

Die berufsbildende Schule

Zeitschrift des
Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen

Arbeitskreis für junge Kolleginnen und Kollegen an beruflichen Schulen

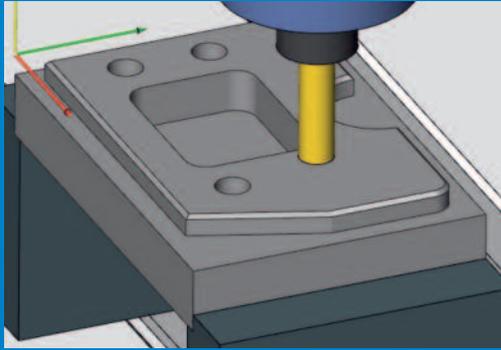


BLBS



KELLER

CNC CAD/CAM CBT/WBT

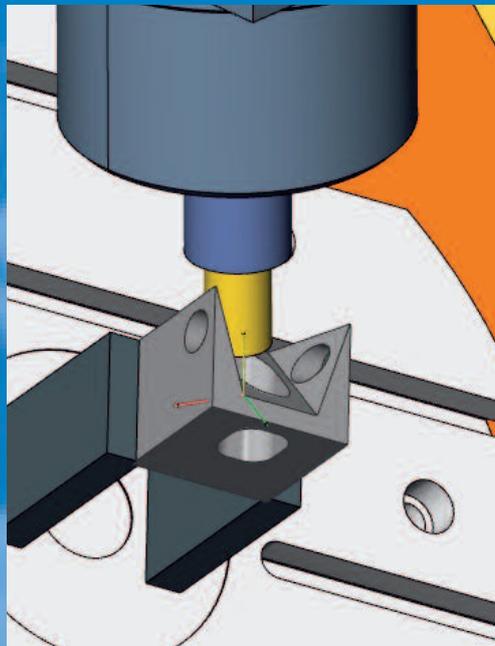
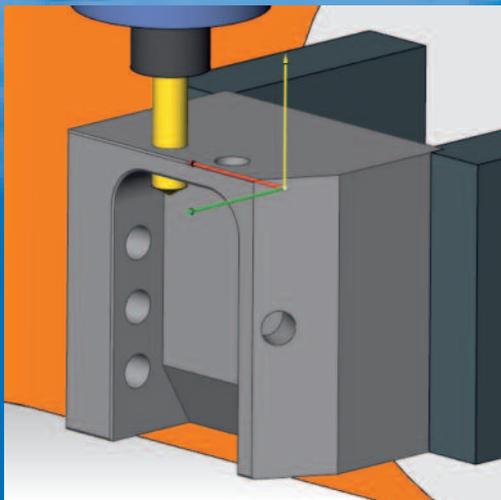
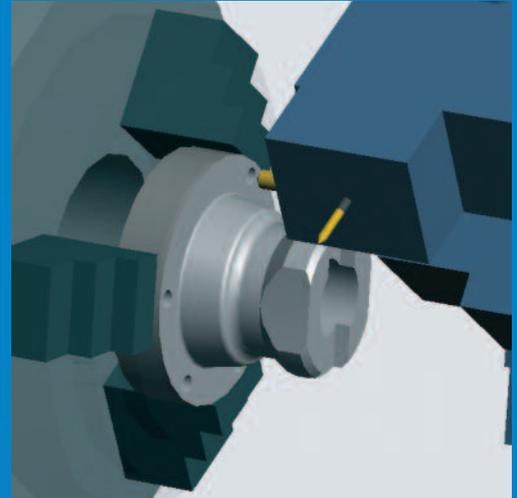
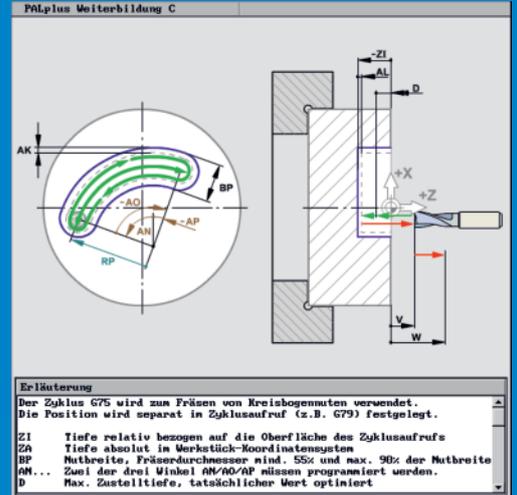
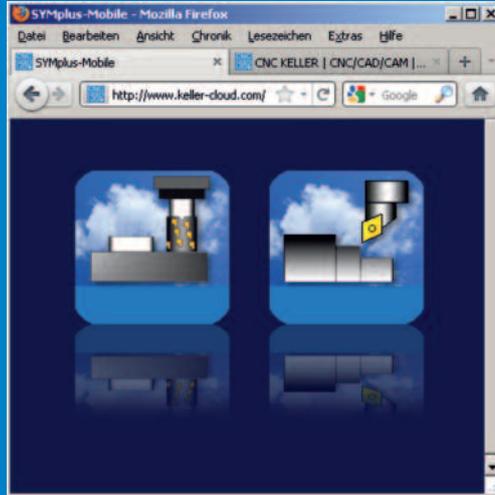


Reduzierung auf das Wesentliche

Im PAL-Bereich von SYMplus lässt sich per Voreinstellung der Befehlsumfang einfach reduzieren, so dass für Industriemechaniker, Feingerätetechnik, Mechatroniker etc. eine effiziente und zielgerichtete **CNC-Grundbildung** nach DIN möglich ist.

Hausaufgaben in den Wolken:

Schülerversionen „in the cloud“ - die Schule verwaltet die Schülerlizenzen bequem und flexibel über ein Web-Interface. Infos unter cnc-keller.de!



Gleichzeitig nach oben offen

Für die **CNC-Weiterbildung** in z. B. Technikerklassen oder Meisterkursen bieten wir anspruchsvolle Ergänzungen an:

- C-Achse (Komplettbearbeitung mit angetriebenen Werkzeugen) im Drehen
- 3+2 Achsen (Schwenkachsen) im Fräsen für PAL, HEIDENHAIN, SIEMENS, ...

www.cnc-keller.de

... führend in der CNC-Qualifizierung

Die berufsbildende Schule

Zeitschrift des
Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen

64. Jahrgang

Januar 2012

Heft 1

BLBS-AKTUELL

DQR-Zuordnungsprobleme beseitigen! 3

THEMEN

Friedhelm Schütte

Professionalisierung von Berufsschullehrern/
-lehrerinnen (1896-2004) – vier Diskurse 6

Volkmar Herkner, Holger Jahnke

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an
berufsbildenden Schulen – Chancen nicht
nur in Mangelfachrichtungen 11

Matthias Becker, Frank Musekamp, Georg Spöttl

Zweijährige Ausbildung zum
Kfz-Servicemechaniker –
ein Beruf mit Zukunftschancen? 18

BLBS-NACHRICHTEN

Gerechte Chancen für alle –
Erfolgsrezepte für die Bildungsrepublik 26

PISA 2000–2009 –
den Reformkurs fortsetzen 26

PISA & Co – Wozu? 27

Arbeitskreis junge Kolleginnen und
Kollegen (JKBS) 27

NACHRICHTEN AUS DEN LÄNDERN

Baden-Württemberg:
– BLV protestiert gegen weitere Sonderopfer 29

Bayern:
– Beamte bekommen 2012 zweistufige
Gehaltserhöhung – Streit in Sicht 29

Bremen:
– Handreichung für die Fusion von zwei
Landesverbänden 29

Nordrhein-Westfalen:

– Fachrichtungen Kraftfahrzeug- und
Versorgungstechnik für Berufskollegs
in NRW nicht mehr studierbar 31

Sachsen:

– sbb schlägt Alarm: In Sachsen droht
Bildungsnotstand 31

NACHRICHTEN 31

PERSÖNLICHES

Trauer um Karl-Heinrich Hergert 33

Ulrich Brenken zum 60. Geburtstag 33

DISKUSSION

Gerald Janovsky

Leserbrief zu dem BLBS-aktuell-Beitrag
„Lehrerbildung zwischen Wissenschafts-
orientierung und Praxisbezug“ in
BbSch 63(2011)11/12, Seite 318 ff. 34

LITERATUR 35

Broschüre des BLBS
Verbesserung der
Durchlässigkeit zwischen
Berufsbildung und Hoch-
schulbildung im Kontext von
Reformkonzepten

Bezug über
verband@blbs.de oder www.blbs.de

Die berufsbildende Schule

Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen

Schriftleitung:

Aufsätze (Themen, Unterricht), Diskussion, Literatur – Geschäftsführung:

Professor Dr. Andreas Schelten
 Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München,
 Lothstraße 17, D-80335 München
 Telefon (0 89) 28 92 42 77, Fax (0 89) 28 92 43 13
 E-Mail: schelten@tum.de
<http://www.paed.edu.tum.de>

Berichte, Nachrichten, Recht, Veranstaltungen, Persönliches:

Oberstudiendirektor Heiko Pohlmann
 Kapellenstraße 82, D-82239 Alling
 Telefon (0 81 41) 81 85 24, Fax (0 81 41) 5 37 24 05
 E-Mail: pohlmann.heiko@t-online.de

Autoren/Autorinnen dieses Heftes:

Schütte, Friedhelm, Dr., Prof., TU Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Franklinstraße 28/29, 10587 Berlin, E-Mail: friedhelm.schuette@tu-berlin.de

Becker, Matthias, Dr., Prof., Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, E-Mail: becker@biat.uni-flensburg.de

Musekamp, Frank, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (IT+B), Am Fallturm 1, 28359 Bremen, E-Mail: musekamp@uni-bremen.de

Spöttl, Georg, Dr., Prof., Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (IT+B), Sprecher / Director IT+B, Am Fallturm 1, 28359 Bremen, E-Mail: spoettl@uni-bremen.de

Herkner, Volkmar, Dr., Prof., Hochschullehrer für Berufspädagogik, Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, E-Mail: volkmar.herkner@biat.uni-flensburg.de

Jahnke, Holger, Dr., Prof., Hochschullehrer für Geographie, Universität Flensburg, Institut für Geographie und ihre Didaktik, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, E-Mail: holger.jahnke@uni-flensburg.de

Janovsky, Gerald, Tiefer Grund 52, 06842 Dessau-Roßlau

Bonz, Bernhard, Dr., Prof., Paracelsusweg 17, 75378 Bad Liebenzell, E-Mail: Bernhard.Bonz@uni-hohenheim.de

Kleinschmidt, Gottfried, Dr., Prof., Einsteinstraße 21, 71229 Leonberg-Ramtel

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung des Herausgebers oder der Schriftleitung wieder. Offizielle Äußerungen des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen werden als solche gekennzeichnet.

Herausgeber:

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS), Geschäftsstelle: Friedrichstraße 169/170, 10117 Berlin, Telefon (0 30) 40 81-66 50, Fax (0 30) 40 81-66 51, Internet: www.blbs.de, E-Mail: verband@blbs.de
 Vorsitzender: Oberstudiendirektor Berthold Gehlert, E-Mail: Berthold.Gehlert@t-online.de

Verlag:

dbb verlag GmbH, Friedrichstraße 165, 10117 Berlin, Telefon (0 30) 7 26 19 17-0, Sparkasse Köln/Bonn, Konto 21 006 903, Commerzbank Berlin, Konto 073 399 800. Versandort: Geldern. Auflieferort: Duisburg.

Herstellung und Anzeigenverwaltung

 dbb verlag GmbH, Friedrichstraße 165, 10117 Berlin, Internet: www.dbbverlag.de, E-Mail: kontakt@dbbverlag.de.
 Anzeigen: dbb verlag gmbh, Mediacenter, Dechenstr. 15 A, 40878 Ratingen. Telefon (0 21 02) 7 40 23-0, Fax (0 21 02) 7 40 23-99, E-Mail: mediacenter@dbbverlag.de. Anzeigenleitung: Petra Optiz-Hannen. Anzeigenverkauf: Christian Hollenbeck, Telefon (0 21 02) 7 40 23-7 13. Anzeigendisposition: Jutta Hammacher, Telefon (0 21 02) 7 40 23-7 10. Druckauflage: 20.000 Exemplare. Es gilt Anzeigenpreisliste Nr. 48, gültig ab 1. 10. 2010. ISSN 0005-951X.

Erscheinungsweise und Bezug:

Die Zeitschrift erscheint 10-mal jährlich. Bezugspreis jährlich 34,90 Euro, Einzelheft 3,90 Euro, jeweils zuzüglich Porto. Bestellungen bei Buchhandlungen oder dbb verlag GmbH, Friedrichstraße 165, 10117 Berlin. Für Mitglieder des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Abbonnementskündigungen müssen bis zum 10. Dezember beim dbb verlag GmbH, Friedrichstraße 165, 10117 Berlin, eingegangen sein, sonst muss der Bezugspreis für das nächste Jahr bezahlt werden.

Einsendungen:

Manuskripte und Leserschriften zu den Rubriken der Zeitschrift sind an den jeweiligen Schriftleiter zu senden. Unaufgefordert eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt.

Zum Titelbild:

Siehe unter BLBS-Nachrichten „Arbeitskreis junge Kolleginnen und Kollegen (JKBS)“, S. 27 ff. (Gestaltung des Titelbildes: Dr. Edda Fiebig)

DQR-Zuordnungsprobleme beseitigen!

Der „*Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*“ (EQR) stellt eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rates im Rahmen der europäischen Zusammenarbeit in der Bildung dar und ist seit dem 23. April 2008 in Kraft. Der EQR umfasst die Aus- und Weiterbildung und stellt ein gemeinsames europäisches Referenzsystem dar, das die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme und -rahmen miteinander verknüpft. Dazu verwendet er acht auf Lernergebnissen basierende Referenzniveaus (Deskriptoren), die als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert werden. Weitere Informationen unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture

Der „*Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*“ (DQR) wurde in den letzten Jahren gewissenhaft erarbeitet und soll 2012 in Kraft treten. Das Europäische Parlament und der Europäische Rat haben zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen am 23. April 2008 Empfehlungen erarbeitet, damit ab 2012 alle neuen Qualifikationsbeschreibungen, Diplome und Europass-Dokumente, die in den Mitgliedstaaten von den dafür zuständigen Stellen ausgestellt werden, mit Hilfe der nationalen Qualifikationssysteme einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens enthalten. Weitere Informationen unter: www.deutscherqualifikationsrahmen.de

Was beinhaltet der DQR-Entwurf?

Diese Empfehlungen haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) aufgegriffen und eine gemeinsame „Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen“ eingesetzt, die unter Beteiligung von Akteuren aus der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner und anderer Experten aus Wissenschaft und Praxis ein Vorschlag erarbeiten sollte. Der „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ hat einen Entwurf für einen solchen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen vorgelegt. Um die Orientierung am deutschen Bildungssystem zu erleichtern, wurde eine bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen erstellt.

Der DQR dient dazu, bei einer Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht. Ferner soll er die Validierung von nicht formalem und informellem Lernen fördern.

In den acht Niveaus beschreibt der DQR fachliche und personale Kompetenzen, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden, die jedoch keine individuellen Lern- und Berufsbiogra-

phien abbilden. Dazu heißt es im Text des Arbeitskreises wörtlich: „Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“

Dabei unterscheidet der DQR zwei Kompetenzkategorien: die „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und die „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“.

Die Zuordnung zu den einzelnen Qualifikationsniveaus des DQR soll mit der Maßgabe erfolgen, dass jedes Niveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar ist. Ferner sollen alle formalen Qualifikationen einbezogen werden, um dem Prinzip näherzukommen: *Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo er es gelernt hat.* Damit sind die erreichten Kompetenzen an dem Inhalt zu spiegeln, den die einzelnen Niveaus zur „Fachkompetenz“ und zur „Personalen Kompetenz“ beschreiben, wobei die umfassende „Handlungskompetenz“ im Vordergrund steht. Damit findet ein Paradigmenwechsel von der Lernzielorientierung zur Kompetenzorientierung statt.

DQR-Zuordnungsdebatte

Aus der gesamten umfangreichen Debatte sollen hier zwei herausgegriffen werden, die für die berufliche Bildung von Bedeutung sind:

Die Kultusministerkonferenz (KMK)

hat sich auf ihrer 335. Plenarsitzung am 20./21. Oktober 2011 bei der Gestaltung des geplanten DQR einstimmig dafür ausgesprochen, „die Zuordnung der Allgemeinen Hochschulreife, der Fachgebundenen Hochschulreife, der Fachhochschulreife und der Abschlüsse der gesamten beruflichen Erstausbildung unter der Maßgabe der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung vorzunehmen. Die Länderminister befürworten, sowohl die Allgemeine Hochschulreife und die Fachgebundene Hochschulreife als auch entsprechende Berufsabschlüsse auf Stufe 5 der europäischen Skala von Bildungsabschlüssen zu verorten“.

Unklar bleibt in dem Zusammenhang, was die KMK unter „entsprechenden Berufsabschlüssen“ versteht und wo die „anderen Berufsabschlüsse“ einzuordnen sind.

Diese aus fachlichen Motiven übereinstimmende Position aller Kultusminister will der Präsident der KMK in der nächsten Plenarsitzung am 8. Dezember 2011 den Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften erläutern.

Der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) und der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) haben dazu die Pressemitteilung 11/2011 verfasst:

Pressemitteilung**BLBS und VLW fordern Versachlichung der Debatte um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)**

BLBS und VLW erklären zum DQR-Beschluss der KMK:

Der jüngste Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK), bei der Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) die verschiedenen Arten der Hochschulreife auf der Stufe 5, die beruflichen Abschlüsse aber teilweise nur auf den Stufen 3 bis 5 der europäischen Skala von Bildungsabschlüssen zu verorten, hat manche Verärgerung provoziert. Solche Regelungen zeugen von Unkenntnis und Arroganz gegenüber der auch international anerkannten Berufsbildung in Deutschland. Wer – wie die KMK – den DQR nicht von vornherein mit einer schweren Hypothek belasten will, muss sich einer solchen Zuordnung von beruflichen Abschlüssen verweigern.

Der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) und der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) wollen dazu beitragen, die emotional ausgetragene Zuordnungsdebatte zu versachlichen.

Nach der Auffassung beider Verbände könne der DQR nämlich nur dann Akzeptanz erlangen, wenn die Zuordnungen analytisch sauber an den Beschreibungen der verschiedenen Niveaustufen erfolgten. Beide Verbände fordern daher, die jetzt im Raum stehenden Zuordnungsvorschläge vor dem Hintergrund des DQR-Textes durch eine unabhängige Kommission prüfen zu lassen und erst dann anzuerkennen. Nur so könne den teilweise tendenziösen und interessen geleiteten Statements der Sozialpartner und anderer Bildungseinrichtungen rational entgegengetreten werden.

Der BLBS und der VLW setzen sich für folgende Grundsätze ein, die bisher die Arbeit am DQR bestimmt haben:

- Der DQR war als Transparenzinstrument bildungsreichsübergreifend angelegt und muss es bleiben.
- Die Gleichwertigkeit von Berufsbildung und Allgemeinbildung darf nicht in Frage gestellt werden und muss sich in den Zuordnungen vorurteilslos ausdrücken.
- Die umfassende Handlungskompetenz ist der zentrale Anspruch im DQR. Sie wird aber nicht nur in betrieblichen Arbeitsfeldern, sondern auch in schulischen Lernfeldern erworben und nachgewiesen.
- Die Beibehaltung des Konsensprinzips in der Diskussion über den DQR einschließlich der Zuordnung von Abschlüssen muss erhalten bleiben.

Für den Inhalt verantwortlich:

Berthold Gehlert (BLBS), Dr. Ernst John (VLW)

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

hat in ihrem Hauptausschuss einen Entwurf für eine Stellungnahme zu dem KMK-Beschluss erarbeitet und den Mitgliedern zur Abstimmung vorgelegt.

Stellungnahme des Hauptausschusses (im Auszug):**Bewertung des KMK-Beschlusses zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR):**

„Im Einklang deutscher und europäischer Bildungspolitik sollen Mobilität und Transparenz gefördert, die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen erhöht und die Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner, hochschulischer und beruflicher Bildung verwirklicht werden. Hierauf zielt der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ab. Im Erarbeitungsprozess zum DQR gab es einen breiten Konsens zwischen Bundesregierung, Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz, Wirtschaftsministerkonferenz, Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und anderen wichtigen Akteuren des deutschen Bildungs- und Qualifizierungssystems. Die Matrix des DQR wird von all diesen Beteiligten als geeignete Grundlage für die weitere Erarbeitung akzeptiert.

Im Rahmen der Zuordnung von Qualifikationen haben sich Bundesregierung, Wirtschaftsministerkonferenz, Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen fachlich durch die Matrix des DQR begründet positioniert: Qualifikationen der Allgemeinbildung und der beruflichen Erstausbildung sollen den Niveaus 1 bis 4, die der beruflichen Weiterbildung und akademischen Bildung den Niveaus 5 bis 8 zugeordnet werden. Diese Zuordnung steht im Einklang mit europäischen Entwicklungen.“ ...

„Der Zuordnungsvorschlag der KMK ist absolut inakzeptabel. Er ist weder inhaltlich unterlegt noch nachvollziehbar begründet.“ ... „Die Mitglieder des Hauptausschusses (HA) des Bundesinstituts für Berufsbildung fordern, dass alle Qualifikationen entsprechend der Niveaubeschreibungen und unabhängig von Zugangsberechtigungen dem DQR zugeordnet werden.“ ...

Die Mitglieder des BIBB-Hauptausschusses haben der Stellungnahme mehrheitlich zugestimmt.

Als Vertreter des Deutschen Beamtenbundes (dbb) im Hauptausschuss des BIBB hat sich der stellvertretende Vorsitzende des BLBS, Wolfgang Herbst, der Stimme enthalten und diese Entscheidung mit dem folgenden Schreiben an die Mitglieder des Hauptausschusses begründet:

Wolfgang Herbst
Stellv. Bundesvorsitzender
des BLBS

Berlin, 24. November 2011
dbb Berlin

An alle Mitglieder des BIBB-Hauptausschusses sowie den Leiter des HA-Büros, Herrn Spillner

Abstimmung im schriftlichen Verfahren gemäß § 7 Abs. 7 der Geschäftsordnung für den Hauptausschuss und seine Unterausschüsse

Stellungnahme des Hauptausschusses zur Bewertung des KMK-Beschlusses zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

Sehr geehrte Damen und Herren des BIBB-Hauptausschusses, sehr geehrter Herr Spillner,

aufgrund der Beratungen der Bundesvorstände des BLBS und des VLW sind wir zu der Überzeugung gelangt, **dass ich mich als Vertreter des dbb in dieser Abstimmung enthalte.** Als Vertreter des dbb kann ich nicht uneingeschränkt den vorgelegten Entschließungstext des BIBB-HA mittragen. Dazu ist die Position der übrigen Lehrerverbände in der Fachkommission Schule, Bildung, Wissenschaft des dbb zu weit gespreizt.

BLBS und VLW vertreten die Gesamtinteressen der Lehrerinnen und Lehrer des Berufsbildungssystems Deutschlands. Dieses System besteht aus mehreren großen Säulen. Neben der dualen Berufsausbildung gilt es auch, die berufsbildenden Wahlschulbildungsgänge und die Berufsausbildung außerhalb von BBiG/HwO, wie z. B. den wichtigen Bereich der Gesundheitsfachberufe, zu berücksichtigen.

In den Wahlschulbildungsgängen unterrichten wir, wie die allgemeinbildenden Schulen auch, bis zu den Bildungsabschlüssen der Fachhochschulreife und der Allgemeinen Hochschulreife sowie in den Fachschulen bis zu dem dem akademischen Bachelorabschluss gleichgestellten beruflichen Bildungsabschlüssen Meister/in im Handwerk bzw. staatlich geprüfte/r Betriebswirt/in, Gestalter/in, Techniker/in etc. in den IHK-Berufen.

Aufgrund dieser großen Bandbreite der von uns vermittelten Bildungsabschlüsse auf unterschiedlichen DQR-Niveaus können wir uns nicht einseitig nur auf die Position der Sozialpartner im BIBB-Hauptausschuss einengen lassen.

Wir finden weiterhin, dass einige Formulierungen des vorgelegten Entwurfs des Hauptausschusses gegen eine Einstufung des Abiturs auf Stufe 5 in ähnlicher Weise unpräzise und ideologisch geprägt sind, wie die Positionierungen der KMK für die Einstufung des Abiturs auf Stufe 5.

Wir empfehlen deshalb die Einberufung einer unabhängigen Expertenkommission, die anhand der bereits beschlossenen Formulierungen des DQR und seiner Deskriptoren eine Zuweisung der Hochschulreife(n) und der dualen Ausbildungsberufe begründet vornehmen sollte. Dies empfehlen wir auch auf die Gefahr hin, dass durch diesen zusätzlichen Prozess die Einführung des DQR damit zeitlich verzögert wird. Wir sehen es als eine Verpflichtung gegenüber den zukünftigen Bildungsgenerationen an, dass hier überzeugende Entscheidungen, auf der Basis fundierter Analysen getroffen werden. Eine rein politische Setzung wird keine tragfähige Basis für die Zukunft des DQR und seiner Akzeptanz sein.

Es sei noch angemerkt, dass wir Berufsbildner sowohl mit der Einstufung des Abiturs auf Niveaustufe 4 oder 5 leben können, wenn eine Analyse anhand des DQR dies trägt und die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildungsabschlüsse dadurch gewahrt und umgesetzt wird.

Mit freundlichen Grüßen
Wolfgang Herbst

Das BIBB ist nach der Abstimmung mit der folgenden Pressemitteilung (Auszug) vom 1. Dezember 2011 an die Öffentlichkeit gegangen:

„BIBB-Hauptausschuss fordert Kultusministerkonferenz zum Umdenken auf

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat zur Entscheidung der Kultusministerkonferenz (KMK) Ende November eine Stellungnahme verabschiedet:

Der Beschluss der KMK, wonach das Abitur bei der Ausgestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) auf Niveaustufe 5 und damit höher als viele Abschlüsse der beruflichen Bildung eingeordnet werden sollte, sei ‚weder inhaltlich unterlegt noch nachvollziehbar begründet‘, so der BIBB-Hauptausschuss. Sollte dieser Beschluss so bestehen bleiben, befürchtet das auch als ‚Parlament der Berufsbildung‘ bezeichnete BIBB-Gremium einen Attraktivitätsverlust der dualen Berufsausbildung und damit negative Auswirkungen auf die Nachwuchssicherung sämtlicher Wirtschaftsbereiche. ‚Es besteht die Gefahr, dass sich immer weniger junge Menschen mit Allgemeiner Hochschulreife für eine berufliche Ausbildung entscheiden, wenn ihnen suggeriert wird, dass ihr Schulabschluss höherwertiger ist als ein Berufsabschluss.‘ Die Mitglieder des BIBB-Hauptausschusses rufen die Kultusminister daher auf, ‚ihre Entscheidung zu überdenken und zu korrigieren‘.

Der BIBB-Hauptausschuss sowie die Bundesregierung, die Wirtschaftsministerkonferenz der Länder, die Sozialpartner und die Wirtschaftsorganisationen setzen sich übereinstimmend dafür ein, das Abitur sowie die drei- und dreieinhalb-jährigen Ausbildungsberufe gleichwertig auf die Niveaustufe 4 des DQR zuzuordnen.“ ... „Der Hauptausschuss des BIBB hat die gesetzliche Aufgabe, die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung zu beraten. Dem Ausschuss gehören zu gleichen Teilen Vertreter und Vertreterinnen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände sowie der Bundesländer und der Bundesregierung an.“

Blick in die Zukunft

Die Kultusministerkonferenz (KMK) befasste sich am 8. Dezember 2011 auf ihrer 336. Plenarsitzung in Berlin nicht mit dem DQR, da die Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften das Treffen abgesagt hatten.

Am Rande der Sitzung stellten die Minister in einem Gespräch mit der EU-Bildungskommissarin Androulla Vassiliou den gegenwärtigen Stand der Umsetzung des EQR in Deutschland dar. Dabei haben sie den hohen Stellenwert der dualen beruflichen Bildung hervorgehoben und bekräftigt, in weiteren Gesprächen mit den Sozialpartnern die Gleichwertigkeit der allgemeinen und beruflichen Abschlüsse sichern zu wollen. Kommissarin Vassiliou hat zugesichert, in Brüssel die Besonderheiten der dualen beruflichen Bildung im Rahmen des EQR zu diskutieren.

Der BLBS wird die Entwicklung weiterhin kritisch beobachten und wenn nötig, Einfluss nehmen, damit die Zuordnungen analytisch sauber an den Beschreibungen der einzelnen Niveaustufen erfolgen kann.

Wir werden an dieser Stelle auch in Zukunft darüber ausführlich berichten.
Heiko Pohlmann

Friedhelm Schütte

Professionalisierung von Berufsschullehrern/-innen (1896–2004) – vier Diskurse

Der Beitrag nimmt das fünfzigjährige Jubiläum der Akademisierung der „Gewerbelehrausbildung“ in der Bundesrepublik Deutschland zum Anlass, einen historischen Rückblick auf die Professionalisierung von Berufsschullehrer/-innen zu werfen. Im Mittelpunkt stehen vier Diskurse, die zu unterschiedlichen Zeiten und mit disparaten Argumenten den bildungs- und standespolitischen sowie innerdisziplinären Prozess der Professionalisierung berufspädagogischer Lehrkräfte geprägt haben. Der Prozess setzte mit der Rekrutierung von Lehrkräften an Technischen Fachschulen ein und erfährt im Kontext von PISA-Studien und Bolognaprozess eine Neuorientierung.¹

1 Einleitung

Die Debatte um die Professionalisierung der Berufsschullehrer/-innen kann auf eine rund einhundertjährige Geschichte zurückblicken. Der historische Weg vom „Gewerbelehrer“ zum „Master of Education“ ist ordnungspolitisch von Diskontinuitäten und unterschiedlichen Entwicklungspfaden gekennzeichnet. Fünfzig Jahre sind seit der vollakademischen Ausbildung der Lehrer- und Lehrerinnen an berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland vergangen. Mit der Verlagerung des Studiums an Technische Hochschulen und Universitäten in den 1960er-Jahren wurde einerseits eine längst überfällige ordnungspolitische Zäsur vollzogen, andererseits eine neue Ära der Professionalisierung des berufspädagogischen Bildungspersonals eröffnet (Schütte 2011).² Dieser Entwicklungsprozess, der nicht losgelöst von der institutionellen Dynamik des Systems beruflicher Bildung (Berufsfachschule, Teilzeit-Berufsschule, Fachschule/Berufliche Weiterbildung) im 20. Jahrhundert betrachtet werden kann, ist eingebettet in (berufs-)bildungspolitische Arenagespräche und berufspädagogische Diskurse.

Vor dem Hintergrund großer Jahrestage und des unbefriedigenden Zustands der akademischen Lehrerbildung im Rahmen des konsekutiven Bachelor-Master-Studienmodells ist ein kurzer Rückblick auf einzelne Etappen des Professionalisierungsdiskurses insofern angezeigt, als damit Topoi, Struktur und Programmatik auf die Agenda rücken. In den Horizont geraten damit das sich historisch wandelnde Professionsverständnis von Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aber auch deren strategische Optionen (Greiner 1982; Stratmann 1982). Die Etablierung der Technischen Fachschule in den 1890er-Jahren generierte neben dem Gymnasiallehrer einen Lehrertypus eigener Provenienz. Der Fachschullehrer diente als Leitbild und prägte über Jahrzehnte den Diskurs. Die 2004 verabschiedeten KMK-Standards zur Lehrerbildung (2004) geben der berufspädagogischen Professionalität, unabhängig vom Fach und unter Rückgriff auf internationale (Vergleichs-)Studien, eine neue Orientierung. Lehrerhandeln im klassischen Sinne, aber auch das pädagogische Berufsethos von Lehrern und Leh-

rinnen an beruflichen Schulen wird mit Blick auf Klassenmanagement, Diagnosefähigkeit, fachdidaktische Expertise und Schulmanagement neu interpretiert. Im Sinne einer pädagogischen Berufswissenschaft, die die „Professionsorientierung“ ins curriculare Zentrum des konsekutiven Studiengangmodells rückt, tritt die Lehrerbildung in eine neue Ära ein (MIWFT 2007).

2 „Fachmann“ oder „Berufspädagoge“ – historische Spurensuche

Wählt man den Prozess der Systembildung des deutschen Berufs- und Fachschulwesens zum Ausgangspunkt der historischen Analyse, dann sind vier Diskurse über Ausbildung und Professionalisierung der Berufsschullehrer/-innen im Längsschnitt zu beobachten. In unterschiedlichen gesellschaftlichen Arenen wurde die Qualifizierung resp. Professionalisierung unter Beteiligung von Politik, Administration und Wissenschaft verhandelt. Sie lassen eine unterschiedliche Intensität erkennen und führen mitunter ein Eigenleben. Die Diskurse erfahren immer dann ein öffentliches Interesse, wenn große Reformen auf der bildungspolitischen Agenda stehen (Bonz 1992a; Bader/Pätzold 1995; Stratmann/Pätzold 1995). Die institutionelle Systemkonkurrenz zwischen Fachbildung und Allgemeinbildung einerseits und die Dynamik der industriellen Güterproduktion andererseits prägten Form und Inhalt der Arenagespräche mit Rückwirkungen auf die normativen Standards der Berufsschul-Lehrerbildung.

Seit Etablierung der Technischen Fachschule in den 1890er-Jahren und dem institutionellen Aufstieg der Pflicht-Fortbildungsschule ist die Frage der Qualifizierung der Lehrkräfte für das technische Berufs- und Fachschulwesen virulent und umstritten zugleich (Schütte 2003, Dok. 69–77). Die noch heute den Diskurs begleitende Dichotomie von „Fachmann“ und „Pädagoge“ hat in der Phase der Systemdifferenzierung technisch-beruflicher Bildungsinstitutionen ihren Ursprung. Die berufsfachliche Vor-, Aus- und Weiterbildung des „Facharbeiters“ in den Institutionen Berufsschule, Berufsfachschule und Technische Fachschule lieferte dem historisch betrachteten ersten Diskurs die ideelle Grundlage.

„Ingenieur als Lehrer“ – der erste Diskurs

Die akademische Ausbildung der Ingenieure an den Technischen Hochschulen gab professionsgeschichtlich den Anstoß, ein grundständiges Universitätsstudium als Laufbahnvoraussetzung zu fordern und den Ingenieur als Lehrer an Technischen Fachschulen einzustellen. „Es entspricht dies der Vorschrift des akademischen Studiums für die Lehrer an den höheren allgemeinbildenden Lehranstalten. Die abgeschlossene Hochschulbildung ist erforderlich, weil nur hierdurch die Gewähr für die Fähigkeit eines selbstständigen, wissenschaftlichen Arbeitens geboten ist. Gerade hierauf muss besonderer Wert gelegt werden, da der Lehrstoff an den technischen Schulen sich von Jahr zu Jahr den neueren Errungenschaften auf technischem Gebiete anpassen muss“ (Götte 1910, S. 121). Die pädagogische und methodische Expertise, so die Argumentation, sollte deshalb erst dann erfolgen, „nachdem diese sich als Ingenieure die für den Lehrberuf erforderliche Praxis erworben hätten, da sie erst dann den Lehrstoff vollständig beherrschen“ (Ebd., S. 126). Ab 1896 waren die Lehrer an den niederen und höheren Technischen Fachschulen in Preußen bei einer Bewerbung aufgefordert, ein ordentliches Studium an einer Technischen Hochschule nachzuweisen (Schütte 2003, S. 25; Erl. PMHG vom 10.12.1896).³

Der „Berufs- und Fachschullehrer“ wurde in diesem Diskurs als Fachmann und Techniker, nicht als (Berufs-)Pädagoge und Methodiker betrachtet. Die akademische Ausbildung der Ingenieure – durch die Gründung Technischer Hochschulen in den universitären Rang erhoben – sowie der Aufstieg von Maschinenbau und Elektroindustrie zum ökonomischen Leitsektor trugen maßgeblich zur Durchsetzung dieses Leitbildes bei. Der Lehrer hatte Fachmann, ein akademisch qualifizierter Ingenieur (Dipl.-Ing.) zu sein. Konkrete Werkstatteerfahrungen in Form einschlägiger Praktika, industrielle Facharbeit und konstruktive Kenntnisse des Maschinenbaus bildeten den Ausgangspunkt bei der curricularen Planung der Lehrerbildung. Hatten Fachschullehrer ein fachsystematisches Studium an einer TH mit einschlägigen Praktika nachzuweisen, rekrutierte sich die erste Generation von Berufsschullehrern aus Absolventen technischer Fachschulen. Das Curriculum dieser beiden Lehrertypen wurde von ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen dominiert. Die berufspädagogische und methodische Expertise war nicht Inhalt der Lehrerbildung.

Vor allem die Werkschulen großer Industrieunternehmen griffen auf diesen Lehrertypus zurück und rekrutierten aus ihrem ingenieurwissenschaftlich ausgebildeten Betriebspersonal den berufspädagogischen Nachwuchs. Der vergleichsweise fulminante Aufstieg der Industrielehre in der Weimarer Republik beförderte dieses auf den „Fachmann“ zugeschnittene Professionalisierungskonzept. Der Primat des Fertigen, der der Berufsschulpädagogik zur wissenschaftlichen Reputation verhalf, wurde zum konstruktiven Element einer semi-berufspädagogischen Berufsschul-Lehrerbildung. Die staatliche Unterstützung dieses Qualifizierungskonzepts fand nicht nur in Preußen und den süddeutschen Ländern sowie in der Zwischen- und Nachkriegszeit Anhänger. Bis auf den heutigen Tag sind Kontinuitätsli-

nien zu beobachten (Bannwitz/Rauner 1993; Schulz/Becker 2004).⁴

„Geschickter Methodiker“ – der zweite Diskurs

Der zweite Diskurs argumentierte mit dem Bildungsauftrag der Institutionen. Die institutionelle Orientierung, die sich mit der Berufsbildungsidee legitimierte, lieferte der Lehrerbildung die Stichworte. Demnach trat der Lehrer als Erzieher der vor allem männlichen Arbeiterjugend in den Mittelpunkt und prägte das Leitbild. Bildungstheoretische und bildungsphilosophische Argumente beherrschten diesen Diskurs. Unabhängig von einzelnen Entwicklungsperioden des Systems beruflicher Bildung wurde dieses Leitbild bedient. „Bei der großen Betonung des beruflichen Momentes (...) muss die Frage aufgeworfen und erörtert werden: Wer soll den Fortbildungsschulunterricht erteilen, der Lehrer oder der Fachmann?“ (Mehner 1912, S. 81) Der „Lehrer der Jugend“, so die Antwort, kann nur ein „Berufslehrer“, kein Techniker, Handwerker oder Kaufmann sein (Ebd.).

Die Konstitution des so genannten Gewerbelehrers in der Weimarer Republik wurde unmittelbar an den Bildungsauftrag der neuen Berufsschule rückgekoppelt (Gesetz PMHG vom 10.6.1921).⁵ „Der Begriff Gewerbelehrer kann nur dann als erfüllt gelten, wenn die Ausbildung als ganze von den gewerblichen Berufsschulen in einem oder mehreren Berufsgebieten zu übernehmenden Unterrichts- und Erziehungswerk an den ihnen angehörenden Schülern umfasst, wenn die Ausbildung also den gesamten Unterricht, das ist die einschlägige Berufskunde, Geschäftskunde und Staatsbürgerkunde sowohl nach der stofflichen wie nach der pädagogischen Seite in einem dementsprechend aufgestellten wohlgeordneten Studiengang in sich schließt.“ (Hartmann 1929, S. 267)

Wenngleich eine Theorie der Berufsschule nur ansatzweise und im Kontext der Etablierung des Dualen Systems formuliert wurde, dienten die schulischen Bildungsgänge mit ihrem Anspruch, technische oder kaufmännische „Allgemeinbildung“ zu vermitteln, der Gewerbelehrerbildung zur Orientierung. Das in diesem Diskurs generierte Leitbild stellte unter Ausblendung des außerordentlich breiten Bildungsgangangebots beruflicher Schulen den fachlich vorgebildeten Berufspädagogen in den Mittelpunkt. Dieser Lehrertypus verstand sich weder als „Praktiker“ noch als „Fachmann“. Er war der Mittler zwischen Theorie und Praxis, ein „geschickter Methodiker“. Die Berufsschulcurricula der ersten Generation (ca. 1910–1918/30), mit der Berufskunde im Zentrum, deklinieren inhaltlich das Studienziel der Gewerbelehrerbildung. Die Arbeiten der „Frankfurter Methodik“ argumentieren mit diesem Ansatz in dem sie berufsfachliche Themen in der Tradition der Fachschuldidaktik in eine spezielle Fachmethodik überführen (Schütte 2006, S. 115 ff.).

Die Lehrerbildung hat diesem Anspruch noch in den 1960er-Jahren mit den „vier Aufgaben der Berufsschule“ in normativer Absicht programmatisch Rechnung getragen, u. a. im Vorbereitungsdienst. – Angesprochen sind damit: 1. Vermittlung von Tüchtigkeit, 2. Erziehung zur Verantwortlichkeit, 3. Befähigung zur Urteilsfähigkeit und Empfänglichkeit

sowie 4. durch die „prägende Kraft des Berufs“ Gewissen und Glauben zu lehren (Blättner/Münc 1965, S. 92 ff.). Dieser berufspädagogische Erziehungsauftrag prägte die Akademisierung der Gewerbelehrerbildung in Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus (Litt 1957). Die Rahmenvereinbarung der KMK von 1973 griff diesen normativen Anspruch auf und legitimiert damit sowohl das curriculare Setting des Universitätsstudiums als auch die laufbahnrechtlichen Voraussetzungen (Schütte 2011).

„Disziplinorientierung“ – der dritte Diskurs

Die Disziplinorientierung prägte den dritten Diskurs. Mit der Orientierung an den Ingenieur- resp. Technikwissenschaften, der vollständigen Akademisierung der Berufsschullehrerbildung ab Mitte der 1960er-Jahre und der laufbahnrechtlichen Gleichstellung von Gymnasial- sowie Gewerbe- und Handelslehrern wurde ein in der Form neues ausbildungspolitisches Paradigma vertreten. Diese Neuorientierung, die das Ende der berufspädagogischen Institute beinhaltete, war nicht unumstritten (Abel 1959; Linke 1959). Mit der Fächerorientierung (Wissenschaftsorientierung) traten die Ingenieurwissenschaften – vergleichbar dem ersten Diskurs – ins curriculare Zentrum der Berufsschul-Lehrerbildung. Für das „Lehramt mit einer beruflichen Fachrichtung“ wurde die universitäre Ingenieurausbildung sowohl formal als auch curricular zum Maßstab. Auf diesem Wege wurde im Rahmen der Sekundarstufen-Ausbildung die gewünschte formale Gleichrangigkeit mit der Gymnasial-Lehrerbildung erzielt. Die KMK-Rahmenvereinbarung aus dem Jahre 1973 erklärte die Orientierung an einer ingenieurwissenschaftlichen Referenzdisziplin mit der Benennung einschlägiger beruflicher Fachrichtungen zum neuen Modell (Jost 1973; Stratmann 1988). Die Einordnung der Gewerbelehrerbildung in ein curriculares System von Fachwissenschaften war erklärtes bildungspolitisches Ziel. Die etablierten Diplom-Studiengänge avancierten zum Muster von Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Das Fach- und Expertenwissen der berufspädagogischen Profession, so die gängige Interpretation, sollte von den einzelnen Disziplinen des universitären Wissenschaftssystems zur Verfügung gestellt werden. Natur-, Ingenieur- und Sozialwissenschaften hatten das notwendige Grundlagenwissen für den sozio-ökonomischen Wandel und die Krisen der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen. Die Expertise für professionelles Lehrerhandeln war deshalb „in fachwissenschaftlich organisierten Studiengängen“ zu erwerben, und zwar in drei Säulen mit unterschiedlicher Gewichtung (Jost 1990, S. 258). Für Lehramter mit beruflich-technischer Fachrichtung bedeutete das einen Studienkanon aus Ingenieur-, Sozial- und Erziehungswissenschaft inklusive pädagogischer Psychologie.

Eine „Entspezialisierung“ bzw. „Vergymnalisierung“ der klassischen Berufsschul-Lehrerbildung wurde heftig beklagt (Jost 1990, S. 260).⁶ Sie führe zwar zu einer formalen Gleichbehandlung aller Lehrkräfte im Feld von Pädagogik und Erziehung, werde jedoch weder der deutschen Arbeitskultur noch dem System beruflicher Bildung gerecht, laute-

te das Urteil der Kritiker. Weder würde der Berufsbezug als Kern berufspädagogischer Professionalität angemessen Berücksichtigung finden noch die notwendige inhaltliche Nähe zur berufsfachlichen Tätigkeitsdomäne hergestellt (Kutschka 1989; Stratmann/Pätzold 1995). Der Mangel an beruflichem Arbeitsprozesswissen erfordere, so der Tenor, eine umgehende Abkehr von der Fächerorientierung (siehe auch: DGfE 1981). Diese Kontroverse erfuhr zu Beginn der 1990er-Jahre auf dem Hintergrund der deutschen Wiedervereinigung und eines beachtlichen Lehrermangels an beruflichen Schulen eine Neuauflage (Bonz 1990, 1992; Biber/Wagner 1990; KMK 1990; Lipsmeier 1992; Rützel 1994). Die Debatte um „Stufungsmodelle“ resp. „Vertikalisierung“ der Berufsschul-Lehrerbildung mit der Option der Verlagerung des Universitätsstudiums an Fachhochschulen brachte zwar organisatorisch neue Ausbildungsmodelle ins Gespräch, veränderte den curricularen Fokus auf die Disziplinorientierung jedoch nur graduell (Lipsmeier 1994; Lisop 1994).⁷

Die kritisierte „Entspezialisierung“ führte zu einer Renaissance des Berufsbezugs mit der Konsequenz der Wiederentdeckung des „Fachmanns“ und der curricularen Fixierung auf die Ausbildung von Facharbeitern.⁸ Mit der Zielsetzung, berufliche Erstausbildung im Rahmen des dualen Systems auf die Vermittlung von Arbeits- und Geschäftsprozesswissen curricular auszurichten, erfährt der erste Diskurs eine Neuauflage. Diese jüngste Variante des Fachmann-Diskurses greift den Primat des Fertigen der Berufsschulpädagogik auf, leitet daraus aber ein anderes, an arbeitswissenschaftlichen Wissensbeständen orientiertes Studienkonzept für Lehrkräfte im System Beruflicher Bildung ab (Aachener Erklärung 2004). Die „Suche nach den beruflichen Fachrichtungen“ beinhaltete programmatisch eine Abkehr sowohl von der Berufsschulpädagogik klassischer Provenienz als auch von der Ingenieurwissenschaft als Bezugsdisziplin des Hochschulcurriculums und eine empirisch motivierte Hinwendung zur so genannten berufswissenschaftlichen Analyse des Ausbildungsberufs resp. Berufsfeldes (Rauner 1993a). Nicht das Wissen des (Fertigungs-)Ingenieurs ist demnach Basis der Curriculumkonstruktion, sondern das Wissen des Facharbeiters im industriellen Fertigungsprozess (Pahl 2010). Einerseits wird damit der berufsbildungstheoretische Ansatz funktionalistisch gewendet, andererseits das didaktische Paradigma, wonach Studienfach ungleich Unterrichtsfach ist, aufgekündigt.

„Berufsschullehrkräfte sind Fachdidaktiker“ – der vierte Diskurs

Der vierte u. a. von PISA-Studien getragene Diskurs qualifiziert sich durch eine breit situierte Professionsorientierung (Baumert/Kunter 2006; MIWFT 2007). Diese Variante konzentriert sich programmatisch auf die „Berufswissenschaft des Lehrers“ (Terhart 2000). In diesem theoretischen Rahmen rücken die Fachdidaktiken und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ins Zentrum des Diskurses. Eine curriculare Aufwertung der pädagogisch-psychologischen Bezugsdisziplinen (Erziehungswissenschaft, Didaktik, Psychologie) geht damit einher. Konkrete Anforderungs- und Tätigkeitsprofile der Lehrkräfte, die bestimmte professionelle Stan-

dards zu erkennen geben und die besondere, fachdidaktisch begründete Choreographien des Lehrerhandelns im Unterricht offenbaren, liefern nunmehr die Folie für die curriculare Konstruktion der Lehrerbildung (Oser/Patry 1990). In einem Gesamttabelleau werden berufswissenschaftliche Inhalte auf die einzelnen Ausbildungsphasen verteilt (s. bspw. TU Berlin: Schütte 2005). Eine empirische Analyse beruflicher Handlungskompetenz von Lehrkräften bildet unter Berücksichtigung eines „Basiscurriculums“ die Grundlage für die Bestimmung einschlägiger Ausbildungsstandards (Sektion 2003; Sloane 2003).⁹

Damit deutet sich ein neues Gesamtcurriculum an. Nicht mehr die soziologische Perspektive sowie die öffentliche Funktion der Lehrkräfte im Bildungssystem steht im Vordergrund – gewissermaßen als Vermittler eines ideellen Bildungsauftrags, wie noch für die 1960er-Jahre prägend –, sondern die Entwicklung pädagogischer Professionalität im Rahmen einer Berufsbiographie (Pahl/Tenfelde 2004; Terhart 1996, S. 458 ff.). Der hier unterlegte Professionalitätsbegriff legitimiert sich lernerbiographisch und interpretiert Professionalisierung in der (berufs-)pädagogischen Domäne als kontinuierlichen individuellen Wandlungs- und Anpassungsprozess. „Eine Hauptforderung des Berufsfeldes besteht im innovativen Lernverhalten der Lehrkräfte, die für eine permanente Systementwicklung sorgen müssen. Lehrerinnen und Lehrer sind so selbst Lernende, die nicht davon ausgehen können, irgendwann ‚fertig‘ zu sein. Der Beruf ist das Lernfeld.“ (Keuffer/Oelkers 2001, S. 12)

Damit rücken überprüfbare Standards, die institutionelle Qualität der Lehrerbildung und die Ausrichtung des Curriculums auf die Erfordernisse der pädagogisch-professionellen Tätigkeitsdomäne im Feld der beruflichen Aus- und Weiterbildung ins Blickfeld. Wird Professionalisierung als „persönliche Entwicklungsaufgabe“ (Bauer 1998, S. 344) interpretiert, dann sind Form und Inhalt der Lehrerbildung neu zu formulieren, ist das konsekutive Modell der Lehrerbildung mit einem angehängten Referendariat – zweite Phase der Lehrerbildung – zu überprüfen (Schütte 2010). Der aktuelle Diskurs über die Etablierung eines so genannten Praxissemesters offenbart Mängel im bestehenden Curriculum der Lehrerbildung. Das Bewusstsein für ein „professionelles Selbst“ (Bauer) könnte Ziel eines solchen Entwicklungsprozesses sein. Die Studierenden in den Lehrämtern mit beruflicher Fachrichtung sind deshalb gefordert, ihre individuelle Professionalisierung als Lehrkraft zum Gegenstand des Studiums zu machen.

Standards und Qualität der Lehrerbildung reflektieren in diesem Horizont die konkreten professionellen Anforderungen in den einzelnen schulspezifischen Tätigkeitsdomänen, ohne allerdings die Disziplinorientierung aufzugeben. Das hat nicht zuletzt Rückwirkungen auf das berufliche Ethos professioneller Lehrkräfte. Die spezifischen Sozialisationsmuster von Berufspädagogen und Berufspädagoginnen, die bereits Lempert (1962) in den frühen 1960er-Jahren zum Gegenstand seiner Studien erklärt hat, treten damit erneut ins curriculare Blickfeld (zur Soziologie der Lehrerbildung: Fasshauer 1997; Lempert 1999; Münk 2001).

3 Drei Thesen zum Schluss

Die vier Diskurse mit ihren besonderen historischen Kontexten provozieren einen abschließenden Kommentar. Weder ordnungspolitische noch standespolitische resp. organisatorische Aspekte stehen hierbei im Vordergrund. Vielmehr sind im Folgenden professionstheoretische Argumente in Form von Thesen von Interesse. Im Rückblick auf die historischen Arenagesprache zur Professionalisierung der Lehrkräfte im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zeigt sich, dass wir Beobachter eines Wandels sind, der mit einer soziologischen Strukturanalyse der Gewerbelehrerbildung in den späten 1950er-Jahren begann und der uns heute als biographische Entwicklungsperspektive auf lernpsychologischer Basis entgegentritt. Hierzu drei Thesen:

These 1: Die 1973er-KMK-Rahmenvereinbarung hat der Professionalisierung fraglos neue Perspektiven eröffnet. Die mit unterschiedlichen Argumenten beklagte Entspezialisierung der Berufsschul-Lehrerbildung erweist sich in der Rückschau als Fehlbeurteilung. Die Fixierung auf das duale System – das 1969 verabschiedete BBiG hat diese Fokussierung maßgeblich befördert – verstellte den Blick auf die Verwissenschaftlichung der industriellen Güterproduktion und auf die Dynamik des deutschen Bildungssystems mit ihrem Trend zu höherer Bildungsaspiration (auch im System beruflicher Bildung).¹⁰ Die curriculare Anbindung an eine berufliche Fachrichtung bzw. ingenieurwissenschaftliche Bezugsdisziplin hat die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung auf ein neues Niveau gehoben und das traditionelle Berufsethos von Lehrkräften an beruflichen Schulen qualitativ verändert. Die Verankerung von „Fachdidaktik und Praktika“ im Hochschulcurriculum öffnete einerseits die Tür zum (berufs-)pädagogischen „Berufsfeld“ der Lehrkräfte, andererseits den Einstieg in einen individuellen Professionalisierungsprozess.

Das immer wieder konstatierte Scheitern der beruflichen Fachdidaktik an den Universitäten ist nicht das Resultat falscher Strukturentscheidungen, sondern Ergebnis unterlassener monetärer Unterstützung (Ausstattung der Stellen u. ä.) und breiter institutioneller Förderung (flächendeckende Einrichtung einschlägiger Fachdidaktik-Professuren, bspw. für Produktionstechnik usw.). Die gegenwärtig zu beobachtende bildungs- resp. sozialpolitische Ausbootung der „Beruflichen Vorbildung“, d. h. deren Auslagerung aus dem institutionellen Kontext der Berufsschule untergräbt die ehemals breit angelegte Professionalisierung.

These 2: Das aktuelle, weiter oben skizzierte Professionalisierungsmodell bedarf eines geschlossenen Curriculums. Der Modus von „Theorie und Methode“ (Reflexion) ist curricular als strukturierendes Prinzip in der akademischen wie nachakademischen Phase zu etablieren. Die Arbeit am „professionellen Selbst“ ist eine biographische Entwicklungsaufgabe sui generis – sie bedarf der Kontinuität, der organisatorischen Integration von theoretischer Reflexion und fachdidaktischer Expertise auf der einen und schul- sowie unterrichtspraktischer Erprobung auf der anderen Seite. Ein zehensemestriges Studium ist die Voraussetzung für eine gelingende berufspädagogische Professionalisierung. Sie be-

ginnt – unter der Voraussetzung der Beibehaltung des konsekutiven Studienmodells – im Bachelorstudium.

These 3: Das pädagogische Ethos der Lehrkräfte wird getragen von zwei Vermögen, von thematischer Kenntnis (Fachlichkeit) und didaktischer Expertise (Lehrkunst). Der derzeitige Professionalisierungsdiskurs überbetont die methodische Seite der Lehrerbildung zu Lasten der curricularen bzw. inhaltlichen Seite. Mit der Methodisierung von Lehr-Lernprozessen, befeuert durch die neuen digitalen und telekommunikativen Lernmittel geraten die Inhalte beruflicher Bildung ins didaktische Abseits. Fach-, berufs- und allgemeindidaktische Erkenntnisse werden entweder systematisch ignoriert oder lernpsychologisch bzw. unterrichtsmethodisch – unter Ausblendung der Interdependenz – verkürzt. Die Fachlichkeit ist nicht nur Grundlage und ein wesentlicher Kristallisationspunkt eines zu entwickelnden Berufsethos, sondern vielmehr zentraler Gegenstand des Planungs- und Interaktionshandelns von Lehrkräften in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Kompetentes Fachverständnis ist mithin Voraussetzung für fachdidaktische Kreativität und eine nachvollziehbare Unterrichtsqualität.

Anmerkungen

- 1 Überarbeiteter Auszug aus dem am 5. November 2010 in Neuss auf dem vlbs-Kongress gehaltenen Vortrag aus Anlass des fünfzigsten Jahrestages der Akademisierung der Berufsschul-Lehrerbildung in NRW.
- 2 Die Akademisierung der Berufsschul-Lehrerbildung in der DDR ist hierbei ausgeklammert. Siehe dazu: Bonz 1992.
- 3 Seit 1907 ist in Preußen die Dipl.-Ing.-Prüfung neben dem Nachweis einer mehrjährigen Praxis formale Voraussetzung für die Ernennung zum Oberlehrer an Technischen Fachschulen.
- 4 Felix Rauner (1993) knüpft an diese Tradition an. Er übersieht dabei, dass die erste Generation der Berufsschullehrer keine akademische gebildeten Ingenieure oder (Handwerks-)Meister waren, sondern i. d. R. Absolventen einer Technischen Fachschule.
- 5 Vgl. Kümmel 1980, Dok. 11.
- 6 Die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung bildete den programmatischen Ausgangspunkt und lieferte den bildungspolitischen Anlass zur „Entspezialisierung“, die sich reformpolitisch u. a. mit der Einführung des BGJ legitimierte.
- 7 Dieser Diskurs erlebt im Rahmen des aktuellen Bologna-Prozesses eine qualitative Renaissance, wie diverse Modellversuche in einzelnen Bundesländern belegen.
- 8 Jürgen Zabeck bspw. sprach von der „Liquidierung“ des Sonderstatus bezüglich der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen/-innen (Georg/Lauterbach 1979, S. 29).
- 9 Zur Fassung der Berufsschul-Lehrerbildung am Vorabend der Umsetzung des Bologna-Prozesses: Buchmann/Kell 2001.
- 10 Der Erfolg von beruflichen Gymnasien/Oberschulen ist dafür empirischer Beleg.

Literatur

Aachener Erklärung der Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaften e. V. (GfA) vom 20.9.2003. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100(2004)1, S. 141–142.

Abel, H. 1959: Gedanken zur Diskussion um die Neuordnung der Gewerbelehrerbildung. In: Deutsche Berufs- und Fachschule 55(1959), S. 339–350.

Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.) 1995: Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum.

Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.) 1993: Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereichs. Bremen.

Bauer, K.-O. 1998: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 44(1998), S. 343–359.

Baumert, J./Kunter, M. 2006: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(2006), S. 469–520.

Biber, J./Wagner, S. 1990: Neuordnung des Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen in der DDR. Darstellung der Konzeption für die Fachrichtung Maschinenwesen und Berücksichtigung der Professionalisierungsdiskussion. In: Die berufsbildende Schule 42(1990)9, S. 537–541.

Blättner, F./Münch, J. 1965: Pädagogik der Berufsschule. 2. Aufl. Heidelberg.

Bonz, B. 1990: Der Lehrermangel an beruflichen Schulen und das Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland. In: Die berufsbildende Schule 42(1990)9, S. 531–536.

Bonz, B. 1992: Die Gestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule 44(1992)6, S. 370–380.

Bonz, B. (Hrsg.) 1992a: Lehrerbildung für berufliche Schulen. Alsbach/Bergstr.

Buchmann, U./Kell, A. 2001: Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerausbildung, hrsg. im Auftrag des BMBF. Siegen.

DGfE/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften 1981: Empfehlungen zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 77(1981), S. 214–219.

Fasshauer, U. 1997: Professionalisierung von BerufspädagogenInnen. Professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden. Alsbach.

Georg, W./Lauterbach, U. 1979: Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.

Götte, A. 1910: Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte an den Maschinenbauschulen. In: Deutscher Ausschuss für technisches Schulwesen (Hrsg.) 1910: Abhandlungen und Berichte über technisches Schulwesen Bd. I. Leipzig 1910, S. 120–138. Nachdruck: Schütte 2003, Dok. 75, S. 239–248.

Greiner, W.-D. 1982: Professionalisierung der Lehrer an beruflichen Schulen. Geschichte oder Notwendigkeit? In: Ruhland/Niehues 1982, S. 167–176.

Hartmann, K. O. 1929: Die Ausbildung des Gewerbelehrers. In: Kühne, A. (Hrsg.) 1929: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. Aufl. Leipzig, S. 266–290.

Jost, W. 1989: Die Entwicklung von Studium und Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen seit der KMK-Rahmenvereinbarung von 1973. In: Gerds, P./Linke, H. u. a. (Hrsg.) 1989: Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen. Hochschule & Berufliche Bildung Bd. 9. Stuttgart 1989, S. 249–264.

Jost, W. 1990: Nach der Neuordnung der Ausbildungsberufe die Neuordnung der Berufsschullehrerausbildung? In: Hochschulausbildung – Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung 8(1990)4, S. 255–270.

Keuffer, J./Oelkers, J. 2001: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim/Basel.

KMK/Kultusministerkonferenz 1973: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe II – Lehrbefähigung für die Fachrichtung des beruflichen Schulwesens. Beschluss der KMK vom 05.10.1973.

KMK/Kultusministerkonferenz 1990: Sicherung des Nachwuchses an Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. Beschluss der KMK vom 16.02.1990.

KMK/Kultusministerkonferenz 2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004.

Kümmel, K. (Hrsg.) 1980: Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Köln/Wien.

Kutscha, G. 1989: Zur Professionalisierung des Berufspädagogen. In: Die berufsbildende Schule 41(1989)11, S. 762–775.

Lempert, W. 1962: Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie. Stuttgart.

Lempert, W. 1999: Der Gewerbelehrerberuf – eine Profession? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95(1999), S. 403–423.

Linke, W. 1959: Ergebnisse der Diskussion um die Gewerbelehrerbildung in Leitsätzen. In: Deutsche Berufs- und Fachschule 55(1959), S. 351–354.

Lipsmeier, A. 1992: Berufsschullehrer-Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88(1992), S. 358–377.

Lipsmeier, A. 1994: Fünf Thesen zur Reform von Berufsschullehrer-Studiengängen. In: Rützel 1994, S. 279–281.

- Lisop, I. 1994: Zur Reform der Ausbildung von BerufsschullehrerInnen. In: Rützel 1994, S. 283–284.
- Litt, Th. 1957: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers: In: Litt, Th. 1957: Führen und Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart, S. 110–126.
- Mehner, M. 1912: Fortbildungsschulkunde. Handbuch für den Fortbildungsschullehrer. 2. Aufl. Leipzig.
- MIWFT/Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie NRW 2007: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase [„Baumert-Gutachten“]. Düsseldorf.
- Münk, D. 2001: Der Gewerbelehrer als Anpassungsvirtuose. Ausbildungsanspruch und Berufswirklichkeit. Bielefeld.
- Oser, F./Patry, J.-L. 1990: Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts. Univ. Fribourg (Schweiz).
- Pahl, J.-P. 2010: Hochschulcurricula für Berufliche Fachrichtungen – Zukunftsorientierte Perspektiven und ein Plädoyer gegen ein verschultes Studium. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.) 2010: Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, S. 264–278.
- Pahl, J.-P./Tenfelde, W. (Hrsg.) 2004: Lehrerbildung zwischen Tradition und Erneuerung – ein Gespräch. In: *berufsbildung* 58(2004)86/87, S. 27–30.
- Rauner, F. 1993: Zur Begründung und Struktur Gewerblich-Technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: *Bannwitz/Rauner* 1993, S. 10–36.
- Rauner, F. 1993a: Auf der Suche nach den Beruflichen Fachrichtungen in der Berufsschullehrerausbildung. In: *Die berufsbildende Schule* 45(1993a)6, S. 196–202.
- Rützel, J. (Hrsg.) 1994: Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Alsbach/Bergstr.
- Ruhland, H.-J./Niehues, M. u. a. (Hrsg.) 1982: Lehrer an beruflichen Schulen – Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld.
- Schütte, F. 2003: Quellen und Dokumente zur Geschichte der technischen Bildung in Deutschland. Teil 2: Das technische Fachschulwesen 1890–1945. Köln/Weimar/Wien.
- Schütte, F. 2005: Konsekutive Berufsschullehrerbildung – das Berliner Modell. In: *Büchter, K./Seubert, R./Weise-Barkowsky, G.* (Hrsg.) 2005: *Berufspädagogische Erkundungen*. Frankfurt/M, S. 499–513.
- Schütte, F. 2006: Berufliche Fachdidaktik. Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Ein Lehr- und Studienbuch. Stuttgart.
- Schütte, F. 2010: Zerstörung der Autonomie. Die „neue“ Hochschule zwischen Selbstverantwortung und Benchmark. In: *Widersprüche* 30(2010)115, S. 103–119.
- Schütte, F. 2011: Vom Gewerbelehrer zum Master of Education. Historische Stationen und Argumente der Akademisierung und Professionalisierung von Berufsschullehrer/-innen. In: *Beruflicher Bildungsweg* 52(2011) Sonderheft (Mai), S. 13–24.
- Schulz, R./Becker, M. u. a. (Hrsg.) 2004: Bachelor und Master für das Lehramt an beruflichen Schulen. Auswirkungen auf das Referendariat. Dokumentation der Fachtagung („innovelle-bs“) zu strukturellen und inhaltlichen Auswirkungen der Bachelor-/Masterausbildung der 1. Phase der Lehrerausbildung auf das Referendariat (2./3. Phase) vom 22. bis 23. Juni in Mannheim. Kronshagen.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). *Der Geschäftsführende Vorstand* (Hrsg.) 2003: *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Sonderdruck. Jena.
- Sloane, P. F. 2003: Bakkalaureaten und Magister für die (berufsbildenden) Schulen – Quo vadis Berufs- und Wirtschaftspädagogik? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 99(2003), S. 481–493.
- Stratmann, K. 1982: Leitbilder für Lehrer an beruflichen Schulen – Entwicklung und Probleme. In: *Ruhland/Niehues* 1982, S. 36–47.
- Stratmann, K. 1988: Die Qualifizierung des Gewerbelehrers – eine ungelöste Aufgabe. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 84(1988), S. 483–494.
- Stratmann, K./Pätzold, G. (Hrsg.) 1995: *Universitäre Berufsschullehrerausbildung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 91(1995)5, Sonderheft. Stuttgart.
- Terhart, E. 1996: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: *Combe, A./Helsper, W.* (Hrsg.) 1996: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M, S. 448–471.
- Terhart, E. 2000: *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel.

Volkmar Herkner, Holger Jahnke

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an berufsbildenden Schulen – Chancen nicht nur in Mangelfachrichtungen

In spezifischen beruflichen Fachrichtungen bzw. Berufsfeldern wird immer wieder ein Mangel an Lehrkräften beklagt. Personen mit Migrationshintergrund stellen hierbei eine bislang in Deutschland wenig beachtete Zielgruppe dar, die gerade in „Mangelfachrichtungen“ personelle Engpässe verringern könnten. Darüber hinaus werden bei genauerer Betrachtung dieser Gruppe spezifische Potenziale als „change agents“ in einer multikulturellen Gesellschaft erkennbar, die vor der Diskussion möglicher Schwierigkeiten oft übersehen werden. Daher werden bei diesem ersten Themenauftritt Strategien diskutiert, mit deren Hilfe mehr Personen mit Migrationshintergrund als Lehrpersonal für berufsbildende Schulen gewonnen werden können. Bei allem Optimismus muss allerdings angenommen werden, dass eine solche Zielstellung nur mühsam und langfristig sowie eingebettet in eine gesamtgesellschaftlich verbesserte Integration dieser Personengruppe erreicht werden kann.

1 Personen mit Migrationshintergrund als Lehrpersonal an berufsbildenden Schulen

1.1 Idealbild einer multikulturellen Gesellschaft

Das Thema „Lehrermangel“ ist in Deutschland mittlerweile ins Zentrum bildungspolitischer Debatten vorgedrungen.

Die öffentliche Wahrnehmung wird dabei durch die Sorge um den bereits bestehenden und sich weiter verschärfenden Lehrkräftemangel in bestimmten Fächern der allgemeinbildenden Schulen, insbesondere den Naturwissenschaften, bestimmt. Gleichzeitig hat sich im Überschneidungsbereich von Bildungs- und Integrationspolitik eine

Diskussion entwickelt, die nach der Anerkennung des kulturellen Pluralismus in unseren Klassenzimmern nun die Frage nach dem „multikulturellen Lehrerzimmer“ stellt. Ausgelöst von einer aktuellen Untersuchung zu Bildungsbiografien, Selbstverständnis und schulischer Integration von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund¹ wird die Forderung nach einer stärkeren Repräsentanz dieser Gruppe in den Lehrerzimmern laut. In der noch jungen Debatte finden die berufsbildenden Schulen und der dort vorhandene eklatante Lehrkräftemangel in einigen Fachrichtungen hingegen bislang kaum Beachtung.

Die Bundesrepublik Deutschland definiert sich mit zunehmender Selbstverständlichkeit als multikulturelle Gesellschaft, und Integrationsdebatten gehören inzwischen zur politischen Rhetorik aller großen Parteien. Uneinigkeit besteht hingegen darüber, was unter Integration zu verstehen ist bzw. auf welche Weise und mit welchen Erwartungshaltungen Migrantinnen und Migranten in die Mehrheitsgesellschaft integriert werden können und sollen.

Unbestritten ist der Anspruch, dass die in der Bundesrepublik lebenden Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund die gleichen Chancen und Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilnahme haben müssen wie alle anderen Personen. Indikatoren der Teilnahme und des Bildungserfolgs an allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen werden gern als Gradmesser für Integration herangezogen, die berufsbildenden Schulen finden in diesen Debatten jedoch nur wenig Aufmerksamkeit. Rein statistisch sollte nach sozialtheoretischen Überlegungen der relative Anteil von Personen mit Migrationshintergrund unter denjenigen, die sich in beruflicher Ausbildung befinden, dem Anteil dieser Personengruppe an der Gesamtgesellschaft entsprechen. In gleicher Weise wäre dieses für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen anzustreben.

In einer Gesellschaft, in der ein Migrationshintergrund keinerlei Auswirkungen hätte, müsste man sich diesem Themenfeld auch nicht zuwenden. Auch ließe sich aus anthropologisch-ethischen Erwägungen heraus argumentieren, dass Migrationshintergründe gar nicht thematisiert werden sollten, denn in einer toleranten, demokratischen Gesellschaft sollte Integration selbstverständlich sein. Schließlich besteht die Gefahr, dass gerade das Erfassen von Personen mit Migrationshintergrund zu möglichen neuen Diskriminierungen führt (vgl. Settlemeyer/Erbe 2010, S. 20). Umgekehrt lässt sich die angenommene strukturelle soziale Ungleichheit ohne Beachtung der Variable „Migrationshintergrund“ gar nicht diagnostizieren, was wiederum zu einer Verschleierung des angenommenen Problems führen würde.

Für die hier betrachtete Gruppe des Lehrpersonals mit Migrationshintergrund stehen verlässliche Statistiken bislang noch nicht zur Verfügung. Dies ist zum einen darin begründet, dass die Variable „Migrationshintergrund“ einer eindeutigen Spezifikation bedarf, zum anderen, dass in vorhandenen Statistiken zu den Lehrkräften der Migrationshintergrund bislang nicht erfasst wird.

1.2 Zu Versuchen einer Bestandsaufnahme

In den offiziellen Statistiken der Bundesrepublik Deutschland wird die „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ im Mikrozensus ermittelt, der den Versuch darstellt, das komplexe Phänomen der Einwanderung nach Deutschland statistisch abzubilden. Nach der Definition des Statistischen Bundesamts schließt „Migrationshintergrund“ dabei „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ ein (Statistisches Bundesamt 2010, S. 6).

Im Jahr 2009 umfasste die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland 16 Mio. Personen und damit 19,6 % der Gesamtbevölkerung. Etwa zwei Drittel dieser Gruppe (10,6 Mio.) verweisen auf eine eigene Migrationserfahrung (dies entspricht 8,8 % der Bevölkerung in Deutschland), davon sind etwas mehr als die Hälfte (5,6 Mio.) Ausländerinnen und Ausländer. Von den verbleibenden 5 Mio. Deutschen mit direktem Migrationshintergrund ist deutlich mehr als die Hälfte (3,3 Mio.) mit einem (Spät-)Aussiedlerstatus nach Deutschland eingereist.

Betrachtet man nun die formalen Bildungsabschlüsse der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, so bestätigt sich die verbreitete Annahme eines durchschnittlich niedrigeren Bildungsniveaus. In der betrachteten Gruppe verfügen 13,4 % über keinen Schulabschluss, wohingegen es in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund lediglich 1,6 % sind. Besonders hoch ist deren Anteil in der Gruppe der Ausländer mit eigener Migrationserfahrung (20 %), wohingegen er bei der Gruppe der in Deutschland geborenen Ausländer mit 5,2 % sehr viel näher am Durchschnittswert liegt.

Auch der Anteil der Personen mit einem beruflichen Abschluss variiert sehr deutlich mit dem Migrationshintergrund. Während von den Personen ohne Migrationshintergrund zwischen 25 und 65 Jahren jeder Zehnte keinen beruflichen Abschluss hat (10,1 %), ist es bei den Personen mit Migrationshintergrund mehr als jeder Dritte (36,8 %); in der Gruppe der Ausländer mit Migrationshintergrund liegt dieser Anteil sogar nahezu bei der Hälfte (46,9 %).

Die relative „Bildungsferne“ der Bevölkerung mit Migrationshintergrund spiegelt sich auch in den deutschen Lehrerzimmern wider. Schätzungen auf der Grundlage des Mikrozensus 2009 zufolge liegt der Anteil der Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund im Bereich der allgemeinbildenden Schulen bei etwa vier Prozent, im Bereich der berufsbildenden Schulen mit neun Prozent aber etwa doppelt so hoch.² Wenngleich diese Zahlen aufgrund vielfältiger methodischer Schwierigkeiten lediglich als Orientierungswerte verstanden werden können, so unterstreichen sie jedoch die wiederholt geäußerte Vermutung einer klaren Unterrepräsentanz von Personen mit Migrationshintergrund im Lehrerberuf.³

Diese Zahlen decken sich mit den Erkenntnissen der Berufsbildungsforschung, denen zufolge sich der besonders hohe Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund in den jün-

geren Alterskohorten bislang weder in der dualen beruflichen Ausbildung⁴ noch in anderen weiterführenden Einrichtungen niederschlägt, die z. B. zur Hochschulreife führen. Entsprechend kann angenommen werden, dass auch unter jungen Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen wenig direkte oder indirekte Migrationserfahrung vorhanden ist.⁵ Darüber hinaus sind verlässliche Daten über die Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen bislang nicht verfügbar.

Aus der aktuellen Praxis der Berufsschullehrerausbildung an verschiedenen Hochschulstandorten scheint offensichtlich, dass die derzeitige Situation – zumindest in Mangelbereichen wie Metalltechnik, Fahrzeugtechnik, Elektrotechnik – dem idealtypischen Modell einer durchschnittlichen Repräsentanz von Migrantinnen und Migranten nicht annähernd gerecht wird. Die Ursachen dafür sind sicherlich vielfältig und liegen bereits in der schwächeren Bildungsbeteiligung (Geißler/Weber-Menges 2008) sowie in Sprachdefiziten vieler Migrantinnen und Migranten. Letzteres ist besonders folgenswer, da sich eine unzureichende Beherrschung der Landessprache negativ „auf die Intensität und die Art der Arbeitssuche auswirkt“ (Nivorozhkin u. a. 2006, S. 1). Hinzu kommt auch nach wie vor „eine andere Einstellung der Eltern zur Notwendigkeit der Ausbildung“ (Statistisches Bundesamt 1992, S. 85). Dass die Suche nach Erklärungen aber keinesfalls so einfach ist und in erster Linie Sprachprobleme und sodann kulturelle Einstellungen sowie Verhaltensmuster allein für diese Situation verantwortlich sind, zeigen diverse Studien zur beruflichen Ausbildung von Migrantinnen und Migranten (Grantao/Ulrich 2009, S. 48).

Schaut man sich nach diesen Überlegungen in den berufsbildenden Schulen näher um, so wird der Widerspruch auffälliger. Zwar ist Multikulturalität in vielen Unterrichtsklassen Alltag, doch bezieht sie sich nahezu ausschließlich darauf, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen – also die Lernenden – verschiedene kulturelle Erfahrungen mitbringen. Durch Lernende mit Migrationshintergrund erzeugte Multikulturalität wird in letzter Zeit immer häufiger in der berufspädagogischen Fachliteratur thematisiert; ob auf bildungstheoretischer und organisatorischer (z. B. El-Mafaalani/Toprak 2010, Granato/Ulrich 2009) oder – wenn gleich seltener – auch auf didaktisch-methodischer (z. B. Bender 1994, Merdian 1992) Ebene.⁶ Sie stellt insofern schon lange kein Novum mehr dar. Hingegen sind Berufsschullehrerinnen und –lehrer⁷ mit Migrationshintergrund eine kleine Gruppe, und über die Perspektive – Lehrende mit Migrationshintergrund – wird so gut wie gar nicht – und wenn, dann nur in jüngster Zeit (Sprung 2009) – reflektiert.

Geht man davon aus, dass diese Situation nicht so bleiben soll, so werden sowohl berufspädagogische Forschungsfelder als auch politischer Handlungsbedarf angesprochen. Beides ist nachfolgend näher zu beleuchten.

1.3 Migrantinnen und Migranten als Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen – zu erwartende Effekte

Ausgangspunkt der Überlegungen ist zunächst der Lehrkräftemangel z. B. in den beruflichen Fachrichtungen Me-

tall-, Fahrzeug- und Elektrotechnik. Dementsprechend sollen bislang wenig beachtete Zielgruppen für diese beruflichen Aufgaben angesprochen werden. Personen mit Migrationshintergrund zählen ohne Frage dazu. Gelingt es demnach, Migrantinnen und Migranten verstärkt für berufspädagogische Arbeitsfelder zu sensibilisieren, so könnten angesichts des akuten Mangels an Lehrkräften für den berufsbildenden Unterricht z. B. in metall-, fahrzeug- und elektrotechnischen Bereichen bislang wenig beachtete Potenziale genutzt und entsprechende Fachlehrkräfte für die berufsbildenden Schulen geworben werden.

Angesichts des aktuellen Lehrkräftemangels an berufsbildenden Schulen vieler Bundesländer sollten möglichst rasch große Anstrengungen unternommen werden, um den Anteil der Personen mit Migrationshintergrund unter den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in relevantem Maße zu steigern. Wenn dieses gelingen würde, so wären arbeitsmarktpolitisch u. a. folgende Vorteile nahe liegend:

- Abbau des Personal Mangels an manchen berufsbildenden Schulen,
- Verringerung von Arbeitslosigkeit und unsicheren Beschäftigungsverhältnissen in der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund sowie
- kompetenzadäquate Beschäftigung von zugewanderten Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die oftmals über eine hohe, in ihrem Heimatland erworbene Qualifikation auf akademischem Niveau verfügen, in der Bundesrepublik aber wenig anspruchsvolle Arbeitsplätze im Niedriglohnsektor besetzen (vgl. Sprung 2009, S. 102).

Betrachtet man darüber hinaus nicht nur Effekte des Arbeitsmarktes, so werden weitere Vorteile sichtbar, und zwar solche, die eher sozial und gesellschaftlich bzw. pädagogisch greifen. Zu erwarten wäre, dass die betroffenen Personen mit Migrationshintergrund besser in die Gesellschaft integriert werden könnten (direkte Integration) und dass es über deren Vorbildfunktion für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger gelingen kann, auch anderen Personen den Schritt in die Mehrheitsgesellschaft zu erleichtern (indirekte Integration).

Zudem darf angenommen werden, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund bei ebensolchen Jugendlichen einen empathischen Zugang haben und damit die gerade für Pädagoginnen und Pädagogen so wichtige Fähigkeit, sich den Lernenden zuzuwenden und in sie hineinzusetzen, sehr gut entfaltet werden kann. Nicht zuletzt ist zu erwarten, dass die gesamte Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen dadurch interkulturell bereichert wird. Gerade dieser Punkt findet in der Berufsschulpraxis bislang wenig Beachtung. Dabei stellt die – direkte oder indirekte – Migrationserfahrung ein beträchtliches Potenzial für Anpassungsprozesse in einer Welt globaler Verflechtungen dar, sodass Lehrkräften mit Migrationshintergrund als „change agents“ in einer multikulturellen Gesellschaft sogar eine Schlüsselrolle zukommen könnte.

Insgesamt darf angenommen werden, dass eine erhöhte Repräsentanz von Migrantinnen und Migranten in einer Leh-

erschaft vielfältige und nicht nur arbeitsmarktpolitische Vorteile hätte. Anzunehmen sind auch interessante schulorganisatorische sowie didaktische Möglichkeiten, bei denen die zunehmende interkulturelle Kompetenz des Personals genutzt werden könnte.

2 Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern mit Migrationshintergrund – Lösungswege

2.1 Ausbildung von Berufsschullehrkräften in der Bundesrepublik – Besonderheiten

Allenthalben ist vom Bologna-Prozess die Rede. Demnach soll das Hochschulstudium europaweit angeglichen und zu diesem Zwecke modularisiert werden. Für die Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern tun sich hier jedoch nicht unerhebliche Schwierigkeiten auf, die in spezifisch deutschen Situationen begründet sind. Ohne ins Detail gehen zu können, zeigen sich bereits auf den ersten Blick in zwei wesentlichen Punkten Differenzen im Vergleich zur Ausbildung von Berufsschullehrkräften in anderen Ländern. So haben erstens in der Bundesrepublik unterrichtende Fachlehrkräfte eine lange Ausbildung hinter sich, die in zwei institutionell voneinander getrennten Phasen stattfindet: Hochschulstudium und Vorbereitungsdienst. Die Ausbildung erfolgt zweitens in (mindestens) zwei Fächern, wovon mindestens eines eine berufliche Fachrichtung ist.

Erfahrungen darüber, wie mehr Lehrkräfte für berufsbildende Schulen mit Migrationshintergrund gewonnen werden können, liegen in Deutschland bislang kaum vor. Daher sind die folgenden Überlegungen nur als ein erstes Abtasten zu verstehen. Die Umsetzbarkeit der Lösungsansätze kann derzeit nur vermutet werden; sie wird aber voraussichtlich maßgeblich auch durch den politischen Willen beeinflusst.

Nahe liegend ist es, sowohl Lösungen über ein erstes Studium in Form einer akademischen Ausbildung als auch über Formen der Weiterbildung und Zusatzausbildung anzustreben. Betrachtet man die – zunächst völlig wertfreien – theoretisch erkennbaren Lösungswege näher, so zeigen sich auch Schwierigkeiten. Dennoch sollte erst einmal der Versuch unternommen werden, mögliche Wege zu skizzieren.

2.2 Erster Lösungsweg: Anerkennung von im Ursprungsland erworbenen Qualifikationen

Viele Zuwanderer in der Bundesrepublik Deutschland bringen aus ihren Herkunftsländern ein Ausbildungs- und Qualifikationsniveau mit, das bislang aufgrund formaler Hürden keine entsprechende Würdigung findet. Angesichts der demographischen Entwicklung und des in vielen Bereichen bereits eingetretenen Fachkräftemangels ist es geradezu fahrlässig, die Potenziale ungenutzt zu lassen. Diesem Problem, das im Kontext der Migrationsforschung auch als „brain waste“⁴⁸ bezeichnet wird, möchte die Bundesregierung nun mit einem „Gesetzentwurf zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen und Abschlüsse“⁴⁹ begegnen, so dass ab 2011 ein Rechtsanspruch auf die Anerkennung sol-

cher Qualifikationen über ein bundeseinheitliches Verfahren qua Gesetz bestehen könnte.

Für die Situation berufsschulischer Lehrkräfte ergeben sich allerdings die bereits benannten spezifischen Probleme; entsprechend schwer dürfte es vor allem für den Bereich berufsbildender Schulen sein, aus dieser Gruppe Lehrkräfte zu rekrutieren. Die deutsche Bildungsbürokratie hält sich meistens streng an Standards, die insbesondere von der Kultusministerkonferenz vorgegeben werden.

Obgleich in anderen Ländern eine entsprechend weit standardisierte und akademisierte Ausbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen nicht üblich ist, könnte man den Lösungsansatz wie folgt kurz zusammenfassen: Es geht um

- die Nutzung bzw. Reaktivierung der bereits vorhandenen berufspädagogischen Kompetenzen von Zuwanderern,
- die Anerkennung vorhandener formaler Bildungsabschlüsse,
- die Integration in die vorhandene Personalstruktur berufsbildender Schulen.

Derzeit hindern die hohen formalen Qualifikationsanforderungen – wie fehlendes Erstes und Zweites Staatsexamen in zwei zu unterrichtenden Fächern bzw. mindestens einer beruflichen Fachrichtung sowie ggf. auch die nicht erteilte deutsche Staatsangehörigkeit – den Zugang z. B. in verbamtete Beschäftigungsverhältnisse an den berufsbildenden Schulen. Zudem gilt es, einen konstruktiven Umgang mit unzureichenden Kenntnissen der deutschen Sprache sowie des deutschen Bildungssystems zu finden, da diese gerade für Pädagoginnen und Pädagogen unerlässlich sind. Eine Zusatzausbildung mit Schwerpunkten wie Deutsch, Berufsbildungsrecht, berufspädagogische Fachsprache wäre geeignet, vorhandene Defizite abzubauen. Bender hat bereits 1994 – wenn auch für Auszubildende – festgestellt, dass „oft kompensatorische Ausbildungshilfen z. B. im Bereich der Sprachen (...) unverzichtbar“ seien, „um vorhandene relative Defizite auszugleichen“ (Bender 1994, S. 152). Es wäre eine Aufgabe z. B. der jeweiligen Landesinstitute und Hochschulen, entsprechende Angebote zu entwickeln. Einen vollen Ausgleich wird es dennoch oft erst nach Jahren beruflicher Tätigkeit und gesellschaftlicher Integration geben. Zusätzlich als problematisch ist anzumerken, dass sich die Berufsbildungssysteme und die Rollen der berufsbildenden Schulen – sofern diese überhaupt vorhanden sind – von Ursprungsland und Bundesrepublik oft stark unterscheiden.

In einzelnen Bundesländern, so in Nordrhein-Westfalen und Bremen, wurden bereits zugewanderte Lehrkräfte in den Schul- bzw. Vorbereitungsdienst aufgenommen, wobei zum Beispiel ein von einer Stiftung initiiertes Sprachkurs den Eintritt in das deutsche Lehrerdasein im Rahmen eines Projekts erleichterte (Ludwig 2009). Gelingt bei allen Schwierigkeiten dieser Weg, dann könnten die interkulturellen Kompetenzen, vor allem die vorhandenen spezifischen Sprachkenntnisse der zugewanderten Lehrkräfte und damit der Migrationshintergrund in Einzelfällen aber auch für die berufspädagogische Arbeit mit Migrantinnen und Migranten aktiv als Vorteile genutzt werden (vgl. Sprung 2009, S. 108).

2.3 Zweiter Lösungsweg: Berufspädagogische (Erst-)Ausbildung von Personen mit Migrationshintergrund

Trotz eines fortbestehenden Mangels an statistischen Daten wird in der Fachliteratur davon ausgegangen, dass unter den Studierenden an den deutschen Hochschulen in den beruflichen Fachrichtungen Personen mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert sind.¹⁰ Mindestens zwei Aspekte könnten Hinweise auf Begründungen liefern. Da ist zum einen der gegenüber anderen akademischen Berufen ungleich längere Gesamtausbildungsweg – neben einem in der Regel insgesamt zehensemestrigem Hochschulstudium kommen nicht selten eine Berufsausbildung von meistens drei Jahren oder betrieblich-berufliche Erfahrungen von mindestens einem Jahr sowie der meist eineinhalbjährige Vorbereitungsdienst hinzu –, den künftige Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen im Vergleich zu zukünftigen Ingenieurinnen und Ingenieuren zu absolvieren haben. Dieser Umstand weist bereits auf die zweite Besonderheit hin, die zu Nachteilen berufspädagogischer Studiengänge führt: die Spezifika des deutschen Berufsbildungssystems, die sich auch beim berufspädagogischen Personal bemerkbar machen. Während sich die Inhalte von zu studierenden Ingenieurwissenschaften international vergleichsweise wenig unterscheiden, ist dieses bei der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen grundlegend anders. Ein berufspädagogisches Studium in der Bundesrepublik ist mehr oder weniger „einmalig“. Ausbildungswege und -inhalte sind mitunter derart speziell, dass man bereits Schwierigkeiten damit hat, Muttersprachlern das Studium zu erklären.

Kurz zusammengefasst lassen sich als Maßnahmen für diesen Weg folgende Punkte benennen: Es geht hier um

- die Sensibilisierung der Zielgruppe für eine Perspektive als Berufsschullehrerin bzw. -lehrer,
- die Anwerbung geeigneter Personen für ein berufspädagogisches, auf das Lehramt zielendes Hochschulstudium sowie
- die Ausbildung zu Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen durch die Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (erste Phase) sowie durch die Landesinstitute und Schulen (zweite Phase).

Auch für einen solchen Lösungsansatz sind – wie angedeutet – Schwierigkeiten oder sogar Probleme zu erwarten. Gemeint sind der auf interessierte Jugendliche und junge Erwachsene abschreckend wirkende lange Ausbildungsweg, die in vielen Fällen verlangte örtliche Mobilität zu einem Hochschulstandort, an dem die jeweilige berufliche Fachrichtung angeboten wird, sowie häufig Sprachdefizite, die in der spezifischen Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern besonders zum Tragen kommen können. Als Hilfen könnten Maßnahmen wie SonderBAföG, individuelle Förderung in zusätzlichen Kursen, erhöhter Beratungsservice oder z. B. eine Verlängerung der Regelstudienzeit für Studierende mit Migrationshintergrund dienen.

2.4 Dritter Lösungsweg: Berufspädagogische Zusatzausbildung von geeigneten Fachingenieuren

Die dritte Lösungsstrategie richtet sich vor allem auf Ingenieure mit Migrationshintergrund. Gerade in dieser Zielgruppe gibt es häufig Unkenntnis über die Möglichkeit eines Wechsels in den Lehrerberuf. Aus Sicht der berufsbildenden Schulen liegt es nahe, im Kontext von Seiten- oder Quereinsteigerprogrammen für die Ausbildung von künftigen Lehrkräften diese Gruppe gezielt anzusprechen und sie einzuladen, ihren bereits eingeschlagenen Weg nun für eine Laufbahn als Berufsschullehrerin bzw. -lehrer zu nutzen. Ein Quereinstieg in ein berufspädagogisches Studium ist an nahezu jeder deutschen Hochschule, die einen Studiengang mit beruflichen Fachrichtungen anbietet, möglich und führt zu einer Verkürzung der Studienzeit. Ebenso haben verschiedene Bundesländer die Türen für einen Seiteneinstieg in die Schulen bzw. in den Vorbereitungsdienst geöffnet. Hier liegen auch bereits positive Erfahrungen, so z. B. in Bayern, aber auch im Bereich der Informationstechnik in Berlin vor. Die Erfolgsaussichten scheinen sowohl aus Sicht der Betroffenen als auch der Kultusbehörden durchaus gut. Im Kern geht es darum,

- die Zielgruppe speziell anzusprechen und ihr die möglichen Perspektiven aufzuzeigen,
- Fachingenieure mit pädagogischer Eignung zu gewinnen,
- sie in berufsbildenden Schulen als Lehrkräfte in Probe, Ausbildung oder Beschäftigung zu integrieren sowie
- diese vor allem in berufsbegleitender Form zum berufspädagogischen sowie berufs- und fachdidaktischen Kompetenzerwerb im Rahmen entweder eines zusätzlichen (Master-)Studiums, des Vorbereitungsdienstes oder einer pädagogischen Weiterbildung zu führen und ihnen zudem die Möglichkeit zu offerieren, eine Lehrbefugnis auch für ein zweites Fach oder eine zweite berufliche Fachrichtung zu erwerben.

Als Hilfen für den Lösungsansatz können individuelle Regelungen zur Förderung dieser Personen oder Leistungsvereinbarungen etc. dienen. Hier müssten sich für den berufsschulischen Bereich auch die Schulbehörden gegebenenfalls flexibel verhalten, ohne Mindeststandards zur Qualität der Lehreraus- und -weiterbildung aufzugeben.

2.5 Polyvalenter Weg

Eine nennenswerte Steigerung des Anteils von Personen mit Migrationshintergrund unter den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen dürfte auch mit größten politischen Anstrengungen nur von Erfolg gekrönt sein, wenn ein polyvalenter Ansatz zu den skizzierten Lösungswegen gewählt wird und zugleich Attraktivität, Ansehen und Werbung für den Beruf der Berufsschullehrerin bzw. des Berufsschullehrers generell sowie die Rahmenbedingungen für eine gelungene Integration von Migrantinnen und Migranten in die Gesellschaft insgesamt verbessert werden. Dazu zählt insbesondere die allgemein für die Arbeitsmarktpolitik gegebene Empfehlung, „gezielt bei der Sprachförderung“ anzusetzen (Nivorozhkin u. a. 2006, S. 1). Auch für die Rekrutierung

nung von berufspädagogischem Fachpersonal gilt schließlich: „Sprachdefizite wirken sich auf die Aktivierung und Integration (...) negativ aus“ (ebd.). Darüber hinaus müssen Bildungsdefizite bei Migrantinnen und Migranten abgebaut werden. Nur wenn auch mehr Personen mit Migrationshintergrund erfolgreich eine berufliche Erstausbildung absolvieren und wenn der Anteil erhöht wird, der eine (Fach-) Hochschulzugangsberechtigung erwirbt, kann es auch mehr interessierte Personen mit Migrationshintergrund geben, die sich in berufspädagogischen Beschäftigungsfeldern orientieren möchten.

Aufgrund der Überlegungen lässt sich insgesamt sagen, dass ein polyvalenter Ansatz in dreierlei Richtungen zu wählen ist:

- 1) Es geht auf einer allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Ebene darum, die Rahmenbedingungen für eine höhere Bildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migranten zu verbessern.
- 2) Wird die Attraktivität von Ausbildung und beruflicher Tätigkeit im Beschäftigungsfeld dieser Lehrkräfte generell verbessert, so lassen sich möglicherweise auch eher Migrantinnen und Migranten für diesen Bereich gewinnen.¹¹
- 3) Für das Ziel, berufsschulische Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu gewinnen, sollten alle verfügbaren Lösungsansätze genutzt und damit Ausbildung, Fortbildung und Zusatzausbildung bedacht werden.

3 Methodischer Zugang und mögliches weiteres Vorgehen

Die aufgezeigte Thematik kann als ein bildungspolitisch und berufspädagogisch anzugehendes Problem verstanden werden. Im Globalen lassen sich so drei wesentliche Forschungs- und Aufgabenfelder identifizieren, um sinnvolle Lösungen anzustreben:

- 1) Es geht um die statistische Erfassung der gegenwärtigen Realität, wobei die zentrale Schwierigkeit in der Verfügbarkeit von Daten besteht. Neben der rein quantitativen Erfassung sollte auch eine Suche nach den Beweggründen erfolgen, warum Migrantinnen und Migranten eine Ausbildung zur Berufsschullehrerin bzw. zum Berufsschullehrer und/oder eine solche Beschäftigung offensichtlich kaum in Betracht ziehen. Erfahrungen aus Großbritannien¹² haben gezeigt, dass gerade unter Migrantinnen und Migranten eine verbreitete Unkenntnis über diese Karriereoption herrscht. In Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland gilt es zu berücksichtigen, dass viele Herkunftsländer die Figur der Berufsschullehrkraft entweder gar nicht kennen oder dieser Beruf sehr schlecht bezahlt wird und über ein sehr schwaches gesellschaftliches Ansehen verfügt. Hier bedarf es umfangreicher Aufklärungsarbeit.
- 2) Sodann ist die gesellschaftliche Forderung, die zunächst darin liegt, dass Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund am gesellschaftlichen Leben genauso teilhaben und ihren Anspruch auf berufliche und

allgemeine Bildung verwirklichen können wie andere Personen, auszuformen und zu kommunizieren. Die aktuelle Debatte um das multikulturelle Lehrerzimmer sollte sich entsprechend nicht auf die allgemeinbildenden Schulen reduzieren.

- 3) In einem weiteren Aufgabenfeld sollte die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lösungsansätzen im Mittelpunkt stehen, um den Anteil von Berufsschullehrerinnen und -lehrern mit Migrationshintergrund erkennbar zu steigern. Hierfür scheint kein einfaches Lösungsrezept zu existieren. Ausgehend von den Gründen der Unterrepräsentativität sind komplexe und kontextsensitive Lösungsstrategien zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren.

Bei alledem können die Schwierigkeiten und Einflüsse nicht außer Acht gelassen werden, die hierbei zu berücksichtigen sind. So sind sowohl der Bologna-Prozess des Schaffens eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes als auch der Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung bzw. die derzeit forcierten generellen Anerkennungsverfahren für im Ausland erworbene Berufsabschlüsse zu beachten. Ein wichtiger Aspekt ist dabei das in der Bundesrepublik noch immer verteidigte Zweifachstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, das es in dieser Form in anderen Ländern nicht gibt. Hier kann es sinnvoll sein, über ein Einfachstudium bzw. die Möglichkeit der Anerkennung eines im Ausland absolvierten Einfachstudiums nachzudenken. Dabei kann auch auf Erfahrungen bei der Übernahme von Lehrkräften aus der DDR in die Bundesrepublik zurückgegriffen werden. Mit dieser Frage sind besoldungsrechtliche Aspekte verbunden, die von den Kultusbehörden zu klären wären. Und letztlich scheint es sinnvoll, im Falle von länderspezifischen Maßnahmen über bundesweite Anerkennungen im Rahmen der KMK nachzudenken, sodass den Betroffenen keine Nachteile für deren Mobilität entstehen.

4 Perspektivische Schlussbetrachtung

Ein spürbarer Anstieg des Anteils von Personen mit Migrationshintergrund ist für den akademischen Bereich der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen kurz- und mittelfristig nur bedingt zu erwarten. Beispielhaft ist aber der aktuelle Versuch des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, über ein Förderprogramm kurzfristig für den dualen Partner, den Lernort Betrieb, 1.000 Ausbilderinnen und Ausbilder aus dem Kreis der Migrantinnen und Migranten zu gewinnen.¹³ Ein ähnlicher Ansatz für den Lernort „Berufsbildende Schule“ fehlt bislang. Insgesamt kommt es darauf an,

- die Zielgruppe für Tätigkeitsfelder an berufsbildenden Schulen zu sensibilisieren,
- Sprachdefizite bei Migrantinnen und Migranten abzubauen, um sie so auch für die berufspädagogischen Ausbildungswege zu öffnen,
- die Spezifika des deutschen Berufsbildungssystems (und des Föderalismus im Schulsystem) verständlich zu machen sowie

– Anspruch, Lösungsmöglichkeiten und Perspektiven zu kommunizieren.

Um das Problem des wenig genutzten Potenzials anzugehen, sollten vielfältige, jedoch zwischen Landesministerien, Hochschulen, KMK, berufsbildenden Schulen und Migrantenorganisationen in den Kommunen, Kreisen, Ländern und dem Bund abgestimmte Initiativen gestartet werden. Regionale Netzwerke, vor allem an den Hochschulstandorten, können dabei eine wirksame Hilfe sein. Als Ziel sollte stehen, dass die Feststellung zur Realität wird: Menschen mit Migrationshintergrund können die Aus- und Fortbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern bereichern und gehören wie selbstverständlich zum Fachpersonal an den berufsbildenden Schulen.

Anmerkungen

- 1 Die Studie „Lehrende mit Migrationshintergrund in Deutschland: Eine empirische Untersuchung zu Bildungsbiographien, professionellem Selbstverständnis und schulischer Integration“ unter der Leitung von Viola B. Georgi vom Fachbereich für Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2011 im Verlag Waxmann.
- 2 Die Zahlen beruhen auf einer Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts und wurden freundlicherweise von Elise Weber vom Institut für Kulturgeographie der Universität Freiburg zur Verfügung gestellt.
- 3 Gern wird pauschal die Aussage unkritisch übernommen: „Dass an deutschen Schulen ein eklatanter Mangel an Lehrkräften mit Migrationshintergrund herrscht, ist allgemeiner Konsens“ (Ludwig 2009).
- 4 So beteiligen sich nach aktuellen Zahlen an der dualen Ausbildung 57,6 % aller deutschen Jugendlichen zwischen 18 und 21 Jahren, aber nur 23,9 % der ausländischen Jugendlichen (BMBF 2010a; vgl. auch BMBF 2010b, S. 39; Granato/Ulrich 2009). Geißler und Weber-Menges (2008, S. 16) sprechen davon, dass sich die Situation der Bildungsbenachteiligung von Migrantinnen und Migranten am dramatischsten in der Berufsausbildung darstellt.
- 5 In vorliegenden Studien werden in einfacher Annäherung unter Personen mit Migrationshintergrund oft Ausländerinnen und Ausländer sowie eingebürgerte Migrantinnen und Migranten verstanden (vgl. Nivorozhkin u. a. 2006, S. 1). Für die aktuelle Berufsbildungsforschung ist die vergleichende Studie zur Operationalisierung des Begriffs „Migrationshintergrund“ von Sattelmeyer und Erbe (2010) bedeutsam. Die Autorinnen kommen darin zu der Einschätzung, dass „zur Konstruktion von Migrationshintergrund unterschiedliche Variablen herangezogen (werden können/d. A.), die in unterschiedlicher Weise miteinander kombiniert“ und in nicht einheitlicher Weise operationalisiert werden können (Sattelmeyer/Erbe 2010, S. 19). Für die Forschungspraxis ist es aber sinnvoll, die Zahl erhobener Variablen zu beschränken und eine gering ausdifferenzierte, eher „einfache“ Erfassung anzustreben (ebd., S. 21).
- 6 In diesem Beitrag können keineswegs die bereits geführten und zum Teil lang zurückreichenden Debatten über Interkulturalität, interkulturelle Bildung oder die gesellschaftliche Konstruktion von Fremdheit etc. zusammengefasst und aufgegriffen werden. Vergleiche hierzu für den Bereich beruflichen Lernens z. B. Bender (1994).
- 7 Die Bezeichnung „Berufsschullehrerin/Berufsschullehrer“ steht hier allgemein für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen und keineswegs nur für Lehrkräfte an Berufsschulen.
- 8 Dieser Begriff wurde in Analogie zu dem – auch im deutschen Sprachraum geläufigen „Brain Drain“ – entwickelt und bezeichnet die „Verschwendung“ von Qualifikationen, wenn gerade Migrantinnen und Migranten im Zielland nicht entsprechend ihres erworbenen Qualifikationsniveaus beschäftigt sind.
- 9 Vgl. hierzu eine Meldung des BMBF vom 06.01.2011 unter <http://www.bmbf.de/de/14070.php> (09.02.2011); s. auch Tepassee (2009).
- 10 Ohne Angabe einer Quelle wird in einem Beitrag von El-Mafaalani und Toprak (2010, S. 219) von einem entsprechenden Lehramtsstudierendenanteil von ca. 2 % und „eine(r) auf absehbare Zeit wenig ertragreiche(n) Alternative“ gesprochen.
- 11 Damit würde zwar nicht zwangsläufig der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund gesteigert werden, wohl aber könnte die absolute Anzahl zunehmen.
- 12 An der Universität in Huddersfield (HUDCETT – Huddersfield University Distributed Center for Excellence in Teacher Training) gibt es seit einigen Jahren Projekte, die sich mit der Praxis der Integration von Minderheiten (sog. BME Black and Minority Ethnic) in den Lehrerberuf beschäftigen (http://hudcett.hud.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=19; 09.02.2011).
- 13 Siehe hierzu z. B. die Pressemitteilung des BMBF vom 23.03.2010 unter <http://www.bmbf.de/press/2820.php>. (09.02.2011).

Literatur

- Bender, W. 1994: Zur Aus- und Fortbildung von BerufspädagogInnen zur Integration von AusländerInnen in beruflichen Bildungsmaßnahmen. In: Rützel, J. (Hrsg.) 1994: Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform. Alsbach/Bergstraße. S. 151–157.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2010a: Ausbildungshemmnisse überwinden. In: Die berufsbildende Schule, 62(2010a)5, S. 169.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2010b: Berufsbildungsbericht 2010. Bonn/Berlin, http://www.bmbf.de/pub/bbb_2010.pdf (09.02.2011).
- El-Mafaalani, A./Toprak, A. 2010: Interkulturalität in der Benachteiligtenförderung – Zum professionellen Umgang mit Jugendlichen türkischer und arabischer Herkunft. In: Die berufsbildende Schule, 62 (2010)7/8, S. 216–220.
- Geißler, R./Weber-Menges, S. 2008: Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 58 (2008) 49, S. 14–22.
- Granato, M./Ulrich, J. G. 2009: Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Integrationspotenzial des Ausbildungssystems? In: Lassing, L./Babel, H./Gruber, E./Markowitsch, J. (Hrsg.) 2009: Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Innsbruck/Wien/Bozen. S. 40–56.
- Ludwig, M. 2009: Traum vom Schuldienst. Auf der Reservebank: zugewanderte Lehrkräfte. In: Erziehung und Wissenschaft, 61(2009)11, S. 30.
- Merdian, F. 1992: Benachteiligte ausländische Jugendliche in beruflichen Schulen – Anmerkungen zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerrolle. In: Die berufsbildende Schule, 44(1992)3, S. 157–165.
- Nivorozhkin, A./Gordo, L. R./Schöll, Chr./Wolff, J. 2006: Arbeitssuche von Migranten: Deutschkenntnisse beeinflussen Suchintensität und Suchwege. In: IAB-Kurzbericht, o. Jg., Nr. 25.
- Sattelmeyer, A./Erbe, J. 2010: Migrationshintergrund – Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 112, Stand: 08.01.2010, Bonn, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf (09.02.2011).
- Sprung, A. 2009: Die Seite wechseln? MigrantInnen als TrainerInnen und BeraterInnen in der beruflichen Weiterbildung. In: Lassing, L./Babel, H./Gruber, E./Markowitsch, J. (Hrsg.) 2009: Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen S. 93–114.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 1992: Datenreport 1992. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2010: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden.
- Tepassee, N. 2009: Ein Zeichen der Integration. In: Das Parlament, 59 (2009) 52, S. 12.

Matthias Becker, Frank Musekamp, Georg Spöttl

Zweijährige Ausbildung zum Kfz-Service- und -Reparaturmechaniker – ein Beruf mit Zukunftschancen?

Zweijährige Ausbildungsberufe sind angesichts steigender Qualifikationsanforderungen umstritten, werden aber gleichzeitig als Chance für Ausbildungsplatzbewerber mit schwachen Schulabschlüssen gesehen. Seit dem Jahre 2004 wird die zweijährige Ausbildung zum Kfz-Service- und -Reparaturmechaniker¹ (Kfz-Sm) erprobt. Ziel der Erprobung ist, der genannten Gruppe den Einstieg in eine Ausbildung in Kfz-Service und -Reparatur zu erleichtern.

Im Vorfeld einer bundesweiten Evaluation² des zweijährigen Ausbildungsberufes Kfz-Service- und -Reparaturmechaniker wurden in Nordrhein-Westfalen und in Schleswig-Holstein Erhebungen unter allen an der Ausbildung beteiligten Akteuren durchgeführt (vgl. Musekamp/Spöttl/Becker 2011b). Es wurden über 600 Auszubildende, 121 Lehrkräfte und 247 Betriebe befragt. Ferner wurden 24 Interviews mit Verantwortlichen aus Betrieben, Schulen und Verbänden geführt und 9 vertiefende betriebliche Fallstudien realisiert. Bei den Fallstudien stand die Frage nach Einsatzmöglichkeiten eines zweijährig ausgebildeten Kfz-Service- und -Reparaturmechanikers im Mittelpunkt. Zentrales Anliegen der Evaluation war, herauszuarbeiten, ob die Einführung des Berufes so erfolgreich ist, dass dieser nach der Erprobung in einen Regelberuf überführt werden soll.

1 Einleitung

Im August 2003 wurde in Düsseldorf zwischen der IG Metall, Bezirk Nordrhein-Westfalen, und dem Deutschen Kraftfahrzeuggewerbe Nordrhein-Westfalen die Vereinbarung getroffen, mit dem „Kfz-Service- und -Reparaturmechaniker“ Erfahrungen mit einem zweijährigen Ausbildungsberuf im Kfz-Service-Sektor zu sammeln (Damm 2004, Sehrbrock 2004). Dieser wurde zum 01.08.2004 für eine Erprobung bis zum 31.07.2009 verordnet (BGBl. I, Nr. 27, S. 1057 ff.). Die Erprobungsverordnung wurde mit geringen Modifikationen bis zum 31.07.2013 verlängert (BGBl. I, Nr. 37, S. 1598 ff.). Der Entscheidungsprozess zur Fortführung des zweijährigen Ausbildungsprofils geht damit derzeit in eine wichtige Phase.

Da die Übereinkunft zur Erprobung des Kfz-Service- und -Reparaturmechanikers auf Landesebene initiiert wurde, war der Ausbildungsberuf von Beginn an umstritten. Vor allem Arbeitnehmervertreter argumentierten gegen den Beruf und gegen die Art und Weise, wie er entstanden war (vgl. Brötz/Schwarz 2004; Ehrke/Heimann/Vitt 2004; Ehrke 2005), zumal dieser bundesweit als so genannter Erprobungsberuf verordnet wurde. Auch aus diesem Grunde wurde die Erprobung seit dem 01.07.2005 vom Institut Technik und Bildung der Universität Bremen mit Unterstützung des Berufsbildungsinstituts Arbeit und Technik der Universität Flensburg wissenschaftlich begleitet. Auftraggeber für die wissenschaftliche Begleitung war das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales in Nordrhein-Westfalen.

Zahlreiche Erkenntnisse zu den Zusammenhängen zwischen dem neuen Ausbildungsberuf und den Reaktionen der

Jugendlichen, der betrieblichen Akteure und des berufspädagogischen Personals konnten bisher in den Untersuchungen gewonnen werden. Die vorhandenen Ergebnisse helfen Entscheidern, über die Zukunft des Kfz-Service- und -Reparaturmechanikers zu gut begründeten Ergebnissen zu gelangen (vgl. Musekamp/Spöttl/Becker 2011a und b).

Wegen der anhaltenden Aktualität des Themas und der weitreichenden Konsequenzen für eine beträchtliche Zahl an Menschen im dualen System ist es sinnvoll, diese Ergebnisse einer großen Leserschaft zugänglich zu machen. Denn nicht nur die politischen Entscheider über die Ausbildungsverordnung werden derzeit mit den gewollten und ungewollten Effekten zweijähriger Ausbildungskonzepte konfrontiert. Zwischen 2004 und 2009 wurden deutschlandweit mehr als 8.000 neue Ausbildungsverträge zum Kfz-Service- und -Reparaturmechaniker geschlossen (vgl. Abb. 1) und entsprechend viele Berufsschullehrer kommen sporadisch oder täglich mit diesen jungen Auszubildenden in Kontakt. Die wissenschaftlich gewonnenen Ergebnisse können so auch in konkreten Einzelfällen helfen, begründete Entscheidungen zu beruflichen Karrieren zu treffen.

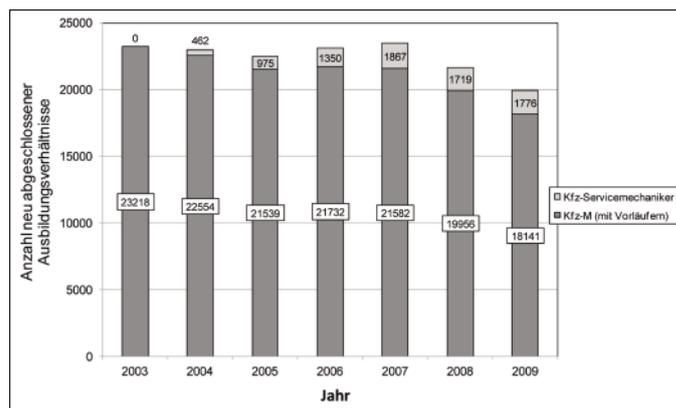


Abb. 1: Zahl der neuen Ausbildungsverträge von Kfz-Service- und -Reparaturmechanikern und Kfz-Mechatronikern in Deutschland im Vergleich (Stand: jew. 31.12. des Jahres, Quelle: BIBB-Auszubildende Zeitreihen).

Die Ergebnisse der seit 2005 begleitend durchgeführten Evaluation sollen darum in diesem Artikel in prägnanter Form präsentiert werden. Bevor dieses geschieht, offenbart ein kurzer Blick in die Geschichte die Bedeutung der Ausbildungsdauer für das deutsche Berufsbildungssystem bis in die Gegenwart. Ebenso werden die branchenbezogenen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen im Kfz-Sektor kurz

erläutert, ohne deren Hintergrund die Erhebungsergebnisse nur schwer einzuordnen wären.

2 Zur Bedeutung der Diskussion um die Ausbildungsdauer

Die Frage, wie lange ein Beruf erlernt werden soll, sorgte weithin für Gesprächsstoff. 1965 diskutierten Lempert und Ebel die Grundlagen zur Bemessung der Lehrzeitdauer. In periodisch wiederkehrenden Neuauflagen wurden neue Aspekte der Thematik ins Zentrum der sozialpartnerschaftlichen, politischen oder wissenschaftlichen Diskussion gerückt: die Ausbildung in Stufen (Pütt 1976) oder die Förderperspektive für Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten (Dauenhauer 1985; Ehrke 1985). Dabei standen sich Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter nicht selten mit unvereinbaren Positionen gegenüber, so auch seit der verstärkten Einführung zweijähriger Ausbildungsberufe ab dem Jahre 2004, eine Periode, in der neben dem Kfz-Servicemechaniker auch der Maschinen- und Anlagenführer oder der Fahrradmonteur verordnet wurden.

Derzeit nimmt die Debatte um die Ausbildungsdauer eine Wendung, in der die Sozialpartner weitgehend einer Meinung sind und sich gemeinsam gegen den Verordnungsgeber in Position bringen. Unter dem Titel „Schneller, härter, ungerechter“ zitiert die Süddeutsche Zeitung im Mai 2011 aus einem Brief des Bundeswirtschaftsministeriums an Fachverbände, Gewerkschaften und Kammern, man werde „künftig eine längere Ausbildung auch bei Berufen, in denen bislang schon dreieinhalb Jahre ausgebildet wurde, nur nach einer ausreichenden Begründung als Ausnahme akzeptieren“. Hintergrund ist die Formulierung im BBiG, dass die Dauer von Ausbildungsberufen „nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen“ soll (§ 5, Satz 2). Als Konsequenz werden derzeit alle Verordnungen, die eine dreieinhalbjährige Ausbildungsdauer vorsehen, auf fünf Jahre befristet. Verkürzte und befristete Ausbildungsordnungen treffen dabei weder bei Arbeitgebern noch bei Arbeitnehmern auf Gegenliebe. Erste Initiativen auf Neuordnungen wurden bereits zurückgezogen, weil eine Verkürzung der Berufe von dreieinhalb auf drei Jahre bzw. eine befristete Ausbildungsverordnung in Aussicht stand.

Entscheidungen über die Dauer von Berufsausbildungen sind immer auch durch partikulare Interessen der beteiligten Verhandlungspartner Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Staat geprägt (vgl. Musekamp 2010). Umso wichtiger sind Untersuchungen wie die zum Kfz-Servicemechaniker, die die Effekte von neuen Ausbildungskonzepten auf alle Beteiligten (Auszubildende, Betrieb und Berufsschulen) systematisch beschreiben. Die skizzierten Entwicklungen lassen erahnen, dass derartige Erhebungen auch in Zukunft nicht an Bedeutung verlieren werden.

3 Fragestellung und Methode der Untersuchung

Die Beurteilung des Erfolgs des zweijährigen Ausbildungsberufes Kfz-Servicemechaniker hängt nicht alleine vom Erreichen der politisch gesetzten Ziele ab (vgl. Zabeck 2005).

In Deutschland spielen auch gesellschaftliche, sozialpolitische, arbeitsmarktpolitische, berufspädagogische und entwicklungstheoretische Bewertungen zweijähriger Berufe als Erfolgsmesser eine wichtige Rolle. Vor diesem Hintergrund müssen mit Blick auf Kfz-Servicemechaniker drei grundverschiedene Zielstellungen als Folge für die Erfolgsmessung beachtet werden:

1. Die Schaffung neuer Ausbildungsplätze bzw. die Deckung eines betrieblichen Bedarfes.
2. Die Förderung von Jugendlichen mit schwachem oder ohne Hauptschulabschluss in dem Sinne, dass sie sich ausreichend entwickeln, um relevante Aufgaben in Kfz-Service und -Reparatur wahrzunehmen.
3. Die Akzeptanz der Berufsprofile durch Sozialpartner und politische Vertreter.

Diese Ziele sind vor allem in Zeiten eines Bewerberüberschusses nur schwer miteinander vereinbar (fehlende Zielkongruenz): Wenn auf Seiten der Betriebe betriebswirtschaftlich rationale Einstellungsentscheidungen getroffen werden, so scheint es zunächst unwahrscheinlich, dass Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss ohne Fachoberschulreife (in NRW „Typ 10A“) eingestellt werden, solange besser qualifizierte Schulabgänger und damit vermeintlich kostengünstigere Auszubildende zur Verfügung stehen. Deshalb wurden auch die sozialen Komponenten der betrieblichen Entscheidungen mit betrachtet.

Damit ist der Erfolg der neuen Ausbildung im Kfz-Handwerk nicht allein an einer hohen Absolventenzahl zu messen, sondern bedarf vor allem einer erfolgreichen Integration der Ausgebildeten in den ersten Arbeitsmarkt und einer Bewährung der jungen Absolventen in der Arbeitswelt. Darüber hinaus muss ein Beruf aber nicht nur die qualifikatorische Grundlage für inner- wie außerbetriebliche Beschäftigungsoptionen schaffen, sondern ebenfalls ein Fundament für die Weiterqualifizierung in Anbetracht wirtschaftlich-technischer Veränderungen legen.

Wenn zahlreiche Kfz-Servicemechaniker ihre Ausbildung erfolgreich beenden, ist dies aus der Perspektive der Facharbeit noch nicht als berufsbildungspolitischer Erfolg zu werten. Bedingung für den arbeitsmarktpolitischen Erfolg des Berufs ist mindestens ein erfolgreicher Übergang der Absolventen in qualifizierte Facharbeit an der zweiten Schwelle. Dafür müssen Beschäftigungsfelder auf dem Arbeitsmarkt und ein ausreichender quantitativer Bedarf an solchen Arbeitskräften vorhanden sein. Kriterien zur Bewertung des Erfolges des Kfz-Servicemechanikers sind demnach:

1. Wird die Zielgruppe erreicht?
2. Kommt es zu einem erfolgreichen Abschluss?
3. Gibt es einen Zuwachs an Ausbildungsplätzen?
4. Sind Beschäftigungsfelder vorhanden?
5. Gelingt der Berufseinstieg als Facharbeiter?
6. Erfolgt eine Anerkennung durch die Praxisgemeinschaft?

Im Rahmen des Kfz-Servicemechaniker-Projekts wurden insgesamt zehn aufeinander bezogene Erhebungswellen realisiert. Dabei kamen Fragebögen, Interviews, fachliche Auf-

Nr.	Zeitpunkt	Erhebungen	Stichproben	Publikationen
1	Nov. 2006	Fragebogenerhebung Azubis Fragebogenerhebung Lehrer	Kfz-Sm: n = 350 Kfz-M: n = 345 Kfz-Sm ₂₀₀₅ : n = 186 Kfz-M ₂₀₀₅ : n = 182 <hr/> Lehrer: n = 121 aus 37 Berufskollegs (Rücklaufquote: 55 % der Kollegs)	(Musekamp/Spöttl/ Becker 2011b)
2	Apr. 2007	Fragebogenerhebung Betriebe Fallstudien	Betriebe: n = 250 (Rücklaufquote: 36,3 %) 22 Interviews in 9 Fallstudien (Azubis, Betriebsvertreter, Lehrer)	(Musekamp/Spöttl/ Becker 2007)
3	Sept. 2007	Fragebogen-Zweiterhebung Azubis	Kfz-Sm: n = 249 Kfz-M: n = 300	(Musekamp/Spöttl/ Becker 2011b)
4	Sept.–Okt. 2007	Verbleibserhebung Kfz-Sm	Kfz-Sm: n = 126	(Musekamp/Spöttl/Becker/ Kühn 2008)
5	Jul.–Aug. 2008	Betriebsbefragung zu Qualifikations- und Einstellungsverhalten	Betriebe: n = 112	(Musekamp 2010)
6	Jan.–Febr. 2008	Verbleibserhebung Kfz-M	Kfz-M: n = 104	(Musekamp, u. a. 2008)
7	2008	Betriebsfallstudien	Betriebe: n = 9	(Musekamp 2010)
8	2008	Absolventen-Interviews	Kfz-Sm: n = 7	(Musekamp, u. a. 2008)
9	2010	Kompetenzerfassung	Kfz-Sm/Kfz-M: n = 492	(Musekamp [im Druck])

Abb. 2: Übersicht zu Erhebungen in NRW im Kfz-Servicemechaniker-Projekt

gaben (schriftliche Arbeitsaufträge, fachliche Tests) und Fallstudien zum Einsatz.

Insgesamt war durch dieses Forschungsdesign eine auf die Population der Kfz-Servicemechaniker in Nordrhein-Westfalen (NRW) verallgemeinerbare Auswertung der Daten und damit eine Beurteilung des neuen Berufes möglich (vgl. Musekamp/Spöttl/Becker 2006). Eine Übertragung der Ergebnisse auf andere Bundesländer ist wegen der jeweils stark differierenden Umgangsweise mit dem Ausbildungsberuf nicht zulässig.

4 Entwicklungen im Kfz-Servicesektor

In Deutschland hat in den Kfz-Betrieben eine Konzentration der durchschnittlichen Mitarbeiterzahl von sieben pro Betrieb im Jahr 1995 auf zwölf Mitarbeiter pro Betrieb im Jahr 2010 stattgefunden.

Dabei sank in den letzten 15 Jahren tendenziell die Anzahl der markengebundenen Werkstätten (siehe Abb. 3), während gerade dort die Anzahl der durchschnittlich Beschäftigten überproportional stieg (Mega-Dealer-Trend).

Die freien (ohne Markenbindung) Werkstätten sind deutlich kleiner, agieren stärker in den ländlichen Regionen und sind in den letzten Jahren nach der Konzentrationswelle um das Jahr 2000 von der Ausdünnung nicht so stark betroffen wie

die markengebundenen Werkstätten. Es gibt sehr viele kleine freie Kfz-Betriebe und wenige, aber dafür große markengebundene Werkstätten. Große Werkstätten können prinzipiell eher Arbeitsorganisationsstrukturen schaffen, in denen einfache und komplexe Arbeiten voneinander getrennt werden. Dies ist nach den vorliegenden Erkenntnissen eine Bedingung für die Möglichkeit der Beschäftigung ausgebildeter Kfz-Servicemechaniker.

Während große Werkstätten eher Personalabteilungen vorhalten und eine strategische Personalentwicklung betreiben, sind kleine Werkstätten stärker in informelle Gesellschaftsstrukturen (Kunde/Betrieb) eingebunden. Beide Aspekte sind für die Ausbildung und Beschäftigung von Kfz-Servicemechanikern von Bedeutung.

Unter den rund 38.000 Betrieben im Kfz-Gewerbe bilden ca. 19.000 in Handwerk, Industrie und Handel aus (Ausbildungsbetriebsquote: 48,3 %; BIBB 2010 Tabelle A5.10.1-21). Bei einer Ausbildungsquote von ca. 18 % und einer Durchschnittsgröße von zwölf Mitarbeitern pro Betrieb (vgl. ZDK 2011) bildet statistisch jeder Betrieb 2,16 Jugendliche aus. Die hohe Ausbildungsquote führt dazu, dass im Kfz-Sektor weit über Bedarf ausgebildet wird, so dass neue Ausbildungsberufsprofile nur dann eine realistische Chance auf Akzeptanz haben, wenn diese tatsächlich auf neue Beschäftigungsfelder ausgerichtet sind. Die hohe Kongruenz

Entwicklung der Kfz-Betriebe in Deutschland

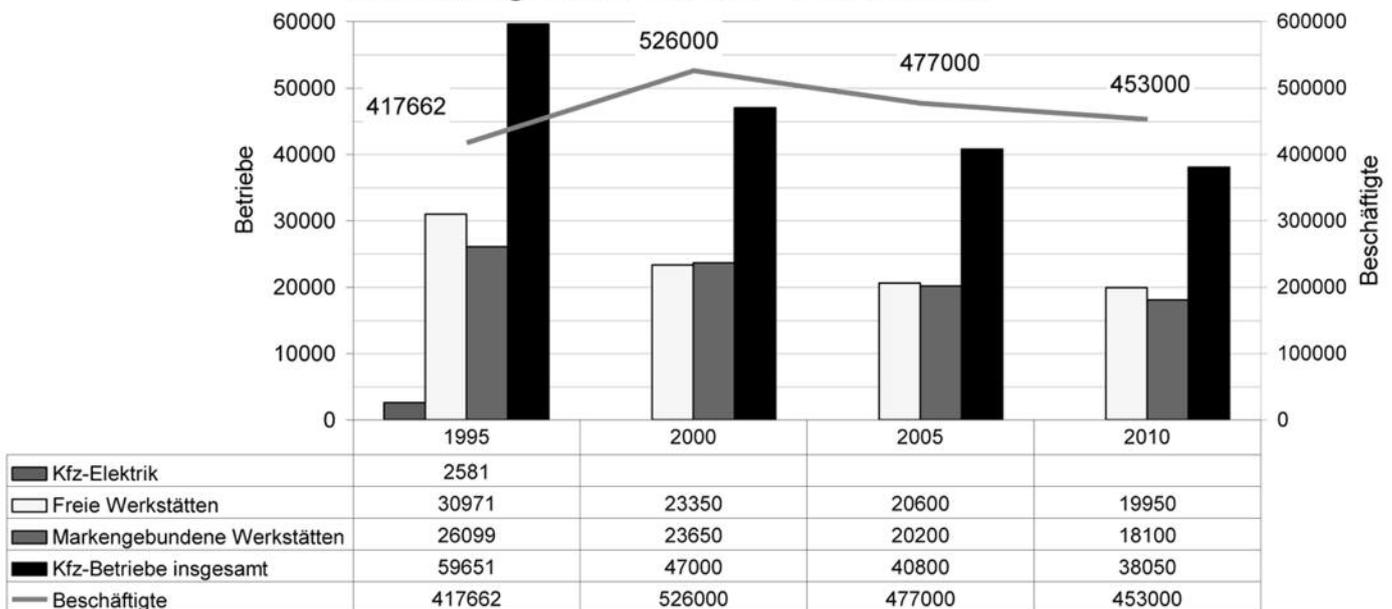


Abb. 3: Kfz-Betriebe und Beschäftigte (Quelle: ZDK)

zwischen den Profilen Kfz-Servicemechaniker und Kfz-Mechatroniker stellt die Betriebe vor eine Reihe von Fragen:

- Sollen Kfz-Servicemechaniker anstatt Kfz-Mechatroniker ausgebildet werden?
- Welche Aufgabenstellungen können ausgebildete Kfz-Servicemechaniker übernehmen und welche Vorteile hat dieses vor der Ausbildung von Kfz-Mechatronikern?
- Muss die betriebliche Ausbildung für Kfz-Servicemechaniker und Kfz-Mechatroniker unterschiedlich gestaltet sein?
- Sollen die angehenden Kfz-Servicemechaniker gemeinsam mit oder getrennt von Kfz-Mechatronikern in den Berufsschulen unterrichtet werden?

Mit diesen Fragen zur Ausbildung ist auch die Frage verbunden, ob für die spätere Beschäftigung in den Betrieben eine Veränderung der Arbeitsorganisation notwendig ist, denn die kleinen Kfz-Betriebe arbeiten traditionell ohne Arbeitsteilung und die großen Kfz-Betriebe verfolgen ebenfalls Arbeitsorganisationskonzepte, die eine hohe Arbeitsqualität durch möglichst hohe Qualifizierungsniveaus herzustellen suchen. Letzteres ist einer der bedeutendsten Gründe für die hohe Ausbildungsquote im Kfz-Gewerbe: Die besten Fachkräfte sollen für die Beschäftigung im Kfz-Sektor gewonnen werden. Gleichzeitig sehen sich die Betriebe damit konfrontiert, dass gerade letztere sich oftmals umorientieren, den zweiten Bildungsweg beschreiten und ein Studium beginnen. Diese Überlegungen deuten die vielfältigen Wechselwirkungen an, die mit der Einführung eines neuen Ausbildungsberufes verbunden sind.

5 Die Entwicklung und Bedeutung von Ausbildungsverhältnissen zum Kfz-Servicemechaniker und Substitutionseffekte

Seit dem Erprobungsbeginn im Jahr 2004 wuchs zunächst die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum

Kfz-Servicemechaniker in NRW. Ab 2007 zeichnet sich eine Stagnation ab (vgl. Abb. 4). Der Anteil an Kfz-Servicemechanikern an allen neuen Ausbildungsverhältnissen in den Kfz-Serviceberufen stieg pro Jahr um etwa 3 % von anfänglich 7 auf einen Höchststand von 17 % im Jahr 2007 und weiter auf 20 % im Jahr 2009.

Inwieweit bei den Ausbildungsverhältnissen eine Substitution von dreieinhalbjährigen Ausbildungsstellen durch zweijährige vonstattengeht, ist nicht mit Sicherheit zu sagen. Für die ersten beiden Jahrgänge der Kfz-Servicemechaniker (Kohorten 2004 und 2005) konnten die ausbildenden Betriebe jedoch gefragt werden, ob sie die Ausbildung zum Kfz-Servicemechaniker anstatt oder zusätzlich zu bisherigen Kfz-Mechatroniker-Stellen angeboten hatten (siehe Abb. 2, Nr. 2). Das Ergebnis fiel zwiespältig aus: Gut 36 % der Betriebe hatten eine zusätzliche Lehrstelle geschaffen, jedoch knapp 39 % einen Kfz-Servicemechaniker anstatt eines Kfz-Mechatronikers eingestellt. Zusätzlich waren auch Ausbildungsstellen im Bereich der bisher ungelerten Tätigkeiten geschaffen worden: Einerseits geben ca. 2 % der Betriebe an,

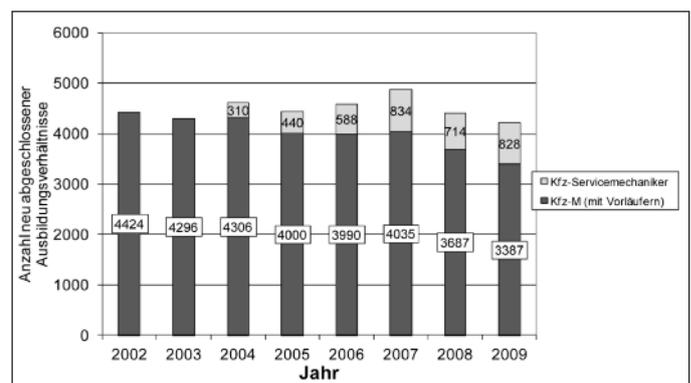


Abb. 4: Zahl der neuen Ausbildungsverträge von Kfz-Servicemechanikern und Kfz-Mechatronikern in NRW im Vergleich (Stand: jew. 31.12. des Jahres, Quelle: BIBB-Auszubildende Zeitreihen)

	Betrieb	Träger	Gesamt
2004	85 %	15 %	100 %
2005	82 %	18 %	100 %
2006	76 %	24 %	100 %
2007	66 %	34 %	100 %
2008	71 %	29 %	100 %

Abb. 5: Bildungsträger als Vertragsnehmer für Kfz-Servicemechaniker im Zeitverlauf (Quelle: Lehrlingsrolle NRW).

Ausbildungsplätze zum Kfz-Servicemechaniker zusätzlich zur Einstellung Ungelernter geschaffen zu haben, auf der anderen Seite konnten knapp 9 % der Kfz-Servicemechaniker einen Ausbildungsplatz auf einer Stelle erhalten, die bisher von einem Ungelernten ausgefüllt worden war. Für 14 % der befragten Betriebe war keine Aussage möglich.

Eine andere Art der Substitution findet zwischen Betrieben und öffentlich finanzierten Trägern des Übergangssystems statt: Zu Beginn der Erprobung wurden nur etwa 12 % aller Ausbildungsverträge zum Kfz-Servicemechaniker durch Bildungsträger abgeschlossen (vgl. Musekamp, u. a. 2006, S. 103). Über alle Kohorten von 2004 bis 2008 hat jedoch jeder vierte Kfz-Servicemechaniker seinen Ausbildungsvertrag nicht mit einem Betrieb, sondern mit einem Bildungsträger geschlossen (25,7 %). Im Zeitverlauf betrachtet deuten diese Zahlen darauf hin, dass die Bildungsträger den Kfz-Servicemechaniker zunehmend als Maßnahme aufgreifen: Im Jahr 2007 lag ihr Anteil gar bei 34 % (siehe Abb. 5), ging jedoch 2008 wiederum auf 29 % zurück.

Ausmaß, Hintergründe und Ursachen für diese Entwicklung wurden im Rahmen der bundesweiten Evaluation des Kfz-Servicemechanikers genauer untersucht (siehe Becker/Spöttl/Karges/Musekamp [im Druck]).

6 Die Zielgruppe³

Die formale Zielvorgabe, für den Ausbildungsberuf Kfz-Servicemechaniker nur Hauptschulabsolventen ohne Fachoberschulreife einzustellen (in NRW „Typ 10A“), wurde zu rund 77 % erfüllt (siehe Abb. 2, Nr. 1). Zugleich wurden damit im Verhältnis zum Kfz-Mechatroniker besonders häufig diejenigen Jugendlichen ausgebildet, die nach gängigen Statistiken häufiger Probleme beim Übergang in das Berufsleben haben. Dies sind Jugendliche mit Migrationshintergrund, einer Lernschwäche sowie Jugendliche aus einem bildungsfernen Haushalt oder mit erschwerten häuslichen Bedingungen (zur Klassifizierung siehe Musekamp/Spöttl/Becker 2011b, S. 86). Kfz-Servicemechaniker weisen insgesamt deutlich mehr dieser Risikofaktoren für einen problematischen Übergang in Ausbildung und Beruf auf als Kfz-Mechatroniker: Während nur 17,4 % der Kfz-Servicemechaniker angaben, dass keiner der genannten Faktoren auf sie zutrifft, waren es unter den Kfz-Mechatronikern mit 43,5 % mehr als doppelt so viele.

Die Risikofaktoren für einen problemlosen Übergang in Ausbildung sind für Kfz-Servicemechaniker in Abb. 6 dargestellt.

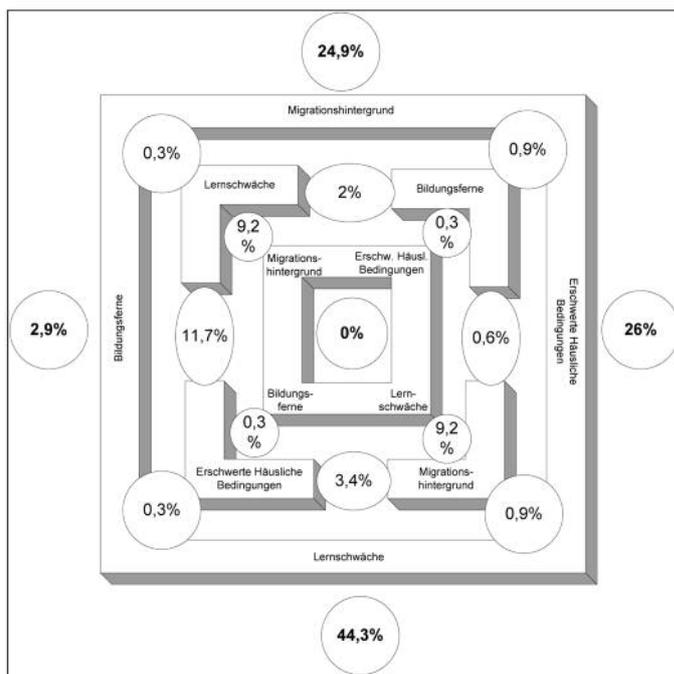


Abb. 6: Profil der erreichten Zielgruppe bezüglich verschiedener Risikofaktoren, die den Zugang zu dualer Ausbildung erschweren (Kfz-Servicemechaniker der Kohorten 2004 und 2005, 100 % = 350).

In den Kreisen bzw. Ellipsen lässt sich jeweils der Anteil derjenigen Jugendlichen ablesen, die die angrenzenden Merkmale auf sich vereinen.

Das Vorkommen mehrerer dieser Faktoren bei einer Person verringert die Chance auf einen Ausbildungsplatz besonders stark (vgl. Ulrich 2003; Bohlinger 2004). Und auch einige Kfz-Servicemechaniker vereinten mehrere der genannten Merkmale auf sich und dürften es demnach auf dem regulären Ausbildungsmarkt mehrfach schwer gehabt haben (siehe Abb. 6). Der Prozentsatz von Jugendlichen, bei denen zwei oder mehr Merkmale auftreten, ist jedoch verhältnismäßig niedrig: 11,7 % der Jugendlichen wiesen eine Lernschwäche und gleichzeitig erschwerte häusliche Bedingungen auf, 9,2 % hatten einen Migrationshintergrund und eine gleichzeitige Lernschwäche.

7 Erfolg von Kfz-Servicemechanikern in der Ausbildung

Der Erfolg von Kfz-Servicemechanikern in der Ausbildung wurde in den vergangenen Jahren mit Hilfe des Kfz-Verbandes in NRW ermittelt. Dabei zeigte sich, dass diese verhältnismäßig selten ihre Ausbildung abbrachen. Je nach Kohorte nahmen nur zwischen 11 und 19 % eines Jahrgangs nicht an der Abschlussprüfung teil. Wer teilnahm, hatte zudem eine hohe Chance, die Prüfung auch zu bestehen: Über die Jahre waren zwischen 81 und 90 %⁴ der angetretenen Kfz-Servicemechaniker bei den Prüfungen erfolgreich (siehe Abb. 7).

Auch die Zahl derjenigen Kfz-Servicemechaniker, die nach der Abschlussprüfung ihre Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker fortsetzen ist konstant: Zwischen 40 und 44 % der Absolventen wählten den Durchstieg, und zwar überwiegend ohne Hilfe durch das Land Nordrhein-Westfalen. Nur in wenigen Einzelfällen finanzierte das Land den Anschluss über

Einstellungsjahr:	2004		2005		2006		2007	
	abs.	in %						
Neue Ausbildungsverträge	311	100 %	440	100 %	588	100 %	834	100 %
Offizielle Lösungsquote (BIBB)		7 %		21 %		22 %		NN.
Ausbildungsabbrecher retrospektiv	44	14 %	51	12 %	67	11 %	157	19 %
Teilnehmer Abschlussprüfung (AP) gesamt	267	100 %	389	100 %	521	100 %	677	100 %
Teilnehmer AP mit ausreichender Leistung	216	81 %	297	76 %	427	82 %	610	90 %
Anzahl Kfz-Servicemechaniker mit Vertrag zum Kfz-Mechatroniker	86	40 %	126	42 %	188	44 %	NN.	NN.

Abb. 7: Erfolg von Kfz-Servicemechanikern in der Retrospektive, Quelle: Kfz-Gewerbe NRW und BIBB

ein dafür vorgesehenes Programm (insg. 28 Fälle aus den Kohorten 2004 bis 2006).

Ebenso erfolgreich sind die Kfz-Servicemechaniker, die die Chance auf den Durchstieg zum dreijährigen Ausbildungsberuf nutzten und ihre Gesellenprüfung zum Kfz-Mechatroniker in Angriff nahmen (siehe Abb. 2, Nr. 4 und 6). Die Erfolgsquote der Kfz-Mechatroniker, die zuvor eine Ausbildung zum Kfz-Servicemechaniker absolviert hatten, lag für die Kohorten 2005 und 2006 konstant bei etwa 83 % (siehe Abb. 8) und unterschied sich damit kaum vom Durchschnitt aller Kfz-Mechatroniker in Nordrhein-Westfalen, die ihre Abschlussprüfung im Jahr 2005 abgelegt haben (82,1 %, Quelle: BIBB-Datenblätter⁵).

Während den Kfz-Servicemechanikern in der Ausbildung insgesamt ein erfolgreiches Abschneiden bescheinigt werden kann, kommen Verbleibsanalysen nach deren Übergang in die Erwerbstätigkeit zu differenzierteren Ergebnissen.

8 Beruflicher Verbleib von Kfz-Servicemechanikern und Kfz-Mechatronikern

Im Verlauf der verschiedenen Erhebungswellen erwies sich das Verbleibsmuster von Kfz-Servicemechanikern als weitgehend stabil: Etwa 42 % der erfolgreichen Kfz-Servicemechaniker eines Jahrgangs stiegen zum Kfz-Mechatroniker durch, etwa 11 % mündeten in eine Erwerbsarbeit als Kfz-Servicemechaniker-Fachkraft ein und etwa 47 % verblieben alternativ (siehe Abb. 2, Nr. 4 und 6).

	Kohorte 2005		Kohorte 2006	
	abs.	in %	abs.	in %
Durchsteiger zum Kfz-M, davon	120	100 %	188	100 %
Prüfung Kfz-M bestanden	100	83 %	157	84 %
Prüfung Kfz-M nicht bestanden	12	10 %	19	10 %
Kfz-Mechatroniker Ausbildung abgebrochen	5	4 %	12	6 %
Fehlende Werte	3	3 %	0	0 %

Abb. 8: Erfolg von durchgestiegenen Kfz-Servicemechanikern der Kohorten 2005/2006 in den Kfz-Mechatroniker-Prüfungen 08/09 bzw. 09/10, Quelle: Kfz-Gewerbe NRW

Verbleibserhebungen bei Absolventen zeigten aber auch, dass längst nicht allen Kfz-Mechatronikern der Sprung von der Ausbildung in eine Erwerbsarbeit als Facharbeiter im Kfz-Sektor gelang. Eine derartige Überbedarfsausbildung ist nicht untypisch, weder für den deutschen Arbeitsmarkt im Allgemeinen (Alex 2002) noch für den Kfz-spezifischen Arbeitsmarkt im Besonderen (z. B. Parmentier 2001). Gleichzeitig sind

anerkannte Berufsbilder in der Regel so breit geschnitten, dass für die Absolventen auch außerhalb des anvisierten Zielberufes Beschäftigungsmöglichkeiten bestehen, bei denen sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zumindest teilweise einbringen können. Diese Polyvalenz ist immer auch Ziel beruflicher Bildung und kann somit auch als Gütekriterium für konkrete Ausbildungsberufe betrachtet werden. Zur Bewertung der geringen Übergangsquote von Kfz-Servicemechanikern in eine entsprechende Erwerbsarbeit (11 %) mussten also detailliertere Analysen vorgenommen werden, die Kfz-Servicemechaniker und Kfz-Mechatroniker im Vergleich berücksichtigen.

Dazu wurde auf die Erwerbstätigenbefragung der BIBB/baua 2006 zurückgegriffen. Die Absolventen wurden gefragt,

- welche Art von Ausbildung für die Ausübung ihrer derzeitigen Erwerbstätigkeit in der Regel erforderlich ist (Status) und
- wie viel von den beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten, die sie in der Ausbildung erworben hatten, bei der derzeitigen Tätigkeit verwertbar sind (ausbildungsadäquate Tätigkeit, vgl. Hall 2006, 2007).

Es zeigt sich, dass sich die Chance, überhaupt an Erwerbsarbeit teilzuhaben, zwischen Kfz-Mechatronikern und Kfz-Servicemechanikern strukturell nicht wesentlich unterscheidet: Die Erwerbswahrscheinlichkeit lag direkt nach der Ausbildung bei etwa 30 % und stieg in den folgenden 12 Monaten auf etwa 70 %⁶.

Deutliche Unterschiede kommen jedoch hinsichtlich des Typs der ergriffenen Erwerbstätigkeiten zutage. Kfz-Servicemechaniker gelangten mit signifikant geringerer Wahrscheinlichkeit in eine Erwerbsarbeit, die nach eigenen Angaben inhaltlich der Ausbildung entspricht. Zwar sind auch Kfz-Mechatroniker im Falle einer Erwerbstätigkeit nicht immer ausbildungsadäquat beschäftigt, jedoch gibt es bei den Kfz-Serviceme-

chanikern eine viel deutlichere Diskrepanz zwischen Ausbildung und Erwerbstätigkeit: Kfz-Mechatroniker hatten zwei Monate nach der Gesellenprüfung eine Chance von 60 % auf eine inhaltlich adäquate Beschäftigung, Kfz-Servicemechaniker lagen mit etwa 25 % signifikant darunter. Diese geringere Wahrscheinlichkeit, eine ausbildungsadäquate Arbeit zu ergreifen, nahm auch im Verlauf der folgenden zehn Monate nach der Abschlussprüfung nicht mehr zu.

Gleiches gilt für den Status der Absolventen, der in Hilfsarbeit und Facharbeit unterschieden wurde. Kfz-Servicemechaniker wurden häufiger als Hilfsarbeiter und somit seltener als Geselle bzw. Fachkraft eingestellt als ihre Kfz-Mechatroniker-Kollegen: Während die Wahrscheinlichkeit für Kfz-Mechatroniker, eine Gesellenposition zu erreichen, bereits nach zwei Monaten bei etwa 60 % lag, ging diese für Kfz-Servicemechaniker selbst nach einem Jahr nicht über den Wert von 30 % hinaus. Die Kfz-Mechatroniker hatten dagegen auch nach zwei Monaten Suche noch eine steigende Wahrscheinlichkeit, einen Arbeitsplatz als Geselle zu bekommen. Auch dieser Unterschied zwischen den beiden Ausbildungsberufen ist signifikant.

Bei all diesen Aussagen zur Qualität des beruflichen Verbleibs ist jedoch zu beachten, dass ein erheblicher Teil von 42 % der Absolventen die Ausbildung als Kfz-Mechatroniker fortführt (Durchstieg siehe oben) und damit in diesen Untersuchungen zur Erwerbsarbeit nicht berücksichtigt wird. Zieht man in Betracht, dass sich die Chancen auf inhalts- und statusadäquate Beschäftigung durch den dann möglichen Abschluss als Kfz-Mechatroniker deutlich erhöht, so ist der Kfz-Servicemechaniker als Einstieg in die Kfz-Berufe eine mögliche Wahl, vorausgesetzt, der Ausbildung liegt ein betrieblicher Ausbildungsvertrag zugrunde und es kommen die gleichen Qualitätsstandards zur Anwendung wie bei Kfz-Mechatronikern⁷. Als Erwerbsberuf bietet der Abschluss als Kfz-Servicemechaniker im Vergleich zum Kfz-Mechatroniker jedoch deutlich weniger Chancen (vgl. Musekamp/Spöttli/Becker 2011a).

9 Beschäftigungsfelder für Kfz-Servicemechaniker

Kfz-Servicemechaniker sind nicht als Fachkräfte in Kfz-Betrieben angekommen (siehe Abb. 2, Nr. 5 und 7). Lediglich 2,2 % der befragten Betriebe hatten bis August 2008 einen Kfz-Servicemechaniker nach der Ausbildung eingestellt bzw. übernommen. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren allerdings erst ca. 380 Kfz-Servicemechaniker-Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt verfügbar.

Das allgemeine Qualifikationsniveau in den Betrieben und deren Rekrutierungsverhalten unterstützen jedoch die These, dass Kfz-Servicemechaniker als Fachkräfte im Sektor bisher keine Bedeutung haben. Zunächst zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Arbeit in den Werkstätten von Kfz-Gesellen mit Kfz-Mechatroniker-Abschluss (bzw. dessen Vorgängerberufen) bewältigt wird. Knapp zwei Drittel des Werkstattpersonals sind dreieinhalbjährig ausgebildete Gesellen. Während im Schnitt 20 % der Mitarbeiter in der Werkstatt einen Meisterbrief erworben haben, sind An- und Un-

gelernte mit 6 % kaum von Bedeutung. Dementsprechend gestaltet sich das Rekrutierungsverhalten der Betriebe. Auf niedrigem Qualifikationsniveau besteht kaum Bedarf an Personal. Nur 4 % der Betriebe hatten Bedarf an Qualifikationen unterhalb des Kfz-Mechatroniker-Niveaus. Falls doch Bedarf besteht, ist dieser relativ leicht zu decken. Insgesamt 85,4 % der offenen Stellen des Jahres 2007 konnten ohne bzw. mit geringen Schwierigkeiten besetzt werden. Die 8 % der offenen Stellen auf an- und ungelerntem Niveau wurden dagegen problemlos besetzt. Nach Kfz-Servicemechanikern wurde im Jahr 2007 nicht gesucht.

Warum Betriebe bisher kaum auf Kfz-Servicemechaniker setzen, konnte im Rahmen der betrieblichen Fallstudien beantwortet werden (Erhebung 7, siehe Abb. 2). Die untersuchten Werkstätten im Pkw-Segment argumentieren meist auf Grundlage der Aufgabenstruktur und der Arbeitsorganisation, warum der Einsatz eines Kfz-Servicemechanikers als Fachkraft dem Betrieb weniger sinnvoll erscheint. In den kleinen Werkstätten wurde dies unabhängig von der Markengebundenheit hauptsächlich auf die Vielfältigkeit und das Anspruchsniveau der anfallenden Aufgaben zurückgeführt. Der Betrieb muss zur Sicherung des eigenen Bestehens eine möglichst breite Palette an Aufträgen abdecken. Dies wird mit nur wenigen Mitarbeitern sichergestellt, so dass für Inhaber der Anspruch besteht, dass alle Personen in den Werkstätten über ein möglichst großes Repertoire an Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. In den großen Markenbetrieben ist die Argumentationsweise eine andere, führt jedoch zu dem gleichen Ergebnis. Hier wird hervorgehoben, dass ein Einsatz von Kfz-Servicemechanikern aufgrund der höheren Arbeitsteilung und der größeren Menge an Aufträgen prinzipiell möglich wäre. Jedoch ist der Nutzen eines Kfz-Servicemechanikers für die Betriebe bisher nicht erkennbar, weil einerseits hohe Qualitätsansprüche bestehen und andererseits zu vergleichbaren Kosten genügend Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, die langjährige Erfahrung oder zumindest eine Ausbildung mit längerer Ausbildungszeit aufweisen.

Anders als im Pkw-Bereich wurden in den Werkstätten für Nutzfahrzeuge (Nfz) explizite Vorteile benannt, die ein ausgebildeter Kfz-Servicemechaniker gegenüber einem ausgebildeten Kfz-Mechatroniker für bestimmte Aufgaben aufweist: Erstens können in Nfz-Betrieben eher anspruchsvolle und anspruchsvolle Aufgaben auf verschiedene Personen aufgeteilt werden, weil entweder stark arbeitsteilig oder in Teams gearbeitet wird. Zweitens nehmen Betriebe an, dass die in Nfz-Werkstätten anfallenden körperlich schweren und z. T. weniger anspruchsvollen Arbeiten gerne von Kfz-Servicemechanikern wahrgenommen würden. Diese Hoffnung wurde in den untersuchten Nfz-Betrieben jedoch enttäuscht. Es waren keine Kfz-Servicemechaniker beschäftigt, weil ehemalige Auszubildende doch mehr erreichen wollten als erwartet oder die ausgebildeten Kfz-Servicemechaniker wurden wegen mangelnder Reife nicht übernommen.

10 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die berichteten Ergebnisse über Ausbildung und Erwerbsarbeit von Kfz-Servicemechanikern zeichnen ein vielfältiges

und zum Teil zwiespältiges Bild von den Effekten eines zweijährigen Ausbildungsberufes im Kfz-Sektor.

Das politisch gewollte Ziel, schwache Hauptschulabsolventen und Jugendliche ohne Abschluss in den Beruf zu integrieren, konnte zu 77 % erreicht werden. Allerdings wurden nicht nur zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen, sondern auch bestehende Stellen zum Kfz-Mechatroniker ersetzt. Kritisch ist auch zu sehen, dass das zunächst große Ausbildungsengagement der Betriebe zunehmend von öffentlich finanzierten Maßnahmeträgern wahrgenommen wird. Die Auszubildenden selbst überzeugen wiederum: Sie brechen ihre Ausbildung selten ab und kommen in mehr als 80 % der Fälle zu einem erfolgreichen Abschluss. Dies führt jedoch nur sehr selten in eine Beschäftigung im Kfz-Sektor, die dem Profil des zweijährigen Berufes entspricht: Der Berufseinstieg als Facharbeiter gelang drei Monate nach der Abschlussprüfung nur etwa 11 % der Absolventen, während 42 % zum Kfz-Mechatroniker durchstiegen und der größte Teil alternativ verblieb (47 %). Der Grund hierfür liegt in den betrieblichen Strukturen: Beschäftigungsfelder im Kfz-Service waren nur unter bestimmten Bedingungen und in Betrieben mit geeigneten Organisationsstrukturen vorhanden, z. B. in Nutzfahrzeugbetrieben oder in sehr großen Betrieben, die systematisch in arbeitsteiligen Strukturen arbeiten. Beides kommt im deutschen Kfz-Service-Sektor nicht so häufig vor, als dass zukünftig mit großen Einstellungszahlen zu rechnen wäre. In den wenigen Großbetrieben dominieren hohe Qualitätsansprüche, die von Kfz-Service-Mechanikern nach Auffassung der Serviceleiter in der Regel nicht einlösbar sind.

Noch im Jahr 2011 werden sich die Vertreter von IG Metall und dem Zentralverband Deutsches Kraftfahrzeuggewerbe verständigen, um dem Ordnungsgeber Vorschläge über die Zukunft des zweijährigen Ausbildungsberufes zu unterbreiten. Aus Sicht der Sozialpartner scheint die Integration des Kfz-Service-Mechanikers als Fachrichtung oder Schwerpunkt in den dreieinhalbjährigen Kfz-Mechatroniker nicht ausgeschlossen. Da das Konsensprinzip im Ordnungsgeschäft jedoch gerade bei zweijährigen Ausbildungsberufen in der Vergangenheit nicht mehr die entscheidende Rolle spielte, ist das Ergebnis der Verhandlungen kaum prognostizierbar. Siehe zu diesem Ergebnis unter Nachrichten S. 32 im vorliegenden Heft (Anm. d. Red.).

Anmerkungen

- 1 Zur Erhöhung der Lesbarkeit wird nur die maskuline Form verwendet.
- 2 Die Evaluation im Bundesgebiet wurde von den Verfassern im Auftrag des BIBB durchgeführt. Die Arbeiten dazu befinden sich derzeit in der Abschlussphase.
- 3 Ab Kapitel 5 konzentrieren sich die Ausführungen auf NRW. Die Daten sind auch Gegenstand des Abschlussberichts der Autoren.
- 4 Die Zahlen beruhen in den ersten Jahren auf Angaben von allen 47 Kfz-Innungen in NRW. In den Jahren 2006 bis 2008 wurden die Innungen nur teilweise erreicht, so dass die Werte auf Grundlage der Stichprobe geschätzt wurden. Die Durchstiegsquoten vom Kfz-Service-Mechatroniker zum Kfz-Mechatroniker werden seit 2006 nicht mehr vom Kfz-Verband abgefragt, so dass neuere Zahlen fehlen.
- 5 Diese Vergleichszahl des BIBB ist jedoch mit einiger Vorsicht zu betrachten, da es sich um die erste Berechnung der Prüfungserfolgsquote im Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker handelt. Im Folgejahr 2006 brach die Quote um knapp 25 % ein und lag nur noch bei 57,6 % erfolgreichen Prü-

fungsteilnehmern. Dies lässt noch auf statistische Unsicherheiten bei der Erfassung der Daten schließen, deren Plausibilität nicht geprüft werden kann, weil für die darauf folgenden Jahre keine offiziellen Daten des BIBB vorliegen.

- 6 Diese Angaben zur Einmündungswahrscheinlichkeit beruhen auf der sogenannten Kaplan-Meier-Analyse. Mit ihrer Hilfe lässt sich die Wahrscheinlichkeit schätzen, mit der ein bestimmtes Ereignis nicht innerhalb eines bestimmten Zeitintervalls eintritt. Dabei lassen sich auch Fälle berücksichtigen, in denen das entsprechende Ereignis bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes (noch) nicht eingetreten ist. Wie üblich bei Verbleiberhebungen nach langen Zeiträumen, waren die Rückläufe nicht sehr hoch: $n_{\text{Kfz-Sm}} = 31$, $n_{\text{Kfz-M}} = 109$.
- 7 Bei der Ausweitung der Ausbildung zum Kfz-Service-Mechaniker auf das Bundesgebiet fanden erhebliche Qualitätsverluste statt, weil zahlreiche Bildungsträger ohne betriebliche Beteiligung ausbilden (vgl. Becker u. a. 2011).

Literatur

Alex, L. 2002: Diskrepanzen zwischen Ausbildung und Beschäftigung insbesondere im Facharbeiterbereich. In: Jansen, R. (Hrsg.) 2002: Die Arbeitswelt im Wandel: weitere Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 zur Qualifikation und Erwerbssituation in Deutschland. Bielefeld, S. 32–51.

Becker, M./Spöttl, G./Karges, T./Musekamp, F./Bettram, B. 2012: Kfz-Service-Mechaniker/-in auf dem Prüfstand. Chancen und Grenzen zielgruppenspezifischer Berufsausbildung. Reihe Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld.

BIBB 2010: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Tabelle A5.10.1-21 Internet: Ausbildungsbetriebsquote nach Wirtschaftsbereichen in Deutschland 1999, 2007 und 2008. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbildungsbetriebsquote_wirtschaftsbereiche_d_1999_2008.pdf (Stand: 05.10.2011).

BIBB-Auszubildende-Zeitreihen: Auszubildende-Zeitreihen der Aus- und Weiterbildungsstatistik des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.). Online verfügbar: <http://www.bibb.de/de/1108.htm> [21.02.2010].

BIBB-Datenblätter: Auszubildende-Datenblätter der Aus- und Weiterbildungsstatistik des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes (Erhebung zum 31.12.). Online verfügbar: <http://www.bibb.de/de/5490.htm>.

BGBl. I 2004: Verordnung über die Entwicklung und Erprobung des Ausbildungsberufes Kraftfahrzeugservice-Mechaniker/Kraftfahrzeugservice-Mechanikerin. In: Bundesgesetzblatt 2004 Teil I (Nr. 27), S. 1.057–1.066.

BGBl. II 2009: Erste Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Entwicklung und Erprobung des Ausbildungsberufes Kraftfahrzeugservice-Mechaniker/Kraftfahrzeugservice-Mechanikerin. In: Bundesgesetzblatt 2009 Teil I (Nr. 37), S. 1.598–1.599.

Bohlinger, S. 2004: Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftswissenschaften, 100(2004)2, S. 230–241.

Brötz, R./Schwarz, H. 2004: Mehr Ausbildungsplätze durch Einfachberufe?: Leitartikel des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (13.07.2008). Online verfügbar: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitartikel_zweijaehrig-ausbildungsgaenge_beitrag2.pdf [22.02.2010].

Damm, H. 2004: Modellversuch in NRW: Kfz-Service-Mechaniker – ein neuer Beruf für besonders benachteiligte Jugendliche. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Jg. 1/2004, S. 20–21.

Dauenhauer, E. 1985: Die Fachfertiger-ausbildung. Ein Berufsangebot für nicht-behinderte Jugendliche in benachteiligten Positionen. Bonn-Landau: Dt. Industrie- u. Handelstag.

Ehrke, M. 1985: „Benachteiligtenberufe“ kommen nicht in Betracht. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 11(1985), S. 333–334.

Ehrke, M. 2005: Kfz-Service-Mechaniker: Eine Missgeburt (15.10.2005). Online verfügbar: <http://www.igmetall-wap.de/kfzservice-mechaniker.php>.

Ehrke, M./Heimann, K./Vitt, E. 2004: Anschluss statt Ausschluss – Zweijährige Berufe helfen benachteiligten Jugendlichen nicht. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 1/2004, S. 25–28. Online verfügbar: www.igmetall-wap.de/publicdownload/AnschlussvsAusschluss.pdf [28.04.2009].

Hall, A. 2006: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2005/2006. Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen: Erhe-

bungsinstrument (Fragebogenmaster für die CATI-Programmierung incl. Variablenkennung). BIBB/BAUA.

Hall, A. 2007: Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006: Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Nr. 2.2101. BIBB/BAUA.

Lempert, W./Ebel, H. 1965: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau. Freiburg im Breisgau.

Musekamp, F. 2010: Betrieblicher Einsatz von Absolventen zweijähriger Ausbildungsberufe. Eine empirische Untersuchung des Ausbildungsberufes Kfz-Servicemechaniker/-in. Bielefeld.

Musekamp, F. 2011: Validierung eines Multiple-Choice-Instruments zur Erfassung von Kompetenzen in der Domäne Kfz-Service & Reparatur. In: *Fajshauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E.* (Hrsg.) Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen, Berlin, Farmington Hills: Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE), S. 103–115.

Musekamp, F./Spöttl, G./Becker, M. 2006: Evaluation des Berufes Kfz-Servicemechaniker. Eine empirische Untersuchung und Bewertung eines zweijährigen Ausbildungsberufes im Kfz-Sektor. Zwischenbericht I: Schwerpunkte: Befragungsergebnisse Auszubildende und Berufskollegs. Unter Mitarbeit von Bernd Haasler, Heike Arold, Nils Petermann, Hermann Hitz, Klaus Isermann und Daniela Ahrens. Institut Technik und Bildung. Bremen.

Musekamp, F./Spöttl, G./Becker, M. 2007: Synthesebericht. Bilanz der Erprobung des Ausbildungsberufes Kfz-Servicemechaniker und Handlungsszenarien. Unter Mitarbeit von Nils Petermann, Hermann Hitz und Klaus Isermann. Institut Technik und Bildung. Bremen.

Musekamp, F./Spöttl, G./Becker, M. 2011a: Abschlussbericht Kfz-Servicemechaniker-Projekt (III). Kompetenzerhebung und Verbleibsuntersuchung zum zweijährigen Ausbildungsberuf Kfz-Servicemechaniker. Institut Technik und Bildung, Universität Bremen. Bremen.

Musekamp, F./Spöttl, G./Becker, M. 2011b: Zweijährige Ausbildung im Kfz-Service. Kfz-Servicemechaniker/-innen aus der Perspektive von Auszubildenden, Lehrenden und betrieblichen Akteuren. Bielefeld.

Musekamp, F./Spöttl, G./Becker, M./Kühn, S. 2008: Abschlussbericht Kfz-Servicemechaniker-Projekt (II). Verbleibsuntersuchung zum zweijährigen Ausbildungsberuf Kfz-Servicemechaniker. Unter Mitarbeit von Nils Petermann und Hermann Hitz. Institut Technik und Bildung. Bremen.

Parmentier, K. 2001: Fachkräfte in anerkannten Ausbildungsberufen. In: Dostal, W./Parmentier, K./Pflicht, H. (Hrsg.) 2001: Wandel der Erwerbsarbeit: Qualifikationsverwertung in sich verändernden Arbeitsstrukturen. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, S. 31–70.

Pütt, H. 1976: Stufenausbildung: Anspruch und Wirklichkeit einer beruflichen Ausbildungsform; eine Untersuchung über Stufenpläne und Stufenmodelle in der Berufsbildung. Essen.

Sehrbrock, I. 2004: Neue Berufe für Jugendliche mit schlechten Startchancen. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* (2004)1, S. 17–20.

Ulrich, J. G. 2003: Jugendliche mit Berufsstudenschwierigkeiten: Wer ist das. In: *Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund* (Hrsg.) 2003: Beiträge aus der Forschung. Dortmund, S. 28–52.

Zabeck, J. 2005: Entwicklung und Evaluation von Bildungsgängen. In: *Rauner, F.* (Hrsg.) 2005: *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld, S. 209–217.

ZDK 2011: Zahlen und Fakten. Deutsches Kraftfahrzeuggewerbe. Bonn: Wirtschaftsgesellschaft des Kraftfahrzeuggewerbes mbH (Hrsg.).

> BLBS-Nachrichten

Gerechte Chancen für alle – Erfolgsrezepte für die Bildungsrepublik

Am Bildungskongress der CDU/CSU-Fraktion, der kurz vor dem Parteitag der CDU stattfand, nahm im Fraktionssaal des Deutschen Bundestages zu dem oben genannten Thema für den BLBS der stellvertretende Vorsitzende Wolfgang Herbst teil.

Der Vorsitzende der CDU/CSU-Bundestagsfraktion, **MdB Volker Kauder**, referierte unter der Schwerpunktaussage „Jedes Talent zählt: Chancen des demographischen Wandels nutzen“ mit einer Darstellung des Spannungsverhältnisses zwischen Bund und Ländern in Bildungsangelegenheiten unter dem Hinweis auf zu viel momentane Strukturdiskussion angesichts der demographisch bedingten rückläufigen Schülerzahlen in den Ländern ein. Er verwies auf die Gefahr einer geistigen Verreisung durch die Überalterung unserer Gesellschaft und plädierte für den Erhalt innovativer Gedanken und Lösungen, die bisher für

den deutschen Vorsprung auf dem Weltmarkt gesorgt haben.

In Deutschland müssten, so Kauder, zukünftig das Kindeswohl und die Förderung der jungen Menschen im Fokus stehen. Er kündigte an, überall sparen zu wollen, nur nicht bei Bildung, Forschung und Innovation.

Bundesbildungsministerin Prof. Dr. Annette Schavan vertrat die Position der Bundesregierung. Hier eine Zusammenstellung ihrer wichtigsten Statements:

(Bildungs-)Leistung muss sich lohnen. In der Bildungspolitik geht es immer um die nächste Generation. Föderalismus heißt bei allen Unterschiedlichkeiten in den Ländern, eine gemeinsame Strategie für die Bildungsnation Deutschland zu haben. Absicht des Bildungskettenprogramms: Jeder Jugendliche macht seinen Schulabschluss. Das Bildungssystem braucht neue Wege zur Motivation der jungen Menschen in neuen Schulungsformen. Das Bildungs-

system selbst braucht Innovationsfähigkeit und neue Wege. Wir wollen eines der besten Bildungssysteme in der Welt!

Zur beruflichen Bildung: Ein Hoch auf die deutsche berufliche Bildung, die z. B. in Baden-Württemberg bereits fast die Hälfte aller Hochschulzugänge hervorbringt.

Zum DQR: Seit 60 Jahren redet Deutschland von der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Nun müssen wir auch dazu stehen, wenn es um die Zuordnung zum DQR geht. Sie betonte ausdrücklich: „Das Abitur ist nicht mehr wert als eine hochqualifizierende Berufsausbildung wie z. B. des Mechatronikers.“

Wolfgang Herbst

PISA 2000–2009 – den Reformkurs fortsetzen

Zu dem Thema veranstaltete die Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) im Haus der Deut-

schen Wirtschaft in Berlin eine Fachtagung, an der für den BLBS, der stellvertretende Vorsitzende Wolfgang Herbst teilnahm. In diesem Zusammenhang sollen hier nur die wichtigsten Statements wiedergegeben werden:

Dr. Gerhard Braun, BDA: Der Paradigmenwechsel zur Output-Orientierung ist unumkehrbar. Bei PISA geht es um das Kerngeschäft des Lehrens und Lernens. Als vorgegebene Ziele gelten die Bildungsstandards. Um die zu erreichen, stehen die Schulen in der Verantwortung. Wichtig hierbei: *Schüler aktivieren und motivieren!* Die Kerncurricula sind bereits entschlackt. Schule braucht Freiraum (auch in der Auswahl des Personals). Schüler müssen individuell gefördert werden. BDA-Ansatz: Jeder Schule ein eigenes Budget!

Prof. Dr. Ewald Terhart: *Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*

- Die Realität hinkt dem Anspruch moderner Lehrerbildung noch hinterher.
- Verbesserung der Kompetenzorientierung: Praxis-Sequenzen während des gesamten Studiums, Fallanalysen im Kontext von Seminaren, neue Formen der kontinuierlichen Selbstüberprüfung, Orientierung an anderen akademischen Studien-/Ausbildungsgängen oder Suche nach geeigneten Prüfungsformaten.
- Grenzen der Kompetenzorientierung: Ohne Substanz keine Kompetenz. Ohne geeignete Prüfungsformate keine Kompetenzmessung. Universitäten tun sich schwer mit einer klaren Berufsorientierung ihrer Studiengänge und die zweite Phase der Lehrerausbildung und Weiterbildung ist äußerst wichtig.

Prof. Dr. Wolfgang Schöberle: *Kompetenzorientierung im Unterricht*

Fazit seines Vortrages: Die Praxis in der ersten Phase der Lehrerbildung muss ausgeweitet werden. Die zweite Phase der Lehrerausbildung ist äußerst wichtig und darf auf keinen Fall verkürzt werden.

Wolfgang Herbst

PISA & Co – Wozu?

An der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) zu dem oben genannten Thema nahm der stellvertretende Vorsitzende des BLBS, Wolfgang Herbst, teil. Hier die wichtigsten Fragen und Statements:

MDin Dr. Margret Ruep, Amtschefin des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg:

- Was machen wir mit den Zahlen, Daten und Fakten, die sich aus den Ergebnissen von PISA ergeben?
- Deutschland hatte vor PISA eine systematische Bildungsforschung, die es jetzt nicht mehr gibt.
- Wir brauchen aber Antworten auf folgende Fragen: Wie gut ist unser Bildungssystem? Wie gut sind unsere Schulen? Wie gut sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie gut ist unser Wirtschaftssystem?
- Klar ist, dass unsere Bildungspolitik die Bildungsforschung braucht.
- Wir müssen der Frage nachgehen: Warum ist unser Bildungssystem so ungerecht?
- Die OECD bescheinigt uns, dass sich in Deutschland viel bewegt hat.
- Ein Rat für das Verhältnis von Bildungsmanagement und Bildungsverwaltung: Es darf keine Dogmen geben. Bildungsverwaltung hat immer dienende Funktion.

Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz, Präsident der Humboldt-Universität, Berlin (Staatsminister a. D.):

- Deutschland beteiligt sich seit 2000 an den PISA Erhebungen. Herrschte anfangs nach der Bekanntgabe der ersten Ergebnisse noch Aufregung, so ist derzeit eine sich abkühlende Debatte über die Ergebnisse zu konstatieren. Im internationalen Vergleich es gibt noch immer erhebliche Defizite bei unserer Schülerschaft. Er zitierte Prof. Baumert: „Bayern ist das Bremen Kanadas!“
- Seine weiteren Statements: Ohne PISA gäbe es in Deutschland noch keine Bildungsstandards. Ohne PISA geht es nicht, aber PISA allein reicht nicht. Schulen nur „PISA-fähig“ zu machen, kann im Desaster enden. Mit PISA allein kann nicht die

Frage beantwortet werden: Was ist eine gute Schule?

- Seine Vorschläge zur Verbesserung: Lehrplanreform. Mehr Schulautonomie. Bildungsfragen aus den politischen Schlagabtauschen ausnehmen. Die Lehrerausbildung mit mehr Bezug zur Praxis grundlegend verbessern.

Kornelia Haugg, Abteilungsleiterin Berufliche Bildung im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF):

Der Bund steht zu PISA. Wer sich nicht vergleicht – verbleicht! PISA sorgte für eine Revolution im deutschen Bildungswesen und war Ursache für einen Sprung nach vorn. PISA ist die Grundlage für eine neue empirische Bildungsforschung. PISA machte einen nationalen Bildungsbericht möglich. PISA löste eine neue feed-back-Kultur aus mit den Fragen: Wo sind andere besser? Warum sind andere besser? PISA war auch der Auslöser für vermehrte finanzielle Mittel im Bereich der Bildung. PISA bildet nicht alles ab. Zu klären ist daher: Stimmt die PISA-Methode? Die deutsche Wissenschaft sollte einmal die Auswahl verlässlicher Mess-Methoden prüfen.

Wolfgang Herbst

Arbeitskreis junge Kolleginnen und Kollegen (JKBS)

Im Oktober 2011 trafen sich junge Kolleginnen und Kollegen an beruflichen Schulen aus den verschiedenen Bundesländern zum Seminar im dbb forum in Königswinter, um sich gemeinsam fortzubilden und den Arbeitskreis für junge Kolleginnen und Kollegen auf Bundesebene weiterzuführen. Vor zwei Jahren wurde in Bamberg beschlossen, diese ähnlichen Arbeitskreise der einzelnen Bundesländer zusammenzubringen und zu vernetzen. Dies war das zweite Treffen dieser Art.

Vorstellung des BLBS und Neuwahl

Der stellvertretende Bundesvorsitzende, Wolfgang Herbst, stellte die Arbeit des Bundesverbandes vor und erklärte durch eine anschauliche Skizze am Flip-Chart deren Aufbau. Der Bundes-

vorstand macht die operative Arbeit des Verbandes und bereitet die Sitzungen des Bundeshauptvorstands vor. Der Bundeshauptvorstand besteht aus dem Bundesvorstand und zusätzlich aus den Landesvorsitzenden der sechzehn Landesverbände plus Experten und den beiden Schriftleitern der „Berufsbildenden Schule“, die monatlich erscheint.



Wolfgang Herbst stellt die Bildungslandschaft vor.

Im Anschluss daran bekamen die Teilnehmer anhand einer von Wolfgang Herbst entwickelten Grafik einen Überblick über die Bildungslandschaft und seine Bildungswege in Deutschland.

Nach verschiedenen Vorschlägen einigten sich die Teilnehmer auf den Namen „Arbeitskreis für junge Kollegin-

nen und Kollegen an beruflichen Schulen, JKBS“.

Die Aufgaben übernehmen die JKBS-Mitglieder wie folgt:

Leiterin: Kyra Koschinat,
kkoschin@rz-online.de

Stellvertreterin: Elke König,
elkekoenig@gmx.net

Schriftführer: Alexander Dimolis,
alexandermol@gmx.de

Öffentlichkeitsarbeit: Kathleen Dilg,
kathleen78@gmx.net

Seminar Persönlichkeitsbildung und Konfliktmanagement

Der erste Teil des Seminars Persönlichkeitsentwicklung, geleitet vom Dipl.-Psychologen Peter Jung, bestand aus einem Vortrag, einer anschließenden Diskussion und aus Übungen. Themen waren u. a. die psychischen Belastungen der Lehrkräfte im Schulalltag und wie ein Burnout vermieden werden könnte. Im weiteren Verlauf wurden die Ergebnisse der Schaarschmidt-Studie zur Arbeitsbelastung der Lehrer und deren Unterscheidung in vier Grundtypen diskutiert.

Im zweiten Teil des Seminars wurden u. a. praktische Übungen zum Konfliktmanagement durchgeführt und die theoretischen Grundlagen zur systematischen Konfliktanalyse erörtert.

Erstellung eines Zielkataloges und weitere Arbeit des JKBS

- Hierbei wurden folgende Ziele für die weitere Arbeit geplant: Ausweitung des JKBS auf mindestens eine Kollegin oder Kollegen pro Bundesland, Organisation von zwei Treffen pro Jahr, davon eines als Seminar in Königswinter, das andere Treffen flexibel, Aufgreifen und Bearbeiten von Themen, die besonders für junge Kollegen/-innen interessant sind, Aufbau von länderübergreifendem Expertenwissen zur Thematik junge Kollegen/-innen, Vernetzung mit den bereits vorhandenen Arbeitskreisen in den Ländern, Beratung des Bundesvorstandes in Fragen junger Kollegen/-innen und Impulse zur Verbesserung der Lehrerbildung.

- Weiterhin wurden Wünsche an den Bundesvorstand formuliert: Einbindung in den Bundeshauptvorstand durch Teilnahme einer der beiden Sprecherinnen oder ihrer Vertreterinnen. Eine Seite in der Verbandszeitschrift des BLBS „Die berufsbildende Schule“, die vom Arbeitskreis JKBS gestaltet wird. Einbindung des Arbeitskreises in die Homepage des BLBS.

Wer Interesse hat, seinen Beruf und sein Bundesland auf Landes-/Bundesebene zu vertreten, und Spaß daran hat, seinen Horizont zu erweitern, meldet sich einfach bei seinem Berufsverband oder direkt beim JKBS. Wir freuen uns auf euch!

Alexander Dimolis



Von links: Alexander Dimolis (NRW), Kathleen Dilg (Sachsen), Elke König (Sachsen), Kyra Koschinat (RLP), Jürgen Krotter (Bayern), Thomas Schmidt (Bremen), nicht im Bild: Thorsten Hachmer (RLP)



Seminar Persönlichkeitsbildung und Konfliktmanagement

> Nachrichten aus den Ländern

Baden-Württemberg

BLV protestiert gegen weitere Sonderopfer

Empört reagierte die Vorsitzende des Berufsschullehrerverbandes (BLV) Margarete Schaefer auf die Ankündigung von Finanzminister Schmid, in einem ersten Schritt mit 130 Mio. € die Beamtinnen und Beamten zur Finanzierung grün-roter Prestigeprojekte heranzuziehen. Hierzu soll die ohnehin nur minimale Besoldungserhöhung 2012 in Höhe von 1,2 % verschoben und darüber hinaus die Beihilfen im Krankheitsfall verschlechtert werden.

Gerade die Berufsschullehrer hätten – so BLV-Vorsitzende Margarete Schaefer – in der Vergangenheit durch verzögerte Besoldungserhöhungen, Streichung von Leistungsprämien, Kürzung der Altersermäßigung, mehrfachen Deputatserhöhungen und Überstunden im Umfang von über 1.600 Lehrerstellen schon zahlreiche Sonderopfer gebracht. Angesichts sprudelnder Steuereinnahmen seien weitere Sonderopfer den Beamtinnen und Beamten nicht zu vermitteln. Wenn sich jetzt die Abgeordneten eine Erhöhung ihrer Diäten um mehr als 4 % genehmigten und gleichzeitig die Landesregierung nicht einmal bereit sei, den Beamten einen Inflationsausgleich zu gewähren, dann löse dies einen solchen Frust unter der Lehrerschaft aus, dass die Bereitschaft, Überstunden zu leisten, um Unterrichtsausfälle zu vermeiden, nachhaltig beseitigt werde, so Margarete Schaefer.

BLV

Bayern

Beamte bekommen 2012 zweistufige Gehaltserhöhung – Streit in Sicht

Die Staatsregierung will die Gehälter der bayerischen Beamten im kommenden Jahr in zwei Stufen erhöhen. Die erste Gehaltserhöhung um 1,9 % soll zum 1. Januar kommen, die zweite Runde mit 1,5 % zum 1. November.

Darauf einigte sich der Koalitionsausschuss von CSU und FDP.

Damit zeichnet sich ein Konflikt mit dem Bayerischen Beamtenbund (BBB) ab, der die zweite Stufe bereits zum 1. Juni gefordert hatte. Der BBB-Vorsitzende Rolf Habermann protestierte scharf gegen den Plan der Koalition, die zweite Runde der geplanten Besoldungserhöhung 2012 erst vom 1. November 2012 an zu zahlen, denn die gut 330.000 bayerischen Beamten und Pensionisten mussten in diesem Jahr eine Nullrunde schlucken. Die letzte Gehaltserhöhung gab es zum 1. März 2010 mit einem vergleichsweise bescheidenen Plus von 1,2 %.

BBB

Bremen

Handreichung für die Fusion von zwei Landesverbänden

Im Folgenden werden einige Aspekte beschrieben, die bei der Fusion und damit der Bildung eines neuen Verbandes beachtet werden sollten:

1. Auftrag an den Vorstand

Voraussetzung aller zu einer Fusion führenden Aktivitäten ist die Zustimmung der Mitglieder des Verbandes. Entsprechend der Struktur des Verbandes ist in den Mitglieder- und/oder Delegiertenversammlungen ein Meinungsbild herzustellen.

Bei großer Zustimmung sollte mit einem entsprechenden Beschluss der Vorstand beauftragt werden, eine Fusion anzustreben und mit dem Partnerverband in Verhandlungen einzutreten. Ergebnis der Verhandlungen wird der Fusionsvertrag sein.

2. Vertrauensbildende Maßnahmen

Die schwierigsten Schritte einer Fusion sind der Austausch diverser Informationen, die zur Vorbereitung des Fusionsvertrages notwendig sind. Für den Vermögensübertrag müssen die Vermögen beider Verbände offengelegt werden. Es ist zweckmäßig, die letzten drei oder vier Kassenberichte

auszutauschen. Vermögensteile, die eventuell nicht in den Kassenberichten erwähnt werden, müssen genannt und aufgelistet werden. Weiterhin sind die tatsächlichen Mitgliederzahlen darzustellen.

Auflösungen und Neugründung eingetragener Vereine müssen vom Registergericht geprüft und bestätigt werden. Um Probleme dabei zu vermeiden, sollten zu Beginn der Fusionsverhandlungen auch die Satzungen beider Verbände daraufhin geprüft werden, ob und wie die Auflösung des Verbandes geregelt ist.

Gegebenenfalls sind noch Satzungsänderungen in der Vorbereitungsphase der Fusion vorzunehmen, damit die Auflösung formalrechtlich einwandfrei erfolgen kann.

3. Verschmelzung oder Auflösung und Neugründung

Es gibt für Verbände (eingetragene Vereine) zwei Möglichkeiten, zu einer gemeinsamen Rechtsform zu kommen: Aufnahme oder Neugründung. Gegen die Verschmelzung durch Aufnahme sprechen der größere formale Aufwand und mögliche emotionale Vorbehalte bei den Mitgliedern des aufzunehmenden Verbandes.

Die Neugründung eines gemeinsamen Verbandes setzt voraus, dass die alten Verbände sich auflösen. Bei der Auflösung eines eingetragenen Vereins schreibt das Gesetz eine Liquidation vor:

1. Das Vermögen muss übertragen und/oder ggf. verteilt werden.
2. Der Mitgliederübergang muss geregelt werden.
3. Die Öffentlichkeit ist über die Auflösung zu informieren.
4. Etwaige Gläubiger haben eine Anspruchsfrist von einem Jahr.

Die Punkte 1 und 2 sind im Fusionsvertrag zu regeln. Beide Verbände wählen in ihren Auflösungsversammlungen jeweils einen oder mehrere Liquidatoren, die entsprechend dem Fusionsvertrag und den gesetzlichen Vorgaben den Verband abwickeln und die

laufenden Geschäfte beenden. Die Liquidatoren sind verpflichtet, jährlich den Mitgliedern der aufgelösten Verbände über den Stand der Liquidation zu berichten. Das kann auf den Mitglieder- oder Delegiertenversammlungen des neuen Verbandes geschehen.

4. Fusionsvertrag

Für einen geordneten Übergang ist ein Fusionsvertrag erforderlich. Er sollte möglichst alle Bedingungen und Details der Fusion enthalten. Bricht eine der Parteien den Vertrag oder hat sie in den Verhandlungen falsche Angaben gemacht, so ist sie u. U. schadensersatzpflichtig. Dem Fusionsvertrag müssen die Mitglieder-/Delegiertenversammlungen beider Verbände zustimmen, bevor zu einer Auflösungsversammlung eingeladen werden kann. Der Fusionsvertrag enthält u. a. die Punkte: Mitglieder, Satzung, Vermögensübertragung, Liquidation, Vereinsregister, Beitragshöhe, Personalfragen, Zeitplan, Schlussbestimmungen. Der Fusionsvertrag wird unter dem Vorbehalt der Zustimmung der jeweiligen Mitglieder-/Delegiertenversammlungen geschlossen und sollte von allen Vorstandsmitgliedern beider Verbände unterzeichnet werden.

4.1 Mitgliederübergang

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Mitgliederübergang zu regeln. Pragmatisch ist die Verabredung, dass alle Mitglieder der sich auflösenden Verbände automatisch Mitglieder in dem neu gegründeten Verband werden. In die bisherigen Rechte (Rechtsschutz, Versicherungen, Ehrenmitgliedschaft etc.) aus der jeweiligen Mitgliedschaft sollte nicht negativ eingegriffen werden. Einzelne Mitglieder, die die Fusion zu Anlass eines Austrittes nehmen, könnten nach der Fusion ihren Austritt erklären.

4.2 Satzung

In der Regel wird eine neue Satzung erforderlich. Der Satzungsentwurf ist Teil des Fusionsvertrages. Die Gründung des gemeinsamen Verbandes erfolgt auf der Gründungsversammlung durch die Zustimmung der Anwesenden zu dieser Satzung. Nach zwei Jahren sollte die Mitglieder-/Delegiertenversammlung über die Erfahrungen mit der Sat-

zung diskutieren und ggf. notwendige Änderungen beschließen. Der Satzungsentwurf sollte intensiv geprüft werden – nicht nur durch einen Notar. Der Entwurf kann dem zuständigen Registergericht vor Neugründung des Verbandes zur Prüfung vorgelegt werden. Etwaige Fehler oder Ungenauigkeiten können so in der später verabschiedeten Satzung vermieden werden.

4.3 Vermögensübertrag

Der Vermögensübertrag erfolgt auf der Basis der letzten von den Mitglieder-/Delegiertenversammlungen genehmigten (Entlastung) Kassenberichte. Der Vermögensübertrag kann frei vereinbart werden unter Berücksichtigung der Mitgliederinteressen und der gesetzlichen Vorschriften. Über etwaige Restmittel können die Liquidatoren gemäß ihrem Auftrag verfügen, z. B. zur Begleichung von Rechnungen oder zur Verteilung an die Mitglieder der Alt-Verbände.

4.4 Vorstände

Bei genügender Souveränität aller Beteiligten lassen sich einvernehmliche Regelungen in der Personalfrage treffen. Wichtig ist, dass die Gründungsversammlung nicht mit strittigen Vorschlägen und Kampf Abstimmungen belastet wird. Daher sollte der Fusionsvertrag entsprechende Verabredungen enthalten. Selbstverständlich haben die Teilnehmer/-innen der Gründungsversammlung das Recht, bei der Vorstandswahl alternative Personalvorschläge zu machen.

4.5 Zeitplan

Ohne verbindlichen, detaillierten Zeitplan ist eine Fusion nicht durchzuführen. Daher sind die Termine für gemeinsame Vorstandssitzungen, Mitgliederversammlungen zum Beschluss des Fusionsvertrages, Auflösungs- und Gründungsversammlung festzulegen. Je nach Größe und Organisationsstruktur sollten für Vorbereitung und Durchführung der Fusion drei bis fünf Jahre veranschlagt werden.

5. Satzung und Organisationsstruktur

Eine Neugründung ist eine gute Gelegenheit, die bisherigen Satzungen auf

den Prüfstand zu stellen. Funktionsfähigkeit und Rechtssicherheit sind die wichtigsten Anforderungen an eine Verbandsstruktur:

1. Die Strukturen sind offen und orientieren sich an den Zielen und Bedürfnissen der Mitglieder.
2. Alle Mitglieder können sich an der Verbandsarbeit beteiligen.
3. Auch bei Verzicht auf Teilstrukturen ist der Verband handlungsfähig.
4. Unabhängig von der internen Organisation wird der Verband nach außen von einem rechtsfähigen Vorstand vertreten.
5. Der persönlich haftende Vorstand ist gegen satzungswidrige Aktivitäten geschützt.
6. Die Regeln des Verbandes sind klar, eindeutig, verständlich und umsetzbar.

Die Struktur eines neuen Verbandes wird sich an den bisherigen Erfahrungen, politischen Bedingungen und an der Verwaltungsstruktur des Bundeslandes orientieren.

In der Satzung muss die Mitgliedschaft des neuen Verbandes in den beiden Bundesverbänden BLBS und VLW bestimmt werden. Mit der Vertretung des Landesverbandes in den jeweiligen Bundesverbänden können die Vorsitzenden der Landesverband-Fachgruppen beauftragt werden.

Quellen:

Bürgerliches Gesetzbuch:
<http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/>

Umwandlungsgesetz:
http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/umwg_1995/gesamt.pdf

Runge: Die Vereinsfusion:
<http://www.hamburger-sportbund.de/resources/0035/vereinsfusion.pdf>

Dehnen: Das Vereinsrecht:
<http://www.verband-wohneigentum.de/bv/mime/2599D1092310577.pdf>

Min. der Justiz, Sachsen-Anhalt:
Rechtsinformationen für Vereine:
<http://www.sachsen-anhalt.de/index.php?id=vereinsrecht>

Die Auflösung des Vereins:
<http://www.hamburger-sportbund.de/resources/0035/vereinsaufloesung.pdf>

BMJ: Liquidation des Vereins:
http://www.bmj.de/DE/Buerger/gesellschaft/Vereinsrecht/_doc/Ende_Liquidation.html

Roland Karassek

Nordrhein-Westfalen

Fachrichtungen Kraftfahrzeug- und Versorgungstechnik für Berufskollegs in NRW nicht mehr studierbar

Kfz- und Versorgungstechnik können nach dem Ausstieg der Universitäten Essen/Duisburg und Aachen aus den technischen Fächern für ein Lehramt an Berufskollegs in NRW nicht mehr studiert werden. Dies ist das Ergebnis einer vlbs-eigenen Recherche (daher ohne Gewähr) an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Das grundständige Studium Berufskolleg in Elektrotechnik und Maschinentechnik ist im Flächenland NRW nur noch an drei Standorten möglich.

Offenbar ist die Dramatik dieser Situation bei den Verantwortlichen noch nicht angekommen, obwohl der vlbs seit geraumer Zeit – auch im Landtag – vor genau diesen Entwicklungen warnt. Die Kosten, die Universitäten bei der Lehrerausbildung in technischen Fächern sparen wollen, werden Betriebe, Berufskollegs und Jugendliche dann zahlen müssen, weil die Bereitstellung von qualifiziertem Unterricht immer schwieriger wird. Der Seiteneinstieg wird damit zum Regelfall.

vlbs

Sachsen

sbb schlägt Alarm: In Sachsen droht Bildungsnotstand

Angesichts des Lehrermangels in Sachsen hat der Sächsische Beamtenbund sbb vor einem Bildungsnotstand im Freistaat gewarnt. „Die Politik muss jetzt endlich nachhaltig handeln“, sagte der stellvertretende Landesvorsitzende Gerhard Pöschmann in Dresden. Sein Vorwurf: „Der Freistaat tut nicht wirklich etwas, um das Problem der Personalsituation zu lösen.“ Die Lage an den Schulen sei schon jetzt teilweise dramatisch, die Verhältnisse würden sich angesichts der Überalterung weiter verschärfen. „Wir denken, dass der Bildungsstandort langfristig in Gefahr ist“, sagte Pöschmann.

Er stellte für die Verbände, die im sbb organisiert sind, einen Sieben-Punkte-Plan vor. Die Vorschläge reichen von besserer Werbung um Studenten über eine Verbeamtung der Pädagogen bis hin zu Altersteilzeitregelungen, um Neueinstellungen zu ermöglichen. Angestellte Lehrer dürften im Vergleich zu ihren verbeamteten Kollegen nicht finanziell benachteiligt werden. Dabei sei auch über die Landesgrenzen hinaus zu blicken, weil die neuen Bun-

desländer schon jetzt um Kollegen aus dem Westen konkurrierten. Sachsen stehe zusammen mit Mecklenburg-Vorpommern bei der Bezahlung seiner Lehrer ganz hinten, machte Pöschmann klar.

Zudem sprechen sich die Verbände gegen die beschlossene Verkürzung des Referendariates aus, weil sie um die Qualität der praktischen Lehrerausbildung fürchten. Es gebe schon jetzt etwa Signale aus Bayern, solche Referendare nicht einzustellen. Pöschmann begründete den neuerlichen Vorstoß der Verbände mit den anstehenden Beratungen für den nächsten Doppelhaushalt Sachsens. Einer im März veröffentlichten Analyse zufolge werden bis zum Jahr 2020 etwa 10.700 Pädagogen in Sachsen in den Ruhestand gehen, die meisten von ihnen schon ab 2015. Seither reißen die Forderungen nach schnellen Veränderungen nicht ab. Bis 2010 mussten nahezu alle Lehrer in Sachsen in Teilzeit arbeiten.

dbb

> Nachrichten

Zahl der Schulanfänger nahm 2011 zu

Zu Beginn des laufenden Schuljahres 2011/12 wurden in Deutschland 712.300 Kinder eingeschult. Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) auf der Basis vorläufiger Ergebnisse mitteilt, waren das 0,7 % mehr als im Vorjahr.

Die Zahl der ABC-Schützen stieg in Nordrhein-Westfalen am stärksten an (+ 5,2 %). Dieser Zuwachs resultierte zum größten Teil daraus, dass in Nordrhein-Westfalen der Einschulungstichtag im Jahr 2011 vom 31. August auf den 30. September verschoben wurde und es somit eine größere Anzahl an Kindern

gab, die das schulpflichtige Alter erreichten. Die deutlichsten Rückgänge gab es bundesweit in Mecklenburg-Vorpommern (– 7,0 %), Hessen (– 4,7 %) und Schleswig-Holstein (– 3,7 %).

Im früheren Bundesgebiet stieg die Zahl der Schulanfängerinnen und -anfänger im Vergleich zum Vorjahr um 0,9 % an. In den neuen Bundesländern einschließlich Berlin ist die Zahl der Einschulungen um 0,4 % gesunken.

Im Vergleich zum Jahr 2001 nahm die Zahl der Schulanfängerinnen und -anfänger in Deutschland um 9,5 % ab. Hintergrund hierfür sind demographische Entwicklungen:

- Ende 2000 lag die Zahl der Fünf- bis Sechsjährigen in Deutschland bei 792.000,
- Ende 2010 bei nur noch 690.500.

Auch hier zeigen sich regionale Unterschiede:

- Im früheren Bundesgebiet sank die Zahl der Kinder im einschulungsrelevanten Alter zwischen Ende 2000 und Ende 2010 um 17,7 %. Das führte dazu, dass im Jahr 2011 hier 14,2 % weniger ABC-Schützen eingeschult wurden als im Jahr 2001.
- In den neuen Bundesländern einschließlich Berlin hingegen erreichten im Jahr 2011 insgesamt 19,4 % mehr Kinder das schulpflichtige Al-

ter als zehn Jahre zuvor, die Zahl der Einschulungen stieg um 22,5 %. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in Ostdeutschland die Schulanfängerzahlen zu Beginn der 2000er-Jahre in Folge der geringen Geburtenzahlen in der Nachwendezeit noch besonders niedrig waren.

Eine Tabelle bietet die Online-Fassung dieser Pressemitteilung unter: www.destatis.de

Statistisches Bundesamt

Migration als Chance verstehen

Rund 16 Millionen Einwohner in Deutschland haben einen Migrationshintergrund. Das entspricht einem Bevölkerungsanteil von knapp 20 %. Noch immer haben junge Migranten fast doppelt so häufig keinen Schulabschluss (4,4 %) wie der Durchschnitt aller 18- bis 24-Jährigen (2,3 %). Zudem haben von den 25- bis 34-Jährigen aus Zuwandererfamilien 31,6 % keinen Berufs- oder Hochschulabschluss. Bei der gleichen Altersgruppe ohne Migrationshintergrund sind dies 14,9 %.

Die Erwerbsquote von Ausländern liegt mit 67,3 % fast zehn Prozentpunkte unter der Erwerbsquote der Deutschen (77,6 %). Die Arbeitslosenquote von Ausländern ist mit 14 % mehr als doppelt so hoch wie die der Deutschen (6,6 %). 16,3 % aller Ausländer beziehen Leistungen der Grundsicherung („Hartz IV“), die Hilfequote der Deutschen liegt bei 7,7 %.

Das Projekt „Ganzheitliches Integrationscoaching“ (GINCO) hat sich zum Ziel gesetzt, jungen Migrantinnen und Migranten den Übergang in die Berufswelt zu erleichtern. Das besondere an GINCO: Ein Integrationscoach unterstützt die Jugendlichen bei ihrer Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz und berät bei Schulproblemen. Auch wenn ein Jugendlicher eine Ausbildungsstelle gefunden hat, wird er weiter vom Coach betreut, um eventuelle Anlaufschwierigkeiten zu überwinden. Bundesweit gibt es 18 Stand-

orte, an denen diese Projektidee umgesetzt wird. Mit Erfolg: Über 70 % der Teilnehmer konnten in Ausbildung oder Beschäftigung vermittelt werden.

Weitere Informationen finden Sie auch im achten Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland unter: www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib,property=publicationFile.pdf

BA

Kaum Zukunftschancen für den Ausbildungsberuf Kfz-Servicemechaniker

Dem 2004 geschaffenen zweijährigen Ausbildungsberuf Kfz-Servicemechaniker/-in werden von Seiten der Betriebe in der Branche kaum Zukunftschancen eingeräumt. Deshalb sollte er als eigenständiger Ausbildungsberuf nicht weiter fortbestehen und in den dreieinhalbjährigen Ausbildungsberuf des Kfz-Mechatronikers integriert werden. Dies ist das Ergebnis einer Evaluation des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), die das BIBB gemeinsam mit dem Institut Technik und Bildung der Universität Bremen (ITB) und dem Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität Flensburg (BIAT) durchgeführt hat.

Betriebe, die sich zwar prinzipiell vorstellen können, Kfz-Servicemechaniker/-innen zu beschäftigen, betonen laut Studie, dass nach ihrer Auffassung eine zweijährige Ausbildung im Kfz-Bereich für das „High-Tech-Produkt Auto“ nicht ausreicht. Daher sei eine Neustrukturierung des Ausbildungsberufs zum Kfz-Mechatroniker sinnvoll, in den zum Beispiel eine spezielle Servicevariante als Fachrichtung, Schwerpunkt oder Einsatzgebiet in die Ausbildungsordnung integriert werden könnte. Eine Zusammenfassung der Evaluation

steht im Internetangebot des BIBB zur Verfügung unter: www.bibb.de/evaluation-kfz-servicemechaniker

BIBB

Familienfreundliches Zeitmanagementkonzept gefordert

Mit Blick auf eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie hat die dbb bundesfrauenvertretung ein umfassendes Zeitmanagementkonzept für den öffentlichen Dienst gefordert. „Noch immer müssen sich knapp 60 % der Arbeitnehmer deutschlandweit mit starren Arbeitszeiten arrangieren. Berufstätige geraten hier doppelt unter Stress, vor allem dann, wenn die Arbeitszeiten mit den Öffnungszeiten von Kitas und Behörden korrelieren“, sagte Helene Wildfeuer, Vorsitzende der dbb bundesfrauenvertretung und verwies auf den Öffentlichen Dienst als vorbildlichen Arbeitgeber.

„Modelle wie alternierende Telearbeit und Gleitzeit gehören in vielen Verwaltungen bereits zum Standard. Jetzt geht es darum, diese Vorreiterrolle hinsichtlich moderner Arbeitszeitgestaltung weiter zu perfektionieren und damit auch ein wichtiges Entscheidungskriterium im Wettstreit um gut ausgebildete Fachkräfte auszubauen“, betonte die Vorsitzende. „Schließlich wünschen sich auch Beschäftigte im Öffentlichen Dienst mehr Flexibilität bei der Arbeitszeitgestaltung, um familiäre Sorgearbeit und berufliche Verpflichtungen unter einen Hut zu bekommen. Das zeigt eine aktuelle Umfrage des Forsa-Instituts im Auftrag des dbb.“

Vor allem wenn es um eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf geht, nennen 84 % der Befragten flexible Arbeitszeiten als notwendige Maßnahme. Das ist ein deutliches Signal, das von den Beschäftigten ausgeht.

dbb bundesfrauenvertretung

Trauer um Karl-Heinrich Hergert



Karl-Heinrich Hergert

Mit Karl-Heinrich Hergert verliert der BLBS ein Ehrenmitglied und einen anerkannten engagierten und hochgeschätzten Berufspädagogen und Weggefährten, der sich über 20 Jahre als stellvertretender Bundesvorsitzender und sachkundiger Gesprächspartner, der auch die Hartnäckigkeit und Unbequemlichkeit nicht scheute,

immer effektiv in die Verbandsarbeit eingebracht hat. Er wirkte bundesweit an vorderster Stelle für das Ansehen der beruflichen Bildung, weil sein analytisches und bildungspolitisches Denken dazu beigetragen hat, Probleme der Berufsbildung durchdacht und pragmatisch zu lösen und damit Gewicht hatte.

Im Jahre 1970 ist er in den bayerischen Landesverband (damals VBB) eingetreten und war dann bis 1979 stellvertretender Vorsitzender im VBB. Als Vertreter des bayerischen Landesverbandes arbeitete Karl-Heinrich Hergert ab 1975 zunächst im elfköpfigen Programmausschuss des BLBS mit, um einen „Orientierungsrahmen“ für die schulpolitische Arbeit des Verbandes aufzustellen. Dieser berufsbildungspolitische Rahmen des BLBS fand damals rege, oft kritische Reaktionen in Politik und Wirtschaft.

Sein herausragendes Engagement als Berufspädagoge und Interessenvertreter für die Arbeit des BLBS blieb auf Bundesebene nicht verborgen und führte dazu, dass er beim 15. Deutschen Berufsschultag in Frankfurt 1981 zum stellvertretenden Bundesvorsitzenden gewählt wurde.

Von 1981 bis 2001 war er als stellvertretender Bundesvorsitzender tätig. In dieser Zeit hat er für den BLBS mit seinem herausragenden Sachverstand und umfassenden Kenntnissen und wegen der zielstrebigsten auf Kooperation angelegten Arbeitsweise viele wichtige berufsbildungspolitische Gespräche geführt und weitreichende Entscheidungen mitgetroffen, um die berufliche Bildung zu verbessern. Hierbei ist insbesondere an die fruchtbare Zusammenarbeit mit den Vertretern der Wirtschaft (BDA, DIHT, ZDH) im Kuratorium der deutschen Wirtschaft zu erinnern. Daraus ergab sich, dass er auf Bundesebene einen großen und überzeugenden Einfluss auf die Gestaltung der Politik in der Berufsbildung gehabt hat. Zunächst war er in dieser Zeit Mitglied im Ausschuss für Grundsatzfragen, den er später leitete und trat als solcher beim 19. Deutschen Berufsschultag 1993 mit ei-

nem Einführungsreferat im Arbeitskreis 1 zum Thema „Kompetenz durch berufliche Bildung und Weiterbildung“ vor etwa 100 Zuhörern besonders in den Vordergrund.

Seine Mitarbeit bei der Erarbeitung von Stellungnahmen und Entschlüssen oder bei der Herausgabe der BLBS-Sonderhefte dokumentiert nur einen kleinen Teil seiner Arbeit, die bei Ministerien, Institutionen und Verbänden mit höchster Anerkennung gezollt wurde. Mit seiner offenen, immer loyalen und ausgleichenden Art erwarb er sich immer wieder Vertrauen und Respekt bei seinen Gesprächspartnern innerhalb und außerhalb des Verbandes.

Für seine persönliche Integrität, sein außergewöhnliches verbandspolitisches Engagement und seinen beispielhaften Einsatz erhielt er am 10. Oktober 2002 das Bundesverdienstkreuz am Bande.

Tatsächlich können die Verdienste von Karl-Heinrich Hergert immer nur in Schlaglichtern, besonderen Ereignissen und Etappensiegen gewürdigt werden. Die eigentliche Kernarbeit, die unzähligen Arbeitsstunden und die persönlichen Opfer bleiben dabei nur angedeutet. Der BLBS hat ihm auf dem 21. Deutschen Berufsschultag 2001 in Freiburg mit der Ehrenplakette in Gold gedankt und verlieh ihm gleichzeitig die Ehrenmitgliedschaft für sein außergewöhnliches Engagement, wohl wissend, dass die unzähligen Stunden, die er dem Verband geopfert hat, mit einer solchen Ehrung nur symbolisch anerkannt werden können.

Karl-Heinrich Hergert war nicht nur ein erfolgreicher Interessenvertreter. Er suchte auch die Unterhaltung, die Kommunikation. Launig und mit verschmitztem Lächeln erzählend, das waren Stunden der Erholung, des Neue-Kräfte-Schöpfens. Hieraus entstanden Freundschaften, die er nach seiner Amtszeit im BLBS gepflegt hat und die sich in jährlichen Treffen widerspiegeln und fortgesetzt haben. Seine Freunde werden ihn sehr vermissen.

Der BLBS verliert mit Karl-Heinrich Hergert einen verdienstvollen ehemaligen stellvertretenden Bundesvorsitzenden, der mit großem Engagement und Sachverstand seine und die Verbandsinteressen vorbildlich vertreten hat. Wir werden ihm immer ein ehrendes Gedenken bewahren. Unser Mitgefühl gilt seiner Ehefrau und seiner Familie.

Heiko Pohlmann

Ulrich Brenken zum 60. Geburtstag

Der am 13. Dezember 1951 geborene Studiendirektor Ulrich Brenken ist seit dem 1. Februar 1979 an der Berufsbildenden Schule 1 in Mainz mit den Lehrbefähigungen in Elektrotechnik und Mathematik tätig – vom Lehramtsanwärter bis zum Funktionsträger – nunmehr seit 33 Jahren.



Ulrich Brenken

Er war von 1983 bis 2001 als jüngster Landesgeschäftsführer aller Zeiten des vlbs-Landesverbands Rheinland-Pfalz, zuerst die rechte Hand des unvergessenen Landesvorsitzenden Alfons Müller und dessen Nachfolger Jürgen Klenk. Im Jahr 2001 wurde Ulrich Brenken mit überwältigender Mehrheit zum Landesvorsitzenden

des vlbs Rheinland-Pfalz gewählt und führt seitdem „seinen Verband“ mit großem Elan und Einsatz sehr effektiv. Seit 2001 ist er auch gleichzeitig Vorsitzender des Hauptpersonalrates der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) in Rheinland-Pfalz. Unter seiner Landesleitung gelang es dem vlbs RLP erstmals bei den Personalratswahlen im Jahr 2009 sowohl im Haupt- als auch in den Bezirkspersonalräten die absolute Mehrheit zu erreichen.

Aus dieser sicheren Landesbasis heraus hat die Stimme des Landesvorsitzenden Ulrich Brenken im Bundeshauptvorstand des BLBS das entsprechende Gewicht. Hier gilt er unter den Landesvorsitzenden als einer der Motoren, der immer mit konstruktiven Ideen aufwartet und äußerst kollegial und humorvoll, aber immer verbindlich seine Meinung mit dem Ziel vertritt, die berufliche Bildung bundesweit weiterzuentwickeln. Viele seiner Ideen ergeben sich sicher auch aus seiner Arbeit als Hauptpersonalratsvorsitzender, als Stellvertreter im Berufsbildungsausschuss der Handwerkskammer Rheinhessen und als Mitglied in verschiedenen Prüfungsausschüssen. Auch die Tätigkeit als ehrenamtlicher Richter beim Verwaltungsgericht Mainz und die Arbeit im Team für die Öffentlichkeitsarbeit an seiner Schule tragen sicher dazu bei, sein Wirken im Bundeshauptvorstand des BLBS positiv zu beeinflussen.

Wir danken Ulrich Brenken für sein großes Engagement im BLBS und wünschen ihm für die zukünftigen Lebensjahre eine gute Gesundheit, Zufriedenheit und in diesen Zeiten des Umbaus des gesamten Bildungswesens in Deutschland und seinen Ländern hoffentlich noch viele Erfolge in der Verbandsarbeit im Land Rheinland-Pfalz und natürlich im BLBS.

Heiko Pohlmann

> Diskussion

Gerald Janovsky

Leserbrief zu dem BLBS-aktuell-Beitrag „Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug“ in BbSch 63(2011)11/12, Seite 318 ff.

In „Die berufsbildende Schule“ (Nov./Dez. 2011) berichten Sie in dem Artikel mit der Überschrift: „Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug“ über die diesbezügliche aktuelle Diskussion. Da mich genau das während meiner Ausbildung auch sehr interessierte, habe ich mich einmal genauer mit dem Text befasst – und mich sehr gewundert.

1. Dass man sich mit der Verzahnung der beiden Studienphasen jetzt beschäftigt (und dies für wichtig hält – Prof. Böhner), ist sehr lobenswert. Dennoch: Was ist neu an dem Gedanken, Theorie und Praxis zu verbinden?

2. Warum gibt es zwischen Hochschulen (erste, wissenschaftliche Phase) und den Studienseminaren (zweite Phase) solche immensen Berührungängste? Es klingt fast so, als hätten die Hochschulen Angst davor, ihre Ausbildungsinhalte unter praktischen Aspekten zu sehen oder beurteilen zu lassen (S. 320 o.). Dagegen wäre es für die Studierenden schon sehr wertvoll zu wissen, warum er was lernen soll. Einsichtiges Lernen ist besseres Lernen, auch an der Universität.

3. Den Begriff „Praxisschock“ habe ich erst nach der Wende kennen gelernt. Als ich 1988 mein Lehrstudium in Ostberlin begann, hatten wir schon im Grundstudium wöchentlich einen Tag „Schulpraktische Übungen“. Damit bekam man von Anfang an ein Gefühl für Unterrichtssituationen, für den Umgang mit Schülern und Kollegen, für Methoden u. v. m. Gleichzeitig wurden erste kleine Lehrerfah-

rungen gesammelt und ausgewertet. Niemand musste also nach der Universität einen „Praxisschock“ erleiden, denn man war vor der eigentlichen Praxisphase vorbereitet. Solch eine frühzeitige Erfahrung gehört deshalb unbedingt an den Anfang einer modernen Lehrerausbildung (plus evtl. sogar ein Eignungsgespräch, in dem man sich über die Motivation des angehenden Lehrers ein Bild verschaffen kann).

4. Damit ist gleichzeitig auf einen weiteren Mangel in der Diskussion zu verweisen, wenn gesagt wird, es lägen noch „kaum valide und reliable empirische Studien und gesicherte Ergebnisse zur Verzahnung der Lehrerbildung zwischen der universitären und seminaristischen Phase“ vor. Warum bedient man sich nicht der jahrzehntelangen (fachlichen, nicht politischen) Erfahrungen der DDR-Lehrerausbildung? Ich werde das Gefühl nicht los, hier wird das Fahrrad das zweite Mal erfunden, mit einem immensen personellen und finanziellen Aufwand.

5. Im offensichtlichen Gegensatz zu der postulierten Stärkung der praktischen Erfahrung steht die Verkürzung der Praxisphase auf 16 Monate („News und Infos“ BLVSA, 2/11), und das, obwohl die Referendare eigentlich mehr Zeit bräuchten, um den „Praxisschock“ zu verarbeiten. Wo ist hier die Logik? Scheinbar stehen hier finanzielle und politische Ziele im Vordergrund und nicht sachliche.

Das wären meine Gedanken zum Thema. Vielleicht können sie Eingang in eine Diskussionsrunde finden.

> Bücher

Riedl, Alfred: Didaktik der beruflichen Bildung. 2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Stuttgart: Steiner, 2011, 312 S.

Wie es im Vorwort heißt, knüpft dieses Lehr- und Studienbuch „an die ‚Grundlagen der Didaktik‘ (2010) vom gleichen Autor an und ist im Zusammenhang mit diesem Werk zu sehen.“ (Besprechung in: Die berufsbildende Schule 63(2011)5, S. 176) Die vorliegende 2. Auflage hat sich vom Umfang her im Vergleich zur 1. Auflage aus dem Jahr 2004 mehr als verdoppelt. Schon daran ist zu erkennen, dass der Autor ein neues Werk erstellt hat, in dem zwar einzelne Kapitel und Abschnitte aus der 1. Auflage verwendet wurden, das sich aber von Gliederung und Inhalt her nicht als Weiterentwicklung, sondern als abgerundetes neues Lehrbuch erweist.

Nach der „Standortbestimmung einer Didaktik der beruflichen Bildung“ (Kapitel 1) und der Darstellung der „beruflichen Bildung“ in Deutschland – Bildungssystem, Bildungsziele und Herausforderungen – in Kapitel 2, verbunden mit der „Reformpädagogik als historischem Bezugspunkt für berufliche Bildung“ (Kapitel 3), wird „das Beziehungsgefüge von Lehren und Lernen im Unterricht“ (Kapitel 4) nebst „grundlegenden Annahmen und Ansätzen für Lehr-Lern-Arrangements“ in Kapitel 5 herausgestellt. Die Kapitel 6 – „Lernfelder im Unterricht der Berufsschule“ – und 7 – „handlungsorientierter Unterricht in der beruflichen Bildung“ – aus der ersten Auflage des Buchs wurden weiterentwickelt. Als „methodische Großformen im beruflichen Unterricht“ werden in Kapitel 8 die Leittextmethode, die Lernzirkelmethode sowie die Planspielmethode beschrieben und diskutiert. Die „methoden-, kommunikations- und teamorientierte Kompetenzentwicklung im beruflichen Unterricht“ (Kapitel 9) schließen das Buch inhaltlich ab; Literaturverzeichnis, Verzeichnis der Übersichten, Stichwortverzeichnis vervollständigen es.

Die formale Konzeption hat der Autor analog zu seinem Buch „Grundlagen der Didaktik“ gewählt: Übersichtlich gegliederter Text mit Zwischenüberschriften, Hervorhebung durch Rahmen vor allem bei Definitionen, viele „Übersichten“, die vor allem Strukturen und Zusammenhänge grafisch verdeutlichen, die aber auch zusammenfassende Kennzeichnungen oder Beispiele für Lernfelder und Leittexte für Unterricht in beruflichen Schulen betreffen. In dieser Weise vermag *Alfred Riedl* nicht nur die Didaktik der beruflichen Bildung als theoretisches Feld, sondern auch deren Bezüge und Bedeutung für die Praxis der Berufsbildung sehr gut zu vermitteln. Dies kommt insbesondere in den umfangreicheren Kapiteln zu den Lernfeldern und zum handlungsorientierten Unterricht zum Ausdruck.

Insgesamt kann das Buch „Didaktik der beruflichen Bildung“ bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden gute Dienste leisten. Es ist deshalb den Studierenden für ein Lehramt an beruflichen Schulen, in Diplom- oder Bachelor- und Masterstudiengängen zur Berufspädagogik, in Aufbaustudiengängen sowie den Berufspädagogen in der Praxis, die ihre theoretischen Kenntnisse und Bezüge aktualisieren wollen, sehr zu empfehlen.

Bernhard Bonz

Der neue Fischer Weltalmanach 2012 – Zahlen, Daten, Fakten. Herausgegeben von 16 Autorinnen und Autoren, S. Fischer Verlag Frankfurt (Sept. 2011), ISBN 978-3-596-72012-5, 800 Seiten br., 19,99 Euro

Der neue Fischer Weltalmanach (2012) enthält auf achthundert Seiten mehr als eine Viertelmillion aktuelle Daten. Der Weltalmanach informiert über gegenwärtige kulturelle, weltpolitische, regionale, nationale und internationale Trends, Perspektiven und weist auf sich abzeichnende Entwicklungslinien hin. Der Weltalmanach hat eine über fünfzigjährige Geschichte und ist eine objektive, sehr wertvolle und umfassende Informationsquelle für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I und II sowie für Kolleginnen und Kollegen im beruflichen Schulwesen. Die klaren und prägnanten Formulierungen erhöhen nicht nur die schulpraktische Verwendbarkeit des Weltalmanachs (2012), sondern regen Schülerinnen und Schüler zu sachlichen Diskussionen an und fordern gleichzeitig zum reflektierten Handeln heraus. Es darf angenommen werden, dass auch der neue Weltalmanach seinen berechtigten Platz in jeder Lehrerhandbücherei finden wird. Darüber hinaus können auch Schulbuchautoren den einzelnen Kapiteln wertvolle und anregende curriculare Impulse entnehmen.

Überzeugend und bestechend sind die quantitativen Informationen und Fakten, die mit hoher Zuverlässigkeit und besonderer Präzision wiedergegeben werden. Markant sind die wissenswerten Daten und Fakten zu insgesamt 195 Staaten der Erde unter besonderer Berücksichtigung der Politik, Wirtschaft, Kultur, Sport, Umwelt und zu dem Schwerpunktthema „Atompolitik“. Die jeweiligen Abschnitte zu diesem Thema sind gelb unterlegt und daher leicht zu finden. Die zentrale Frage lautet: Was geschieht im Bereich der „Atompolitik“ in den einzelnen Ländern der verschiedenen Erdregionen? Weitere anregende Daten und Fakten zum Zeitgeschehen befinden sich in der „Jahreschronik“. Diese betrifft den Zeitabschnitt von Juli 2010 bis Juni 2011. Eine weitere wertvolle Suchhilfe bildet das ausführliche Register. Die ungelösten Probleme in den einzelnen Erdregionen betreffen Kriege, Konfliktzonen, Seuchen, Naturkatastrophen, wirtschaftliche und finanzielle Krisen. Informativ und sehr einprägsam sind die Kurzportraits zu wichtigen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens.

Das Herzstück des Weltalmanachs (2012) bildet allerdings das ausführliche Kapitel „Staaten“. Besonders relevant sind die quantitativen Basistabellen. Sie liefern in kompakter und übersichtlicher Form aus nationaler und internationaler Sicht Daten und Fakten zu Bevölkerung, Bildung, Gesundheit, Umwelt, Lebensqualität, Wirtschaft und Militär. Sehr interessante Vergleiche erfolgen über die Beziehungen zwischen der Größe eines Staates (km²) und der Einwohnerzahl. In den „Themen der Welt“ beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren mit dem so genannten „Arabischen Frühling“ (Tunesien, Ägypten, Syrien, Libyen). Das zweite Weltereignis war das Seebeben mit dem verheerenden Tsunami und der Reaktorkatastrophe von Fukushima. Dieses Weltereignis wird ausführlich in dem Abschnitt „Japan“ dargestellt. Inzwischen hat sich der Begriff „Fukushima“ ebenso in das kollektive Gedächtnis der Menschheit eingebrannt wie „Hiroshima“ oder „Tschernobyl“. Es lag also nahe, das Weltthema „Atompolitik“ zum Schwerpunkt des neuen Fischer Weltalmanachs (2012) zu erklären.

Gottfried Kleinschmidt

BESTELLEN SIE JETZT. GANZ EINFACH. GANZ WIE SIE WOLLEN.

Immobilienkauf – Chancen nutzen, Fehler vermeiden

Der Inhalt im Überblick:

- Immobilienkauf – das optimale Objekt zum günstigsten Preis erwerben
- Auf Augenhöhe mit den Profis
- Checklisten und Beispiele
- Kauftipps aus der Praxis

Was Sie davon haben:

Historisch niedrige Hypothekenzinsen und moderate Immobilienpreise machen Immobilien für immer mehr Bundesbürger interessant, ob als Kapitalanlage oder zum Selbstbezug. Wirklich glücklich mit seiner Immobilie wird auf Dauer nur der, der von Anfang an Fehler vermeidet. Der Ratgeber aus der Praxis für die Praxis zeigt Immobilienkäufern, worauf sie achten müssen, um eine Kaufentscheidung zu treffen, die sich auch nach Jahren noch als richtig erweist.

So bestellen Sie ganz einfach:

Sie können mit nebenstehendem Bestellcoupon per Post oder Fax bestellen. Oder Sie teilen uns Ihren Wunsch per E-Mail oder über Internet mit.



BESTELLCOUPON Zuschicken oder faxen

Exemplar/e „Leitfaden für Käufer von Häusern und Eigentumswohnungen – 22. Auflage“

Verlagsprogramm

Name

Anschrift

Datum/Unterschrift

208 Seiten
€ 14,90*

ISBN: 978-3-87999-053-5

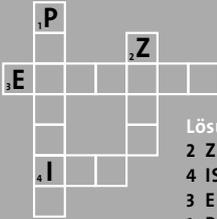
* zuzügl. Porto und Verpackung

gtb
godesberger taschenbuch-verlag
Winkelsweg 2 · 53175 Bonn

Unsere Berliner Auslieferung erreichen Sie unter
Telefon: 030 / 726 19 17 23
Telefax: 030 / 726 19 17 49
E-Mail: Kontakt@gtbverlag.de

Z A R B

Arbeitsblätter – kreativ und schnell erstellen



Lösung:

- 2 ZARB
- 4 IST
- 3 EINFACH
- 1 PFIFFIG

ZARB erstellt attraktive Übungen und anspruchsvolle Tests aus Ihren deutschen oder fremdsprachlichen Texten. Aufgaben zum Textaufbau, Inhaltsverständnis, Satzbau, zur Grammatik und Rechtschreibung entstehen ganz einfach per Mausclick! In Microsoft Word oder OpenOffice Writer integriert. Zum Beispiel Rätsel, Wortformen- und Zuordnungsübungen, Geheimschriften, Lücken-, Schüttel-, Schlangen- und Fehlertexte.

hans
zybura
software

Waldquellenweg 52 • 33649 Bielefeld • Fon 0521.945 72 90
Fax 0521.945 72 92 • www.zybura.com

NaturaMed
Fachklinik

Geben auch Sie mehr als Sie bekommen?

- **BurnOut**
- **Lebenskrise**
- **Depression**
- **Ängste**
- **chronische Schmerzen**
- **Essstörung**

Wir suchen nach versteckten Krankheitsursachen und zeigen naturmedizinische und psychologische Wege zu neuer Kraft. Ambulanz, Schnupperwoche, Kur- oder Krankenhausaufenthalt.

Wagen Sie den
NEU-Anfang!

**Einzelzimmer
Einzeltherapie**

Psychosomatisches
Privatkrankenhaus
beihilfefähig

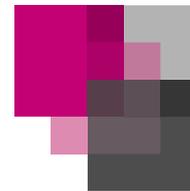
0 75 24 . 990 - 222
88339 Bad Waldsee
naturamed.de

**Ganzheitsmedizinische
Ursachendiagnose**

Naturamed ...wir bringen sie wieder in schwingung!

Unser Anzeigenteam erreichen Sie unter:

Telefon 0 21 02/7 40 23 0 • Fax 0 21 02/7 40 23-99
E-Mail: mediacenter@dbbverlag.de
dbb verlag gmbh Mediacenter
Dechenstr. 15a • 40878 Ratingen



**dbb
verlag**

Bestellen Sie jetzt. Ganz einfach. Ganz wie Sie wollen.

Finanziell sicher in Pension: Leitfaden für Beamte

Der Inhalt im Überblick:

- Individuelle Ruhegehaltsberechnung
- Muster einer Pensionsauskunft
- Zusätzliche private Altersvorsorge
- Steuerliche Förderung
- Checklisten und Beispiele
- Erläuterung versorgungsrechtlicher Fachbegriffe

Was Sie davon haben:

Sinkende Ruhegehaltssätze machen es auch für Beamte zunehmend erforderlich, rechtzeitig über Versorgungslücken und zusätzliche Altersvorsorge nachzudenken. Der Ratgeber unterstützt in kompakter Form sowohl jüngere als auch pensionsnahe Beamte bei der Berechnung des individuell zu erwartenden Ruhegehalts und bei der Planung ergänzender privater Vorsorge: praxisnah und mit zahlreichen Beispielen.

So bestellen Sie ganz einfach:

Sie können mit nebenstehendem Bestellcoupon per Post oder Fax bestellen. Oder Sie teilen uns Ihren Wunsch per E-Mail oder über Internet mit.

205 Seiten

€ 15,90*

ISBN: 978-3-87863-151-4

* zuzügl. Porto und Verpackung



INFORMATIONEN FÜR BEAMTE
UND ARBEITNEHMER

dbb verlag gmbh
Friedrichstraße 165
10117 Berlin

Telefon: 0 30/7 26 19 17-0

Telefax: 0 30/7 26 19 17-40

E-Mail: Kontakt@dbbverlag.de

Internet: <http://www.dbbverlag.de>

BESTELLCOUPON Zuschicken oder faxen

__ Exemplar/e „Finanziell sicher in Pension“

Verlagsprogramm

Name _____

Anschrift _____

Datum/Unterschrift _____

Die Grundausstattung für jede Lehrwerkstatt



- Elektrische Grundausstattung enthalten
- Anbindung weiterer Tische möglich
- Universeller Experimentierahmen für handelsübliche DIN A4 Lerntafeln
- Abnehmbares Lochblech für Versuchsaufbauten mit gängigen Industriekomponenten

Abbildung zeigt Labortisch
Elektro mit 19"-Aufbau

Flexibel und erweiterbar: Labortisch für die Ausbildung in Elektroberufen in drei Ausführungen

Die neuen Christiani Labortische sind wahlweise mit einem 19"-Holz-Aufbau, einem Aluminium-Kanal oder einem vollständig einfahrbaren Schwenkkanal ausgestattet und bieten Platz für unterschiedliche Einschubgeräte. Durch die hochwertige Verarbeitung und die besondere elektrische Absicherung, sind die Labortische ideal für den praktischen Einsatz in der Berufsausbildung.

Mehr Infos unter: www.christiani.de/58985