

Der Stallgeruch des Praktikers als vertrauensbildende 'Schlüsselqualifikation' des wissenschaftlichen Berufspädagogen: zur Funktion, Kontrolle und Erforschung eines vernachlässigten Aspekts der Habitusstruktur und des Leistungsprofils von Hochschullehrern einer sozialwissenschaftlichen Disziplin

Lempert, Wolfgang

Preprint / Preprint

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lempert, W. (2009). Der Stallgeruch des Praktikers als vertrauensbildende 'Schlüsselqualifikation' des wissenschaftlichen Berufspädagogen: zur Funktion, Kontrolle und Erforschung eines vernachlässigten Aspekts der Habitusstruktur und des Leistungsprofils von Hochschullehrern einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(3), 436-451. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-131830>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Wolfgang Lempert

Der Stallgeruch des Praktikers als vertrauensbildende ‚Schlüsselqualifikation‘ des wissenschaftlichen Berufspädagogen

Zur Funktion, Kontrolle und Erforschung eines vernachlässigten Aspekts
der Habitusstruktur und des Leistungsprofils
von Hochschullehrern einer sozialwissenschaftlichen Disziplin

Zusammenfassung. Seit den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts studieren die angehenden Lehrkräfte beruflicher Schulen – wie schon länger in der DDR – auch in den Ländern der ‚alten‘ Bundesrepublik an Technischen Hochschulen und Universitäten. Über die wünschenswerten und wirklichen Orientierungen und Kompetenzen jener Professorinnen und Professoren, die für die Qualität der wissenschaftliche Ausbildung dieser Studierenden in ihren zentralen Studienfächern – der Berufspädagogik und Fachdidaktik – verantwortlich sind, war bisher wenig zu lesen. Das gilt besonders für die Unterrichts-, Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen der betreffenden Hochschullehrer und -lehrerinnen in späteren Einsatzbereichen ihrer Studierenden sowie für ihre Betriebserfahrungen in Lern- und Arbeitsstätten zu unterrichtender Aus- und Fortzubildender.

Um eine überfällige Diskussion anzustoßen, werden nachfolgend

- Anforderungen spezifiziert und legitimiert (1),
- Maßnahmen zur Verhütung befürchteter oder/und Deckung ermittelter Defizite empfohlen (2) und
- vordringliche Erkundungs- und Forschungsaufgaben umrissen (3).

Dabei wird die bisher besonders vernachlässigte sozial-kommunikative Dimension akzentuiert.

Abstract. Since the sixties of the past century, the major part of German trade and industrial teachers has graduated from technical and scientific universities, after studying there technological and related subjects, also – as the *central* disciplines of their preparation on their future occupational roles – some social science and vocational education. But what about the competencies of their university teachers? Concerning the careers of the latter: How to refute the sarcasm of the malicious ‘proverb’: “Who can, does. Who cannot, teaches. And who cannot teach, teaches how to teach”?

In order to provide for *their* necessary experiences

- as teachers of vocational schools and of related training institutions, performing thus tasks like those for which’ performance they have to prepare their students, and
- as apprentices and skilled workers of workshops and factories, executing jobs similar to those, for which’ accurate execution the latter will be responsible to qualify their prospective pupils,

and referring particularly to the hitherto mostly neglected dimensions of these environments, namely

- to the *social atmosphere* of the settings just mentioned above and
- to the *typical habits* of the members of the related occupational communities,

the author tries

- to specify and to legitimate the respective requirements (1),
- to propose measures suitable to prevent and or/and compensate disadvantages (2) and
- to point at relevant topics of desirable future exploration and research (3).

Vorbemerkung: Der folgende Artikel reagiert auf Stellungnahmen einiger Kolleginnen und Kollegen zu einer früheren Version des vorliegenden Textes, die von prinzipieller Zustimmung bis zu weitgehendem Widerspruch streuten und mich zunächst dazu tendieren ließen, mein – *in der Tat* reichlich riskantes – ‚Machwerk‘ aus dem Verkehr zu ziehen und in die Schublade zu verbannen.

Die Mitteilung meiner Absicht hat Befürworter des früheren Entwurfs zu Protesten provoziert, die mich zum Versuch einer radikalen Revision der alten Fassung – der Umwandlung jener Anhäufung von nur lose assoziierten Thesen in eine geordnete Kette von Argumenten – und zur Veröffentlichung des neuen Textes bewegt.

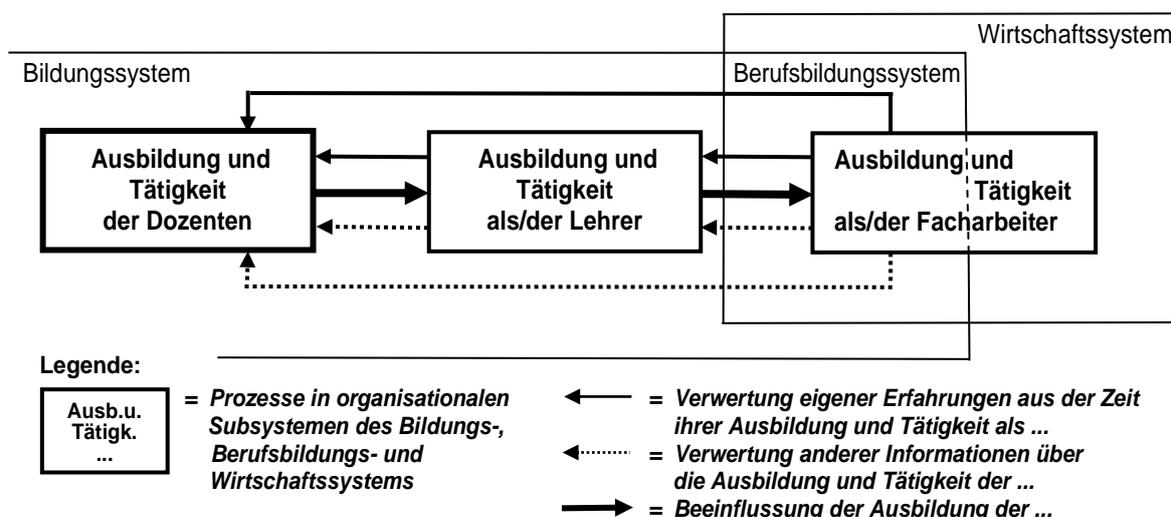
Hierdurch hoffe ich, dazu beizutragen, dass unsere fast schon erlahmte *Streitkultur*, auch die in diesem „Forum“ kaum mehr gepflegte Tradition des fairen *Austauschs* sachlicher Argumente nicht ganz untergeht, sondern mehr Kontroversen wieder öffentlich ausgetragen werden und Kritik nicht nur heimlich, hinter vorgehaltener Hand, (mutmaßlich) Gleichgesinnten ins Ohr geraunt wird, sondern zu neuem Leben erstarkt und sich als fruchtbare Form gemeinsamer Wahrheitssuche bewährt.

1. Das Desiderat: Ein umgängliches ‚eierlegendes Wollmilchschwein‘

Strukturmodell interdependenter Lehr-, Lern- und Arbeitsprozesse von Auszubildenden und Auszubildenden, ihrer Professorinnen und Professoren

Die hier zu behandelnden Lehr-, Lern- und Arbeitsprozesse wirken wechselseitig aufeinander ein. Der Idealfall ihres Einklangs, das heißt ihres harmonischen Ineinandergreifens wird durch das nachfolgende **Schaubild 1** repräsentiert:

Schaubild 1:
Wünschenswerte Beziehungen der Ausbildung und Tätigkeit der Dozenten der Berufspädagogik zu ihrer/der Ausbildung und Tätigkeit als Lehrer/der Lehrer beruflicher Schulen sowie der Dozenten und Lehrer zu ihrer/der Ausbildung und Tätigkeit als/der Facharbeiter



Erläuterungen: Der Einfluss, den Lehrkräfte, auch andere Ausbildungspersonen auf Aus(- und Fort-)zubildende ausüben (= dicker Pfeil rechts), resultiert unter anderem aus Effekten der Beeinflussung dieser Personen durch die eigene Ausbildung und Tätigkeit als Lehr- oder sonstige Ausbildungspersonen. Analoges gilt für den Einfluss ihrer Dozenten und Dozentinnen auf diese Ausbildungs- und Lehrpersonen (= dicker Pfeil links). Er ist unter anderem Faktoren von Effekten der Ausbildung und Tätigkeit als Dozent oder Dozentin abhängig. Beide Einflüsse wirken umso stärker, je mehr sie aufeinander aufbauen. Ihre Übereinstimmung ist in der Regel größer, wenn die Lehrenden und Auszubildenden selber im Tätigkeitsbereich der Auszubildenden ausgebildet worden sind und gearbeitet haben – die Lehrkräfte und Auszubildenden also in der betreffenden Fachrichtung eine Ausbildung absolviert und eine Tätigkeit ausgeübt haben, die Dozenten und Dozentinnen zusätzlich als Lehrkräfte ausgebildet wurden und beschäftigt waren (dünne Pfeile), als wenn sie die zu vermittelnden Bedeutungen nur aus anderen Informationsquellen kennen gelernt haben und nur über deren symbolische Repräsentationen verfügen (gepunktete Pfeile).

Das dargestellte Modell lässt sich auf viele Weisen anwenden und interpretieren, auch erweitern, differenzieren und modifizieren. Im vorliegenden Kontext kann ich hierüber nur wenige Worte verlieren und füge dem Gesagten nur noch den Hinweis hinzu, dass es sich vor allem zur Beschreibung jener Prozesse sozialer Interaktion und Kommunikation eignet, deren Bedeutungen nicht digitalisierbar erscheinen. Damit hätte ich es als Darstellungsmittel unserer weitgehend digitalisierten Arbeitswelt disqualifiziert, stolperten wir nicht gerade an der Front der technischen Rationalisierung immer wieder über Paradoxien, die uns unsanft an unsere Grenzen erinnern.

**Zur Klientel der betrachteten Dozenten und Dozentinnen –
relevante Einsatzbereiche,
korrespondierende Orientierungen und Kompetenzen angehender
Lehrkräfte beruflicher Schulen und betrieblicher Ausbildungspersonen**

Die Konzentration oder gar Beschränkung der Vorbereitung auf die berufsfachlichen Anforderungen, die mit einer berufspädagogischen oder fachdidaktische Professur verbunden sind, auf die Ebene des **Umgangs mit Zeichen und Symbolen** erscheint nicht sonderlich problematisch, soweit die fraglichen fachpraktischen Tätigkeiten – wie in weiten Bereichen der EDV – selbst durch Symbol- oder Zeichenoperationen bestimmt sind, deren Gelingen bereits auf dieser Ebene (etwa durch Computer) zuverlässig überprüft werden kann, deren Steuerung also nicht direkter sensorischer, motorischer oder sonstiger unmittelbarer Kontrolle bedarf. Solches trifft zwar für einen wachsenden Teil technisierter, über weite Strecken hinweg automatisierter Arbeitstätigkeiten zu; daneben aber gibt es nach wie vor weite, vor allem handwerkliche und industrielle Tätigkeitsbereiche, deren Aufgaben primär durch die **unmittelbare Auseinandersetzung mit materellen, gegenständlichen Objekten** definiert sind, für die die angedeuteten herkömmlichen Strukturenzusammenhänge, Optimierungskriterien, Gestaltungsprinzipien und Kontrollerfordernisse weiterhin maßgeblich erscheinen. Gewiss sind die Grenzen der betreffenden Sektoren unserer Arbeitswelt sowohl nach der bereits angesprochenen Seite dominant informatisierter Erwerbstätigkeiten hin unscharf geworden als auch in der Sphäre des Übergangs zu jenen Funktionen, die vor allem der **Umgang mit Menschen** charakterisiert, heute bei uns weniger eindeutig markiert als noch vor wenigen Jahrzehnten; gleichwohl scheint dem bisherigen Hauptarbeitsbereich der Lehrkräfte beruflicher Schulen noch auf längere Zeit eine sinnvolle Zukunft beschieden zu sein.

Deren **faktisches Aufgabengebiet** hat sich freilich bereits seit längerer Zeit noch nach einer anderen Seite bemerkenswert erweitert. Gemeint ist die **pädagogische Förderung von retardierten, lernbehinderten und verhaltensgestörten Jugendlichen** aller Art, die (neben der ebenfalls wachsenden Anzahl ‚normaler‘ Opfer eines deregulierten Marktes der Ausbildungsplätze) in Institutionen des Übergangs aus dem Bildungs- ins Beschäftigungssystem meist mehr schlecht als recht ‚von der Straße‘ ferngehalten werden. Deren Ansprüche haben die Lehrkräfte für berufliche Schulen seit jeher überfordert; denn sie setzen weniger *berufserzieherische* als *sozialpädagogische* und *psychotherapeutische* Kompetenzen voraus, zu denen zwar seit langem auch wiederum arbeitspädagogische Qualifikationen gerechnet werden, deren fachliche Komponenten aber weit unterhalb des Anspruchsniveaus anerkannter Ausbildungsberufe rangieren. Ihre Zuweisung an Berufspädagogen stellt zumindest so lange eine Fehlentscheidung dar, wie denjenigen unter ihnen, die zu dieser strapaziösen Arbeit bereit sind, nicht wenigstens eine sonderpädagogische Zusatzausbildung sowohl angeboten und abverlangt als auch relativ großzügig finanziert wird.

Die folgenden Überlegungen beziehen sich hingegen allein auf die Ausbildung der Hochschullehrer für die angehenden Lehrkräfte und sonstigen Ausbildungspersonen für die verbleibende Klientel der **Aus- und Fortzubildenden handwerklicher und industrieller Ausbildungsberufe**. Auch deren Aufgabenspektrum streut heute mehr als zur Zeit der Entstehung des „dualen Systems“. Die Rekrutierung und Qualifizierung des betreffenden wissenschaftlichen Nachwuchses wäre daher mehr als bisher nach beruflichen Fachrichtungen zu differenzieren, auch hinsichtlich der Gewichtung von berufsfachlichen, fachdidaktischen und sozialerzieherischen Studiengängen. Gleichwohl erscheint es sinnvoll, für diesen Bereich eine gewisse ‚Generallinie‘ zu verfolgen, die nach Bedarf fachrichtungsspezifisch akzentuiert, in einzelnen Hinsich-

ten auch modifiziert und in unterschiedliche Kooperationskontexte eingebunden werden kann.

Alle genannten Akzentuierungen des berufspädagogischen Studiums sollten jedoch an jenen **professionellen Zielsetzungen** orientiert sein, auf die auch das wirtschaftspädagogische Studium ausgerichtet ist:

1. „Differenziertes und integriertes Können und Wissen in Bezug auf pädagogisch relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder.
2. (Selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis.
3. Pädagogisches Ethos und balancierende Identität“

(SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 2003: 8).

Aufgabengebiete, soziale Interessen und kommunikative Fähigkeiten sowie Lernmilieus geeigneter Hochschullehrer und -lehrerinnen für Berufspädagogik und Didaktik beruflicher Fachrichtungen – substantielle Anforderungen und institutionelle Kontexte ihrer Erfüllung

Anforderungskatalog. Der Hochschullehrer und die Hochschullehrerin der Berufspädagogik sowie der Didaktik einer beruflichen Fachrichtung sollten vieles wissen und können – mehr, zumindest mehrerlei, als von den meisten ihrer Kolleginnen und Kollegen in benachbarten Wissenschaften verlangt wird. Während beispielsweise Professoren der Elektrotechnik oder der Berufssoziologie sich – jenseits kurzer Praktika vor und während ihrer Studienzeit – fvorwiegend im Umgang mit Wissen bewähren müssen und hierbei wiederum weitgehend auf die Forschung und Lehre einer technologischen oder sozialwissenschaftliche Disziplin konzentrieren können, sollten Hochschullehrer für das Fach Berufspädagogik möglichst nicht nur

- die Theorie einer technischen oder sonstigen beruflichen Fachrichtung zumindest gründlich rezipiert und
- sich in der Berufspädagogik auch als Forscher hervorgetan haben, sondern sich außerdem auf Handlungspotentiale stützen (können), die nur
- über eine Ausbildung und Erfahrungen als Lehrkraft einer beruflichen Schule oder als Ausbildungsperson in einem Betrieb zu erwerben sind, sowie, als Belege für die Aneignung der betreffenden Voraussetzungen,
- einen entsprechenden Gesellen- oder Facharbeiterbrief oder ein äquivalentes Zertifikat vorzeigen, auch
- möglichst mehrere weitere Jahre betrieblicher Praxis im Umkreis des betreffenden gewerblich-technischen Metiers nachweisen können.

Begründung. Das alles erscheint erforderlich; denn sie bedürfen nicht nur

- besonderer *instrumenteller* Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die weitgehend in schulförmig organisierten Lehrgängen vermittelt und als essentials der Professionalität dieser Dozenten betrachtet zu werden pflegen, sondern auch
- spezieller kommunikativer Kompetenzen, durch deren Anwendung sie sich den aus diesem Milieu stammenden Studierenden als einer der Ihren, und somit als vertrauenswürdig zu erweisen vermögen, die daher als integrierte Komponenten eines sowohl *berufsfachlichen* als auch *berufspädagogischen* Habitus' nur aus der unmittelbaren Erfahrung betrieblicher *und* schulischer Praxis – also aus milieutypischen *Sozialisationsprozessen* – erwachsen und – reflexiv verfügbar gemacht –

ebenfalls als unerlässliche Komponenten berufspädagogischer Professionalität anzusehen sind¹.

Was schon von den Lehrkräften an den *Schulen* gilt: dass sie sowohl fachkompetent als auch in der sozialen Atmosphäre der Arbeits- und Lebenswelt ihrer Schüler heimisch, zumindest mit ihr vertraut sein müssen, um von Letzteren als glaubwürdig anerkannt zu werden, so dass

- diese bereit sind sich von ihnen fördern zu lassen, und
 - jene sie gut genug verstehen, um sie wirksam fördern zu können,
- trifft doppelt für deren Ausbilder an den *Hochschulen* zu. Denn die Auszubildenden sollten
- auch dort nicht immer nur gewillt sein, sofort, ohne Umschweife, unvermittelt ‚zur Sache kommen‘, also gleich bei *jenen* Problemen ‚einzusteigen‘, mit denen die Mehrzahl ihrer Studierenden zwar voraussichtlich später (als Lehrkräfte beruflicher Schulen und als Bildungspersonen in Betrieben) zwar vorrangig zu tun haben wird, die sie vorerst aber weniger beschäftigen als die aktuellen Schwierigkeiten der eigenen Umstellung von ihren vorgängigen betrieblichen Arbeitsmilieus auf die Gepflogenheiten universitären Lernens,
 - sondern die Studienanfänger zunächst einmal dort abholen (können), wohin diese auf ihren bisherigen – nach oder neben einer dem Erwerb der Hochschulreife ein geschlagenen, meist handwerklichen oder/und industriellen Berufswegen gelangt sind.

Hier sollten ihre akademischen Lehrer – gerade auch diejenigen, die die *erziehungs- und sozialwissenschaftliche* Ausbildung betreiben, sich deshalb – zumindest mehrheitlich – ebenfalls auskennen und bewegen können. Denn wenn die Unterrichtenden weder über gleiche oder ähnliche Erfahrungen wie die Unterrichteten verfügen, noch deren Sprache beherrschen,

- sind die ohnehin vorhandenen – durch Statusdifferenzen, zumindest durch vorübergehende Aufenthalte auf unterschiedlichen Karrierestationen bedingten – Verständigungsbarrieren zwischen ihnen und ihrer Klientel unnötig hoch,
- ist das Vertrauen der Studierenden zu ihren Dozenten und deren Einfluss auf die Studierenden entsprechend geringer,
- solange die betreffenden Hochschullehrer nicht über besondere, kompensatorische Motive, Erfahrungen und Kompetenzen verfügen.

Hier genügt auch *heute* nicht die *explizite*, allein schon durch *Belehrung* vermittelbare und durch *Nachdenken* erreichbare *Einsicht*; daneben wird weiterhin jenes *implizite, erfahrungsbedingte* Wissen und – vor allem – Können verlangt (vgl. NEUWEG 2001²), auf das vormals fast *alles* berufliche Lernen hinauslief (vgl. STRATMANN 1993; ZABECK 2006)^{2,3}.

¹ Neben denen selbstverständlich auch **spezielle wissenschaftliche Interessen und Fähigkeiten** hervorzuheben sind – aber die werden sowieso selten vergessen. Zu berücksichtigen wäre ferner die **Vervielfältigung der Verzweigungen von beruflichen Verläufen und Arbeitsbiographien**, deren pädagogische Begleitung Beratungsaufgaben einschließt, deren Bewältigung ebenfalls zum Teil auf spezifischen, durch Aus- und Fortbildung zu erwerbenden und zu entwickelnden motivationalen Dispositionen, prozeduralen und substanziellen Voraussetzungen fußt.

² Dem sei der Hinweis hinzugefügt, dass der betreffende **Habitus** nur dann mit einiger Sicherheit in der angedeuteten Weise zum Zuge kommen kann, wenn er im Verlauf der weiteren Qualifizierung dieser Dozenten soweit reflektiert und durch theoretische Einsicht ergänzt wird, dass er im akademischen Unterricht überlegt eingesetzt werden kann. Vgl. LEMPERS 2007. Im Rahmen der hier mehrfach beanspruchten Habitus- und Feldtheorie Pierre BOURDIEUS wäre die damit bezeichnete Problematik als

Relevanz praktischer Erfahrungen. Bei der Besetzung der betreffenden Professuren spielten die Betriebs-(und Unterrichts-)erfahrungen der Bewerber *bis heute* keine besondere Rolle, sind sie zumindest kaum zum Gegenstand wissenschaftlicher Veröffentlichungen geworden. Wieweit dieser Umstand

- primär als Ausdruck mangelnder Aufmerksamkeit der betreffenden Experten anzusehen ist oder
- durch deren eher resignative Einschätzung der Erfolgchancen diesbezüglicher Interventionen bedingt war beziehungsweise
- auf eine positive Beurteilung der gegebenen Verhältnisse verweist, die Eingriffe erübrigt,

wäre zuverlässig nur beim Vorliegen einer *Bestandsaufnahme und Trendanalyse* zu entscheiden; deren es in jedem dieser Fälle bedürfte. Weiteres Wegsehen wäre darum prinzipiell verfehlt. Denn die ‚Wissenschaftlichkeit‘ ihres Studiums ist nur die *eine* Säule der wünschenswerten Professionalität der angehenden Lehrkräfte; die *andere* ist und bleibt dessen Praxisrelevanz (vgl. LEMPERT 2006). Es gilt also,

- nicht die Vision einer „Wissensgesellschaft“ von morgen gegen die Realität der Praxis des Handwerks von gestern auszuspielen,
- sondern die ganze Vielfalt sowohl der praktischen als auch der wissenschaftlichen Komponenten berufspädagogischer Professionalität in Betracht zu ziehen, ohne
- die prinzipielle Differenz zwischen einer weitgehend vom Handlungsdruck entlasteten reflexiven wissenschaftlichen Rekonstruktion, Beschreibung und Erklärung der Realität und einer wesentlich durch Zugzwänge und Entscheidungsnotwendigkeiten bestimmten Gestaltung der Realität aus dem Auge zu verlieren,
- die beide beträchtliche Tribute, auch erhebliche zeitliche Ressourcen verlangen, wenn das Eine nicht dem Anderen geopfert werden und das Ganze weder auf ein praktisch fast folgenloses Glasperlenspiel oder auf einen orientierungsarmen Aktionismus hinauslaufen, in jedem Falle: weit unterhalb der möglichen Effekte einer weitgehenden Integration der vermeintlichen Gegensätze bleiben soll – egal, ob das Wissen auf Kosten des Könnens oder das Können auf Kosten des Wissens die Hauptrolle übernimmt⁴.

Frage der Koordinierung von Erfordernissen der Spielregeln zu definieren, die für die Inhaber funktional und hierarchisch verschiedener Positionen im sozialen Raum gelten. Vgl. z. B. BOURDIEU 1988.

³ Dabei setze ich voraus, dass das damit angedeutete Desiderat nur **ceteris paribus** gilt, zum Teil auch durch andere ‚Stärken‘ dieser Dozenten und durch Stärken anderer Dozenten (an der selben Hochschule) zumal dann kompensiert werden kann, wenn die betreffenden Hochschullehrer – einander wechselseitig ergänzend – kooperieren.

⁴ Auch zur Wahrnehmung und Bewältigung szientistischer Selbsttäuschungen gibt BOURDIEUs soziologische Sichtweise einiges her. Hilfreich erscheint hier besonders dessen **Unterscheidung zwischen lebensweltlichen, überlebenssichernden „Theorien der Praxis“ einerseits und wissenschaftlichen, erkenntnisorientierten „Als-ob-Theorien“ andererseits**. Letztere spiegeln nicht unverkürzt die reine Wahrheit wider, sondern sind ebenso wie die Welt-, Selbst- und Gesellschaftsbilder der untersuchten Subjekte positionsspezifisch verfärbt und verzerrt. Die Trübung ihres Blicks und die Verzerrung ihrer Perspektive sind auf die „scholastische“ Entrückung der Wissenschaftler von der restlichen Welt zurückzuführen: Das Privileg einer weitgehenden Freiheit von existenziellen Nöten und zeitlichen Zwängen, deren sie bedürfen, um zu objektiven Erkenntnissen zu gelangen, droht ihnen so lange und soweit den Blick auf die Wirklichkeit zu trüben und deren Bild zu entstellen, wie sie sich deren Auswirkungen auf ihre Sicht nicht vergegenwärtigen (können) und – die Verzerrungen und Trübungen ihrer Optik gleichsam subtrahierend – zu berücksichtigen wissen. Vgl. bes. BOURDIEU 1987.

***Vier Fallbeispiele aus der Zeit der Akademisierung des Gewerbelehrerstudiums:
Vom Handwerker, Facharbeiter oder Ingenieur
über eine berufspädagogische Ausbildung und Tätigkeit, Promotion und
Habilitation
zum Professor für Berufspädagogik an einer technischen Hochschule oder
Universität***

Der mühsame Übergang: die schwierige, langwierige und vielfach unzureichende Eingliederung des berufspädagogischen Studiums in die Struktur und das Programm des etablierten akademischen Lehrbetriebs. Den skizzierten vielfältigen Anforderungen sahen sich besonders die Angehörigen der ersten Generation von Hochschullehrern der Berufspädagogik und der Didaktik beruflicher Fachrichtungen konfrontiert: Im Unterschied zu ihren Nachfolgern fanden sie die Positionen, auf die sie in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts berufen worden waren, an den betreffenden Hochschulen nicht bereits vor. Vielmehr waren sie genötigt, sich ihre universitären Arbeitsplätze überhaupt erst mehr oder minder selber zu schaffen. Dabei wurden sie von den Inhabern bereits etablierter Lehrstühle älterer wissenschaftlicher Disziplinen – untertreibend ausgedrückt – nicht durchweg freudig begrüßt und großzügig unterstützt, sondern in der Regel zumindest während einer längeren Anfangsphase, die weit in die siebziger Jahre hineinreichte und stellenweise noch erheblich länger dauerte, in extremen Fällen sogar nahtlos in die während der neunziger Jahre einsetzende Ära erneuter Abbaumaßnahmen übergang, noch äußerst knapp gehalten. Denn die zuständige Personen und Gremien waren vielfach auf die neue Aufgabe weder *vorbereitet* noch auch nur *willens*, sich angemessen auf sie einzustellen. An manchen Orten wurde die formelle Übernahme der Studienphase der Gewerbelehrerbildung sogar ausdrücklich an die Bedingung geknüpft, lediglich einen neuen, meist mit Personen und Sachmitteln äußerst dürftig ausgestatteten Lehrstuhl für das bisher dort unbekannte Fach Berufspädagogik bereitzustellen, im übrigen aber an dem bisherigen Lehrangebot nichts ändern zu müssen, so dass die Studierenden der Berufspädagogik gezwungen waren, sich fachwissenschaftlich durch den Besuch von Lehrveranstaltungen zu qualifizieren, die auf die späteren Tätigkeiten der Ingenieure, Architekten, Chemiker und Absolventen der Studiengänge anderer Bezugswissenschaften von Fachrichtungen anerkannter Ausbildungsberufe zugeschnitten waren. Alle weiteren Komponenten der bisherigen subakademischen Gewerbelehrerbildung, etwa auch die Organisation und Veranstaltung fachdidaktischer Kurse, ‚fielen zunächst unter den Tisch‘ und konnten auch später in den meisten Fällen nur mühsam, in kleinen Schritten an den Hochschulen eingerichtet werden – von der Vergabe einzelner Lehraufträge an einschlägig qualifizierte Lehrkräfte beruflicher Schulen über die Schaffung von erst befristeten, dann auch unbefristeten Stellen im sogenannten „Mittelbau“ der betreffenden Hochschulen bis zur Etablierung voller Professuren für die Didaktik einzelner beruflicher Fachrichtungen. Hier und dort haben dann auch interessierte Dozenten herkömmlicher universitärer Fachgebiete Kurse angeboten, die auf spezielle Bedürfnisse angehender Berufspädagogen zugeschnitten waren. Bis heute sind an vielen Studienorten viele (sinnvolle) Wünsche der Dozierenden und Studierenden der Berufspädagogik offen geblieben; auch wurden manche Zugeständnisse der Hochschulen im Zeichen der Sparzwänge wieder zurückgenommen, andere erneut in Frage gestellt.

Der Habitus der ersten Lehrstuhlinhaber: Vielseitige Einzelkämpfer und Spezialisten fürs Allgemeine. Vorrangig erschien also zunächst die formale Anglei-

chung der Gewerbelehrausbildung an etablierte Studiengänge⁵. Dafür musste dann wohl der Preis der erwähnten teils vorläufigen, teils auch andauernden Abstriche von den Erfordernissen einer in allen relevanten Hinsichten funktionsgerechten Vorbereitung der Studierenden auf ihre späteren Lehrfunktionen entrichtet werden. Hierzu zählte auch die sehr zögerliche Schaffung weiterer berufspädagogischer Professuren. Daher war der Alltag der ersten Inhaber dieser Positionen durch einen weitgehend als ‚Einzelkämpfer‘ zu führenden Vielfrontenkrieg geprägt. Die Bemühungen zur Akademisierung des berufspädagogischen Studiums wären wahrscheinlich ganz gescheitert, hätte nicht eine Reihe ‚überzeugender‘ Persönlichkeiten sich um ihre Installation bemüht und für die Besetzung der neuen Lehrstühle kandidiert.

Exemplarische Karrieremuster und Kompetenzprofile von vier Angehörigen der ersten Generation berufspädagogischer „Universitätsprofessoren“⁶. Zur Differenzierung und Kolorierung des bisher nur grob umrissenen Profils der Pioniergeneration sind auf der nachstehenden **Tabelle 1** wesentliche Wirkungsbereiche, Schwerpunkte der wissenschaftlichen Tätigkeiten und relevante berufsbiographische Daten von drei Berufspädagogen und einem Didaktiker beruflicher Bildung notiert, die relativ früh auf universitäre Lehrstühle in der ‚alten‘ Bundesrepublik berufen wurden. Zwei davon, BLANKERTZ und STRATMANN, haben zwar nur auf anders bezeichneten ‚Stühlen‘ gelehrt, sind aber nach ihrer beruflichen Herkunft, der Mehrheit ihrer Schüler und/oder ihrer (im Quellenverzeichnis angeführten) wichtigsten Publikationen eher der Berufspädagogik zuzurechnen als jenen Lehrgebieten, in die die Unberechenbarkeit akademischer Berufungsverfahren sie zeitweise verschlug⁷.

Methodologischer Kommentar. Die Präsentation dieser Karrieren sollte nicht als Versuch gelesen werden, behauptete außerordentliche hochschuldidaktische Fähigkeiten und universitäre Lehrerfolge der betreffenden ‚Heroen‘ unserer Zunft monokausallinear durch deren berufs(feld)spezifische betriebs- und unterrichtspraktische Erfahrungen zu erklären: Um überzeugend erklärt werden zu können, hätten diese Fähigkeiten und Erfolge zunächst einmal unabhängig von ihren Entwicklungsbedingungen erfasst werden müssen, um sie dann nicht nur zu den besagten besonderen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, sondern außerdem mit einer ganzen Reihe weiterer möglicher Erklärungsfaktoren in Verbindung zu bringen. Eine solche multivariate Analyse wäre hier schon wegen der niedrigen Fallzahl absurd. Die mitgeteilten Daten lassen weder mit Sicherheit auf überdurchschnittliche Kompetenzen und Leistungen als Hochschullehrer schließen, noch genügten sie, wären Letztere bekannt, um diese zu erklären. Vielmehr stützen sie nur die Vermutung, dass entsprechende Erfahrungsdefizite gerade bei diesen weitgehend auf sich selbst gestellten ‚Einzelkämpfern‘ weder durch eine entsprechende Nachsozialisation zu überwinden noch durch andere Persönlichkeitsmerkmale und/oder durch die Kooperation mit einschlägiger sozialisierten Kollegen zu kompensieren gewesen wären. Wer die Genannten gekannt hat, wird deren entwickelte Fähigkeiten und erzielte Erfolge als akademische Lehrer angehender Lehrkräfte beruflicher Schulen wahrscheinlich von Fall zu Fall sehr unterschiedlich beurteilen. Zwei von ihnen ließen die hier betonten möglichen Einflüsse ihres gewerblich-technischen Herkunftsmilieus auch nach *meiner* Einschät-

⁵ Demgemäß wurden stellenweise auch die berufspraktischen Eingangsvoraussetzungen für die Studienanfänger vom Gesellenbrief oder Facharbeiterzeugnis auf den Nachweis eines zwei-, womöglich auch nur einjährigen Betriebspraktikums gesenkt, um die obligatorische Mindestdauer des Studiums (von bisher höchstens drei Jahren auf mindestens vier Jahre) verlängern zu können, ohne die Gesamtdauer der Ausbildung erhöhen zu müssen. Vgl. LEMPERT 1965.

Tabelle 1:
Karrieren einiger Protagonisten der wissenschaftlichen Berufspädagogik

| | Heinrich Abel 1908-1965 | Gustav Grüner 1924-1988 | Herwig Blankertz 1927-1983 | Karlwilhelm Stratmann 1930-1997 |
|--|---|--|--|---|
| Zeiten, Gebiete und Institutionen des Wirkens als „ordentliche“ Professoren | 1963-1965 auf dem neu geschaffenen Lehrstuhl für „Berufs-, Wirtschafts- und Arbeitspädagogik“ an der TH Darmstadt (dem ersten berufs-pädagogischen Lehrstuhl in der Bundesrepublik) | 1966-1988 auf einem zweiten berufs-pädagogischen Lehrstuhl an der TH Darmstadt mit der Spezifikation „Didaktik der beruflichen Bildung“ | 1964-1969 auf dem Lehrstuhl für Wirtschafts-pädagogik an der FU Berlin, 1969-1983 auf dem Lehrstuhl für Pädagogik und Philosophie an der Universität Münster | 1970-1972 auf dem Lehrstuhl für Wirtschafts-pädagogik an der PH Berlin, 1972-1997 auf dem Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschafts-pädagogik an der Universität Bochum |
| thematische Schwerpunkt(e) der wissenschaftlichen Tätigkeit(en) | Etablierung der Berufspädagogik als historische und vergleichende, theoretische, empirische und pragmatische Wissenschaft | Organisation und Didaktik besonders der schulischen Berufsausbildung, speziell in Vollzeitschulen, im In- und Ausland, in Geschichte und Gegenwart | theoretische Begründung und praktische Erprobung realer Chancen des Abbaus sozialer Ungleichheit durch Bildung für den Beruf und durch den Beruf | Vergegenwärtigung der Geschichte der Berufserziehung im Interesse von Reformen zugunsten benachteiligter Bevölkerungsgruppen |
| Art, Ort und Zeitpunkt des Erwerbs der Hochschulreife | Abitur an einem Gymnasium vor dem Beginn der Berufsausbildung | Matura an einer Gewerbeschule, „Großes Latein“ während des Promotionsstudiums | Begabtenprüfung an einer Universität nach Abschluss der Ausbildung zum Gewerbelehrer | Abitur an einem Abendgymnasium nach Abschluss zweier Lehren |
| gewerblich-technische Qualifizierung | Aufwachsen in einer Handwerkerfamilie, Tischlerlehre | Besuch und Abschluss einer Gewerbeschule | Besuch und Abschluss einer Textilingenieurschule | Tischler- und Maurerlehre |
| gewerblich-technische Erwerbstätigkeit | als Tischler | als Schlosser | als Bau-Hilfsarbeiter, Arbeiter und Ingenieur in der Textilindustrie | kaum nennenwert (als hätte die doppelte Lehre ihm „gereicht“) |
| Zeit und Institution des Gewerbelehrerstudiums | 1929-1932 am Berufs-pädagogischen Institut Köln | in den frühen 50er Jahren am Berufs-pädagogischen Institut Frankfurt/M. | 1952-1955 an der PH für Gewerbelehrer Wilhelmshaven | 1954-1957 am Berufs-pädagogischen Institut Frankfurt/M. |
| Zeit und Art der Lehrtätigkeit(en) im gewerblich-technischen Schulwesen | bis 1939 und nach 1950 jeweils jahrelang als Gewerbelehrer | 1957-1966, zuerst als Gewerbelehrer, zuletzt als Leiter eines Studienseminars | 1954-1955, im Rahmen seiner Ausbildung zum Gewerbelehrer | 1957-1962 als Berufsschullehrer vor allem für „Ungelernte“ |
| Zeit und Gebiete des Promotionsstudiums | 1932-1935 Schwerpunkte: Erziehungs- und Sozialwissenschaften | 1952-1957 Fächer: Volkskunde, Soziologie und Pädagogik | 1955-1958 Schwerpunkte: Pädagogik und Philosophie | 1958-1967 Fächer: Pädagogik, Politologie und Soziologie |
| Jahr, Fachgebiet und Institution der Habilitation | 1962 für „Berufspädagogik“ an der Universität Saarbrücken | 1965 für „Didaktik des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens“ an der TH Darmstadt | 1962 für „Allgemeine Pädagogik“ an der Wirtschaftshochschule Mannheim | entfällt |

zung als Hochschullehrer kaum (noch) erkennen, als hätten diese sie nicht sonderlich, zumindest nicht *nachhaltig* geprägt. Folglich wäre stets auch nach *anderen* Entwicklungs- und Realisierungsbedingungen als den hier fokussierten betriebs- und schulpraktischen Erfahrungen zu fragen. Was die Folgerung erlaubt, dass sie als zwar nicht hinreichende, wohl aber notwendige, zumindest schwer substituierbare Voraussetzungen der fraglichen Kompetenzen und ihrer erfolgreichen Anwendung gelten können.

2. Der drohende Mangel an betriebs- und schulerfahrenen wissenschaftlichen Berufspädagogen und Didaktikern beruflicher Fachrichtungen – strukturelle Ursachen, mutmaßliche Folgen und mögliche Gegenmaßnahmen

Wahrscheinliche Verschiebungen des Rekrutierungsfelds und Veränderungen der Kompetenzstruktur der nachfolgenden Dozentengeneration – Hypothesen

Zur zeitgeschichtlichen Einordnung der außergewöhnlichen Berufs- und Bildungswege der Protagonisten unserer Profession. Die skizzierten Beispielfälle stehen für die Mehrheit der ersten Generation „ordentlicher“ Professoren der Berufspädagogik und nahe verwandter Spezialdisziplinen, die auf die hierfür in den sechziger bis achtziger Jahren *neu* geschaffenen, zum Teil auch schon *wieder* vakanten Lehrstühle berufen wurden und inzwischen ebenfalls entpflichtet worden sind. Soweit diese „workaholics“ das reguläre Emeritierungs- oder Pensionierungsalter überhaupt erreichten, haben sie meist auch hinterher nicht die Hände in den Schoß gelegt und den wohlverdienten Ruhestand genossen, sondern weiter im Dienst ihrer Disziplin gewirkt, oft noch jahrelang ihre Lehrtätigkeit fortgesetzt, auch wichtige Bücher geschrieben.

Die vorgestellten Beispielgestalten sind alle vier bereits relativ früh gestorben. Ihre Anstrengungen verdienen unseren Respekt. Ihre Bildungs- und Berufswege sollten aber eher als beispiellos registriert denn als beispielhaft im Sinne von *vorbildlich* gepriesen und zur Nachahmung empfohlen werden. Eher sind sie als kriegs- und krisenbedingte Ausnahmekarrieren zu betrachten, als notgedrungene Umwege über vorläufige Ausbildungen für und Tätigkeiten in Positionen, die unterhalb des herkunftsvermittelten Anspruchsniveaus der nachmaligen Väter unserer Fachwissenschaft und/oder ihrer persönlichen Ambitionen lagen – als biographische Schleifen, die nur von außerordentlich motivierten und talentierten Personen zum Preise extremer Strapazen durchlaufen werden konnten, normalerweise, das heißt in besseren, weniger durch Katastrophen erschütterten Zeiten aber höchstwahrscheinlich vermieden worden wären, auch niemandem angesonnen werden sollten.

Folglich wäre die sich andeutende Veränderung der Karrieremuster und Kompetenzprofile von Bewerbern um berufspädagogische und berufsdidaktische Lehrstühle nicht pauschal als Niedergang zu beklagen, sondern zunächst einmal auch als Zeichen einer gewissen Normalisierung zu registrieren. Zugleich wäre freilich gezielt nach konkreten Merkmalen, besonderen Ursachen und speziellen Konsequenzen sowie nötigen und möglichen Kompensationen und Korrekturen des Wandels – der bereits eingangs angedeuteten Verschiebung der Rekrutierungsfelder des wissenschaftlichen Nachwuchses unserer Disziplin, seiner Interessen- und Kompetenzprofile zu fragen. Diesen interdependenten Aspekten des Veränderungsprozesses wenden wir uns im Folgenden schrittweise zu.

Trendhypothesen. Nach meinen persönlichen Eindrücken und theoretischen Überlegungen, die freilich der empirischen Kontrolle bedürfen (worauf am Ende dieses Artikels auch noch kurz eingegangen wird), ist anzunehmen, dass die durch-

schnittliche Eignung der Bewerber und Bewerberinnen auf berufspädagogische Lehrstühle abgenommen hat. Das gilt zumindest im Hinblick auf die hier fokussierten, von ihren Vorgängern *erfüllten* spezifischen Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung der hiermit verbundenen Aufgaben, so dass es immer schwieriger geworden ist, vakante Positionen adäquat, das heißt mit nicht nur wissenschaftlich hinreichend qualifizierten, sondern auch fachpraktisch sowie sozial einschlägig kompetenten sowie unterrichtserfahrenen Kandidaten oder Kandidatinnen zu besetzen: Es hapert besonders an praktischen, erfahrungsbedingten Fähigkeiten und Orientierungen, an Ingredienzien des beruflichen Habitus von Handwerkern und Facharbeitern, wie sie nur aus betrieblichen Sozialisationsprozessen erwachsen, sowie an Qualitäten des Sozialcharakters von Lehrkräften, die allein durch die aktive Einübung der Lehrerrolle in gewerblich-technischen Berufsschulklassen erworben werden können.

Der vermutete Mangel an adäquat vorgebildeten Anwärtern auf berufspädagogische Professuren, besonders auch an betriebs- und schulpraktisch bewährten Bewerbern, wird wahrscheinlich andauern, und es ist zu befürchten, zumindest nicht auszuschließen, dass er sich künftig noch weiter verschärft. Hierfür spricht nicht nur das Mißverhältnis zwischen der Summe der obligatorischen Vorleistungen für eine Stelle als Hochschullehrer für Berufspädagogik und für andere Wissenschaften, aber auch für eine vergleichbare Position in der Schulbürokratie, sondern auch die strukturelle Differenz zwischen den objektiv geforderten und pädagogisch wünschenswerten Minima absolvierter Ausbildung und akkumulierter Erfahrung: die Verlängerung der Mindestdauer des Studiums bei gleichzeitiger Senkung der Anforderungen an einschlägige praktische Erfahrungen in Verbindung mit einer Studienstruktur, die den Weg von einem ersten Lehrerstudium in eine erziehungswissenschaftliche Karriere nicht nur erheblich verlängert, sondern auch schon entscheidend zur Senkung der „Praktikerquote“ unter den Lehrstuhlbewerbern beigetragen haben dürfte und wohl auch künftig beitragen wird: Die mehr monodisziplinär akzentuierten Studiengänge benachbarter sozialwissenschaftlicher Disziplinen – etwa der Soziologie und Psychologie –, aber auch die auf technologische Inhalte fokussierten ingenieurwissenschaftlichen Hochschulcurricula qualifizieren ihre Absolventen weitaus besser für eine Promotion in dem studierten Hauptfach, als ein Gewerbelehrerstudium mit dem vergleichsweise kläglichen Anteil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von höchstens vierzig Semesterwochenstunden (die nur etwa ein Fünftel der Gesamtdauer der zu besuchenden Lehrveranstaltungen beanspruchen; vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 2003: 6) wissenschaftlich ambitionierte lern- und leistungsfähige und leistungsbereite Absolventen dieses Studiums für eine berufspädagogische Promotion qualifiziert (vgl. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990: 96-107). Wenn sich dennoch an einzelnen Standorten unter den Absolventen des berufspädagogischen Lehrerstudiums genügend qualifizierte Promovenden finden, spricht nur für das *persönliche* Geschick der betreffenden Hochschullehrer, trotz widriger Umstände eine attraktive berufspädagogische Lehre und Forschung zu organisieren, ändert aber nichts an dem bezeichneten *strukturellen* handicap der Gewinnung und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in unserer Disziplin.

Mögliche Folgen eines anhaltenden Mangels an adäquat vorgebildeten Lehrstuhlbewerbern

Setzt die angenommene Tendenz der Entfremdung oder der Aufrechterhaltung einer

- durch unterschiedliche Herkunftsmilieus, Lebenswelten und Zukunftsperspektiven bedingten primären,
- auch nicht durch spätere konkrete praktische Erfahrungen als verantwortlich Lernen de, Arbeitende und Unterrichtende in Schulen, Arbeits- und Ausbildungsstätten bestimmter beruflicher Fachrichtungen überwundene Fremdheit

sich fort, dann bedeutet das

- eine Vernachlässigung der pragmatischen, kasuistisch verstehenden, gestaltenden Aspekte
- zugunsten der theoretischen, systematisch analysierenden, erklärenden Komponenten berufspädagogischer Professionalisierung,

Damit ginge der **berufspädagogischen Theorie**, deren Praxisrelevanz wie die Bedeutung auch anderer Zweige der Erziehungswissenschaft für das alltägliche Handeln in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen ohnehin nicht nur von den dortigen Akteuren, sondern zuweilen auch von Erziehungswissenschaftlern selber ohnehin nicht allzu hoch taxiert wird, wahrscheinlich auch noch jenes Minimum an Vertrauen, Akzeptanz oder auch nur Toleranz verloren, das ihr hier und da außerhalb der Hochschulen noch eingeräumt werden mag, und sie verkümmerte vollends zu einer entweder völlig selbstgenügsamen (LUHMANN hätte gesagt: „*autopoietischen*“) – oder nur durch Forschung – das heißt allein durch sekundäre, methodisch gefilterte Erfahrung kontrollierten Theorie.

Aus den genannten Gründen brauchte sich niemand darüber zu wundern, wenn die **Berufslebensläufe der betreffenden Bewerber** künftig noch seltener als bisher Angaben über ausgeübte einschlägige Erwerbs- und *Lehrtätigkeiten* enthielten, später auch immer häufiger der Hinweise auf absolvierte gewerblich-technische und berufspädagogische *Ausbildungen* entbehrten, so dass die Berufungskommissionen zunehmend Mühe haben werden, überhaupt vorzeigbare Berufungslisten aufzustellen und die Listenplätze der betreffenden Kandidaten zu legitimieren: Während diese die wissenschaftlichen Anforderungen der erstrebten Position weiterhin zumindest *leidlich*, häufig wohl auch *zunehmend* erfüllen könnten, dürfte ihre betriebs- und schulpraktische Ausbildung künftig immer mehr mehr zu wünschen übrig lassen..

Dabei dürfte es zumindest solange bleiben, wie sich die bezeichneten Rahmenbedingungen – vom geringen Anteil der Berufspädagogik an den obligatorischen Semesterwochenstunden über die mangelnde Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in diesem Studienfach bis zur größeren Attraktivität alternativer wissenschaftlicher und administrativer Karrieren für potentielle Professoren unseres Fachgebiets – nicht einschneidend ändern. Dieser **status quo** würde **allen Beteiligten auf die Dauer schaden:**

- Den derzeit großenteils primär ‚rezeptologisch‘ orientierten **Studierenden der Berufspädagogik** (vgl. ZIEGLER 2004), das heißt, den angehenden Lehrkräften und anderen Ausbildungspersonen beruflicher Schulen und Ausbildungsstätten würden weitgehend die Chancen vorenthalten,
 - o nicht nur mit den bereits erworbenen ‚Pfundern zu wuchern‘, sondern auch die ‚*Rückstände*‘ und *Lücken* ihrer bisherigen Bildungsprozesse und Berufsverläufe mit Hilfe empathischer Dozenten zunächst einmal (berufs-)biographisch \$ produktiv zu verarbeiten und

- o angesichts der vielfach als verwirrend und beängstigend erlebten Angebote eines zumindest seinem *Anspruch* nach wissenschaftlichen Studiums einen *individuellen Studienplan* zu entwickeln und ebenso zielstrebig wie flexibel zu verfolgen,
- o der neben der Reflexion und Transformation ihrer vorgängigen Erfahrungen und der Erfüllung der universitären Ansprüche auch den Desideraten des angestrebten berufspädagogischen *Handlungsfelds* soweit Rechnung trägt, wie das im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums sinnvoll erscheint.

Weil viele **Hochschullehrer** solche persönlichen, konkreten und praktischen Lerninteressen nicht berücksichtigen (wollen, häufig auch nicht können), droht ein großer Teil dieser Studierenden ihnen und ihrer ‚Botschaft‘ gegenüber von vornherein reserviert zu bleiben oder nach kurzer Zeit auf Distanz zu gehen, so dass **Bemühungen um wissenschaftliche Professionalisierung** im Sinne der Vermittlung und Aneignung berufspädagogisch relevanter systematischer erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und einschlägiger analytischer Forschungsmethoden auch künftig **weitgehend scheitern** könnten (siehe auch hierzu: ZIEGLER 2004).

- Die mehr theorieorientierten und forschungsmotivierten **Dozenten**, das heißt, vor allem jüngere Ausbilder der Studierenden
 - o könnten die Kluft, die sie wegen ihrer häufig ‚besseren‘ soziokulturellen und beruflichen Herkunft, Situation und Zukunft von der Mehrzahl zumindest der männlichen Studierenden trennt, nur in selteneren Fällen und mit größerer Mühe einfühlsam verstehend und behutsam unterstützend überbrücken, im übrigen
 - o wären sie selbst – infolge des vermutlich häufig geringen Wirkungsgrads ihrer didaktischen Bemühungen – ihrer Dozentenrolle wahrscheinlich oft auch kaum froh, vielfach auch
 - o geneigt, sich durch einseitige Schuldzuweisungen und Klagen über die subjektivistische, konkretistische und pragmatistische Borniertheit ihrer Klientel zumindest *psychisch* zu entlasten.
- Die von den Studierenden später aus- und fortzubildenden, sozialwissenschaftlich weitgehend unaufgeklärten angehenden und erwerbstätigen **Handwerker und Facharbeiter** endlich entbehrten dann nach wie vor einer wichtigen Gelegenheit zur soziobiographischen Selbstreflexion, Ermunterung zur mitbestimmten Arbeits- und Lebensgestaltung und Anregung zur politischen Partizipation.

(Vgl. LEMPERT 2004, Kapitel 5, 2007).

Empfehlungen zur Bewältigung aktueller Mangellagen und zur Vorbeugung künftiger Engpässe

Konturen einer erfolgversprechenden Förderungsstrategie. Als realistische Problemlösung kommt m. E. ein spezielles Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Berufspädagogik in sorgfältiger Auswahl, präzises Programm der kombinierten großzügigen Förderung, garantierter Beschäftigung, effizienter Verwendung und gleichzeitigen, effizienten

- der gezielten Auswahl, großzügigen Förderung bis zur Promotion und nachfolgenden festen Anstellung im universitären Mittelbau, effizienter Beschäftigung in berufspädagogischen Lehre und Forschung der einschlägigen wissenschaftlichen und wissenschaftlichen Weiterqualifizierung im universitären Mittelbau in Betracht, das betriebs- und schulerfahrenen Berufspädagogen, die hierzu geeignet und bereit er-

scheinen, die Chance bietet, ohne unzumutbare Einkommensverluste und übermäßige Minderungen ihrer Beschäftigungssicherheit frühestens nach dem zweiten Staatsexamen die normale Lehrerlaufbahn zu verlassen und an die Hochschule zurückzukehren, um dort

- zunächst durch ein Aufbaustudium ihren Rückstand gegenüber den Absolventen anderer sozialwissenschaftlicher (Diplom- oder Master-)Studiengänge aufzuholen,
- mit dem Erreichen der Promotionsreife in ein Beschäftigungsverhältnis im universitären Mittelbau übernommen zu werden und neben der Erfüllung spezieller Lehraufgaben oder besser: in Verbindung damit durch die Ausführung einer einschlägigen Forschungs- oder/und curricularen Entwicklungsaufgabe zu promovieren, um sich anschließend möglichst auch zu habilitieren⁸.

In Anbetracht der Risiken einer Hochschulkarriere und der konkurrierenden Verdienst- und Aufstiegschancen, der sozialen Absicherungen, die für qualifizierte und engagierte Berufspädagogen mit einer Lehrerlaufbahn im öffentlichen Schuldienst (zumindest vorerst meist noch) verbunden sind, sowie des dortigen dringenden Bedarfs an überdurchschnittlich qualifizierten Lehrkräften (nicht zuletzt als Mentoren und Seminarleitern der Rerendare) sollte denen, die für die vorgeschlagene Förderung in Frage kommen beziehungsweise bereits von ihr profitieren,

- die Möglichkeit zur Rückkehr an die Schule stets offen gehalten, das heißt: verbindlich zugesichert, weiterhin
- bereits nach der Promotion und ebenso nach der Habilitation (vor, aber auch anstelle der Berufung auf eine Professur) eine ihrer (nunmehr gehobenen) Qualifikation angemessenen (und angemessen vergüteten) unbefristeten Vollzeitbeschäftigung im akademischen Mittelbau garantiert werden.

Zur optimalen Nutzung ihrer besonderen Kompetenzen sollten sie gehalten sein,

- bei ihren an der Hochschule zu erfüllenden Lehr- und Forschungsfunktionen die pragmatischen Komponenten der berufspädagogischen Ausbildung und Tätigkeit zur Geltung zu bringen und
- ihre in dieser Hinsicht un- oder unterqualifizierten Kolleginnen und Kollegen, soweit sinnvoll, kooperierend zu unterstützen.

Der kritische Punkt. Der Hebel der empfohlenen Förderung ist also bei jenem Handicap anzusetzen, das potentielle Anwärter auf eine wissenschaftliche Laufbahn in der Berufspädagogik derzeit entweder die ‚Ochsentour‘ in der Schulbürokratie oder die wissenschaftliche Karriere in einer anderen Disziplin bevorzugen lässt, deren erster real berufsbefähigender Abschluss (jenseits des Bachelorgrads oder eines vergleichbaren Zertifikats, das dessen Inhaber eher bestimmte wissenschaftliche Grundqualifikationen als praktisch anwendbare wissenschaftliche Kompetenzen bescheinigen sollte) sie, wenn sie diese Hürde mit Bravour bewältigen, bereits als promotionsfähig und nicht, wie das Diplom, das erste Staatsexamen oder die Ma(gi)sterprüfung angehender Lehrkräfte beruflicher Schulen, im Fach Berufspädagogik bestenfalls als Kenner der Anfangsgründe ihrer Wissenschaft ausweist. Insofern unterscheiden sie sich zwar kaum von den erziehungswissenschaftlich ebenfalls meist unterqualifizierten Absolventen anderer Lehrerstudiengänge, doch diese setzen nicht außerdem noch eine betriebliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit voraus.

⁸ Hierfür kommt freilich nicht nur der erfolgreiche Abschluss eines herkömmlichen Habilitationsverfahrens – unter anderem die Vorlage und positive Bewertung einer eigens zu diesem Zweck angefertigten umfangreichen Habilitationsschrift – in Betracht: Als deren funktionales Äquivalent wäre unter anderem die offizielle Anerkennung von bereits in anderen Kontexten erbrachten wissenschaftlichen Leistungen durch ein entsprechend autorisiertes universitäres Gremium vorzusehen.

Inneruniversitäre Obligationen der Geförderten. Eine derzeit vordringliche, aber auch künftig zu erfüllende Aufgabe der Teilnehmer und Absolventen des Förderungsprogramms wäre die Unterstützung von und Zusammenarbeit mit (einseitig) theoretisch orientierten und qualifizierten Professoren und ‚Mittelbauern‘, vor allem in gemeinsamen Lehrveranstaltungen und bei der Beratung studentischer Projektgruppen. Solche Kooperation und Konsultation ist vonnöten, soweit und solange berufspädagogische Positionen an wissenschaftlichen Hochschulen mit Personen besetzt sind, besetzt sein werden und besetzt sein sollten, die zwar hervorragende Sozialwissenschaftler sein mögen, aber berufspädagogisch relevante betriebs- und/oder schulpraktische Erfahrungen sowie hieraus resultierenden Habituskomponenten weitgehend vermissen lassen. Ihr Anteil am Lehrpersonal wäre im Zuge notwendiger Neubesetzungen zwar zu senken, aber nicht völlig zu reduzieren. Denn die Besetzung *aller* vakanten universitären Mitarbeiter- und Professorenstellen für Berufspädagogik und Berufsdidaktik mit „Praktikern“ erscheint auch als Fernziel weder möglich noch erstrebenswert, sondern sogar kontraproduktiv. Dadurch würde nämlich berufspädagogisch engagierten, aber nur theoretisch hochkompetenten Sozialwissenschaftlern, die auch auf sich allein gestellt schon einem *Teil* der Studierenden dieser Fächer, in Kooperation mit Pädagogen der zu fördernden Kategorien tendenziell sogar *allen* angehenden Lehrkräften beruflicher Schulen etwas zu bieten hätten (vgl. ZIEGLER 2004), der Zugang zu diesen Positionen versperrt und der – für *beide* Seiten potentiell fruchtbare – Austausch mit Mitgliedern unserer Zunft erschwert.

Wünschenswerte weitere Vorkehrungen

Zusätzliche Details. Zwar würde ich mich mit allzu konkreten Empfehlungen wahrscheinlich nur in die Nesseln der Vorwürfe unrealistischer Vorstellungen setzen, zumindest (noch mehr) in Raumnot geraten; doch einige Einzelheiten können auch *hier* schon relativ risikolos und wenig platzgreifend hinzugefügt und hervorgehoben werden:

- Als *Mindestvoraussetzungen für die Aufnahme in das Förderungsprogramm* sollten neben der Hochschulreife und einem abgeschlossenen berufspädagogischen Studium eine Handwerks- oder Fabriklehre und eine Ausbildung als Referendar oder äquivalente Betriebs- und Schulerfahrungen nachgewiesen werden.
- Die *Dauer der Freistellung und finanziellen Förderung zur wissenschaftlichen Nachqualifizierung* sollte mindestens zwei und höchstens drei Jahre betragen, das währenddessen zu absolvierende berufspädagogische Aufbaustudium von einem berufspädagogisch qualifizierten Lehrstuhlinhaber beratend und evaluierend begleitet und durch eine Diplom- oder Masterprüfung (die künftig als Regelfall gelten dürfte) abgeschlossen werden.
- Die Studienabsolventen sollten wahlweise mit einer theoretischen *Dissertation*, mit einer empirischen Studie oder mit einem originellen Beitrag zur Curriculumentwicklung promovieren und sich anschließend auf einem dieser drei Schwerpunktgebiete habilitieren können, im akademischen Unterricht jedoch kontinuierlich vorwiegend betriebs- und schulbezogene Themen behandeln, um besonders *diese* Seite des Angebots der Hochschule zu bereichern und auch im Hinblick auf ihre späteren Funktionen als Lehrstuhlinhaber ‚am Ball zu bleiben‘.
- Im Rahmen dieser Schwerpunktsetzung ihrer Lehrtätigkeit an der Hochschule erscheinen sie sowie ähnlich vorgebildete Professoren auch in besonderem Maße für die Initiierung und Intensivierung der wünschenswerten, aber bisher an vielen

Orten völlig desolaten *Arbeitsbeziehungen zwischen den Hochschulen und den schulischen und betrieblichen Aus- und Fortbildungszentren* prädestiniert. Zu ihren regelrechten Dienstplichten hätte die Kooperation mit den Studienseminaren sowie mit den Ausbildungsschulen der Referendare zu gehören.

- Nach alledem ist die *Durchschnittsdauer der Förderung* – vom Beginn des Aufbaustudiums bis zum Abschluss der Habilitation – pro Person mit rund zehn Jahren zu veranschlagen, also relativ lang. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Geförderten vom dritten oder vierten Förderungsjahr an bereits wichtige Beiträge zur Ausbildung angehender Lehrkräfte beruflicher Schulen und betrieblicher Ausbildungspersonen leisten könnten, ja sollten.
- Zur *Optimierung des Förderungsprogramms* empfiehlt sich die Konzentration auf wenige Hochschulen, an denen dann vielleicht auch Graduiertenkollegs einzurichten wären. Dazu bedürfte es freilich einer länderübergreifenden Koordination und Kooperation der zuständigen Behörden und Institutionen. Leider ist nicht auszuschließen, dass dieses Ansinnen die Flexibilität der hierfür verantwortlichen remien und Personen zumindest in einzelnen Provinzen, pardon: Teilstaaten der Bundesrepublik und an manchen Hochschulstandorten hoffnungslos überfordert⁹.

3. Abschließende Stichworte zur Bereitstellung entscheidungsrelevanter Informationen

Um der gebotenen Kürze willen möchte ich es hier bei zwei ‚beredten‘ Zwischentiteln bewenden lassen:

***Pragmatische Prioritäten:
,Erfindung', Erprobung und Installation eines Systems
der Dauerbeobachtung, Frühwarnung und periodischen Berichterstattung
aufgrund der regelmäßigen Erhebung, Registrierung und Interpretation
sensibler Indikatoren***

***Langfristige Perspektiven:
historische und statistische Studien, empirisch-analytische Untersuchungen
und berufsbiographische Expertisen***

Quellenverzeichnis

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann 1963.
BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf: Schwann 1963.

⁶ Warum aber dann die berufspädagogische Ausbildung nicht – wie seit Jahren immer wieder vorgeschlagen, stellen- und teilweise auch praktiziert wird - gleich ganz an Fachhochschulen verlegen, deren Dozenten zumindest den Ruf größerer Praxisnähe genießen? Hier droht ein Kurzschluss: Selbst wenn das damit Angedeutete zuträfe, würde nur das Kind mit dem Bade ausgeschüttet; denn die fach- und unterrichtspraktische Kompetenz der betreffenden Hochschullehrer soll ja nicht auf Kosten, sondern in Verbindung mit ihrer (ebenfalls zu verbessernden) wissenschaftlichen Vorbildung gesteigert werden. Im übrigen erscheint diese Tendenz auch als ein Symptom für den anhaltenden Widerstand gegen die längst überfällige Gleichstellung der beruflichen mit der sogenannten allgemeinen Bildung. – Zum gesamten Teil 2 siehe auch schon die stellenweise weitaus detaillierteren Darlegungen in der von einer Senatskommission der DFG erarbeiteten, 1990 veröffentlichten Denkschrift zur Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, Kapitel 5.

- BECK, K.: Metaphern, Ideale, Illusionen. Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform. Fritz Oser zum 70. Geburtstag gewidmet. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103 (2007), 2, 172-195.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987
- BOURDIEU, P.: Homo academicus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
- BOURDIEU, P.: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK 1998.
- BOURDIEU, P.: Ein soziologischer Selbstversuch: Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. VCH, Weinheim 1990.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSVERWALTUNG: Neuere Steuerungsmodelle im Bildungswesen. Frankfurt/M.:DGBV 2001.
- GREINERT, W.-D.: Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2003.
- GREINERT, W.-D.: Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des dualen Systems der Berufsbildung. Frankfurt/M.: G.A.F.B.-Verlag 2007.
- GROLLMANN, Ph./SPÖTTL, G./RAUNER, F. (Hg.): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg: LIT 2006.
- GRÜNER, G.: Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet. Ein Beitrag zur historischen und zur angewandten Berufspädagogik. Habilitationsschrift. TH Darmstadt 1965.
- HARNEY, K./RAHN, S.: Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen – Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogik und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46 (2000). 3, 731-753.
- KIESERLING, A.: Felder und Klassen: Bourdieus Theorie der modernen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, 37 (2008), 1, 3-24.
- JENEWEIN, K.: Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum: Brockmeyer 1994.
- KRAUS, K.: Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS 2006.
- KUTSCHA, G.: Arbeit und Beruf – Anfänge der Verberuflichung in den frühen Hochkulturen und Perspektiven der Beruflichkeit in unserer Zeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (2008), 2, 332-357.
- LEMPERT, W.: Berufserziehung als moralischer Diskurs. Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004. Teile 4 und 5.
- LEMPERT, W.: Berufspädagogen am Scheideweg. Kontroverse Konsequenzen ihrer halben Professionalisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (2006), 4, 604-615.
- LEMPERT, W.: Berufsbiographische Selbstreflexion als Beitrag zur berufspädagogischen Professionalisierung. Zur Erinnerung an Wolfgang Wirsich (1948-2006). In: bwp@ Nr. 12, Juni 2007.
- LEMPERT, W.: Erforschen wir auch uns selbst – oder immer nur die anderen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (2008), 2, 294-305.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie.. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984.
- MERTON, R. K.: The Self-Fulfilling Prophecy. In: MERTON, R. K.: Social Theory and Social Structure. Glencoe/Ill.: The Free Press of Glencoe 1957. S. 421-436.
- NASSEHI, A./NOLLMANN, G. (Hg.): Bourdieu und Luhmann. Ein Theorienvergleich. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004.
- NEUWEG, G. H.: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann 2001².
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena 2003.
- STRATMANN, K.: Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: G.A.F.B.-Verlag 1993.
- ZABECK, J.: Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: HEID, H./LEMPERT, W./ZABECK, J. (Hg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. In: Beiheft 1 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden: Steiner 1980. S. 21-33. Wiederabdruck in: ZABECK, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1992. S. 127-140.

- ZABECK, J.: Zur Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens. In: MINNAMEIER, G./WUTTKE, E. (Hg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt/M.: Lang 2006. S. 127-143.
- ZIEGLER, B.: Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. Aachen: Shaker 2004.
- ZIMMERMANN, M./MÜLLER, W./WILD, K.-P.: Zu den Auswirkungen betrieblicher Praxisaufenthalte im Rahmen der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93 (1997), 1, 48-75.

Postscripta

(1) Auf Fragen, die sich für den hier behandelten Problemzusammenhang aus der unter der Bezeichnung „Bologna-Prozess“ veranstalteten Studienreform ergeben (könnten), bin ich mangels sicher vorhersagbarer Resultate dieses Prozesses nicht eingegangen.

(2) Aus dem selben Grund habe ich die möglichen Veränderungen der beruflichen Bildung durch die Politik der Europäischen Union ignoriert. Hierzu hinterher nur noch soviel: Diese Politik könnte dazu führen, dass *das „duale System“ im Sinne einer soliden, umfassenden, nachhaltigen Berufsausbildung nicht realisiert, sondern durch ein Marktmodell oberflächlicher, eingeschränkter, flüchtiger Erwerbsqualifizierung substituiert wird*, wobei die Protagonisten dieser Politik die akademische Ausbildung für ihre eigenen, professionalisierten Berufe ebenso von solcher Nivellierung und Flexibilisierung auszunehmen wissen, wie das bei Umstrukturierungen gesellschaftlicher Arbeitsweisen und hierauf bezogenen Ausbildungsgänge seit TAYLOR bisher auch sonst überwiegend der Fall gewesen ist. (vgl. GROLLMANN/SPÖTTL/RAUNER 2006.)

(3) Der theoretische Rahmen meiner Ausführungen wurde nur punktuell und überwiegend in Fußnoten angesprochen. Seine zusammenhängende Darstellung hätte den Rahmen eines Beitrags zum Forum der ZBW vollends gesprengt.

(4) Hilfreiche Reaktionen auf ein Rohmanuskript – von fundamentalen Einwänden bis zu detaillierten Verbesserungsvorschlägen – verdanke ich unter anderem Günter Becker, Wolfdietrich Greinert, Philipp Grollmann, Katrin Kraus, Günter Kutscha, Reinhold Nickolaus und Sylvia Rahn sowie den Herausgebern dieser Zeitschrift.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Wolfgang Lempert, Rüdeshheimer Platz 11, 14 197 Berlin (e-mail w.lempert@gmx.de)