreibungen (33 Prozent aller Studienanfänger_innen) hatten auch die Neueinschreibungen in den personenorientierten Fachrichtungen einen Rückgang zu verzeichnen, bleiben jedoch weiterhin über dem Niveau

⁷ In Diplomstudiengängen wird nicht mehr immatrikuliert. Diese sind nur noch als Auslaufmodelle an den Standorten zu finden.

der gegenstandsorientierten beruflichen Fachrichtungen. Für diese haben sich 369 Studienanfänger_innen (22 Prozent aller Studienanfänger_innen) entschieden. Diese Entwicklung lässt sich sicherlich auf den massiven Ausbau der Angebote in den personenorientierten beruflichen Fachrichtungen zurückführen. Insgesamt 19 Standorte (siehe Abbildung 3) bieten im Wintersemester 2014/15 personenorientierte Fachrichtungen im Lehramtsprogramm an. Dies sind elf Standorte mehr als noch im Wintersemester 2011/12.

Wird die Entwicklung der gesamten Studienanfänger_innenzahlen (nach Fachrichtungsgruppen, siehe dazu auch Abbildung 5) seit dem Wintersemester 1990/91 betrachtet, ist ersichtlich, dass die Zahl der Studienanfänger_innen gegenüber dem Einbruch der Studienanfänger_innenzahlen im Wintersemester 2007/08 wieder deutlich angestiegen ist. Dies hängt nach wie vor mit der Umstrukturierung der alten Studiengänge in die neuen Bachelor-Master-Modelle zusammen. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden der vorgelagerten Bachelorstudiengänge, die in dieser Übersicht nicht berücksichtigt werden, nunmehr kontinuierlich in die Masterstudiengänge übergehen und damit wieder zu einem Anstieg der Studierendenzahlen in den Lehramtsprogrammen insgesamt führen. Weiterhin wirkt sich der Anstieg der Studienanfänger_innen in Staatsexamensstudiengängen auf die Entwicklung aus. Da Staatsexamensstudiengänge nicht gestuft aufgebaut sind, werden die Studierenden von Studienbeginn an in die Studienanfänger_innenzahlen einbezogen. Eine Umstrukturierung der Studiengänge von Bachelor-Master-Strukturen hin zu Staatsexamensstudiengängen – wie in Sachsen – bewirkt, dass die Studierenden wieder von Studienbeginn an und nicht erst mit dem Übergang in das Masterstudium für die Betrachtung der Entwicklung berücksichtigt werden. Dass in die Betrachtung verschiedene Studiengänge mit unterschiedlicher Regelstudienzeit einbezogen werden, lässt sich aufgrund verschiedener Studiengangsstrukturen in Deutschland nicht anders lösen.

In der Betrachtung der einzelnen Fachrichtungsgruppen sind vor allem der Anstieg in den personenbezogenen und die – für ganz Deutschland (!) – sehr geringe Zahl der Studienanfänger_innen in den gegenstandsorientierten Fachrichtungen interessant. Zu beachten ist zusätzlich, dass die Ausdifferenzierung der gegenstandsorientierten Fachrichtungen relativ weitgehend ist, sodass für einzelne Fachrichtungen (z. B. Informationstechnik oder Prozesstechnik) nur sehr wenige Studierende immatrikuliert sind. Die Gruppe der gegenstandsorientierten Fachrichtungen hatte im Wintersemester 2013/14 entgegen der Gesamtentwicklung der Studienanfänger_innenzahlen einen Rückgang der Neueinschreibungen zu verzeichnen. Und das obwohl mit 33 Standorten (siehe

Abbildung 3) das Angebot der gegenstandsorientierten Fachrichtungen bundesweit relativ gut ausgebaut ist. Die Studierendenzahlen sind dort jedoch verhältnismäßig gering, häufig marginal. Erfreulicherweise hat sich dieser Rückwärtstrend im Wintersemester 2014/15 nicht fortgesetzt. Dennoch ist diese Entwicklung vor dem Hintergrund der Vielzahl der Ausbildungsgänge und der Auszubildenden und Schüler_innen in den gegenstandsorientierten beruflichen Fachrichtungen sowie der Bedeutung dieser Fachrichtungen für die Fachkräfteentwicklung in Deutschland kritisch zu bewerten. Dies zeigt sich auch in der Betrachtung des Verhältnisses zwischen Studierendenzahlen und den Einstellungsbedarfen im folgenden Kapitel.

3. Zum Verhältnis von Studierendenzahlen und Einstellungsbedarfen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

Es gibt verschiedene Berechnungen zu den Lehrer_inneneinstellungsbedarfen und zum Lehrkräfteangebot. Bundesweite Prognosen haben beispielsweise die Kultusministerkonferenz (zuletzt KMK 2015) und Vesper (2012) im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung vorgelegt. Auch einzelne Bundesländer haben Bedarfsprognosen veröffentlicht, beispielsweise die des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015), um den regionalen Besonderheiten Rechnung zu tragen. Trotz der verschiedenen Berechnungsgrundlagen und Ergebnisse wird fast durchgehend darauf hingewiesen, dass die Situation an den berufsbildenden Schulen eng ist und Absolvent_innen gute Einstellungschancen im Schulsystem haben (KMK 2015). Die KMK (2015) prognostiziert „bundesweit bei durchschnittlich 3.000 kalkulierten Neubewerbern im Verhältnis zum gleich hohen Einstellungsbedarf in den Jahren 2014 bis 2025 eine relativ ausgeglichene Situation“, wobei jedoch die fachrichtungsspezifischen Bedarfe „bundesweit vergleichsweise hoch eingeschätzt“ (KMK 2015: 25) werden. Dies gilt insbesondere für berufliche Fachrichtungen der gegenstands- und personenorientierten beruflichen Fachrichtungen.

Die vorliegenden Prognosen gehen von einem Rückgang der Schüler_innenzahlen in den kommenden Jahren aus. In der neuesten Prognose, vorgelegt von Klemm und Zorn (2017) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, wird jedoch – durch die in den bisherigen Prognosen unterschätzte Zahl der Geburten und das Ausmaß der Zuwanderung – auf steigende Schüler_innenzahlen in der allgemeinen Bildung verwiesen. Dies hat kurz- (insbesondere bezogen auf das Ausmaß der Zuwanderung) und langfristige Auswirkungen auf die Zahlen der Schüler_innen und Auszubildenden in der beruflichen Bildung. Darüber hinaus sind die vorliegenden Bedarfs- und Angebotsprognosen von weiteren Faktoren der Unsicherheit geprägt. So werden beispielsweise die Altersstrukturen der aktiven Lehrkräfte nicht durchgehend berücksichtigt. Unvorhersehbare Entwicklungen, wie beispielsweise die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen oder die Aufnahme eines Studiums als Alternative zur beruflichen Ausbildung und die damit verbundene Zahl der Auszubildenden in den einzelnen Berufsfeldern sowie die Nachfrage nach vollzeitschulischen Ausbildungsgängen, beeinflussen die Bedarfe stark. Auch generell kann sich das Nachfrageverhalten der Schüler_innen schlichtweg

anders entwickeln als angenommen. So war man für die Studierendenzahlen an den Hochschulen aufgrund der demografischen Entwicklungen lange Zeit von starken Rückgängen ausgegangen. Tatsächlich sind die Studierendenzahlen jedoch massiv gestiegen, weil mittlerweile immer mehr junge Menschen den Weg über das Abitur und Studium wählen. Speziell im Berufsschullehramt kommt hinzu, dass der Einsatz der Lehrkräfte im berufsbezogenen Unterricht im Verhältnis zum Zweifach je nach Bedarf unterschiedlich geregelt werden kann (vgl. Bader et al. 2010). Gleichzeitig gibt es Absolvent_innen und Lehrkräfte, die zwei berufliche Fachrichtungen statt der klassischen Kombination einer beruflichen Fachrichtung mit einem (allgemeinbildenden) Unterrichtsfach vorweisen oder gar zwei allgemeinbildende Fächer für das Lehramt an berufsbildenden Schulen studiert haben und die Bedarfe somit auf andere Art und Weise beeinflussen. Vor diesem Hintergrund können die Lehrer_inneneinstellungsbedarfe und Angebote für berufsbildende Schulen nur näherungsweise bestimmt werden. Insbesondere die Prognosen der KMK (zuletzt 2015) werden von Gewerkschaften und Verbänden (vgl. u. a. dbb 2013; GEW 2011) wegen der fehlenden Transparenz und des methodischen Vorgehens kritisiert.

Gleichzeitig lassen auch die Ergebnisse der Erhebungen der Studierendenzahlen (vgl. Tettenborn 2015, Lange/Sülflow 2016; Frommberger/Lange 2017) nur begrenzt Aussagen zu den zu erwartenden Absolvent_innen zu. Insbesondere die Zu- und Übergänge in die Masterprogramme sind bislang schwer prognostizierbar. Weitere Unsicherheit besteht aufgrund des breiten Einsatzspektrums der Staatsexamens- und insbesondere der Masterabsolvent_innen (siehe Kapitel 1). Demzufolge kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Absolvent_innen in den Vorbereitungsdienst übergehen und anschließend dem Schuldienst zur Verfügung stehen. Dazu kommen Studienabbrüche und -wechsel (darauf wird in Kapitel 4.2 näher eingegangen). Demgegenüber münden als Quer- und Seiteneinsteiger_innen bezeichnete Personen in die Studiengänge und den Schuldienst ein, die über fachwissenschaftlich einschlägige Hochschulabschlüsse verfügen und über ein weiteres Studium oder Weiterbildungsangebote die für das Lehramt notwendigen Voraussetzungen erwerben (hierzu sei auf Kapitel 4.1 verwiesen). Diese Personengruppen decken einen Teil des Bedarfes ab, werden jedoch nicht in den Erhebungen berücksichtigt, es sei denn, sie münden in ein Lehramtsmasterprogramm ein.

Weder die aktuellen Studierendenzahlen noch die zukünftigen Einstellungsbedarfe lassen sich durch Studierendenzahlerhebungen und Lehrer_innenbedarfs- sowie Lehrer_innenangebotsprognosen abschließend quantifizieren. Dennoch zeigen die Erhebungen und Prognosen,

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. Warum gerade in den gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen ein Mangel an Studienanfänger_innen und damit auch an Absolvent_innen und späteren Lehrkräften vorliegt, ist wissenschaftlich bislang kaum betrachtet worden. Die von Lipsmeier (2014: 253) als gering beschriebene gesellschaftliche Wertschätzung der beruflichen Bildung gegenüber der allgemeinen (gymnasialen) scheint als Begründung für den Mangel an Gewerbelehrer_innen allein nicht auszureichen. Auch das Argument von Lipsmeier (2014), die Studienanforderungen im gewerblich-technischen Lehramt seien im Vergleich zu anderen Fachrichtungen erheblich höher, ist sehr kurz gegriffen. Sind die Anforderungen eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums für das Lehramt in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung oder eines sozialpädagogischen Studiums in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik etwa geringer? Doch vielleicht steht dieser Hinweis auf die Anforderungen im Studium im Zusammenhang mit dem Studienabbruchverhalten, das sich genauer untersuchen lässt. In Kapitel 4.2 wird näher auf diesen Aspekt eingegangen.

Generell liegen die Gründe für die zu geringen Studierenden- bzw. Absolventen_innenzahlen in der mangelnden Attraktivität und in dem geringen Bekanntheitsgrad des Lehrer_innenberufes allgemein und des beruflichen Lehramtsstudiums für die gewerblich-technischen Fachrichtungen und des Gewerbelehrer_innenberufes im Speziellen.

Den Jugendlichen, die überwiegend aus der allgemeinen Bildung in ein universitäres Studium münden, fehlt es an Wissen über die berufliche Bildung. „Wenn sie überhaupt Vorstellungen über beruflichen Unterricht haben, sind diese absehbar diffus und defizitär“ (Tenberg 2015: 484).

Von verschiedenen Seiten wird immer wieder die mangelnde Attraktivität des Lehrer_innenberufes und die mit dem Arbeitsalltag verbundene Belastung hervorgehoben (vgl. z. B. Mußmann et al. 2017; Schumacher/Wagner 2017). Dazu kommen negative Berichterstattungen in den Medien, z. B. wenn die Tageszeitung *Die Welt* titelt: „Schule macht Lehrer krank“ (von Lehm 2007), oder *Zeit Online* konstatiert, Lehrer seien „nicht belastet und erschöpft“ (Otto/Spiewak 2016). Dass Medien einen

Einfluss auf das Berufswahlverhalten der Jugendlichen haben, zeigen verschiedene Studien (vgl. zusammenfassend Weyer et al. 2016). Zu erwarten ist daher, dass auch die Studierneigung potenzieller Studierender für das berufliche Lehramt durch Debatten über die Belastungen im Lehrer_innenberuf beeinträchtigt wird.

Dazu kommt eine im Vergleich zur Lehramtsausbildung im allgemeinbildenden Bereich längere Ausbildungszeit, da ergänzend zum Studium eine berufliche Betriebspraxis im Umfang von 52 Wochen nachzuweisen ist (vgl. Kapitel 1). Alternative Angebote und Perspektiven (z. B. die Wahl eines Ingenieur_innenstudiums und die Perspektive eines Ingenieur_innenberufes) sind offenbar attraktiver. Die Studierenden- und Absolvent_innenzahlen verharren auf einem sehr niedrigen Niveau, obwohl in den meisten anderen Studiengebieten die Zahlen massiv angestiegen sind.

Interessanterweise sind die Studierenden- und Absolvent_innenzahlen für das berufliche Lehramt in anderen beruflichen Fachrichtungen (z. B. Wirtschaft und Verwaltung, Gesundheit, Pflege) deutlich höher. Die Studien- und Berufsbedingungen sind in diesen Lehramtsfachrichtungen jedoch nicht anders oder besser als in den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Im Gegenteil, die Absolvent_innen der gewerblich-technischen Fachrichtungen haben beste Beschäftigungschancen. Auch die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen unterscheiden sich nicht grundsätzlich zwischen den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen. Folgende Überlegungen können als Erklärungsansätze dienen:

- Diejenigen, die sich vorstellen können, ein technisches Studium zu absolvieren, präferieren klar die Perspektive des Ingenieur_innenberufes. Dort sind die Beschäftigungs- und Aufstiegschancen sowie die Verdienstmöglichkeiten im Vergleich zum Lehrer_innenberuf vermeintlich besser. Aktuell ist auch der Arbeitsmarkt für Ingenieur_innen leergefegt. Die gesellschaftliche Anerkennung des Ingenieur_innenberufes ist höher. Für den Lehrer_innenberuf in den anderen beruflichen Fachrichtungen ist dieser Unterschied nicht so stark ausgeprägt. Studierende und Absolvent_innen z. B. in den Wirtschaftswissenschaften oder Gesundheitswissenschaften gibt es relativ viele und die Tätigkeit als Lehrkraft ist im Verhältnis zu den Alternativen relativ attraktiv.
- Der Bekanntheitsgrad ist viel zu gering. Auch die verhältnismäßig guten Einkommens- und Arbeitsbedingungen sowie die Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten im Schuldienst oder in der Schulverwaltung werden vielfach unterschätzt.

- Das Studium für das berufliche Lehramt in den gewerblich-technischen Fachrichtungen wird fast ausschließlich von Männern gewählt. Frauen scheinen sich nicht im Ansatz für diese Fachrichtungen zu interessieren. Dies ist in den anderen beruflichen Fachrichtungen anders. Dort überwiegen die Frauen, teilweise mit deutlichem Abstand (z. B. in Gesundheit, Pflege, Wirtschaft/Verwaltung). Selbst in den neuen Bundesländern, wo der Lehrer_innenberuf traditionell eher ein Frauenberuf ist, wählen kaum Frauen die gewerblich-technischen Fachrichtungen. Das heißt, dass die Nachfrage der Frauen für die gewerblich-technischen Fachrichtungen quasi entfällt. Dadurch reduziert sich selbstverständlich auch die Menge der Studierenden in diesen Fachrichtungen deutlich.

„Bei der Ursachenforschung zu den ‚Mangelfachrichtungen‘ gilt es also, im Rahmen der Diagnose deren jeweils spezifische Problemlagen dezi-dierter zu identifizieren“ (Bals 2014: 260). „Verlässliche Beschreibungen der Motivations- und Interessenslagen vor (!) Aufnahme eines Lehramtsstudiums bzw. vor dem Übergang in ein Masterprogramm, das auch den Zugang zum Vorbereitungsdienst bietet, liegen kaum vor“ (Faßhauer 2014: 258). Eindeutig ist jedoch, dass die quantitativen Probleme der Berufsschullehrer_innenbildung nicht neu sind. Schon Mitte der 1970er Jahre und regelmäßig danach, wird auf den Mangel an Lehrkräften im beruflichen Schulwesen hingewiesen (vgl. Hertle 2007; Gerds et al. 1999; Bader 1992, 1994), während die Situation in anderen Lehramtstypen ganz anders aussieht (vgl. Hertle 2007).

Hier zeigen sich also deutliche Forschungsdesiderate, die sich einerseits auf quantitative Fragen der Bedarfe und Angebote im beruflichen Lehramt beziehen. Gleichzeitig sind aber auch qualitative Analysen zu den Entscheidungsmotiven der (angehenden) Studierenden und Absolvent_innen notwendig. Die Daten zeichnen bisher noch kein klares Bild, wobei ein Mangel für die gegenstandsorientierten beruflichen Fachrichtungen und auch für die personenorientierten beruflichen Fachrichtungen zu erwarten ist. Für die gegenstandsorientierten beruflichen Fachrichtungen wird seit Jahren auf ein deutliches Missverhältnis hingewiesen (vgl. Tettenborn 2015). Speziell für diese Fachrichtungsgruppe führen die Autor_innen dieser Studie ab Dezember 2017 ein Projekt durch, das die Entwicklung eines neuen Konzeptes zur Prognose von Bedarfen unter Berücksichtigung der Besonderheiten der beruflichen Bildung beinhaltet.

4. Zwischen Stabilität und Wandel: Prinzipien und Veränderungsansätze der beruflichen Lehrer_innenbildung

Das System der Lehrer_innenbildung in Deutschland gerät immer wieder in die (öffentliche) Diskussion, wird sogar als bildungspolitische „Dauerbaustelle“ (Walm/Wittek 2013: 5) bezeichnet. An den Diskussionen beteiligen sich viele verschiedene (politische) Akteure sowie weitere Interessengruppen aus vielen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen. Daraus ergeben sich erhebliche Interessenkonflikte und Koordinationsprobleme (vgl. Keuffer/Oelkers 2001; Offenberg/Walke 2013). Auch die Forschung zur Wirksamkeit der Lehrer_innenbildung und damit die Grundlage für eine wissenschaftlich fundierte Lehrer_innenbildung weist gravierende Defizite auf (vgl. Combe/Kolbe 2008; Möller 2006). Formuliert wird immer wieder Kritik am deutschen Lehrer_innenbildungssystem, und es werden Reformvorschläge unterbreitet (vgl. u. a. Deutscher Bildungsrat 1971; OECD 2004; Picht 1964; Terhart 2000, 2005). Mit der Bologna-Erklärung von 1999, den Ergebnissen der Schulleistungsvergleichsstudie PISA 2000 und der Kompetenzorientierung haben die Diskussionen um die Lehrer_innenbildungsreform weitere Ansatzpunkte gewonnen.

Dem deutschen Lehrer_innenbildungssystem, welches unter den Einflüssen verschiedener institutioneller und inhaltlicher Perspektiven zur Frage „Was muß man können, um ein guter Lehrer zu sein?“ (Loch 1991: 96) steht,⁸ der bislang nur wenige empirische Forschungen zur Beantwortung zugrunde liegen, werden trotz der angemahnten Reformbedürfnisse grundsätzlich anspruchsvolle und starke Strukturen zugesprochen, die sich entsprechend des „klassischen Modernisierungsparadigmas“ an einem „Dreiklang von Verwissenschaftlichung, Verstaatlichung/Bürokratisierung und Größenwachstum“ (Terhart 2004: 45) orientieren und sehr gut qualifizierte Lehrer_innen hervorbringen können (vgl. Combe/Kolbe 2008; Terhart 2000, 2004, 2005).

Mittlerweile ist auf allen Ebenen der Lehrer_innenbildung der Beginn von Reformprozessen zu verzeichnen, die in den einzelnen Bundeslän-

8 Dieser Frage, die den Lehrer_innenbildungsdiskurs häufig dominiert, wäre die zwangsläufige Folgefrage hinzuzufügen, wie dieses Können einer „guten Lehrkraft“ möglichst angemessen (bzw. besser als in den bisherigen Strukturen) aus- und weiterzubilden wäre. In diesem Zusammenhang fällt zudem regelmäßig auf, dass es den (meist politisch motivierten) Defiziterklärungen zur Lehrer_innenbildung fast vollständig an Kontextwissen und Evidenz fehlt.

den unterschiedlich akzentuiert sind (vgl. Terhart 2004). Im Jahr 2000 formulierten die KMK und Lehrer_innenorganisationen (KMK 2000) gemeinsam in der sogenannten „Bremer Erklärung“ die „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute“ (KMK 2000: 2) und legten damit die Grundlagen für eine kompetenzorientierte Lehrer_innenbildung, die durch die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (aktuelle Fassung: KMK 2014a) und die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (aktuelle Fassung: KMK 2017b) konsolidiert wurden.

Die Bedarfe an Lehrer_innen an berufsbildenden bzw. beruflichen Schulen werden in den kommenden Jahren voraussichtlich steigen, zu diesem Ergebnis kommen verschiedene auf Deutschland als Gesamtheit bezogene oder regional auf die Bundesländer orientierte Prognosen (siehe Kapitel 3). Demgegenüber stehen in den vorseiten der Schulen besonders nachgefragten gewerblich-technischen Fachrichtungen sinkende Studierendenzahlen (siehe Kapitel 2.2), wie die aktuelle Erhebung zu den Studienanfänger_innen und Studierendenzahlen im Lehramt an berufsbildenden bzw. beruflichen Schulen zeigt. Dies ist keine neue Herausforderung, denn das „Klagelied über den Mangel an Gewerbelehrern ist uralte“ (Lipsmeier 2014: 252).

In der beruflichen Lehrer_innenbildung werden die Ansatzpunkte für Perspektiven und Veränderungsansätze vor allem durch die Versuche zur Erhöhung der Studierendenzahlen und Studienerfolge geprägt. So werden beispielsweise neue Zielgruppen angesprochen oder durch die Kooperation zwischen verschiedenen Hochschulen in regionalen Verbänden neue Kapazitäten für die berufliche Lehrer_innenbildung zur Verfügung gestellt. Nachfolgend werden hierzu verschiedene Ansätze näher ausgeführt (siehe Kapitel 4.1 bis 4.3).

Solche Maßnahmen und Programme sind jedoch vielerorts nicht in ein koordiniertes Recruitingkonzept eingebunden, und auch die Unterstützung der Länder als potenzielle Arbeitgeber ist vielfach nicht vorhanden (vgl. Rischke et al. 2014). Dabei ist der Studierendenmangel nicht nur auf die Lehrer_innenausbildung selbst zurückzuführen, sondern, wie in Kapitel 3 bereits angedeutet, spielt auch die Attraktivität des Berufes eine gewichtige Rolle.

Neben solchen Ansätzen, mit denen vor allem auf die quantitativen Bedarfe reagiert wird, wird das Studium für das berufliche Lehramt auch in qualitativer Hinsicht stetig überprüft und verändert, den neuen Anforderungen angepasst sowie inhaltlich standardisiert (siehe Kapitel 4.4).

4.1 Gewinnung neuer Zielgruppen für das berufliche Lehramtsstudium

Die in Kapitel 3 vorgestellten Einschätzungen zur Angebots-Nachfrage-Situation führen zu Überlegungen, neue Zielgruppen für die beruflichen Lehramtsstudiengänge zu gewinnen, um den beschriebenen Herausforderungen des Mangels an Studienanfänger_innen und Studierenden begegnen zu können.⁹

Mit der Einführung kooperativer Studiengänge an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen gemeinsam mit Fachhochschulen werden bereits Personen aus beruflichen Bildungsgängen ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung als neue Zielgruppe für das berufliche Lehramt angesprochen. Inwieweit Studierende dieser Zielgruppe, die durch das bisherige Angebot nicht oder nur über Umwege erreicht wurden, für diesen „neuen“ Weg zum Berufsschullehramt gewonnen werden konnten, lässt sich auf Basis der aktuell vorliegenden bundesweiten Statistiken nicht nachverfolgen. Faßhauer (2007) hat in der Evaluation des Kooperationsmodells der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd jedoch festgestellt, dass „die neuen Modelle der Lehramtsausbildung neue Rekrutierungswege [darstellen, Anm. d. Autor_innen], die von Personen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung in relevanter Anzahl wahrgenommen werden“. Zugleich sind die Fachhochschulen für Studienanfänger_innen ohne Abitur und Fachhochschulreife, also für beruflich qualifizierte Personengruppen, besonders attraktiv – im Jahr 2015 wurden dort 2.403 mehr Studienanfänger_innen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung immatrikuliert als an Universitäten (vgl. Nickel/Schulz 2017: 14) – und stellen damit einen wichtigen Partner zur Gewinnung von Studierenden mit einer beruflichen Biografie für das Berufsschullehramt dar.

Auch Studierende der Fachhochschulen und anderer Hochschultypen (z. B. Berufsakademien), die einen ersten Hochschulabschluss in einem einschlägigen, fachbezogenen Bachelorstudiengang erworben und damit in keinem kooperativen (Lehramts-)Bachelorprogramm studiert haben, stellen für Universitäten potenzielle Zielgruppen für die Masterprogramme, die zum Berufsschullehramt führen, dar. Für diese Studierenden sind die Übergänge in die Lehramtsmasterprogramme entsprechend auszugestalten. Eine besondere Herausforderung liegt hierbei grundsätzlich in der Zulassung der Bewerber_innen, die nicht aus einem konsekutiv angelegten Bachelorprogramm kommen, sondern einen fachlich profilierten Bachelorabschluss, z. B. in der Betriebswirtschafts-

9 Ähnliche Ausführungen sind auch zu finden in Frommberger/Lange (2017).

lehre oder in einem ingenieurwissenschaftlichen Fach, erworben haben. Diesen Bewerber_innen fehlen für die Zulassung zum Masterstudium ein zweites Unterrichtsfach oder eine zweite berufliche Fachrichtung, die Bildungswissenschaft (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) sowie die Fachdidaktiken. Für diese Klientel können „Brückenstudien“ angeboten werden, in denen diese Voraussetzungen nachgeholt werden können. Sind diese Brückenstudien in den Studiengängen entsprechend formell verankert, kann die Regelstudienzeit um maximal zwei Semester erhöht werden, die ggf. durch das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) gefördert werden kann. Auch für Studierende von Universitäten, die dort einen Bachelorabschluss in einem Fach erworben haben und in einen Masterstudiengang für das berufliche Lehramt wechseln möchten, gelten diese Auflagemöglichkeiten („Brückenstudien“).

Ebenfalls angesprochen werden berufstätige bzw. berufserfahrene Personen aus akademischen Berufen, z. B. Ingenieur_innen, die derzeit jedoch eher direkt an die berufsbildenden Schulen (als Seiteneinsteiger_innen) wechseln und berufsbegleitend zusätzliche Studien- und Ausbildungsprogramme absolvieren (siehe Kapitel 4.3).

Neben den beschriebenen Programmen werden für den Weg des Lehramtsstudiums an der Universität auch berufsqualifizierte Personen, z. B. Meister_innen, Techniker_innen oder Betriebswirt_innen, als potenzielle Zielgruppen erschlossen. Die Integration beruflich qualifizierter Personengruppen in Bachelorprogramme der Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen schließt an die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen zur Förderung des Hochschulzugangs berufserfahrener Personen an. In den vergangenen Jahren fanden weitgehende Veränderungen der hochschulrechtlichen Zugangsregelungen und hochschulischen Zulassungsmodalitäten statt (vgl. KMK 2014b), die in diversen Entwicklungsprogrammen (z. B. „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“; „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) erprobt wurden. Die Zulassungen in Bachelorstudiengänge können gemäß den Hochschulgesetzen der Bundesländer auf der Basis der berufsqualifizierenden Abschlüsse erfolgen, allgemeinbildende Hochschulzugangsberechtigungen sind nicht mehr zwingend. Auch die Einstiege in die Masterprogramme können unter Berücksichtigung der berufsqualifizierenden Abschlüsse erfolgen, setzen dann aber in der Regel auch einen ersten Hochschulabschluss voraus. Anforderungen an den Umfang des Studiums der beruflichen Fachrichtung können beim Einstieg in ein Bachelor- oder Masterprogramm – z. T. – durch berufsqualifizierende Abschlüsse erfüllt werden. Die KMK-Regelungen ermöglichen eine Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten im Umfang von bis zu

50 Prozent des Studiums (vgl. KMK 2002: 2.). Notwendigerweise sind die Zu- und Übergänge für berufsqualifizierte sowie berufserfahrene – mit erstem Hochschulabschluss – Personengruppen in entsprechender Weise zu entwickeln, beispielsweise durch veränderte Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren.

Beruflich qualifizierte Personen, die in der Regel älter sind und daher einen anderen Lebensstandard haben als „traditionelle Studierende“, sowie berufstätige Personen, die ihren Beruf nicht (vollständig) aufgeben können bzw. wollen, verlangen verstärkt nach veränderten Studienmodellen, die berufsbegleitend absolviert werden können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Für diese „Adult Students“ sind andere Studienformate vonnöten, die veränderte Studienzeiten und Studienbedingungen einbeziehen. Nicht nur duale, sondern auch herkömmliche Studiengänge lassen ausreichend Gestaltungsspielräume für die Verbindung von Berufstätigkeit und Studium. So könnte „das Element des blended-learning [...] Freiräume und zeitliche Autonomie ermöglichen, die für eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit erforderlich sind“ (Bülow-Schramm und Rebenstorf 2011: 20). Tutorielle Betreuungsansätze sind für die Begleitung solcher Studierenden und Studienmodelle sehr wichtig.

In der Bildungsforschung wird das Hochschulstudium berufserfahrener Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung seit den 1980er-Jahren untersucht (vgl. zusammenfassend Freitag 2012). Trotzdem ist der aktuelle Forschungsstand zu den Bildungs- und Berufsbiografien, zur Zusammensetzung, zu den Vorleistungen, beruflichen und sozialen Erfahrungen, Weiterbildungs- und Studienmotivationen sowie den Studienverläufen und Studienproblemen der Studierendengruppe der „non-trationals“ gering (vgl. Wolter 2010, 2013; Nickel/Schulz 2017). In der Frage der Studierfähigkeit dieser Zielgruppe sind die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse jedoch eindeutig, diese Personen studieren mindestens so erfolgreich wie die traditionell zugelassenen Studierenden und weisen aufgrund ihrer bisherigen Bildungs- und Berufsbiografien eine hohe Weiterbildungs- und Studienmotivation auf (vgl. zusammenfassend Frommberger 2012).

Dennoch fällt auf, dass diese Personengruppe an den Hochschulen und insbesondere an den Universitäten nach wie vor kaum zu finden ist. Zwar hat sich ihre Zahl in den letzten Jahren deutlich erhöht, dennoch liegt der Anteil nur bei rund zwei Prozent in Bezug auf die Gesamtzahl der Studierenden. Über die Gründe für die geringe Beteiligung ist bislang kaum etwas bekannt. Festgestellt wurde jedoch, dass ausgeprägte Passungsprobleme zwischen den beruflich qualifizierten Personen und den üblichen hochschulischen Angeboten vorhanden sind (vgl. Alheit

et al. 2008), die Informationslage unübersichtlich ist (vgl. Hartmann-Bischoff/Brunner 2013) und zielgruppenspezifische Unterstützungsangebote fehlen (vgl. Diller et al. 2011; Hanft/Brinkmann 2013; Maertsch/Voitel, 2013).

Die vorliegenden Daten darüber, in welche Studiengänge diese Personengruppe immatrikuliert wird, zeigen, dass das Berufsschullehrerstudium bislang kaum eine Bedeutung besitzt. Dabei hat eine in den 1990er Jahren veröffentlichte Studie in technisch-beruflichen Fachrichtungen signifikante Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Bildungsbiografien und der Entwicklung der Fachkompetenz von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen aufgezeigt (Jenewein 1994). Vor allem wurde deutlich, dass spezifische berufliche Erfahrungen, etwa im Rahmen von Fach- und Ingenieurarbeit, für unterrichtsrelevante Fachkompetenzen bedeutsam sind.

Bisher liegen wenige Erfahrungen und keine wissenschaftlichen Untersuchungen zu den Erfolgen und der Studierfähigkeit neuer Zielgruppen in der beruflichen Lehrer_innenbildung und innerhalb neuer Studienformate für das Berufsschullehrer_innenstudium vor. Modellversuche und empirische Untersuchungen sind daher unerlässlich, um die Studientoraussetzungen, Studienverläufe und die Studienerfolge neuer Zielgruppen zu beschreiben und somit das Studium der „non-traditionals“ im Berufsschullehramt empirisch fundiert gestalten und begleiten zu können. Gleichzeitig muss der wissenschaftliche Anspruch an das berufliche Lehramtsstudium und damit an die Professionalisierung der künftigen Lehrer_innen in der ersten Phase aufrechterhalten werden. Anpassungen dürfen nicht zu einer Verringerung der fachlichen Ausbildungsanforderungen führen. Daher sind Unterstützungssysteme unerlässlich. Nur dann liegen in den neuen Zielgruppen neben den quantitativen Möglichkeiten auch qualitative Chancen für die Berufsschullehrer_innenbildung.

Über die Studierenden im beruflichen Lehramt und ihre (Berufs-)Biografien ist bisher insgesamt zu wenig bekannt. Zu erwarten ist, dass insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, ähnlich wie in Ingenieur_innenstudiengängen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2016), ein geringer Frauenanteil zu verzeichnen ist. Gleiches dürfte auch für Personen mit Migrationshintergrund gelten. Gerade letztere Personengruppe stellt nicht nur vor dem Hintergrund des Anteils der Schüler_innen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung für das Lehramtsstudium eine wichtige Zielgruppe dar (vgl. Kimmelman/Lang 2014), die gezielter in das berufliche Lehramtsstudium integriert werden muss.

4.2 Zu viele Studienabbrüche? Ansatzpunkte für die Erhöhung der Studienerfolge im beruflichen Lehramt

Das Missverhältnis zwischen den Einstellungsbedarfen für das berufliche Lehramt und den Absolvent_innenzahlen aus den Studiengängen ist auch eine Folge von zu geringen Studienerfolgen. Unklar ist bisher jedoch das quantitative Ausmaß der Studierenden, die das Studium ohne Studienabschluss vorzeitig beenden. Nachfolgend wird daher etwas ausführlicher auf das Problem der Studienabbrüche eingegangen, um eine Problemdiagnose und schließlich mögliche Handlungsansätze auch für die Verbesserung der Bedingungen im beruflichen Lehramt zu begründen. Es wird hierbei auch explizit auf berufsqualifizierte Personengruppen eingegangen, weil wir meinen, dass diese Zielgruppe für das Studium des beruflichen Lehramtes von besonderem Interesse ist.

Nach dem Verständnis von Heublein et al. (2014: 1) werden alle Personen, die ein Studium an einer deutschen Hochschule aufgenommen, dann aber das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen haben, als Studienabbrecher_innen aufgefasst. Fälle vorzeitig beendeter Aufbau-, Zusatz- oder Ergänzungsstudiengänge werden dabei nicht berücksichtigt, mit Ausnahme der Masterstudiengänge. Fach- und Hochschulwechsler_innen werden ebenso wie Studienunterbrecher_innen in die Berechnungen der Abbruchquoten nicht einbezogen.

Der Studienabbruch wird von Heublein et al. (2010: 13 f.), wie auch schon von Tinto (1987, zitiert nach Larsen et al. 2013b: 40 ff.), als Ergebnis „eines schon länger anhaltenden Entscheidungs- und Abwägungsprozesses“ (Heublein/Wolter 2011: 223) angesehen, dessen Ursachen multidimensional und multikausal sind. Bedingungsfaktoren sind Herkunft, Persönlichkeit und Bildungssozialisation sowie die Studienentscheidung selbst, die als Beginn der aktuellen Studiensituation angesehen wird. Der individuelle Studienprozess wird bedingt durch das Studienverhalten, die Studienmotivation, die Studienleistung, psychische und physische Ressourcen sowie die Studienbedingungen, Informationen, Lebensbedingungen und Alternativen. Die Studienabbruchmotive, die von diesen Bedingungsfaktoren zu unterscheiden sind, können als „subjektive Widerspiegelung der Bedingungsfaktoren verstanden werden. [...] Zwischen den Bedingungsfaktoren und den Studienabbruchmotiven besteht ein unterschiedlich starker Zusammenhang“ (Heublein et al. 2010: 13). Die Konstellation von bestimmten Bedingungsfaktoren führt daher nicht zwangsweise zu einem bestimmten Studienabbruchmotiv.

Die Motive für den Studienabbruch sind vielfältig, werden aus verschiedenen Perspektiven differenziert bewertet und können nicht grundsätzlich als Versagen aufgefasst werden (vgl. Blüthmann et al. 2012). Zu häufigen Motiven des Studienabbruchs zählen zu hohe Leistungsanforderungen, finanzielle Problemlagen, Prüfungsversagen, mangelnde oder nachlassende Studienmotivation, unzulängliche Studienbedingungen, berufliche Neuorientierungen, familiäre oder persönliche Problemlagen sowie Krankheit (vgl. Heublein et al. 2010). Diese Motive bündeln sich in verschiedenen Konstellationen. Heublein (2015) beschreibt drei Studienabbruchtypen:

Studienabbruchtyp I – Studienabbruch aus Leistungsgründen – hat schon vor Beginn des Studiums schulische Defizite, kaum Kenntnisse über die Studienanforderungen und wählt das Studienfach aufgrund extrinsischer Motivationen. Während des Studiums werden mangelnde Betreuung und didaktische Mängel kritisiert. Fachliche Überforderung und Prüfungsversagen führen letztlich zur Studienabbruchentscheidung. Studienabbruchtyp 2 – Studienabbruch aus motivationalen Gründen und/oder beruflicher Neuorientierung – wählt das Studienfach ebenfalls aufgrund extrinsischer Motivationen und fehlender Wunschvorstellungen und beginnt das Studium mit falschen Erwartungen. Keine motivierende Betreuung und fehlender Praxisbezug im Studium sowie nachlassendes Interesse, sinkende Leistungsbereitschaft und Zweifel an der Studieneignung bedingen die Studienabbruchentscheidung. Studienabbruchtyp III – Studienabbruch aus finanziellen Gründen – beginnt das Studium mit einer ungesicherten Studienfinanzierung nach einer langen Übergangsdauer zum Studium. Intensive Erwerbstätigkeit, die zu Kollisionen mit den Studienanforderungen führt, und mangelnde Integration veranlassen die Studienabbruchentscheidung.

Seit mehreren Jahrzehnten beschäftigen sich Hochschulforscher_innen mit dem Phänomen Studienerfolg und Studienabbruch. Die vorliegenden, vorwiegend aus der Perspektive der Effizienz des Bildungssystems durchgeführten Untersuchungen, fokussieren hauptsächlich quantitative Aspekte des Studienabbruchs und des Studienerfolgs, deren Aussagefähigkeit im wissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert wird (vgl. Pohlenz et al. 2007). Das liegt nicht zuletzt daran, dass die Begriffe „Studienabbruch“ und „Studienerfolg“ nicht einheitlich definiert werden und der „Längsschnittcharakter des Phänomens“ (Pohlenz et al. 2007: 26) zu berücksichtigen ist. Das Statistische Bundesamt (2016: 3) berechnet Erfolgsquoten auf der Basis eines Studienanfänger_innenjahrgangs und der Absolvent_innen, die in diesem Studienanfänger_innenjahrgang ihr Studium begannen. Studienerfolg wird dabei definiert als „Erwerb eines ersten Hochschulabschlusses“, unabhängig

von der Studiendauer, der Note und der Verwertungsmöglichkeiten des Studienabschlusses für den Arbeitsmarkt. Heublein et al. (2014) dagegen ermitteln Studienabbruchquoten basierend auf Kohortenvergleichen eines Absolvent_innenjahrganges mit allen korrespondierenden Studienanfänger_innenjahrgängen. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der Auswertungen amtlicher Statistiken können daher bestenfalls als Tendenzen interpretiert werden:

- Die Studienabbruchquoten an Fachhochschulen sind geringer als an Universitäten (vgl. Statistisches Bundesamt 2016: 11, Heublein et al. 2014: 3 ff.), was Heublein et al. (2014: 12 f.) vor allem auf die sukzessive Umstellung auf Bachelor-Master-Strukturen zurückführen, die an den Fachhochschulen früher begonnen hat und „offensichtlich unproblematischer umgesetzt werden“ konnte (Heublein et al. 2014: 13).
- Bachelorstudierende brechen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen deutlich häufiger ihr Studium ab, als Master- und Staatsexamensstudierende (vgl. Heublein et al. 2014: 8 ff.). Blüthmann et al. (2012: 89 ff.) zeigen, dass die Ursachenbündel und Bedingungsfaktoren für Studienabbrüche zwischen Bachelorstudierenden und Studierenden von Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen differenziert werden müssen. In Bachelorstudiengängen spielen die Leistungsanforderungen und die berufliche Neuorientierung eine wichtige Rolle beim Studienabbruch. Insbesondere die individuell teilweise als zu hoch eingeschätzten Leistungsanforderungen bedingen in Bachelorstudiengängen deutlich häufiger als in anderen Studiengängen Studienabbrüche. Dies führen Heublein et al. (2009: 21) auf eine „generelle Verdichtung des zu bewältigenden Stoffes“ als Folge der Verkürzung der Studienzeit zurück. Auch falsche Erwartungen spielen bei Abbrüchen der Bachelorstudiengänge eine größere Rolle (vgl. Heublein et al. 2009: 26).
- Zulassungsbeschränkte Studiengänge weisen geringere Abbruchquoten als zulassungsfreie Studiengänge auf. Henke et al. (2013: 405) führen dies auf die „Abschöpfung von Studienbeginner_innen mit guten schulischen Vorleistungen“ und eine höhere Studienmotivation zurück.
- Die Studienabbruchquoten nach Fächergruppen weisen deutliche Unterschiede auf. Insbesondere natur- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten sind von vergleichsweise höheren Abbruchquoten betroffen. In der Fächergruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften sind die Abbruchquoten dagegen vergleichsweise niedrig (vgl. Statistisches Bundesamt 2016: 13; Heublein et al. 2014: 4 ff.). Als Gründe führen

Henke et al. (2013: 404) u. a. die Studieninhalte, die damit verbundenen Leistungsanforderungen, die Fachsprache, die Fachkultur sowie fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen an.

- Studierende mit allgemeiner Hochschulreife weisen höhere Erfolgsquoten auf als Studierende mit Fachhochschulreife (vgl. Statistisches Bundesamt 2016: 14).
- Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft (unabhängig davon, in welchem Land die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde) brechen deutlich häufiger ihr Bachelorstudium ab (41 Prozent) als Studierende mit deutscher Staatsbürgerschaft. In den Masterstudiengängen zeigt sich dieser Unterschied jedoch nicht, die Abbruchrate der Bildungsausländer_innen¹⁰ liegt im Masterstudium sogar zwei Prozentpunkte unter jener der deutschen Studierenden (vgl. Heublein et al. 2014: 10 f.). Müller (2012: 54) kam zu dem Ergebnis, dass Studierende mit Migrationshintergrund nicht signifikant häufiger ihr Studium abbrechen und bis auf allgemeine Studienkompetenzen (z. B. Halten von Referaten, Verfassen schriftlicher Ausarbeitungen) „kaum mehr studienbezogene Schwierigkeiten als Studierende ohne Migrationshintergrund“ aufweisen (Müller 2012: 56).
- Das Alter beeinflusst das Risiko des Studienabbruchs positiv, d. h. ältere Studierende weisen ein höheres Abbruchrisiko auf (vgl. Larsen et al. 2013a: 32).
- Untersuchungen weisen darauf hin, dass Abbrecher_innen häufiger über eine Berufsausbildung vor Studienbeginn verfügen (vgl. Weimann-Lutz/Ammann 2007: 2). Da diese jedoch mit einem höheren Alter und einer Reihe weiterer „bildungsbiographischer Merkmale mit erhöhtem Abbruchrisiko“ (Lutz/Ammann 2007) verbunden ist, schlussfolgern Heublein et al. (2003, zitiert nach Weimann-Lutz/Ammann 2007: 2), „dass eine vorhergehende Berufsausbildung an sich keinen Abbruch fördernde Wirkung aufweist“.

Zu dem Umfang sowie den Ursachen und Motiven von Studienabbrüchen in Lehramtsstudiengängen liegen bisher nur wenige und häufig auf einzelne Standorte bezogene Forschungsbefunde vor, die vielmals das berufliche Lehramtsstudium nicht einbeziehen. Heublein et al. (2014: 8) weisen auf Basis der Absolventenjahrgänge 1999–2012 im Lehramt Abbruchquoten zwischen 6 und 14 Prozent aus. In diese Berechnungen sind jedoch ausschließlich Lehramtsstudiengänge mit Staatsexamensabschluss einbegriffen, für die Bachelor- und Master-Lehramtspro

¹⁰ Als Bildungsausländer_innen bezeichnen Heublein et al. (2014: 10) alle Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland erworben haben.

gramme, die im beruflichen Lehramt deutlich überwiegen (vgl. Tettenborn 2015; Lange/Sülflow 2017), werden keine Abbruchquoten ausgewiesen. Das Statistische Bundesamt (2016: 11) dokumentiert für die Studienanfänger_innenjahre 2002–2006 in 2014 Erfolgsquoten zwischen 76 und 90 Prozent, aus denen Misserfolgsquoten zwischen 10 und 24 Prozent abgeleitet werden können, wobei Studierende in Lehramtsmastern hier nicht einbezogen wurden. Die vorliegenden Ergebnisse sind daher unvollständig und liefern keine eindeutigen Tendenzen für das Lehramtsstudium.

Gesk (1997) untersuchte Umfang und Ursachen von Abbrüchen im Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHS) in Baden-Württemberg. Als „GHS-Abbrecher“ wurden alle Personen gezählt, die sich für das Studium immatrikuliert, „es ohne Examen beendet und nach einem bestimmten Zeitraum auch nicht wieder aufgenommen haben“ (Gesk 1997: 391). In der Auswertung der Fragebogenerhebung stellte sie fest, dass der Abbruch des Studiums vorwiegend eine Korrekturmaßnahme der Berufswahl darstelle, die durch Studien- oder Berufsalternativen gefördert würde (Gesk 1997: 401). Die Studieneingangsmotivation der Abbrecher_innen würde deutlich durch den Erhalt des Studienplatzes beeinflusst. Die Studienabbruchentscheidung werde auch durch studienbegleitende Schulpraktika beeinflusst (Gesk 1997: 403 ff.). Darüber hinaus wirken berufliche Tätigkeiten, soziale Verbindlichkeiten und gesundheitliche Probleme in die Entscheidung für oder gegen den Studienabbruch hinein (Gesk 1997: 413). Die Bildungsherkunft stelle jedoch keinen Risikofaktor für Studienabbrüche dar (Gesk 1999: 149).

Herfter et al. (o. J.), die Umfänge und Motive der Abbrüche der Studiengänge für das Lehramt an Grund-, Mittel- und Förderschulen sowie das Höhere Lehramt an Gymnasien an der Universität Leipzig untersuchten, arbeiten hingegen heraus, dass „berufliche Neuorientierung“ eine „scheinbar untergeordnete Rolle“ spiele und der „fehlende (berufs-) praktische Bezug [...] relativ häufig ausschlaggebender Grund“ für den Abbruch sei (Herfter et al. o. J.: 6). Auch fehlende Unterstützung und Beratung seitens der Universität sowie Probleme in spezifischen Fächern werden kritisiert, sind jedoch nicht vorrangig Abbruchgründe. Finanzielle Motive und enttäuschte Erwartungen spielen hingegen eine untergeordnete Rolle (Herfter et al. o. J.: 6).

Bezogen auf die heterogenen Personengruppen im Studium lassen sich die oben beschriebenen Tendenzen mit den bisher vorliegenden Befunden nicht vollständig erklären.

Das Hochschulstudium beruflich erfahrener Personengruppen ohne Hochschulzugangsberechtigung wird in der Bildungsforschung seit den 1980er Jahren untersucht (siehe Ausführungen in Kapitel 4.1). Verlässli-

che Informationen zum Studienabbruchverhalten dieser Personengruppen liegen nicht vor (vgl. Nickel/Schulz 2017). Nach Weimann-Lutz/Ammann (2007) begünstigen die Unvereinbarkeit des Studiums mit Arbeit und familiären Anforderungen sowie eine ungünstige Organisation des Studiums, einhergehend mit zu wenig Unterstützung für Berufstätige und die damit verbundene Existenzgefährdung, Studienabbrüche sogenannter Berufswechsler_innen im Lehramt. Darüber hinaus deutet sich an, „dass für die BerufswechslerInnen vor allem in Misserfolgs- und Entmutigungssituationen die Barrieren höher und mitunter unüberwindlicher erscheinen“ (Weimann-Lutz/Ammann 2007: 19).

Auch über die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund ist bisher wenig bekannt. Middendorff et al. (2010: 535) zeigen, dass diese Personen häufiger den Studiengang wechseln oder das Studium unterbrechen. Unterstützungsbedarf bestehe vor allem bei Arbeitsorganisation, Zeitmanagement, Studienplanung, Bewältigung bürokratischer Aufgaben sowie der Vereinbarkeit von Familie, Erwerbstätigkeit und Studium (vgl. zusammenfassend Kimmelman/Lang 2014). Ob die Probleme und abbruchfördernden Faktoren tatsächlich auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind, zweifeln Kimmelman/Lang (2014) an und regen an, Studierende bildungsferner Elternhäuser in die Untersuchungen einzubeziehen und abzugrenzen.

Die Folgen der oben beschriebenen Heterogenität des beruflichen Lehramtsstudiums auf Studienabbruch und Studienerfolg lassen sich derzeit nicht abschätzen. Zu erwarten ist, dass die Risikofaktoren des Studienabbruchs auch für das berufliche Lehramtsstudium relevant werden. Dazu kommen komplexere Studienstrukturen als dies bei fachwissenschaftlichen Studiengängen der Fall ist (vgl. Kapitel 2). Unklar ist allerdings, wie sich diese auf den Studienerfolg der Studierenden in beruflichen Lehramtsstudiengängen auswirken.

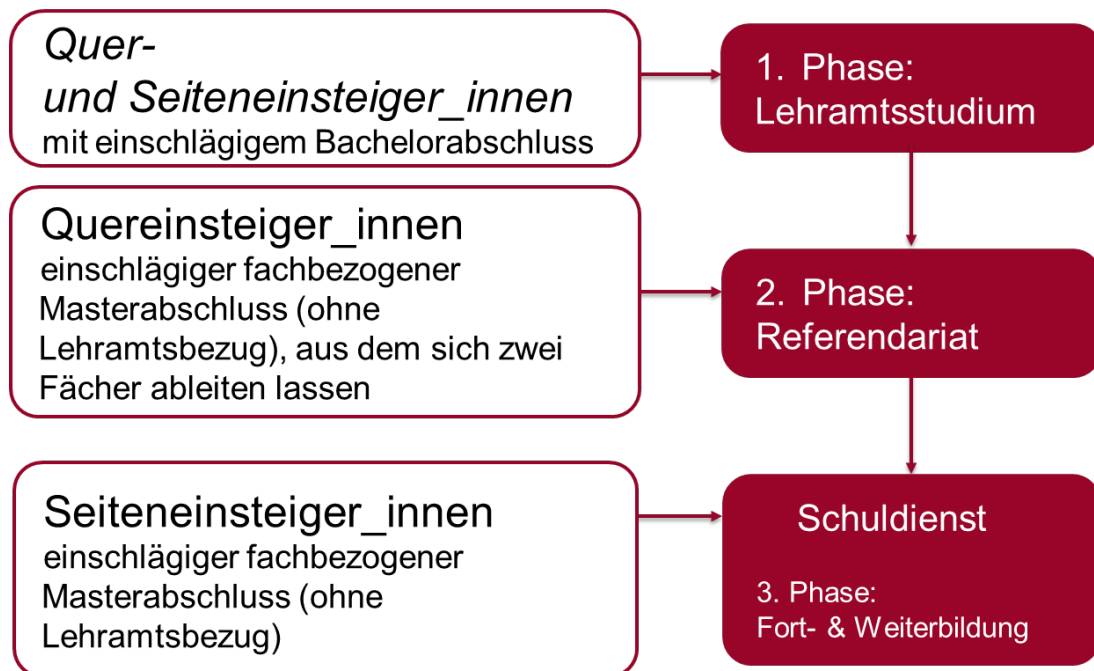
Die vorliegenden Auswertungen der amtlichen Statistik zeichnen kein einheitliches Bild. Während Heublein et al. (2014: 8) niedrige Abbruchquoten (6 bis 14 Prozent) für das Lehramtsstudium in Staatsexamensstudiengängen ausweisen, zeigen die Berechnungen des Statistischen Bundesamtes (2016: 11), das methodisch anders vorgeht, und in die für das Lehramt auch Bachelorstudiengänge einbezogen werden, deutlich höhere Abbruchquoten (bis 23,6 Prozent). Aufgrund der differenzierten Berechnungen sind die Auswertungen von Heublein et al. (2014) und des Statistischen Bundesamtes (2016) nur in deren Tendenzen vergleichbar. Auf die Masterstudiengänge für das Lehramt sowie auf einzelne Lehramtstypen bezogene Auswertungen liegen bisher jedoch nicht vor. Dass das Studienfach Einfluss auf den Studienerfolg bzw. den Studienabbruch hat, ergibt sich aus den vorliegenden Auswertungen der

amtlichen Statistiken (vgl. Heublein et al. 2014: 4 ff.; Statistisches Bundesamt 2016: 13). Doch welche Auswirkungen in diesem Zusammenhang das Studienziel hat, lässt sich auf Basis der bisher vorliegenden Untersuchungen nicht beantworten. Auch liegen bisher keine Untersuchungen dazu vor, wie sich Hochschulkooperationen auf den Studienerfolg auswirken. Insbesondere für das berufliche Lehramtsstudium lassen sich daher deutliche Defizite diagnostizieren.

4.3 Quer- und Seiteneinstieg in das Lehramt an berufsbildenden Schulen

Trotz der Integration anderer bzw. neuer Zielgruppen in die traditionelle Lehramtsausbildung kann der akute Personalbedarf an den berufsbildenden Schulen nicht mehr über grundständig ausgebildete Lehrkräfte gedeckt werden, worauf die Bundesländer mit unterschiedlichen Programmen, sogenannten Sondermaßnahmen zur Lehrkräftegewinnung (KMK 2013a), reagieren. Dies sind „Maßnahmen der Kultusministerien zur Schließung größerer Bedarfslücken durch Ausbildungskonzepte mit Sonderkonditionen, die primär eine möglichst schnelle Entlastungswirkung in den Schulen herbeiführen sollen“ (Tenberg 2015: 482). Bereits seit den 1990er Jahren werden regelmäßig Sondermaßnahmen in den Ländern verabschiedet, um auf den Mangel an Lehrkräften zu reagieren (vgl. Diettrich/Martens 2016). Die häufigsten Maßnahmen sind die Quer- und Seiteneinstiege für Absolvent_innen fachwissenschaftlicher Studiengänge (Abbildung 6).

Abbildung 6: Abgrenzung von Quer- und Seiteneinstieg



Quelle: Eigene Darstellung.

Als Seiteneinsteiger_innen werden Absolvent_innen fachwissenschaftlicher Studiengänge bezeichnet, die „nicht [...] über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden“ (KMK 2013b: 27). Die (berufs-)pädagogischen und (fach-)didaktischen Qualifikationen werden berufsbegleitend erworben. In der Regel werden die Lehrkräfte, die über den Seiteneinstieg in die Schulen einmünden, dabei zunächst – bezogen auf Aufstiegschancen und tarifliche Bezüge – schlechter gestellt als traditionell ausgebildete Lehrkräfte.

Lassen sich aus dem universitären oder gleichgestellten Hochschulabschluss der Absolvent_innen mindestens zwei lehramtsbezogene Fächer bzw. berufliche oder sozialpädagogische Fachrichtungen ableiten, können diese als sogenannte Quereinsteiger_innen für den Vorbereitungsdienst zugelassen werden (vgl. KMK 2013a). Diesen Personen fehlen dann in der Regel die fachdidaktischen und berufs- und wirtschaftspädagogischen Studienanteile (oder große Teile davon) aus der universitären ersten Phase der Ausbildung. Mit dem Abschluss des zweiten Staatsexamens erhalten die Absolvent_innen im Anschluss die gleichen Bezüge und Aufstiegschancen, wie die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte (vgl. Diettrich/Martens 2016). Dies trifft auch für solche

Absolvent_innen fachwissenschaftlicher Studiengänge zu, die durch berufsbegleitende Studien die Qualifikationsanforderungen für ein zweites Fach bzw. eine zweite berufliche oder sozialpädagogische Fachrichtung erwerben und anschließend den Vorbereitungsdienst (auch berufsbegleitend) absolvieren (vgl. KMK 2013a).

Zusätzlich können landesspezifische Sondermaßnahmen ergriffen werden, um dem Lehrkräftemangel zu begegnen. Auch die als Quer- und Seiteneinstiege abgegrenzten Optionen werden in der Praxis der Bundesländer unterschiedlich umgesetzt. Dies erschwert einen Überblick zu den Maßnahmen sowie deren Quantität und Qualität. Untersuchungen zum Schuljahr 2015/16 des Monitors Lehrerbildung (2016) haben gezeigt, dass in allen Bundesländern für das berufliche Lehramt derzeit Quer- und Seiteneinstiegsprogramme vorgehalten werden, etwa die Hälfte als Quereinstiegsmodelle (vgl. Monitor Lehrerbildung 2016). Auf Basis der Daten des Mikrozensus 2005 ermittelten Weishaupt/Huth einen Anteil an Seiteneinsteiger_innen von 31 Prozent an allen Lehrkräften über alle Lehramtstypen hinweg. Dabei schwanken die Daten bezogen auf den Lehramtstyp von 21 Prozent im Primarbereich bis zu 58 Prozent im beruflichen Lehramt. Die KMK (2017b) weist für 2016 einen Anteil von rund acht Prozent an den Neueinstellungen in den Schuldienst aus. Eine Auswertung der KMK-Daten von Madewitz (2016) ergibt, dass jährlich bundesweit ca. 375 Personen als Seiteneinsteiger_innen für berufliche Fächer in den Schuldienst einmünden, was sie als „wichtiges Indiz für eine anhaltend zu verzeichnende Lücke zwischen einem bundesweit vorhandenen Einstellungsbedarf und einem nicht ausreichendem (sic.) Angebot an verfügbaren Bewerbern mit Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst“ wertet.

Im Zentrum der Probleme, die im Zusammenhang mit Seiteneinsteiger_innen entstehen, steht generell die Qualitätsproblematik. Die „der Not geschuldeten Abkürzungen“ (Tenberg 2015: 482) können den durch das grundständige Lehramtsstudium mittlerweile erreichten Professionalisierungsstand nicht erreichen (vgl. Tenberg 2015). Für das Bundesland Thüringen zeigt Madewitz (2016), dass Schulleiter_innen die (berufspädagogischen und (fach-)didaktischen Qualifikationen der Seiteneinsteiger_innen und deren Anwendung in der Praxis differenziert betrachten. So können die vorhandenen Defizite demnach nur teilweise durch die fachliche Expertise ausgeglichen werden. Trotz der fehlenden pädagogischen und didaktischen Ausbildung werden Seiteneinsteiger_innen jedoch aus unterschiedlichen Gründen als wichtiger Bestandteil des Schulsystems erachtet. Professionstheoretisch ist die Bedeutung der Quer- und Seiteneinsteiger_innen im Schuldienst durchaus kritisch zu hinterfragen, wobei solche Diskussionen derzeit – sicherlich auch auf-

grund der Mangellage – nicht geführt werden. Dennoch müssen die Seiten- und Quereinsteiger_innen verstärkt in den Fokus der Berufsbildungsforschung rücken, nicht zuletzt auch, um die Gefahr des Unterlaufens der klassischen Professionalisierungswege für das berufliche Lehramt zu verhindern. Denn Seiten- und Quereinstiege stellen eine unmittelbare Konkurrenz zur klassischen Lehrer_innenausbildung dar. Dadurch wird es noch schwieriger sein, Studierende für einen grundständigen Lehramtsstudiengang zu gewinnen. Zwar fordert die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014) in ihrem aktuellen Basiscurriculum für das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, dass diese Mindeststandards auch für Seiten- und Quereinstiegsprogramme zugrunde gelegt werden. Über die tatsächliche Umsetzung der Programme gibt es jedoch bisher keine empirischen Daten. Verschiedene Erfahrungsberichte in den Medien verweisen auf die Überforderung der Seiteneinsteiger_innen, die nicht selten ohne zusätzliche Ausbildung den täglichen Herausforderungen des Lehrer_innenberufs begegnen müssen (vgl. z. B. ZDF 2015). Systematische und bundeslandübergreifende Untersuchungen zu den Seiteneinsteiger_innen und deren Bewältigung der Anforderungen und Gestaltung der Aufgaben im Schuldienst liegen bisher jedoch nicht vor. Auch die quantitativen Daten zum Seiteneinstieg lassen kaum Aussagen über diese Personengruppen sowie deren Verbleib und Erfolg im Schuldienst zu. Für den Quereinstieg in den Schuldienst liegen noch weniger Daten und Untersuchungen vor, sodass hier kein Bild der aktuellen Situation der Quereinsteiger_innen nachgezeichnet werden kann.

Neben den Seiten- und Quereinsteiger_innen in den Schuldienst bzw. den Vorbereitungsdienst gibt es auch sogenannte Quer- und Seiteneinstiegsmöglichkeiten in die beruflichen Lehramtsstudienprogramme, die es Absolvent_innen fachwissenschaftlich einschlägiger Bachelorstudiengänge ermöglichen, in einen lehramtsspezifischen Masterstudiengang überzugehen. Die Begriffe „Quer-“ und „Seiteneinstieg“ werden dabei synonym verwendet. Auf die mit Quer- und Seiteneinstiegen in die akademische Lehramtsausbildung verbundenen formalen Herausforderungen haben wir bereits im Kapitel 4.1 hingewiesen. Doch nicht nur formale Hürden sind mit solchen Quereinstiegsstudienprogrammen verbunden, wie beispielsweise Beinke (2016) für den Standort Osnabrück ausführt. Dementsprechend sind auch für die quereinsteigenden Personengruppen im beruflichen Lehramtsstudium gesonderte Maßnahmen vorzusehen. Auch hierfür fehlt es derzeit an tragfähigen Untersuchungen, die eine über den einzelnen Standort hinaus gerichtete Perspektive einnehmen. Dabei ist zu vermuten, dass die unterschiedlichen Studienpro-

gramme eine differenzierte professionsbezogene Entwicklung provozieren.

4.4 Laufende Qualitätssicherung und aktuelle inhaltliche Standardisierungen und Anpassungen

Akkreditierung von beruflichen Lehramtsstudiengängen

Im Zuge der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses wurde von der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1998 die Entscheidung getroffen, für die neuen gestuften Studiengänge das Verfahren der Programmakkreditierung einzuführen, später (ab 2008) alternativ das Verfahren der Systemakkreditierung. Grundsätzlich und in der Regel ist seitdem die Akkreditierung Voraussetzung für die staatliche Genehmigung von Bachelor- und Masterstudiengängen und der zugehörigen Abschlüsse. In den Landeshochschulgesetzen ist die Akkreditierung von Studiengängen überwiegend als Pflichtvoraussetzung für die Genehmigung und Anerkennung von Abschlüssen verankert. Für die Lehramtsstudiengänge ist diese Anerkennung deswegen von besonderer Bedeutung, weil die Absolvent_innen überwiegend in die Laufbahn des höheren Dienstes und damit in den Staatsdienst wechseln möchten.

Die Akkreditierung stellt einen Qualitätsüberprüfungsvorgang dar. Auf der Basis der Studiendokumente sowie mithilfe von Begehungen und Gesprächen vor Ort an den Hochschulen gewinnen die Mitglieder einer eingesetzten Akkreditierungskommission einen Einblick in die Planung und Durchführung der Studiengänge.¹¹ Überprüft wird insbesondere die Einhaltung allgemeiner und studiengangspezifischer nationaler und europäischer Vorgaben. Für die Lehramtsstudiengänge und deren Anerkennung ist die Einhaltung ländergemeinsamer Strukturvorgaben und

¹¹ Durchgeführt werden die Akkreditierungsverfahren durch den Akkreditierungsrat und die durch den Akkreditierungsrat zugelassenen Akkreditierungsagenturen. Grundsätzlich stellen der Akkreditierungsrat und die Akkreditierungsagenturen privatrechtlich organisierte Institutionen dar, die als solche hoheitlich staatliche Aufgaben übernehmen. Diesen Umstand hat das Bundesverfassungsgericht als unrechtmäßig beurteilt (vgl. BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 – 1 BvL 8/10 – Rn. (1–88); siehe auch Pressemitteilung, Nr. 15/2016 vom 18. März 2016). Offen ist bislang, wie in den einzelnen Bundesländern durch Änderungen in den Landeshochschulgesetzen auf dieses Bundesgerichtsurteil reagiert wird.

fachlich-inhaltlicher Mindeststandards von besonderer Bedeutung, z. B. die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK 2010), die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (KMK 2014a), die Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (KMK 2005), die Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (KMK 2016) sowie die Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2017a).

Zur Frage der inhaltlichen Neuordnungen des Studiums – Beispiel Heterogenität, Inklusion, Neue Medien, Digitalisierung

Für die Strukturen und Inhalte der beruflichen Lehrer_innenbildung liegen – wie oben beschrieben – bundesweite bzw. bundeslandübergreifende allgemeine Mindeststandards und landeshochschulgesetzliche Regelungen vor, die grundsätzlich im Rahmen der Entwicklung der Studiengänge an den Standorten einzuhalten sind. Die Einhaltung dieser Mindeststandards lässt relativ wenig Spielraum und Platz für inhaltliche Veränderungen von beruflichen Lehramtsstudiengängen, z. B. im Zusammenhang mit jeweils aktuellen neuen Anforderungen, die häufig an die Lehrer_innenbildung herangetragen werden. Für das Studium der beiden Fächer (berufliche Fachrichtung + Unterrichtsfach; ggf. alternativ zweite berufliche Fachrichtung oder Vertiefung), der Fachdidaktiken sowie der Bildungswissenschaften (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) stehen insgesamt nicht mehr als zehn Semester zur Verfügung. Jede Berücksichtigung neuer Inhalte ist – streng genommen – mit der Streichung bisheriger Inhalte verbunden. In der Regel werden die neuen Anforderungen jedoch, nachdem sich der Bedarf weitgehend bestätigt hat, infolge bildungspolitischer Interessen in die Rahmenvereinbarungen zusätzlich mitaufgenommen. Deren Verankerung in den Studien- und Prüfungsordnungen und konkrete Umsetzung in den Studiengängen ist dann Aufgabe und Problem an den universitären Standorten.

Es ist folgerichtig, dass in der ersten Phase der beruflichen Lehrerbildung auf neue Anforderungen nur relativ träge reagiert werden kann und sollte. Einerseits sollten sich neue Anforderungen zunächst als langfristige Herausforderungen etabliert haben. Kurzfristige Anforderungen und Qualifizierungsbedarfe der Lehrkräfte sind in der dritten Phase bzw. in der Lehrer_innenfortbildung sehr viel besser aufgehoben (vgl. Terhart

2000). Zudem werden viele der tatsächlich relevanten Entwicklungen in den Wissenschaften selbst aufgegriffen und daher durch das Studium thematisiert, z. B. in den Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Durch die Nähe zur Forschung rücken relevante Entwicklungen prinzipiell direkt in die Seminare und Vorlesungen. Auch deswegen ist die Forschungsorientierung derjenigen, die die Studierenden unterrichten, unerlässlich.

Dies betrifft großenteils auch die derzeit aktuellen Themengebiete Heterogenität, Inklusion, Neue Medien sowie Digitalisierung. Diese Themengebiete sind darüber hinaus für die allgemeine und berufliche Lehrer_innenbildung, konkret für das bildungswissenschaftliche bzw. berufs- und wirtschaftspädagogische oder fachdidaktische Studium, in den relevanten KMK-Standards und – in der Regel – an den Standorten in den Studien- und Prüfungsordnungen sowie den Modulen seit Langem fest verankert.

In den KMK-Vorgaben zum bildungswissenschaftlichen Studium sind unter anderen die folgenden Schwerpunkte der Ausbildung benannt (vgl. KMK 2014a: 5):

„Differenzierung, Integration und Förderung: Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht;
Diagnostik, Beurteilung und Beratung: Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen.“

Auch der Bezug zur Medienbildung ist ebendort vorhanden: „Medienbildung: Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten“. Auch in den weiter gehenden Kompetenzbeschreibungen sind dort Hinweise auf diese Themengebiete zu finden.

In den „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ erfolgen die Hinweise zu diesen Themengebieten in den allgemeinen Ausführungen zum beruflichen Lehramt (KMK 2017a: 5):

„Dieses Lehramt (gemeint ist das Lehramt an berufsbildenden Schulen; Anm. d. Autor_innen) hat ein hochdifferenziertes Feld unterschiedlicher Bildungsgänge berufsbildender Schulen zu berücksichtigen: von der Berufsausbildungsvorbereitung über die berufliche Erstausbildung im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes oder in verschiedenen vollzeitschulischen Bildungsgängen mit den Möglichkeiten zum Erwerb aller allgemeinbildenden und studienqualifizierenden Abschlüsse bis hin zur schulischen und beruflichen Weiterbildung. Kennzeichnend für die berufliche Bildung sind einerseits eine ständige Bezugnahme auf den dynamischen Wandel in der Berufswelt sowie andererseits komplexe institutionelle und organisatorische Systeme. Zudem kommt dem pädagogischen, curricularen und didaktischen Handeln von Lehrkräften im Umgang mit ausgeprägter Heterogenität der Lerngruppen und Inklusion eine besondere Bedeutung zu.“

In den Inhaltsangaben zu den fachrichtungsspezifischen Kompetenzprofilen erfolgen Bezüge zu den Themengebieten Heterogenität und Inklusion, dort für jede berufliche Fachrichtung, so z. B. auch für Wirtschaft und Verwaltung (KMK 2017a: 74):

- „Individualisierung, Inklusion und innere Differenzierung im wirtschaftsdidaktischen Kontext.
- (P)ädagogische Diagnostik und Beratung im wirtschaftsdidaktischen Kontext.“

Auch für die allgemeinbildenden Fächer, in der Regel in den fachdidaktischen Inhaltsangaben, erfolgen in den hier zitierten KMK-Vorgaben vielfältige Bezüge auf die Inhaltsgebiete Heterogenität, Inklusion, Neue Medien und Medienbildung.

Auf den Lehrer_innenberuf, der als eine etablierte Profession zu verstehen ist (vgl. u. a. Tenberg 2015), wird mit einem Studium an einer Universität vorbereitet. Das dort vermittelte Wissen und Können ist häufig kritikwürdig und verbesserungsfähig (vgl. Kapitel 2.1). Doch grundsätzlich liegen nirgendwo sonst als in der Nähe zur Wissenschaft und Forschung bessere Voraussetzungen für eine langfristig angelegte Vorbereitung von Lehrkräften auf ihren anforderungsreichen und sich ständig wandelnden zukünftigen Lehrer_innenberuf.

Das heißt einerseits, dass natürlich auf besondere aktuelle Anforderungen im Lehrer_innenberuf bereits im Studium zu reagieren ist und die damit verbundenen Inhaltsgebiete ggf. auch in den Studien- und Prüfungsordnungen und Rahmenvorgaben verankert werden können und müssen. Das heißt aber andererseits auch, dass durch die Nähe zur Wissenschaft diese konkreten berufspraktischen Anforderungen im Studium in der Regel bereits inhaltlich integriert sind.

Am Beispiel des Themengebietes „Digitalisierung“, das weniger die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen herausfordert, sondern vielmehr die fachlichen, kann dieses Prinzip deutlich gemacht werden:

Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, die z. B. in kaufmännischen Aus- und Weiterbildungsberufen unterrichten, werden zunehmend mit der Digitalisierung konfrontiert. Die Digitalisierung betrifft die moderne Gestaltung von Unterricht und Ausbildung mithilfe digitaler Medien, vor allem jedoch die Veränderungen der Anforderungen in Arbeit und Beschäftigung, denen die Schüler_innen gegenüberstehen. Auf diese veränderten Anforderungen müssen die Lehrkräfte reagieren und die Schüler_innen durch den Unterricht fachlich vorbereiten können. So ist die Digitalisierung in den kaufmännischen Berufen mit neuen Anforderungen verbunden (neue Geschäftsmodelle, projektförmig gestaltete Arbeitsauf-

gaben, komplexe Produktions- und Logistikketten, Kund_innennähe, Wertewandel etc.). Diese neuen Anforderungen führen zu Verschiebungen in den auszubildenden Kompetenzen und Wissensbereichen (Problemlösekompetenz, vernetztes Denken, Kommunikationsfähigkeit, Selbstständigkeit etc.). Es entstehen neue kaufmännische Ausbildungsberufe und vorhandene werden inhaltlich neu geordnet. Neben der unmittelbaren Nutzung digitaler Medien im Unterricht müssen die Lehrkräfte die Schüler_innen also vor allem auf die veränderten fachlichen Anforderungen vorbereiten können, die im Zusammenhang mit der Digitalisierung stehen.

Insbesondere die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen sind mithin in besonderer Weise aufgefordert, sich permanent auch fachlich weiterzubilden. Durch die Nähe des Unterrichts und der Ausbildung zu Arbeitswelt und Beruf sind die Veränderungsanforderungen im Vergleich zu anderen Lehramtsrichtungen sehr hoch. Für die Erstausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen stellt sich also die Frage, wie ein Beitrag zu einer notwendigen ständigen Weiterbildungsbereitschaft und -fähigkeit geleistet werden kann.

Es ist das Studium der Fachwissenschaften, in dem obigen Beispiel etwa der Produktionswissenschaften und Logistik in der BWL für die kaufmännischen Lehrkräfte oder der Ingenieurwissenschaften für die gewerblich-technischen Lehrkräfte, in dem durch die Nähe zu den Wissenschaften dieser ständige Wandel der Anforderungen und Inhalte am ehesten zuverlässig und belastbar thematisiert werden kann. Ohne das grundsätzliche Verständnis eines Fachgebietes wird eine Lehrkraft langfristig nicht in der Lage sein, die zu unterrichtenden Inhalte zutreffend auszuwählen, für die unterschiedlichen Zielgruppen vorzubereiten und die Lernergebnisse schließlich gründlich und verbindlich zu überprüfen und zu bewerten.

Der Ansatz des Schulpraxissemesters

Die schulpraktische Professionalisierung wird im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums unter anderem durch schulpraktische Studienanteile realisiert, „eines der stabilsten Elemente im älteren wie neueren Reformdiskurs“ (Terhart 2013: 5). Vor allem aufgrund der Trennung der vorwiegend theoretischen Ausbildung an den Universitäten und der berufspraktischen Ausbildung im Referendariat stellen schulpraktische Studienanteile in der Theorie-Praxis-Debatte der Lehramtsstudiengänge einen „prominenten Kristallisationspunkt“ dar (Hedtke 2000: 1), nicht zuletzt weil diese „als optimale Organisationsform zur Vermittlung zwi-

schen Theorie und Praxis“ (Hedtke 2000) gelten, die „bedeutsame Lerngelegenheiten offerieren“ (Weyland 2014: 2) und „Rückmeldungen über die lehramtsbezogene Kompetenzentwicklung“ (KMK 2013: 3) geben können. Der Wert der schulpraktischen Phasen wird dabei per se als unbestreitbar aufgefasst (vgl. Hascher 2011). Umfang, Rahmenbedingungen und Ausgestaltung dieser schulischen Praxisphasen im Lehramtsstudium werden unter dem Stichwort „Praxisbezug“ – der in der Bildungs- und Hochschulpolitik mittlerweile als „Aushängeschild einer guten Lehrerbildung“ (Weyland 2014_ 4) gilt – vielfach und kontrovers diskutiert. „Obwohl dieses Studienelement auf eine lange Tradition zurückblickt und im curricularen Studienverbund, zumindest formal betrachtet, seinen festen Platz einnimmt, ist seine Relevanz nicht wirklich geklärt“ (Weyland/Wittmann 2010: 11).

Die Begriffe „Praxis“, „Praxisbezug“, „schulpraktische Ausbildung“ etc. werden dabei sowohl in der Literatur als auch im Alltagsbewusstsein nicht einheitlich verwendet (vgl. Schubarth et al. 2012). Praxisbezüge im Studium reichen im Allgemeinen von forschungsorientierten Zugängen, in denen die Praxis zum Forschungsgegenstand wird (Stichwort „forschendes Lernen“), über lehr- und dialogorientierte Zugänge, bei denen die Praxis zum Thema von Lehre und Dialog wird, bis hin zum Sammeln von Arbeitserfahrungen am künftigen Lernort (Praktika im eigentlichen Sinn). Die schulpraktischen Studienanteile, wie sie von der KMK (2005) bereits für das Bachelorstudium gefordert werden, werden i. d. R. als Praktika im eigentlichen Sinn interpretiert und durchgeführt.

Trotz einer als desolat zu bezeichnenden Erkenntnislage über Wirksamkeit und erfolgreiche Rahmenbedingungen der schulpraktischen Ausbildung im Studium (vgl. zusammenfassend Lange/Frommberger 2017; Lange 2017; Hascher 2011) ist ein bundesweites Bestreben zur Ausweitung der Schulpraxisanteile zu verzeichnen. Zusätzlichen Anschub haben diese Umstrukturierungsprozesse mit der sogenannten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erhalten, die auch gezielt die „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“ adressiert (Bund-Länder-Vereinbarung 2013). Unterstützt werden Projekte, die u. a. auf die Verbesserung der „Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten“, eine „die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung angemessen“ einbeziehende Fachdidaktik oder eine frühzeitige und zielgerichtete Integration schulpraktischer Elemente abzielen (Bund-Länder-Vereinbarung 2013).

Das Schulpraxissemester ist dabei in einigen Bundesländern mittlerweile obligatorischer Bestandteil der universitären Lehramtsausbildung. In der beruflichen Lehrerbildung haben derzeit mindestens elf Standorte

ein Schulpraxissemester eingeführt (vgl. Lange/Frommberger 2017; Lange 2017). Das Schulpraxissemester ist eine mehrmonatige Praxisphase, in der sich Studierende für einen vorgegebenen Zeitraum – i. d. R. ein Semester – am Lernort Schule aufhalten (vgl. Perle 1999). Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung dieser Praxisphase sind durch ein entsprechendes Konzept abgestimmt. Die konkrete organisatorische und curriculare Ausgestaltung der Konzepte obliegt den Hochschulen und wird differenziert umgesetzt. Gleiches gilt für die mit den Praxissemestern – sogar mit den schulpraktischen Studienanteilen allgemein – verfolgten Zielen. Die Einrichtung einer längeren Praxisphase soll beispielsweise dem Kennenlernen des Berufsfeldes, der Feststellung und Überprüfung der Berufseignung und dem Erwerb unterrichtspraktischen Wissens dienen (vgl. Weyland/Wittmann 2010). Aus einer erkenntnisbezogenen Perspektive plädieren Weyland/Wittmann (2010) jedoch eher dafür, dass der Praxisbezug in der universitären Ausbildungsphase zunächst der Förderung der theoretischen und forschungsmethodischen Fähigkeiten dienen sollte, um den Studierenden zu ermöglichen, Praxissituationen theoretisch-konzeptionell zu durchdringen. Zur Anbahnung von Professionalität dienen Praktika daher vor allem der Förderung von theoretischer Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden, was ein wesentliches Kernelement des professionellen pädagogischen Lehrer_innenhandelns darstellt.

Eine erste Untersuchung zu den schulischen Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium (vgl. Lange/Frommberger 2017; Lange 2017) zeigt, dass an allen Hochschulen schulpraktische Ausbildungsanteile in das Studium einbezogen werden, die Schulpraxiskonzepte jedoch stark variieren. Aufgrund fehlender Untersuchungen in der Vergangenheit lässt sich leider nicht einschätzen, ob tatsächlich eine Ausweitung der schulpraktischen Studienanteile zu beobachten ist. Die Daten zeigen jedoch, dass die Umfänge noch deutlich variieren. Über Bachelor und Master hinweg sind die Studierenden zwei bis zu 24 bzw. an einem Standort sogar 60 Wochen an der Schule. Mehr als die Hälfte der universitären Ausbildungsstandorte haben praktikumsübergreifende Konzepte implementiert und auch das Schulpraxissemester spielt im beruflichen Lehramtsstudium keine untergeordnete Rolle. Inwiefern und ob diese Form der schulpraktischen Ausbildung im beruflichen Lehramt tatsächlich einen höheren Kompetenzerwerb nach sich zieht, lässt sich auf Basis der derzeitigen Erkenntnislage jedoch nicht abschätzen. Auch Untersuchungen dazu, ob eher ein Schulpraxissemester oder eher die traditionellen Praktikumsformen (Blockpraktikum vs. semesterbegleitendes Praktikum, Bennack/Jürgens 2002) die Spezifika des beruflichen Lehramtes zu berücksichtigen vermögen, sind ausstehend. Die Heterogenität

der Schulpraxisphasenmodelle macht jedoch deutlich, dass evidenzbasierte Konzepte und Untersuchungen zur Wirksamkeit sowie zu hemmenden und fördernden Rahmenbedingungen derzeit fehlen. Insbesondere ist dabei die Spezifik des beruflichen Lehramtes stärker als bisher zu berücksichtigen.

4.5 Weitere strukturelle Veränderungsansätze aus der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Mit einem gemeinsamen Programm unterstützen Bund und Länder derzeit und zukünftig mit maximal 500 Millionen Euro die Reformen in der Lehrer_innenbildung. Besonders gefördert wird die Profilierung der Lehrer_innenbildung an den Hochschulen, gleichzeitig dient die Förderung dazu, die Vergleichbarkeit der lehramtsbezogenen Studienleistungen und -abschlüsse zu verbessern und eine verbesserte Mobilität von Studierenden und Lehrkräften zu gewährleisten. Grundlage für die Förderung ist die Bund-Länder-Vereinbarung vom 12.4.2013, die Fördergegenstände, Zuwendungsvoraussetzungen und das Verfahren benennt. Inhaltlich adressieren die geförderten Projekte:

- die Zusammenarbeit aller Studienanteile (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften) und der schulpraktischen Lernorte;
- die Kohärenz zwischen den Phasen der Lehrer_innenbildung und deren Verzahnung sowie den Umgang mit Inklusion und Heterogenität in allen Phasen der Lehrer_innenbildung;
- die berufsbiografische Förderung von Lehrkräften;
- das Spannungsverhältnis zwischen fachakademischer Ausbildung und spezifischen professionsorientierten Angeboten;
- die schulpraktische Ausrichtung der Fachdidaktiken und die gezielte Integration schulpraktischer Elemente in der frühen Studienphase;
- die Verankerung effizienter Strukturen der Lehrer_innenausbildung und -weiterbildung an den Hochschulen;
- die begleitende und berufsfeldbezogene Forschung zu Reformmaßnahmen.

Bis zum 14.11.2014 (erste Bewilligungsrunde) und bis zum 12.6.2015 (zweite Bewilligungsrunde) waren die lehrerbildenden Hochschulen in Deutschland aufgefordert, den Förderrichtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) entsprechende Vorhabenbeschreibungen vorzulegen. Aus den 133 eingereichten Förderkonzepten wur-

den durch ein 18-köpfiges Auswahlgremium, bestehend aus Expert_innen aus Wissenschaft, Studierendenschaft und der schulpraktischen Professionalisierung sowie Vertreter_innen von Bund und Ländern, 49 Projekte an 59 lehrer_innenausbildenden Hochschulen zur Förderung bis zum 31.12.2018 bzw. 30.06.2019 ausgewählt (vgl. DLR o. J., BMBF 2016, GWK 2017).

Unter den geförderten Projekten adressieren 32 auch das berufliche Lehramt, drei Projekte darunter beziehen sich sogar ausschließlich auf das berufliche Lehramt und thematisieren dabei vor allem die Studierendenzahlen als einen großen Problembereich der beruflichen Bildung (vgl. Tabelle 3). Doch auch inhaltliche Aspekte der Lehrer_innenbildung allgemein und der beruflichen Lehrer_innenbildung im Speziellen werden adressiert. Die Themen und Fragestellungen reichen vom Umgang mit Neuen Medien, Heterogenität und Inklusion über einen besseren Praxisbezug und die Verzahnung der Phasen der Lehrer_innenbildung bis hin zu professionellen Beratungs- und Coachingangeboten und schließen damit die neuen Herausforderungen und Entwicklungen für den Lehrer_innenberuf ein.

Tabelle 3: Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Bezug zum beruflichen Lehramt

Hochschule(n)	adressierte Lehramtstypen	Projekttitle
Uni Heidelberg/PH Heidelberg	alle	heiEDUCATION – Gemeinsam besser! Exzellente Lehrerbildung in Heidelberg
Uni Konstanz	4, 5	Grenzen überwinden – Lernkulturen vernetzen: Für eine neue Kultur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (edu^4)
Uni Stuttgart	5	Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen (LEBUS)
Uni Bamberg	2, 4, 5	Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse (WegE)
Uni Bayreuth	3, 4, 5	Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität (Diversität in Schule und Uni)
TU München	3, 4, 5	Teach@TUM: Kompetenzorientierte und evidenzbasierte MINT-Lehrerbildung
Uni München	1, 3, 4, 5, 6	Lehrerbildung@LMU – Wissenschaftsbasierter Berufsfeldbezug durch adaptiv unterstützte Vernetzung

HU Berlin	1, 4, 5	Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)
TU Berlin	5	TUB Teaching – Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium
Uni Bremen	1, 4, 5, 6	Schnittstellen gestalten. Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen
Uni Hamburg	2, 4, 5, 6	Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)
TU Darmstadt	4, 5	MINTplus: systematischer und vernetzter Kompetenzaufbau in der Lehrerbildung
Uni Frankfurt a. M.	1, 3, 4, 5, 6	Lehrerbildung vernetzt entwickeln (LEVEL)
Uni Gießen	alle	Gießener Offensive Lehrerbildung – Bildungsbeteiligung, Reflexivität, Vernetzung: Auf die Lehrkraft kommt es an – Auf die Uni kommt es an (GOL)
Uni Kassel	2, 4, 5	Professionalisierung durch Vernetzung (PRONET)
Uni Hannover/ Uni Osnabrück	5	Perspektive Lehramt als neue Chance (PLan C)
Uni Hannover	4, 5, 6	Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung (Leibniz-Prinzip)
Uni Lüneburg	1, 2, 3, 5	Theorie-Praxis-Verzahnung im ZZL-Netzwerk
Uni Oldenburg	1, 3, 4, 5, 6	Biographieorientierte und Phasenübergreifende Lehrerbildung in Oldenburg plus (OLE+)
TH Aachen	4, 5	Gemeinsam verschieden sein – Lehrerbildung an der RWTH Aachen (LeBiAC)
TU Dortmund	1, 3, 4, 5, 6	Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung (DoProfil)
Uni Duisburg-Essen	1, 3, 4, 5	Professionalisierung für Vielfalt dynamisch I reflexiv I evidenzbasiert (ProViel)
Sporthochschule Köln	2, 4, 5, 6	Schulfach Sport 2020: Konzepte und Lehr-/Lernwerkzeuge zur Weiterentwicklung der Sportlehrer/-innenbildung vor dem Hinter-

		grund zentraler gesellschaftlicher Herausforderungen
Uni zu Köln	alle	Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln (ZuS)
Uni Münster	1, 3, 4, 5	Dealing with Diversity: Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung (WWU-QLB)
Uni Wuppertal	1, 3, 4, 5, 6	Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi)
TU Kaiserslautern	3, 4, 5	Unified Education: Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette (U.EDU)
Uni Koblenz-Landau	alle	Modulare Schulpraxis als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung (MoSAiK)
Uni des Saarlandes/HFM Saar/HBK Saar	alle	Optimierung der saarländischen Lehrer/-innenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht (SaLUt)
TU Dresden	1, 3, 4, 5	Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen. Konzeptualisierung, Entwicklung und Implementierung neuer Formen der Zusammenarbeit zwischen lehrerbildenden Akteuren innerhalb und außerhalb der Hochschule (TUD-Sylber)
Uni Erfurt	1, 3, 5, 6	Identität, Immersion und Inklusion. Eine integrierte Initiative zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung der Erfurter Lehrerbildung (QUALI ³ TEACH)
Uni Kiel	3, 4, 5	Lehramt mit Perspektive an der CAU (LeaP@CAU)

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der Veröffentlichungen der Projekte, DLR o. J., BMBF o. J.

Für die Erhöhung der Studierenden- und Absolvent_innenzahlen in der beruflichen Lehramtsausbildung werden im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verschiedene Maßnahmen und Projekte umgesetzt.

Die Universität Stuttgart z. B. versucht geringen Bewerber_innenzahlen im gewerblich-technischen beruflichen Lehramt durch eine verbesserte Schularbeit, die Einbindung eigener Absolvent_innen und Studienbotschafter_innen, den verstärkten Einsatz von Werbemitteln sowie durch die Aufnahme des Studiengangs in das MINT-Programm des

MINT-Kollegs Baden-Württemberg und einen neuen Studiengangszuschnitt (u. a. Erweiterung der Fächer) entgegenzuwirken. Darüber hinaus soll zur Verringerung der Studienabbruchquoten die Studiengangphase um ein Studienlotsen-Konzept und Mentoring bereichert und leistungskritische Fächer durch Tutorien ergänzt werden (Zinn o. J.).

Durch eine kürzere Ausbildungszeit und die Anrechnung eines einschlägigen Bachelorabschlusses versucht die Technische Universität München, das Lehramtsstudium für berufliche Schulen für Bachelorabsolvent_innen „mit pädagogischem Potential für eine gezielte und effiziente professionsspezifische Qualifizierung [...] in den Fachrichtungen Metalltechnik und Elektro- und Informationstechnik“ (TUM o. J.) zu erschließen. Mit dem Masterstudium „Berufliche Bildung integriert“ verknüpft die Universität die wissenschaftliche universitäre Masterausbildung mit der schulpraktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst und erreicht damit eine Verkürzung der Ausbildungszeit um ein Jahr gegenüber einem grundständigen Lehramtsstudium und um zwei Jahre gegenüber einem Quereinstiegsmaster (vgl. Reiss o. J.). Mit diesem Modellvorhaben werden curriculare und strukturelle Optimierungsmöglichkeiten der beruflichen Lehramtsausbildung ausgelotet (vgl. TUM o. J.).

In Berlin (TUB o. J.a) versucht man dagegen, über Untersuchungen zu der Berufswahlmotivation (künftiger) Lehramtsstudierender relevante Informations- und Beratungsangebote zu identifizieren und entsprechend zu entwickeln, um die Einstiege zu verbessern.

An der TU Darmstadt steht sogar die gesamte Studiengangskonzeption für die Studiengänge B.Ed. und M.Ed. Lehramt an beruflichen Schulen im Fokus. Mit neuen Konzepten soll die inhaltliche und strukturelle Attraktivität der Studiengänge gestärkt werden. Für das Masterstudium ist die Aufnahme von Seiteneinsteiger_innen geplant (vgl. Bachmann o. J.).

Mit dem Projekt PLan C versuchen die Universitäten Hannover und Osnabrück, zwei Problemlagen zielführend zu verknüpfen. Gemeint sind hier der Lehrer_innenmangel im gewerblich-technischen Bereich einerseits und die hohen Abbruchquoten in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen andererseits (vgl. Bals et al. 2016). Mit der gezielten Ansprache von potenziellen Studienumsteiger_innen ingenieurwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge widmet sich das Projekt einer neuen, bisher nicht systematisch beachteten Zielgruppe beruflicher Lehramtsstudiengänge.

Doch nicht nur die Frage der Gewinnung neuer Studierender bzw. die Erhöhung der Absolvent_innenzahlen steht im Fokus der Projekte, sondern auch inhaltliche Fragestellungen der Studiengänge im beruflichen Lehramt werden bearbeitet. Im Stuttgarter Projekt LEBUS beispielsweise

se sollen zusätzlich die Lehrerkompetenzen im Umgang mit Inklusion und Heterogenität an berufsbildenden Schulen sowie die Fachkompetenzen bei Lernschwächen gefördert werden (vgl. Reiss o. J.). In Berlin werden dagegen professions- und forschungsorientierte Lernarrangements für das berufliche Lehramtsstudium entwickelt (vgl. TUB o. J.b). In einem Teilprojekt befasst sich die Universität Bamberg mit den Studiengängen Wirtschaftspädagogik, das um sozial- und förderpädagogische Inhalte erweitert werden soll, und dem Studiengang Berufliche Bildung, Fachrichtung Sozialpädagogik, dessen Profil stärker geschärft und inhaltlich vernetzt werden soll (vgl. Universität Bamberg 2017). An der Universität zu Kiel beschäftigt sich ein Teilprojekt mit der Heterogenität und Inklusion im Lehramt für berufsbildende Schulen (CAU o. J.)

Über die Umsetzung der Projekte ist bisher wenig bekannt. Auch Ergebnisse sind bisher nicht vorgelegt worden, sodass über die tatsächliche Ausgestaltung sowie die Wirksamkeit der Modelle und Konzepte bisher keine Aussagen getroffen werden können. Für einige Standorte ist ein erster Schritt getan, andere wurden in der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nicht berücksichtigt. Es bleibt daher abzuwarten, welche Erträge für die berufliche Lehramtsausbildung, die im Vergleich zur allgemeinen Lehrer_innenbildung wesentlich kleiner ist, gemessen an der Zahl der Standorte und an den Studierendenzahlen, tatsächlich aus der Fördermaßnahme gezogen werden können.

5. Fazit

Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen stehen vor hohen fachlichen und pädagogisch-didaktischen Herausforderungen, die sich zudem in einem ständigen Wandel befinden (vgl. Kapitel 1). Die Vorbereitung auf diese Aufgaben erfolgt zum einen über ein grundlegendes Universitätsstudium (erste Phase), verbunden mit Schulpraxisphasen an den berufsbildenden Schulen (vgl. Kapitel 4.4) und betriebspraktischen Erfahrungsanteilen. Zum anderen erfolgt die Absolvierung des Vorbereitungsdienstes (zweite Phase), in dem die unmittelbare Orientierung auf das Tätigkeitsfeld als Lehrkraft durch die Referendarstätigkeit in den Ausbildungsschulen überwiegt und mit der Theorie in den Studienseminaren verbunden wird. Die regelmäßige Fort- und Weiterbildung (dritte Phase) zielt auf die kontinuierliche Kenntniserweiterung und Reflexion im Zusammenhang mit den aktuellen fachlichen und pädagogisch-didaktischen Veränderungsanforderungen.

Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte für und an berufsbildenden Schulen gleicht damit der Aus- und Fortbildungsstruktur für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. Dadurch ist die gleichwertige Anerkennung und Einstufung zwischen Lehrkräften an allgemein- und berufsbildenden Schulen gewährleistet. Für die Gewinnung von motivierten und qualifizierten Studierenden für das berufliche Lehramt ist diese Gleichwertigkeit eine wichtige Voraussetzung, die durch Überlegungen zu Strukturreformen nicht gefährdet werden sollte.

Die Aus- und Fortbildungsstruktur gleicht damit auch grundsätzlich den Voraussetzungen für andere Professionen, z. B. von Mediziner_innen und Jurist_innen. Auch dort wird für die anforderungshohen berufspraktischen Tätigkeiten ein grundständiges Fachstudium vorausgesetzt, das bereits im Studium und darüber hinaus im Anschluss an das Studium mit ausgeprägten berufspraktischen Ausbildungsanteilen verbunden ist.

Im Zuge der sich wandelnden Anforderungen und veränderter bildungspolitischer Ansprüche an die Ausbildung etablierter Professionen steht auch die berufliche Lehrer_innenbildung immer wieder auf dem Prüfstand, und zwar in struktureller und inhaltlicher Hinsicht. Wie in allen anderen Aus- und Fortbildungssystemen auch ist diese permanente Anpassung und Neuordnung zwingend notwendig. Immer schwieriger werden die Reformen der Ausbildungsphasen jedoch deswegen, weil die als notwendig erachteten Inhalte und Kompetenzen schnell wachsen bzw. sich verändern, die Ausbildungszeiten jedoch nicht steigen sollen und auch bereits vorhandene Inhalte und Kompetenzen nicht obsolet werden. Hinzu kommt, dass systematische wissenschaftliche Untersuchun-

gen zu den Strukturen, Inhalten und Wirkungen der beruflichen Lehramtsausbildung weiterhin fehlen, was eine evidenzbasierte Gestaltung der Studiengänge und Übergänge zusätzlich erschwert bzw. verunmöglicht. Dennoch werden die verantwortlichen Akteure in der beruflichen Lehrer_innenbildung permanent mit neuen Veränderungsnotwendigkeiten konfrontiert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die Balance zu halten, einerseits also die berufliche Lehrer_innenbildung weiterzuentwickeln und zu modernisieren, andererseits jedoch auch darauf zu achten, über lange Zeit entwickelte und bewährte Strukturen nicht aufgrund kurzfristig und wenig evidenzbasierter Defizitvorträge zu gefährden.

Aktuelle Reformansätze wurden in dieser Expertise auszugsweise skizziert. Für die berufliche Lehrer_innenbildung steht derzeit im Vordergrund, die Bedarfe, insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, zu decken. Auf aktuelle inhaltliche Diskurse wurde verwiesen.

Insgesamt liegt mit der Struktur der beruflichen Lehramtsausbildung ein guter Ansatz für eine gelingende Ausbildung der nachfolgenden Lehrkräftegeneration vor. Es darf nicht vergessen werden, dass der hohe formale Grad der Professionalisierung der beruflichen Lehramtsausbildung über alle Fachrichtungen hinweg weltweit einmalig ist und auch in einem engen Zusammenhang mit der Qualitätssicherung für die berufliche Bildung in Deutschland steht. Die aktuellen Anpassungs- und Reformbedarfe werden von den Ausbildungsstandorten wahrgenommen und über Veränderungen und Modellversuche in die Ausbildung eingearbeitet. Für die Weiterentwicklung der beruflichen Lehramtsbildung sehen die Autor_innen der Expertise vor allem auf der Ebene der wissenschaftlichen (Begleit-)Forschung starken Handlungsbedarf, um weitere Entwicklungen auf entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse aufbauen zu können.

Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter; Rheinländer, Kathrin; Watermann, Rainer 2008: Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere: Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 577–603.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016: Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.
- Bachmann, Yvonne o. J.: MINT^{plus}: Systematischer und vernetzter Kompetenzaufbau in der Lehrerbildung, Poster, https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/intern/upload/posters/01JA1514_16_09_15_M__Plakat_A0_841_x_1189_RZ_.pdf (8.9.2017).
- Bader, Reinhard 1992: Lehrerbedarf, Lehrernachwuchs und Probleme der Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen, in: Bonz, Bernhard; Sommer, Karl-Heinz; Weber, Günter (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen: Lehrermangel und Lehrerausbildung, Esslingen, S. 366–389.
- Bader, Reinhard 1994: Der Beitrag des Studiums zur Lehrerausbildung an beruflichen Schulen, in: Bonz, Bernhard; Czycholl, Reinhard (Hrsg.): Zweiphasige Lehrerbildung für berufliche Schulen: Dokumentation der Beiträge zu den Hochschultagen Berufliche Bildung 1994 an der Technischen Universität München, Neusäß, S. 37–58.
- Bader, Reinhard; Schröder, Bärbel, Gebert, Annika 2010: Hochschulstandorte und Studierendenzahlen in den Beruflichen Fachrichtungen, in: Pahl, Jörg-Peter; Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen, Bielefeld, S. 208–222.
- Bahl, Anke; Grollmann, Philipp 2011: Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa: Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten, in: Bahl, Anke; Grollmann, Philipp (Hrsg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bonn, S. 9–28.
- Bals, Thomas 2014: Studienpfade und -formate zum Lehramtsmaster nutzen – ein Kommentar zu Lipsmeiers Konzept „Bachelorlehrer“, in: Die berufsbildende Schule, 66 (7/8), S. 259–262.

- Bals, Thomas; Beinke, Kristina; Gillen, Julia; Wehking, Katharina 2016: PLan C: Begleitete Matchingprozesse – Passung von Person und Beruf bei Studenumsteiger/innen, in: Bals, Thomas; Diettrich, Andreas; Eckert, Manfred; Kaiser, Franz (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen: Vielfalt als Chance? Detmold, S. 171–197.
- Becker, Matthias; Spöttl, Georg 2013: Ausbildung von Berufsschullehrkräften: Anforderungen, Konzepte und Standards, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2, S. 15–19.
- Beinke, Kristina 2016: Vom Erklären zum Verstehen? Quereinsteiger/innen im Masterstudium zum Berufsschullehramt und der Perspektivwechsel zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen, in: Bals, Thomas; Diettrich, Andreas; Eckert, Manfred; Kaiser, Franz (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen: Vielfalt als Chance? Detmold, S. 95–112.
- Bennack, J.; Jürgens, E. 2002: Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen, in: Otto, H.-U.; Bock, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, Opladen, S. 143–160.
- Blüthmann, Irmela; Lepa, Steffen; Thiel, Felicitas 2012: Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender, in: Zeitschrift für Pädagogik 58 (1), S. 89–108.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) o. J.: Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Projekte, <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php> (8.9.2017).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) 2016: Neue Wege in der Lehrerbildung: Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Bonn.
- Bönsch, Christin; Müller, Ulrich o. J.: Mobilität in der Lehrerbildung – gewollt und nicht gekonnt? Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“, Gütersloh.
- Buchmann, Ulrike; Kell, Adolf 2001: Abschlussbericht zum Projekt Konzepte der Berufsschullehrerbildung, Siegen.
- Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12.4.2013.
- Bundesinstitut für Berufsbildung 2007: Dokumentation des Expertenworkshops am 6. Juli 2007 im Bundesinstitut für Berufsbildung: Universitäre Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung, Bonn.

- Bülow-Schramm, M.; Rebenstorf, H. 2011: Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Öffnung der Hochschule: Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration, Dossier, Berlin, S. 16–21.
- Bals, Thomas; Diettrich, Andreas; Eckert, Manfred; Kaiser, Franz 2016: Neue Formen der akademischen Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, in: Bals, Thomas; Diettrich, Andreas; Eckert, Manfred; Kaiser, Franz (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen: Vielfalt als Chance?, Detmold, S. 3–28.
- CAU (Cristian-Albrechts-Universität Kiel) o. J.: Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Projekt LeaP: Handlungsfeld c: Schulformbezogene Anforderungsprofile: Heterogenität, Inklusion, durchgängige Sprachbildung, <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/handlungsfeld-c> (8.9.2017).
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich 2008: Lehrerbildung, in: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.) 2008: Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, S. 877–901.
- Dbb 2013: Kritik an Kultusministerkonferenz: „Blackbox“ Lehrkräftebedarf, <http://www.dbb.de/teaserdetail/artikel/kritik-an-kultusministerkonferenz-blackbox-lehrkraeftebedarf.html> (11.5.2017).
- Dehmel, Alexandra 2011: Lehrerbildung im internationalen Vergleich: Eine diskursanalytische Studie zur Lehrerausbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland und England, Paderborn.
- Destatis (Statistisches Bundesamt) 2017: Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Schuljahr 2016/17, Fachserie 11 Reihe 2, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200177004.pdf?__blob=publicationFile (22.11.2017).
- Deutscher Bildungsrat 1971: Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission, 3. Aufl., Stuttgart.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2016: Quereinsteiger/Seiteneinsteiger, Frankfurt/Main, <http://www.bildungsserver.de/Quereinsteiger-Seiteneinsteiger-1573.html> (19.1.2018).
- Diedrich, Ingo; Zschiesche, Tilmann 2009: Bestandsaufnahme des Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrkräfte an beruflichen Schulen bezogen auf das Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung und den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a31_bestandsaufnahme-ibbw_p30567.pdf (15.12.2017).

- Diettrich, Andreas; Martens, Janet 2016: Regelmodell und Vielfalt: Anforderungen und Konzepte der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen, in: Bals, Thomas; Diettrich, Andreas; Eckert, Manfred; Kaiser, Franz (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen: Vielfalt als Chance?, Detmold, S. 31–65.
- Diller, Franziska; Festner, Dagmar; Freiling, Thomas; Huber, Silke 2011: Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen: Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung, Bielefeld.
- DLR Projektträger o. J.: Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“: Kurzbeschreibungen der förderfähigen Projekte für die erste Förderphase (erste und zweite Förderrunde), https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Kurzbeschreibungen_QLB_erste_Foerderphase_barrierefrei.pdf (26.8.2017).
- Ebbinghaus, Margit; Krewerth, Andreas; Loter, Katarzyna 2010: Ein Gegenstand – zwei Perspektiven: Wie Auszubildende und Betriebe Ausbildungsqualität einschätzen, in: Wirtschaft und Berufserziehung 62 (4), S. 24–27.
- Fahle, Sandra; Faßhauer, Uwe; Kaiser, Franz; Krugmann, Susann 2016: Buntes Bild trotz KMK-Vorgaben – Kooperative Studiengänge des Lehramts für berufliche Schulen, in: Bals, Thomas; Diettrich, Andreas; Eckert, Manfred; Kaiser, Franz (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen: Vielfalt als Chance?, Detmold, S. 67–92.
- Faßhauer, Uwe 2007: Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz. Professionalisierung in kooperativen Modellen der Lehrerbildung für berufliche Schulen – erste Evaluationsergebnisse, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 12, http://www.bwpat.de/ausgabe12/fasshauer_bwpat12.shtml (5.9.2017).
- Faßhauer, Uwe 2010: Berufliche Fachrichtungen und Studienorganisation, in: Pahl, Jörg-Peter; Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen, Bielefeld, S. 235–245.
- Faßhauer, Uwe 2014: Bachelorlehrer/-innen werden den Mangel nicht kurieren können – ein Kommentar, in: Die berufsbildende Schule, 66 (7/8), S. 256–258.
- Freitag, Walburga Katharina 2012: Zweiter und dritter Bildungsweg in die Hochschule, Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 253, Düsseldorf.

- Frommberger, Dietmar 2012: Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg): Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108, S. 169–193.
- Frommberger, Dietmar; Lange, Silke 2017: Aktuelle Entwicklungen und neue Zielgruppen in der Berufsschullehrerbildung in Deutschland, in: Wang, J.; Feng, X.; Rützel, J. (Hrsg.): Berufsschullehrerbildung in der Volksrepublik China und in der Bundesrepublik Deutschland – Professionalisierung, Kompetenzen, Herausforderungen, Schanghai.
- Gerd, Peter; Heidegger, Gerald; Rauner, Felix 1999: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt: Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland, Gutachten im Auftrag der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Bremen.
- Gesk, Inge 1997: Studienabbruch von Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, in: Beiträge zur Hochschulforschung 4 (1997), S. 391–416.
- Gesk, Inge 1999: Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen – dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Dissertation, Heidelberg.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) 2011: Lage auf dem Lehrerarbeitsmarkt bleibt auch in den nächsten Jahren angespannt, <https://bildungsklick.de/hochschule-und-forschung/meldung/gew-lage-auf-lehrerarbeitsmarkt-bleibt-auch-in-den-naechsten-jahren-angespannt/> (11.5.2017).
- GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) (Hrsg.): Mitglieder des Auswahlgremiums der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/AWG-QLB-Zusammensetzung17072017.pdf> (8.9.2017).
- Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hrsg.) 2013: Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster et al.
- Hartmann-Bischoff, Monika; Brunner, Stefanie 2013: Studieren mit beruflicher Qualifikation – Beratung, Vorbereitung und Begleitung, in: Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster et al., S. 120–126.

- Hascher, Tina 2011: Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten, in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3, S. 8–16.
- Hedtke, Reinhold 2000: Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung als Exempel Schulpraktischer Studien, in: JSSE (Journal of Social Science Education) 0.
- Henke, Justus; Pasternack, Peer; Schmid, Sarah 2013: Wem gelingt studieren? Studienerfolg und Studienabbrüche, in: Pasternack, Peer (Hrsg.): Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen, Leipzig, S. 388–412.
- Herfter, Christian; Maruhn, Florian; Wachler, Katja o. J.: Der Abbruch des Lehramtsstudiums: Zahlen und Hintergründe: Projektbericht, <https://core.ac.uk/download/pdf/35203142.pdf> (5.9.2017).
- Hertle, Eva M. 2007: Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung: Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen, Wirtschaftspädagogisches Forum 34, Paderborn.
- Heublein, Ulrich 2015: Umfang und Gründe des Studienabbruchs: Befunde aus den DZHW-Exmatrikuliertenuntersuchungen, Vortrag auf der KOAB-Jahrestagung an der TH Wildau, http://www.dzhw.eu/pdf/pub_vt/21/2015-02-27_heublein_wildau.pdf (24.3.2016).
- Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg 2009: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08: Projektbericht, Hannover.
- Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, Forum Hochschule 2 (2010), Hannover.
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter 2014: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen: Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012, Forum Hochschule 4 (2014), Hannover.
- Heublein, Ulrich; Wolter, Andrä 2011: Studienabbruch in Deutschland: Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen, in: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2), S. 214–236.

- IPTS (Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule) 2000: Innovative Fortbildung der Lehrer/innen an beruflichen Schulen, Kornshagen.
- Jahn, Robert W. 2014: Stützlehrer als pädagogische Profession?! Eine berufs- und professionstheoretische Analyse einer unerforschten Tätigkeit in der Beruflichen Integrationsförderung, Saarbrücken.
- Jenewein, Klaus 1994: Lehrerausbildung und Betriebspraxis, Bochum.
- Keuffer, Josef; Oelkers, Jürgen 2001: Reform der Lehrerbildung in Hamburg: Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung, Weinheim; Basel.
- Kimmelman, Nicole 2010: Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management, Dissertation, Aachen.
- Kimmelman, Nicole; Lang, Johannes 2014: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund und ihre Schwierigkeiten an der Universität, in: Seifried, Jürgen; Faßhauer, Uwe; Seeber, Susan (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014, Opladen, S. 135–146.
- Klemm, Klaus; Zorn, Dirk 2017: Demographische Rendite adé: Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen, Gütersloh.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) 2000: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (15.12.2017).
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) 2002: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. Juni 2002, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (5.9.2017).

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2005: Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.6.2005; „Quedlinburger Beschlüsse“, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf (26.8.2017).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2009: Informationen des Sekretariats über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2009-Informationsschrift-Gegenseitige_Anerkennung.pdf (26.8.2017).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2010: Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (26.08.2017).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2012: Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.12.2012, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (5.9.2017).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2013a: Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.12.2013, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf (5.9.2017).

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2013b: Anerkennung und Mobilität, <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anererkennung-der-abschluesse.html> (26.8.2017).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2014a: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.6.2014, Berlin, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (26.8.2017).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2014b: Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf (5.9.2017).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2015: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014–2025 – zusammengefasste Modellrechnung der Länder, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.6.2015, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_208_LEB_LEA_2015.pdf (27.8.2017).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2016: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.5.1995 i. d. F. vom 6.10.2016, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (26.8.2017).

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2017a: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.3.2017, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (26.8.2017).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2017b: Einstellung von Lehrkräften 2016, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 212, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/EVL_2016.pdf (8.9.2017).
- Kutscha, Günter 1992: Zur Professionalisierung des Berufspädagogen und Konsequenzen für das Studium der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen, in: Sommer, Karl-Heinz (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen: Lehrermangel und Lehrerausbildung, Esslingen, S. 112–135.
- Lange, Silke 2017: Strukturen schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium in Deutschland, in: Wang, J.; Feng, X.; Rützel, J. (Hrsg.): Berufsschullehrerbildung in der Volksrepublik China und in der Bundesrepublik Deutschland – Professionalisierung, Kompetenzen, Herausforderungen, Schanghai.
- Lange, Silke; Frommberger, Dietmar 2017: Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse, in: Seifried, Jürgen; Seeber, Susan; Ziegler, Birgit (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017, Opladen et al.
- Lange, Silke; Süflow, Anja 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 (2), S. 65–71.
- Larsen, Malene R.; Sommersel, Hanna B.; Larsen, Michael S. 2013a: Evidence on Dropout Phenomena at Universities, Kopenhagen.
- Larsen, Michael S.; Kornbeck, Kapser; Kristensen, Rune M.; Larsen, Malene R.; Sommersel, Hanna B. 2013b: Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A Systematic Review, Clearinghouse – Research Series 15, Kopenhagen

- Lipsmeier, Antonius 2014: Bachelorlehrer – eine Radikalkur zur Behebung des Gewerbelehrermangels als letzte Therapie nach ernüchternder Diagnose, in: Die berufsbildende Schule 66 (7/8), S. 252–258.
- Loch, Werner 1991: Was muß man können, um ein guter Lehrer zu sein? Eine Grundfrage der Lehrerbildung, in: Homfeldt, Hans G. (Hrsg.) 1991: Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 96–122.
- Maertsch, Katharina; Voitel, Marcus 2013: Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden, in: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderungen für Hochschulen: Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen, Bielefeld, S. 49–66.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai 2013: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin, https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf (5.9.2017).
- Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der HRK (Hrsg.) 2003: Empfehlungen zur Lehrerbildung – aus Sicht der Fachhochschulen, http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/empfehlungen_zur_lehrerbildung.pdf_18.11.03neu.pdf (15.12.2017).
- Möller, Katharina 2006: Lehrerbildung – die (Un)Vollendete? Deutschland und Schweden im Vergleich, Hamburg.
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.) 2016: Öffnung des Schuldienstes an Beruflichen Schulen für den Seiten- bzw. Quereinstieg – absolute Nennungen, <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/diagramm/blfrage62> (8.9.2017).
- Müller, Ursula M. 2012: Wie sind Studierende mit Migrationshintergrund definiert bzw. charakterisiert und haben sie mehr Probleme im Studium? Ergebnisse aus einer Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen, in: Das Hochschulwesen 2, S. 5–57.
- Mußmann, Frank; Hardwig, Thomas; Rietmüller, Martin 2017: Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016, Lehrkräfte an öffentlichen Schulen, Ergebnisbericht, Göttingen, http://arbeitszeitstudie.gew-nds.de/images/files/Niedersaechsische_Arbeitsbelastungsstudie_2016_Lehrkraefte_an_oeffentlichen_Schulen.pdf (23.11.2017).
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole 2017: Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland: Überblick über aktuelle Entwicklungen, Gütersloh.

- OECD (Organisation of Economic and Cultural Development) (Hrsg.)
2004: Zentrale Bedeutung der Lehrkräfte: Anwerbung, berufliche
Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern,
Zusammenfassung in Deutsch, [http://www.oecd.org/
education/school/34991087.pdf](http://www.oecd.org/education/school/34991087.pdf) (15.12.2017).
- Otto, Jeannette; Spiewak, Martin 2016: Lehrer: Nicht belastet und
erschöpft, in: ZEIT Online, [http://www.zeit.de/2016/10/lehrer-beruf-
studien](http://www.zeit.de/2016/10/lehrer-beruf-
studien) (25.11.2017).
- Pätzold, Günter 2002: Berufspädagogische Lehramtsstudiengänge, in:
Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.):
Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, Wiesbaden, S. 71–89.
- Perle, Hans-Jürgen (Hrsg.) 1999: Schulpraktische Studien und
Praxissemester: Ergebnis gemeinsamer Beratungen auf der 19.
Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros am 20.5.1999 an der
Technischen Universität Dresden, Göttingen.
- Picht, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und
Dokumentation: Auszüge, S. 16–35, [http://www.epb.uni-
hamburg.de/erzwiss/lohmann/Lehre/Som3/BuG/picht1964.pdf](http://www.epb.uni-
hamburg.de/erzwiss/lohmann/Lehre/Som3/BuG/picht1964.pdf)
(15.12.2017).
- Pohlenz, Philipp; Tinsner, Karen; Seyfried, Markus 2007:
Studienabbruch: Ursachen, Probleme, Begründungen, Saarbrücken.
- Reiss, Kristina o. J.: Teach@TUM: Kompetenzorientierte und
evidenzbasierte MINT-Lehrerbildung an der TUM School of
Education, Poster, [https://www.qualitaetsoffensive-
lehrerbildung.de/intern/upload/posters/01JA1501_Poster_Teach_TU
M.pdf](https://www.qualitaetsoffensive-
lehrerbildung.de/intern/upload/posters/01JA1501_Poster_Teach_TU
M.pdf) (8.9.2017).
- Rischke, Melanie; Baedorf, Dominik; Müller, Ulrich 2014: Strategisches
Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und
machbar?, Gütersloh.
- Rothe, Georg 2006: Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe im
europäischen Vergleich: Vorschläge für eine Umstrukturierung der
Studiengänge samt Konsequenzen für das nationale
Berufsbildungssystem, Karlsruhe.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann,
Corinna; Kamm, Caroline; Krohn, Maud 2012: Das Praxissemester im
Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters
im Land Brandenburg, in: Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel,
Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline; Krohn, Maud (Hrsg.):
Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke
zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, Wiesbaden, S. 137–169.

- Schumacher, Mareike; Wagner, Andrea 2017: Ergebnis der vlbs-Onlineumfrage spricht klare Sprache: Belastungsgrenze der Lehrkräfte erreicht, in: vlbs-aktuell 5, S. 22–24.
- Schütte, Friedhelm 2006: Lehrerbildung – Der weite Weg der berufspädagogischen Profession nach Europa (Bologna), in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96 (4), S. 540–555.
- Sektion BWP – Berufs- und Wirtschaftspädagogik (der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge, Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch-Gmünd am 25.9.2014, http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf (14.8.2017).
- Sloane, Peter F. E. 2004: Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen, in: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 350–370.
- Söll, Matthias 2016: Die Entwicklung von Studiengängen: Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik, Detmold.
- Statistisches Bundesamt 2016: Erfolgsquoten 2014: Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2002 bis 2006, Wiesbaden, https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00029021/5213001147004.pdf;jsessionid=CCC20820372B3BEF510CBCEE76C1103C (5.9.2017).
- Tenberg, Ralf 2015: „Stiefkinder“ des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen“ zu deren Implementierung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 111 (4), S. 481–501.
- Tenberg, Ralf 2017: Grundständige Lehrperson an berufsbildenden Schulen in drei Jahren: Ein Konzept für ein integratives und konsequent konsekutives Lehramtsstudium, in: Die berufsbildende Schule, 96 (7/8), S. 276–278.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim, Basel.
- Terhart, Ewald 2004: Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland, in: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 37–59.

- Terhart, Ewald 2005: Die Ergebnisse der OECD-Lehrerstudie in Relation zu den aktuellen Reformen in der Lehrerbildung in Deutschland, Vortrag, Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern – Fachtagung zur OECD-Lehrerstudie, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 17.2.2005, Bonn.
- Terhart, Ewald 2013: Vorwort, in: Offenburg, Esther; Walke, Jutta (Hrsg.): Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung: Eine qualitative Dokumentenanalyse, Bonn.
- Tettenborn, Silke 2015: Studierendenzahlen in den beruflichen Lehramtsstudiengängen – Prekäre Entwicklungen für die gewerblich-technischen Fachrichtungen, in: Die berufsbildende Schule 67 (2), S. 58–64.
- TUB (Technische Universität Berlin) o. J.a: Innovative Einstiege und Gewinnung neuer Studierender (QMaTUB, Säule 1), http://www.setub.tu-berlin.de/menue/projekte/tub_teaching/innovative_einstiege_und_gewinnung_neuer_studierender/ (8.9.2017).
- TUB (Technische Universität Berlin) o. J.b: Professions- und forschungsorientierte Lernarrangements im Lehramtsstudium (ProFoLe, Säule 2), http://www.setub.tu-berlin.de/menue/projekte/tub_teaching/professions_und_forschungsorientierte_lernarrangements_im_lehramtsstudium/ (8.9.2017).
- TUM (Technische Universität München) o. J.: Master Berufliche Bildung Integriert, <https://www.edu.tum.de/qualitaetsoffensive/master-berufliche-bildung-integriert/projekt-master-berufliche-bildung-integriert/> (8.9.2017).
- Universität Bamberg 2017: BeBi: Berufliche Bildung, <https://www.uni-bamberg.de/wege/bebi/> (8.9.2017).
- Von Lehm, Birgitta 2007: Schule macht Lehrer krank, in: WELT, <https://www.welt.de/wissenschaft/article778991/Schule-macht-Lehrer-krank.html> (25.11.2017).
- Wadewitz, Marion 2016: Seiteneinsteiger/innen im Schuldienst an berufsbildenden Schulen – Befunde zur Situation in Thüringen, in: Bals, Thomas; Diettrich, Andreas; Eckert, Manfred; Kaiser, Franz (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen: Vielfalt als Chance?, Detmold, S. 113–144.
- Weimann-Lutz, Birgit; Ammann, Tina 2007: Studienabbruch nach einem Berufswechsel in den Lehrerberuf: Häufigkeit und subjektive Deutungen, in: bildungsforschung 4 (2).

- Weyer, Christian; Gehrau, Volker; Brüggemann, Tim 2016: Der Einfluss von Medien auf die Entwicklung von Berufswünschen im Prozess der Berufsorientierung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112 (1), S. 108–126.
- Weyland, Ulrike 2012: Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern, Hamburg.
- Weyland, Ulrike 2014: Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung?, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Profil 3, <http://www.bwpat.de/profil-3/weyland> (26.8.2017).
- Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline 2010: Expertise: Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung 1. Phase an hessischen Hochschulen, Berlin.
- Wissenschaftsrat 2002: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Drs. 5102/02 (18.1.2002), Berlin.
- Wissenschaftsrat 2010: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Drs. 10031–10 (2.7.2010), Berlin.
- Wolter, Andrä 2010: Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitsmythos zur beruflichen Kompetenz, in: Birkelbach, Klaus; Bolder, Axel; Düsseldorf, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels, Baltmansweiler, S. 199–219.
- Wolter, Andrä 2013: Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland, in: Gützkow, Frauke; Quaißer, Gunter (Hrsg.): Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit, Bielefeld, S. 149–174.
- ZDF 2015: Lehrer über Nacht: Doku 37 °, <https://www.zdf.de/dokumentation/37-grad/lehrer-ueber-nacht-quereinsteiger-im-klassenzimmer-100.html> (25.11.2017).
- Zinn, Bernd o. J.: LEBUS – Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen, Poster, https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/intern/upload/posters/01JA1602_Plakat_Lebus_TP1_TP2_final.pdf (8.9.2017).
- Zoyke, Andrea 2016: Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen: Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung, in: Zoyke, Andrea; Vollmer, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen, Bielefeld, S. 207–237.

Zschesche, Tilmann o. J.: Aktuelle Entwicklungslinien der
Lehrkräftefortbildung und die Reform der staatlichen Institute der
Lehrerfortbildung, [http://www.ibbw-consult.de/wp-
content/uploads/2012/04/Entwicklungslinien_Lehrerfortbildung_These
n1.pdf](http://www.ibbw-consult.de/wp-content/uploads/2012/04/Entwicklungslinien_Lehrerfortbildung_These_n1.pdf) (15.12.2017).

In der Kurzexpertise zur Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen präsentieren die Autor_innen den aktuellen Diskurs um die berufliche Lehrer_innenbildung in Deutschland. In der Vorstellung aktueller Veränderungsansätze wird deutlich, wie weit fortgeschritten die Entwicklung und aktuelle Modernisierung der beruflichen Lehrer_innenbildung in Deutschland ist und wie wichtig die Balance zwischen Reformanstrengungen und notwendiger Qualitätssicherung für die Ausbildung des beruflichen Bildungspersonals bleibt.
