

## **Lehrerbildung in beruflichen Fachrichtungen – Gemeinsamkeiten, Besonderheiten, Differenzierungen, Standards**

---

### **Abstract**

Lehrkräfte für den berufsbildenden Bereich werden in einer von 16 Beruflichen Fachrichtungen ausgebildet, welche die Kultusministerkonferenz in der Beilage ihrer Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) benannt hat. Was eine berufliche Fachrichtung im Einzelnen ausmacht, wodurch diese definiert ist und wie davon ausgehend Studiengänge auszugestaltet sind, das ist an keiner Stelle weiter spezifiziert. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn je nach Ausstattung und wissenschaftlicher Orientierung an den Hochschulen höchst unterschiedliche Studiengänge konzipiert und betrieben werden. Das erschwert einen Wechsel der Hochschule und auch einen Wechsel von Bundesland zu Bundesland und stellt auch die Vergleichbarkeit von Hochschulabschlüssen in Frage. Im Kern wird allerdings die Frage aufgeworfen, welches Profil eine Lehrkraft für berufliche Schulen haben sollte. Dieser Frage wird durch eine Diskussion der Gemeinsamkeiten, Besonderheiten, Differenzierung und zugrunde zu legender Standards nachgegangen.

## **1 Berufliche Fachrichtungen**

### **1.1 Kennzeichnung und Bedeutung für die Lehrerbildung**

Warum studieren Lehrkräfte für berufliche Schulen eigentlich nicht einfach Fächer? Geht man dieser Frage unvoreingenommen auf den Grund, fällt eine Beantwortung gar nicht schwer: Lehrkräfte beruflicher Schulen unterrichten Schülerinnen und Schüler, die einen Beruf erlernen, einen solchen in der Berufsvorbereitung anstreben oder die ihre berufliche Kompetenz in einer weiterführenden beruflichen Schulform erweitern. Das Handeln in den entsprechenden Berufen folgt dabei keiner Fächerlogik, sondern lässt sich breiten beruflichen Handlungsfeldern zuordnen. Da es wenig sinnvoll erscheint, Lehrkräfte für einzelne Berufe auszubilden, liegt die Suche nach geeigneten Ausbildungsfeldern nahe. So ist bereits zu Beginn der akademischen Lehrerausbildung die Entscheidung getroffen worden, Lehrkräfte für Berufsgruppen auszubilden (vgl. HERKNER 2010, 38), die in enger Beziehung zu den heutigen Beruflichen Fachrichtungen stehen. Die Beruflichen Fachrichtungen dienen letztlich als „Ordnungssystem“ (ebd. 39) zur Kennzeichnung des Bereichs, für den Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung über Kompetenzen verfügen. Historisch gesehen sind die Beruflichen Fachrichtungen eng mit verwandten Berufen sowie Berufsfeldern und dem dafür erforderlichen Wissen verbunden und gar nicht mit einzelnen oder auch gebündelten Fächern.

Diese inhaltsbezogene Sicht auf das Lehrkraftprofil ist keinesfalls ausreichend, weil sie die Profession einer Lehrkraft nur unzureichend charakterisiert. Selbstverständlich ist eine

Lehrkraft zugleich „Fachmann“ für die beruflichen Domänen, in denen er/sie unterrichtet und „Berufspädagoge“ (vgl. SCHÜTTE 2012, 6) und Fachdidaktiker für Fragen der übergreifenden Kompetenzentwicklung. Der fachliche Praxisbezug bezieht sich auf das berufsfachliche Wissen und Können, während der berufspädagogische Praxisbezug den Kern des Berufs der Lehrkraft betrifft, aber nicht losgelöst vom berufsfachlichen Bezugsfeld denkbar ist (vgl. BECKER/SPÖTTL 2013a, 500).

Die Professionalität kann so nicht ausschließlich über das pädagogisch-didaktische Handeln als solches definiert werden (vgl. BWP o.J., 7), welches die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den Mittelpunkt ihres Basis- bzw. Kerncurriculums stellt und mit drei aufeinander bezogenen Dimensionen betont:

„Differenziertes und integriertes Wissen und Können in Bezug auf pädagogisch relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder,

(Selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis und

Pädagogisches Ethos und balancierende Identität“ (ebd., 7).

Diese, das abstrakte Handeln der Lehrkraft in den Vordergrund rückende Sichtweise, soll die Professionalität von Berufspädagogen beschreiben, ohne die Disziplin mit einzubeziehen, mit der die Basis für die kompetent handelnde Lehrkraft gelegt wird. Die drei genannten Dimensionen sind zur Entfaltung pädagogisch-didaktischer Professionalität ohne Frage notwendig und anstrengenswert, aber nicht hinreichend. Die genannten Zielsetzungen sind ohne Disziplinarität sogar unerreichbar, weil in der Arbeitsrealität der Lehrkräfte immer eine Anbindung des Handelns an eine Disziplin gegeben ist. Die Beruflichen Fachrichtungen stellen die Disziplinarität in der Lehrerausbildung sicher und tragen so zur Professionalisierung bei, wobei disziplinbezogenes Handeln mit berufspädagogischem und fachdidaktischem Handeln kombiniert wird. Die Betonung disziplinärer Zugänge ist unumgänglich, um die Arbeit in und an angesprochenen Bedingungs- und Entscheidungsfeldern, die reflexive Praxis und vor allem die balancierte Identität als Praxis- und Theoriefelder zu ermöglichen.

Die Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (gtw) hat stärker disziplinentorientierte Kompetenzbereiche für Lehrkräfte als zentral ausgewiesen. Diese definieren die Professionalität von Lehrkräften kontextbezogen und stellen damit Lehreraufgaben in den Mittelpunkt. Kontexte sind einerseits die berufsbildende Schule bzw. die berufsbildende Einrichtung und andererseits das Arbeits- und Lernumfeld der Lernenden; in der Regel der Betrieb und die dort verorteten Arbeits- und Lernkontexte. Die drei zentralen, von der gtw ausgewiesenen Kompetenzbereiche sind die

„Analyse, Gestaltung und Bewertung

von beruflichen Lern-, Bildungs- und Qualifizierungsprozessen,

von beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen sowie

von Technik als Gegenstand von Arbeits- und Lernprozessen

in ihren historischen Entwicklungen, ihren aktuellen Ausprägungen und ihren künftigen Perspektiven“ (GTW 2010, 10).

Die beruflichen Fachrichtungen sind also Gegenstandsbereiche wissenschaftlicher Durchdringung mit hoher Praxisrelevanz, die eng mit der Berufspädagogik verzahnt sein müssen, um ein professionalisiertes Lehrerhandeln zu ermöglichen. Sie sind gekennzeichnet als Berufswissenschaft der Lehrkraft (vgl. DGFE 2008) und als Berufswissenschaft der Berufe im korrespondierenden Berufsfeld (vgl. BECKER/SPÖTTL 2008).

Das erste Feld wird von Erziehungswissenschaftlern als ein zu studierendes Kerncurriculum interpretiert, welches „Erziehungswissenschaft, sowie Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie, (ggf. auch Philosophie und Politikwissenschaft) und Fachdidaktiken“ als „berufswissenschaftliche[n] Bezugsdisziplinen“ (DGFE 2006, 25) enthält. Zugleich ist es aus inhaltlichen Überlegungen naheliegend, dass an die beruflichen Fachrichtungen die Fachdidaktiken im Sinne von Berufsdidaktiken (vgl. PETERSEN 1996, 26) angegliedert werden. Grund dafür ist, dass die Vermittlungsprozesse in den beruflichen Schulen im Beruf bzw. dem jeweiligen Berufsfeld verwurzelt sind. Unterricht findet immer berufsbezogen in einem Berufsfeld statt. Ein Berufsfeld stellt die Integration mehrerer wissenschaftlicher Fächer dar, die wissenschaftsorientiert und beruflich ausgerichtet sind (vgl. VOLLMER 2012, 211 ff.). Berufliche Fachrichtungen sind deshalb zum Einen aufgefordert, sich mit der in einem Berufsfeld relevanten Berufsarbeit von Fachkräften auseinander zu setzen und die Erkenntnisse im Spiegel der Fächer als Wissenschaftsdisziplin zu diskutieren. Neben den Fragen des Ausgestaltung der inhaltlichen Strukturen in einem Berufsfeld steht immer auch die Forderung im Zentrum, damit die didaktische Forschung und Lehre eng zu verbinden, um die Arbeit der Lehrkräfte und Berufspädagogen in den Berufsbildungseinrichtungen aufzuklären und zu unterstützen. Um dieser Anforderung gerecht werden zu können, ist die Berufliche Fachrichtung als Einheit aus Fachwissenschaft der Berufe (Berufswissenschaft) und Fachdidaktik der Berufe (Berufsdidaktik) auszugestalten.

Das dabei zu bewältigende Spannungsfeld ist in Abbildung 1 dargestellt. Einerseits geht es um die Herausforderung der Berufe in der Arbeitswelt und andererseits um die Aufgaben der Lehrkräfte, die nicht nur Antworten auf diese Herausforderungen geben müssen, sondern auch Vermittlungsprozesse zu gestalten haben, die zielgruppengerecht sind, die die inhaltlichen Ansprüche einlösen, die eine hohe Reflexionstiefe sicher stellen und die zu einer erfolgreichen Kompetenzentwicklung dahingehend beitragen, dass berufliche Aufgaben sachgerecht und bei Einhaltung aller Normen, Sicherheitsvorgaben und menschlicher Akzeptanz eingelöst werden. Dies erfordert von den Lehrkräften erhebliche Fähigkeiten, die sich darauf konzentrieren, die beruflichen Anforderungen und die Ansprüche von wissenschaftlichen Fächern, die in einer Beruflichen Fachrichtung definiert sind, in einem didaktischen Prozess zu vereinen, um geeignete und erfolgreiche Lernprozesse in Gang zu setzen.

<b>Berufsbildungssystem</b> „Aufgaben im Beruf“ der SchülerInnen	<b>Lehrerbildungssystem</b> „Aufgaben im Beruf“ der Lehrkraft
Bezugspunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dimensionen des Arbeitsprozesses</li> <li>■ Berufsbildungs-, Ausbildungs- oder Aufgabenprofile</li> <li>■ Prüfungsanforderungen</li> <li>■ Eingangsvoraussetzungen</li> <li>■ Curricula (Inhalte, Struktur, Ausbildungsdauer)</li> <li>■ Methoden und Lernziele</li> <li>■ Qualifikationsniveau der Ausbilder</li> </ul>	Bezugspunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ausbilder- und Lehrerrolle</li> <li>■ Lernprozesse</li> <li>■ Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden</li> <li>■ Ausbildungs- und Unterrichtsinhalte</li> <li>■ Gestaltung der Lernorte und Rahmenbedingungen</li> <li>■ Reflexion von Ausbildung und Unterricht</li> </ul>

Abb. 1: Systemische Bezugspunkte für Berufliche Fachrichtungen

## 1.2 Konsens und Dissens in der Diskussion um die Lehrerbildung

Als Gemeinsamkeiten in den derzeitigen Debatten in der Lehrerbildung können folgende Punkte ausgemacht werden:

Die Einschätzung, dass Lehrkräfte an Universitäten und Hochschulen in hoher Qualität wissenschaftlich ausgebildet werden sollen und für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst mindestens ein Masterabschluss erforderlich ist;

Die Einschätzung, dass es derzeit eine unzureichende Versorgung mit Lehrkräften aus entsprechenden Studiengängen – insbesondere in gewerblich-technischen Studiengängen – gibt;

Die Übereinstimmung bezüglich der grundlegenden Lehreraufgaben *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten* sowie *Innovieren* (Fortbilden, Schule entwickeln), so wie sie die KMK beschrieben hat (vgl. KMK 2004);

Die Einschätzung, dass die Didaktiken an den Universitäten und Hochschulen forschungsfähige und eigenständige Einheiten bilden sollten (vgl. TERHART 2000; KMK o. J., 10 ff. ), um die Grundlagen für eine wissenschaftliche Aufarbeitung didaktischer Fragestellungen sicherzustellen;

Die Einschätzung, dass Lehrerausbildung in einem Fach nicht hochschulisch institutionalisiert werden sollte, wenn nicht gleichzeitig die zugehörigen Fachdidaktiken forschungsfähig etabliert sind.

Die Spiegelstriche vier und fünf erweisen sich dabei als Schlüssel für die Etablierung der Lehrerbildung überhaupt an den Hochschulen und für die Konzipierung und Umsetzung attraktiver und gefragter Studienangebote (vgl. BECKER/SPÖTTL 2013b).

Dissens herrscht in den Diskussionen nach wie vor darüber, welche

Anforderungen an berufliche Fachrichtungen in der Lehrerbildung im Zusammenhang mit Studienmodellen gestellt werden sollen (Minimal- oder Maximalanforderungen);

Bezugsdisziplinen für Berufliche Fachrichtungen gewählt werden sollen bzw. ob die Berufliche Fachrichtung als eigenständige Disziplin auszugestalten ist (Klärung des Verständnisses zur „Beruflichen Fachrichtung“);

Abgrenzungen zum „Fach“ und zur Berufspädagogik zu wählen sind und welche Zuordnungen (Erziehungswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Eigenständigkeit) auch institutionell getroffen werden sollen;

Studieninhalte und welche Professionalisierungsmodelle der Konzeption von Studiengängen zugrunde gelegt werden sollten.

Antworten zu diesen Punkten können über eine Auseinandersetzung mit Standards für berufliche Fachrichtungen erarbeitet werden.

## **2 Standards für berufliche Fachrichtungen**

Standards im Berufsbildungssystem können als Mindestanforderungen an verschiedene Merkmale der Berufsbildungsstrukturen beschrieben werden. Standards benennen Kompetenzanforderungen und auch übergeordnete Qualitäten, für deren Erreichung und Einlösung letztlich qualifiziertes Berufsbildungspersonal mindestens mitverantwortlich ist. In Berufsbildungssystemen beziehen sich Standards auf

Berufsbildungs-, Ausbildungs- oder Aufgabenprofile;

Prüfungsgestaltung und -niveau;

Eingangsvoraussetzungen;

Curricula (Inhalte, Struktur, Ausbildungsdauer);

Methoden und Lernziele und das

Qualifikationsniveau der Ausbilder.

Standards sind zudem denkbar im Sinne von Anforderungen an die Einlösung von Curricula und Kompetenzziele, die am Ende einer bestimmten Lerndauer ausgebildet sein können, die wiederum über die Festlegung der Inhalte, des Leistungsniveaus und der Ressourcen beschreibbar sind.

So sind Standards für berufliche Fachrichtungen in einem erweiterten Kontext anzusiedeln, mit dem zum Ausdruck kommt, dass es um Inhalte geht, also darum, was gelernt werden soll (Input), welches Ergebnis erwartet werden soll (Output) und was getan werden muss, um

dieses zu erreichen (Prozess). Schließlich ist festzustellen, ob durch die Einhaltung der Ergebnis-, Input- und Prozessstandards letztlich auch Wirkungsstandards (Outcome) erreicht werden (vgl. Abbildung 2). Ein Gesamtmodell für Standards beruflicher Fachrichtungen erfordert so Klarheit über

Ziele der Berufsbildung,

Ziele der Lehrerbildung,

Bildungsstandards, die im Sinne von Kompetenzanforderungen bei den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen,

Anforderungen an Lern- und Lehrprozesse (Prozessstandards),

Anforderungen an die zu erreichende Qualität der Lehrkräfte,

Anforderung an Institutionen (Institutionenstandards),

Anforderung an Rahmenbedingungen und das Hochschul- wie auch des Berufsbildungssystem (Systemstandards),

Quantitäten und Qualitäten des Erreichten, also z. B. Zahl der Hochschulabsolventen mit Lehrbefähigung sowie Wirkungen des Lehrerhandelns im Berufsbildungssystem (Wirkungsstandards).

Die wichtigste Zielsetzung für Berufliche Fachrichtungen ist es, dass Lehrkräfte sowohl berufsbezogene Bildungsprozesse als auch qualifizierende Arbeitsprozesse und fächer-spezifische Entwicklungen in der Wissenschaft einschließlich des dazu notwendigen Umfelds analysieren, gestalten und evaluieren können. Das ist eine der dominierenden Herausforderungen, auf die in der Lehrerbildung vorzubereiten ist. Standards eignen sich dazu, die Vereinbarkeit dieser multifunktionalen Herausforderungen herzustellen, weil sie ergebnisorientiert formuliert werden. Diese konzeptionelle Ausrichtung der Standards ist auf die „Definition“ der zu erreichenden Qualitäten ausgerichtet und deshalb darauf angelegt, das zu integrieren, was zur Qualitätsentwicklung beiträgt. Eine hohe Qualitätsentwicklung ist nach allgemeiner Erkenntnis nur möglich, wenn die Fachrichtungsinhalte ganz eng mit der Fachdidaktik (oder beruflichen Didaktik) verschränkt werden.

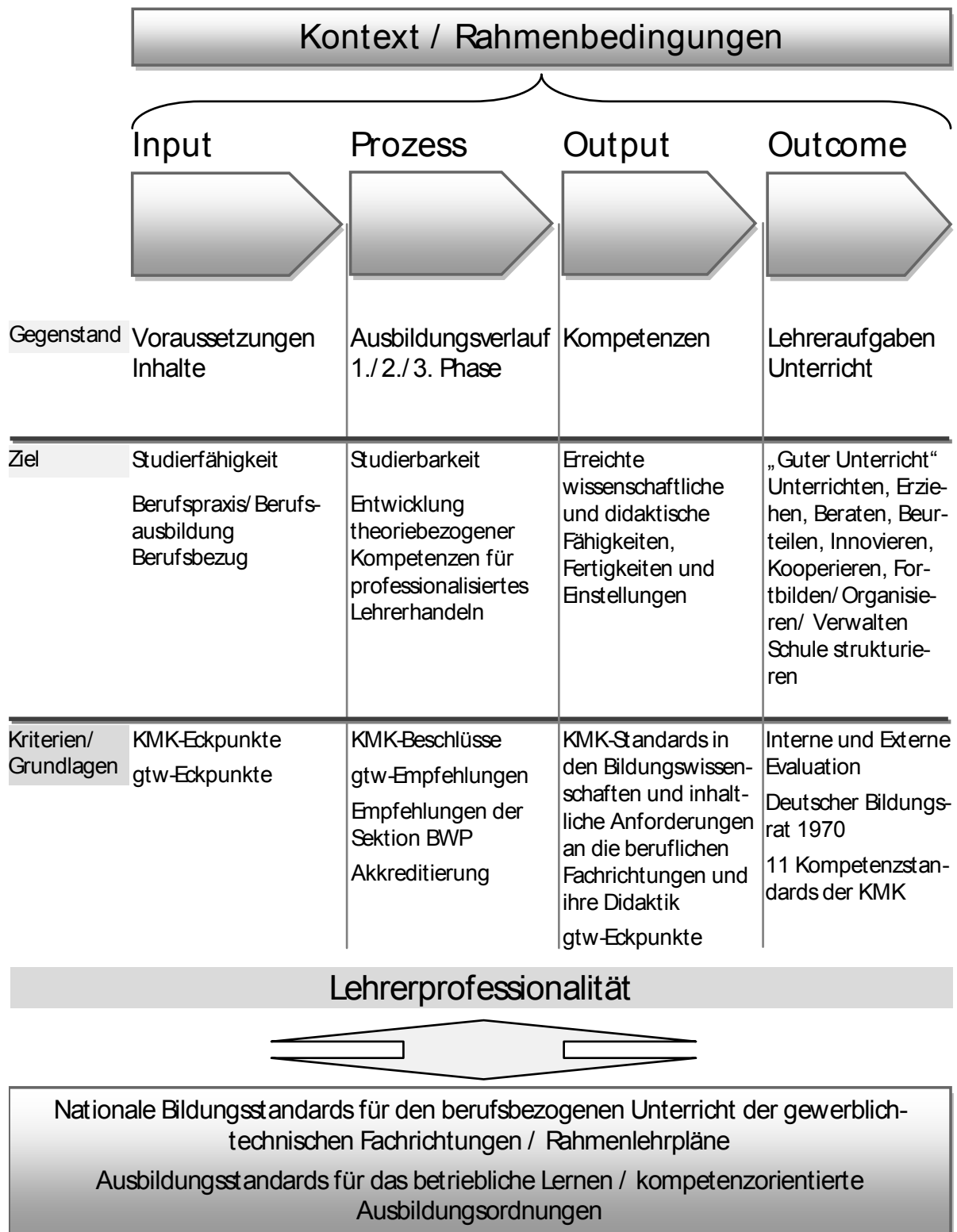


Abb. 2: Struktur zur Beschreibung von Standards für die Lehrerbildung in beruflichen Fachrichtungen (SPÖTTL/ BECKER 2012, 44)

### 3 Schlussfolgerungen

Die Ausführungen zeigen auf, dass Berufliche Fachrichtungen sowohl wissenschaftlich als auch mit Blick auf die Ausbildung von Lehrkräften neben der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und den Erziehungswissenschaften eine wichtige Rolle spielen. Berufliche Fachrichtungen lassen sich im System der Wissenschaften sehr gut verorten und bekommen durch die Anbindung der Fachdidaktik und der forschungsseitigen Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Arbeitswelt, der Facharbeit und des beruflichen Bildungswesens ein besonderes Profil (vgl. BECKER/SPÖTTL 2008). Notwendig wäre, dieses an Universitäten konsequent zu implementieren und sich nicht allein mit Professuren für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zufrieden zu geben. Die aktuelle Initiative der KMK (2013), Standards für die Lehrerbildung in den Beruflichen Fachrichtungen zu entwickeln, bergen die große Chance in sich, Fachrichtungskonzepte im oben skizzierten Sinne zu definieren und deren Etablierung längerfristig zu verfolgen.

### Literatur

- BECKER, M./ SPÖTTL, G. (2008): Berufswissenschaftliche Forschung. Frankfurt a. M.
- BECKER, M.; SPÖTTL, G. (2013a): Standards für die Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen. In: BECKER, M./ GRIMM, A./ PETERSEN, A. W./ SCHLAUSCH, R. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berlin, 495-508.
- Becker, M.; Spöttl, G. (2013b): Ausbildung von Berufsschullehrkräften – Anforderungen, Konzepte und Standards. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, 42. Jg., Heft 2, 15-19.
- BWP (o. J.): Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
- DGFE (2006): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/Bakkalaureus- und Master/Magister-System. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – der Vorstand. In: Erziehungswissenschaft, 17, H. 32, 25-32.
- GTW (Hrsg.) (2010): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Studienordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge gewerblich-technischer Fachrichtungen. z.B. Berufliche Fachrichtung Metalltechnik. Online: <http://www.ag-gtw.uni-bremen.de/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=40> (10-02-2012).
- HERKNER, V. (2010): Berufspädagogische Wurzeln und Entwicklungen der Beruflichen Fachrichtungen. In: PAHL, J.-P./ HERKNER, V. (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 35-56.
- KMK (o. J.): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Berlin.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).



KMK (2013): Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der KMK vom 12.05.1995 i. d. F. vom 20.09.2007; aktuelle Fassung vom 07.03.2013.

PETERSEN, A.W. (1996): Berufs- und Fachdidaktik Elektrotechnik im Studium von Berufspädagogen. In: LIPSMEIER, A./ RAUNER, F. (Hrsg.): Beiträge zur Fachdidaktik Elektrotechnik. Stuttgart, 103-141.

TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel 2000.

SCHÜTTE, F. (2012): Professionalisierung von Berufsschullehrern/ -innen (1896-2004) – vier Diskurse. In: Die berufsbildende Schule, 64, H. 1, 6-11.

SPÖTTL, G./ BECKER, M. (2012): Wissenschaftsbezüge und Standards für ein gewerblich-technisches Lehrerbildungsstudium. In: SPÖTTL, G./ BECKER, M./ VOLLMER, TH. (Hrsg.): Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bielefeld, 35-64.

VOLLMER, TH. (2012): Didaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen. In: BECKER, M./ SPÖTTL, G./ VOLLMER, TH. (Hrsg.): Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld, 199-227.

## Zitieren dieses Beitrags

---

BECKER, M./ SPÖTTL, G. (2013): Lehrerbildung in beruflichen Fachrichtungen – Gemeinsamkeiten, Besonderheiten, Differenzierungen, Standards. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 19, hrsg. v. WINDELBAND, L./ SPÖTTL, G./ BECKER, M., 1-10.

Online: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws19/becker\\_spoettl\\_ws19-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws19/becker_spoettl_ws19-ht2013.pdf)

## Die Autoren

---



**Rt qh0F t00 CVVJ KCUDGEMGT**

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik Universität Flensburg

Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

E-mail: [becker@biat.uni-flensburg.de](mailto:becker@biat.uni-flensburg.de)

Homepage: [www.biat.uni-flensburg.de](http://www.biat.uni-flensburg.de)



**Rt qh0F t0I GQTI 'UR' VVN''**

Institut Technik und Bildung Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28199 Bremen

E-mail: [spoettl@uni-bremen.de](mailto:spoettl@uni-bremen.de)

Homepage: [www.itb.uni-bremen.de](http://www.itb.uni-bremen.de)