

KATJA KOBER

(Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, Technische Universität Dresden)

Der Transformationsprozess vom Dipl.-Ingenieurpädagogen für Lebensmitteltechnologie zum Höheren Lehramt an Berufsbildenden Schulen für Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft

Abstract

Lehrer für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft werden auf universitärer Ebene an verschiedenen Standorten ausgebildet. Unter diesen blickt die TU Dresden auf die längste sog. akademische Gewerbelehrausbildung seit 1924 zurück. Zugleich war sie einzige Lehrerausbildungsstätte für dieses Feld in der DDR. In ihrer Entwicklungsgeschichte war die Transformation im Zuge der Wiedervereinigung von besonderem Gewicht. Im Zentrum des Beitrages steht somit der Übergang von der Berufsschullehrerausbildung in der Fachrichtung Lebensmitteltechnologie (LT) in der DDR zum Ausbildungssystem von Lehrern an berufsbildenden Schulen in der Beruflichen Fachrichtung Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (LEH) unter bundesrepublikanischer Tradition. Aus einer analytisch-deskriptiven Perspektive heraus soll dieser Übergangsprozess von einem nationalen Lehrerbildungssystem, über ein „Vakuum“ von nicht mehr und noch nicht geltenden Gesetzmäßigkeiten, in ein anderes betrachtet werden. Ausgangspunkt ist die These, dass sich in der hier rekonstruierten Transformation „traditionelle“ Problematiken und Entwicklungstendenzen der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen dieses Feldes widerspiegeln. Damit ist diese Auseinandersetzung nicht bloß historisch, sondern sie demonstriert auch, dass die Diskussion um eine zeitgemäße Ausbildung von Lehrern berufsbildender Schulen nicht abgeschlossen ist.

1 Forschungsstand und Quellenlage

Der thematisierte Prozess ist ein Teil der sog. „Transformation“, dem Systemübergang der ehemals realsozialistischen Staaten in Mittel- und Osteuropa zu modernen Demokratien westlicher Prägung (vgl. SCHUBARTH 1999, 79). M. E. gibt es für diesen speziellen Übergang bislang weder geschichtswissenschaftliche, historisch-berufspädagogische oder systematisch-bildungspolitische Aufarbeitungen noch zeitdiagnostische Anstrengungen oder Analysen. Genutzt wurden daher zunächst allgemeinere Auseinandersetzungen mit Transformationen im Bildungswesen (z. B. ANWEILER 1992, 1994, 1995; BASKE 1981; BUSCH 1991, 1992, 1995, 2003; BIERMANN 1996; GROTTKER 1995, 1999, 2006) sowie PAHL; GROTTKER; SCHRAMM zur Geschichte der Berufsschullehrerausbildung in Dresden. Als spezifischere Quellen dienen Studiendokumente, Korrespondenzen, Protokolle u. ä. Materialien. Schwierigkeiten bei deren Lektüre bereitete die erhebliche semantische Kodierung, d. h. die Verwendung von heute teilweise unverständlichen sprachlichen Stereotypen oder poli-

tischen Worthülsen, die einer „Dechiffrierung“ unterzogen werden müssten (vgl. GROTTKER 2006, 36; ANWEILER 1988, 13). Gerade für die Berufsbildung sah BIERMANN (1996, 34) diese Ideologisierung als Charakteristikum in Ost und West, Begriffe wie z. B. „Polytechnik“ oder „Grundberufe“ galten in der alten BRD als besetzt und „sozialistisch verdächtig“.

Da „nicht allein aus äußerlichen Strukturen und Formulierungen in Prüfungs- und Studienordnungen auf das reale Modell geschlossen werden kann“ (GROTTKER 1995, 72), war eine dokumentenanalytische Herangehensweise nicht ausreichend. So wurden Interviews als narrative Quellen notwendig. (Solche erfolgten mit Ursula Müller, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin den Übergang aktiv mitgestaltete, und Dieter Grottker, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet „Systematische und historische Berufspädagogik“ der TU Dresden, der weitere inhaltliche und methodische Ratschläge gab.)

Grundlegendes Problem der Untersuchung ist der fehlende theoretische Rahmen für Transformationen im Berufsbildungssystem und dem einhergehenden Lehrerbildungsbereich, der wechselnde Staats- und Gesellschaftsmodelle einschließt. Bisherige Theorien im Bildungsbereich gehen von der Kontinuität staatlicher Strukturen aus. Dies schränkt die Validität ein und lässt die Analyse exemplarisch erscheinen. Dennoch sind fundamentale methodische Probleme der sog. Transformationsforschung nicht zu vernachlässigen. M. E. ließen Forschungsbemühungen zur Bildungstransformation Ende der 90er Jahre stark nach, wobei immer noch Berührungspunkte hinsichtlich entsprechender Forschungsfragen zu bestehen scheinen. Nach DUDEK/ TENORTH (1993, 324) herrscht nicht nur ein Mangel an originellen und originären Denkansätzen sondern auch eine thematische Tabuisierung.

2 Methodische Besonderheiten des Forschungsgegenstandes

Zunächst stellt sich das sog. „Betroffenen-Problem“, d. h. wer ist prädestiniert, sich mit der DDR-Vergangenheit und der anschließenden Transformation auseinanderzusetzen – die damals Handelnden oder Außenstehende? Diese methodologische Schwierigkeit, die nach ANWEILER (1995, 97) weder theoretisch noch praktisch bewältigt sei, stellt u. a. die jeweilige Beschränkung subjektiver Reflexionsfähigkeit Betroffener und das eingeschränkte Verständnis aufgrund fehlender Erfahrungen Nichtbetroffener gegenüber. Mit subjektiven Erinnerungen, als nicht genuin wissenschaftlicher Kategorie, kann keine Objektivität erlangt werden, trotzdem sind sie „ein Schlüssel für die Erklärung, weshalb die Entwicklung so und nicht anders verlaufen ist“ (GROTTKER 2006, 75; BUSCH 1999, 6).

Um solche Übergänge zu verstehen, muss die Ausgangssituation relativ klar umrissen sein, die hier im Jahr 1989 gesetzt wird. Bei der damit unumgänglichen Beurteilung des DDR-Bildungssystems mahnt ANWEILER (1995, 101) an, nicht vorschnell eigene Bewertungsmaßstäbe anzuwenden und die Absicht nach einem ausgewogenen Urteil zu verfolgen. Die anschließende Rekonstruktion der Entwicklungen soll zwar prozesshaft dargestellt werden, trotzdem ist dies ohne einen Vergleich des alten zum neuen Ausbildungssystem nicht möglich. Solche vergleichenden Betrachtungen sind ebenfalls nicht voraussetzungslos und frei

von Wertprämissen gegenüber Kultur, Erziehung oder Gesellschaft. Diese bedürfen einer Reflexion, um ihnen den Charakter subjektiver Beliebigkeit und bloßer Behauptungen zu nehmen, denn vergleichende Operationen können nicht auf technische Verfahren reduziert werden, die den Gegenstand selbst nicht berühren (vgl. ders. in BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERDEUTSCHE BEZIEHUNGEN 1990, 7). Die Anwendung des elementaren wissenschaftlichen Kriteriums der Vorurteilsfreiheit ist auch schwerlich, da bereits die Auswahl von Aspekten von subjektiven Erwägungen ausgeht (vgl. GROTTKER 1995, 72). Beispielhaft ist hier die Frage nach der Thematisierung oder Nichtthematisierung der politisch-ideologischen Züge im DDR-System.

Stets ist mitzudenken, dass Schulsysteme eng mit der politischen Ordnung des Gemeinwesens verknüpft sind und sich daher die Lehrerausbildung in der DDR und der alten Bundesrepublik sehr unterschiedlich entwickelt haben (WISSENSCHAFTSRAT 1991, 4). Somit ist eine systemimmanente Betrachtung notwendig, denn einzelne Aspekte müssen aus ihren strukturellen und funktionellen Zusammenhängen heraus begriffen werden (vgl. LUDZ 1987, 28ff.). Selbst wenn hier nur ein kleiner Teil des Transformationsprozesses thematisiert wird, darf das umschließende „Ganze“ nicht vernachlässigt werden. Auch die Berufsschullehrerbildung war funktionaler Teil des Staats- und Gesellschaftsmodells des DDR-Sozialismus, das als Ganzes scheiterte (GROTTKER 1995, 69, auch: MÜLLER/ SCHRAMM 1994, 103).

Weiterhin betonen DUDEK und TENORTH (1993, 303), dass Berufsbildung und Berufsschullehrerbildung als Teil des „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ in der DDR ein Maß an Aufmerksamkeit, ideologisch wie ökonomisch, wie in noch keiner deutschen Gesellschaft vor ihr erhalten haben. Allein die zeitweise über 70 Wissenschaftler an der Sektion Berufspädagogik an der TU Dresden sind Beispiel dafür, dass auch „der universitären Berufsbildungsforschung in der DDR ein beachtlicher Stellenwert zugemessen wurde“ (RAUNER 2006, 13).

Exemplarisch für die ideologische Bedeutung ist der Auftrag der Berufsschullehrerabsolventen: ihnen „... fällt ... die besondere Aufgabe zu, im Auftrage der Arbeiterklasse Facharbeiter und Meister mit solidem fachlichen Wissen und Können und mit ausgeprägtem Klassenbewusstsein herauszubilden, die durch ihr Denken, Wollen und Handeln die Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft zum Kommunismus prägen“ (MINISTERRAT DER DDR 1980, 1). Die Darstellung der Berufsschullehrerausbildung benötigt somit nicht nur einer Einbettung in die gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern auch in die herrschenden Bildungs- und Erziehungsaufträge (zum Erziehungsauftrag der Universitäten in der DDR siehe BUSCH/RÜTHER 1992). Beides kann hier nur rudimentär erfolgen, was wissenschaftlichen Ansprüchen keinesfalls gerecht wird.

3 Im „Brennpunkt“ der Transformation

Im Folgenden werden wesentliche Ereignisse rekonstruiert, die Voraussetzung für Gestaltung und Abschluss des Transformationsprozesses vom DDR-Ausbildungsmodell, des damaligen „Dresdner Modells“, über Reformbestrebungen hin zum „Dresdner Modell“ unter gesamt-

deutscher und sächsischer Gesetzgebung darstellen. Verzichtet wird demzufolge auf viele gesellschaftsrelevante sowie bildungs- und hochschulpolitische Rahmendaten.

Dieser Übergang zwischen dem Herbst 1989 bis 1992 ist gekennzeichnet von einer immensen Rasanz, Gleichzeitigkeit und teilweise unüberschaubaren Komplexität der sich überstürzenden Geschehnisse. Dadurch entstanden sowohl pragmatische Probleme für die Beteiligten als auch für die heutige Retrospektive (vgl. DUDEK/ TENORTH 1993, 305). Letzteres wird z. B. daran deutlich, dass keine innovationstheoretischen Schrittfolgen o. ä. reflektiert werden können (TILLMANN 1993, 31). Auch das „Extrahieren“ einzelner Aspekte ist aufgrund dessen erheblich erschwert.

Selbst die Hochschul- und Gründungskommission der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden (1991) schätzte die Schnelle der Entscheidungen als problematisch ein und kritisierte die extrem kurze Zeit zur Entwicklung von Erneuerungskonzepten oder zur Herstellung tragfähiger Arbeitszusammenhänge. Gerade für den Bereich des Bildungswesens hätte mit mehr „Behutsamkeit und Weitsicht“ (vgl. GROTTKER 1995, 70) gearbeitet werden müssen. Relativierend geben DUDEK/ TENORTH (1993, 304) zu bedenken, dass niemand Erfahrungen mit Transformationen besaß, um im Nachhinein kritisierte Ergebnisse im Zuge übereilter und formaler Übernahmen westlicher Gesetzlichkeiten zu verhindern.

Mit dem Rücktritt Erich Honeckers im Oktober 1989 von seinen politischen Ämtern begann in der DDR eine Phase auch bildungs- und wissenschaftspolitischer Diskussionen (vgl. ebd. 310). Die Erneuerungsbemühungen, die von einer Vielzahl von Initiativen und Einzelpersonen ausgingen bezogen sich v. a. auf eine grundlegende Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungssystems. Neuerungsvorschläge wurden hauptsächlich aus der Kritik am bisher einheitlichen sozialistischen Bildungssystem und seinem Ziel, der Entwicklung einer „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“ gewonnen (einzelne Kritikpunkte siehe ANWEILER 1995, 17f.). Interessant sind diesbezüglich Befunde einer Untersuchung von SCHLÖMERKEMPER (1991, in DUDEK/ TENORTH 1993, 307) unter DDR-Bürgern im Frühjahr 1990, die bei den Befragten eine hohe Wertschätzung des DDR-Bildungswesens zeigen, „die mit den öffentlichen Klagen über Modernitätsrückstand und ideologische Vereinnahmung des Volksbildungswesens nicht übereinstimmen“.

Für die Berufsschullehrerbildung erfolgte im Dezember 1989 durch die Zentrale Fachkommission Berufspädagogik (ZFK) im Auftrag des Ministeriums für Bildung der DDR ein Reformvorschlag, der Eckpunkte einer Studienumgestaltung umriss. Dabei wurden bestimmte Elemente beibehalten und allgemeinkritisierte Bereiche, wie z. B. die militärische Ausbildung bzw. Zivilverteidigung, gestrichen. Anschließend erhielten die einzelnen Fachrichtungen die Aufforderung, fachrichtungsspezifische Modelle zu entwerfen. So wurde an der TU Dresden, als einziger Ausbildungsstätte für die Fachrichtung Lebensmitteltechnologie (LT), ein solcher bis März 1991 angefertigt. Diese hielten den dann zügig eingeführten rechtlichen Regelungen nur teilweise stand.

Nach dem Mauerfall am 09. November 1989 kam es am 19. Juli 1990 zur Einführung des BBiG und der HwO seitens der DDR-Volkskammer. „Betriebsberufsschulen, die Berufsaus-

bildung mit Abitur, Grundberufe, die Koppelung von Aus- und Weiterbildung, die gesamte Infrastruktur der Berufsbildung verlor durch Laien mit einem nachhaltigen Rundumschlag die Existenzgrundlage. Auch Berufsbezeichnungen wurden von heute auf morgen entwertet.“ (BIERMANN 1992, 34) Am 01. August 1991 trat das Schulgesetz für den Freistaat Sachsen in Kraft, das die neuen berufsbildenden Schularten definierte. Dies blieb für die Lehrerbildung natürlich nicht ohne Konsequenzen.

Drei Tage später, am 22. Juli 1990, erfolgte das Ländereinführungsgesetz als politische Rahmenbedingung zur Überführung einer zentralistischen in eine föderative Struktur des Bildungswesens. Die Kulturhoheit des Landes Sachsen beeinflusste nun maßgeblich die Neugestaltung der Bildungslandschaft (vgl. DUDEK/ TENORTH 1993, 316). In Sachsen orientierte man sich dabei inhaltlich, strukturell und institutionell stark an den süddeutschen Bundesländern.

Am 03. Oktober 1990 tritt die DDR dem Geltungsbereich des Grundgesetzes der BRD bei. Dabei setzte der Einigungsvertrag den neuen Bundesländern zwei Fristen, die für die Lehrerbildung bedeutsam waren: die Entscheidung über die Weiterführung wissenschaftlicher Einrichtungen bis Ende 1990 sowie die Schaffung inhaltlicher Grundlagen zur Reform des Hochschulwesens bis Ende 1993, um gleiche Rahmenbedingungen für das Studium in Ost und West zu schaffen (vgl. BUSCH 1995, 173). Auch diesen Zeitrahmen kritisierte BUSCH (1995, 174), Gründungsdekan der Fakultät Erziehungswissenschaften, da Strukturen und Organisationsformen sich als Konsequenz inhaltlicher Erneuerungen, Entscheidungen und Festlegungen zu ergeben hätten, nicht wie hier andersherum.

Für die Mitarbeiter der Universität ergab sich eine paradoxe Situation, da sie zugleich Akteure und Betroffene waren. Sie mussten den Studienalltag aufrechterhalten und strukturelle sowie inhaltliche Veränderungen durchsetzen. Außerdem wurden sie konfrontiert mit einer Revision hinsichtlich persönlicher Eignung und fachlicher Qualifikation nach den Kündigungstatbeständen des Einigungsvertrages und der „personellen Überbesetzung“ nach westdeutschen Maßstäben (vgl. DUDEK/ TENORTH 1993, 304ff.; WISSENSCHAFTSRAT 1991; BORMANN/ MÄNNICH 1994). Nach Aussagen der befragten Mitarbeiter wurde dies allerdings als weniger belastend beschrieben als vielleicht erwartet.

Ein radikaler Schnitt bei der Neustrukturierung 1990 blieb, durch Vorruhestandsregelungen und freiwilliges Ausscheiden, aus, was mit einer gewissen Kontinuität in Lehre und Forschung einherging. Dadurch entstand allerdings ein personeller „Stillstand“, der die Rekrutierung und Förderung von wissenschaftlichem Nachwuchs stark behinderte (vgl. ebd., 25). Ein Novum, das den Fakultätsauf- und -ausbau im berufspädagogischen Bereich belastete, war die dramatische Senkung der Neuimmatrikulationen im Oktober 1990 (vgl. DRECHSEL 1995, 379). Wurden zwischen 1945 und 1990 jährlich ca. 15 Bewerber in der Fachrichtung LT ausgebildet (vgl. MÜLLER/ SCHRAMM 1994, 114), verteilten sich 1991 weniger als zehn Studierende über alle Beruflichen Fachrichtungen. Die Gründe dafür wurden nicht empirisch untersucht.

Ein wesentliches Charakteristikum des Transformationsprozesses ist die besondere Rollen- und Kompetenzverteilung. Außenstehende institutionell privilegierte Akteure der „alten“ Bundesrepublik schienen zu steuern und Ostdeutsche sahen sich in einer passiven „Betroffenenrolle“ (WIESENTHAL 1999, 134). Diese „asymmetrische Kommunikationsstruktur“ (SCHUBARTH 1990, 80) kann für den Fachbereich LT auf der Arbeitsebene nicht bestätigt werden. Durch die sich anbahnende Erste Staatsprüfung waren wesentliche Eckpunkte der Studienumgestaltung vorgegeben. Diese zu realisieren und in entsprechenden Studiendokumenten auszuweisen, lag allein in der Hand der Fachrichtung. Beratenden Austausch, der sich sehr kollegial gestaltete, erhielt man u. a. von der RWTH Aachen auf der gemeinsamen Fachkonferenz im Oktober 1990, der Universität Hamburg, dem BLBS, der RWE und anderen Firmen sowie der DGH.

Mit welchem Wissen voneinander trat man nun 1990 aufeinander zu? In der damaligen BRD war die pädagogisch orientierte DDR-Forschung Teil der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bzw. Vergleichenden Bildungsforschung. Besonderes Interesse fanden u. a. polytechnische Bildung oder doppelt-qualifizierende Ausbildungsgänge (Beruf mit Abitur), wobei der erschwerte Zugriff auf ostdeutsche Veröffentlichungen problematisch war (vgl. BUSCH 1991, 9; ANWEILER 1995, 98f.; ders. 1988, 12f.). Die Auseinandersetzung sollte eine „melioristische Funktion“, i. S. einer Sach- und Problemorientierung, erfüllen „um die Rolle woanders gewonnener Erfahrungen und Erkenntnisse für die Verbesserung des eigenen Bildungswesens zu nutzen“ (ebd. 100f.; BASKE 1981, Vorwort). Solche waren aber eher spärlich (z. B. RÖHRS, FROESE, ANWEILER, BASKE, MITTER). BIERMANN (1996, 34) spricht gar von „Ignoranz“. Dies beweisen westdeutsche Diskussionen um die Einfachausbildung (vgl. GRÜNER 1986) oder die Konzentration des Berufsschullehrerstudiums an einer Beruflichen Fachrichtung (JOST 1990, 265), in denen das DDR-Modell, das beides integrierte, keine Erwähnung fand (vgl. DRECHSEL 1992, 3). Leider kann keine Aussage zum Kenntnisstand über die Gewerbelehrausbildung im Fachbereich LT erfolgen.

Seitens der Kenntnisse der DDR über das westdeutsche Berufsbildungssystem stellt GROTTKER (2006, 41 f.; 1995, 85) heraus, dass der (individuelle) Zugang zu westlicher Literatur gegeben und die Lektüre nicht verboten war. Allerdings gab es offiziell eine gewisse Dosierung der Informationen von beauftragten Stellen, da die Beschäftigung mit den ‚kapitalistischen Bildungssystemen‘ Teil einer Abgrenzungs- und Konfrontationsstrategie der SED war (ANWEILER 1994, 16ff.). Innerhalb der Fachrichtung LT setzte man sich vor 1989 kaum aktiv mit dem bundesrepublikanischen Lehrerbildungssystem oder den fachlichen Inhalten auseinander. Austausch erfolgte hier mit anderen sozialistischen Staaten, u.a. Bulgarien oder Polen.

Die im März 1992 erlassene Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen beendete alle Reformbemühungen, indem sie strategische Eckpunkte zur Studiengestaltung vorgab.

Bei der Betrachtung dieser Transformationsvorgänge drängt sich allerdings die Frage nach einer verschenkten Chance auf. Die sehr harschen Diskussionen um Anpassung, Systemin-

tegration, die Schwäche der Reformvorschläge etc. und deren Bewertung sollen hier nicht thematisiert werden (siehe dazu z. B. WILDT 1990; RICHTER 1991; ANWEILER et al. 1992; BUSCH 1999; SCHUBARTH 1999; WIESENTHAL 1999).

4 Transformation als Diskussionsanlass „traditioneller“ Problematiken der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen

Die Widerspiegelung „traditioneller“ Problematiken der universitären Lehrerbildung für berufsbildende Schulen wird durch den Umstand bedingt, dass im Transformationsprozess zwei „Wirklichkeiten“ von Lehrerbildungsmodellen aufeinander trafen. Um dies zu verdeutlichen werden die Ausbildungsvarianten der DDR, die Neukonzeptionen innerhalb der Reformbemühungen sowie die neuen Regularien ab 1992 für drei Aspekte vorgestellt. Auf umfassende Darstellung dahinterliegender Diskussionsstränge wird dabei verzichtet.

Die hier einzeln thematisierten Bereiche bedingen sich dabei gegenseitig und sind schwer voneinander trennbar, so bewirkte z. B. eine einphasige Lehrerausbildung in der DDR ein anderes universitäres Praxiskonzept als die heutige zweiphasige Struktur.

An der TU Dresden selbst erkannte man natürlich diese Gegensätze und bewertete sie 1990 noch als Chance, Bewahrendes beider Konzeptionen in ein neues Modell zu integrieren (vgl. BIBER/ WAGNER 1990, 540). Auch in den Dokumenten der Fachkonferenz zur „Ausbildung von Lehrern/Lehrerinnen an der RWTH Aachen und der TU Dresden“ vom Oktober 1990, in denen u. a. von gemeinsam reformierten Studiengängen gesprochen wird, ist dieser Tenor noch erkennbar.

DRECHSEL (1992, 3) fasste folgende Prämissen der Bemühungen um die Studienganggestaltung an der TU Dresden nach der „Wende“ zusammen: (a) Bruch mit der normativen und ideologisch missbrauchten Pädagogik, (b) Übereinstimmung mit Bundesrahmenregelungen, (c) Wahrung der eigenen Ausbildungstradition, (d) Anpassung an gültige Ausbildungsberufe und Berufsfelder (KMK) und (e) Berücksichtigung von Forderungen der DGfE, Lehrerverbänden, Gewerkschaften und anderer einflussreicher Kräfte. Bei detaillierterer Betrachtung widersprechen sich diese Maßstäbe z. T., dies wird aber hier nicht thematisiert.

4.1 Ausbildung in nur einer Beruflichen Fachrichtung oder mit einem zusätzlichen Zweitfach

Die Berufsschullehrerausbildung in der DDR erfolgte in der (technischen) Fachrichtung LT in einem grundständigen neunsemestrigen Studium. Eine zweite studierte Fachrichtung bzw. ein zweites Fach gab es nicht, wodurch auch die Frage nach einer (Nicht-)Affinität nicht zur Diskussion stand. Begründet wurde dies mit dem späteren Einsatzspektrum der Absolventen, das „Fächerkombinationen analog zu den Lehrern an den Polytechnischen Oberschulen nicht zuließ“ (SCHRÖDER 1995, 92).

Als im Dezember 1989 der Aufruf für Reformvorschläge der ZFK an die einzelnen Fachrichtungen erfolgte, wurde die Einführung eines Zweitfaches nur marginal angesprochen und

zunächst als „Nebenfachstudium“ betitelt. Wie im gesamten Hochschulwesen wurde das obligatorische marxistisch-leninistische Grundlagenstudium 1989 abgeschafft. Die „allseits gebildete sozialistische Lehrerpersönlichkeit“ als Bildungs- und Erziehungsziel des universitären Studiums (vgl. MINISTERRAT DER DDR 1980, 5) verschwand. GROTTKER (1995, 77) merkt dazu an, dass diese Entscheidung allen so notwendig und selbstverständlich erschien, dass sie nahezu keine wissenschaftliche Reflexion erfuhr.

Als zu bewahrendes Element sah man den Bereich der „gesellschaftswissenschaftlichen Studien“ bzw. des „studium generale“. Davon versprach man sich eine sinnvolle Ergänzung erziehungswissenschaftlicher Angebote, aus der allein das Verständnis der gesellschaftlichen Dimensionen beruflicher Bildung nicht zu erlangen sei (vgl. ebd. 79f.). Vorgeschlagene Lehrgebiete waren z. B. Ethik-Umwelt-Lebensweise, Philosophische Probleme der Biologie und Biotechnologie, Logik oder Kulturtheorie/Ästhetik. Aus fachspezifischen Gründen wurde Russisch als verpflichtende Fremdsprache von Französisch abgelöst und das Fach Elektrotechnik gestrichen. Auch das umfangreiche schulpraktische Programm sollte in den Grundzügen beibehalten werden, ebenfalls Sport wurde obligatorisch eingeplant. In handschriftlichen Unterlagen ist von der Idee eines „Vertiefungsstudiums“ (z. B. zu Ernährungs- und Haushaltsökologie, Ernährungsberatung oder Ver- und Entsorgungstechnik) für das letzte Studienjahr zu lesen.

Mit der Entscheidung zur Angleichung an westdeutsche Modelle der Lehrerbildung musste sowohl ein zweites Fach angeboten sowie der Bereich „Hauswirtschaft“, den es in der DDR explizit nicht gab, integriert werden. Zunächst wurde der Titel der Fachrichtung „Lebensmitteltechnologie“ in Anlehnung an die entsprechenden KMK-Vereinbarung und das BBiG zu „Lebensmittel- und Ernährungswissenschaft“ geändert. Den bisherigen Schwerpunkten Lebensmittelwissenschaft und -technologie wollte man aber im Namen weiterhin Rechnung tragen. Gleichzeitig wurde „Hauswirtschaft“ für kurze Zeit als hochaffine zweite Fachrichtung angeboten. Eine solche Ausbildung war für zwei Jahrgänge fakultativ, da hinsichtlich staatlicher Anerkennung als Zweitfach noch keine Verbindlichkeiten bestanden (vgl. SEKTION BERUFSPÄDAGOGIK 1990), trotzdem nahmen diese Variante einige Studierende war. Des Weiteren wurde angedacht, eine gemeinsame „Berufliche Fachrichtung“ „Lebensmittel/Ernährung/Hauswirtschaft“ zu konzipieren, bei der nach dem Grundstudium eine Spezialisierung auf eine lebensmitteltechnologische („Lebensmittel/Ernährung“) oder eine hauswirtschaftliche Richtung („Ernährung/Hauswirtschaft“) erfolgen sollte. Beide Modelle scheiterten an der eingeführten Prüfungsordnung, die diese Varianten nicht zuließ. Mit der Gründung des Institutes für gewerblich-technische Berufspädagogiken, später Institut für Berufliche Fachrichtungen, wurde der heutige Titel zum ersten Mal offiziell benutzt.

Der Forderung nach einem Zweitfach konnte letztendlich durch die Integration der Pädagogischen Hochschule Dresden, an der die Ausbildung für die allgemeinbildenden Fächer der Polytechnischen Oberschulen und Erweiterten Oberschulen erfolgte, in die TU Dresden nachgekommen werden. Aus einem gymnasialen Fächerkanon wählten die Studierenden nun ein zweites Fach, egal ob dieses affin oder nichtaffin zur gewählten Beruflichen Fachrichtung war. Staatlicherseits sah man diese „Zweitfachregelung“ in der Einrichtung eines Beruflichen

Gymnasiums in Sachsen begründet. Die Möglichkeit, eine zweite Berufliche Fachrichtung zu studieren, gab es (noch) nicht, womit man die Empfehlung der DGfE (1981) nur unzureichend ausnutzte, die eine solche als angemessen einschätzte.

Die Anlehnung an das „Zwei-Fach-Studium“ der Gymnasiallehrausbildung wurde grundsätzlich bemängelt, da es nicht der berufspädagogischen Spezifik „Ausbildung für ein gesamtes Berufsfeld“ entspräche (vgl. DRECHSEL 1995, 327f.). So forderte man in den 1980er Jahren auch in Westdeutschland (vgl. GRÜNER 1986, 575f.) den „pädagogisch versierten „Ein-Fach-Lehrer“. Dieser Diskussionspunkt war selbst nach 1990 nicht ad acta gelegt, wie die gemeinsamen Positionen der RWTH Aachen und der TU Dresden belegen (vgl. RWTH AACHEN UND TU DRESDEN 1990, 3).

Die Umstellung auf zwei „Fächer“ bedeutete, dass Lehrveranstaltungen gestrichen, eingeschränkt, erweitert oder neu konzipiert werden mussten. Dies tangiert den zentralen Kritikpunkt angesichts der Größe des Berufsfeldes „Ernährung und Hauswirtschaft“ mit ca. 30 Erstausbildungsberufen und unzähligen Weiter- und Fortbildungsgängen. Der immense Umfang des Berufsfeldwissens resultiert so in einem Stoff-Zeit-Problem der universitären Ausbildung (vgl. GROTTKER 1995, 76f.) – ein nach wie vor schwieriges Problem.

Entschied man sich bei der Reduzierung der Lehrveranstaltungen für die Vermittlung von Überblicks- und Grundlagenwissen oder spezialisierten Details? In der Beruflichen Fachrichtung Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (LEH) favorisierte man umfangreiches Grundlagenwissen, z. B. in der Lebensmittelchemie, und bot gleichzeitig Wahlpflichtbereiche, z. B. Sensorik, an. Selbstverständlich war man sich der Problematik bewusst, dass die unzähligen Lehrgebiete der berufstheoretischen Ausbildung im Berufsfeld nur aspekthaft berührt werden konnten.

Mit der Einrichtung des zweiten Faches im fast gleichen Umfang wie die Berufliche Fachrichtung und der Kürzung des berufspädagogischen Bereichs entfernte man sich sehr weit von der entsprechenden KMK-Empfehlung (1973). So blieben in Dresden lediglich 10% berufskundliche und fachdidaktische Anteile enthalten, was die Beschneidung in der Breite verdeutlicht (vgl. DRECHSEL 1995, 372f.). Gestrichen wurden außerdem die geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, die zwei Fremdsprachen, der Sport und große Teile der schulpraktischen Einheiten, Letzteres steht allerdings mit der Einführung der zweiphasigen Ausbildung im Zusammenhang.

4.2 Schwerpunktsetzung und institutionelle Verortung der Beruflichen Fachrichtung

Das Studium „Berufsschullehrer – Technische Richtung, Fachrichtung Lebensmitteltechnologie“ war Ende der 80er Jahre strukturell an der Sektion Berufspädagogik angebunden. Diese war untergliedert in Wissenschaftsbereiche, wobei die „Unterrichtsmethodik Lebensmitteltechnologie“ eine der untersten institutionellen Einheiten darstellte. Dieser Begriff erscheint verengt, da die Lehre und Forschung über eine „reine“ Unterrichtsmethodik, i. S. einer Methodenlehre für den Berufsschulunterricht, hinausging. Berufsfeldwissenschaftliche Forschungen erfolgten z. B. durch Untersuchungen beruflicher Anforderungen (siehe Litera-

turliste DRECHSEL 1993, 130). Schwerpunkte waren außerdem die Lehrerbildungs- und die Industrieforschung (im Fachbereich LT: Forschungsk Kooperationen mit der Milchwirtschaft und dem Landwirtschaftsministerium).

Die Einbindung in die Entwicklung der Facharbeiterberufe war durch die Mitarbeit in den zentralen Berufsfachkommissionen der Berufsgruppen, in denen auch curricular für das Berufsfeld gearbeitet wurde, gegeben (vgl. GROTTKER/ PAHL/ SCHRAMM 1999, 14).

In der Fachrichtung LT wurden außerdem Unterrichtsmittel zur Unterstützung der beruflichen Ausbildung und Qualifizierungsunterlagen für Werk tätige der Lebensmittelproduktion entwickelt (vgl. MÜLLER/ SCHRAMM 1994, 114).

Ein großer Aufgabenbereich umfasste die Betreuung der integrierten Schulpraktika, die heute als eines der qualitativ wichtigsten Merkmale der Ausbildung in der DDR gelten (vgl. GROTTKER 1995, 75; Ausführungen zur Praxisverbundenheit siehe GROTTKER/ PAHL/ SCHRAMM 1999, 16). Dies bewirkte gute Schulkontakte und Rückmeldungen über die Qualität und Effektivität des Studiums.

Die Lehrerweiterbildung mit z. B. jährlich angebotenen Veranstaltungen für Lehrmeister und Lehrer war ein weiteres Arbeitsfeld. (Das Angebot von Weiterbildungen wurde in geringeren Umfang in den 1990er Jahren für Lehrer und Dozenten des Referendariats fortgesetzt.) Auch der WISSENSCHAFTSRAT (1991, 54) gewann den Eindruck, dass diese Verantwortung für den schulpraktischen Teil und die Lehrerfortbildung „entscheidend zur Berufsorientierung der Professoren und Studenten beitragen und eine Identifikation mit dem Lehrerberuf gefördert hat“.

Weiterhin koordinierte die Fachrichtung die korrespondierenden fachwissenschaftlichen Veranstaltungen sowie allgemein berufspädagogischen Disziplinen und vertrat Lehrdisziplinen, die keinem universitären Studiengang angehören. Die Studieninhalte wurden dabei zentral vom Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und dem Staatssekretariat für Berufsbildung der DDR (1980) vorgegeben.

Die „Unterrichtsmethodik Lebensmitteltechnologie“ i. e. S. setzte ihre Schwerpunkte auf die Ernährungslehre als verbindendes Element aller Berufe, die Ökonomie, das Bäckerei- und Brauereiwesen (zu inhaltlichen Kernpunkten siehe MINISTERRAT DER DDR 1997b, 5f.). Spezifischer wurde in die Methodiken der Unterrichtsfächer Lebensmittellehre, Maschinenlehre und Verfahrenslehre, die es analog auch in den Bildungsgängen des Berufsfeldes in den Lehrplänen ab 1960 gab, unterteilt (vgl. MINISTERRAT DER DDR, 1977a, Anhang 4/1). Vorzüge sah man in der inhaltlichen Abgrenzbarkeit und Systematik sowie in den deutlich erkenn- und nutzbaren Bezugswissenschaften (vgl. MÜLLER/ SCHRAMM 1994, 111f.). Durch den Lernfeldansatz verlor sich diese Fächersystematik und begründet u. a. den später von FEGEBANK (2004) geprägten Begriff der „Berufsfelddidaktik“.

Bevor sich dieser durchsetzte, wurde ab 1990 von einer „Berufsfeldlehre/Fachdidaktik“, gesprochen. Dahinter steckte der Anspruch, „eine der Beruflichen Fachrichtung adäquate

Lehr- und Forschungsdisziplin zu begründen“, indem kritische Neubewertungen gewonnener Erkenntnisse vorgenommen wurden. Man wollte im neuen Sprachraum verstanden werden, ohne eigene Erfahrungen aufzugeben (vgl. DRECHSEL 1992, 12). Auch GROTTKER (2006, 44) stellte für die TU Dresden fest, dass die Wiedervereinigung zu einer Stärkung des Ensembles der Beruflichen Fachrichtungen führte, indem sich die bisherigen Unterrichtsmethodiken zur Berufsdidaktik profilierten. Das Dresdner Konzept der Beruflichen Fachrichtungen als Träger der Berufsfelddidaktik und der Berufsfeldwissenschaft konnte sich standortspezifisch und situationsangemessen auch im Zuge der Anpassung an die rahmenrechtlichen Regelungen für die Bundesrepublik Deutschland weiter entwickeln (vgl. DRECHSEL 1995, 371).

Die bis heute bewahrte Integrationsfunktion als „Kerndisziplin“ und „Ort der Anbindung des Studenten“, als inhaltliches und strukturbildendes Element, gibt Anlass zur Frage nach dem Selbstverständnis der Beruflichen Fachrichtung: „Ist sie damit nun Wissenschaftsdisziplin, Organisationsform oder gar beides?“ (vgl. ebd., 378; ders. 1993, 123). Auch in der KMK (1990) versprach man sich von dieser grundständigen Studienform die Attraktivität des Studiums zu erhöhen. Ebenso verstand die DGfE (1990) die Beruflichen Fachrichtungen als ausgebaut universitäre Studienfächer und organisatorische Einheiten des Studiums.

Im Zuge der Integration der Pädagogischen Hochschule (PH) Dresden wurde die sog. „Fach-zu-Fach“-Diskussion geführt, d. h. die Frage nach der strukturellen Zuordnung der Fachdidaktiken und der (Beruflichen) Fachrichtungen zum/r entsprechenden Fach/Fakultät oder zur Fakultät Erziehungswissenschaften. Daher erfolgte die Aufforderung an ihre Vertreter, Stellung zu dieser Problematik zu beziehen. Die gemeinsame Initiativgruppe der PH und der TU Dresden (1991) plädierte, dass im „Interesse einer grundständigen Ausbildung von LehrerInnen für alle Bildungsstufen ... die Beruflichen Fachrichtungen zusammen mit den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, einschließlich der pädagogischen Psychologie, in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät vereint sein“ sollten. Die Überzeugung, dass Lehrerausbildung als pädagogische Aufgabe zentriert werden müsse, konnte so realisiert werden. Tragendes Argument war die im Dresdner Ausbildungsmodell traditionell verankerte Schwerpunktsetzung auf die berufsförmig organisierten Tätigkeiten, Anforderungen, Arbeitsgegenstände etc. des Facharbeiters (vgl. MINISTERRAT DER DDR 1997b, 11). Die Ausrichtung auf eine naturwissenschaftliche oder technische Disziplin widerspricht dem Verständnis der Beruflichen Fachrichtungen vom „Fachbezug“ als Berufsgerichtetheit (vgl. MÄNNICH/ SCHRAMM/ GROTTKER 1989, 17; DRECHSEL 1993, 11; MÜLLER/ SCHRAMM 1994, 193f.). An dieser institutionellen Frage wird die immanente Problematik der korrespondierenden Wissenschaft(en), besonders der Beruflichen Fachrichtung LEH, deutlich. Zum einen gab und gibt es an der TU Dresden keine Fachfakultät, die einen entsprechenden Diplomstudiengang anbot bzw. anbietet. Zum anderen wären aufgrund dieses Mangels mehrere Fachfakultäten als Zuordnungsmöglichkeit in Frage gekommen. Durch eine Zuordnung zu einer solchen wäre evtl. eine fragwürdige Lösung entstanden, die zu ungerechtfertigten Einseitigkeiten in der Ausbildung geführt hätten.

Gesondert zu betrachten ist folgende Schwerpunktverschiebung der (Beruflichen) Fachrichtung: Seit Ende der 1950er Jahre war der Studieninhalt zunehmend ingenieurwissenschaftlich akzentuiert, was sich im Lehrangebot, in der Vergabe des Titels „Diplomgewerbelehrer“ (später „Diplomingenieurpädagoge“), der Bezeichnung der Fachrichtung „Lebensmitteltechnologie“ sowie in der Zuweisung als „Technische Richtung“ dokumentierte (GROTTKER/ PAHL/ SCHRAMM 1999, 16; GROTTKER 1995, 74). Ziel war, die Lehrerausbildung dem damaligen Niveau der wissenschaftlich-technischen Entwicklung anzupassen und damit in die Berufsschule zu transportieren (vgl. MÄNNICH/ SCHRAMM/ GROTTKER 1998, 12). In der „Anforderungscharakteristik. Berufsschullehrer für Lebensmitteltechnologie“ (WORM et al. o. J., 3) werden als studienmaßgebend das Profil der Technischen Universität und die typischen Lebensmittelberufe zum Einsatz der Absolventen (Koch, Backwarenfacharbeiter, Facharbeiter für Fleischerzeugnisse) benannt. Dieser Ansatz birgt ebenfalls das Problem der Zuordnung von Berufsfeldern zu Technikbereichen und einer ingenieurwissenschaftlichen Systematik sowie die unmögliche Zuordnung von beruflichen Ausbildungsgegenständen und Qualifizierungen berufsförmiger Arbeit zu einer universitären Disziplin in sich (vgl. DRECHSEL 1993, 117; HEIDEGGER/ RAUNER 1990, 23). Galt damals die Lebensmitteltechnologie als korrespondierende Ingenieurwissenschaft? Den Mitarbeitern war klar, dass das Berufsfeldwissen nicht allein aus den Inhalten dieser Ingenieurwissenschaft gespeist werden kann. Beispielhaft sind hier das Berufswissen oder die Arbeitstechniken des Kochberufes zu nennen, die letztendlich auch in der Beruflichen Fachrichtungen abgedeckt werden müssen.

Die Notwendigkeit eines übergreifenden technischen und naturwissenschaftlichen Studiums wurde u. a. mit der Lehrbefähigung der Absolventen für „technische Grundlagenfächer“ ab 1968 („Automatisierungstechnik“) in der Polytechnischen Oberschule begründet (vgl. MINISTERRAT DER DDR 1997b, 9), die Ausdruck der polytechnischen Bildungsidee und ein Versuch, ganzheitliche und disponible Qualifikationen zu erzeugen, waren (vgl. GROTTKER 1995, 75f.). Polytechnische Bildung und Erziehung war neben Wissenschaftlichkeit des Unterrichts und Einheit von Politik, Ökonomie und Pädagogik, ein erklärtes Prinzip der Berufsschullehrerausbildung in der DDR (vgl. BORMANN/ MÄNNICH 1994, 17).

Ebenso existent war die Kritik am hohen mathematischen und naturwissenschaftlichen Niveau der universitären Berufstheorie, wenn gleichzeitig der Berufsschulunterricht ein ganz anderes intellektuelles Niveau anziele. Ein bloßes „Maximum“ an Ingenieurwissenschaft und höherer Mathematik sei keine Garantie für einen wissenschaftlichen Berufsschulunterricht (vgl. GROTTKER 1995, 74ff.). Trotzdem stellte sich in Gesprächen zwischen Dozenten der TU Dresden und ehemaligen Absolventen interessanterweise heraus, dass diese Schwerpunktsetzung einen Lehrertypus hervorbrachte, „der relativ unabhängig vom politischen System den Anforderungen an Wissenschaft und Technik dauerhaft gewachsen ist“ (ebd. 1995, 71).

An der ingenieurwissenschaftlichen Ausrichtung hielt man zunächst auch nach 1989 fest. So ist in den Dokumenten des Konzeptes der Gründungskommission der Fakultät Erziehungswissenschaften (1991) zu lesen, dass das Grundstudium „weitgehend an den entsprechenden

Diplomstudiengang im Ingenieurwesen ... angelehnt“ ist, so dass z. B. die Lehrgebiete Mathematik, Physik und Informatik obligatorisch blieben. Von dieser Maßgabe rückte man mit den weiteren Entwicklungen in der Beruflichen Fachrichtung nach und nach ab, denn aufgrund der bereits erwähnten Erweiterung und Integration der Hauswirtschafts- bzw. Haushaltswissenschaft mussten unter Reduzierung ingenieurwissenschaftlich-technischer Inhalte u. a. haushaltswissenschaftliche, ökologische, verbraucher- und dienstleistungsorientierte Inhalte aufgenommen werden. Dies bedingte ca. Mitte der 1990er Jahre die „Umorientierung“ der Beruflichen Fachrichtung LEH von einer gewerblich-technischen hin zu einer Fachrichtung personenorientierter Dienstleistungsberufe, obwohl technologieorientierte Berufe weiterhin zum Berufsfeld gehören. Diese in Dresden nachzuverfolgende Ausdifferenzierung und Flexibilisierung, bedingt durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen, bei gleichzeitiger relativer Kontinuität ist ein Spezifikum Beruflicher Fachrichtungen (vgl. GROTTKER/ PAHL/ SCHRAMM 1999, 14). Im Transformationsprozess scheint sich somit ein philosophisches Problem der universitären Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen zu verschärfen: Die zukünftigen Lehrer sollen für die Zukunft befähigt werden, aber woher ist die Universität im Besitz des „Zukunftswissens“ (GROTTKER 1995, 83)? Dieses war für den Berufsbildungsbereich angesichts der neuen Arbeitsmarktbedingungen oder dem Verschwinden alter und Entstehen neuer Berufsprofile, von besonderer Brisanz.

4.3 Akademische Graduierung von Berufspädagogen

Das Berufsschullehrerstudium in der DDR schloss mit dem akademischen Grad und der Berufsbezeichnung „Diplomingenieurpädagoge“ ab. Der Einsatz der LT-Absolventen „erfolgte in der Berufsausbildung und der Aus- und Weiterbildung von Werkträgern in allen Berufen der Lebensmittelindustrie, Nahrungsgüterwirtschaft und der gesellschaftlichen Speisenproduktion sowie in der Ausbildung von Meistern ... und ... in weiteren Bildungs- und Forschungseinrichtungen sowie staatlichen Dienststellen“ (MINISTERRAT DER DDR 1980, 28). Mit der Landeslehrerprüfungsordnung I erhielt das Sächsische Staatsministerium für Kultus die Prüfungshoheit. Eine staatlicherseits inhaltlich vorgegebene, organisierte und durchgeführte Prüfung war für die Mitarbeiter, nach eigenen Aussagen, „gewöhnungsbedürftig“.

Trotzdem gab man die Idee eines Diplomstudienganges nicht auf, was ein Schreiben des Gründungsdekans der Fakultät Erziehungswissenschaften an den Sächsischen Minister für Wissenschaft und Kunst zur Genehmigung eines Diplomstudienganges (24.9.1992), der bereits vom Senat bestätigt war, dokumentiert. Argumente für diesen waren (a) die verschiedenen Tätigkeitsfelder der Berufspädagogen, bei deren Berufsfähigkeit der Schuldienst nur eine Option sei; (b) dass die pädagogische Professionalität diplomtragend sei und (c) dass das Staatsexamen somit ein einseitig berufsqualifizierender Abschluss ist, der die Tätigkeit in der Industrie ohne Diplomgrad erschwert.

Im DDR-Modell lag der Schwerpunkt ebenfalls auf dem schulischen Einsatz, die Ausbildung vollzog sich daher nicht primär als erziehungswissenschaftliches Studium der berufspädagogischen Wissenschaften (vgl. DRECHSEL 1992, 5), weshalb der Gedanke, die

Grundständigkeit auf die verschiedenen beruflichen Lernorte und Einsatzfelder der Absolventen zu erweitern auch in Dresden neu war (vgl. ders. 1993, 114). Mögliche Tätigkeitsfelder hatte bereits die ZFK der DDR im Dezember 1989 benannt. Neben der Tätigkeit als Lehrer in der Erstausbildung von Auszubildenden, wurden die berufliche Weiterbildung Erwachsener, die Umschulung von Werkträgern und Arbeitslosen oder die wirtschaftliche Bildungsberatung angeführt.

Zusätzlich diskutierte man einen „Integrationsansatz“ für einen Studiengang Berufspädagogik („Diplomberufspädagoge/-in“), aus dem heraus das Lehramt angestrebt hätte werden können (vgl. ders. 1995, 373f.), der aber über einen Versuch nicht hinausging. Von der Gründungskommission (1991) wurde ein doppelt-qualifizierender Abschluss, der Absolventen für das Lehramt sowie nichtschulische berufspädagogische Einsatzfelder (z. B. berufliche Rehabilitation oder die Berufsbildung in Entwicklungsländern) befähigt, vorgeschlagen. Unter Ausschluss eines zweiten Faches waren solche vertiefenden Studien angedacht. Die Anerkennung des Diploms als Erstes Staatsexamen scheiterte aber genau an dieser „Zweifachregelung“, die verbunden war mit dem sozialen Status der Absolventen als potentiellen Lehramtskandidaten und deren späteren Vergütung.

Allerdings gingen die Anstrengungen der Dresdner Berufspädagogen konform mit der „Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ (1990) der DGfE, der KMK und den Lehrerverbänden, die sich auf den „Hochschultagen Berufliche Bildung“ (1990) auf Diplomstudiengänge für Lehrer an beruflichen Schulen geeinigt hatten.

Mit dem Sächsischen Hochschulgesetz vom 3. Oktober 1993 (§ 34 „Verleihung von Hochschulgraden“) war es letztendlich möglich, dass die Hochschule den ersten akademischen Grad („Diplom-Berufspädagoge“) auch auf Grund einer staatlichen Prüfung verleihen kann (vgl. SMWK 1993, 700). Die scheinbar veraltete Frage nach der akademischen Graduierung scheint auch heute im Spiegel der „Bachelor/Master“-Diskussion aktueller denn je ...

Literatur

ANWEILER, O. (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen, Einleitung.

ANWEILER, O. (1990): Vorwort. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERDEUTSCHE BEZIEHUNGEN (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Wissenschaftliche Kommission unter Leitung von Oskar Anweiler (Material zur Lage der Nation). Köln.

ANWEILER, O. et al. (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Opladen.

ANWEILER, O. (1994): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1965. Aspekt und Probleme eines Vergleichs zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik in historischer und aktueller Sicht. In: HOFFMANN, D./ NEUMANN, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965). Weinheim, 15-40.

ANWEILER, O. (1995): Bildungspolitik und Bildungsforschung im geteilten Deutschland. Kein objektiver Rückblick. In: HELWIG, G. (Hrsg.): Rückblicke auf die DDR. Festschrift für Ilse Spittmann-Rühle. Köln, 97-103.

BASKE, S. (1981): Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Ergebnisse und Probleme vergleichender Untersuchungen. Heidelberg, Vorwort.

BIBER, J./ WAGNER, S. (1990): Neuordnung des Studiums für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in der DDR – Darstellung der Konzeption für die Fachrichtung Maschinenwesen unter Berücksichtigung der Professionalisierungsdiskussion. In: Die berufsbildende Schule, 42. Jg., H. 9, 537-545.

BIERMANN, H. (1996): Berufspädagogik in der Wendezeit – oder: ein Forschungsgegenstand geht verloren. In: berufsbildung, H. 42, 34-35.

BORMANN, K./ MÄNNICH, W. (1994): 1924 bis 1994 – vom Institut für Berufsschulpraxis zum Institut für Berufspädagogik. In: INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK, TU DRESDEN (Hrsg.): Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik 6. Berufsschullehrerausbildung in Dresden in Vergangenheit und Gegenwart. Dresden, 8-31.

BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERDEUTSCHE BEZIEHUNGEN (Hrsg.) (1990): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Wissenschaftliche Kommission unter Leitung von O. Anweiler (Material zur Lage der Nation). Köln.

BUSCH, F. W. (1991): Vergleichende Bildungsforschung vor neuen Aufgaben. In: Bildung und Erziehung, H. 44, 5-26.

BUSCH, F. W./ RÜTHER, B. (1992): Der universitäre Erziehungsauftrag in der DDR. Ein Forschungsdesiderat. In: Universitäten im Umbruch. Zum Verhältnis von Hochschule, Studenten und Gesellschaft. Sammlung Wissenschaft und Gegenwart. Oldenburg, 16-28.

BUSCH, F. W. (1995): Hochschulerneuerung nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten? In: European Journal of Teacher Education, Vol. 18, Nos 2/3, 171-186.

BUSCH, F. W. (1999): Das Zusammenwachsen Deutschlands im Bereich des Bildungswesens. Thesen im Kontext der Transformationsdebatte. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden, H. 48, 6-11.

BUSCH, F. W. (2003): Einphasigkeit versus Zweiphasigkeit. Anstöße zur Reform der Lehrerausbildung. Erfahrungen aus den alten und neuen Bundesländern. In: SCHÄFER, H.-P./ SOKRA, W. (Hrsg.): Lehrerrolle und Lehrerbildung im Prozess der gesellschaftlichen Transformation. Veränderungen in den neuen und alten Bundesländern. Berlin, 129-151.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (1981): Empfehlungen zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3.

DRECHSEL, K. (1992): Der Beitrag der Beruflichen Fachrichtungen in der Ausbildung von Berufspädagogen an der TU Dresden. Skriptvorlage.

DRECHSEL, K. (1993): Der Beitrag der Beruflichen Fachrichtungen in der Ausbildung von Berufspädagogen an der TU Dresden. In: BANNWITZ, A./ RAUNER, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereichs. Reihe: Berufliche Bildung, Bd. 17, Bremen, 109-130.

DRECHSEL, K. (1995): Das Konzept der Beruflichen Fachrichtungen an der TU Dresden. Gedanken einer Zwischenbilanz. In: BADER, R./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Dortmund, 371-380.

DUDEK, P./ TENORTH, H.-E. (1993): Transformation der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, 301-327.

FEGEBANK, B. (2004): Berufsfeldlehre. Ernährung und Hauswirtschaft, Baltmannsweiler.

GROTTKER, D. (1995): Berufsschullehrerausbildung in der DDR. Ein Modell aus der Sicht der Geschichte und der Gegenwart. In: BADER, R./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): a. a. O., 69-90.

GROTTKER, D./ PAHL, J.-P./ SCHRAMM, B. (1999): Berufsschullehrerausbildung in Dresden – 75 Jahre im Rückblick. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden, H. 3, 13-17.

GROTTKER, D. (2006): Berufsbildungsforschung in der DDR. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 35-44.

GRÜNER, G. (1986): Die Ausbildung der Lehrer an gewerblichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, H. 10, 575-585.

HEIDEGGER, G./ RAUNER, F. (1990): Berufe 2000. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/ Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

INITIATIVGRUPPE PH DRESDEN/ TU DRESDEN „ZUORDNUNG DER FACHDIDAKTIKEN“ (1991): Wohin mit den Fachdidaktiken? Positionspapier im Ergebnis der Initiativgruppenberatung am 10.07.1991.

JOST, W. (1990): Nach der Neuordnung der Ausbildungsberufe eine Neuordnung der Berufsschullehrerausbildung? In: Hochschulausbildung, Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung, H. 4, 255-270.

KMK (1973): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe II – Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens vom 5. Oktober 1973.

KMK (1990): Sicherung des Nachwuchses an Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen vom 16. Februar 1990.

LUDZ, P. C. (1987): Die DDR zwischen Ost und West. München.

MÄNNICH, W./ SCHRAMM, B./ GROTTKER, D. (1989): Berufsschullehrerausbildung an der TU Dresden. Manuskript.

MINISTERRAT DER DDR, STAATSEKRETARIAT FÜR BERUFSBILDUNG, MINISTERIUM FÜR HOCH- UND FACHHOCHSCHULWESEN (1977a): Lehrprogramme für die

Lehrgebiete Unterrichtsmethodik und Schulpraktische Ausbildung zur Ausbildung von Berufsschullehrern Technische Richtungen an Universitäten und Hochschulen der DDR. Zwickau.

MINISTERRAT DER DDR, STAATSSSEKRETARIAT FÜR BERUFSBILDUNG, MINISTERIUM FÜR HOCH- UND FACHHOCHSCHULWESEN (1977b): Lehrprogramm für das Lehrgebiet Unterrichtsmethodik zur Ausbildung in der Grundstudienrichtung Berufsschullehrer Technische Richtungen an Universitäten und Hochschulen der DDR.

MINISTERRAT DER DDR, STAATSSSEKRETARIAT FÜR BERUFSBILDUNG (1980): Studienplan für die Grundstudienrichtung Berufsschullehrer Technische Richtungen.

MÜLLER, U./ SCHRAMM, B. (1994): Berufspädagogische Lehre in unterschiedlichen Entwicklungsetappen der Beruflichen Fachrichtung Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft. In: INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK, TU DRESDEN (Hrsg.): Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik 6. Berufsschullehrerausbildung in Dresden in Vergangenheit und Gegenwart, 103-118.

RAUNER, F. (2006): Berufsbildungsforschung – Eine Einleitung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 9-18.

RICHTER, A. (1996): Ausbildung von Gewerbelehrern – der ostdeutsche Weg. In: berufsbildung, H. 42, 36-38.

RWTH AACHEN UND TU DRESDEN (1990): Positionen als Ergebnis der gemeinsamen Fachkonferenz „Die Ausbildung von Lehrern/Lehrerinnen an der RWTH Aachen und der TU Dresden“.

SCHRÖDER, B. (1995): Schulpraktische Ausbildung. Von der einphasigen Lehrerbildung in der DDR zur zweiphasigen Ausbildung. In: BADER, R./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): a. a. O., 91-103.

SEKTION BERUFSPÄDAGOGIK (1990): Zweitfachausbildung für Jg. 87-89. Konzeptionspapier.

SCHUBARTH, W. (1999): Systemtransformation und Schulentwicklung in Ostdeutschland. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden, H. 3, 79-83.

TILLMANN, K.-J. (1993): Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel: schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß. Transformationen der deutschen Bildungslandschaft: Lernprozeß mit ungewissem Ausgang, ed. P. Dudek. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 3. Weinheim, 29-36.

TU DRESDEN/ PH DRESDEN (1991): Unterlagen für die Hochschulkommission und die Gründungskommission Fakultät Erziehungswissenschaften.

WIESENTHAL, H. (1999): Die Transformation Ostdeutschlands: Ein (nicht ausschließlich) privilegierter Sonderfall der Bewältigung von Transformationsproblemen. In: WOLLMANN, H./ WIESENTHAL, H./ BÖNKER, F. (Hrsg.): Transformation sozialistischer Gesellschaften: Am Ende des Anfangs. Opladen, 134-159.

WILDT, J. (1990): Perspektiven für die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland. Dokumente aus der Arbeit der Sektion Schulpädagogik/Lehrerbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

WISSENSCHAFTSRAT (1991): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern, Düsseldorf.

WORM et al (o. J.): Anforderungscharakteristik. Berufsschullehrer für Lebensmitteltechnologie. Diplomingenieurpädagoge. Verantwortl.: Ministerium für Bezirksgeleitete und Lebensmittelindustrie; Ministerium für Land-, Fors-, und Nahrungsgüterwirtschaft, Ministerium für Handel und Versorgung.

Zitieren dieses Beitrages

KOBER, K. (2011): Der Transformationsprozess vom Dipl.-Ingenieurpädagogen für Lebensmitteltechnologie zum Höheren Lehramt an Berufsbildenden Schulen für Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 09, hrsg. v. FEGERBANK, B./ FORßBOHM, D., 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft09/kober_ft09-ht2011.pdf (26-09-2011).

Die Autorin:



Dipl.-Berufspäd. KATJA KOBER

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung,
Technische Universität Dresden

Zellescher Weg 20, 01069 Dresden

E-mail: katja.kober@mailbox.tu-dresden.de

Homepage: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb