

Schwerpunktthema Gewerblich-technische Lehrkräftebildung

lernen & lehren

Elektrotechnik – Informationstechnik
Metalltechnik – Fahrzeugtechnik



Aktuelle Modelle und Herausforderungen der
gewerblich-technischen Lehrkräftebildung

Rahmenbedingungen und Ansatzpunkte für die
phasenübergreifende Zusammenarbeit in der Lehrkräfteausbildung

Mentorinnen und Mentoren an berufsbildenden Schulen qualifizieren
ist ein Geben und Nehmen

Gewerblich-technische Lehrkräfteausbildung an
der Pädagogischen Hochschule Tirol

Call for Papers für die 34. BAG-Fachtagung auf den 23. Hochschultagen Berufliche Bildung in Paderborn

Gestaltung elektro-, informations-, metall- und fahrzeug- technischer Lern- und Lehrprozesse im Kontext von Transformation und Nachhaltigkeit

Die aktuelle wirtschafts- und umweltpolitische Situation stellt die Arbeitswelt in den Bereichen Metalltechnik, Elektrotechnik, Informationstechnik und Kraftfahrzeugtechnik vor große Herausforderungen. Betrachtete man die technologischen und arbeitsorganisatorischen Änderungen in der Arbeitswelt bis Mitte des letzten Jahrzehnts noch als eine Weiterführung kontinuierlich stattfindender Innovationsprozesse, so lassen sich die derzeit wahrnehmbaren Entwicklungen nicht mehr adäquat beschreiben; sie stellen sich vielmehr als tiefgreifend komplexe Umwälzungen in der Arbeitswelt dar. Sie werden aktuell unter dem Begriff der „Transformation“ von Arbeit diskutiert.

Vom 17. bis 19. März 2025 finden in Paderborn unter der Überschrift „Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf“ die Hochschultage Berufliche Bildung 2025 statt, auf denen wir erneut mit einer Fachtagung teilnehmen werden.

Der technologische Fortschritt und die Digitalisierung haben die Arbeitsprozesse grundlegend verändert und die Geschwindigkeit des Wandels nimmt derzeit weiter zu. Beispielhaft können hier die Energiewende, die Verkehrswende/die Entwicklung von Elektromobilität sowie geänderte Arbeitsprozesse aufgrund neuer Kommunikationswege bei cyberphysischer Arbeit und Teilzeitmodelle genannt werden. Gleichzeitig wächst der Druck, nachhaltige, umweltfreundliche und gesellschaftlich akzeptanzfähige Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Diese Entwicklungen erfordern ein tiefes Verständnis der Komplexität und Vernetzung von Technikfolgen sowie eine verantwortungsbewusste demokratische Gestaltung von Arbeitsprozessen. Dabei spielen Mitbestimmung und Gestaltungsmöglichkeiten der Beschäftigten eine zentrale Rolle, um den Wandel ökologisch, ökonomisch und gesellschaftlich zu bewältigen, insbesondere, da bei den Voraussetzungen, Interessen und Partizipationsmöglichkeiten in der beruflichen Bildung eine große innere und äußere Heterogenität bei den Lernenden besteht.

Um diese Herausforderungen aus Sicht der BAG zu diskutieren, ist im Rahmen der Hochschultage unsere 34. Fachtagung mit dem folgenden Titel geplant:

„Gestaltung elektro-, informations-, metall- und fahrzeugtechnischer Lern- und Lehrprozesse im Kontext von Transformation und Nachhaltigkeit – Best Practice-Ansätze in Betrieb und Schule sowie Erkenntnisse aus der Wissenschaft“.

Hierfür bitten wir um Ihre Beiträge für die Themenbereiche:

- Folgen der eigenen (Fach-)Arbeit und der Technikentwicklung verstehen und nachhaltigkeitsorientiert in Bildungsprozessen gestalten
- Gestaltungskompetenz und Mitbestimmung in Lern- und Arbeitsprozessen
- Umgang mit Heterogenität und mit Unbestimmtheit der Transformation, z. B. Interdisziplinarität, Bedeutung nicht-institutionaler Bildungsprozesse, ...

Die Ausschreibung richtet sich an Akteure aus Hochschule, Schule und Betrieb, die ihre Positionen und Lösungsansätze präsentieren und zur Diskussion stellen wollen. Gewünscht werden Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bitte reichen Sie Ihr Abstract in der Länge von max. einer A4-Seite bis zum **31.12.2024** über den Link

www.bag-elektrometall.de

ein und geben Sie die gewünschte Dauer Ihres Beitrags an.

Wir freuen uns auf Ihre eingereichten Beiträge und eine spannende Fachtagung.

Ihre BAG-Elektrometall

Inhalt

SCHWERPUNKT: GEWERBLICH-TECHNISCHE LEHRKRÄFTEBILDUNG

- Editorial**
- 90 Aktuelle Herausforderungen der Lehrkräftebildung für gewerblich-technische Schulen
Torben Karges/Tim Richter-Honsbrok/Tamara Riehle
- Schwerpunkt**
- 92 Aktuelle Modelle und Herausforderungen der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung
Cathleen Larisch/Torben Karges/Tamara Riehle
- 98 Rahmenbedingungen und Ansatzpunkte für die phasenübergreifende Zusammenarbeit in der Lehrkräfteausbildung
Tim Richter-Honsbrok
- 106 Mentorinnen und Mentoren an berufsbildenden Schulen qualifizieren ist ein Geben und Nehmen – Erfahrungen aus einem universitären Mentoringprogramm
Franz Kaiser/Claudia Kalisch
- 111 Gewerblich-technische Lehrkräfteausbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol
Anja Steiner
- Praxisbeiträge**
- 117 Zwei Phasen – eine Praxis. Lehrkräftebildung an der Beruflichen Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg
Anna Leube/Marcel Kröger/Monika Stausberg/Julia Timmann/Jacqueline Hellenschmidt-Pluskat
- 122 Das duale Masterstudium für das gewerblich-technische Lehramt in Schleswig-Holstein – Entwicklungen und Potentiale
Jonas Peter Krajewsky
- 126 Siegener Erklärung 2024
Sprecher der GTW
- 128 Besondere Würdigung von Jörg-Peter Pahl an seiner Grabstätte
Georg Spöttl/Michael Tärre
- Rezensionen**
- 129 Grollmann/Frommberger/Deißinger u.a.: Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie
Klaus Jenewein
- 130 Rauner: Grundlagen der modernen Berufsbildung
Friedhelm Eicker
- Ständige Rubriken**
- I–IV BAG aktuell 3/2024
- 132 Verzeichnis der Autorenschaft
- U3 Impressum

Beiträge in der Zeitschrift lernen & lehren sollen diskriminierungs- und gendersensibel verfasst sein. Das generische Maskulinum wird daher nicht verwendet. Solange im amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung keine verbindlichen Sonderzeichen (Genderstern, Unterstrich, Doppelpunkt etc.) zur Einbeziehung nicht-binärer Geschlechtsidentitäten vorgegeben sind, wird auf deren Verwendung in der Zeitschrift verzichtet. Stattdessen werden konsequent andere Möglichkeiten zur Vermeidung diskriminierender Sprache und zur Sichtbarmachung von Diversität genutzt. Dazu zählt primär die Nutzung von geschlechtsneutralen Formulierungen. Wenn dieses nicht möglich ist, werden ausschließlich Beidnennungen (z. B. Schülerinnen und Schüler) verwendet.



Editorial

Aktuelle Herausforderungen der Lehrkräftebildung für gewerblich-technische Schulen



TORBEN KARGES



TIM RICHTER-HONSBROK



TAMARA RIEHLE

Die Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen steht aktuell vor großen Herausforderungen. Neben dem eklatanten Mangel an Studierenden in den gewerblich-technischen Fachrichtungen ergeben sich auch strukturelle Schwierigkeiten bei der Ausbildungsgestaltung. Auch diverse Einstiegsmodelle in den Lehrkräfteberuf konnten dem Mangel keine Abhilfe leisten. Die Gewährleistung einer qualitativ hochwertigen Ausbildung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ist jedoch mitentscheidend für die Zukunftsfähigkeit der Fachkräfte in einer zunehmend komplexen und volatilen Arbeitswelt. Mit der vorliegenden Ausgabe von lernen & lehren möchten die Autorinnen und Autoren Probleme und Herausforderungen benennen und Lösungsansätze aufzeigen.

Eine der zentralen Herausforderungen in der beruflichen Lehrkräftebildung ist der signifikante Mangel an Studierenden. Die Gründe hierfür sind vielfältig und umfassen unter anderem eine mangelnde Attraktivität des Berufes aufgrund der wahrgenommenen Arbeitsbelastung, des Status des Lehrberufes in der Gesellschaft sowie der vermeintlich niedrigeren Vergütung im Vergleich zu alternativen Karrieren in der freien Wirtschaft. Dieser Mangel führt nicht nur zu einer quantitativen Lücke, sondern birgt auch das Risiko eines qualitativen Defizits in der zukünftigen Lehrkräftegeneration.

Zusätzlich zur Rekrutierungsherausforderung zeigt sich zunehmend die strukturelle Ausgestaltung der Lehrkräfteausbildung (für berufsbildende Schulen) problematisch. Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert: Die erste Phase findet an Universitäten statt und umfasst i. d. R. das Studium der beruflichen Fachrichtung, eines allgemeinbildenden Unterrichtsfaches sowie der Bildungswissenschaften. Die zweite Phase ist der Vorbereitungsdienst (Referendariat) an Schulen und Landesinstituten. Durch diese institutionelle Trennung kann die Kohärenz der Kompetenzentwicklung im Rahmen der Lehrerbildung nicht immer gewährleistet werden. Ein Aspekt, der zunehmend zur Unattraktivität beiträgt.

Um diese Herausforderungen anzugehen, sind mehrere Strategien zu verfolgen. Zum einen bedarf es einer Aufwertung des Lehrberufs an berufsbildenden Schulen, um diesen für Studieninteressierte attraktiver zu machen. Dies kann von Seiten der Länder durch bessere Arbeitsbedingungen, eine erhöhte Flexibilität und systematische Personalentwicklung erreicht werden. Zum anderen sollte die Kooperation zwischen Universitäten, Schulen und Landesinstituten intensiviert und institutionalisiert werden, z. B. über gemeinsame Lehrveranstaltungen, Praktika oder Mentoring-Programme. Auch Modelle eines dualen Studiums bieten hierfür gute Anknüpfungspunkte, scheitern aber bisweilen in der Umsetzung an den spezifischen Anforderungen und Rahmenbe-

dingungen der beteiligten Lernorte und Akteurinnen und Akteure.

Nur mit einer gemeinsamen Anstrengung von Politik und Bildungseinrichtungen kann sichergestellt werden, dass die gewerblich-technische Berufsbildung auch zukünftig durch qualifizierte und motivierte Lehrkräfte getragen wird.

Die Beiträge dieses Heftes greifen die aufgeworfenen Problemfelder auf. CATHLEEN LARISCH, TAMARA RIEHLE und TORBEN KARGES befassen sich mit den unterschiedlichen Ausbildungsmodellen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Auch wenn diese Modelle, einschließlich Quereinstiegs- und dualer Masterprogramme, teilweise die Attraktivität und Zugänglichkeit des Lehramtsstudiums erhöhen können, kritisieren die Autorinnen und der Autor die oftmals vernachlässigte Einbindung der Hochschulen und die mangelnde Sicherstellung der Ausbildungsqualität, die zur Einhaltung von bundesweiten Standards für die Lehrerprofessionalisierung erforderlich wäre.

Der Beitrag von TIM RICHTER-HONSBROK untersucht die Notwendigkeit und Möglichkeiten der phasenübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräfteausbildung, insbesondere zwischen der universitären Ausbildung und dem anschließenden Vorbereitungsdienst. Der Autor beschreibt die strukturellen und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen sowie die unterschiedlichen Akteure in beiden Phasen, wobei er auf die Herausforderungen und Kritikpunkte eingeht, die in der mangelnden Verzahnung der Praxiserfahrungen und der theoretischen Ausbildung liegen.

FRANZ KAISER und CLAUDIA KALISCH berichten von einem Mentoringprogramm der Universität Rostock zur Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren an berufsbildenden Schulen. Durch die erfolgreiche Kooperation zwischen der Universität und dem Kompetenzzentrum für Berufliche Schulen in Mecklenburg-Vorpommern wird ein Beitrag dazu geleistet, dass

Mentorinnen und Mentoren sowohl Studierende in Praxisphasen als auch Quer- und Seiteneinsteigende wirksam unterstützen. Das Programm wird als zweiseitiger Vorteil beschrieben, da es sowohl den Studierenden hilft, den Einstieg in die Schule zu erleichtern und den sogenannten Praxisschock zu mildern, als auch den Mentorinnen und Mentoren wertvolle Einsichten, neue Perspektiven und eine bewusstere Reflexion ihrer Rolle bietet.

ANJA STEINER befasst sich mit der gewerblich-technischen Lehrkräfteausbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Ausgehend von curricularen Rahmenbedingungen werden Herausforderungen, die sich u. a. durch heterogene Lerngruppen begründen, beleuchtet. Heterogenität bezieht sich hier vor allem auf unterschiedliche Unterrichtsfächer, Vorbildungen, Lebensalter und -situationen der Studierenden. Darauf aufbauend beschreibt die Autorin ein Modell, das die Kombination von Präsenz- und Online-Lehre vorsieht und sich in der Lehrpraxis bewährt hat.

In der Lehrkräftebildung an der Beruflichen Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg in Hamburg wird das HiT-Projekt (Handlungsorientierung im Team) genutzt, um durch interdisziplinäre Zusammenarbeit, agile Methoden und praxisnahe Projekte sowohl Lehrkräfte als auch Lernende auf die dynamischen Anforderungen der modernen Arbeitswelt vorzubereiten. Darüber berichten ANNA LEUBE, MONIKA STAUSBERG, JACQUELINE HELLENSCHMIDT-PLUSKAT, MARCEL KRÖGER und JULIA TIMMANN. Der Ansatz fördert Teamarbeit und flexible Lehrmethoden, indem er Handlungsorientierung in den Fokus rückt.

JONAS KRAJEWSKY berichtet über seine Erfahrungen als Student des dualen Masterstudiums für das gewerblich-technische Lehramt in Schleswig-Holstein. Während Synergien zwischen Studium und Praxis viele Lernvorteile bieten, sind jedoch organisatorische Hürden, Zeitdruck und mangelnde Abstimmung zwischen den beteiligten Institutionen festzustellen.

Aktuelle Modelle und Herausforderungen der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung



CATHLEEN LARISCH



TORBEN KARGES



TAMARA RIEHLE

Ein akuter Lehrkräftemangel ist in der deutschen Bildungslandschaft kein allzu neues Phänomen. Seit längerer Zeit versuchen Bildungspolitik und Hochschulen auch für die berufliche Bildung immer wieder die Nachfrage durch spezielle Studienmodelle und Sonderwege zu erhöhen. Die föderalistisch strukturierte Lehrkräftebildung führt dabei zu teilweise heterogenen Maßnahmen und Studiengangmodellen in den Bundesländern. Im Beitrag werden verschiedene Studiengangmodelle für das Lehramt an berufsbildenden Schulen vorgestellt, darunter konsekutive und additive Masterstudiengänge sowie nichttraditionelle, kooperative Ausbildungsmodelle wie das duale Masterstudium. Des Weiteren werden Quereinstiegsvarianten ohne universitäre Beteiligung als Mittel zur Lehrkräftegewinnung dargestellt, welche durch landesspezifische Sondermaßnahmen ermöglicht werden. Zur Sicherstellung von Qualität und Professionalität in der Lehrkräftebildung wird auch bei diesen Modellen eingeschränkt für eine stärkere Einbeziehung der Hochschulen plädiert.

AUSGANGSLAGE

Um der „deutschen Bildungskatastrophe“ zu begegnen „müßten sämtliche Hochschulabsolventen Lehrer werden, wenn unsere Schulen ausreichend mit Lehrern versorgt sein sollen“ (PICHT 1964, S. 22).

Der Mangel an Lehrkräften scheint kein neues Phänomen zu sein. Seit sechzig Jahren ist die deutsche Bildungspolitik geprägt durch einen „zyklischen Wandel von Überschuss und Mangel“ (EDELSTEIN & KLEMM 2024). In der beruflichen Bildung bedroht das Fehlen qualifizierter Lehrkräfte schon seit Jahren in vielen Bundesländern die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung (ANDERS 2024). Dem versuchen die beteiligten Institutionen wie Länder, Universitäten und KMK entgegenzuwirken, wobei die Vorgehensweisen je Institutionsart sich im Wesentlichen kaum unterscheiden.

Die Universitäten versuchen im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben zielgruppengerechte Studiengänge zu entwickeln, um Studierende für ein Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen auch in den gewerblich-technischen Mangelfachrichtungen zu gewinnen. Gleichzeitig versucht die Bildungspolitik mit außeruniversitären Maßnahmen Lehrkräfte zu gewinnen, um die Unterrichtsversorgung zu gewährleisten. Aktuell werden wieder einmal „Sondermaßnahmen/-modelle“ offeriert und aktiv beworben.

Da die zweiphasige Lehrkräftebildung in der föderalistischen Bundesrepublik Ländersache ist und jedes Bundesland eigene Lehrkräftebildungs- und Hochschulgesetze hat, entwickeln die Länder und Hochschulen jeweils eigene Maßnahmen oder Modelle. Folglich sind die Wege in den Schuldienst, die Lehramtsstudiengänge sowie die Maßnahmen zur Behebung des Lehrkräftemangels ebenso vielfältig

wie die Republik. Im Folgenden werden einige dieser Modelle vorgestellt.

BUNDESWEITE RAHMENSTRUKTUREN FÜR LEHRAMTSSTUDIENGÄNGE

Im Gegensatz zu den bildungspolitischen Sondermodellen der einzelnen Bundesländer, gibt es für die erste Phase der Lehrkräftebildung an den Hochschulen länderübergreifende Rahmenvereinbarungen der KMK (vgl. KMK 1995, KMK 2013).

Prinzipielle Studiengangmodelle/-organisationen

Die Rahmenvereinbarungen sind die gemeinsame, verbindliche Basis für die Gestaltung der Lehramtsstudiengänge sowie deren Akkreditierung. Trotzdem ist die KMK-konforme Umsetzung der Studiengänge an den Hochschulen divers.

Hinzu kommt, dass die spezifische Ausgestaltung der Studiengänge unter Berücksichtigung der jeweiligen Landesgesetze erfolgt. Problematisch in Bezug auf eine bundesweite Anerkennung und Mobilität wird es, wenn landesspezifische Lehrkräftebildungsgesetze (vgl. z.B. LEHBILDG M-V, § 6) nicht auf die KMK-Vorgaben abgestimmt sind oder wenn im Zuge der Mangelbekämpfung landes- und hochschulspezifische, nicht KMK-konforme, Studiengänge offeriert werden. Dadurch wird die Realisierung des sogenannten Quedlinburger Beschlusses (KMK 2005) bzw. des Beschlusses zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen (KMK 1999/2013) in Frage gestellt.

Studiengangstrukturen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen

Die Vereinbarungen zu den Struktur- und Professionalisierungsstandards in Bezug auf die Lehrkräftebildung (KMK 2004, KMK 2008/2024) sollten eine bundesweite Vergleichbarkeit und Mobilität gewährleisten. Zu den verbindlichen Vereinbarungen gehört bspw. die Strukturierung in ein Bachelor-Master-System oder Staatsexamensmodell. Letzteres wird nur in Sachsen, Bayern und

dem Saarland (vgl. MONITOR 2024) für das berufliche Lehramt praktiziert.

Das Lehramtsstudium sollte nach KMK (2004, S. 4) immer an einer Universität angegliedert sein. Sonderfälle sind die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg sowie kooperative Studiengänge von Universitäten und Fachhochschulen (z. B. in Münster, Rostock).

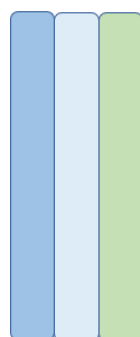
Konsekutive Studiengänge, die eine Bachelor-Master-Struktur haben, können in der II- und Y-Form organisiert sein. In der parallelen Ausführung werden die Fach- und Bildungswissenschaften sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium studiert. Studiengänge in der Y-Form sind i. d. R. so angelegt, dass eine berufliche Fachrichtung im Bachelorstudiengang studiert wird und im Masterstudiengang das zweite Fach und ein Großteil der Bildungswissenschaften. Diese Form wird von der Hochschule gewählt, wenn polyvalente Abschlüsse (z. B. B.Sc.) realisiert werden sollen, um somit mehrere Studientoptionen zu gewährleisten.

Des Weiteren gibt es additive Masterstudiengänge (V-Form), häufig auch Quermasterstudiengänge genannt, die jedoch nicht mit dem Quereinstieg in den Schuldienst zu verwechseln sind. Additive Studiengänge sind eigenständige Master-Lehramtsstudiengänge, die auf einen Ein-Fach-Bachelorstudiengang, der mit einer beruflichen Fachrichtung korrespondiert, aufbauen. Im Masterstudiengang werden dann lediglich das zweite Fach sowie die Bildungswissenschaften studiert (vgl. LANGE et al. 2024) (Abb. 1).

Studienanteile eines regulären Lehramtsstudiums

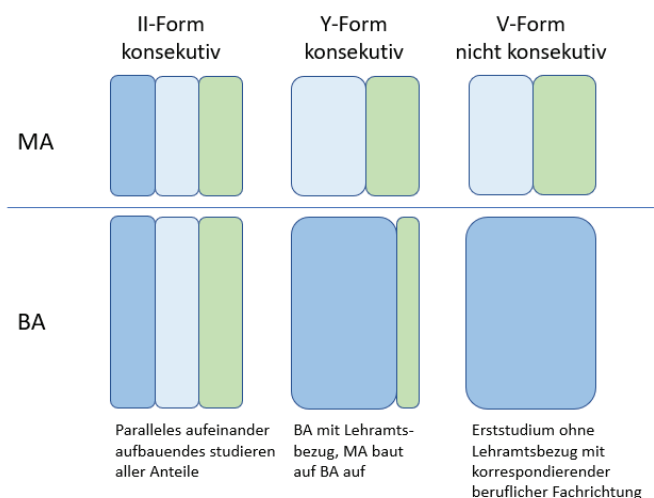
Die Rahmenvereinbarung (KMK 1995/2018) sieht drei Studienbereiche vor: einen bildungswissen-

Staatsexamen



Berufliche Fachrichtung

BA/MA System



Paralleles aufeinander aufbauendes studieren aller Anteile

BA mit Lehramtsbezug, MA baut auf BA auf

Erststudium ohne Lehramtsbezug mit korrespondierender beruflicher Fachrichtung

Zweites Fach

Bildungswissenschaften

Abb. 1: Vereinfachte Darstellung gängiger Studiengangmodelle für das berufsbildende Lehramt

schaftlichen Anteil (30 %), einen fachwissenschaftlichen Anteil in der beruflichen Fachrichtung und dem zweiten Unterrichtsfach (60 %) sowie die Abschlussarbeiten (10 %).

Für die inhaltliche Ausgestaltung sind die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der KMK (2008) sowie die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (KMK 2004) bindend. Der Umfang der fachwissenschaftlichen Anteile kann dabei erheblich variieren. Das Y-Modell wird häufig in Form eines sogenannten Major-Minor-Modells umgesetzt. Die Anteile zwischen beruflicher Fachrichtung und zweitem Fach sind im Gegensatz zum Equal-Modell ungleich verteilt.

Eine Besonderheit stellen Studiengänge mit hochaffinen und affinen Zweitfächern dar. Diese Modelle sind äquivalent zu einem Ein-Fach-Lehramtsstudiengang und werden i. d. R. als V-Variante (additiver Studiengang) realisiert.

Bildungswege und -zeiten

Lehramtsstudiengänge müssen gemäß der KMK (1995) zehn Semester umfassen. Hinzu kommt der Vorbereitungsdienst, der i. d. R. 18 Monate beträgt. Der Eintritt in das Berufsleben als Lehrkraft findet somit frühestens nach sechseinhalb Jahren statt. Bei Absolventinnen und Absolventen ohne Berufsausbildung wird zusätzlich ein Betriebspraktikum in der beruflichen Fachrichtung von einem Jahr gefordert.

Die seit Jahren niedrigen Studierendenzahlen und der größer werdende Lehrkräftebedarf führten dazu, dass die Länder und Hochschulen versuchen, weitere Zielgruppen zu gewinnen. Die Hochschulen fokussieren systembedingt eher die Studiengänge, wohingegen die Bildungspolitik die Öffnung der Zugänge in den Schuldienst oder in die zweite Phase der Lehrkräftebildung realisiert. Auch wenn die Lösungsstrategien divers erscheinen, so folgen sie doch gewissen Mustern, die im Folgenden anhand von Beispielen aufgezeigt werden.

NICHTTRADITIONELLE LEHRKRÄFTEBILDUNG AN DEN HOCHSCHULEN

Um dem Rückgang bei der Zahl der Studierenden zu begegnen, haben die Universitäten verschiedene Studiengangmodelle jenseits der traditionellen Studiengänge entwickelt. Damit die Abschlüsse anerkannt werden, müssen sie auf Basis der Rahmenvereinbarungen und Standards der KMK akkreditiert sein. Daher unterscheiden sich die länderspezifischen Lösungen nicht wesentlich. Divergenzen ergeben sich lediglich bei den Umfängen der Studienteile

und ggf. bei der Semesteranzahl. Exemplarisch soll hier ein Studiengang aus Rostock skizziert werden.

Nicht konsekutiver Masterstudiengang in Mecklenburg-Vorpommern

Die Universität Rostock bietet neben konsekutiven Lehramtsstudiengängen mit einer Regelstudienzeit von zehn Semestern auch einen fünfsemestrigen, nicht-konsekutiven Masterstudiengang als V-Modell an. Zugangsvoraussetzung ist, wie bei den meisten anderen Modellen auch, ein einschlägiger Hochschulabschluss in einer der sieben angebotenen beruflichen Fachrichtungen. Der Masterstudiengang beinhaltet die bildungswissenschaftlichen Anteile (Berufspädagogik, Didaktik und Psychologie) sowie die Fachanteile des zweiten Unterrichtsfaches im Umfang von 60 CP. Der überdurchschnittlich hohe Fachanteil des Zweitfaches ist durch die Universitätsregularien vorgegeben und erfordert das fünfte Semester. Vergeben wird der KMK-konforme akademische Grad Master of Education.

NICHTTRADITIONELLE, KOOPERATIVE LEHRKRÄFTEBILDUNG

Duales Masterstudium in Schleswig-Holstein

Das „Duale Masterstudium Schleswig-Holstein“ wurde im Jahr 2019 als Pilotstudiengang eingeführt, um dem massiven Lehrkräftemangel in den gewerblich-technischen Fachrichtungen Elektro-, Fahrzeug-, Informations- und Metalltechnik zu begegnen. Das duale Masterstudium ermöglicht Absolventinnen und Absolventen einschlägiger ingenieurwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge innerhalb von drei Jahren das Masterstudium in einer der genannten beruflichen Fachrichtungen sowie den Vorbereitungsdienst zu absolvieren. Dabei werden die berufliche Fachrichtung, Berufspädagogik sowie ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach im ersten Jahr in Vollzeit studiert, im zweiten Jahr wird zusätzlich der Vorbereitungsdienst aufgenommen und im dritten Jahr die Masterarbeit geschrieben sowie das Zweite Staatsexamen abgelegt. Eine Bezahlung der Studierenden erfolgt ab dem ersten Semester und die Absolvierenden verpflichten sich, für fünf Jahre an ihrer Ausbildungsschule zu bleiben.

Konnten die maximal zehn Studienplätze im dualen Studium in der ersten Kohorte noch besetzt werden, nahm die Zahl der besetzten Plätze in den weiteren Durchgängen ab. Das Modell ist derart angelegt, dass berufsbildende Schulen eine freie Stelle für das Studium ausschreiben müssen, die ihnen dann erst zeitverzögert nach einem Jahr und auch nur in Teilzeit für den Vorbereitungsdienst zur Verfügung steht. Die

Zahl der von den Schulen zur Verfügung gestellten Stellen hat sich seit 2019 stets reduziert.

Das „Duale Masterstudium SH“ wird von einer wissenschaftlichen Begleitforschung flankiert. Für die zweite Kohorte konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Studierenden sich ohne das duale Masterstudium nicht für das Lehramtsstudium entschieden hätte und dass ein relevanter Faktor für die Entscheidung das gezahlte Entgelt war (DE BOER & KUKLYS 2021). Diese Erkenntnis wird durch die Befragungsergebnisse der dritten Kohorte gestützt. Seit dem Jahr 2024 werden Neueinschreibungen für das „Duale Masterstudium SH“ nicht mehr angeboten.

Dualer Master am Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen inklusive berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst

Der „Duale Master am Berufskolleg“ ist ein Beispiel für eine institutionsübergreifende Kooperation von Bildungspolitik und Hochschulen. Das spezifische Modell ermöglicht den Einstieg in eine Lehrtätigkeit in der beruflichen Bildung. Eine Lehrkraft, die über den Seiteneinstieg (vgl. MBS NRW 2024a) eine Anstellung an einem Berufskolleg erhalten hat, kann im Rahmen des Modells ein berufsbegleitendes Masterstudium für das Lehramt an Berufskollegs absolvieren (vgl. MSB NRW 2024b).

Die Lehrkräfte kommen in diesem „dualen“ Modell ihrer Unterrichtstätigkeit in einer berufsbildenden Schule im Umfang von 13 Stunden an drei Tagen pro Woche nach. An zwei Tagen studieren sie an der Universität. Der Masterstudiengang umfasst sechs Semester, in denen neben den Bildungswissenschaften ein (affines) zweites Fach studiert wird. Der Studiengang schließt mit einem Master of Education ab. Nach dem Masterabschluss folgt ein 18-monatiger berufsbegleitender Vorbereitungsdienst. In NRW sind an diesem Modell fünf Hochschulen beteiligt. Jede dieser Hochschulen hat ein entsprechendes spezifisches Studienprogramm aufgelegt, akkreditiert und etabliert.

Zu Beginn der Maßnahme gab es eine erhöhte Nachfrage. Es gab Hochschulen, die über zwanzig Bewerber zählten. Vor allem das berufsbegleitende Studium, das eine finanzielle Absicherung gewährleistet, und die abgestimmten Studien- und Arbeitspläne sowie ein KMK-konformer Abschluss ließen das Modell attraktiv erscheinen. Es zeigte sich jedoch, dass das Studienmodell mit einer hohen Arbeitsbelastung einhergeht und es anfangs des Projektes zu vermehrten Abbrüchen kam. Aktuelle Daten zu Studierenden sowie Absolventinnen und Absolventen sind leider nicht öffentlich verfügbar. Kritisch muss hier, wie bei anderen Quer- und Seiteneinstiegsmodellen auch,

gesehen werden, dass der Einsatz im Schuldienst ohne grundlegende Vorkenntnisse in Berufspädagogik und Didaktik erfolgt. Ferner zeichnet sich ab, dass die Studien- und Kooperationsbedingungen dazu führen, dass Schulen, die nicht im Einzugsbereich der beteiligten Hochschulen liegen, von dieser Maßnahme kaum profitieren.

LEHRKRÄFTEGEWINNUNG DURCH SEITEN- BZW. QUEREINSTIEG OHNE UNIVERSITÄRE BETEILIGUNG

Aufgrund des absehbaren Lehrkräftemangels formulierte die KMK 2013 bereits eine rechtliche Grundlage für länderspezifische Sondermaßnahmen für die Gewinnung von Lehrkräften. Im theoretischen Diskurs wird zwischen Quer- und Seiteneinstieg unterschieden (DRIESNER & ARNDT 2020, S. 416). Mit dem Quereinstieg wird demnach der Eintritt in den Vorbereitungsdienst ohne ein erstes Staatsexamen oder lehramtsbezogenen Masterabschluss, jedoch mit einem entsprechenden Hochschulabschluss, bezeichnet (ebd.). Der Begriff „Seiteneinstieg“ findet hingegen grundsätzlich Verwendung, für den Eintritt in den Schuldienst ohne erstes und zweites Staatsexamen oder lehramtsbezogenen Masterabschluss (ebd.). Allerdings differenziert der Seiteneinstieg je nach Zielsetzung und unterschiedlichen Programmen (KORNECK et al. 2010, S. 9). Die länderspezifischen Angebote für Quer- und Seiteneinstieg sowie deren Benennungen (z. B. „qualifizierter Quereinstieg“, „Direkteinstieg“) sind ebenso vielfältig wie die zu Grunde liegenden Gesetze. Exemplarisch sollen im Folgenden wenige Formen skizziert werden.

Quereinstieg Berlin (QuerBer)

In Berlin werden Einstellungsangebote von den beruflichen Schulen und Oberstufenzentren (OSZ) im Berliner Karriereportal ausgeschrieben und darauf hingewiesen, dass eine Bewerbung auch ohne Lehramtsabschluss möglich ist.

Bewerbungen werden zunächst (anhand der Prüfungsordnung des entsprechenden Lehramtsstudienganges) dahingehend geprüft, ob der Studienabschluss den Anforderungen einer beruflichen Fachrichtung entspricht. Anschließend wird geprüft, ob aus dem Studium ein Zweitfach abgeleitet werden kann, für welches mindestens 60 CP erforderlich sind. Fehlen wesentliche Studieninhalte, muss das zweite Fach berufsbegleitend über zwei Jahre am Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule (StEPS) der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie nachstudiert werden. Nach bestandem Abschluss kann der Vorbereitungsdienst angetreten werden. Bei diesem Verfahren benötigen Quereinsteigende nach dem Masterabschluss mindestens dreieinhalb Jahre, um Lehrkraft zu werden.

Es wird daher i. d. R. als Möglichkeit einer beruflichen Umorientierung genutzt.

Quereinstieg in Mecklenburg-Vorpommern

Der Quereinstieg stellt in MV eine Sonderform des Vorbereitungsdienstes dar und ist derzeit nur für das Lehramt an beruflichen Schulen in Fachrichtungen möglich, für die ein besonderer Bedarf festgestellt wurde (MBK MV 2024). Die Voraussetzung für den Quereinstieg ist der Nachweis eines masteradäquaten, abgeschlossenen Universitätsstudiums, aus dem sich zwei Fächer oder Fachrichtungen (SCHULSEVO M-V, § 3) ableiten lassen.

Der Quereinstieg dauert kombiniert mit dem berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (bbVD) insgesamt 24 Monate. In den ersten sechs Monaten erfolgt der berufsvorbereitende Ausbildungsabschnitt inklusiv einer bildungswissenschaftlichen Ausbildung. Das entspricht etwa einem Drittel des bildungswissenschaftlichen Lehrumfangs in einem Lehramtsstudiengang. Danach werden die Teilnehmenden in den regulären 18-monatigen Vorbereitungsdienst integriert. Die Absolventen schließen mit dem zweiten Staatsexamen ab.

Sofern inhaltlich nur eine berufliche Fachrichtung aus dem Masterabschluss ableitbar ist, soll paral-

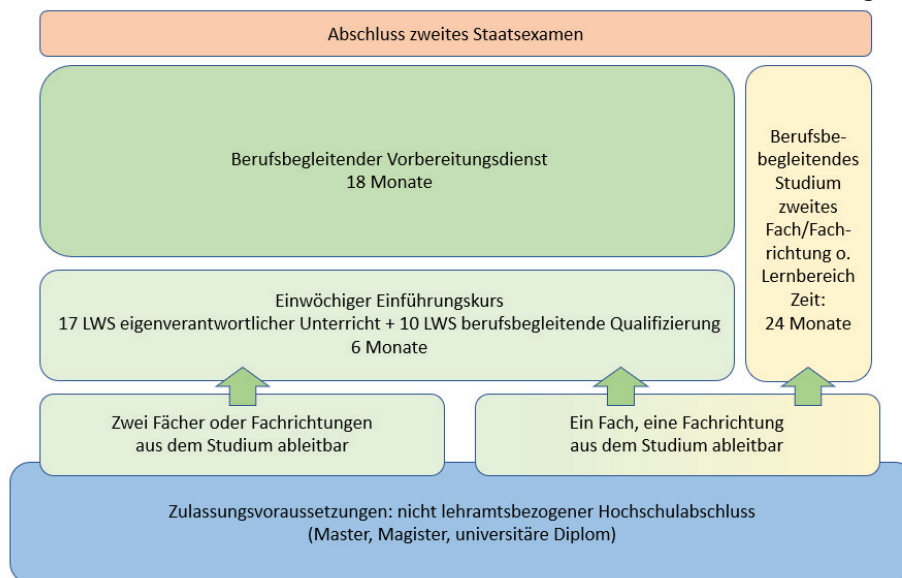


Abb.2: Quereinstieg in MV (in Anlehnung an MBK 2024)

lel zum berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst ein zweites Fach im Umfang von mindestens 60 CP nachstudiert werden (MBK MV 2024). Eine entsprechende Kooperation mit der Universität oder ein abgestimmtes Studiengangs- bzw. Qualifizierungsmodell existiert jedoch aktuell nicht (Abb. 2).

Seiteneinstieg in Mecklenburg-Vorpommern

Das Modell des Seiteneinstiegs differenziert nicht zwischen den Lehramtstypen. Der Seiteneinstieg dauert je nach Qualifikation (Studium, Berufsausbildung, Meister) zwischen fünf und sieben Jahre. Unabhängig von der Qualifikation muss eine 15-monatige Vorqualifizierung zur Vorbereitung auf den Schulalltag absolviert werden. Danach erfolgen eine einjährige pädagogische Qualifizierung (GPQ) sowie eine dreijährige modularisierte Qualifizierungsreihe. Die Absolventinnen und Absolventen mit einschlägigem Berufsabschluss erhalten dann nach fünf Jahren hauptamtlicher Lehrtätigkeit die Lehrbefähigungsanerkennung für ein oder zwei Fächer; die anderen Personen erst nach sieben Jahren (Abb. 3, nächste Seite).

Die Seiteneinstiegsqualifizierung wird in Verantwortung des Institutes für Qualitätsentwicklung MV (IQ MV) und durch das Kompetenzzentrum für berufliche Schulen (KBS) im MBK MV organisiert und durchgeführt. Dieses Modell ist eine länderspezifische Maßnahme und die Lehrbefähigung gilt nur in Mecklenburg-Vorpommern.

REFLEXION UND OFFENE FRAGEN

Wie eingangs dargestellt, versuchen Hochschulen und Bildungspolitik seit langer Zeit mit diversen Maßnahmen auf den zyklisch wiederkehrenden, mehr oder weniger eklatanten Mangel an Lehrkräften

in der beruflichen Bildung zu reagieren. Bedingt durch den Föderalismus führt dies zu zahlreichen und teilweise unkonventionellen Modellen von Studiengängen und Sondermaßnahmen. Nach mehreren Jahrzehnten lässt sich jedoch konstatieren, dass es trotzdem nicht gelungen ist, den Bedarf an Lehrkräften in der beruflichen Bildung zu decken.

Mit dem Beschluss der KMK vom März 2024 zu Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte (KMK 2024)

wurde nach 2013 erneut ein länderübergreifender Rahmen gesetzt. Das Papier fasst verschiedene Optionen zusammen und skizziert potenzielle Maßnahmen, um mehr Interessierten den Weg in die Lehrkräftetätigkeit zu ermöglichen. Dazu gehören die Qualifizierung zur Ein-Fach-Lehrkraft, das duale Lehramtsstudium (die systematische Verzahnung von Vorbereitungsdienst und Studium) und ein Quer-

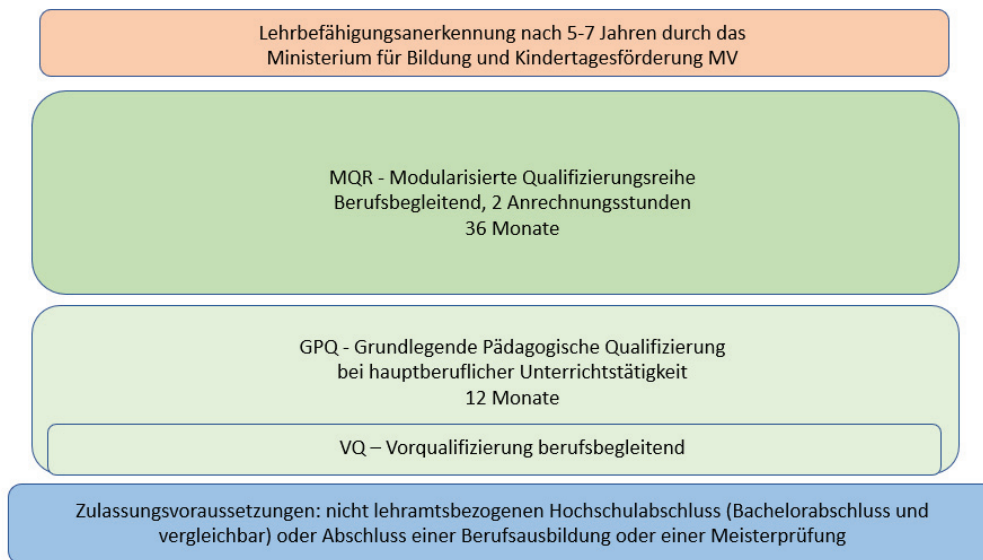


Abb.3: Seiteneinstieg in MV (in Anlehnung an MBK 2024)

einstiegs-Master. Damit legitimiert der Beschluss jedoch lediglich größtenteils bereits gängige Praxis, die die gewünschten Effekte bislang noch nicht erzielen konnte.

Die Bildungspolitik reagiert auf den stetigen Mangel an Lehrkräften mit (außeruniversitären) Quer- und Seiteneinstiegen in das Lehramt. Viele Sonderwege, die teilweise zudem mit der Erlangung von nicht bundesweit anerkannten Abschlüssen einhergehen, sehen keine Kooperation mit Hochschulen vor. Wie in den oben beispielhaft dargestellten Modellen aufgezeigt, werden statt eines Studiums an Hochschulen in mehreren Bundesländern Qualifikationsmaßnahmen von Studienseminaren, Kompetenzzentren oder anderen Einrichtungen durchgeführt. Eine Kooperation mit den lehrkräftebildenden Hochschulen ist dabei nicht vorgesehen. Dies verhindert eine Qualifizierung, die der regulären Ausbildung von Lehrkräften gleichkommt und erscheint angesichts der Debatte über Standards und die Qualität der Lehrkräfteausbildung sowie der Auswirkungen auf die betroffenen Lehrkräfte, den Unterricht und schließlich den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler zumindest bedenklich (vgl. DRIESNER & ARNDT 2020, S. 425).

Auf der schulischen Seite werden die Quereinstiegsmaßnahmen zum Teil positiv bewertet. Insbesondere langjährige Praxiserfahrungen und authentische Kenntnisse der Quereinsteigenden werden als bereichernd betrachtet, wenn auch teilweise die Vorstellungen zu Unterricht und Lehren dieser Zielgruppe durchaus kritisch gesehen werden.

In einigen Bundesländern überwiegt an einzelnen berufsbildenden Schulen bereits der Anteil nicht regulär ausgebildeter Lehrkräfte. Vor diesem Hintergrund muss die Frage gestellt werden, ob Quer-

einstiege und Sonderwege für das Lehramt an berufsbildenden Schulen zum Standard werden und wie die Qualitätsstandards, die an die Professionalisierung von Lehrkräften gestellt werden, weiterhin aufrechterhalten werden können. Hierzu sollte auch in den o. g. Modellen eine zentrale Rolle den Hochschulen zukommen, die in enger Koopera-

tion mit den weiteren Beteiligten der Lehrkräftebildung und vor dem Hintergrund einer Deregulierung und Flexibilisierung der Lehramtsstudiengänge eine wissenschaftlich fundierte, aktuelle und reflektierte Ausbildung von Lehrkräften sicherstellen könnten.

Literatur

- ANDERS, F. (2024a): Lehrermangel: Tausende Lehrstellen sind zum neuen Schuljahr nicht besetzt. Online: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/> (Stand 10.09.2024)
- DE BOER, S. & KUKLYS, M. (2021): Zwischenevaluation des Dualen Masterstudiengangs Master of Vocational Education/ Lehramt an beruflichen Schulen. Langfassung, 07.07.2021.
- DRIESNER, I. & ARNDT, M. (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: Die Deutsche Schule 112 (4), S. 414-427.
- EDELSTEIN, B. & KLEMM, K. (2024): Lehrkräftemangel und -überschuss: eine unendliche Geschichte. Online: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/546555/lehrkraeftemangel-und-ueberschuss-eine-unendliche-geschichte/> (Stand 10.06.2024)
- KMK (1995/2018): 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 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018)
- KMK (1999/2013): Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999 i. d. F. vom 07.03.2013)
- KMK (2003/2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010)
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)
- KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Zulassungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005)

KMK (2008/2024): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024)

KMK (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013).

KMK (2024): Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024).

KORNECK, F., LAMPRECHT, J., WODZINSKI, R., & SCHECKER, H. (2010). Quereinsteiger in das Lehramt Physik - Lage und Perspektiven der Physiklehrausbildung in Deutschland; eine Studie der Deutschen Physikalischen Gesellschaft.

LANGE, S.; TRAMPE, K.; PORCHER, C.; WALKENHORST, U.; BARTELS, A. & FROMMBERGER, D. (2024): Berufliche Lehrkräftebildung. Bedingungen, Modelle und (Forschungs-)Bedarfe. In: bwp@ Spezial Hochschultage Berufliche Bildung 2023. Online: https://www.bwpat.de/ht2023/lange_et_al_ht2023.pdf (Stand 22.01.2024).

LEHBILDG M-V (Lehrerbildungsgesetz): Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern. In der Fassung der Bekanntmachung vom 25. November 2014.

MBK MV (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung) (2024): Seiten- und Quereinstieg. Online: <https://www.lehrer-in-mv.de/seiten-und-quereinstieg> (Stand. 26.05.2024)

MONITOR (2024): Monitor Lehrkräftebildung. Online: <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/lehramtstypen/sekundarstufe-ii-berufsbildend/?ebene=laender> (Stand. 01.05.2024)

MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung) (2024a): Seiteneinstieg. Online: <https://www.schulministerium.nrw/seiteneinstieg> (Stand. 01.05.2024)

MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung) (2024b): Dualer Master am Berufskolleg. Online: <https://www.schulministerium.nrw/dualer-master-am-berufskolleg> (Stand. 01.05.2024)

PICHT, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg im Breisgau.

SCHULSEVO M-V (Schulseiteneinstiegsverordnung): Verordnung über den Seiteneinstieg in den Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 4. Juli 2022.

Rahmenbedingungen und Ansatzpunkte

für die phasenübergreifende Zusammenarbeit in der Lehrkräfteausbildung



TIM RICHTER-HONSBROT

Die Ausbildung von Lehrkräften setzt sich aus aufeinanderfolgenden Phasen zusammen – der Vorbereitungsdienst schließt sich der Phase des Lehramtsstudiums an einer Hochschule an. Im Sinne einer systematischen, kumulativen Kompetenzentwicklung sollte die Ausbildung von Lehrkräften phasenübergreifend verstanden und entsprechend konzipiert werden. Hiervon ausgehend werden in dem Beitrag die Rahmenbedingungen einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit der an der Praxis der Lehrkräfteausbildung beteiligten Einrichtungen beschrieben sowie anschließend Möglichkeiten der Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen skizziert.

EINLEITUNG

Ein zehensemestriges Bachelor-Master-Studium ist in Deutschland die zentrale Form des Studiums für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (vgl. KMK 2022, S. 8 ff.). Es handelt sich um die erste Phase der Lehrkräftebildung. An die Phase des Hochschulstudiums schließt sich die Phase des i. d. R. 18 Monate dauernden Vorbereitungsdienstes an (vgl. ebd., S. 61 ff.). Dieser wird durch das Bestehen der abschließenden

Staatsprüfung beendet. Voraussetzung für den Zugang zum Vorbereitungsdienst ist der Abschluss „Master of Education“ oder ein anderer gleichwertiger Hochschulabschluss sowie der Nachweis einer auf die berufliche Fachrichtung bezogenen fachpraktischen Tätigkeit im Umfang von zwölf Monaten (vgl. KMK 2018). Durch die Leistungen in der Staatsprüfung sowie durch die Leistungen, die im Verlaufe des Vorbereitungsdienstes in unterschiedlichen Formen (z. B. Unterrichtsbesuche und schriftliche Arbeit)

gezeigt werden, erbringt die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV) den Nachweis, das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen ausüben zu können.

Die Hochschulen in der ersten Phase sowie die Studienseminare und Ausbildungsschulen in der zweiten Phase wirken im Interesse eines übergeordneten Ganzen – die Studierenden bzw. LiV auf die zukünftige Tätigkeit an berufsbildenden Schulen vorzubereiten – zusammen, weshalb die Notwendigkeit einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit offensichtlich erscheint. Die aktuelle Praxis der Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase beschränkt sich laut dem „Sachstand in der Lehrerbildung“ (vgl. KMK 2022) überwiegend auf die Zusammenarbeit im Rahmen von Praktika, Praxissemestern oder schulpraktischen Studien innerhalb des Lehramtsstudiums, der Zusammenarbeit in beratenden Gremien oder Arbeitskreisen sowie auf die (Teil-)Abordnung von Lehrkräften an Hochschulen und die Übernahme von Lehraufträgen, die Veranstaltungen der Fachdidaktiken betreffen, durch Akteurinnen und Akteure an den Studienseminaren (vgl. ebd., S. 95 ff.).

Fragen, die die Gestaltung der Qualifizierung in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung betreffen und darauf zielen, die Entwicklung der relevanten Kompetenzen zu ermöglichen bzw. zu optimieren, können demnach keinesfalls als final beantwortet bezeichnet werden, wie nicht nur das aktuelle Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der KULTUSMINISTERKONFERENZ (vgl. 2023) unterstreicht. Auch im sogenannten „Masterplan: Lehrkräftebildung neu gestalten“ des STIFTERVERBANDS (vgl. 2023) wird eine fehlende Abstimmung und Kooperation zwischen den beiden Phasen, die dazu führen kann, dass sich die Studie-

renden bzw. die LiV in zwei „Welten“ bewegen, angesprochen. In diesem Beitrag wird auf die Rahmenbedingungen und auf mögliche Ansatzpunkte einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit eingegangen.

RAHMENBEDINGUNGEN DER ZUSAMMENARBEIT

Rahmenbedingungen der phasenübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräfteausbildung können sowohl förderlich als auch hinderlich sein. Diese werden im Folgenden beschrieben. Eine Übersicht ist in Abbildung 1 dargestellt.

Ordnungspolitische Rahmenbedingungen

Gemäß der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ der KMK (vgl. 2018) orientiert sich die Lehrkräfteausbildung an den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (vgl. KMK 2019a) und den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (vgl. KMK 2024b). Das erstgenannte Dokument enthält Beschreibungen von Kompetenzbereichen, die für den Berufsalltag von Lehrkräften und damit auch für die Lehrkräfteausbildung von besonderer Bedeutung sind. Angaben zu den fachrichtungsspezifischen Kompetenzprofilen sowie zu fach-, berufswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten werden durch die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (vgl. KMK 2019b) aufgeführt. Laut der gemeinsamen Anforderungen der Länder für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung (vgl. KMK

2012) basiert die Ausbildung im Vorbereitungsdienst auf den im Lehramtsstudium erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und berufswissenschaftlichen Kompetenzen.

Nach der KMK sollen die beiden Ausbildungsphasen „im Hinblick auf Erziehung und Unterricht eng aufeinander bezogen und auf das beruf-

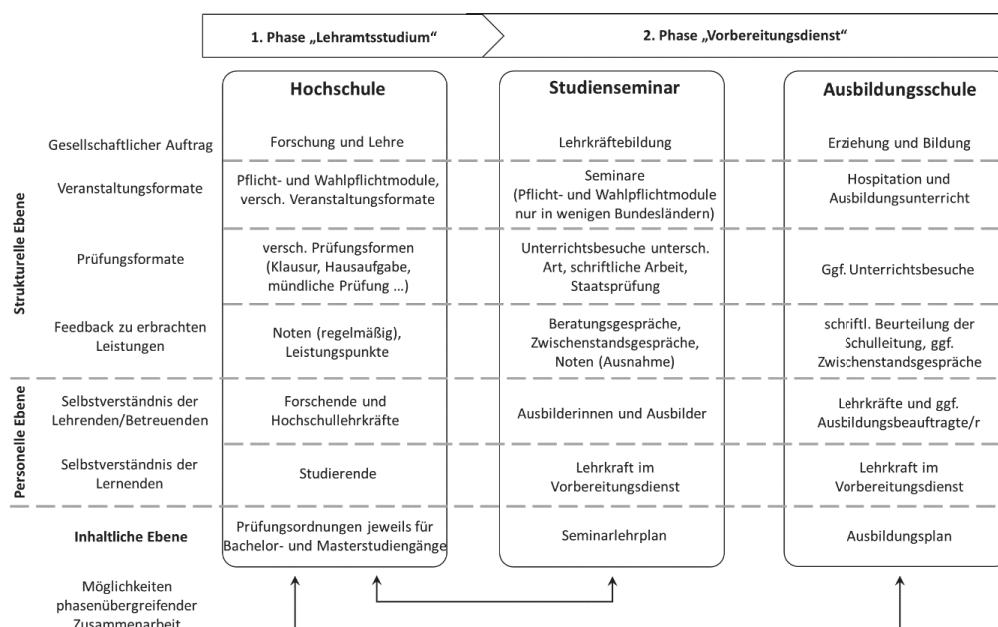


Abb. 1: Rahmenbedingungen der phasenübergreifenden Zusammenarbeit

liche Schulwesen ausgerichtet werden“ (KMK 2018). An einer anderen Stelle wird präziser gefordert, das Verhältnis zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung so zu gestalten, dass „insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungsbau und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte erreicht wird“ (KMK 2019). Auch in Vorgaben, die sich auf die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes beziehen, wird seitens der KMK (2012) darauf hingewiesen, dass in „allen Phasen der Lehrerbildung [...] Akteure aus den Hochschulen und den Einrichtungen des Vorbereitungsdienstes in geeigneter Form zusammenwirken [sollen].“ Ein gemeinsames Merkmal aller angeführten Zitate ist ihr Appell-Charakter. Es handelt sich also um eine Empfehlung oder Aufforderung zum Zusammenwirken im Interesse der Lehrkräfteausbildung. Auch die kürzlich von der KMK (vgl. 2024a) veröffentlichten „Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung“ geben keine Verpflichtung zum Zusammenwirken vor.

Strukturelle Rahmenbedingungen

Gemäß § 2 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) besteht der gesellschaftliche Auftrag der Hochschulen in der „Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung [...]. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden [...] erfordern.“ Insofern ist die Lehre nicht die einzige Aufgabe von Mitgliedern der Hochschulen. Auch ist es nicht die einzige Aufgabe der Hochschulen, Studierende von Studiengängen des Lehramtes auf ihre spätere berufliche Tätigkeit in den Schulen vorzubereiten. Ebenso sind die Studierenden darauf vorzubereiten, als Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler an Hochschulen bspw. in der Disziplin der Berufswissenschaften tätig zu werden.

Die Struktur in der ersten Phase der Lehrkräftebildung ist durch einen modularen Aufbau geprägt. Pflicht- und Wahlpflichtmodule setzen sich aus Vorlesungen, Seminaren oder anderen Veranstaltungsformaten (bspw. Übungen oder Praktika) zusammen und erstrecken sich über ein oder zwei Semester. Im Rahmen eines Moduls sind unbenotete Studienleistungen und eine benotete Prüfungsleistung zu erbringen. Ziel dieser Veranstaltungen ist es, „grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen [aufzubauen]“ (KMK 2024b).

Studierende sind gefordert bzw. haben die Möglichkeit, den Verlauf ihres Studiums zu gestalten. Sie entscheiden innerhalb von Rahmenbedingungen, an welchen angebotenen Lehrveranstaltungen sie im Semester teilnehmen und zu welchen Prüfungen sie sich anmelden. Eine Empfehlung bzgl. der Reihenfolge der zu besuchenden Veranstaltungen wird gegeben, muss aber nicht eingehalten werden. Ebenso besteht keine generelle Pflicht zur (regelmäßigen) Teilnahme an den Veranstaltungsterminen.

Studienseminare sind gegenüber den Hochschulen einzig für die ihnen zugewiesenen Aufgaben in der Lehrkräfteausbildung verantwortlich. Dabei ist die Ausbildung von Lehrkräften die Dienstaufgabe der Lehrkräfteausbilderinnen und -ausbilder an den Studienseminaren.

In der zweiten Phase findet die Ausbildung am Studienseminar sowie an der Ausbildungsschule statt. Im Vordergrund des Vorbereitungsdienstes steht die Förderung unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen, wobei die Grundlagen in der ersten Phase gelegt werden (vgl. KMK 2024). Die LiV nehmen dazu an seminaristisch gestalteten Veranstaltungen im Studienseminar teil. In der Regel erfüllen die LiV an vier Tagen ihre vorgegebene Unterrichtsverpflichtung an ihren Ausbildungsschulen.

Hier umfasst die Ausbildung Hospitationen und Ausbildungsunterricht (Unterricht unter Anleitung und selbstständiger Unterricht). Der Ausbildungsunterricht kann als schulpraktisches Übungsfeld verstanden werden. Es ist eine vorgegebene Anzahl von Unterrichtsbesuchen zu absolvieren, zu denen Dokumentationen der geplanten Unterrichtsdurchführungen anzufertigen sind. Bei einem Unterrichtsbesuch nehmen i. d. R. eine oder mehrere Ausbilderinnen und Ausbilder des zuständigen Studienseminars, ein Mitglied der Schulleitung und die Ausbildungslehrkraft teil. Abgeschlossen wird ein Unterrichtsbesuch durch ein Beratungsgespräch. Unterrichtsbesuche dienen dazu, die LiV zu beraten und den erstellten Unterrichtsentwurf sowie die Unterrichtsdurchführung zu bewerten.

LiV werden zur Beamtin oder zum Beamten auf Widerruf ernannt (§ 4 Abs. 4 BeamtStG). Sie haben Anwesenheitspflicht und übernehmen Verantwortung für Schülerinnen und Schüler sowie für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Auch wenn die Studierenden im Lehramtsstudium im Rahmen von Praktika gefordert sind, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, Unterricht zu planen und durchzuführen, verbleibt die Verantwortung bei der betreuenden Lehrkraft.

Ausbildungsaufbau

Die strukturellen Rahmenbedingungen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung weisen deutliche Unterschiede auf. So kann – zumindest theoretisch betrachtet – nicht vorausgesetzt werden, dass ein gemeinsames Interesse einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen per se besteht.

Die verschiedenen Rahmenbedingungen können eine Erklärung für die Kritikpunkte sein, die sich Vertreterinnen und Vertreter beider Phasen gegenseitig vorhalten. So kritisieren von KNÜPPEL (vgl. 2004) befragte Vertreterinnen und Vertreter der zweiten Phase u. a. den mangelnden Ernstcharakter der Praktika im Studium, die zu keiner realistischen Einschätzung der Schulwirklichkeit und der Konsequenzen des Handelns als Lehrkraft führen würden. Demgegenüber wird von Seiten der Vertreterinnen und Vertreter der ersten Phase die Kritik angeführt, die engen Grenzen, die den LiV gesetzt werden, würden das selbstbestimmte Handeln der zukünftigen Lehrkräfte und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen behindern. „In beiden Fällen wird jeweils der anderen Seite unterstellt, die zukünftigen [Lehrerinnen und] Lehrer als Unselbstständige zu behandeln“ (KNÜPPEL 2004, S. 17). Hier stellt sich die Frage, welches Lehrkräftebild den beiden Phasen zugrunde liegt oder ob nicht eher gefragt werden müsste, inwiefern sich die Lehrkräftebilder der beiden Phasen unterscheiden. Auch scheinen Fragen der Persönlichkeitsentfaltung in beiden Phasen unterschiedlich beantwortet zu werden. Ursächlich dafür dürften unterschiedliche Zielsetzungen und Ansätze sein, die aus den jeweiligen Perspektiven nachvollziehbar erscheinen, sich aber in Gänze nur schwer miteinander vereinbaren lassen: Zum einen eine (stärkere) Orientierung an der bestehenden Schulrealität zur Bewahrung der zukünftigen Lehrkräfte vor einer idealisierten Einstellung gegenüber der späteren beruflichen Tätigkeit sowie zur Bewahrung vor einem Praxisschock. Zum anderen die Zielsetzung der Entwicklung der zukünftigen Lehrkräfte zu selbstbestimmt und verantwortungsvoll handelnden sowie kritisch denkenden Persönlichkeiten, indem sie u. a. dazu befähigt werden, ihre Entwicklungsperspektiven zu definieren, ihre Entwicklungsprozesse zu definieren sowie ihr Handeln als Lehrkraft vor dem Hintergrund wissenschaftlich fundierten Wissens analysieren und reflektieren zu können.

Zentrale Akteure in den Einrichtungen der ersten und zweiten Phase

Die Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge sowie die Planung und Durchführung fachdidaktischer Lehrveranstaltungen wird durch entsprechende Do-

zierende an den Hochschulen – und damit von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern – geleistet.

Die Verantwortung für die lehramtsbezogene schulpraktische Ausbildung (zweite Phase) tragen die Seminarleitenden. Gestaltet wird die Lehrkräfteausbildung in der zweiten Phase auf der Durchführungsebene im Wesentlichen durch die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Studienseminaren sowie durch die Ausbildungsbeauftragten und Ausbildungslehrkräfte an den Ausbildungsschulen. Bei den Fachleiterinnen und Fachleitern handelt es sich um Personen „mit besonderer wissenschaftlicher und schulpraktischer Expertise“ (KMK 2012). Sie sind an den Studienseminaren und zugleich mit einer im Umfang reduzierten Unterrichtsverpflichtung als Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen tätig.

Innerhalb der Institution Schule wird eine LiV im Wesentlichen durch zwei Ausbildungslehrkräfte (auch Mentorinnen oder Mentoren genannt) unterstützt – eine Ausbildungslehrkraft für die berufliche Fachrichtung und eine Ausbildungslehrkraft für das

Mentoring

Unterrichtsfach. Es handelt sich um Lehrkräfte, die – neben ihrem Kerngeschäft Unterricht – einen zusätzlichen Aufgabenbereich übernehmen. Sie beraten die LiV sowohl bei unterrichtlichen als auch außerunterrichtlichen Fragestellungen. Diese beziehen sich auf die Einbindung in außerunterrichtliche Veranstaltungen (wie Konferenzen oder schulinterne Fortbildungen) und auch auf die emotionale Unterstützung der LiV (vgl. RICHTER et al. 2011, S. 40; MUNDERLOH 2018, S. 158ff.). Darüber hinaus können diese Lehrkräfte an ihren Schulen Lehramtsstudierende in Praktika betreuen. Einzelne Bundesländer sehen den Einsatz von Ausbildungsbeauftragten in den Ausbildungsschulen vor. Ihre Aufgaben werden in länderspezifischen Verordnungen definiert (vgl. u. a. § 13 der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, OVP). So sind sie dafür zuständig, die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen „Ausbildungsschule“ und „Studienseminar“ zu unterstützen, die schulinterne Lehrkräfteausbildung zu koordinieren, die Schulleitungen zu beraten und sind eine weitere Ansprechperson für die LiV in der Schule.

Einem breiten Begriffsverständnis (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2013, S. 7) folgend, handelt es sich bei allen angeführten Akteurinnen und Akteuren der ersten und zweiten Phase um Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner. Sie unterscheiden sich aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit hinsichtlich ihrer Nähe zu und Erfahrung mit Unterrichts- und Forschungspraxis. Grundsätzlich teilen sie jedoch ein gemeinsames (fach-)didaktisches Grundverständnis.

Dennoch ist nicht von einer konfliktfreien Zusammenarbeit auszugehen, da nicht auszuschließen ist, dass die Akteurinnen und Akteure z. B. unterschiedliche didaktische Ansätze (z. B. Technikdidaktik, Berufsfelddidaktik oder Berufsdidaktik) vertreten.

ANSATZPUNKTE FÜR DIE PHASENÜBERGREIFENDE ZUSAMMENARBEIT IN DER LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG

Das zentrale Ziel der Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der ersten und zweiten Phase besteht in der qualitätsorientierten Weiterentwicklung der Lehrkräfteausbildung. Die Zusammenarbeit kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen (siehe Abb. 1).

Strukturelle Ebene

Im Lehramtsstudium wird es den Studierenden ermöglicht, ihren individuellen Fortschritt (Summe der Leistungspunkte) sowie die Qualität der von ihnen erbrachten Leistungen (Noten) zu jeder Zeit einzusehen und die Inhalte ihres Studiums begrenzt zu beeinflussen (Wahlpflichtmodule).

Mit dem Übergang in den Vorbereitungsdienst sind die ehemaligen Studierenden mit anderen Strukturen konfrontiert. Nur in einigen Ländern (bspw. Hessen, Berlin, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein oder Sachsen-Anhalt) kennzeichnet sich der Vorbereitungsdienst durch Pflicht- und Wahlpflichtmodule (vgl. SWK 2023). Es erscheint sinnvoll, bundesweit die Strukturen des Vorbereitungsdienstes an die Studienstrukturen anzupassen, um eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Studienseminarstandorten und den Bundesländern herzustellen. Zudem kann es den LiV nicht nur ermöglicht werden, die modulspezifischen Arbeitsbelastungen einzuschätzen. Auch können sie sich an den regelmäßigen Leistungsbeurteilungen orientieren, um ihre individuellen Lernprozesse zu gestalten.

Personelle Ebene

Eine bekannte Option der Verknüpfung auf personeller Ebene besteht in der (Teil-)Abordnung von Lehrkräften an die Hochschulen. So gewinnbringend diese Art der phasenübergreifenden Zusammenarbeit sowohl für die Lehre an den Hochschulen (Stärkung des Theorie-Praxis-Bezugs) als auch für die Ausbildungsschulen (Impulse aus der Wissenschaft für die Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung) auch sein kann, handelt es sich hierbei keinesfalls mehr um den Regelfall. Der personelle Austausch hat sich aufgrund des Personalmangels stark reduziert, sodass in einigen Bundesländern keine Abordnung von Lehrpersonen an Hochschulen mehr erfolgt (vgl. WALM & WITTEK 2024).

Nicht nur vor dem Hintergrund des prognostizierten Mangels an Lehrkräften für die berufsbildenden Schulen bis zum Jahr 2035 (vgl. KMK 2023, S. 28) ist es denkbar, dass an den Hochschulen tätige Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Unterrichtsverpflichtungen in den berufsbildenden Schulen wahrnehmen – ein Ansatz, der auch vom Stifterverband (vgl. 2023) vorgeschlagen wird. Es würden sich Möglichkeiten eröffnen, fachdidaktische und methodische Innovationen pragmatisch zu erproben sowie durch die Unterrichtserfahrungen Forschungsbedarfe zu erkennen. Nicht zuletzt könnten neue fachdidaktische und methodische Erkenntnisse einen raschen Niederschlag in der Unterrichtspraxis finden, wenn bspw. schulinterne Fortbildungen von den Lehrenden an den Hochschulen veranstaltet werden oder sie sich außerhalb derartiger Veranstaltungen mit Lehrkräften im Schulalltag austauschen.

Demgegenüber steht die mit dem zunehmenden Ressourcenabbau an unterschiedlichen Hochschulstandorten einhergehende, stark ansteigende Belastung der Mitglieder der entsprechenden Insti-

tute, die sich nicht nur durch die Lehre, sondern auch durch die erwartete Forschungsleistung begründet (vgl. ebd., S. 185).

Ebenso könnten Fachleiterinnen und Fachleiter die Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen an Hochschulen übernehmen und Mitglieder der Hochschulen Studienseminarveranstaltungen organisieren und leiten. Dadurch bestehen Chancen, die Theorie-Praxis-Verknüpfung sowohl in der ersten als auch der zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu stärken. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass durch die gegenseitige Einbindung in Veranstaltungen an den Bildungseinrichtungen das Initiieren und die Durchführung von phasenübergreifenden Projekten zur Verbesserung der Lehrkräfteausbildung begünstigt würde.

Darüber hinaus kann die Stärkung der Theorie-Praxis-Verknüpfung auch durch den Austausch bzw. die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und den LiV erfolgen. Dies wird bspw. in Praktika, die im Rahmen des Lehramtsstudiums zu absolvieren sind, umgesetzt. Eine Form eines kooperativen Praktikums stellt bspw. das sogenannte Trio-Praktikum dar. Hier bilden eine Studentin oder ein Student, eine LiV und eine betreuende Lehrkraft für die Dauer des Praktikums an einer berufsbildenden Schule ein „Trio“ (vgl. <https://www.lse.uni-hannover.de>).

Inhaltliche Ebene

Eine Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene erfolgt bzw. kann durch die Mitwirkung von Mitgliedern der

Stärkung der Theorie-Praxis-Verknüpfung

Hochschulen, der Studienseminare und der Ausbildungsschulen in beratenden Gremien (z. B. Beiräten) der jeweiligen Institutionen erfolgen. Anzunehmen ist, dass sich diese Art der Zusammenarbeit im Wesentlichen auf das gegenseitige Informieren beschränkt.

Eine Abstimmung auf inhaltlicher Ebene zwischen Hochschulen und berufsbildenden Schulen findet eingeschränkt im Rahmen der Durchführung von Praktika, die von Lehramtsstudierenden zu absolvieren sind, statt. Dabei sind die Ziele und Rahmenbedingungen durch Vorgaben der Hochschulen definiert, die konkrete Einsatzplanung erfordert die Abstimmung der Studierenden mit den Praktikumskoordinierenden bzw. den Mentorinnen und Mentoren an den Schulen. Durch ergänzende Veranstaltungsangebote, die sich bspw. an die Mentorinnen und Mentoren richten, können diese durch Mitglieder der Hochschulen gezielt auf ihre Aufgaben im Praktikum vorbereitet werden. Ein Beispiel hierfür ist die mehrere Module umfassende Mentoringqualifizierung der Berliner Universitäten im Rahmen des Praxissemesters (vgl. BRÖCHER et al. 2017, S. 467).

Eine weitergehende Zusammenarbeit von Hochschulen, Studienseminaren und Ausbildungsschulen, die sich auf inhaltliche Fragen bezieht, um einen systematischen, kumulativen Kompetenzaufbau in der Lehrkräfteausbildung über beide Phasen hinweg zu ermöglichen, muss sich auch auf definitorische Fragen beziehen. Nach PASTERNAK et al. (vgl. 2017, S. 296) fehlt es an einer phasenübergreifenden Definition der Qualität von Lehrkräfteausbildung. Insofern kann eine Einigung auf einen Qualitätsbegriff in der Lehrkräfteausbildung hiervon nicht ausgenommen werden. Zudem bietet sich die Möglichkeit, standardisierte Seminarlehrpläne und Ausbildungspläne zu entwickeln, um durch eine einheitliche zeitliche und inhaltliche Gliederung der Lehrkräfteausbildung in der zweiten Phase bspw. eine bessere Vergleichbarkeit der Ausbildung an den unterschiedlichen Seminarstandorten und Ausbildungsschulen zu ermöglichen.

Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen

Als Möglichkeiten der Zusammenarbeit aller beteiligten Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen lassen sich exemplarisch Universitätsschulen und duale Studienmodelle anführen.

Mit der Einrichtung von Universitätsschulen wird u. a. das Ziel verfolgt, das Studium und den Alltag beruflicher Schulen so miteinander zu verknüpfen, dass die wissenschaftliche Ausbildung in den Hochschulen und die praktische Ausbildung an den

Universitätsschulen produktiv miteinander verzahnt werden. Derartige Schulen sind z. B. in Brandenburg, Sachsen, Nordrhein-Westfalen oder Bayern zu finden. Nach dem bayrischen Konzept der Universitätsschule handelt es sich nicht um ein alternatives Modell zu den zwei Phasen der Lehrkräfteausbildung. Das Ziel ist es, die Ausbildung in der zweiten Phase auf einem höheren Kompetenzniveau der LiV zu starten, sodass die Ausbildungsschulen von einer höheren Ausbildungsqualität profitieren können (vgl. BADER et al. 2016, S. 10). Insofern ist die Zusammenarbeit mit den Studienseminaren erforderlich. „Deshalb ist jede Universitätsschule gleichzeitig Ausbildungsschule und die Seminarlehrkräfte der Universitätsschulen waren von Beginn an in die Konzeptentwicklung eingebunden. Die Seminarlehrkräfte beteiligen sich u. a. durch die Teilnahme an den universitären Präsenzveranstaltungen, stehen als Ansprechpartner zur Verfügung, formulieren Forschungsprojekte und begleiten diese“ (ebd., S. 21). In Universitätsschulen geht es neben der Kompetenzentwicklung der Studierenden um die Weiterentwicklung der beteiligten (Ausbildungs-) Lehrkräfte, Schulleitungen, Ausbilderinnen und Ausbilder an den Studienseminaren, LiV sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (vgl. WILBERS 2009, S. 10). Im Idealfall profitieren also Hochschulen, Studienseminare und berufsbildende Schulen.

Alternatives Modell?

Duale Studienmodelle wurden u. a. vom STIFTERVERBAND (vgl. 2017) gefordert, um durch eine inhaltliche Verzahnung, eine enge Kooperation der beteiligten Institutionen (Hochschulen, Schulen und Studienseminare) sowie durch die Beseitigung von Redundanzen in der ersten und zweiten Phase den Vorbereitungsdienst in das Masterstudium zu integrieren und die Ausbildungsdauer zu reduzieren. Das heißt, dass die Lernenden zugleich das Masterstudium und den Vorbereitungsdienst absolvieren. Diese Forderung entspricht dem von der KMK (vgl. 2024) entwickelten Studienmodell eines praxisintegrierenden dualen Masterstudiums. Die Ziele eines solchen Studienmodells werden darin gesehen, die Ausbildungsdauer zu verkürzen, eine engere Verbindung von Theorie und Praxis zu erreichen und kurz- bzw. mittelfristig neue Zielgruppen für ein Lehramtsstudium zu gewinnen (vgl. ebd.).

Umgesetzt wurde ein solches Studienmodell bspw. an der Europa-Universität Flensburg (siehe den Beitrag von Jonas Krajewsky in diesem Heft). Ein Modellprojekt ist in Baden-Württemberg für das Wintersemester 2024/25 geplant. An drei Standorten (Karlsruhe, Stuttgart und Freiburg) sollen duale lehramtsbezogene Masterstudiengänge bei denen Studieninhalte und Schulpraxis enger miteinander verzahnt werden,

angeboten werden. Die Universität Stuttgart wird gemeinsam mit dem Studienseminar Stuttgart einen dualen Masterstudiengang in Elektrotechnik oder Informationstechnik jeweils in Kombination mit dem Unterrichtsfach Mathematik anbieten (<https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/duales-lehramtsstudium-kommt-als-modellversuch>).

Es bleibt abzuwarten, inwieweit sich duale Studienmodelle in der Lehrkräfteausbildung bewähren oder ob das Festhalten an der Trennung zwischen der ersten und zweiten Phase zielführender ist, um die Qualität der Lehrkräfteausbildung sicherzustellen.

FAZIT

Es wurden die Grundlagen sowie eine Bandbreite möglicher Ansätze für eine übergreifende Zusammenarbeit in der Lehrkräfteausbildung skizziert. Für eine (enge) Verknüpfung der beiden Phasen bedarf es engagierter Personen in den verschiedenen Institutionen, die die Strukturen der Zusammenarbeit entwickeln, gestalten und pflegen – auch angesichts der Tatsache, dass eine Zusammenarbeit nicht verpflichtend ist. Sowohl in den Hochschulen als auch in den Studienseminaren sollten hierfür zeitliche und finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden.

Eine Aufgabe der zuständigen Personen ist es, zu klären, welche Ausprägungen einer Verknüpfung von erster und zweiter Phase ausgehend von den gegebenen Rahmenbedingungen umsetzbar sind und welche Chancen für die Steigerung der Qualität der Lehrkräftebildung mit diesen verbunden sind. Insbesondere aufgrund der strukturellen Besonderheiten der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung erscheint der Wunsch nach einer Lehrkräftebildung „aus einem Guss“ nicht ohne Weiteres umsetzbar. Auch ist es fraglich, inwiefern ein „spürbarer Übergang“ zwischen der ersten und zweiten Phase die Entwicklung der zukünftigen Lehrkräfte beeinträchtigt, wenn der Übergang von den Verantwortlichen als phasenübergreifende Aufgabe verstanden und gestaltet wird. Letztlich sollte bei allen Abwägungen in Bezug auf die übergeordnete Zusammenarbeit die Sicherstellung der Qualität der Lehrkräftebildung im Mittelpunkt stehen.

Literatur

BADER, C.; LEHNER, W.; WILBERS, K. (2016): Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitätsschulen. Eine Beschreibung der Nürnberger Universitätsschulkonzeption. Text abrufbar unter: <https://www.wipaed.rw.fau.de/files/2017/02/DieAusbildungberufs-undwirtschaftsp%C3%A4dagogischerProfessionalsinUniversit%C3%A4tsschulen.pdf> (Zugriff am 04.03.2024).

BRÖCHER, N.; LOHSE, C.; SCHÜTTE, F. (2017): Das „Berliner Modell“ – Professionalisierung der Lehrkräfte via Praxissemester? In: Becker, M.; Dittmann, C.; Gillen, J.; Hiestand, J.; Meyer, R. (Hrsg.): Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berlin: LIT, S. 462-475.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2013): Supporting Teacher Educators for better learning outcomes. Text abrufbar unter: <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Text-on-Teacher-Educators.pdf> (Zugriff am 24.02.2024).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012). Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (Zugriff am 28.02.2024).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): 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 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018). Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am 22.02.2024).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2019a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am 22.02.2024).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2022): Sachstand Lehrerbildung. Stand 25.10.2022. Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2021-11-22-Sachstand-LB_veroeff-2021.pdf (Zugriff am 11.03.2024).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2023): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokument Nr. 238 – Dezember 2023. Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023-2025 – zusammengefasste Modellrechnung der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2023. Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf (Zugriff am 04.03.2024).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2024a): Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024). Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_14-Lehrkraeftebildung.pdf (Zugriff am 28.03.2024).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2024b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024). Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 28.02.2024).

- KNÜPPEL, A. (2004): Bericht über eine Expertenbefragung: Kooperation zwischen der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung am Beispiel der Region Kassel. Text abrufbar unter: <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2009052727728> (Zugriff am 18.09.2024).
- MUNDERLOH, O. (2018): Das Referendariat aus der Sicher der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen. Weinheim: Beltz.
- PASTERNAK, P.; BAUMGARTH, B.; BURKHARDT, A.; PASCHKE, S.; THIELEMANN, N. (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Text abrufbar unter: https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2018/02/6001599w_lehrerbildung.pdf (Zugriff am 15.02.2024).
- RICHTER, D.; KUNTER, M.; LÜDTKE, O.; KLUSMANN, U.; BAUMERT, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14. Jg., Heft 1, S. 35-59.
- STIFTERVERBAND (2017): Lehrkräftebildung für berufliche Schule innovieren. Online verfügbar unter: file:///C:/Users/IBM/Downloads/positionspapier_lehrkraeftebildung_berufsschulen.pdf (Zugriff am 01.02.2024).
- STIFTERVERBAND (2023): Masterplan: Lehrkräftebildung neu gestalten. 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft. Text abrufbar unter: https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-11/masterplan_lehrkraeftebildung_neu_gestalten.pdf (Zugriff am 01.02.2024).
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission) (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Zusammenfassung. Text abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28060/pdf/SWK_2023_Lehrkraeftegewinnung_Gutachten_Zusammenfassung.pdf (Zugriff am 03.02.2024).
- WALM, M.; WITTEK, D. (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. 2., überarbeitete Auflage. Text abrufbar unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/Lehrer-Innenbildung_2014_A4_web.pdf (Zugriff am 28.02.2024).
- WALM, M.; WITTEK, D. (2024): Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024 – Status Quo und Entwicklungen der letzten Dekade. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Text abrufbar unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2024/Handout-Walm-Wittek-Expertise-LeBi-21-01-24.pdf (Zugriff am 27.02.2024).
- WILBERS, K. (2009): Der neue Nürnberger Weg im wirtschaftspädagogischen Master. In: vlb-akzente. Berufliche Bildung in Bayern. 18. Jg, H. 10, S. 8-10.

Liebe Leserinnen und Leser,

die Zeitschrift „lernen & lehren“ möchte sehr gern vor allem den Fachleuten an den Lernorten die Möglichkeit einräumen, die vielfältigen Erfahrungen gut funktionierender Ausbildungs- und Unterrichtspraxis in Beiträgen der Zeitschrift zu veröffentlichen. Daher möchten wir Sie ermuntern, sich mit der Schriftleitung in Verbindung zu setzen. Wir streben wie bisher an, pro Heft zwei vom Themenschwerpunkt unabhängige Beiträge zu veröffentlichen.

Wenn Sie Interesse haben, an einem Themenschwerpunkt mitzuwirken, setzen Sie sich bitte rechtzeitig mit uns in Verbindung, da die Herstellung der Zeitschrift einen langen zeitlichen Vorlauf benötigt.

Wir freuen uns auf Ihre Rückmeldung!

Herausgeber und Schriftleitung

Mentorinnen und Mentoren an berufsbildenden Schulen qualifizieren ist ein Geben und Nehmen

Erfahrungen aus einem universitären Mentoringprogramm



FRANZ KAISER



CLAUDIA KALISCH

Im Zusammenhang mit einem landesweiten Projekt in der „Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung“ beteiligte sich das Institut für Berufspädagogik (ibp) der Universität Rostock (UR) an der Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren für die Begleitung der Studierenden in den Praxisphasen. Der Beitrag skizziert die Entstehung und Zielsetzung der Maßnahmen sowie den wechselseitigen Gewinn für die Studiengangsverantwortlichen und Schulen. Es kann als Erfolg gewertet werden, dass die Qualifizierung nun am ibp verstetigt ist, sie zu einer engen Kooperation zwischen dem Zentrum für Lehrkräftebildung der Universität und dem Kompetenzzentrum für Berufliche Schulen (KBS) des Landes beigetragen hat und nun eine anerkannte Fortbildung für Lehrkräfte darstellt.

ZUR BEDEUTUNG DES EINSATZES VON MENTORING

Wann immer sich in Karrierepfaden Übergänge ergeben, sei es von einer Schulform in die nächste, von einem Unternehmen in ein anderes, einem Qualifizierungsabschnitt in einen anderen oder auch innerhalb von Unternehmen in neue Aufgaben oder Bereiche, kann Mentoring zum Einsatz kommen, denn beim Mentoring geht es um Begleitung und Unterstützung in einem Übergangs- und Entwicklungsprozess. Mentoring-Ansätze kommen also zur Anwendung, wenn „Novizen“ in einem Bereich eingeführt werden sollen und ihnen der Übergang erleichtert werden soll.

Die Ursprungsidee des Mentorings entstammt der griechischen Mythologie. In der Geschichte von Telemach, dem jungen Sohn des Odysseus, begleitet ihn Athene, die Göttin der Weisheit, in Gestalt des Mentors. Sie beschützt und hilft ihm auf seinem Weg in das Erwachsensein, nachdem er von seinem Vater aufgrund des trojanischen Krieges allein zurückbleibt. Insofern wird bis heute der Mentee, jene Person auf die die Veränderung zukommt, durch eine Mentorin oder einen Mentor begleitet und unterstützt.

Mentorinnen und Mentoren haben also die Aufgabe, den Übergang zu erleichtern – indem sie u. a. helfen, erste Kontakte herzustellen, bestehende Informationsdefizite oder Ängste zu minimieren. „They cultivate skills and habits that enable novices to learn in and from their practice. They use their knowledge and expertise to assess the direction novices are heading and to create opportunities and conditions that support meaningful teacher learning in the service of student learning“ (FEIMAN-NEMSER 2001, S. 18). Dabei sind Mentorinnen und Mentoren üblicherweise in dem zukünftigen Zusammenhang beruflich etabliert. Sie verfügen dort über mehrjährige Erfahrungen.

Mentoring-Programme finden sich in nahezu allen Bereichen und Organisationen und auch an Universitäten in den verschiedenen Übergangsphasen: Studieneinstieg, Promotion und Habilitation sowie Begleitung von Auslandsaufenthalten (vgl. DI LEGGE et al. 2022; HARTUNG 2012; VOIGT 2013). In der beruflichen Bildung und der begleitenden Berufsbildungsforschung finden sich ebenso eine Reihe von Mentoring-Ansätzen zur Unterstützung der Übergänge, z. B. peer-to-peer-Modelle in der Berufsausbildung, beim Einstieg in das Erwerbsleben sowie bei

späteren beruflichen Übergängen (vgl. STRUCK 2024; RESNJANSKIJ et al. 2021).

ZUR UNTERSCHIEDUNG INFORMELLER UND FORMELLER MENTORING-PROGRAMME

Als informell lassen sich Mentoring-Formen bezeichnen, bei denen sich bspw. neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrem Arbeitsumfeld selbst Mentorinnen oder Mentoren suchen, an die sie sich mit Fragen wenden, denen gegenüber sie Schwierigkeiten offenlegen oder die sie um andere Formen der Unterstützung bitten. Diese Form des (peer-to-peer-) Mentorings entsteht unabhängig von institutionellen Zielsetzungen und kann sich jederzeit auch wieder auflösen (vg. RADEMACHER & WEBER 2017, S. 27).

Formelle Mentoring-Programme zeichnen sich dadurch aus, dass sie von einer Organisation gezielt initiiert und begleitet werden. Eine mögliche Vorgehensweise besteht darin, eine Programmleitung einzusetzen, Mentor/-in-Mentee-Matchingprozesse zu definieren, Qualifizierungsmaßnahmen für Mentorinnen und Mentoren aufzubauen, Veranstaltungen für Mentor/-in-Mentee-Begegnungen zu organisieren, Handreichungen für die Zusammenarbeit zu erstellen sowie die Wirkung des Mentorings zu evaluieren.

Von einem Cross-Mentoring ist die Rede, wenn die Mentorin bzw. der Mentor und die/der Mentee verschiedenen Institutionen angehören. Diese haben den Vorteil, dass beispielsweise Hierarchie- oder Konkurrenz-Aspekte keinen negativen Einfluss auf die Mentoring-Beziehung nehmen können.

Mentees	Mentor/innen	Organisation
Stärkung der Selbstwahrnehmung	Einblicke in die Lebenssituation und die Perspektiven von Nachwuchskräften	Erschließung und gezielte Förderung des Potenzials von Nachwuchskräften
Stärkung der Motivation, eine verantwortungsvolle Position auszuüben		Gewinnung innovativer Impulse
Kenntnissen über wichtige Führungskompetenzen	Reflexion der eigenen Erfahrungen, Strategien und des Führungsstils	Stärkung der interdisziplinären und intergenerativen Zusammenarbeit
Fachlicher/beruflicher Rat und Austausch	Weitergabe von beruflichem Know-How	Ausbau eines Netzwerks von Unterstützer/innen und Multiplikator/innen
Kenntnisse und Reflexion relevanter Spielregeln und Strategien	Zugang zu ‚neuem‘ Wissen	
Interdisziplinäre und intergenerative Kontakte und Netzwerke	Interdisziplinäre und intergenerative Kontakte und Netzwerke	

Abb. 1: Nutzen von Mentoring (Quelle: MAHLER-WALTHER 2016, S. 137)

MENTORING – EIN GEBEN UND NEHMEN FÜR MENTEE UND MENTORIN ODER MENTOR

Auf den ersten Blick mag es so erscheinen, dass vor allem der oder die Mentee von einem Mentoring-Ansatz profitiert. Dem ist jedoch nicht so – auch Mentorinnen oder Mentoren erhalten im Gegenzug jede Menge „zurück“: Einblicke in andere Lebens- und Arbeitskontexte, neue Ideen und Anregungen sowie Impulse zum Innehalten und Hinterfragen (siehe Abbildung 1).

FORTBILDUNG VON MENTORINNEN UND MENTOREN FÜR DIE LEHRKRÄFTEBILDUNG IN MECKLENBURG-VORPOMMERN: EIN BEISPIEL AUS DEN BERUFSBILDENDEN LEHRAMTSSTUDIENGÄNGEN

In der ersten Phase der Lehrkräftebildung lassen sich Mentoring-Ansätze u. a. in der Studieneingangsphase (vgl. FUGE & SÖLL 2011) und in der Begleitung von Praxisphasen (vgl. HOFERICHTER et al. 2022; CARUSO et al. 2022) finden. Im Vorbereitungsdienst (zweite Phase der Lehrkräftebildung) sind Mentoring-Konzepte bereits weit verbreitet (vgl. GERGEN 2021) und in den jeweiligen Verordnungen geregelt. Zum Einsatz kommt Mentoring darüber hinaus auch bei der Übernahme von Schulleitungsfunktionen (vgl. HANSFORD & EHRICH 2006).

Das Land Mecklenburg-Vorpommern (M-V) beteiligte sich am BMBF-Programm „Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung“ in der ersten Förderphase (2016-2023) mit dem hochschulübergreifenden Projekt „Lehren in M-V“¹, das vom landesweiten Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung (ZLB) geleitet wurde. Ein Teilvorhaben war dem Aufbau eines formellen Mentoring-Programms für die Begleitung der Praxisphasen in Lehramtsstudiengängen gewidmet.

Involviert waren zunächst allgemeinbildende Fächer wie Geschichte, Sozialkunde, Musik, Biologie, Mathematik und Deutsch, ab 2019 auch erste berufliche Fachrichtungen (Metalltechnik und Agrarwirtschaft), die sukzessive erweitert wurden, so dass seit 2022 alle beruflichen Fachrichtungen, die an der Universität Rostock studiert werden kön-

nen (auch: Gesundheit und Pflege, Elektrotechnik, Informationstechnik, Sozialwesen, Wirtschaft und Verwaltung), in dem Programm inkludiert sind.

Das ca. zehnmonatige Mentorinnen/Mentoren-Fortbildungsprogramm startet jeweils zu Schuljahresbeginn im Herbst eines Jahres und endet in den Sommermonaten des darauffolgenden Jahres. Es umfasst insgesamt ca. 30 Stunden und beruht auf einem zweigeteilten Qualifizierungskonzept für Mentorinnen und Mentoren: Es beinhaltet einerseits Qualifizierungsbausteine, die in der Verantwortung des ZLB liegen und die schulartunabhängige Grundlagen der Arbeit von Mentorinnen und Mentoren beinhalten. Andererseits gibt es fach- bzw. schulformbezogene (Qualifizierungs-)Bausteine, die sich den Besonderheiten des Fachs bzw. der Schulart widmen und von den jeweiligen studiengangsverantwortlichen Instituten oder fachdidaktischen Lehrstühlen vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet werden. Das Institut für Berufspädagogik hat seit 2019 in Absprache mit dem Institut für Wirtschaftspädagogik die Leitung für die berufsbildenden Studiengänge übernommen.

Mit Blick auf das Mentoring-Programm für die berufsbildenden Schulen in M-V sind noch folgende Eckpunkte relevant:

- Mentorinnen und Mentoren an berufsbildenden Schulen begleiten v. a. Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sowie derzeit v. a. auch Quer- und Seiteneinsteiger/-innen. Für Lehrkräfte, die sich dieser Aufgabe annahmen, gab es bereits ab 2010 ein Mentor/-innen-Fortbildungsprogramm, das vom Institut für „Qualitätsentwicklung Meck-

lenburg-Vorpommern“ (IQ MV) bzw. später vom „Kompetenzzentrum für Berufliche Schulen“ (KBS), den für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung zuständigen Institutionen in M-V, geleitet wurde.

- Die Begleitung von Studierenden in deren studienintegrierten Praxisphasen lief viele Jahre parallel, d. h. losgelöst von dem Mentoring-Programm des KBS. In den vergangenen zwei Jahren gelang der „Schulterschluss“ zwischen der Universität und dem KBS, so dass das Mentoring-Programm nunmehr die Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung umfasst. Das bedeutet u. a., dass die Mentorinnen und Mentoren vertiefte Einblicke in die Studiengangsstrukturen der Universität, in die bildungswissenschaftlichen Module sowie in Zielstellungen und Aufgaben der Praktika erhalten, sie sich intensiver mit der Zielgruppe „Studierende“ beschäftigen und mit diesen auch in einen persönlichen Austausch kommen.
- Die Studierenden berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge absolvieren im Bachelor-Studium ein drei- bzw. sechswöchiges Orientierungspraktikum sowie im Master-Studium ein sechswöchiges Hauptpraktikum an einer berufsbildenden Schule. Im Rahmen der vorbereitenden Lehrveranstaltungen setzen sie sich auch mit ihren Wünschen, Sorgen und Erwartungen an das jeweilige Praktikum auseinander und werden sich ihrer „Mentee-Rolle“ bewusst.
- Mentorinnen und Mentoren sowie Mentees (hier:

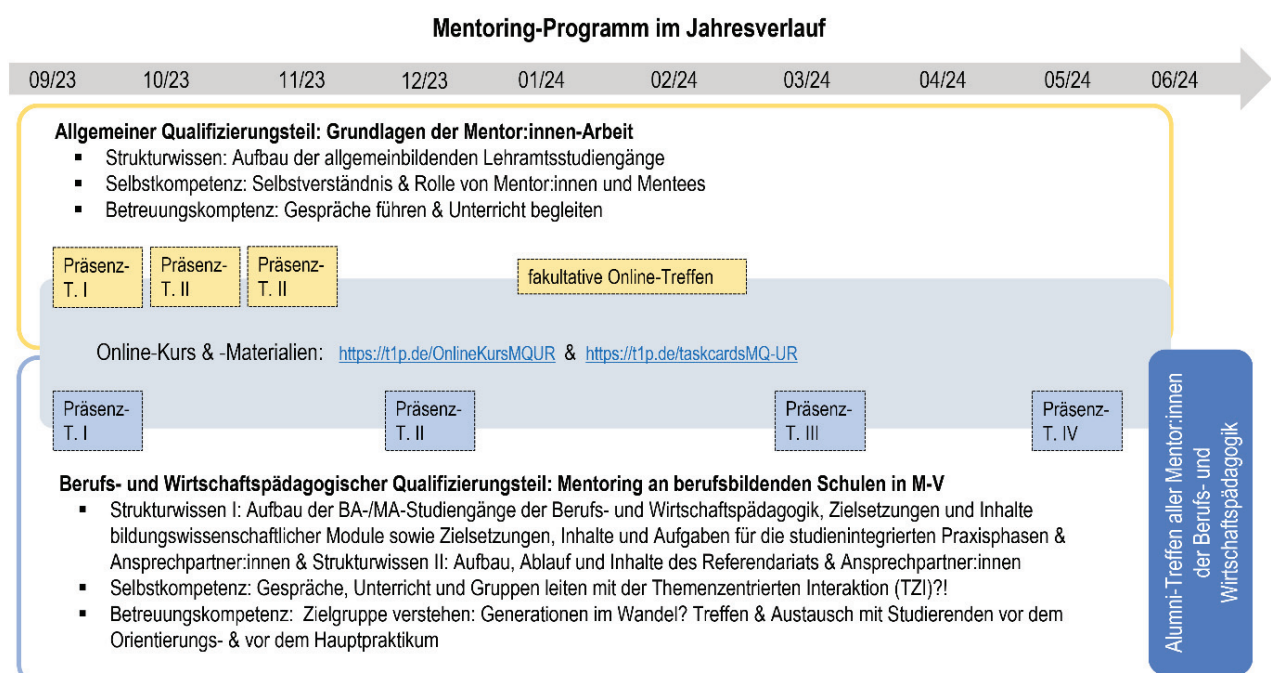


Abb. 2: Ablauf und zentrale Bestandteile des Mentoring-Programms an der Universität Rostock für Mentorinnen und Mentoren an berufsbildenden Schulen

Studierende) lernen sich im Rahmen des Mentoring-Programms kennen. Da sich in den jeweiligen Schul- bzw. Studienjahren die Anzahl der Mentees sowie der Mentorinnen und Mentoren ändert und zudem die Erfahrung gemacht wurde, dass sich Studierende stärker bzgl. ihrer Sorgen und Ängste in Hinblick auf Praxisphasen äußern, wenn sie auf erfahrene Lehrkräfte / Mentorinnen und Mentoren treffen, die in einer anderen beruflichen Fachrichtung tätig sind, findet keine Tandem-Zuordnung (bzgl. Fachrichtung und besuchter Schule) statt.

- Neben feststehenden Inhalten der einzelnen Qualifizierungsbausteine (siehe Abbildung 2) finden in jedem Durchgang auch Anpassungen statt, die sich aus spezifischen Wünschen und Bedarfen der Mentorinnen und Mentoren ergeben. So wurden Methoden digitalen Unterrichts oder der Umgang mit Heterogenität thematisiert. Die in Abbildung 2 gezeigten Bestandteile stellen das Programm im Jahr 2023/24 dar.

Zuweilen wird gefragt, worin der Mehrwert dieses Programms liegt und warum die Beteiligung an der Weiterbildung von Lehrkräften Aufgabe universitärer Lehre ist. Diese Fragen lassen sich kurz gefasst damit beantworten, dass es durch den Aufbau und die Realisierung dieses Programms gelungen ist, drei zentrale Institutionen zueinander zu bringen und für alle eine Win-win-Situation zu erreichen:

- a) Die Universität als Verantwortliche für die studienintegrierten Praxisphasen konnte auf der Seite der berufsbildenden Schulen kompetente und engagierte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner (Mentorinnen und Mentoren) für die Studierenden gewinnen. Sowohl Sorgen und Ängste der Studierenden, die im Vorfeld der Praktika bestehen, werden abgemildert und der „Praxischock“ fällt geringer aus. Darüber hinaus gewinnen Hochschuldozierende wertvolle Einblicke in den Schul- und Unterrichtsalltag, der es erleichtert, bereits im Studium aktuelle Schulbezüge herzustellen. Auch entstehen „am Rande“ immer Ideen für weitere Kooperationsvorhaben zwischen Universität und berufsbildenden Schulen (z. B. gemeinsame Entwicklungs- und Forschungsprojekte, Aktivitäten zur Studierendengewinnung sowie bildungspolitische Anregungen).
- b) Die Mentorinnen und Mentoren, d. h. die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, melden wiederum zurück, dass sie sich aufgrund des Programms ihrer Rolle als Begleiterin bzw. Begleiter in Übergangsphasen bewusster geworden sind und dass sie die verschiedenen Zielpersonen noch einmal differenzierter betrachten. So werden sie sich u. a. der besonderen Herausforderungen gewahr, unter

denen Studierende stehen, und sie erinnern sich an die eigenen Zweifel und Unsicherheiten beim Berufseinstieg. Sie schätzen den Reflexionsraum und den Einblick in die vielfältigen und individuellen Unterstützungsoptionen, den Erfahrungsaustausch untereinander sowie den fachlichen Input zu Themen, die berufsalltagsrelevant sind.

- c) Die Vertreterinnen und Vertreter des Kompetenzzentrums für berufsbildende Schulen schätzen den phasenübergreifenden Kooperationsansatz, der sich in der Abstimmung über Zielsetzungen und Inhalte des Programmes sowie in der gemeinsamen Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltungen niederschlägt.

Ein wesentlicher Gelingensfaktor des Rostocker Mentor/-innen-Fortbildungsprogramms ist die Gestaltung von Begegnungsformen, die gemeinsames Erarbeiten und Entwickeln ermöglichen, wodurch ein „Geben und Nehmen auf Augenhöhe“ entstehen kann. Es sind nicht die Mitarbeitenden der Universität, die dozieren und beibringen, sondern sie gestalten vielmehr einen gemeinsamen Lernraum. In diesem werden sich die einzelnen Akteure jeweils ihrer Stärken und Kompetenzen bewusst und können dadurch wertschätzend auch die Stärken der anderen anerkennen und im gemeinsamen Tun erleben (vgl. KAISER 2020).

FAZIT UND AUSBLICK

Die BMBF-Projektförderung für die Mentor/-innen-Qualifizierung lief 2022 aus, das Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock entschied sich für die Weiterführung und Verstetigung des Programms und setzt seitdem eigene Personal- und Sachressourcen für die Umsetzung ein. In Kooperation mit dem Kompetenzzentrum für Berufliche Schulen stellt dieses Programm eine anerkannte Fortbildung dar und ist Bestandteil der dritten Phase der Lehrkräftebildung.

Bislang haben rund 70 Lehrkräfte von 13 berufsbildenden Schulen in M-V an dem Mentoring-Programm teilgenommen. Seitens des Bundeslandes wurden die Aktivitäten durch die Gewährung von Abminderungsstunden und Fahrtkostenzuschüssen für die Mentorinnen und Mentoren unterstützt. Ob dies auch zukünftig der Fall sein wird, ist derzeit offen. Nichtsdestotrotz laufen die Vorbereitungen für den Start ins nächste Mentoring-Jahr.

In diesem Jahr (2024) fand erstmals ein Alumni-Treffen statt. Eingeladen wurden alle Absolventinnen und Absolventen des Mentoring-Programms. Von den Anwesenden gab es viel Anerkennung für das Programm und es wurde der Wunsch geäußert, dass auch zukünftig Veranstaltungen für alle Mentorinnen

und Mentoren angeboten werden, um fachlichen Input zu erhalten, in den Austausch untereinander zu kommen und um mit etwas Abstand das eigene Tun zu reflektieren sowie neue Handlungsoptionen anzudenken.

Zukünftig soll im Rahmen der Mentor/-innen-Ausbildung an der UR/ibp ein Spannungsfeld aufgegriffen und vertieft werden, das in Mentoring-Programmen bezogen auf Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst als „heikel“ einzustufen ist: die durch das Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung vorgegebene Aufgabe von Mentorinnen und Mentoren, an der Beurteilung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst mitzuwirken (vgl. BM 2010, Abschnitt 2 Pkt. 2.3). Die „klassische“ Rolle der Mentorin/des Mentors als Vertrauensperson und Unterstützerin oder Unterstützer erfährt durch diese Vorgabe eine deutlich andere Konnotation. In der Praxis wirft dies Fragen sowohl von Mentorinnen und Mentoren als auch Mentees auf, für die es gilt, Antworten zu finden (vgl. DAMMERER & ZEILINGER 2022).

Anmerkung

- 1) Weitere Informationen zu dem Vorhaben unter: <https://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffen-sive-lehrerbildung/projektbereiche/mentorinnen-qualifizierung>

Literatur

BM - MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (2010): Auswahl, Tätigkeit, Fortbildung und Entschädigung der Mentorinnen und Mentoren bei der Durchführung des Vorbereitungsdienstes an den öffentlichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern. 8. August 2010 - 200H-3211-05/552. In: Mitteilungsblatt BM M-V S. 570.

CARUSO, C.; GOLLER, M.; HARTEIS, C. (2022): Erkenntnisse zur Verbesserung von Mentoringprozessen in der Lehrer:innenausbildung. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, 28(4), S. 69-81.

DAMMERER, J.; ZEILINGER, H. (2022): Das Gutachten zur Einschätzung von Lehrer*innenkompetenz im Mentoring-Prozess der Induktionsphase. Ein ressourcenorientiertes Arbeitspapier. In: R&E-Source Journal for Research and Education. Sonderausgabe 22: Nachhaltig bilden und Entwicklungsschritte begleiten. Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1025/1045> (Zugriff am 20.07.2024).

DI LEGGE, K.; FESENMEIER, S.; VIGERSKE, S. (2022): Das Mentoring IngPäd im Rahmen des Projekts FACE – Berufliches Lehramt. Teilnahmemotive und Wirksamkeit hinsichtlich einer Stabilisierung der Studien- und Berufswahlentscheidung im Studium für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen (gewerblich-technische Mangelfächer). In: ZBW, 118 (3), S. 538-577.

FEIMAN-NEMSER, S. (2001): Helping novices learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. In: Journal of Teacher Education, 52 (1), S. 17-30.

FUGE, J.; SÖLL, M. (2011): Mentoring als hochschuldidaktisches Gestaltungsinstrument. Eine vergleichende Analyse. In: bwp@ Spezial 5 – hrsg. v. GERHOLZ, K.-H./ SLOANE, P.F.E, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws29/fuge_soell_ws29-ht2011.pdf (Zugriff am 30.07.2024).

GERGEN, A. (2021): Mentoring im Referendariat – eine Leerstelle in der Schulpädagogik? In: Peitz, J.; Harring, M. (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann, S. 153-168.

HANSFORD, B.; EHRICH, L.C. (2006): The principalship: how significant is mentoring? In: Journal of Educational Administration, 44 (1), S. 36-52.

HARTUNG, A. B. (2012): Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten. Arbeitspapiere Hans-Böckler-Stiftung Nr. 243. Düsseldorf: HBS. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-005198/p_arbp_243.pdf (Zugriff am 20.07.2024).

HOFERICHTER, F.; RAUFELDER, D.; NESTLER, E. (2022): Konzepte und Perspektiven von Mentoring für Praxisphasen in der Lehramtsausbildung. In: C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hg.): Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Pädagogik für Niederösterreich Band 12. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 39-48.

KAISER, F. (2020): Entwicklung beruflicher Lehrkräfte für kritische Gestaltungsfähigkeit. In: GEW (Hrsg.): Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung. Frankfurt am Main: GEW, S. 37-47.

MAHLER-WALTHER, K. (2016): Mit Mentoring den Berufseinstieg begleiten. Ein Programm für (Alt)Stipendiat/innen der Hans-Böckler-Stiftung. In: Hebecker, E.; Szczyrba, B.; Wildt, B. (Hrsg.): Beratung im Feld der Hochschule. Formate - Konzepte - Strategien - Standards. Wiesbaden, S. 133-141.

RADEMACHER, U.; WEBER, U. (2017): Mentoring im Talent Management. Wiesbaden: Springer.

Struck, P. (2024): Peer Learning in der beruflichen Ausbildung. Potentiale und Auswirkungen auf Lernumgebungen in Betrieb und Schule. Bielefeld: wbv.

RESNJANSKIJ, S.; RUHOSE, J. WIEDERHOLD, S.; WÖSSMANN, L. (2021): Mentoring verbessert die Arbeitsmarktchancen von stark benachteiligten Jugendlichen. In ifo Schnelldienst, 74, Nr. 02, S. 31-38.

VOIGT, V. (2013). Interkulturelles Mentoring made in Germany. Zum Cultural Diversity Management in multinationalen Unternehmen. Wiesbaden: Springer.

Berufliche Orientierung begleiten – ein Podcast für Pädagoginnen und Pädagogen

In diesem Podcast erhalten Ausbilder/-innen, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte oder anderweitig impulsgebende Personen Antworten auf die Frage: Wie kann ich einen jungen Menschen darin unterstützen, sich selbstbestimmt beruflich zu orientieren? Infos dazu unter: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/de/home/home_node.html. Quelle: bibb.de/08.10.2024

Nachfrage so hoch wie nie: Berufsankennung auf Rekordniveau

Am 12. September 2024 hat das Statistische Bundesamt die Anerkennungsstatistik von Bund und Ländern für das Jahr 2023 veröffentlicht. Das BIBB-Anerkennungsmonitoring ist mit der Auswertung der amtlichen Statistik des Bundes beauftragt. Das Team hat daher einen genaueren Blick auf die Bundesberufe geworfen. Die Analyse fasst die zentralen Entwicklungen zusammen und bietet einen umfangreichen Überblick. Grundlage sind die Daten der amtlichen Anerkennungsstatistik nach §17 BQFG (Bund). Die Ergebnisse zeigen: Sowohl das Antragsgeschehen als auch die verschiedenen Verfahren erreichten 2023 neue Höchstwerte. Die Nachfrage zur Anerkennung von Berufsqualifikationen aus Drittstaaten und jene zu den Heilberufen des Bundes bestimmten dabei erneut das Geschehen. Anträge zu türkischen, aber auch tunesischen und indischen Abschlüssen verzeichneten deutliche Zuwächse. Auf den Pflegeberuf und Arzt/Ärztin entfielen wie in den Vorjahren die mit Abstand meisten Anträge. Die Verfahrensergebnisse sind zwar durchgängig durch eine prinzipiell hohe Anerkennungsfähigkeit geprägt. Deutlich wird dabei aber auch, dass die Absolvierung von Ausgleichsmaßnahmen eine zentrale Rolle auf dem Weg zu einer vollen Gleichwertigkeit bei reglementierten Berufen spielte. Quelle: bibb.de/12.09.2024

INTRO

Die berufliche Bildung steht vor vielfältigen Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität. Eine zentrale Herausforderung ist die zunehmende Vielfalt der Auszubildenden hinsichtlich Vorbildung, Alter, kulturellem Hintergrund und individuellen Lernvoraussetzungen. Dies erfordert differenzierte pädagogische Konzepte und eine Abkehr vom „Einheitsunterricht“.

Gleichzeitig steigen die fachlichen und sprachlichen Anforderungen in vielen Ausbildungsberufen, was besonders leistungsschwächere Jugendliche vor Probleme stellt. Sprachliche Defizite betreffen dabei nicht nur Lernende mit Migrationshintergrund. Für Lehrkräfte bedeutet dies eine große Herausforderung, da sie Fachausbildung, individuelle Förderung und Erziehungsaufgaben ausbalancieren müssen. Viele fühlen sich darauf nicht ausreichend vorbereitet. Betriebe stehen vor der Aufgabe, passende Bewerber zu finden und diese erfolgreich durch die Ausbildung zu führen. Hohe Abbruchquoten zeigen, dass dies oft nicht gelingt. Insgesamt erfordert der Umgang mit Heterogenität neue Konzepte in der Berufsorientierung, Ausbildungsgestaltung und Lehrkräftequalifizierung. Dabei gilt es, Vielfalt als Chance zu begreifen und die Potenziale heterogener Lerngruppen zu nutzen.

Michael Sander

Podcast AzubiView – Ausbildungserfahrungen aus Sicht von Auszubildenden

AzubiView ist ein Podcast, der viermal im Jahr erscheint. Ergänzend zum Berufe-Steckbrief in der BWP sprechen Auszubildende über ihren Ausbildungsalltag. Freuen Sie sich auf interessante Einblicke – praxisnah und lebendig. Mehr Infos unter: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp_170539.php. Quelle: bibb.de/

Neu erschienen in der Reihe BIBB-Fachbeiträge zur beruflichen Bildung

Schall, Melanie; Howe, Falk (2024): Berufliche Handlungskompetenz von betrieblichem Ausbildungspersonal. Ein Kompetenzmodell für die Erstellung von Kompetenzprofilen und die Entwicklung von Bildungsangeboten

Angesichts der Digitalisierung der Berufswelt wird die Weiterentwicklung

der beruflichen Handlungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals bedeutsamer. Die Anpassung der Bildungsmöglichkeiten für diese Zielgruppe an diese aktuellen Anforderungen ist ein entscheidender Faktor. In diesem Fachbeitrag werden die Ergebnisse des Vorhabens „Berufliche Handlungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals – Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells“ als Teil der konzeptionellen Arbeiten am Inter-netportal für Ausbildungs- und Prüfungspersonal „Leando“ durch das BIBB vorgestellt. Über Experteninterviews (N = 16) wird ein theoretisch hergeleitetes Kompetenzmodell zur Operationalisierung der beruflichen Handlungskompetenz von Ausbildern und Ausbilderinnen validiert und ausdifferenziert. Im Ergebnis entsteht ein Modell, das die aktuell beste-

Was und wann

11.02.2025 – 15.02.2025: Bildungsmesse Didacta in Stuttgart, Details: <https://www.messe-stuttgart.de/didacta/>

17.03.2025 – 19.03.2025: Hochschultage Berufliche Bildung 2025. Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf. 23. Hochschultage Berufliche Bildung Universität Paderborn, Details: <https://www.uni-paderborn.de/htbb2025>

henden Anforderungen an diese Zielgruppe aufgreift und in unterschiedlichen Anwendungsfeldern eingesetzt werden kann. Kostenloser Download PDF-Version unter: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19626. Quelle: bibb.de

Werkzeugkasten für einen nachhaltigkeitsorientierten Berufsschulunterricht

Im letzten Jahr wurde im Rahmen eines Projekts ein „Werkzeugkasten für einen nachhaltigkeitsorientierten Berufsschulunterricht“ in Zusammenarbeit zwischen Prof. Dr. Werner Kuhlmeier, Rainer Pillmann-Wesche, Dr. Sören Schütt-Sayed und Prof. Dr. Thomas Vollmer entwickelt. Der Werkzeugkasten ist entstanden im Rahmen des „Hamburger Masterplans BNE 2030“, mit dem der Senat der Hansestadt die Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in allen Bildungsbereichen fördern will. Ausgangspunkt bei der Erstellung des Werkzeugkastens waren die Überlegung, was Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen unterstützen kann, bestehende und neue Lernsituationen auf Nachhaltigkeit auszurichten. Diese Überlegung mündete in sieben praxisorientierte und leicht anzuwendende Werkzeuge, die in diesem Werkzeugkas-

ten zusammengefasst sind. Jedes Werkzeug kann einzeln für sich genutzt werden, um in die BBNE einzusteigen. Die Werkzeuge sind bewusst pragmatisch angelegt und auch für einen Einstieg in die BBNE konzipiert worden. Dabei wird das Ziel verfolgt, den Schüler:innen nicht nur Wissen über Nachhaltigkeit zu vermitteln, sondern zum konkreten nachhaltigen Handeln im Berufsalltag zu befähigen.

Der Werkzeugkasten ist in der Gänze als PDF-Datei downloadbar, es werden aber auch einzelne Module zum Download zur Verfügung gestellt. Der Werkzeugkasten steht Interessierten unter <https://cloud.klimaschutzstiftung-hamburg.de/index.php/s/p2BXKENEqoCdL3F?dir=undefined&openfile=70157> zur Verfügung. Außerdem findet sich dort eine Vorlage für eine pädagogische Jahresplanung. Dem BBNE-Werkzeugkasten ist im Podcast „Moin Berufsschule“ (siehe Kasten) die Folge 11 gewidmet, um diesen bekannt zu machen und einführend zu informieren: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/rainer-pillmann-wes/episodes/Folge-11-Nachhaltigkeitsziele-im-Berufsschulunterricht-umsetzen--Die-Podcasterstellen-ihren-Werkzeugkasten-BBNE-vor-e2geaa4/a-ab11h2n>.

Der Podcast „Moin Berufsschule“ ist ein Angebot für Kolleginnen und Kollegen an Hamburger Berufsschulen und darüber hinaus.

Er will auf leicht zugängliche Weise über Interessantes an den Berufsschulen, aus der Lehrkräftebildung an den Universitäten und dem Landesinstitut sowie aus dem am Hamburger Institut für Berufsbildung (HIBB) zugänglich machen: Was gibt es Neues, welche sind Projekte in Arbeit, welche Konzepte werden entwickelt oder umgesetzt – die Themen sind vielfältig.

„Wir wollen aktuelle Themen vorstellen und diskutieren, Praktiker und Experten befragen, von den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen lernen und eigene Erkenntnisse und Erfahrungen einbringen. Dieser Podcast soll eine offene Plattform sein“, heißt es auf der Einführungsseite (<https://open.spotify.com/show/3QdBttS1TJAzp1WEp5Rif>).

Mittlerweile haben die Autoren Werner Kuhlmeier, Rainer Pillmann-Wesche, Sören Schütt-Sayed 13 Folgen aufbereitet, weitere sollen folgen.

KOMPETENZWERKSTATT – HANDBÜCHER FÜR DIE AUSBILDUNGSPRAXIS

Das Berufsbildungspersonal an allen Lernorten des dualen Systems sieht sich mit steigenden und zum Teil auch grundlegend neuen Herausforderungen konfrontiert: Die Dynamik des technologischen und ökonomischen Wandels und die damit einhergehende, zunehmende Digitalisierung der Arbeits- und Berufswelt werfen mehr denn je auch die Frage auf, wie sich berufliche Bildung angemessen, attraktiv und effektiv gestalten lässt.

Um Lehrkräften und Ausbildungspersonal bei der Bewältigung dieser neuen Herausforderungen zu unterstützen, liefert die Kompetenzwerkstatt ein einfach zu handhabendes und doch umfassendes Konzept, mit dem sich Ausbildung und Unterricht arbeitsprozessorientiert, kompetenzfördernd und digital gestützt planen, durchführen und evaluieren lassen. Nachdem das Konzept der Kompetenzwerkstatt bisher als Handbuchreihe im Printformat erschien, ist sie jetzt als Open Access-Veröffentlichung kostenlos erhältlich. Unter dem Titel „Kompetenzwerkstatt - Handbücher für die Berufsbildungspraxis“ sind die einzelnen Bände dabei in vier Rubriken aufgeteilt:

Konzeptionelle Elemente

Die konzeptionellen Elemente bilden das Gerüst der Kompetenzwerkstatt. Unter ihrer Verwendung werden die inhaltlichen Voraussetzungen für eine arbeitsprozessorientierte, kompetenzfördernde und digital gestützte Berufsbildung geschaffen.

Die Einzelbände der Rubrik „Konzeptionelle Elemente“ sind methodenorientiert aufgebaut, d. h. es handelt sich um klar strukturierte Instrumente, die eine Umsetzung in die Unterrichts- und Ausbildungspraxis systematisch Schritt für Schritt beschreiben. Dabei steht einerseits jeder Band für sich und kann entsprechend auch

für sich alleine angewendet werden. Andererseits stellt die Kompetenzwerkstatt als konzeptionelles Dach sicher, dass die Handbücher untereinander direkte Bezüge aufweisen, in einem Gesamtzusammenhang stehen und nahtlos zueinander passen.



Abb. 1: Rubriken der Kompetenzwerkstatt

Digitale Tools

In der Kompetenzwerkstatt wurden in den letzten Jahren verschiedene digitale Tools entwickelt, die sich für eine digital gestützte Berufsbildung verwenden lassen. Der Aufgaben-Manager als Entwicklungs- und Lernumgebung für Lernsituationen, die Future-Box als E-Portfoliosystem, der Kompetenz-Check zur Kompetenzfeststellung und das Content-Kit als Content-Publishing-Anwendung. Alle digitalen Tools stehen grundsätzlich kostenlos zur Verfügung, spezifische Anpassungen z. B. an die Berufsbildungsinstitution (Berufsschule, Ausbildungsbetrieb, Bildungszentrum), Berufe oder Berufsfelder sind problemlos möglich. Die Rubrik „Digitale Tools“ widmet sich der Darstellung der Kompetenzwerkstatt-Software. Zu jeder Anwendung findet sich ein Einzelband, in dem der Aufbau und die verschiedenen Funktionen des Tools dargestellt sind, ihre Konfiguration und Handhabung schrittweise beschrieben und schließlich die verschiedenen Einsatzszenarien illustriert werden. Die Tools der Kompetenzwerkstatt folgen einem gemeinsamen Corporate Design, so-

dass die Anwendungen auch in Kombination – z. B. als Ausbildungsmanagementsystem – in einem ansprechenden und durchgängigen Look-and-Feel verwendet werden können.

Studien und Evaluationen

Bei der Umsetzung der konzeptionellen Elemente und der Verwendung der Tools der Kompetenzwerkstatt stellt sich naturgemäß auch die Frage, welchen Nutzen dies für die jeweiligen Berufsbildungsmaßnahmen besitzt, was verbessert werden konnte, welche Erfahrungen gemacht wurden usw. So sind bei größeren Forschungs- und Entwicklungsprojekten Evaluationen z. B. in Form von Befragungen, Gruppendiskussionen oder teilnehmenden Beobachtungen obligatorisch. Die Rubrik „Studien und Evaluationen“ widmet sich der Darstellung solcher Untersuchungsergebnisse. Wie auch bei den Praxisbeispielen ergibt sich dabei eine Spannweite von breit angelegten bis zu begrenzten, auf einen spezifischen Sachverhalt fokussierenden Studien.

Praxisbeispiele

Die Kompetenzwerkstatt hat sich seit 2003, als mit der „Kompetenzwerkstatt Recycling“ das erste große Entwicklungsprojekt realisiert wurde, bewährt: Das Konzept wird auf die spezifischen Bedarfe eines Be-

ruftsbildungsträgers, sei es z. B. eine Berufsschule, ein Ausbildungsbetrieb oder eine Überbetriebliche Bildungsstätte, angepasst und in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt umgesetzt. Die dabei gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse fließen in die Weiterentwicklung des Konzepts ein, das dann in seiner aktualisierten Form wieder in neue Projekte überführt wird usw. Unter der Rubrik „Praxisbeispiele“ finden sich exemplarische Darstellungen aus solchen Umsetzungsprojekten. Dies können sowohl große, langjährige Vorhaben als auch kleine, zeitlich begrenzte Analysen, Entwicklungen und Erprobungen sein.

Sämtliche Veröffentlichungen stehen unter der Herausgeberschaft von Falk Howe und Sönke Knutzen. Die bisherigen Veröffentlichungen in der Handbuchreihe sowie die entsprechenden Links zum Download können der folgenden Tabelle entnommen werden.

Konzeptionelles	
Howe, F./Knutzen, S. (2021): Arbeitsprozesse analysieren und beschreiben	https://doi.org/10.26092/elib/625
Howe, F./Knutzen, S. (2021): Berufliche Handlungsfelder beschreiben	https://doi.org/10.26092/elib/830
Howe, F./Knutzen, S. (2021): Lern- und Arbeitsaufgaben entwickeln	https://doi.org/10.26092/elib/899
Howe, F./Knutzen, S. (2021): Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden verwenden	https://doi.org/10.26092/elib/1152
Howe, F./Fenzl, C./Klaßen, H./Kleiner, M./Meyne, L./Weinowski, N. (2024): Lernsituationen entwickeln	https://doi.org/10.26092/elib/2946
Studien und Evaluationen	
Howe, F./Sander, M./Staden, Ch. (2023): Die aktuelle Ausbildungssituation im gewerblich-technischen Handwerk: Ausbildungsgestaltung – Kooperationen – Mediennutzung	https://doi.org/10.26092/elib/1999
Praxisbeispiele	
Auffarth, H./Howe, F. (2024): Elektroniker:in – Arbeitsprozesse des Beruflichen Handlungsfelds „Installieren und Inbetriebnehmen von Standard-Elektroanlagen“	https://doi.org/10.26092/elib/3170
Sander, M./Petermann, N. (2023): Berufliche Handlungsfeldstruktur für den Beruf Land- und Baumaschinenmechatroniker: technische Kommunikation in Lern- und Arbeitsprozessen im Kontext Industrie 4.0	https://doi.org/10.26092/elib/2713
Sander, M./Petermann, N. (2023): Sektoranalyse Land- und Baumaschinentechnik: technische Kommunikation in Lern- und Arbeitsprozessen im Kontext Industrie 4.0	https://doi.org/10.26092/elib/2712
Meyne, L./Werger, A. (2023): Metallbauer:in – Arbeitsprozesse des Beruflichen Handlungsfelds „Treppen und Geländer konstruieren, herstellen und montieren“	https://doi.org/10.26092/elib/2248

BAG IN KÜRZE

Plattform zu sein für den Dialog zwischen allen, die in Betrieb, berufsbildender Schule und Hochschule an der Berufsbildung beteiligt sind – diese Aufgabe haben sich die Bundesarbeitsgemeinschaften gestellt. Ziel ist es, die berufliche Bildung in den jeweiligen Fachrichtungen Elektro-, Informations-, Metall- und Fahrzeugtechnik auf allen Ebenen weiterzuentwickeln.

Die Zeitschrift „lernen & lehren“ – als wichtigstes Organ der BAG – ermöglicht den Diskurs in einer breiten Fachöffentlichkeit und stellt für die Mitglieder der BAG regelmäßig wichtige Informationen bereit, die sich auf aktuelle Entwicklungen in den Fachrichtungen beziehen. Sie bietet auch Materialien für Unterricht und Ausbildung und berücksichtigt abwechselnd Schwerpunktthemen aus der Elektrotechnik und Informationstechnik sowie der Metalltechnik und Fahrzeugtechnik. Berufsübergreifende Schwerpunkte finden sich immer dann, wenn es wichtige didaktische Entwicklungen in der Berufsbildung gibt, von denen spürbare Auswirkungen auf die betriebliche und schulische Umsetzung zu erwarten sind.

Eine mittlerweile traditionelle Aufgabe der Bundesarbeitsgemeinschaften ist es, im zweijährlichen Turnus die Fachtagungen Elektrotechnik und Metalltechnik im Rahmen der HOCHSCHULTAGE BERUFLICHE BILDUNG zu gestalten und so einer breiten Fachöffentlichkeit den Blick auf Entwicklungstendenzen, Forschungsansätze und Praxisbeispiele in den Feldern der elektro-, informations- sowie metall- und fahrzeugtechnischen Berufsbildung zu öffnen. Damit geben sie häufig auch Anstöße, Bewährtes zu überprüfen und Neues zu wagen.

Die Bundesarbeitsgemeinschaften möchten all diejenigen ansprechen, die in der Berufsbildung in einer der Fachrichtungen Elektro-, Informations-, Metall- oder Fahrzeugtechnik tätig sind, wie z. B. Ausbilder/-innen, (Hochschul-)Lehrer/-innen, Referendare und Studierende, wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen sowie Vertreter/-innen von öffentlichen und privaten Institutionen der Berufsbildung. Sie sind herzlich eingeladen, Mitglied zu werden und die Zukunft mitzugestalten.

BAG IN IHRER NÄHE

Baden-Württemberg	Lars Windelband	lars.windelband@kit.edu
Bayern	Peter Hoffmann	peter.hoffmann@smartsteps.de
Berlin/Brandenburg	Carolin Lohse	carolohse@gmx.de
Bremen	Olaf Herms	O.Herms@bbs2.de
Hamburg	Wilko Reichwein	reichwein@gmx.net
Hessen	Uli Neustock	u.neustock@web.de
Mecklenburg-Vorpommern	Christine Richter	ch.richter.hro@gmx.de
Niedersachsen	Matthias Becker	becker@ibm.uni-hannover.de
Nordrhein-Westfalen	Thomas Wesseler	thomaswesseler@arcor.de
Rheinland-Pfalz	N.N.	
Saarland	N.N.	
Sachsen	Dirk Wohlrabe	dirk.wohrlabe@tu-dresden.de
Sachsen-Anhalt	Frank Wengemuth	wengemuth@t-online.de
Schleswig-Holstein	Maik Jepsen	maik.jepsen@uni-flensburg.de
Thüringen	Matthias Grywatsch	m.grywatsch@t-online.de

BAG-MITGLIED WERDEN

www.bag-elektrometall.de/pages/BAG_Beitritt.html

www.bag-elektrometall.de
kontakt@bag-elektrometall.de

Tel.: 04 21/2 18-66 301
Fax: 04 21/2 18-98 66 301

Konto-Nr. 809 487 14
Sparkasse Bremen (BLZ 290 501 01)

IBAN: DE30 290 501 01 0080 9487 14
SWIFT-/BIC-Code: SBRE DE 22 XXX

IMPRESSUM

Bundesarbeitsgemeinschaften für Berufsbildung in den Fachrichtungen Elektro-, Informations-, Metall- und Fahrzeugtechnik (e. V.):
BAG ElektroMetall e. V.
c/o ITB – Institut Technik und Bildung
Am Fallturm 1
28359 Bremen
04 21/2 18-66 301
kontakt@bag-elektrometall.de

Redaktion	Layout	Gestaltung
Michael Sander	Brigitte Schweckendieck	Winnie Mahrin

Gewerblich-technische Lehrkräfteausbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol



ANJA STEINER

Der Beitrag fokussiert die gewerblich-technische Lehrkräfteausbildung im Kontext von Berufspädagogik „als Wissenschaft und Praxis der Berufserziehung und -bildung“ (RIEDL & SCHELTEN 2013, S. 28). Ausgehend von curricularen Rahmenbedingungen, beleuchtet er Herausforderungen, die einerseits durch das Erfordernis einer berufsbegleitenden Ausrichtung und andererseits durch heterogene Lerngruppen entstehen. Für ein Gelingen zeichnet eine präsenz- und onlinebasierte Studienorganisation verantwortlich, die sowohl Rollenambiguitäten der berufsbegleitenden Studierenden als auch didaktische Anforderungen der heterogenen Studierenden in den Blick nimmt. Heterogenität ergibt sich v. a. durch differente Unterrichtsfächer, Vorbildungen, Leistungsvermögen sowie Lebensalter und -situationen. In der Lehrpraxis bewährt sich hier das Rahmenmodell R-Kompakt/-online (STEINER & SCHWABL 2022).

BACHELORSTUDIEN DER FACHBEREICHE DATG UND FESE

In Österreich findet die gewerblich-technische Lehrkräfteausbildung in den Fachbereichen Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (DATG) und Facheinschlägige Studien ergänzendes Studium (FESE) an Pädagogischen Hochschulen statt. Die Lehrkräfteausbildung zeigt sich am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) in einer „Dualität schulischer Unterrichtspraxis und hochschulischer Wissenschaftsfundierung“ sowie einer kontinuierlichen Verzahnung „wissenschaftstheoretischer, berufspraktischer und schulpraktischer Inhalte, sowie durch die spezifischen Zulassungsvoraussetzungen“ (PHT 2018a, 2018b, S. 6). Im Fachbereich DATG umfasst die Lehrkräfteausbildung ein achtsemestriges und im Fachbereich FESE ein viersemestriges Bachelorstudium mit je 240 ECTS (à 25 Stunden). Für FESE-Studierende werden 180 ECTS aus vorangegangenen facheinschlägigen Studien angerechnet.

Fächerbündel und Zulassungsvoraussetzungen

Die Zulassungsvoraussetzungen sind im Curriculum verankert und variieren für DATG-Studierende je nach Fächerbündel (PHT 2018a, S. 12). Das Fächerbündel I beinhaltet allgemeine und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände, das Fächerbündel II fachtheoretische und das Fächerbündel III fachpraktische Unterrichtsgegenstände. Die Zulassungsvoraussetzungen reichen von einer facheinschlägigen Berufsausbildung oder Meisterprüfung bis hin zur Reife- und Diplomprüfung. Darüber hinaus ist ein aufrechtes Dienstverhältnis als Lehrperson und die Absolvierung einer fachbezogenen Berufspraxis von mindestens zwei Jahren erforderlich. Für eine Zulassung zum FESE-Studium bedarf es eines fachspezifischen Studiums einer tertiären Bildungseinrichtung von mindestens 240 ECTS sowie einer zumindest dreijährigen facheinschlägigen Berufspraxis. Eine zusätzliche Eignungsfeststellung erfolgt im Zuge der Begründung des Dienstverhältnisses durch die Schulbehörde. Bevor Studierende sich an der PHT inskribieren können, müssen sie sich auf eine von

der Schulbehörde ausgeschriebene Stelle bewerben und diese erhalten.

Lehrbefähigungen

Der Bachelor-Abschluss befähigt Absolventinnen und -Absolventen der Fächerbündel II und III für den Unterricht an Berufsschulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in den folgenden Berufsfeldern:

- Wirtschaft, Gesellschaft und Soziales sowie angewandte Ökonomie,
- Technik, Gewerbe und Industrie,
- Angewandte Chemie und Biotechnologie,
- Tourismus, Gastronomie und Lebensmittel,
- Dienstleistung,
- Gesundheit, Bewegung, Ernährung, Schönheit,
- Kunst, Design und Gestaltung,
- Bau- und Baunebengewerbe,
- Politik und Recht (nur FESE-Absolventinnen und -Absolventen)

Im Fächerbündel I ergeht die Lehrbefähigung für die Allgemeine Wirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Allgemeinbildung.

Studienorganisation der gewerblich-technischen Lehrkräfteausbildung

Die PHT bietet die Bachelorstudien für DATG und FESE berufsbegleitend und in einer Kombination aus Präsenz- und Online-Lehre an. Diese Konzeption resultiert aus der studienbegleitenden Dienstverpflichtung. Als Kernelement antizipieren im Vorfeld definierte Wochentage je Studiensemester. Diese werden seitens der Schulen für die Studierenden unterrichtsfrei gehalten, mit Ausnahme des sechsten Semesters DATG, das als Vollzeitsemester geführt wird (siehe Tab. 1).

Modulorganisation

Die Lehrveranstaltungen sind modular aufgebaut, was den Anforderungen der Bologna-Studienreform

entspricht. Die Module der gewerblich-technischen Lehrkräfteausbildung umfassen professionsspezifische, fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und forschungsbezogene Inhalte. In jedem Modul werden Vorlesungen, Seminare und Übungen in verschiedenen Konstellationen angeboten (PHT 2018a, 2018b). In der Lehrpraxis hat sich bewährt, dass Modulverantwortliche die Module leiten und für die Abstimmung der inhaltlichen, didaktisch-methodischen und leistungsbezogenen Elemente zuständig sind.

Kompetenzorientierung

Die Fachbereiche DATG und FESE fokussieren den Kompetenzbegriff spezifisch im Sinne einer Vernetzung wissenschaftstheoretischer und berufspraktischer Aspekte, hier gilt „der stärkere Bezug zum ‚wirklichen‘ Leben“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 17). In der Lehrpraxis der gewerblich-technischen Lehrkräfteausbildung der PHT besitzen Praxisbezug und Praxistransfer eine hohe Relevanz, was bereits in der Modulorganisation berücksichtigt wird. Auch das Curriculum konzentriert sich dezidiert auf Kompetenzorientierung, einerseits mit Blick auf das Beurteilungskonzept und andererseits durch das Kompetenzprofil (PHT 2018a, 2018b, Kap. 2.5 - 2.6).

Lehrveranstaltungsmodi

Aktuelle Forschungsergebnisse (HORSTMANN 2022) betonen die Bedeutung der Integration von Organisation und Digitalisierung. An der PHT wird dies durch erweiterte Angebote digitaler Hochschullehre, technische Unterstützung, Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten und Fortbildungen für mediendidaktische Konzepte umgesetzt. Die Lehrpraxis umfasst dabei asynchrone und synchrone Online-Lehre sowie Präsenzlehre. Online-Learning-Management-Systeme (LMS) begleiten alle Lehrveranstaltungen (TURNBULL, CHUGH & LUCK 2019).

Die Vorlesungen finden in asynchroner Online-Lehre statt, was eine orts- und zeitunabhängige Bearbeitung der Inhalte im Selbststudium ermöglicht. Seminare und Übungen werden in einem wöchentlichen

Fachbereich	Semester	Studientage
DATG	1.	zu Studienbeginn zwei ganztägige Blocktage zur Einführung und für die Abhaltung erster Lehrveranstaltungen
DATG und FESE	1. - 2.	Montag
DATG und FESE	3. - 4.	Mittwoch
DATG	5.	Dienstag
DATG	6.	Vollzeitsemester
DATG	7. - 8.	Donnerstag

Tab. 1: Musterbeispiel: Studientage des Studienjahres 2023/24

Wechsel in Präsenz am Campus und synchroner Online-Lehre per Videokonferenzprogramm abgehalten. Dozierende orientieren sich u. a. an Gestaltungsempfehlungen, die aus Erhebungen mit Studierenden der PHT resultieren (STEINER & SCHWABL 2022, VÖTSCH et al. 2022). Diese Form der Lehrveranstaltungsmodi basiert auf Befunden zu Transformationsprozessen, die auf eine Entwicklung von der alleinigen Präsenzlehre hin zu Mischformen verweisen (JUNG et al. 2021, S. 151).

HERAUSFORDERUNGEN

Zentrale Herausforderungen offenbaren sich für Studierende durch berufliche, studienbezogene und private Aspekte. Die Perspektive Dozierender identifiziert insbesondere hochschul- und didaktische Ansprüche.

Gewerblich-technische Lehramtsstudierende als im Schuldienst stehende Lehrpersonen

Auf der Agenda der DATG- und FESE-Studierenden stehen schul- und studienbezogene Verpflichtungen. Dem Wechsel an die Schule und Beginn des Studiums geht i. d. R. eine Berufstätigkeit voraus. Diese berufsbezogene Veränderung wird vielfach als eine „zielgerichtete Weiterbildung an ihrer Karriere“ (SIEBERT 2019, S. 76), ein berufs- und karriereorientiertes Entwicklungsbedürfnis oder eine Anlaufstelle für einen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen (HAUKE et al. 2022, S. 14) betrachtet. In der Studierpraxis manifestiert sich bei den Studierenden einerseits der Wiedereinstieg in die aktuelle Lehr-Lernkultur als herausfordernd, sind die letzten Prüfungen zumeist einige oder in manchen Fällen viele Jahre her. Andererseits erleben sie die gleichzeitige Bewältigung schulischer und hochschulischer Anforderungen als belastend, denn die Unterrichtstätigkeit umfasst häufig mindestens 25 zu haltende Unterrichtsstunden. Dazu kommen Konferenzen, Fachgruppenbesprechungen usw. Im Kontext der hochschulischen Lehrkräfteausbildung zählt die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur, die Vorbereitung auf Prüfungen und Präsentationen, die Abhaltung von Lehrübungen und das Verfassen von Seminararbeiten zu den regelmäßigen Verpflichtungen mit allen dazugehörigen akademischen Ansprüchen. Rückmeldungen von DATG- und FESE-Studierenden verdeutlichen zudem Ambivalenzen, wenn oder gerade weil Lehrveranstaltungen mit Lernmanagement- und Kommunikationssystemen arrangiert werden. So erleben sie im Kontext von Selbstorganisation und Selbststudium einerseits eine positiv konnotierte Freiheit und andererseits anspruchsvolle Studienerfordernisse. Berufsbegleitende Studierende akzeptieren Rollenambiguitäten aufgrund von Motiven wie

z. B. Investition in die eigene Zukunft, Weiterbildung im Kontext lebenslangen Lernens, Selbstbestätigung, Selbstverwirklichung, Weiterentwicklung im Berufsleben oder eine Vereinbarung von Familie und Beruf (SOTZ-HOLLINGER 2009, S. 14–17).

Herausforderungen für Dozierende

Dozierende der Fachbereiche DATG und FESE erfahren ein Spannungsfeld studienorganisatorischer Ansprüche und subjektiver Lernbedürfnisse heterogener Studierendengruppen. Die Heterogenität der Studierendengruppen ergibt sich durch die differnten Bildungs- und Berufsbiografien, Unterrichtsfächer, Lebens- und Dienstalster, leistungsbezogenen Voraussetzungen sowie familiären Einbettungen. In Anlehnung an RIEDL und SCHELTEN (2013, S. 58) bewegen sich Dozierende didaktisch „im Gesamtkomplex von Entscheidungen, Begründungen, Voraussetzungen und Prozessen“, um Lehrveranstaltungen gelingend führen zu können.

LEHR-LERNPRAXIS DER GEWERBLICH-TECHNISCHEN LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG

Dieser Abschnitt bietet konzeptuelle Ankerpunkte für asynchrone Online-Vorlesungen, synchrone Online-Lehre, zeigt R-Kompakt/-online als Artikulationsmodell für Lehrveranstaltungen und verweist auf fachspezifische Differenzierungen in der gewerblich-technischen Lehrkräfteausbildung.

Asynchrone Online-Vorlesungen

Die nachfolgenden Darstellungen skizzieren das asynchrone Vorlesungskonzept und basieren auf Rückmeldungen der Studierenden.

- Der asynchrone Online-Modus ermöglicht ein zeit- und ortsunabhängiges Selbststudium im individuellen Tempo.
- Die Bereitstellung verschiedener Quellen (z. B. Artikel, Skripte, Lernvideos, Vortragsvideos und -folien, ausgewählte Webseiten, Podcasts) bedient differente Lerntypen.
- Ein von Dozierenden begleitetes Forum initiiert einen kontinuierlichen Austausch zu Inhalten der Vorlesung.
- Das Angebot für eine freiwillige Teilnahme an synchronen Online-Sprechstunden macht Dozierende sichtbar und für Anliegen der Studierenden verfügbar.
- Ein begleitender Fragenkatalog, der die Themen der Vorlesung vertiefend behandelt, unterstützt effizient die Prüfungsvorbereitung.
- Die Online-Prüfung mit differenten Aufgabenfor-

maten berücksichtigt verschiedene Zugänge der Lernenden.

- Im Vorfeld schriftlich zur Kenntnis gebrachte Beurteilungskriterien gestalten die Leistungsbeurteilung transparent.

Synchrone Online-Lehre

Rückmeldungen der Studierenden zur synchronen Online-Lehre offenbaren didaktisch-methodische Anforderungen. Synchrone Online-Lehre wird als bereichernd und zielführend wahrgenommen, wenn folgende Elemente integriert sind:

- ein aktivierender, diskursiver und methodisch organisierter Auftakt, der z. B. Paradigmen, Expertisen, Standpunkte Studierender einbezieht;
- ein interaktiver Vortrag seitens Dozierender, der Zwischenfragen, Einschätzungen, Aufgaben, Diskussionen ermöglicht;
- die Bearbeitung differenter Quellen und thematische Auswahlmöglichkeiten für Studierende;
- abwechselnde Sozialformen;
- studentische Arbeitsaufträge und Vorbereitungen von Präsentationen in Gruppenräumen;
- studentische Ergebnispräsentationen und einordnende Diskussionen im Plenum, vor allem mit Blick auf einen Praxistransfer;
- die Verschriftlichung des Programms, der Aufgaben, Vorträge usw. seitens Dozierender;
- ein für alle nutzbarer Bereich für kooperative, digitale Zusammenarbeit.

Diese Erkenntnisse erfordern didaktisch-methodische Anpassungen für eine differenzierte Lehrgestaltung, die die Heterogenität der Lerngruppen berücksichtigt und sich an verschiedenen Berufsfeldern innerhalb der Fächerbündel orientiert.

R-Kompakt/-online als Rahmenmodell für Lehrveranstaltungen

Die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen folgt, sowohl in Präsenz als auch in der synchronen Online-Lehre, einer kompetenzorientierten Konzeption und bedient Blended-Learning-Formate. Als Grundlage dient das Rahmenmodell R-Kompakt/-online (STEINER & SCHWABL 2022, siehe Abb. 1). Es basiert auf etablierten, kompetenzorientierten Lehr-Modellen von LEISEN (2010, 2018), STÄDELI et al. (2013) und TEMPL & TEMPL (2006, 2013) und fasst drei Modelle (Leisen, AVIVA, KIOSK) zusammen, reichert sie mit übergeordneten Phasen an und strukturiert Sequenzen. R-Kompakt/-online unterstützt eine flexible, binnendidaktische Ausgestaltung von

Präsenz- und Online-Lehrveranstaltungen. Dass Online-Szenarien nicht per se zu einem besseren bzw. effektiverem Lernen führen (KERRES 2016, S. 2), legitimiert eine lernförderliche Gestaltung und Begleitung der Studierenden durch Lehrende (JUNG et al. 2021, S. 151). Lernförderliche Lehr-Lernsettings können z. B. im Spiegel guter Beziehungen und eines guten Lernklimas (PFÄFFLI 2015, S. 150) sowie über gemeinsame Vorstellungen hinsichtlich Abhaltungsmodi, Konfliktlösungen, sozialer Kompetenzen und kooperativer Arbeitsszenarien (Konrad & Traub 2019, S. 7) geschaffen werden. Als charakteristisch für eine lernförderliche Lehre lassen sich zielorientierte und prüfbarere, interaktive und kooperative, aktive und reflektierte, eigenverantwortliche und begleitete Lernsituationen identifizieren (PFÄFFLI 2015, S. 85). In Anlehnung an all diese Ausführungen wird der binnendidaktische Raum, sowohl in Präsenzlehre am Campus als auch in der synchronen Online-lehre, mit dem Modell R-Kompakt/-online geplant und durchgeführt, zielgerichtet angereichert mit kooperativen Lehr-Lernformen, verschiedenen Methoden, Sozialformen und Medien.

R-Kompakt/-online in der Lehrpraxis

Den Lehrveranstaltungen geht eine zeitgerechte Einladung via E-Mail zu einem Online-LMS (z. B. Moodle-Kurs, OneNote-Kurs, Teams) voraus. Dort können sich Studierende bereits im Vorhinein über die Modulanforderungen, Studienleistungen im Detail, Termine und Themen im Überblick, Literatur und Quellen informieren. Zudem erweist sich eine Planungstabelle für alle übergeordnete Phasen als hilfreich. Gewerblich-technische Studierende profitieren im Zuge einer Binnendidaktik sehr vom kooperativen Lernen (KONRAD & TRAUB 2019), wobei zunächst Einzelarbeit, weiterführend Tandem- oder Kleingruppenarbeit und schließlich ein Austausch im Plenum stattfinden.

Der Einstieg lässt sich themengeleitet mit einer konkreten Methode und mit geeigneten Medien durchführen. In Präsenzlehrveranstaltungen haben beispielsweise analoge Materialien und Medien (Moderationskarten, Flipchart, Plakate, Pinwand usw.) Vorrang, während im Webinar digitale Tools zur Anwendung kommen (z. B. Padlet, Mentimeter, Miro usw.). In der nachfolgenden Phase Anknüpfen findet eine Diskussion zu Ergebnissen der vorangegangenen Phase statt, wobei DATG- und FESE-Studierende hier insbesondere ihre Expertisen und Erfahrungen einfließen lassen können. Als Vorbereitung zu dieser Phase erweisen sich von Dozierenden vorbereitete Diskussionsfragen, die ergänzend zu jenen der Studierenden besprochen und eingeordnet werden, als sehr zielführend. Im Rahmen der Erarbeitung werden zunächst neue Inhalte präsentiert, häufig in Form ei-

nes interaktiven Vortrags, dessen Folien vorab als PDF-Dokument für die Studierenden im Online-LMS bereitstehen. Während des Vortrags ergehen kontinuierlich Fragen an die Studierenden sowie Aufforderungen zu Einschätzungen oder Meinungsäußerungen. Im Webinar sind dafür Fragen vorbereitet, die im Chat, am digitalen Whiteboard oder mit einem anderen digitalen Tool behandelt werden. Die Inhalte des Vortrags werden im Anschluss vertieft – zunächst in Einzelarbeit und mit verschiedenen Quellen (z. B. Skript, Artikel, Video, Podcast, vordefinierte Internetseiten), um die individuellen Lerntypen ansprechen zu können. Im Seminarraum erfolgt die Unterstützung durch Lehrende persönlich, ein Webinar lässt sich sehr gut in Gruppenräumen organisieren. Es folgt die Phase der Bearbeitung, wobei als Sozialform Tandems oder Kleingruppen (maximal drei Personen) gebildet werden. Die Zusammenstellung der Tandems kann fachgruppenspezifisch, per Zufall oder nach Wahl der Studierenden erfolgen – je nach Aufgabenstellung und Kontext. Zentral ist hier die Verarbeitung der neuen Inhalte in Gestalt konkreter Aufgaben. Sowohl im Seminarraum als auch in der Online-Lehre sind Visualisierungen der Ergebnisse, z. B. in Gestalt einer Mindmap, Matrix oder eines Diagrammes aus der Tandem- und Kleingruppenarbeit häufig Bestandteil der Aufgabe. Die Phase Ergebnissicherung ist, sowohl im Seminarraum als auch im Webinar, durch das Vorstellen und Diskutieren der Ergebnisse aus der vorhergehenden Phase gekennzeichnet. Ein methodisch erhobenes Feedback zur Lehrveranstaltung schließt diese Phase ab. Übung und Transfer geschehen durch Arbeitsaufträge, die im Kontext von Blended-Learning im Selbststudium zu erledigen, termingerecht im Online-LMS hochzuladen und ggf. beim nächsten Lehrveranstaltungstermin zu präsentieren sind – jedenfalls aber weiterverarbeitet werden.

Dem Nutzen des Rahmenmodells R-Kompakt/-online, das auf etablierten Lehr-Lernmodellen basiert und eine systematische und differenzierte Anwendung ermöglicht, steht ein nicht unerheblicher Einarbeitungsaufwand gegenüber. Es ist erforderlich, sich in die Lehr-Lernmodelle, auf denen R-Kompakt/-online fußt, einzuarbeiten, um die Sequenzen der einzelnen Phasen einerseits dem jeweiligen Modell entsprechend und andererseits differenziert für Präsenz- und Online-Lehre ausgestalten zu können. Die Lehrpraxis

zeigt, dass sich der hohe Einarbeitungsaufwand lohnt, da das Prinzip des Rahmenmodells bestehen bleibt und kontinuierlich, effizient und zielgerichtet in allen Lehrveranstaltungen sowohl inhaltsbezogen als auch didaktisch-methodisch genutzt werden kann (siehe Abb. 1).

Differenzierungen in den Fachbereichen

Eine Differenzierung der gewerblichen-technischen Lehrkräftebildung erfolgt, getrennt nach Fächerbündeln sowie entlang der Berufsfelder, durch Gruppenteilungen in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Pädagogisch-Praktischen Studien. Die Pädagogisch-Praktischen Studien haben einen hohen Stellenwert, da die Studierenden direkt im fachbezogenen Unterricht, z. B. auch in Werkstätten, Laboren oder Versuchsanlagen, agieren. Begleitet von Dozierenden und Studierenden, beobachten, analysieren, planen, reflektieren und führen sie dort Unterricht durch.

PHASE übergeordnet	MODELL Bezeichnung	SEQUENZ aus den Modellen	KURZBESCHREIBUNG DER SEQUENZEN aus den Modellen
EINSTIEG	Leisen	Problemstellung entdecken	Störung, kontrollierte Überforderung, Ungleichgewicht => Gleichgewicht herstellen
	Aviva	Ankommen und einstimmen	Lernziele, Programm, Situation; Problem wird bekannt
	Kiosk	Kontakt	Sich auf Unterrichtssituation einstellen, sich auf Lernende konzentrieren, Kontakt zum Thema herstellen
ANKNÜPFEN	Leisen	Problemstellung entdecken	Individuelle Vorstellungen entwickeln, Vorwissen, Erfahrungen, Meinungen der Lernenden werden eingebracht
	Aviva	Vorwissen	An Vorwissen anknüpfen
	Kiosk	Information	Kerninformationen zum Thema geben oder erarbeiten
ERARBEITUNG	Leisen	Lernprodukt erstellen Lernmaterial bearbeiten	Die Lernenden erhalten Informationen, Daten, Anstöße
	Aviva	Informieren	Ressourcen werden angeeignet, entwickelt, erweitert
	Kiosk	Information	Kerninformationen zum Thema geben oder erarbeiten
BEARBEITUNG ÜBUNG	Leisen	Lernprodukt erstellen Lernmaterial bearbeiten	Die Lernenden erstellen mit Hilfe von Lernmaterialien und Methoden sowie geeigneten Sozialformen Lernprodukte. Es erfolgt ein Erkenntniszuwachs, der in den weiteren Sequenzen ausgeformt wird.
	Aviva	Verarbeiten	Aktiver Umgang der Lernenden mit Ressourcen: verarbeiten, vertiefen, üben, anwenden, konsolidieren, diskutieren
	Kiosk	Selbstständiges Lernen	Längere Phase selbstständigen Arbeitens in Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit
ERGEBNIS- SICHERUNG	Leisen	Lernprodukt diskutieren	Vergleich der Ergebnisse (Lernprodukte) inkl. Diskussion und Einigung auf gemeinsamen Kern (Lösung)
		Lernzugewinn definieren	Lernzuwachs wird bewusst
	Aviva	Auswerten	Ziele, Vorgehen, Lernerfolg überprüfen
	Kiosk	Kontrolle	Lernergebnisse überprüfen
ÜBUNG TRANSFER	Leisen	Lernzugewinn definieren	Anwendung des Gelernten durch Aufgabenstellungen und evtl. neuen Kontext
		Sicher werden und üben	Anwendung des Gelernten durch Aufgabenstellungen in einem neuen Kontext
	(Aviva)*	(Verarbeiten)	(Aktiver Umgang der Lernenden mit Ressourcen: verarbeiten, vertiefen, üben, anwenden, konsolidieren, diskutieren)
	(Kiosk)*	(Selbstständiges Lernen)	(selbstständiges Arbeiten, z. B. Transfer in neue Kontexte)

*diese Sequenzen sind in den Modellen nicht vorgesehen, dennoch ist natürlich ein Üben und Transfer möglich bzw. sinnvoll. Es ist wichtig, dass im Anschluss erneut die "Schleife" der Sequenzen bzw. Phasen im Kontext des jeweiligen Modells fortgesetzt werden kann, dass dementsprechend eine Ergebnissicherung stattfindet.

Abb. 1: (STEINER & SCHWABL 2022, S. 213)

MASTERSTUDIUM: OPTIONAL FÜR GEWERBLICH-TECHNISCHE LEHRKRÄFTE

DATG- und FESE-Absolventinnen und -Absolventen können ein berufsbegleitendes 60-ECTS-Masterstudium der Sekundarstufe Berufsbildung absolvieren. Es fokussiert als Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung, ermöglicht eine Vertiefung in Medienpädagogik, Ernährung/Gesundheit oder Inklusive Berufliche Bildung und qualifiziert für den Unterricht in der Sekundarstufe Berufsbildung, in der Erwachsenenbildung sowie für facheinschlägige Berufsfelder (PHT 2022). Die Mindeststudiendauer beträgt zwei, die Regelstudiendauer vier Semester. Das Masterstudium ist nicht verpflichtend. Studierende streben dennoch eine Master-Qualifikation an, um ihre Chancen im Berufsfeld zu erhöhen, z. B. für Lehrtätigkeiten an höherbildenden Institutionen oder für andere Posten an Schulen. Rückmeldungen von Absolventinnen und Absolventen zeigen eine hohe Zufriedenheit aufgrund der Inhalte, Studienorganisation und Wahlmöglichkeit aus drei Vertiefungsoptionen.

Literatur

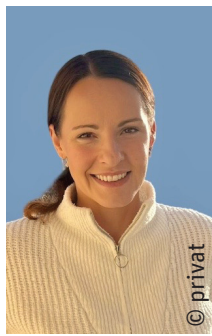
- HAUKE, D., GRÖSCHNER, A., RZEJAK, D., LIPOWSKY, F., ZEHETNER, G., SCHÖFTNER, T. & WAID, A. (2022): Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Nr. 25, S. 1325–1342
- HORSTMANN, N. (2022): Studierende wünschen sich nach Corona mehr digitales Lernen. <https://www.che.de/2022/studierende-wuenschen-sich-auch-nach-der-pandemie-mehr-digitales-lernen/> (abgerufen am 18.01.2024)
- JUNG, M., NICK, P. & ROTTACH, A. (2021): Digitale Lehr- und Lernformen. In NICK, P.; PFEIL, P. (Hrsg.): Neue Wege an Hochschulen (S. 149–180). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- KERRES, M. (2016): E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma? In Hohenstein, A.; Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- KLIEME, E. & J. HARTIG (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, Sonderheft 8, S. 11–29
- KONRAD, K. & TRAUB, S. (2019): Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- LEISEN, J. (2010): Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In KIPER, H.; MEINTS-ENDER, W.; PETERS, S.; SCHLUMP, S.; SCHMIT, S. (Hrsg.): Schulpädagogik. Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (S. 60–67). Verlag W. Kohlhammer.
- LEISEN, J. (2018): Was Lehrkräfte brauchen – Ein praktikables Lehr-Lern-Modell. <http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/00%20Was%20Lehrkr%C3%A4fte%20brauchen%20-%20Ein%20praktikables%20Lehr-Lern-Modell%202018.pdf>, abgerufen am 31.01.2024
- PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE TIROL (PHT 2018a): Mitteilungsblatt Nr. 17 vom 29.06.2018. Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe.
- PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE TIROL (PHT 2018b): Mitteilungsblatt Nr. 18 vom 29.06.2018. Curriculum Facheinschlägige Studien ergänzendes Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung.
- PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE TIROL (PHT 2022): Mitteilungsblatt Nr. 3 vom 13.10.2022. Curriculum Masterstudium Sekundarstufe Berufsbildung mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Vertiefungsbereichen in Medienpädagogik, Ernährung/Gesundheit und Inklusive Berufliche Bildung.
- PFÄFFLI, B. K. (2015): Lehren an Hochschulen: Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen, Bd. 4325). UTB.
- RIEDL, A. & SCHELTEN, A. (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Franz Steiner Verlag
- SIEBERT, H. (2019). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Ziel
- SOTZ-HOLLINGER, G. (2009): Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg.4, Nr.2, S. 10 - 22
- STÄDELI, C., GRASSI, A., RHINER, K. & OBRIST, W. (2013): Kompetenzorientiert unterrichten: Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts. hep Verlag
- STEINER, A. & SCHWABL, G. (2022): Hochschuldidaktische Maßnahmen - krisenbedingt. R-KOMPAKT/-online als Konzept für Präsenz- und Online-Lehre. In: RATHGEB, G., STORNIG, T., VOLLMER, CH.; WURZRAINER, A. (Hrsg.): Transfer. Forschung – Schule. Bildung in der Krise. Klinkhardt. S. 208 – 221
- TEML, H. & TEML, H. (2006): Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung: Wege zu einer persönlichen Didaktik. Erfolgreich im Lehrberuf. Studien-Verlag.
- TEML, H. & TEML, H. (2013): Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung: Wege zu einer persönlichen Didaktik. Studienverlag.
- TURNBULL D., CHUGH R. & LUCK J. (2019): Learning Management Systems: An Overview. In TATNALL A. (eds): Encyclopedia of Education and Information Technologies. Springer
- VÖTSCH, M., STEINER, A., GERTH, S. & SCHWABL, G. (2022): Wie lernt es sich gemeinsam im virtuellen Raum? Didaktische und soziale Dimensionen von Breakout-ROOMS. In: STANDL, B. (Hrsg.): Digitale Lehre nachhaltig gestalten. Medien in der Wissenschaft, Bd. 80. S. 92 – 104. Waxmann

Zwei Phasen – eine Praxis

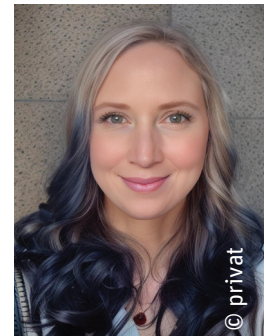
Lehrkräftebildung an der Beruflichen Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg



ANNA LEUBE

MONIKA
STAUSBERGJACQUELINE HELLEN-
SCHMIDT-PLUSKAT

MARCEL KRÖGER



JULIA TIMMANN

Lehrkräftebildung an der Beruflichen Schule ITECH in Hamburg – Lernen und Arbeiten in multidisziplinären Teams und mit agilen Methoden. Das HiT-Projekt (Handlungsorientierung im Team) bietet eine gute Vorbereitung von Lehrkräften und Lernenden auf die dynamischen Anforderungen der Arbeitswelt zu Beginn der zweiten Phase und fördert interdisziplinäre Zusammenarbeit und handlungsorientierte Lernansätze. Es zeigt die Bedeutung von Teamarbeit und agilen Methoden, fördert Reflexion und kontinuierliche Entwicklung der Lernmethoden. Dieses ist eine Vorlage für alle Phasen der Lehrkräfteausbildung. Im Fokus der Betrachtung steht exemplarisch ein Projekt in der Informations- und Chemietechnik, bei dem Lernende mit realitätsnahen Daten und Technologien Dashboards zur Datenvisualisierung entwickeln.

VERORDNUNG TRIFFT AUF WIRKLICHKEIT – WAS MUSS GEMACHT WERDEN?

When you hand good people possibility, they do great things. (Biz Stone)

Die Bildungslandschaft steht vor der Herausforderung permanenter Veränderung, Unsicherheit, Komplexität und Vieldeutigkeit (VUCA), die kontinuierliche Anpassung und Innovation erfordert. Dies beeinflusst massiv die Anforderungen an Lehrkräfte und die notwendigen Kompetenzen (MATTES & HERZOG-BRAUNE 2023).

Es braucht neue Ansätze, Lehr- und Lernprozesse zu gestalten und qualifizierte Lehrkräfte zu gewinnen und zu halten. Berufsbildende Schulen nehmen eine zentrale Rolle in der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte ein und sind entscheidend für die berufliche Entwicklung der Lernenden. So sind auch berufs-

bildende Schulen vom Fachkräftemangel betroffen (ANDERS 2024).

Bereits in der ersten Phase im Studium können in den Fachdidaktiken fachrichtungsübergreifende Kooperationen entstehen. Gerade in den beruflichen Fachrichtungen gewerblich-technischer und personensorientierter Dienstleistungsberufe fehlt es aufgrund des umkämpften Arbeitsmarktes an Nachwuchs. Die Antwort der ITECH auf VUCA und Fachkräftemangel ist kooperativer und kollaborativer Unterricht in festen Lehrkräfte-Teams. An der ITECH werden ca. 2.300 Auszubildende in dualen Ausbildungsberufen im Bereich Informationstechnik, Elektrotechnik sowie Chemie- und Umwelttechnik unterrichtet. Dazu kommen vollzeitschulische Bildungsgänge von Ausbildungsvorbereitung bis Abitur oder Bachelor als Abschluss.

Die berufliche Schule ITECH versteht sich als lernende und agile Institution, in der alle Beteiligten im

Rahmen unserer Lehr- und Lernkultur „Skil“ (Selbstverantwortetes, kompetenzorientiertes individualisiertes Lehren und Lernen) eingebunden sind. Das heißt, das Lernen und Arbeiten erfolgt

- in einem agilen beruflichen Schulsystem,
- in offenen Lern- und Arbeitsräumen, die alle Möglichkeiten des direkten und digitalen Lernens und Arbeitens, der Kommunikation und der Kooperation bieten,
- an gesellschaftsrelevanten und berufsnahen Lern- und Handlungssituationen, die Anreize zur kreativen und komplexen Lösung ermöglichen,
- entlang von individuellen Lehr- und Lernpfaden,
- kompetenzorientiert, individualisiert und selbstverantwortlich und in agilen Teams
- und in inklusiven sowie kulturell und sprachlich gemischten Lerngruppen (ITECH 2024).

In diesem ganzheitlichen Ansatz an der ITECH werden sowohl Praktikantinnen und Praktikanten als auch Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) in diese Arbeitsweise eingebunden. Angehende Lehrkräfte haben nach fünf Jahren Studium oder durch einen bewussten Quereinstieg die Möglichkeit, eigene Ideen auszuprobieren und umzusetzen. Dies wird durch die enge Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren sowie die Zugehörigkeit der LiV zu maximal zwei Lehrkräfte-Teams unterstützt.

Auch Kernpraktikantinnen und -praktikanten im Masterstudium kommen in der Regel im Tandem an die Schulen und werden einem Lehrkräfte-Team zugeordnet, um dort kooperativ mit den Kolleginnen und Kollegen zu arbeiten und zu lernen. Seit der konsequenten Umsetzung der Lernfelder an der ITECH ist der Beruf der Lehrkraft kein „Einzelkämpfertum“ mehr, sondern verlangt nach Kreativität, Kommunikation, Kollaboration und kritischem Denken (4K – Zukunftskompetenzen).

Die Neuordnung der IT-Berufe im Jahr 2020 wurde als Chance genutzt, das interne Curriculum sowie die organisatorischen Rahmenbedingungen innerhalb der ITECH zu überarbeiten und neu zu strukturieren. Auch Bildungsgänge im chemie- und umwelttechnischen Bereich werden neu organisiert und regelmäßig durch Team-Meetings weiterentwickelt.

Die Pandemie führte zu einem Schub im Einsatz digitaler Lernmethoden und -tools, eine Entwicklung, die bis heute anhält. An der ITECH gelingt dies durch die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen wie fester Lehrkräfte-Teams, teilweise autonomer Stundenplanung und die Teilnahme an Pilotprojekten für „Blended Learning“-Konzepte. Seit 2021 sind in der

IT-Abteilung feste Lehrkräfte-Teams etabliert und in anderen Bildungsgängen werden durch Teamstrukturen Synergien geschaffen.

INTERDISZIPLINÄRE AUSBILDUNG IN DER HAMBURGER LEHRKRÄFTEBILDUNG

Handlungsorientierung im Team (HiT) ist ein interdisziplinärer Ausbildungsansatz in der zweiten Phase der Hamburger Lehrkräfteausbildung. In Hamburg beginnt die praktische Ausbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) ab dem ersten Tag mit eigenverantwortlichem Unterricht (in der Regel 6/12/6 Wochenstunden je Semester im berufs begleitenden Bereich). In der ersten Woche nach dem Studium werden, begleitet durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), die wichtigsten Grundlagen der Unterrichtsplanung und -gestaltung eingeführt und im ersten Halbjahr zunehmend praktisch erprobt. Den Rahmen hierfür bildet die sogenannte Lerneinheit „HiT“ im berufsbildenden Lehramt (LI-HAMBURG, 2024).

Das HiT-Projekt ist eine komplexe Unterrichtseinheit, die im Rahmen des Vorbereitungsdienstes im ersten Semester durchgeführt wird. Sie wird von der Schulleitung, Mentorinnen und Mentoren sowie Fachseminarleitungen begleitet und reflektiert. Ziel des Projekts ist es, handlungsorientierte Lernansätze zu entwickeln und fachübergreifende Kompetenzen zu stärken. HiT soll sowohl die angehenden Lehrkräfte als auch die Lernenden auf die sich ständig verändernden Anforderungen der Lebens- und Berufswelt vorbereiten.

JACQUELINE HELLENSCHMIDT-PLUSKAT ist seit 2014 Lehrerin und seit 2020 auch Fachseminarleiterin (FSL) für das Unterrichtsfach Informatik am Landesinstitut für Lehrkräftebildung (LI). In ihrer Funktion als FSL und „Vertreterin des LI“ wird sie von den LiV immer wieder mit Sorgen konfrontiert: Kann ich den Unterricht so, wie er an der ITECH praktiziert wird, auch in einem Unterrichtsbesuch zeigen? Wird von mir erwartet, dass ich stärker präsent bin – auch in Frontalphasen und Lehrkräfte-Schüler- und SchülerInnen-Gesprächen (LSG)? Dürfen die Lernenden während eines Unterrichtsbesuches ihren Lernort frei im Gebäude wählen? Ist es in Ordnung, wenn die Seminarleitung „am Ende“ kein gemeinsames/ einheitliches Ergebnis sieht, weil die Lernenden ihre Ziele und Handlungsprodukte selbst festgelegt haben? Darf ich Unterricht zeigen, der nicht ausschließlich von mir, sondern gemeinsam im Lehrkräfte-Team entwickelt wurde?

All diese Fragen beantwortet sie mit dem Wissen, dass die Leitmotive der ITECH den Anforderungen an „guten Unterricht“ des LI entsprechen. LiV sol-

len ihren Unterricht genauso zeigen, wie er an der ITECH jeden Tag durchgeführt wird. Dies umfasst im Wesentlichen: Lernen durch Handeln, Problemorientierung, Ausrichtung des Lernens an Geschäftsprozessen, Förderung beruflicher Handlungskompetenz, Individualisierung im Sinne der Ausrichtung des Unterrichts an den Bedürfnissen der Lernenden, Einsatz digitaler Unterrichtsmedien, fachrichtungs-übergreifendes Lernen und die Förderung von Teamfähigkeit bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen – all diese Aspekte finden sich im Referenzrahmen des LI zum Vorbereitungsdienst (VD) wieder (LI-HAMBURG 2019).

Natürlich gelingt die Umsetzung dieser Anforderungen auch an der ITECH in der alltäglichen Unterrichtspraxis nicht immer zu einhundert Prozent. Unterrichtsentwicklung ist ein kontinuierlicher, nie abgeschlossener Prozess. Jedes Lehrkräfte-Team der ITECH reflektiert daher regelmäßig unter Einbeziehung des Feedbacks der Lernenden den eigenen Unterricht, leitet Konsequenzen ab und entwickelt alternative Unterrichtsplanungen. Die Bedeutung von Reflexion für den Lehrberuf wird für die LiV von Anfang an erfahrbar, wodurch eine essenzielle Kompetenz des Referenzrahmens gefördert wird.

Bei der Beantwortung der eingangs genannten Fragen der LiV muss selbstverständlich auch berücksichtigt werden, dass es Aufgabe der Seminarleitungen (und Mentorinnen/Mentoren) ist, sicherzustellen, dass die LiV im Rahmen des Vorbereitungsdienstes alle notwendigen Kompetenzen ausbilden, die eine Lehrkraft in der heutigen Zeit benötigt, um Lerngruppen optimal auf das Berufsleben vorzubereiten. Die Seminarleitungen haben für diese Aufgabe nur begrenzte Zeit und Gelegenheiten, sich ein Bild vom aktuellen Kompetenzstand der LiV zu machen. Die Unterrichtsbesuche sollten daher ein möglichst breites Spektrum der Kompetenzen der LiV abbilden, d. h. die LiV sollten sich in verschiedenen Rollen zeigen, z. B. als Lernbegleitung und Moderatorinnen, als Mitglied des Lehrkräfte-Teams, aber auch als eigenverantwortlich handelnde Lehrkräfte, die sich ihrer Verantwortung und Pflichten bewusst sind. Dieses Spektrum kann im Rahmen des Unterrichts an der ITECH gut abgebildet werden.

PRAXIS@ITECH – WIE WURDE DAS HiT-Projekt UMGESETZT?

Der Ansatz „Handlungsorientierung im Team“ (HiT) in der Hamburger Lehrkräfteausbildung an berufsbildenden Schulen zielt darauf ab, angehende Lehrkräfte und Lernende auf die dynamischen Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten. Dabei werden handlungsorientierte Lernsequenzen im Team umgesetzt. Das hier vorgestellte Unterrichtsprojekt ist beson-

ders relevant für die Ausbildung in den Bereichen Informatik und Chemietechnik.

Das Ziel des HiT-Projektes an der ITECH war die kollaborative Entwicklung eines Dashboards zur Datenvisualisierung einer chemietechnischen Anlage. Damit integriert das Projekt chemietechnische und informationstechnische Inhalte und richtet sich an Fachinformatikerinnen und Fachinformatiker im dritten Ausbildungsjahr. Das Dashboard soll der Datenvisualisierung dienen und unter Nutzung von Technologien wie Grafana, Python und Google Charts entwickelt werden.

Aus Sicht der Lehr- und Lernkultur der ITECH ist es erstrebenswert, den Teamgedanken in der zweiten Phase der Ausbildung kontinuierlich zu fördern. Dies trägt zur Entlastung der Lehrkräfte bei und erleichtert Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine erfolgreiche Umsetzung des HiT-Konzepts verlangt nach handlungsorientierten Lernansätzen, der Einbringung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen im Team sowie einer Fokussierung auf den laufenden Prozess und die Auswertung von Ergebnissen und Erfahrungen. So standen den LiV während der Planung die Mentorinnen und Mentoren jederzeit beratend zur Seite – dies ergab ein Arbeiten und Lernen im Team, so wie es in zukunftsorientierter Schule notwendig und sinnvoll ist.

Die LiV JULIA TIMMANN und MARCEL KRÖGER konnten in diesem Projekt ihre langjährige Schul- und Praxiserfahrung einbringen: Marcel Kröger ist ausgebildete Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft, hatte seit 2016 einen Lehrauftrag neben dem Studium an der ITECH und begann 2023 den Vorbereitungsdienst im Berufsfach Chemietechnik und Biologie. JULIA TIMMANN ist seit 2022 im Vorbereitungsdienst, Quereinsteigerin im Berufsfach Elektro- und Informationstechnik und bringt knapp zehn Jahre Berufserfahrung als Softwareentwicklerin und Personalerin mit.

Das fachübergreifende Projekt der Visualisierung von Messdaten einer Rektifikationsanlage wurde ausgewählt, da die Chemiebranche eine starke Digitalisierung erfährt. Dieser Wandel erfordert kontinuierliche Modernisierung und Qualitätsentwicklung, um konkurrenzfähig zu bleiben (HÄMMERLE et al. 2017).

Durch die Verbindung von chemietechnischen und informationstechnischen Ausbildungsgängen an der ITECH entsteht eine praxisnahe, innovative Lernumgebung, die allen Beteiligten zugutekommt. Die IT-Lerngruppen arbeiteten mit realen Messdaten, um ein Dashboard zur Datenvisualisierung zu entwickeln. Verschiedene Technologien wie Grafana, Python und Google Charts wurden eingesetzt, was

zu einer Individualisierung der Lernprozesse und einem produktiven Austausch über Erfahrungen führte. Erwartete Ergebnisse waren das Dashboard selbst sowie die Präsentation des Projektplans im Rahmen eines Kundengesprächs.

Methodisch arbeitete das LiV-Team im Rahmen von eduScrum in der Unterrichtsdurchführung ebenfalls mit Elementen von Scrum: Scrum ist ein Arbeitsrahmen, um Menschen intensiv, mit Spaß und guten Resultaten zusammenarbeiten zu lassen. In der IT-Welt entwickelt, ist es die Antwort auf scheinbar unkontrollierbare und komplexe Projekte. eduScrum greift diese agilen Elemente auf und weiß die wirkungsvollen Meetings, Rollen und Tools zu nutzen. So gibt das teameigene Scrumboard den Lernenden einen Überblick und Struktur, um die Gruppenarbeit transparent zu halten. Retrospektiven helfen den Lernenden, ihre Arbeitstaktik kontinuierlich zu verbessern (EDUSCRUM 2024).

Wesentliche Erkenntnis aus dem beschriebenen HiT-Projekt ist die Begeisterung der Lernenden. Die Lernenden waren hochmotiviert durch die Arbeit mit realen Daten und die Möglichkeit, Technologien selbst auszuwählen. Weiterhin erwies sich die agile Projektmanagementmethode eduScrum für alle beteiligten Bereiche als hilfreich. Das Projekt förderte die abteilungsübergreifende Koordination von Lernmethoden und Inhalten, stärkte die interdisziplinäre Zusammenarbeit und ermöglichte eine realistische Erprobung kommunikativer und sozialer Kompetenzen. Die IT-Abteilung profitierte insbesondere von

praxisnahen Daten und Arbeitsprozessen, die eine realistische Unterrichtsgestaltung unterstützten.

Im Resultat zeigt das HiT-Projekt, wie die Integration fachübergreifender Projekte in der Lehrkräfteausbildung sowohl die Relevanz für Lernende erhöht als auch die Lernmethoden und Schulstrukturen bereichert. Durch die Förderung der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachbereichen werden sowohl Lehrkräfte als auch Lernende optimal auf die modernen Herausforderungen der Arbeitswelt vorbereitet.

PERSPEKTIVEN UND AUSBLICK – QUO VADIS PHASE ZWEI?

Die Erfahrungen aus diesem Projekt bieten wertvolle Einsichten, die nicht nur die Ausrichtung zukünftiger Arbeit an der ITECH bestätigen und beeinflussen, sondern auch die Struktur der Lehrkräfteausbildung nachhaltig verändern könnten. Eine verstärkte Verfolgung des Teamgedankens könnte zu dringend benötigten Reformen in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung führen.

Das an der ITECH durchgeführte HiT-Projekt soll retrospektiv auf die Lehrkräfteausbildung im Zusammenhang von Phase eins und zwei angewendet werden. Dafür wird die Start-Stop-Continue-Methode genutzt: Was wird angefangen? Was wird gelassen? Was wird beibehalten?

Was wird beibehalten?

Sowohl aus der Perspektive der Lernenden als auch aus der Perspektive der Lehrkräfteausbildung hat

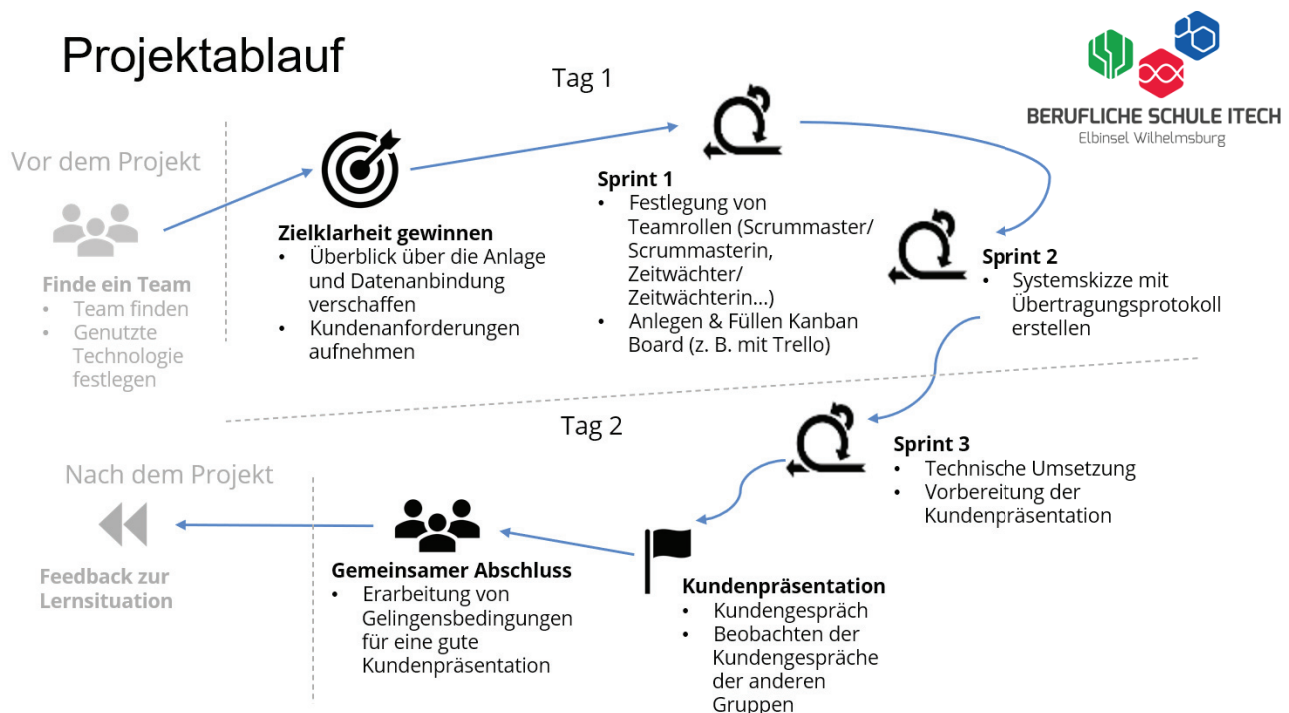


Abb. 1: Agile Projektplanung der LiV, eigene Darstellung

sich das Arbeiten in multidisziplinären Teams bewährt. Auf diese Weise wird von der Vielfalt vorhandener fachlicher Kompetenzen profitiert und Teamkompetenz entwickelt. Komplexe reale Handlungssituationen dienen als motivierende Grundlage und bieten die Chance zur Übernahme von Selbstverantwortung und Individualisierung der Lernenden. Fach- und bildungsgangübergreifende Zusammenarbeit in betriebstypischen Handlungssituationen und Prozessen mit klarer Rollenordnung zeigt eine möglicherweise neue, vor allem effektive und unterstützende Form des Teamteachings. Zuletzt hat sich die Anwendung agiler Methoden, um Kreativität, Kollaboration und zielgerichtete effektive Projektbearbeitung mit geteilter Verantwortung sowie kundenorientierter Ergebnisqualität fachübergreifend zu unterstützen, ebenfalls bewährt.

Was wird gelassen?

(Angehende) Lehrkräfte werden an der ITECH nicht allein neben anderen Fachkolleginnen und -kollegen im fachbezogenen Unterricht in einer Klasse eingesetzt. Es wird daran festgehalten, nicht mehr in klassischen, oftmals starren Schulstrukturen zu unterrichten, sondern durch offene und teamorientierte Konzepte Synergien zu nutzen. In herkömmlichen Settings sind Absprachen, Unterstützung und gegenseitige Ergänzung kaum sichtbar. Die Übernahme von Alleinverantwortung birgt Qualitätsverlust und Konfliktpotenzial. Jede Lehrkraft, die mit der alltäglichen Diversität und Neurodiversität konfrontiert ist, wird zusätzlich mit einer Dimension belastet, auf die die Ausbildung bislang wenig ausgerichtet ist. In Lernfeldern und projektorientierten Unterrichtssettings, in denen fächerverbindende Handlungssituationen gelebt werden, gilt es generell, didaktische Elemente zu gestalten. Die Perspektive einzelner Fachdidaktiken ist sinnvoll, muss jedoch multiperspektivisch gedacht und im Mix umgesetzt werden. Mit dogmatischer Fachlichkeit werden keine komplexen Probleme der Zukunft gelöst.

Was wird angefangen?

Mit Blick auf den Lehrkräftebedarf sowie die Ausbildung in der ersten und zweiten Phase wird das HiT-Projekt an der ITECH als wesentliches Element für zukunftsorientierte Schulentwicklung gesehen. Die geplante Neustrukturierung des Vorbereitungsdienstes in Hamburg zum Schuljahr 2025/26 bietet eine ausgezeichnete Gelegenheit, die Erkenntnisse aus dem HiT-Projekt auf breiter Basis zu implementieren. Die verstärkte Vernetzung zwischen Schulen und Fachbereichen sowie die Professionalisierung in interdisziplinären Lerngemeinschaften werden als Grundstein für eine zukunftsorientierte Lehrkräfte-

ausbildung gelegt. Bildungsgang-, schulform- oder sogar lehramtsübergreifende Vernetzung von LiV im Bereich „Berufliche Übergänge“ kann zudem dazu beitragen, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Die Anpassung des Prüfungswesens an handlungsorientierte Lehr- und Lernformate kann diesen Wandel unterstützen.

Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem HiT-Projekt liefern überzeugende Argumente für die Fortsetzung und Erweiterung fach- und abteilungsübergreifender Projekte an der ITECH und in der Schulpraxis der Lehrkräfteausbildung. Sie tragen nicht nur zur Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen bei, sondern stärken auch die soziale Integration und die Gesamtzugehörigkeit innerhalb der Schulgemeinschaft. Die Neuausrichtung der Lehrkräfteausbildung hin zu einer stärkeren Vernetzung und interdisziplinären Zusammenarbeit ist ein entscheidender Schritt, um den Anforderungen einer sich ständig wandelnden beruflichen und gesellschaftlichen Landschaft gerecht zu werden.

Literatur

- ANDERS, F. (2024): Lehrermangel verschärft sich weiter – bis 2035 fehlen 68.000 Lehrkräfte: Ist-Stand, Prognose, Maßnahmen. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehtermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/#in-welchen-faechern-fehlen-die-meisten-lehrerinnen-und-lehrer>, letzter Zugriff am 13.06.2024
- ITECH 2024 (Berufliche Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg): Über uns. <https://www.itech-bs14.de/unsere-schule/wir-ueber-uns>, letzter Zugriff am 13.06.2024
- EDUSCRUM (2024): <https://eduscrum-deutschland.agile-living-room.org>
- HÄMMERLE, M., RALLY, P. & SCHOLTZ, O. (2017): Digitalisierung und Arbeitswelt in Chemie und Pharma Baden-Württemberg. <https://doi.org/10.24406/PUBLICA-FHG-298526>
- LI-HAMBURG (2019) (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung): Referenzrahmen für die Ausbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und für die Anpassungsqualifizierung. Online verfügbar: <https://li.hamburg.de/resource/blob/647164/f628678e4a1c59b9614951ddc71d21c6/pdf-referenzrahmen-fuer-lehrkraefteausbildung-und-anpassungsqualifizierung-19-08-data.pdf>, letzter Zugriff am 13.06.2024
- LI-HAMBURG (2024) (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung): LI-Wegweiser für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Online verfügbar: <https://li.hamburg.de/vorbereitungsdienst/lehrkraft-hamburg/vorbereitungsdienst-hamburg/6-wegweiser-fuer-lehrkraefte-im-vorbereitungsdienst-647324>, letzter Zugriff am 13.06.2024
- MATTES, R. M. & HERZOG-BRAUNE, D. (2023). Was Führung heute wirklich braucht: Leadership in Zeiten von Transformation und Change (1. Auflage). Haufe Group.

Das duale Masterstudium für das gewerblich-technische Lehramt in Schleswig-Holstein

– Entwicklungen und Potentiale



JONAS PETER KRAJEWSKY

Der Wunsch, als Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule zu unterrichten, führt meist unweigerlich zu der Frage nach der notwendigen Qualifikation und wie sie erreicht werden kann. Das duale Masterstudium stellt eine Möglichkeit dar, jener Anforderung zu entsprechen und birgt dabei einige Alleinstellungsmerkmale, die es von anderen Zugangsoptionen abgrenzt. Neben bestimmten Einstiegsvoraussetzungen und gewissen Privilegien ist es die besondere Verknüpfung der Ausbildungsphasen im Verlauf, die dieses „Studiums-Referendariat“ besonders macht. Im Beitrag sollen Herausforderungen, besondere Synergieeffekte, generelle Eigenschaften des dualen Masterstudiums und ggf. ungehobene Potentiale dieser Ausbildungsvariante aufgeworfen werden¹.

ZUM KONZEPT DES DUALEN MASTERSTUDIUMS

Das duale Masterstudium Schleswig-Holstein bietet eine besondere Qualifikationsmöglichkeit für angehende Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Mit dieser Variante der Lehramtsausbildung wird dem Mangel an Lehrkräften für gewerblich-technische Fachrichtungen begegnet und Absolventinnen und Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge ein attraktives Studienangebot für den Einstieg in das berufsbildende Lehramt offeriert. Innerhalb von drei Jahren erwerben die Studierenden sowohl den Master of Education (M. Ed.) als auch die Lehrbefähigung für berufsbildende Schulen in einer von vier beruflichen Fachrichtungen sowie für das Unterrichtsfach Wirtschaft/Politik. Angeboten werden die Fachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Metalltechnik und Informationstechnik.

Maßgeblich für das duale Masterstudium ist die Verknüpfung von Studium und Vorbereitungsdienst: Während die ersten zwei Semester hauptsächlich für universitäre Veranstaltungen im Rahmen des Masterstudiums vorgesehen sind, findet der letzte Teil der akademischen Ausbildung mit Beginn des dritten Semesters parallel zum Vorbereitungsdienst in der Ausbildungsschule statt (MBWK SH 2019, S. 3 f.). Neben die Universität treten im Rahmen des Vorbereitungsdienstes das Landesseminar für berufliche Bildung (LSBB) und die Ausbildungsschule als weitere

Ausbildungsinstitution. Damit begründet sich auch der Wochenplan einer dual studierenden Person: Im zweiten Ausbildungsjahr sind zwei Tage für die Universität, zwei Tage für die Schule und ein Tag für das LSBB eingeplant. Im dritten Jahr verschiebt sich die Aufteilung zu Gunsten der Ausbildungsschule, auf die nun drei Tage entfallen, während ein Tag für das LSBB und ein Tag für das Studium eingeplant sind.

Durch diese Aufteilung muss das Wochenende spätestens mit Beginn des dritten Semesters fast ausschließlich zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichtes, der Veranstaltungen im LSBB oder der Veranstaltungen der Universität genutzt werden. Ferien und vorlesungsfreie Zeiten werden benötigt für das Vorbereiten auf Prüfungen, das Schreiben von Hausarbeiten und wiederum für das Vorbereiten des Unterrichtes sowie die Korrektur von Klassenarbeiten. Während ein herkömmlicher Vorbereitungsdienst schon als zeitaufwendig und teilweise sehr belastend empfunden werden kann, steigern sich die Herausforderungen hier nochmals. Welche Gründe sprechen unter derartigen Bedingungen für ein duales Masterstudium?

Zunächst sind es die Fakten, die überzeugen können: Die zeitliche Ersparnis von einem halben Jahr gegenüber der nicht-dualen Variante, die Bezüge entsprechend einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV) ab dem ersten Studientag und eine vertraglich gesi-

cherte Übernahme-garantie des Landes. Während einige Vorteile durchaus auch mit zusätzlichen Bedingungen einhergehen, kann das zunächst überzeugen. Doch wie steht es dabei um die Qualität der Ausbildung? Wie beeinflusst das duale Studium, insbesondere die Parallelität der drei Institutionen, den Weg zum Staatsexamen?

SYNERGIEPOTENTIALE IM DUALEN MASTERSTUDIUM

Die Verknüpfung der Ausbildungsphasen birgt ein besonderes Potential, das sich auf etliche Bereiche der Ausbildung niederschlägt. Zur Verdeutlichung ein kurzes Beispiel: Während im Studium theoretische Kenntnisse um Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden aufgebaut werden und ihre Wirkung u. a. auf einer Metaebene betrachtet wird – kognitive Eigenschaften von Menschen in bestimmten Situationen, individuelle Voraussetzungen und Befindlichkeiten, die es zu beachten gilt etc. – werden im Landesseminar konkrete Methoden benannt, bestimmte Eigenschaften, Vor- und Nachteile herausgearbeitet, miteinander verglichen und teils in einem geschützten Raum unter „Laborbedingungen“ umgesetzt. Am Wochenende werden diese Erkenntnisse verarbeitet und der kommende Unterricht auf korrespondierende Bereiche hin untersucht. Schon am nächsten Schultag werden ein bis zwei Methoden, im Rahmen der realen Unterrichtssituation, tatsächlich umgesetzt. Erkenntnisse der Umsetzung werden im Landesseminar und im Rahmen des Studiums diskutiert und reflektiert. Gegebenenfalls wird die Methode in einer Ausbildungsberatungsstunde gezeigt und die angehende Lehrkraft erhält ein ausführliches Feedback seitens der Seminarleitung oder sogar der gesamten Seminargruppe. Die neuen Erkenntnisse fließen wiederum in eine erneute Umsetzung ein. Im Rahmen einer Hausarbeit als Prüfungsleistung für ein Modul des Studiengangs kann dann ein bestimmter Aspekt der Auseinandersetzung mit der Thematik vertieft und wissenschaftlich beleuchtet werden, sodass sich die angehende Lehrkraft neben einer umfänglichen Basis ein Stückweit Expertenwissen in einem bestimmten Teilbereich erarbeitet.

So wurde bspw. das Lernfeld 11 aus dem Rahmenlehrplan für Kfz-Mechatroniker/-innen, welches sich intensiv mit Bussystemen auseinandersetzt (KMK 2013, S. 20), im Rahmen eines Seminars an der Universität und einer anschließenden schriftlichen Hausarbeit umfassend bearbeitet. Dabei wurden spezifische Lernsituationen entwickelt und mit wissenschaftlichen Theorien untermauert.

Die Lernsituationen wurden bereits während des Seminars an die Bedingungen der Ausbildungsschule angepasst, um eine praxisnahe Umsetzung sicherzustellen. Nach ausführlicher Absprache mit dem

Kollegium konnten diese Lernsituationen in zwei verschiedenen Kfz-Klassen durchgeführt werden. Eine der Lernsituationen fokussierte auf Probleme mit dem CAN-Bus. Im Rahmen einer vollständigen Handlung diagnostizierten und behoben die Schülerinnen und Schüler diesen Fehler am Fahrzeug. Die bei der Durchführung gewonnenen Erkenntnisse wurden kontinuierlich im Seminar reflektiert und flossen in die weitere Optimierung der Lernsituationen ein, welche dann im Verlauf erneut im Unterricht mit einer anderen Klasse erprobt werden konnten. Im Rahmen der Hausarbeit für das Landesseminar wurde die Unterrichtsdurchführung wissenschaftlich beleuchtet und führte zu einer erneuten tiefgehenden Reflexion. Diese hervorragende Verknüpfung war allerdings nur möglich, weil bereits vor Beginn des Seminars mit großem Aufwand und in Absprache mit dem Kollegium geklärt werden konnte, dass das Lernfeld 11 zu unterrichten sein würde. Ohne die Flexibilität und das Entgegenkommen des Schulkollegiums wäre der Synergieeffekt nicht so groß gewesen – beispielsweise, wenn für das Seminar ein anderes als das später zu unterrichtende Lernfeld gewählt worden wäre.

Dieses Beispiel soll der Verdeutlichung dienen und beschreibt einen Optimalfall. Nicht alle der geschilderten Verknüpfungspunkte müssen eintreten. Zugleich stellt das Beispiel damit aber auch nur einen Bruchteil der entstehenden Synergieeffekte während der sechs Semester dar. Die dadurch entstehende Lernkurve kann als durchaus steil bezeichnet werden, denn die Verknüpfung erhält im dualen Studium eine neue Dimension gegenüber einem herkömmlichen Vorbereitungsdienst. Der ständige Kontakt mit der realen Unterrichtssituation wertet die Studieninhalte durch einen permanenten Realitätsbezug auf und ermöglicht eine durchgängige kognitive Verknüpfung der theoretischen Inhalte mit einer Anwendungssituation. Folglich steigt sowohl die Motivation, sich mit diesen Inhalten auseinanderzusetzen, als auch der Mehrwert im Vergleich mit einer losgelösten Thematisierung.

HERAUSFORDERUNGEN BEI DER UMSETZUNG

Leider lässt sich das geschilderte Potential nicht immer ausschöpfen und mögliche Synergieeffekte werden ausgebremst. Nicht immer liegen die Veranstaltungen der Universität so günstig wie im genannten Beispiel. Nicht selten müssen Inhalte, bestimmte Verfahren und Vorgänge bereits im Unterricht umgesetzt werden, während die Thematisierung im Studium erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt. Die eigenständige Erarbeitung der Inhalte führt zu einem erhöhten Aufwand, da gegebenenfalls keinerlei Unterstützung von externen Instanzen erfolgt. Die LiV

sind in Bezug auf die Korrektheit und Vollständigkeit der erarbeiteten Inhalte auf sich selbst gestellt und es fehlt u. U. eine Rückversicherung durch externe Quellen oder Instanzen, was eine zusätzliche Herausforderung darstellen kann.

Ein weiterer Aspekt, dessen Optimierung sich positiv auf die Verknüpfung der Ausbildungsphasen auswirken kann, bedarf einer kurzen Erläuterung: Hauptsächlich sind für das duale Masterstudium drei Akteure zu nennen, welche Einfluss auf die Ausbildung nehmen und Anforderungen an die angehenden Lehrkräfte stellen. Das sind die Universität, die Ausbildungsschule und das Landesseminar. Die Möglichkeiten, das bereits vorhandene Potential auszuschöpfen, sind maßgeblich von der Koordination dieser drei Akteure abhängig. Wie bereits erläutert, sind für jeden der Akteure bestimmte Tage in der Woche vorgesehen. Die Erfahrung zeigt, dass hierdurch diverse Probleme entstehen, die zumeist mit zusätzlicher Arbeitsleistung und einer generellen Belastung einhergehen und genannte Synergieeffekte ausbremsen. Beispielsweise fanden einige zu belegende Veranstaltungen der Universität ausschließlich an Tagen statt, an denen die angehenden Lehrkräfte in ihrer Ausbildungsschule eingesetzt sind. Nun ist es so, dass die Universität keineswegs als ein homogener Akteur gesehen werden kann, sondern im Rahmen des dualen Masterstudiums vier hauptsächliche Bereiche beteiligt sind: Berufspädagogik, die jeweilige berufliche Fachrichtung, sowie das Unterrichtsfach Wirtschaft und Politik (mit getrennten Zuständigkeiten). Jeder Bereich ist mit eigenen Ansprechpartnerinnen und -partnern ausgestattet, die im Problemfall teils aufwändig kontaktiert und mit den Umständen konfrontiert werden müssen. Sowohl im Bereich der Universität als auch der anderen Akteure wird eine hohe Unterstützung durch die beteiligten Personen angeboten. Zugleich wird durch das geschilderte Beispiel der zusätzliche Organisationsaufwand und die Belastung deutlich, die alleine durch ein einzelnes Problem bei einem Akteur vorherrscht. Eine mögliche Lösung ist die Verschiebung des Besuchs einer Veranstaltung in ein anderes Semester unter Berücksichtigung des verfügbaren Zeitraums der dual Studierenden, bei gleichzeitigem Vorziehen des Besuchs einer anderen Veranstaltung. Durch die dabei teilweise nicht mehr zu berücksichtigenden inhaltlichen Verknüpfungen von Veranstaltungen steigt die Belastung für die Studierenden erneut. Diese Herausforderungen gehen weit über die übliche „studentische Selbstverwaltung“ hinaus und sind durch das Korsett des dualen Studiums ohnehin nicht vorgesehen und dementsprechend schwer einzufangen.

Auf Seiten der jeweiligen Ausbildungsschule wird ein jeweils eigenes Ausbildungskonzept für LiV verfolgt (vgl. exemplarisch SCHULDT et al. 2020, S. 1 ff.). Dort ist hinterlegt, welches Engagement in der Schulentwicklung vorgesehen ist, wie viele Unterrichtsstunden unter Anleitung, wie viele Lehrproben schulintern – zusätzlich zu denen des Landesseminars – stattfinden sollen und wie viele Hospitationen im Kollegium abzuleisten sind. Dadurch kann die zusätzliche Belastung für die jeweilige LiV von Schule zu Schule stark variieren. Zugleich erfolgt keine Verknüpfung mit anderen Akteuren oder eine Abstimmung in Hinsicht auf die Umsetzbarkeit oder zu einem sinnvollen Zeitrahmen, um den Mehrwert dieser Ausbildungsbausteine nutzbar zu machen. Hinzu kommen u. a. Netzwerktage, die mit An- und Abreise sowie Vor- und Nachbereitung einhergehen, und verschiedene Konferenzen, bei deren Planung der Wochenablauf einer dual Studierenden LiV meist eine untergeordnete Rolle spielt, zugleich eine Anwesenheit aber vorausgesetzt wird. Dabei werden bspw. Hospitationen ein besonderer Wert in der Ausbildung zugemessen, da dort verschiedenste Inhalte durch erfahrenes Kollegium umgesetzt und oft im Nachgang thematisiert werden können. Welche Synergien ergäben sich, wenn für die Hospitationen genügend Zeit zur Verfügung stünde, um sie gezielt zu Themen des Studiums, wie bspw. einer konkreten Ausbildungs- und Unterrichtsmethode, auszuwählen und diese dann selbst umzusetzen und im Seminar zu reflektieren, anstatt die Hospitation in den kaum vorhandenen Zeitfenstern absolvieren zu müssen? Ähnliche Verknüpfungen sind auch für andere Ausbildungsbausteine des Ausbildungskonzeptes der Schule denk- und theoretisch umsetzbar. Der hauptsächlich limitierende Faktor ist dabei meist die Zeit und der dadurch sehr geringe Gestaltungsspielraum. Das wirft die Frage auf, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssten, um die positiven Effekte des dualen Studiums zu unterstreichen und ggf. auszubauen.

ANSÄTZE FÜR EINE OPTIMIERTE GESTALTUNG DES DUALEN MASTERSTUDIUMS

Eine zentrale Anlaufstelle mit unbürokratischer Erreichbarkeit, eine einzige Kontaktperson für Situationen, die anders verlaufen als geplant, so dass eine diesbezügliche Fehlplanung nicht mehr zu Lasten der zukünftigen Lehrkraft geht und möglichst optimal in Vernetzung gelöst werden kann, wäre ein erster wichtiger Schritt. Nicht selten sind besondere Vorschriften und Umstände des dualen Systems nicht bekannt und müssen durch die Studierenden an den jeweiligen Akteur herangetragen werden. Außerdem lässt das duale Masterstudium durch seine

Auslegung wenig Gestaltungsspielraum, wodurch einige Synergieeffekte nicht ausreichend genutzt werden können. Demnach wäre es sinnvoll, die Planung hinsichtlich ihrer Ganzheitlichkeit – wie bspw. die Einbindung des Ausbildungskonzeptes der Schulen – zu überdenken. Denkbar wären eine bessere Abstimmung mit dem Gesamtsystem „duales Masterstudium“ oder feste zeitliche Rahmen für die angehenden Lehrkräfte, um Ausbildungsbausteine der Schule, das Einbringen in die Schulentwicklung, interessante Veranstaltungen im Rahmen der Universität o. Ä. zielführend realisieren zu können.

Zu diesem Zweck scheint es unumgänglich, die bisherigen Lerninhalte zu kürzen. Wenn das allerdings stets zu Gunsten der Verknüpfung geschähe, könnte der Mehrwert dadurch – unabhängiger von Einzelfällen, wie bspw. dem Ausbildungskonzept einer bestimmten Schule – sichergestellt und zusätzlich ausgebaut werden, denn nicht selten ist in der Umsetzung das generelle Gelingen und die Qualität der Ausbildung von einzelnen, individuellen Akteuren, Personen und deren Entscheidungen abhängig oder wird dadurch zumindest maßgeblich beeinflusst.

Es wäre wünschenswert, dass im Vorbereitungsdienst eine ähnliche Offenheit und Selbstverwaltung wie im Studium ermöglicht würde. Die Selbstverwaltung wird jedoch durch die strikte Ausbildungsordnung und den hohen Arbeitsaufwand verbunden mit dem entstehenden Zeitdruck eingeschränkt, so dass keine oder nur wenig eigene Gestaltungsfreiheit vorhanden ist. Der Zeitdruck im Vorbereitungsdienst wird durch permanente Prüfungssituationen verstärkt und kann sich negativ auf die Qualität der Ausbildung auswirken. Wenn eine Ausbildung sich nicht allein durch die Erfüllung von Meilensteinen auszeichnen soll, muss der Rahmen für eine flexiblere und selbstbestimmtere Gestaltung geschaffen werden. Die erstrebenswerte Verzahnung könnte durch ihre Synergieeffekte einen großen Beitrag zur Effizienzsteigerung und Optimierung des dualen Studiums generieren.

Die größten Herausforderungen für eine verstärkte Verzahnung der Ausbildungsphasen dürften in der Organisation der verschiedenen Akteure und der damit verbundenen bürokratischen Hürden sowie der Abgabe von Entscheidungs- und Gestaltungshoheit liegen; ebenso wie in unumgänglichen Regelungen, die die Flexibilität zugunsten der Ausbildungsqualität durch eine stärkere Verzahnung der Ausbildungsphasen einschränken. Nichtsdestotrotz sollten Hürden ein generelles Umdenken zu Gunsten der Vorteile nicht direkt im Keim ersticken. Der Bezug von Unterrichtsinhalten zur Lebenswelt der Lernenden ist ein maßgeblicher Aspekt guten Unterrichts, werden hierdurch u. a. Motivation und kognitive Ak-

tivierung der Lernenden angeregt. Es liegt also nahe, den Inhalten des Lehramtsstudiums den angestrebten Lebensweltbezug – in Form des Lehrkraftdaseins und des Unterrichtens – nicht länger vorzuenthalten, sondern sie bestmöglich zu verknüpfen, um damit Motivation und Aktivierung bei den angehenden Lehrkräften zu fördern. Stattdessen wird darauf gehofft, dass die intrinsische Motivation des Individuums erhalten bleibt und die Vorstellungskraft ausreicht, um die zukünftige berufliche Tätigkeit hinsichtlich der Passung zum eigenen Selbst und zum angestrebten Tätigkeitsfeld beurteilen zu können.

Oder konkreter formuliert: Die am Beispiel geschilderten Synergieeffekte sind kein Einzelfall, sondern konnten im Verlauf des dualen Studiums in einer Vielzahl beobachtet werden. Auch wenn die Rahmenbedingungen nicht optimal sind, erscheint die Ausbildung effizient. Es bleibt also zu hoffen, dass die geschilderten Problemlagen überwunden und Synergien vermehrt genutzt werden, damit das duale Masterstudium ein Erfolgsmodell werden kann.²

Anmerkung

- 1) Der Verfasser des Beitrags hat das beschriebene duale Studium absolviert und befindet sich inzwischen als Lehrkraft im Schuldienst.
- 2) Neueinschreibungen für das duale Masterstudium SH sind seit dem Herbstsemester 2024/25 nicht mehr möglich.

Literatur

- KMK (2013): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker und Kraftfahrzeugmechatronikerin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.04.2013: Kultusministerkonferenz. Bonn.
- EUf (Europa-Universität Flensburg) (2019): Prüfungs- und Studienordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg für den Dualen Masterstudiengang Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen (gewerblich-technische Wissenschaften). Online verfügbar unter: <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portal/die-universitaet/dokumente/satzungen/amtliche-satzungen/2019/psto-med-voced-dual-wipo-finale-fassung-03-07-2019.pdf>, zuletzt geprüft am 22.07.2019.
- SCHULDT, B.; LINDBECK, L. & KRIEGER, F. (2020): Das Ausbildungskonzept der Regionalen Berufsbildungszentren Neumünster. Hg. v. EHKS, TLS, WLS. Neumünster. Online verfügbar unter: https://cms.tls-nms.de/fileadmin/bildungsangebote/sonstiges/Ausbildungskonzept_RBZ-NMS_V2020-06-17_V1.0.pdf, zuletzt geprüft am 22.07.2024.

Siegener Erklärung 2024

Die Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (gtw) in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e. V. hat sich im Rahmen der 23. gtw-Herbstkonferenz 2024 mit Transformationsprozessen in der gewerblich-technischen Facharbeit mit einer Schwerpunktsetzung auf die Bedeutung des Mittelstandes und neuer Lernkonzepte auseinandergesetzt. Sie fasst ihre Einschätzungen zu notwendigen Entwicklungen in den Didaktiken und der Lehrkräftebildung in der folgenden Erklärung zusammen.

Transformatoren in der gewerblich-technischen Facharbeit

Gerade am Konferenzstandort 2024 in Siegen wird am Campus Buschhütten exemplarisch deutlich, dass eine große Stärke der industriellen Produktion aus dem Ideenreichtum der miteinander vernetzten Forschenden, Lehrenden und Lernenden erwächst. Sie wirken zusammen als Transformatoren der gewerblich-technischen Facharbeit im Kontext von Industrie 4.0-Umgebungen. Die gtw hat in Siegen sehr innovative Lernkonzepte gesehen, diskutiert und unterstützt solche Konzepte, die eine flexible und zukunftsgerichtete Ausbildung in gewerblich-technischen Berufsfeldern ermöglichen. Die Lernorte Betrieb, Berufsschule und Hochschule sowie eher nicht-institutionalisierte Lernorte wie Maker-Labs und Realwerkstätten können ihre jeweiligen Stärken ausspielen, um die Herausforderungen der digitalisierten Produktion und Arbeitswelt gemeinsam zu meistern. Alle genannten Lernorte benötigen Raum und Ressourcen wie am Campus Buschhütten, um Vernetzungen im transformativen Sinne zu realisieren. Wir fordern Bund und Länder auf, Lernkonzepte zu unterstützen, die eine solche lernortübergreifende, auf gewerblich-technische Berufe ausgerichtete Kompetenzentwicklung möglich machen. Ebenso sollten solche Konzepte wissenschaftlich begleitet und weiterentwickelt werden, um einen Beitrag zur Innovation des dualen Systems zu leisten.

Weichen für die Nachwuchssicherung stellen

Jüngste Veröffentlichungen und Statistiken zum Lehrkräftenachwuchs in gewerblich-technischen Fachrichtungen offenbaren eine ungewollte Kontinuität: Es sind so gut wie keine Studienstandorte zu finden, die zweistellige Einschreibezahlen für eine gewerblich-technische Fachrichtung in Master-Studiengängen verzeichnen können. Der Bedarf an Lehrkräften ist hingegen weiterhin hoch und die Bugwelle an ausscheidenden Lehrkräften erscheint gerade erst am Horizont. Die Länder sind daher mehr denn je bemüht, Lehrkräfte für Berufsbildende Schulen zu rekrutieren. Um die Nachwuchssicherung zu gewährleisten fehlt es also einerseits an einer ausreichenden Zahl an Studierenden und andererseits sind die Studienstandorte, Seminare und Schulen gerade deswegen stark unter Druck: Statt eines Ausbaus gewerblich-technischer Fachrichtungen mit wissenschaftlichem Personal und Professuren wird weiter an Sondermaßnahmen und -wegen festgehalten und es werden Bereichsdidaktiken an den Hochschulen ausgebaut. Das wiederum schwächt die Standorte, so dass sie kaum mehr in der Lage sind, die Attraktivität für Studium und auch Forschung aus eigener Kraft zu erhöhen.



www.gtw-ag.de
www.gtw-konferenz.de



Gesellschaft für
Arbeitswissenschaft e.V.

Deshalb fordern wir den Erhalt und den Ausbau der gewerblich-technischen Fachrichtungen an den Universitäten und Hochschulen. Zugleich fordern wir, dass in den bereits vorhandenen Seiten-, Quer- und Direkteinstiegsmodellen der Länder immer eine forschungsorientierte Lehrkräfteausbildung in Zusammenarbeit mit den Hochschulen bzw. Universitäten eingeführt werden muss.

Als ein neuer, weiterer Weg werden nun praxisintegrierende duale Studiengänge erprobt, die Unterrichtstätigkeit und Masterstudium kombinieren. In NRW sind bereits fünf Studienstandorte mit diesem Modell konfrontiert. Ein Vorbereitungsdienst nach in der Regel drei Jahren Schulpraxis als Lehrkraft folgt anschließend oftmals berufsbegleitend (Beispiel: OBAS in NRW). Auch eine Analyse in allen anderen Bundesländern macht deutlich, dass bislang die Vielzahl an Maßnahmen wenig erfolgreich ist. Die gtw setzt sich dafür ein, bundeseinheitliche Standards zu wahren und spricht sich für eine intensive Nachwuchsförderung aus, so dass Forschung und Lehre an den Hochschulen den Ausbildungsansprüchen auch gerecht werden können.

Stärkung der Berufsbildung durch ganzheitlich angelegte Berufsbildungskonzepte

Die Berufsausbildung sowie die berufliche Aufstiegs-Fortbildung müssen enger miteinander verzahnt werden. Die Verzahnung sichert systematische Karrierewege und leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer Beruflichkeit. Ganzheitlich angelegte Berufsbildungskonzepte stärken die berufliche Bildung und fördern eine kontinuierliche berufliche Entwicklung. Solche Konzepte sichern den Stellenwert von Berufen für Individuen wie auch für Gesellschaft und Wirtschaft ab und sollten nicht in Form von Micro-Credentials kumulativ angerechnet werden können, weil solche voneinander isolierte Teil-Qualifikationen die ganzheitliche Entwicklung behindern und zu einer Fragmentierung der beruflichen Bildung mit der Gefahr einer Entberuflichung führen. Daher ist es essenziell, ganzheitliche Berufsbildungskonzepte zu fördern, um eine nachhaltige und umfassende berufliche Qualifikation sicherzustellen und somit die Beruflichkeit zu erhalten. Die gtw tritt dafür ein, Teil-Qualifikationen und damit auch ggf. Micro-Credentials immer in einen Zusammenhang mit umfassenden beruflichen Abschlüssen zu setzen. Sie spricht sich deutlich gegen eine Anrechnung von Micro-Credentials aus, die diesem Anspruch nicht genügen.

Die Sprecher der gtw

Siegen,
10.10.2024

Prof. Dr. Matthias Becker, Leibniz Universität Hannover
Prof. Dr. Martin Frenz, RWTH Aachen
Prof. Dr. Torben Karges, Europa-Universität Flensburg
Prof. Dr. Lars Windelband, Karlsruher Institut für Technologie

Besondere Würdigung von Jörg-Peter Pahl

an seiner Grabstätte



Mehr als zwei Jahre sind seit dem Tod von Jörg-Peter Pahl am 25. Juli 2022 vergangen. Bis zu seinem Todestag war er trotz schwerer Krankheit in der Lage zu kommunizieren. Sein großer Wunsch war es, ein Konzept für ein Buch zur Didaktik (Titel: „Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung“), das die Herausgeber Georg Spöttl und Michael Tärre noch mit ihm gemeinsam entwickelt hatten, umzusetzen und Realität werden zu lassen. Dank der sehr positiven Reaktionen der angesprochenen Autorinnen und Autoren ist ein ansehnliches Werk mit 60 Artikeln von 65 Autorinnen und Autoren bei rund 800 Seiten entstanden. Aus Anlass des Erscheinens des Buches haben die Herausgeber und die beiden Töchter von Jörg-Peter Pahl – Maike-Svenja Pahl und Katja-Annika Pahl – sowie sein langjähriger Mitarbeiter Volkmar Herkner die Grabstätte auf dem Friedhof Blankenese in Hamburg besucht und einen Band „virtuell“ übergeben als Beleg dafür, dass sein Wunsch erfüllt wurde.

Der Besuch der Grabstätte wurde umrahmt mit kleinen Dankesreden an Jörg, der nicht nur zahlreiche Werke und wissenschaftlich fundierte Positionen veröffentlicht hat, sondern auch die Communities der gewerblich-technischen Berufsbildung und deren Fortentwicklung – über Jahrzehnte insbesondere die gtw, die BAG und „lernen & lehren“ – tatkräftig unterstützt hat. Auch als persönlicher Ratgeber stand Jörg für die jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jederzeit beratend zur Seite. Viele verdanken ihm erfolgreiche Karrieren in Wissenschaft, Schule oder Unternehmen.

Georg Spöttl & Michael Tärre



Im Bild zu sehen sind die Töchter (v. l. n. r.) Maike-Svenja Pahl und Katja-Annika Pahl, Georg Spöttl, Michael Tärre, Regina Spöttl und Volkmar Herkner.

Rezensionen

GROLLMANN, PHILIPP; FROMMBERGER, DIETMAR; DEISSINGER, THOMAS; LAUTERBACH, UWE; PILZ, MATTHIAS; SCHRÖDER, THOMAS; SPÖTTL, GEORG (Hrsg.): Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie. Jubiläumsausgabe des internationalen Handbuchs der Berufsbildung. Leverkusen: Budrich, 2022; ISBN: 978-3-8474-2676-9; 400 S.; 49,90 € bzw. ISBN 978-3-96208-334-2 (E-Book, Open Access)

Für nicht wenige Berufspädagoginnen und -pädagogen aus Schule, betrieblicher Bildung und Hochschulbildung ist die internationale Berufsbildungszusammenarbeit ein interessantes Arbeitsfeld. Manche sind über Institutionen wie die deutsche GIZ weltweit im Einsatz, andere mit internationalen Kooperationen ihrer Einrichtungen konfrontiert. Allen gemeinsam ist der Bedarf an Informationen über die beruflichen Bildungssysteme in anderen Ländern. Hier leistet das Internationale Handbuch der Berufsbildung (IHBB) mit seinen Länderstudien wichtige Beiträge. Die derzeit auf der BIBB-Homepage vorliegende Auflistung umfasst 58 Bände, davon 57 Länderstudien. Und: Das Handbuch besteht inzwischen bereits seit mehr als 25 Jahren.

Aus diesem Anlass haben die Herausgeber den hier vorgestellten „Jubiläumsband zum 25-jährigen Bestehen“ des IHBB vorgelegt, mit dem die mit einem solchen Vorhaben verbundenen theoretischen, methodischen und konzeptionellen Fragen beleuchtet werden. Nach zwei einleitenden Darstellungen der historischen Entwicklung des IHBB stellen die Herausgeber eine aktuelle Übersicht über die Wege, Konzepte und Standards der international vergleichenden Berufsbildungsforschung vor und beschreiben deren methodologische Problemlagen in vier grundlegenden Beiträgen. Der zweite Schwerpunkt stellt vier Beiträge mit exemplarischem Blick auf ausgewählte internationale Berufsbildungssysteme vor, die am Beispiel von England, Kuba, China und den Ländern der ASEAN-Region ausgearbeitet sind. Das dritte Hauptkapitel enthält Beiträge zu Fragestellungen der international vergleichenden Berufsbildungsforschung mit Aspekten wie Systemvergleich, Qualifizierungsstrategien und Übergangsproblematiken, Rolle und Bedeutung betrieblicher Organisationen oder Ausbildung beruflicher Lehrkräfte. Obwohl hier auch weitere Aspekte – etwa zu Fragen des betrieblichen Bildungspersonals – aufgegriffen werden könnten, ist festzustellen, dass es den Herausgebern gelungen ist, das anspruchsvolle Vorhaben des

IHBB in einer sowohl historisch angelegten als auch mit aktuellen Schlaglichtern illustrierten Perspektive ansprechend vorzustellen.



Das Buch bietet einen guten Einstieg in die international vergleichende Berufsbildungsforschung und in die hinter den Studien des IHBB stehenden konzeptionellen Überlegungen. Es ist mit seinen Beiträgen und Beispielen in der berufspädagogischen Lehre und Forschung interessant, jedoch auch für Berufspädagoginnen und Berufspädagogen, die in internationalen Kooperationen arbeiten oder sich für die entsprechenden Tätigkeitsfelder interessieren. Den Herausgebern bleibt zu wünschen, dass es gelingt, das Projekt IHBB auch in Zukunft produktiv weiter zu entwickeln und die Aktualität ihrer Studien beizubehalten.

Klaus Jenewein

RAUNER, FELIX: Grundlagen der modernen Berufsbildung. Mitgestalten der Arbeitswelt. Neuauflage. wbv Publikation Bielefeld. 2023, 1152 Seiten, Preis 99,00 Euro, ISBN 9783763974474 (Print), 9783763974542 (E-Book)

In der Neuauflage seines Grundlagenwerkes aus dem Jahr 2017 stellt FELIX RAUNER ab auf seine Veröffentlichungen zuvor und langjährigen Einsichten. Bereits in dem Buchtitel kommt zum Ausdruck, dass es um das Grundlegende und Zukunftsträchtige in der Berufsbildung geht – um die tiefgreifende (theoretische) Begründung und Darstellung der vielfältigen (praktischen) Konsequenzen: Mitgestalten der Arbeitswelt wird als Schlüssel für moderne Berufsbildung ausgewiesen. Es wird auf Spezifisches eingegangen, auf die technische Berufsbildung bzw. das Arbeiten in technischen Fachrichtungen. Darüber hinaus wird Gemeinsames gesucht, das die Berufsbildung allgemein betrifft. In sieben Kapiteln entfaltet der Autor Begründungen und Anregungen für die moderne Leitidee und daraufhin für erstrebenswertes Lehren und Lernen: Gestaltungsorientierung als zentrale Forschungs-, Entwicklungs-, Lehr- und Aneignungsstrategie in der beruflichen Bildung.



Im ersten Kapitel wird der Zusammenhang von Arbeit, Technik und Bildung erläutert, indem vermittelt des Grundbegriffs Gestalten deterministische Interpretationen überwunden werden und Gestaltung zum Ausgangs- und Drehpunkt arbeits- (und technik-)relevanter Berufsbildung erklärt wird. Das Paradigma Gestaltung, das immer noch umstritten ist und die Bildungspraxis nicht hinreichend erreicht, erfährt unter Bezugnahme auf Arbeiten von HEIDEGGER, BRATER, HOLZKAMP u. v. a. (multiperspektivische, interdisziplinäre, konstruktivistische, kulturhistorische u. a. Positionen) eine tiefgreifende Begründung. Damit wird - nochmals - der Wechsel von anforderungs-/fachbezogener zu aufgaben-/lernfeld-/kompetenzorientierter Berufsbildung nahegelegt. Die Ausführungen sind insbesondere geeignet, die Diskussion zur Weiterentwicklung der Berufsschule und der anderen berufsbildenden Lehr-/Lernorte sowie des Lehrens und Lernens zu beleben.

Im zweiten Kapitel wird erklärt, wie der Paradigmenwechsel sich in Theorien zur Entwicklung von Persönlichkeit und in der Leitidee Gestaltungskompetenz sowie im Wandel der Arbeitswelt niedergeschlagen hat. Hierzu einige Schlaglichter: Überwindung neo-tayloristischer/industrieller Arbeits-

Lehr-Lernweise; kritisches, sinnliches Erkennen wird zum „Motor“ für persönliche und gesellschaftliche Entwicklung; Abkehr von fachsystematisch strukturierter und zweckfreier Berufsbildung; Hinwendung zu projektorientiertem und selbständigem Lernen und Arbeiten; Experimentieren ist eine zentrale Aneignungsstrategie. Inkonsequent erscheint, dass die grundlegenden – methodologischen – Überlegungen nicht weitergedacht werden. Insbesondere nach den Ausführungen zum Experimentieren stellt sich die

Frage, warum Gestalten als Ursprung und Schlüssel für Berufsbildungsforschung und Berufsbildung bzw. berufliches Lehren und Lernen nicht im Sinne von Holzkamp expliziert wird (im Sinne der wertgeschätzten „3-Schritte-Methode“) und dementsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden.

Im dritten Kapitel wird angesprochen, wie die Leitidee Mitgestalten der Arbeitswelt in die Berufsbildungspraxis „diffundiert“ ist. Erwartet wurde, dass insbesondere die Berufsbildungsadministrationen

vermittels gestaltungsorientierter Rahmenlehrpläne gestaltungsorientiertes Lehren und Lernen in den Berufsschulen bewirken (wobei Modellversuche dienlich sein sollten). Zukunftsträchtige Neuerungen sollten sich in allem etablieren, das berufliche Bildung mit konstituiert – in der Weiterentwicklung der (technischen) Berufsschulen und ihrer Lehrenden, im Zusammenwirken der Schulen mit den betrieblichen, hochschulischen und anderen Partnern (auch in der Berufsbildungsforschung und in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden). Allerdings zeigt sich, dass v. a. die – im traditionellen Denken und Tun vieler Berufspädagogen und auch Wissenschaftler verhafteten – „Beharrungskräfte“ weiterer Impulse bedürfen, damit Gestaltungsorientierung sich wirklich durchsetzt (auch in den Universitäten/Hochschulen).

Im vierten Kapitel knüpft der Autor an seine Ausführungen an und kritisiert die deutsche Berufsbildung im internationalen Vergleich. Alternativen werden vorgeschlagen. Zwei Schlaglichter: Aufhebung des Dualismus von schulischem und betrieblichem Lehren und Lernen; Entflechtung „eindimensionaler“ Akademisierung der Bildung bzw. Verberuflichung der hochschulischen Bildung. Dazu wird ein „Bundesberufsbildungsgesetz“ angeregt, die Steuerung

der dualen Berufsbildung „aus einer Hand“ und eine Architektur „paralleler“ Bildungswege (mit einem durchgängigen dualen Bildungsweg unter Einbeziehung dualer hochschulischer Bildungsgänge). Die Realisierbarkeit scheint fragwürdig (anders als in der gelobten Schweiz, mit den dort abweichenden Bundes- und kantonalen Wertvorstellungen). Die Lesenden mögen alles bedenken, das Gestalten als konstituierendes Moment impliziert. V. a. wenn Berufsbildungsorganisationen und -prozesse Alternativen und Vernetzung eröffnen und zulassen, kann - in Deutschland wie überall - eine noch weitergehende, arbeitsorientierte, vernetzte, hochflexible, integrierte und regional nützliche Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lernenden und Lehrenden erwartet werden. Dabei ist die Berufsschule, sind die Lehrenden, mehr als bisher in das Zentrum gemeinsamer Aktivitäten und Innovationen zu rücken.

Im fünften Kapitel werden zunächst die unterschiedlichen – wissenschaftlichen und didaktischen – Ausgangspunkte und verflochtenen Wege geschildert und kommentiert, die zu dem aktuellen gestaltungsorientiert-berufswissenschaftlichen Forschen bzw. Lehren und Lernen geführt haben. Wieder einige Schlaglichter: Felder der (internationalen) Berufsbildungsforschung; tätigkeits-/handlungsorientierte Traditionen; Gegenstands-/Inhaltsbezug und Methoden als besondere Herausforderungen; gestaltungsorientierte Aus-, Fort- und Weiterbildung von Berufspädagogen; Verankerung der Leitidee (schulischer) Berufsbildung „Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“; gestaltungsorientierte Lehr-Lern-Konzepte; Aufgaben- und Lehr-/Lernanalysen, projektförmiges Lehren und Lernen.

Die Ausführungen münden ein in den – mehr oder weniger bekannten – Vorschlag zur (weiteren) Etablierung des COMET-Forschungsnetzwerks und COMET-Lehrens und Lernens. Zu COMET werden - ausführlicher als zuvor - dargestellt und begründet: Das Projekt und neue Ergebnisse; das Kompetenzmodell und zugrundeliegende Erwartungen; Bildungsstandards; das Modellieren als eine Voraussetzung für Kompetenzdiagnostik; der Lehr-Lernprozess; das Messen von Gestaltungskompetenz (der Lehrenden und Lernenden); Handlungsfelder für Berufsschullehrende und andere (betriebliche) Berufspädagogen, Evaluierungen; Forschungslinien (auf der Grundlage von COMET-Forschung) u. v. a.

Im sechsten Kapitel werden vor dem Hintergrund der COMET-Ausführungen nochmals Methoden in der Berufsbildungsforschung angesprochen. Zum Dreh- und Angelpunkt wird der „Beruf“. Der Aspekt „gegenstandsbezogener Relevanz“ wird hervorgehoben und diskutiert. Die methodologische Frage, ob die (ge-

staltungsorientierte) Berufsbildungsforschung über eigene Forschungsmethoden verfügt bzw. verfügen sollte, wird problematisiert. Es folgen Beiträge zur aktuellen Methodenentwicklung. Hierzu Schlaglichter: Diskursives Gruppenrating; Kompetenzdiagnostik und Selbstevaluation – u. a. beschrieben werden quantitative Methoden, Verfahren zur psychometrischen Evaluation komplexer Modelle zum Messen beruflicher Kompetenz, beruflicher Identität und beruflichen Engagements sowie zur Testmotivation. Das Angesprochene wird an Beispielen erklärt.

Die COMET-Darstellungen und Begründungen (im fünften und sechsten Kapitel) sind ausführlich und detailliert. Dazu liegen bereits Rezensionen vor.

Im Ausblick (im siebten Kapitel) werden Fragen und Aufgaben angesprochen, die Berufsbildungsforschung und -praxis herausfordern – zur Mitgestaltung von Arbeit und Bildung. Dabei wird besonders auf Anforderungen eingegangen, die mit Digitalisierung, Künstlicher Intelligenz etc. in neo-tayloristischer bzw. gestaltungsorientierter Arbeitsorganisation einhergehen können. Beide Entwicklungsrichtungen erscheinen möglich. FELIX RAUNER sagt: Die Zukunft ist offen, sie bedarf der Gestaltung. Deshalb soll es darauf ankommen, in der Berufsbildungsforschung eine kreative Debatte zur neuen Qualität der Automatisierung zu eröffnen und dabei die Stärken traditioneller Meisterlehre ins Spiel zu bringen. Plädiert wird für Handwerk (des Programmierers, auch des Arztes, Künstlers usw.) als ein fundamentales menschliches Bestreben, eine Tätigkeit um ihrer selbst willen gut zu machen. Dem soll das COMET-Konzept entsprechen, wie auch andere Konzepte zur Entfaltung multipler Kompetenz. Zugleich soll diese Argumentation den Vorschlag für den – neben dem akademisch-wissenschaftlichen Weg – durchgängigen dualen Bildungsweg für Arbeitskräfte (mit unterschiedlichem Kompetenzniveau) stützen. Erwartet wird eine Entwicklung der Berufsbildung, die regionale Bildungs- und Arbeitspotentiale kooperativ, besser vernetzt, zusammenführt und die innovativ auch Neues, Sinnvolles, Nützliches hervorbringt.

In dem Buch wird die Gesamtheit dessen sehr detailliert zusammengestellt und erklärt, was gestaltungsorientierte Berufsbildungsforschung und -entwicklung sowie gestaltungsorientiertes Lehren und Lernen auszeichnet und zukünftig zu leisten vermag. Den Lesenden ist hilfreich, dass die Gegebenheiten, Möglichkeiten und offenen Fragen – vermittelt gut strukturiertem und die Themen gut erklärendem Inhaltsverzeichnis – früh nahegebracht werden. Das Buch kann auch als Nachschlagewerk betrachtet werden, in dem viele Entwicklungen und Sachverhalte aus dem umfänglichen Gebiet der Berufsbildung verständlich erklärt werden. Die „Grundlagen der

modernen Berufsbildung“ können als momentanes „Standardwerk“ zur Berufsbildung bezeichnet werden. Das Buch ist geeignet, die Diskussion über moderne – gestaltungsorientierte – Berufswissenschaft

und Berufsbildung neu zu beleben. Dieses sollte auch in der BAG bzw. in I & L genutzt werden.

Friedhelm Eicker

Verzeichnis der Autorenschaft

BECKER, MATTHIAS

Prof. Dr., Sprecher GTW, Leibniz Universität Hannover

EICKER, FRIEDHELM

Prof. Dr., Emeritus, Universität Rostock, fe@eicker-bbw.de

FRENZ, MARTIN

Prof. Dr., Sprecher GTW, RWTH Aachen

HELLENSCHMIDT-PLUSKAT, JACQUELINE

Lehrerin an der ITECH Elbinsel Wilhelmsburg (BS14) und Fachseminarleiterin Informatik am LI Hamburg, jacqueline.hellenschmidt@itech-bs14.de

JENEWEIN, KLAUS,

Prof. Dr., Emeritus, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, jenewein@ovgu.de

KAISER, FRANZ

Prof. Dr., Professor für Berufspädagogik, ibp, Universität Rostock, franz.kaiser@uni-rostock.de

KALISCH, CLAUDIA

Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, ibp, Universität Rostock, claudia.kalisch@uni-rostock.de,

KARGES, TORBEN

Prof. Dr., Europa-Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik, Sprecher GTW, torben.karges@uni-flensburg.de

KRAJEWSKY, JONAS

StR, Lehrkraft an der Walther-Lehmkuhl-Schule Neumünster, jkrajewsky@wls-nms.de

KRÖGER, MARCEL

Lehrer im Vorbereitungsdienst im Bereich der Chemie- und Umwelttechnischen Bildungsgänge an der Beruflichen Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg (BS14), marcelkroeger@itech-bs14.de

LARISCH, CATHLEEN

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, ibp, Universität Rostock, cathleen.larisch@uni-rostock.de

LEUBE, ANNA

Lehrerin und Ausbildungskoordinatorin der Beruflichen Schule ITECH und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg, anna.leube@itech-bs14.de

RICHTER-HONSBROK, TIM

OStR, Dr., Institut für Berufswissenschaften der Metalltechnik (IBM), Leibniz Universität Hannover, richter@ibm.uni-hannover.de

RIEHLE, TAMARA

Prof. Dr., Universität Rostock, Berufspädagogik - Fachdidaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen (ibp), tamara.riehle@uni-rostock.de

SPÖTTL, GEORG

Prof. Dr. Dr., Emeritus, Universität Bremen, Uni Bremen Campus GmbH, spoettl@uni-bremen.de

STAUSBERG, MONIKA

Schulleiterin der Beruflichen Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg (BS14), monika.stausberg@itech-bs14.de

STEINER, ANJA

Dr., Studienleitung Masterstudien Sekundarstufe Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Berufspädagogik, anja.steiner@ph-tirol.ac.at

TÄRRE, MICHAEL

StD, Dr., Abteilungsleiter für studienbezogene Bildung an der BBS Neustadt der Region Hannover, taerre.michael@bbs-nrue.de

TIMMANN, JULIA

Lehrerin im Vorbereitungsdienst im Bereich der Fachinformatischen Bildungsgänge an der Beruflichen Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg (BS14), julia.timmann@itech-bs14.de

WINDELBAND, LARS

Prof. Dr., Sprecher GTW, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Impressum

„lernen & lehren“ erscheint in Zusammenarbeit mit den Bundesarbeitsgemeinschaften für Berufsbildung in den Fachrichtungen Elektro-, Informations-, Metall- und Fahrzeugtechnik e. V.

www.lernenundlehren.de

Herausgeber

Axel Grimm (Flensburg), Volkmar Herkner (Flensburg), Georg Spöttl (Bremen), Michael Tärre (Hannover)

Beirat

Matthias Becker (Hannover), Thomas Berben (Hamburg), Ralph Dreher (Siegen), Peter Hoffmann (Lauingen), Claudia Kalisch (Rostock), Andreas Lindner (München), Tamara Riehle (Rostock), Reiner Schlausch (Flensburg), Friedhelm Schütte (Berlin), Ulrich Schwenger (Heidelberg), Nikolaus Steffen (Flensburg), Thomas Vollmer (Kassel), Lars Windelband (Karlsruhe), Sören Schütt-Sayed (Hamburg)

Heftbetreuende: Tamara Riehle/Torben Karges/Tim Richter-Honsbrok

Titelbild: pixabay

Schriftleitung (V. i. S. d. P.) lernen & lehren

Prof. Dr. Torben Karges, Europa-Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, torben.karges@uni-flensburg.de

OStR Dr. Tim Richter-Honsbrok, Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufswissenschaften der Metalltechnik, Appelstraße 9, 30167 Hannover, richter@ibm.uni-hannover.de

Alle schriftlichen Beiträge und Leserbriefe bitte an eine der obenstehenden Adressen senden. Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Schriftleitung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung der Herausgeber dar. Theorie-Beiträge des Schwerpunktes werden einem Review-Verfahren ausgesetzt. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.

Layout/Gestaltung

Brigitte Schweckendieck/Winnie Mahrin

Verlag, Vertrieb und Gesamtherstellung

Roco Druck GmbH, Neuer Weg 48a, 38302 Wolfenbüttel, Telefon: (0 53 31) 97 01-0

Als Mitglied einer BAG wenden Sie sich bei Vertriebsfragen (z. B. Adressänderungen) bitte stets an die Geschäftsstelle, alle anderen wenden sich bitte direkt an den Verlag.

Geschäftsstelle der BAG Elektro-, Informations-, Metall- und Fahrzeugtechnik
c/o ITB – Institut Technik und Bildung der Universität Bremen, Am Fallturm 1 – 28359 Bremen
kontakt@bag-elektrometall.de

ISSN 0940-7340

ADRESSAUFKLEBER

BAG

WWW.BAG-ELEKTROMETALL.DE
KONTAKT@BAG-ELEKTROMETALL.DE