

Memorandum  
zur  
Berufsschul-Lehrerbildung an der TU Berlin

BSc. „Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften“  
quo vadis?

*Präambel*

Der so genannte Bologna-Prozess stellt mit dem konsekutiven Modell der Lehrerbildung eine Zäsur in der deutschen Bildungsgeschichte dar. Die berufspädagogische Professionalisierungs- und Rekrutierungspolitik ist gehalten neue ordnungspolitische Wege zu beschreiten. Die an der TU Berlin seit dem Herbst 2003 anlaufenden Strukturinnovationen im grundständigen Studiengang der Berufsschul-Lehrerbildung („Studienrat mit einer beruflichen Fachrichtung“) markieren das Ende eines seit den 1960er Jahren etablierten und erprobten Ausbildungsmodells.

Mit dem zwölften Gesetz zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes vom 5. Dezember 2003 hat der Berliner Senat die Rechtsgrundlage für die Einführung konsekutiver Studiengänge an den Berliner Universitäten geschaffen. Der neue, im Wintersemester 2004/05 an der TUB gestartete und zunächst für ein Studienjahr zugelassene lehramtsbezogene BA-Studiengang („Berufsbildung“) – dessen Erprobungsphase am 30. September 2012 endet –, bietet die Chance, alte Defizite zu korrigieren und ein neues zeitgemäßes Studiengangprofil zu etablieren.<sup>1</sup> Dazu bedarf es gezielter curricularer Korrekturen und eines überarbeiteten Berufsschullehrer-Leitbildes.

Das vorliegende Memorandum will einen Beitrag leisten zur Konstitution und Konstruktion eines Bachelor-Studiengangs (BSc.) ‚*Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften*‘ an der TU Berlin. Es knüpft in programmatischer Absicht an einschlägige Vorarbeiten an.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Mit der Genehmigung durch den Berliner Wissenschaftssenator Dr. Flierl vom 3. Dezember 2004 sind sie nunmehr rechtskräftig. Vgl. [www.tu-berlin.de/fak1/zfl/ba-ordnungen.htm](http://www.tu-berlin.de/fak1/zfl/ba-ordnungen.htm) (Stand: 15.01.2005). Zurzeit wird allerdings die Verfassungskonformität des Gesetzes geprüft (Berliner Ztg. vom 16.12.2004).

<sup>2</sup> Konzeption und Perspektiven eines künftigen Instituts für Berufliche Bildung an der TUB, hrsg. vom IBBHW. Berlin (Febr.) 1998. Entwicklungsplan des Instituts für Berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildungsforschung, hrsg. vom IBBHW. Berlin (12. Okt.) 1998. Borchering, J./Mehnert, H./Uhe, E.: Memorandum – Berufsschullehrerausbildung an der Technischen Universität Berlin unter den Bedingungen von Strukturreform und Budgetierung. Berlin (Nov.) 2000. Uhe, E.: Lehrerbildung an Universitäten – ein Reformmodell der Kooperation zwischen Universität und Schule. Berlin (Sept.) 2002. Greinert, W.-D.: Memorandum zur Ausbildung der Studienräte/innen mit einer beruflichen Fachrichtung (GewerbelehrerInnen) an der Technischen Universität Berlin. Analyse, Kritik und Projektion. Berlin (Sept.) 2003. GKSt-Vors./Greinert, W.-D.: Vorschlag für eine Neuorganisation der Studiengänge ‚Amt des Studienrates mit einer beruflichen Fachrichtung‘ und Arbeitslehre an der TUB. o.O. o.J. (2003). GKSt: Selbstreport WS 2003/04 für die beruflichen Fachrichtungen und ihre Didaktiken im Studiengang Amt des Studienrats mit einer beruflichen Fachrichtung an der TU Berlin. Berlin (Febr.) 04. Schütte, F./ Hendricks, W./ Eisen, G. u.a.: Institut für Berufliche Bildung u. Arbeitslehre – Profil. (14.07.) Berlin 2004.

### *Ausgangslage*

Die ordnungspolitische Reorganisation des grundständigen Berufsschullehrerstudiums, die strukturellen sowie organisatorischen Innovationen der TU Berlin mit ihren Rückwirkungen auf die ‚Ausstattung‘ der Fakultät I, Geisteswissenschaften und schließlich die so genannte Alleinstellung des INSTITUTS FÜR BERUFLICHE BILDUNG UND ARBEITSLEHRE (*IBBA*) innerhalb der Fakultät I konfrontieren die an der TUB verbliebene Lehrerbildung mit außerordentlichen Herausforderungen.<sup>3</sup> Darüber hinaus wirken die sieben Zukunftsfelder der TU Berlin, insbes. die Forschungsprofile „Information und Kommunikation“ sowie „Wissensmanagement“ auf die Profilbildung der lehramtsbezogenen Studiengänge zurück.

Die aktuelle bildungspolitische und strukturelle Gemengelage im Bereich der Berufsschul-Lehrerbildung gewinnt dadurch eine besondere Kontur. Einerseits befindet sich das System Beruflicher Bildung in der Bundesrepublik Deutschland in einem dramatischen Neuorientierungsprozess.<sup>4</sup> Die Frage der Qualität der Lehrerbildung in diesem Bildungssektor ist davon unmittelbar betroffen, und zwar unabhängig vom Diskurs um die Einführung konsekutiver Studiengänge (u.a. Arbeitsgruppe der KMK 2001; Buchmann/Kell 2001). Andererseits, im Zuge der Deregulierung, erlangen die Universitäten mit dem Wegfall der Staatsexamina (Gleichsetzungsbeschluss der KMK) eine ordnungspolitische Autonomie *auch* im Sektor der Lehrerbildung (KMK 2003; SenBJS VO vom xx 2004). Insofern ist davon auszugehen, dass die Qualität der universitären Ausbildung über die Zukunft der Berufsschul-Lehrerbildung in Berlin und darüber hinaus entscheidet. Die sozialen Akteure in den beteiligten Gremien – insbesondere in der GEMEINSAMEN KOMMISSION FÜR DIE AUSBILDUNG DER STUDIENRÄTE MIT EINER BERUFLICHEN FACHRICHTUNG (GKSt) und den involvierten Fakultäten resp. Instituten – sind somit zugleich Qualitätsgaranten und Motor des Reorganisationsprozesses. Eine ausgewogene Kooperation und Mitsprache ist sowohl eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementation des neuen Studiengangs als auch deren Bedingung für die Weiterentwicklung.

Die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des neuen „lehramtsbezogenen“ Bachelor-Studiengangs hat sich auf der formal-juristischen Basis der sog. Alleinstellung einer *vielfachen* Herausforderung an der TU Berlin zu stellen: einer professionspolitischen (1), einer curricularen (2), einer kapazitären (3) und einer steuerungspolitischen (4).

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu i.E.: Strukturplan der TU Berlin vom 2. Juni 2004, S. 3ff.

<sup>4</sup> Damit ist primär der Diskurs um die Errichtung von „Regionalen Berufsbildungszentren“ im Zuge der Lernortkooperation und Verbundausbildung angesprochen (Pahl/Schütte 2003).

### *1. Professionalisierung der Lehrerbildung an der TU Berlin*

Die technologische Dynamik erfordert nicht nur einen modernen Wissenschaftsbetrieb, sondern auch zeitgemäße akademische Karrierewege. Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für berufsbildende Schulen<sup>5</sup> hat sich dieser maßgeblich wissenschaftlich induzierten Entwicklung zu stellen, nicht zu unterwerfen. Der gesellschaftspolitische (Bildungs-)Auftrag der Berufsschule/Oberstufenzentren (OSZ) einerseits (KMK 1993) und die Gestaltung der technologischen Zivilisation andererseits erfordern ein revidiertes Berufsschullehrer-Leitbild. Es geht über die Forderungen nach Polyvalenz, Internationalisierung und Praxisnähe etc. hinaus und orientiert sich an drei miteinander verschränkten Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität, und zwar an dem Vermögen (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2003, S. 8):

- differenziertes berufswissenschaftliches Wissen und Können in berufspädagogische relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder zum Einsatz zu bringen;
- reflexive und kritische Bewertung eigener und anderer Praxen wahrnehmbar zu vollziehen;
- Selbstbewusstsein und „pädagogisches Ethos“ im (berufs-)pädagogischen Handlungsfeld beruflicher Bildung in Schule und Unternehmen zu garantieren.

Vor diesem Hintergrund lassen sich mit Blick auf die klassischen Tätigkeitsdomänen von Berufsschullehrern/innen spezielle Kompetenzen formulieren (Sektion 2003). Der Einsatz im berufsbildenden Schulwesen und betrieblichen Ausbildungswesen, in der beruflichen Weiterbildung und der Bildungsverwaltung sowie schließlich in Bildungsmanagement und -politik setzt einschlägige Kompetenzen voraus, die auf

- die Ziel- und Inhaltsbestimmung von beruflichen Bildungsgängen (Curriculumkonstruktion),
- die Gestaltung von Unterricht und die Ermöglichung technologischer Bildung in schulischen und außerschulischen Feldern,
- die Ermittlung und Bewertung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen (inkl. Berufs- und Bildungsberatung) sowie auf
- die Entwicklung struktureller und organisatorischer Voraussetzungen für berufliche Bildungsprozesse (Schul- und Organisationsentwicklung; Lernortkooperation/Verbundausbildung; Ordnungsmittel; Prüfungswesen) zielen.

---

<sup>5</sup> Der Blick auf die einzelnen Bildungsgänge dieser Schulformen zeigt ein breites Spektrum: bspw. BVJ; BGJ; FOS; Berufs-Gymnasien; Techniker-Schulen usw. (Schanz 2001).

Die künftige Qualität der Lehrerbildung steht und fällt mit der Fachlichkeit des Studiums. Insofern entscheidet die curriculare Balance zwischen ingenieur- resp. planungswissenschaftlichen etc. und berufswissenschaftlichen Studieninhalten im Sinne der ‚Berufswissenschaft des Lehrers‘ (Berufspädagogik<sup>6</sup>/Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik) über die Qualität des universitären Studiengangs. Sie definiert den Rahmen und die Kriterien für die Qualitätsentwicklung und -sicherung. Grundsätzlich ist dabei der Gegensatz von Professions- oder Disziplinentorientierung zu bearbeiten. Der beruflichen Fachdidaktik (Didaktik beruflicher Bildung) kommt in diesem Zusammenhang, programmatisch zwischen Vermittlungswissenschaft und Unterrichtsforschung verortet (Ralle 2004), eine besondere Bedeutung zu. Während die Professionsorientierung die „Sensibilisierung des Lehrers für Lernprozesse und auf Lernsituationen“ (Pätzold 1995, S. 468) in den Vordergrund stellt, konzentriert sich die jeweilige Disziplin im Bereich von Fach- und Berufswissenschaft darauf, den Studierenden die relevanten Theorien und Methoden nahe zu bringen. Dass Theorien- resp. Ideenarsenal probeweise auf Wirklichkeit und Problemlagen anzuwenden, ist zentrales Ziel des universitären Studiums (Tenorth 2004, 55). Forschungsnahes universitäres Lernen (Mittelstraß 2003) lässt sich damit ebenso garantieren wie die Konstitution eines speziellen (berufs-)pädagogischen Berufsethos (Sektion 2003, 8; Terhart 2002).

Um diese Vorstellungen umzusetzen, ist ein Curriculum zu konstituieren, das berufspädagogisch-fachdidaktisches Basiswissen im Kontext einer ausgewiesenen Fachlichkeit mit vertiefenden, der Interdisziplinarität verpflichteten Studien kombiniert. Der Bachelorstudiengang (BSc.) *„Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften“* an der TU Berlin greift diese hochschulcurricularen und normativen Standards auf und wendet sie konstruktiv.<sup>7</sup>

Das ordnungspolitische Prinzip der Polyvalenz hat insofern seine Berechtigung, als es die Teilarbeitsmärkte der beruflichen Aus- und Weiterbildung als zentrale Referenz des universitären Curriculumkonstruktion erkennt. Die berufspädagogischen Studiengänge an den deutschen Universitäten/Technischen Hochschulen – sowohl die lehramtsbezogenen als auch die Diplom-Studiengänge – bedienen traditionell unterschiedliche Teilarbeitsmärkte. Die geforderte Polyvalenz, die über die Tätigkeitsdomäne Schule hinausgeht und auf andere berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder zielt, ist mithin fester Bestandteil der Professionalisierungsstrategie. Die diversen Varianten des Polyvalenzbegriffs im Sinne einer „engen“ resp. „weiten“ Interpretation sind in der curricularen Zieldimension berufs- und wirtschaftspädago-

<sup>6</sup> Die Berufspädagogik als Wissenschaftsdisziplin wird hier als spezielle Erziehungswissenschaft interpretiert.

<sup>7</sup> Die Qualität des ingenieurwissenschaftlichen Studiums ist damit unmittelbar angesprochen. Vgl. Der Qualitätsstandard darf auf keinen Fall sinken. In: VDI nachrichten, Nr. 50 vom 10. Dezember 2004.

gischer Studiengänge bereits aufgehoben (zum Diskurs: KMK Dez. 2001, Okt. 2003, April 2004; zur Vereinbarkeit zwischen Professionalität und Polyvalenz: Nickolaus 2002, S. 176f.).

Die ‚integrierte Lehrerbildung‘, die in Berlin als curriculares Konstruktionsprinzip politisch vertreten wird, verhindert nachgerade eine spezifische berufspädagogische Profilbildung. Die einschlägigen KMK-Vorgaben, die auf eine gewisse bundesweite Vergleichbarkeit der Studiengänge abheben, werden dadurch unterlaufen. Sie stehen im Widerspruch zur geforderten Polyvalenz der Studienabschlüsse, erklären die gymnasiale Lehrerbildung zum allgemeinen Maßstab (Tenorth 2004) und unterlaufen eine zielgerichtete, individuelle Karriereplanung. Der Wechsel des beruflichen Kernfachs hinsichtlich einer Qualifizierung in andere pädagogische Tätigkeitsdomänen und Schulformen ist – mit Blick auf die Klientel – unrealistisch und deshalb nicht plausibel. Durch das Festhalten an einer über alle Lehrämter vergleichbaren Studienstruktur in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen der Berufswissenschaften wird in Berlin ein Sonderweg beschritten.<sup>8</sup>

Das Festhalten am Prinzip des Zweifach-Lehrers – im Gegensatz zur Praxis anderer europäischer Staaten – ist aus unterschiedlichen Gründen, insbesondere schulorganisatorischen und personalpolitischen Argumenten plausibel. Wenngleich über die Vorzüge dieses Prinzips im Bereich des berufsbildenden Schulsystems keine originären Studien vorliegen, ist das Prinzip im Rahmen eines grundständigen Studiums weiterzuentwickeln. Professionstheoretische Argumente, die u.a. auf den Bildungsauftrag der Oberstufenzentren usf. verweisen und auf die individuelle Entwicklung eines kritisch-konstruktiven Reflexionsvermögens von Lehrern und Lehrerinnen abstellen, überzeugen. Vor dem Hintergrund der alten und neuen Praxis der meisten Bundesländer, neben allgemeinbildende und affine auch hochaffine Zweifächer zuzulassen, ist das Berliner Modell, Studienkombinationen zwischen beruflichem Kernfach und hochaffinem Zweifach auszuklammern, exklusiv (vgl. u.a. das Gutachten: Kipp/Pahl u.a. 2004, S. 5). Das Berliner Modell schreibt damit einerseits die bestehende Doppelstruktur von Diplom-Studiengang (Diplom-Berufspädagoge/in; -Handelslehrer/in etc.) und grundständigem Studiengang<sup>9</sup>, die zur Zeit zwei Lehrertypen produziert, fort, andererseits blockiert das Modell mit Blick auf den Ausbau der Oberstufenzentren zu Regionalen Berufsbildungszentren eine qualifizierte Profilbildung des berufspädagogischen Personals. Mit der Vertiefung

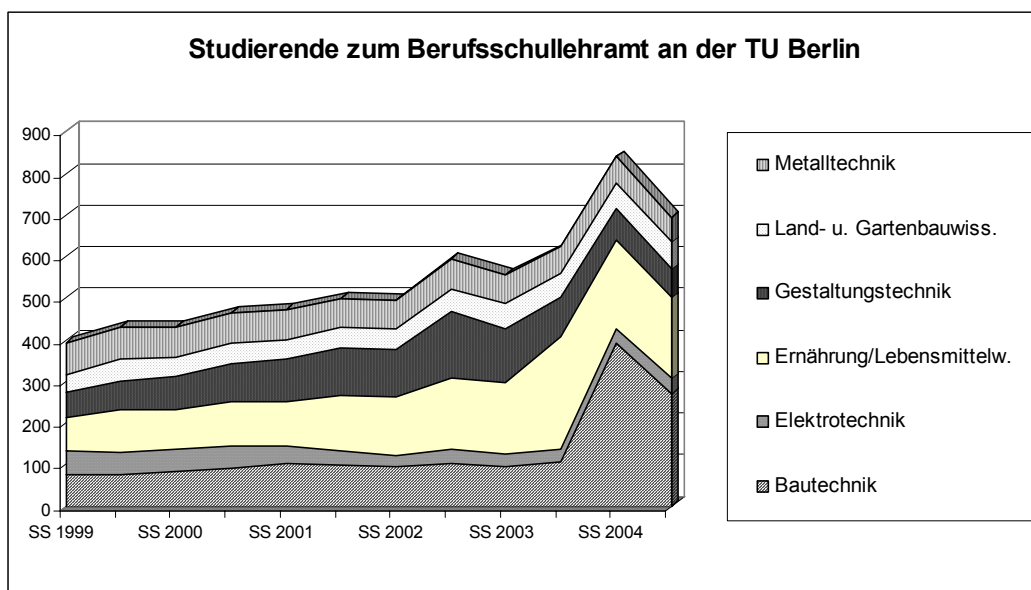
---

<sup>8</sup> In einer aktuellen Stellungnahme hat der Berliner Ausschuss für Lehrerbildung (AfL) eindeutig gegen das Konstrukt „Integrierte Lehrerbildung“ und für eine schulstufenspezifische Profilbildung der Lehrerbildung votiert (Protokoll der AfL-Sitzung vom 11.01.2005, TOP 6).

<sup>9</sup> Soweit zu sehen ist, hat sich diese Doppelstruktur in den 1990er Jahren an allen Technischen Universitäten/Hochschulen in Deutschland etabliert.

beruflicher Fachrichtungen im Sinne einer hochaffinen Fächerkombination (bspw. im Sektor der Hochtechnologie-Berufe) ist die Blockade zu lösen.<sup>10</sup> Die mit den Quereinsteiger-Programmen eingeführte Liberalisierung der Standards, aber auch die an anderen Universitätsstandorten aufgelegten Pilotprojekte sind deshalb zu beobachten (Bader/Jenewein 2004; Lipsmeier 2004).<sup>11</sup>

An der TU Berlin gewinnt die Situation durch die Auslagerung der Zweitfächer an andere Universitätsstandorte der Stadt zusätzlich an Brisanz. Vor allem die Qualität, die Studierfähigkeit und damit die Attraktivität des konsekutiven Studiengangmodells stehen auf dem Spiel.



**Abb 1:** Studierende mit beruflichem Kernfach in sechs Fachrichtungen 1999-2004

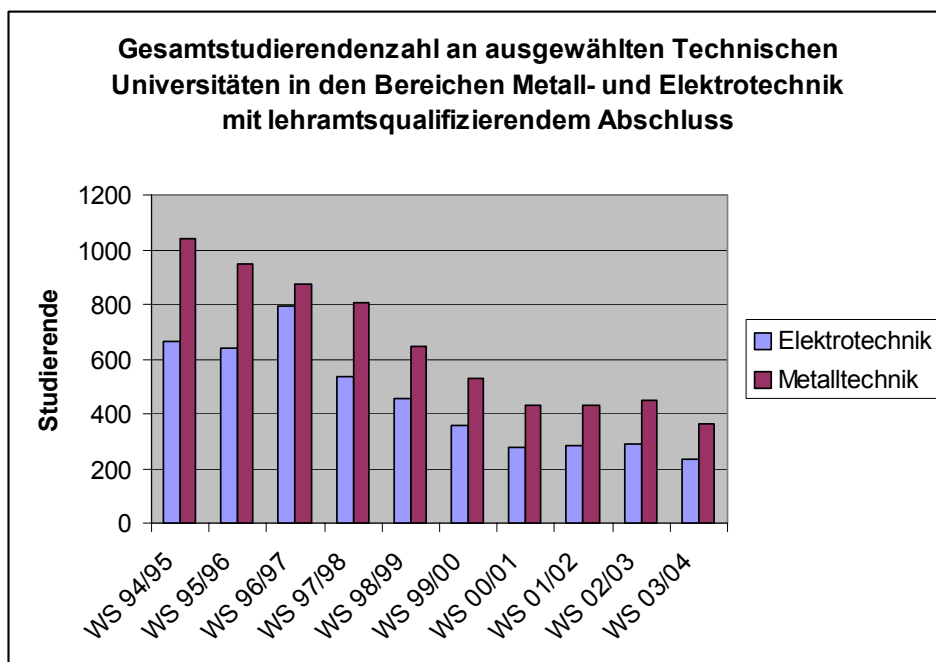
Die Entwicklung der Studierendenzahlen im Berufsschullehramt an der TU Berlin zwischen Sommersemester 1999 und Wintersemester 2004/05 – siehe Abb. 1 – lässt eine kontinuierlich steigende Nachfrage erkennen, die im Sommersemester 2004 ihren vorläufigen Höhepunkt erreichte und mit der Einführung der BA-/MA-Studiengänge im Wintersemester 2004/05 einen Abwärtstrend zu erkennen gibt. Die ungewöhnlichen Einschreibezahlen zum Berufsschullehramt Bautechnik im Wintersemester 2003/04 verzerren das Gesamtbild. Aufgrund der Einstellung des Lehramtsstudiengangs Gestaltungstechnik im Studienjahr 2003 wird der positive Entwicklungstrend zusätzlich verzerrt. Von dem sich abzeichnenden negativen Trend sind

<sup>10</sup> An dieser Stelle sei nur angemerkt, dass Bayern am „Staatsexamen“ festhält (Bbsch 56 (2004)). Ferner: Länder scheitern an der Reform der Lehrerbildung. In: taz vom 18.01.2005; Zankapfel Lehrerbildung – Länder einigen sich nicht. In: Frankfurter Rundschau vom 01.02.2005.

<sup>11</sup> Auf andere aktuelle und ältere Reformversuche (Bremer Modellversuch; Darmstädter Modell; Aachener Modell; Magdeburger Modell etc.) kann an dieser Stelle nur hingewiesen, nicht näher eingegangen werden.

insbesondere die ‚harten‘ technologischen (Ingenieur-)Wissenschaften – Elektro- und Metalltechnik – betroffen.

Der negative Wandel in der Nachfrage nach berufsschulspezifischen Lehramtsstudiengängen in den ‚harten‘ technologischen Wissenschaften ist kein ausschließlich Berliner Trend, sondern eine bundesweit zu beobachtende Entwicklung. Seit rund zehn Jahren nimmt beispielsweise die Zahl der Studierenden im Bereich Metall- und Elektrotechnik mit lehramtsqualifizierendem Abschluss – *siehe Abb. 2* – stetig ab.<sup>12</sup> Seit Beginn der Jahrtausendwende ist die Zahl der Studierenden in diesen beiden Studiengängen an den Technischen Universitäten mit rund 400 in der Metall- und rund 300 in der Elektrotechnik vergleichsweise konstant.<sup>13</sup> Die Frage ist weitgehend offen, ob die neuen BA- und MA-Studiengänge neben den zum Teil weiter fortbestehenden Diplomstudiengängen die Attraktivität der Berufsschul-Lehrerbildung signifikant erhöhen wird. Ob durch strukturelle Veränderungen, ordnungspolitische Nachbesserungen und curriculare Änderungen das neue BA/MA-Studienformat die Erwartungen erfüllt, die die (Hochschul-)Politik weckt, wird die nähere Zukunft zeigen.<sup>14</sup>



**Abb. 2:** Gesamtstudierendenzahl im Studiengang Metall- u. Elektrotechnik 1994-2004

<sup>12</sup> Zur Analyse wurden die von Reinhard Bader und Bärbel Schröder aufbereiteten und jährlich in der Berufsbildenden Schule (BbSch) veröffentlichten Daten (47. Jg. 1995 bis 56. Jg. 2004) zur Entwicklung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge an deutschen Universitäten (Technischen Hochschulen; Gesamthochschulen usf.) ausgewertet.

<sup>13</sup> Aufgrund vergleichbarer Strukturen wurden zunächst nur die Technischen Universitäten und Hochschulen mit vergleichbarem Status und ‚curricularer Infrastruktur‘ – insgesamt neun Studienstandorte –, in die Analyse einbezogen.

<sup>14</sup> Damit sollen die Berliner Besonderheiten, die insbes. finanzielle, interuniversitäre und hochschulpolitische Merkmale aufweisen, keineswegs relativiert werden.

## 2. Berufspädagogische Profilbildung und curriculare Konstruktionen

Die Balance zwischen Fach- und Berufswissenschaft ist im grundständigen BA-Studium *Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften*, dem ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss, nicht gewahrt. Der Widerspruch zwischen Professions- und Disziplinorientierung ist offensichtlich. Weder wird mit dem neuen lehramtsbezogenen BA-Studium eine überzeugende fachwissenschaftliche Qualifikation im Kernfach erzielt – *siehe Übersicht 1* – noch eine eindeutige Professionalisierung im Hinblick auf die einzelnen (berufs-)pädagogische Teilarbeitsmärkte erreicht.<sup>15</sup>

<i>Gesamtkontingente</i>	<i>Kernfach</i> <b>105-120 LP</b>  95 LP: Module  ggf. + 15 LP Masterarbeit	<i>Zweitfach</i> <b>80-95 LP</b>  80 LP: Module  ggf. + 15 LP Masterarbeit	<i>Berufswissenschaft</i> <b>100-115 LP</b>  100 LP: Module  ggf. + 15 LP Masterarbeit		
<i>Masterarbeit – 15 LP</i>					
<b>MASTER</b>  <b>120 LP</b>	<i>Kernfach</i> <b>15 LP</b>	<i>Zweitfach</i> <b>20 LP</b>	<i>Berufswissenschaft</i> <b>70 LP</b>		
			<i>FD1</i> <b>24 LP</b> 10 LP SPS	<i>FD2</i> <b>24 LP</b> 10 LP SPS	<i>EW</i> <b>/B</b> <i>P</i> <b>22 LP</b>
<b>BACHELOR</b> <i>(BSc.)</i>  <b>180 LP</b>	<i>Kernfach</i> <b>90 LP</b>  <b>80 LP + 10 LP</b> <b>BSc.-Arbeit</b>	<i>Zweitfach</i> <b>60 LP</b>	<i>Berufswissenschaft</i> <b>30 LP</b>		
			<i>FD1</i> <b>8 LP</b>	<i>FD2</i> <b>8 LP</b>	<i>BP</i> <b>14 LP</b> 10 LP UP

**Übersicht 1:** Studiengangmodell ,Studienrat mit beruflicher Fachrichtung' – TU Berlin

Die curriculare Konstruktion resp. fachspezifische Gewichtung nach dem Schlüssel 3:2:1 garantiert zwar neben dem Kernfach ein ‚kleines‘ allgemeinbildendes Zweitfach, vernachlässigt in diesem Studiengang jedoch die berufspädagogisch-erziehungswissenschaftliche Qualifizierung und reduziert die so genannte Berufswissenschaft mehr oder weniger auf Fachdidaktik

<sup>15</sup> Der unlängst publizierte Vorschlag (Der neue ist der Förderlehrer, Tagesspiegel vom 12.01.2005), mit dem BA-Abschluss statt die Karriere eines ‚Schulassistenten‘ nunmehr die des ‚Förderlehrers‘ zu starten, überzeugt im Bereich des beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems nicht und geht an den Anforderungen dieses Teilarbeitsmarktes vorbei.



nebst Schulpraktische Studien (Unterrichts-/Orientierungspraktikum).<sup>16</sup> Eine eindeutige curriculare Profilbildung hätte die bestehenden Defizite zu korrigieren.<sup>17</sup>

Wählt man das für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorgelegte Basiscurriculum als curriculare Orientierung, dann stehen fünf thematische Schwerpunkte – siehe *Übersicht 2* – im Zentrum des berufswissenschaftlichen Studiums (Sektion 2003, S. 9). Damit ist ein curricularer Rahmen aufgespannt, der Raum lässt für hochschulstandortspezifische Entscheidungen.

<i>Nr.</i>	<i>Themengebiete</i>	<i>LP</i>	<i>Module</i>
1	Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Einführung; wissenschaftstheor. Grundlagen; Ideen- und Sozialgeschichte der Berufsbildung etc.)	9	GM / VM
2	Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung / einschlägige Fachdidaktiken technologischer Wissenschaften (Grundlagen der Didaktik; didaktische Konzepte etc.; Planung und Evaluation berufsfachlicher Lehr- und Lernarrangements)	12	GM / VM
3	Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens (Theorien beruflicher Bildung; berufliche Sozialisation; Diagnose beruflicher Lehr- und Lernprozesse; ordnungspolitische Grundlagen; internationaler Vergleich etc.)	12	GM / VM
4	Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungs-/Unterrichtsforschung (Methoden/Verfahren der beruflichen Lehr-/Lernforschung; Forschungsprogramme/-strategien der Berufsbildungsforschung etc.)	6	GM / VM
5	Schulpraktische Studien (Analyse berufs- und wirtschaftspädagogischer Tätigkeitsdomänen; Praktikumsvor- und Nachbereitung etc.)	6	GM / VM
	<b>Summe</b>	<b>45</b>	
<i>Legende:</i> LP = Leistungspunkte (i.S. von ECTS); GM = Grundlagenmodul (ehem. Grundstudium); VM = Vertiefungsmodul (ehem. Hauptstudium)			

**Übersicht 2:** Curriculare Rahmenstruktur für das Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die oben genannte Rahmenstruktur zeigt, dass eine sinnvolle Curriculumkonstruktion und berufswissenschaftliche Qualifizierung nur unter der Bedingung gelingen kann, dass die Bachelor- und Masterphase als curriculare Einheit betrachtet wird. Das setzt ein fachlich eindeutiges Hochschulcurriculum und eine domänenspezifische, im vorliegenden Fall berufspädagogische Profilbildung voraus. Die aktuellen Vorschläge der KMK zu den Standards der ‚Bildungswissenschaften‘ weisen in die gleiche Richtung.<sup>18</sup> Die angeführten vier Kompetenzbe-

<sup>16</sup> Der Vorschlag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), im BA-Studium keine fachdidaktischen Module vorzusehen und diese im Umfang von 33 LP/ECTS erst in der Masterphase zu verankern, argumentiert mit einem eingeschränkten Begriff von Berufswissenschaft und einem weiten Polyvalenzbegriff (Strukturmodell für die Lehrerbildung in der Bachelor-Master-Phase, hrsg. von der DGfE – Der Vorstand. Berlin [11. Dez.] 2004.

<sup>17</sup> Damit würde einerseits dem Beschluss der GKSt vom 12. Juli 2004, TOP 4, Rechnung getragen, der eine berufspädagogische Profilierung vorsieht, andererseits die Auflage des TU-Präsidenten vom 12.10.2004, eine Klärung in der curricularen Ausrichtung bis zum 30.04.2005 herbei zu führen, umgesetzt.

<sup>18</sup> Siehe dazu i.E.: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16. Dezember 2004. Bonn 2004.

reiche mit insgesamt 11 Kompetenzen – siehe *Übersicht 3* – lassen eine professionsorientierte Profilbildung erkennen und hinreichend Raum für eine domänenspezifische Curriculumkonstruktion mit berufspädagogischem Profil.<sup>19</sup>

Kompetenzbereiche		Kompetenzen
1	<i>Unterrichten</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kompetenz 1: Unterricht fach- und sachgerecht führen etc.</li> <li>▪ Kompetenz 2: Gestaltung von Lernprozessen und –situationen etc.</li> <li>▪ Kompetenz 3: Fördern von Schülern/innen (Selbständigkeit) etc.</li> </ul>
2	<i>Erziehen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kompetenz 4: Sozialisierung und Akkulturalisierung der Schüler/innen</li> <li>▪ Kompetenz 5: Vermittlung von Normen und Werten etc.</li> <li>▪ Kompetenz 6: Konfliktmanagement in Schule und Unterricht etc.</li> </ul>
3	<i>Beurteilen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kompetenz 7: Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen</li> <li>▪ Kompetenz 8: Leistungsbewertung etc.</li> </ul>
4	<i>Innovieren</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kompetenz 9: Berufsethos und Selbstverpflichtung (öffentl. Amt) etc.</li> <li>▪ Kompetenz 10: Selbstverpflichtung zur individuellen Fortbildung etc.</li> <li>▪ Kompetenz 11: Schulentwicklung (Qualitätsmanagement) etc.</li> </ul>

**Übersicht 3:** Bildungswissenschaftliche Standards – Kompetenzbereiche und Kompetenzen

Betrachtet man die berufswissenschaftlichen Kontingente über beide Studienphasen, curricular und inhaltlich aufeinander aufbauend, dann ist ein sinnvolles Studium ‚*Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften*‘ fraglos möglich. Hierbei ist die alte Studienratsausbildung nicht kritiklos fortzuschreiben. Ein Blick auf andere Studienorte zeigt, dass curriculare Alternativen bestehen.<sup>20</sup> Schulpädagogische Studienanteile, wie derzeit praktiziert, befördern weder Professionalität noch sichern sie disziplinäre Standards.

Um eine berufspädagogische Profilbildung im BA-Studiengang ‚*Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften*‘ an der TU Berlin künftig sicherzustellen sind folgende Standards einzuhalten:

- Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Module (Modul 1: Grundfragen von Erziehung und Bildung) auf berufspädagogische Fragestellungen und Erkenntnisse i.S. der oben skizzierten Rahmenstruktur (vgl. Übersicht 2);
- Profilierung des berufsfelderschließenden Praktikums (Modul 2)<sup>21</sup> im Hinblick auf die Anforderungen der Tätigkeitsdomäne von Lehrern und Lehrerinnen im berufli-

<sup>19</sup> Die unlängst vom Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultätentag vorgelegten ‚Empfehlungen zur Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen für das Lehramt an weiterführenden Schulen (Berufsschulen, Gesamtschulen, Gymnasien) in Bereich der Naturwissenschaften und der Mathematik‘ argumentieren unter Berücksichtigung gemeinsamer Eckpunkte, bspw. in Bereich der Fachdidaktik, vergleichbar domänenspezifisch (Informationsdienst Wissenschaft – idw – Pressemitteilung vom 19. Januar 2005).

<sup>20</sup> Siehe dazu die Angaben in Anmerkung 11.

<sup>21</sup> Zur curricularen Profilierung der Schulpraktischen Studien (SPS) siehe u.a. die Stellungnahme der TUB-Fachdidaktik-AG vom 15.02.2004.

chen Aus- und Weiterbildungssystem (OSZ; Überbetriebliche Ausbildungsstätten [ÜBS]; Berufliche Weiterbildungseinrichtungen; Technikerschule etc.);

- Implementierung professionsorientierter fachdidaktischer Projekte neben fachwissenschaftlich ausgerichteten Projekten<sup>22</sup>;
- Zulassung von hochaffinen Fächerkombinationen (bspw. Elektrotechnik + Informatik; Metalltechnik + Kraftfahrzeugtechnik u.ä.)<sup>23</sup>;
- Berücksichtigung wissenschafts- und disziplintheoretischer Standards der Berufswissenschaft (d.h.: Theorien und Methoden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) im BA-Studiengang.

Mit Blick auf das Masterstudium ‚MSc. für das Lehramt an beruflichen Schulen‘ sind im Sinne der angestrebten ‚Vertiefung‘ folgende berufswissenschaftliche (resp. bildungswissenschaftliche) curriculare Standards zu garantieren und als Qualitätskriterien zu berücksichtigen:

- Theorien und Methoden der qualitativen und quantitativen Berufsbildungsforschung (hinsichtlich: Curriculumforschung; berufliche Sozialisationsforschung; Berufsbildungspolitik; Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Sozialgeschichte der deutschen Berufs- und Fachbildung);
- Fachdidaktische Unterrichtsforschung (u.a. Medienforschung; Leistungsbewertung/Evaluation; inkl. Ansätze und Methoden beruflicher Lehr-/Lernforschung);
- Beratung und Diagnose im Feld beruflicher Bildungs- und Sozialisationsprozesse (unter bes. Berücksichtigung der ethnischen Heterogenität der Adressaten);
- Schulentwicklung (Lernortkooperation; Verbundausbildung; Teamarbeit; Qualitätsentwicklung und -sicherung)<sup>24</sup>.

Für ein grundständiges lehramtsbezogenes Bachelor-Master-Studium ‚*Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften*‘ an der TU Berlin wird vor diesem Hintergrund folgende curriculare Modulstruktur für die Berufswissenschaft vorgeschlagen<sup>25</sup>:

---

<sup>22</sup> Der unterschiedliche Begriff von ‚Praxis‘, der in *disziplin-* und *professionsorientierten* Projekten (traditionell) zum Tragen kommt, schließt einen (Methoden-)Mix konkurrierender Projekttypen mehr oder weniger aus. Deshalb sollten die geplanten Projekte eindeutig entweder den sog. Fachwissenschaften oder den sog. Berufswissenschaften, d.h. der jeweiligen beruflichen Fachdidaktik zugeordnet werden.

<sup>23</sup> Damit würde u.a. dem Studienangebot in anderen Bundesländern resp. an anderen (Technischen) Universitäten entsprochen.

<sup>24</sup> Der Aspekte der Schulentwicklung ist unmittelbar mit der Reformierung der 2. und 3. Lehrerbildungsphase und damit eines profilbildenden sowie kontinuierlichen Fortbildungsprogramms verbunden. Zum Zusammenhang von 1. und 2. Ausbildungsphase: GEW 2001, S. 6.

<sup>25</sup> Ohne Zweitfach. Damit wird im Wesentlichen die von der GKSt am 12. Juli 2004 beschlossene und von der Fakultät I am 23. Juli 2004 angenommene curriculare Konstruktion für den BA-Studiengang (Berufsbildung) etc. aufgegriffen.

<b>Module</b>	<b>LV-Typen / Titel</b>	<b>LP</b>	<b>BA-/MA-Phase</b>
<u>Modul 1</u> Grundfragen von berufl. Bildung und berufl. Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ VL Einführung in die Berufspädagogik</li> <li>▪ SE Grundbegriffe der Berufspädagogik und allg. Erziehungswissenschaft</li> </ul>	2 2	BA
<u>Modul 2</u> Berufsfelderschließendes Praktikum / Schulpraktische Studien (SPS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ VL Pädagogisches Handeln an den Lernorten beruflicher Aus- und Weiterbildung</li> <li>▪ PR professionsbezogenes Orientierungspraktikum (<i>1. SPS</i>)</li> <li>▪ SE Lehren und Lernen an beruflichen Lernorten, berufliche Sozialisation</li> <li>▪ SE Integrationspädagogik [<i>WP</i>]</li> <li>▪ SE Interkulturelle Pädagogik [<i>WP</i>]</li> </ul>	10	BA
<u>Modul 3</u> Fachdidaktik der technologischen Wissenschaft I	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PS Berufliche Bildung im Berufsfeld ...</li> <li>▪ PS Berufliche Didaktik im Berufsfeld ..</li> <li>▪ SPS im Berufsfeld ... (<i>2. SPS</i>)</li> </ul>	8	BA
<u>Modul 4</u> Berufspädagogische Vertiefung ( <i>MSc.-Lehramt</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Theorien &amp; Methoden der Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung, Berufl. Sozialisationsforschung &amp; Schulforschung</li> <li>▪ Historische und Vergleichende Berufspädagogik</li> <li>▪ Beratung und Diagnose beruflicher Lehr- und Lernprozesse resp. Bildungsprozesse</li> </ul>	22	MA
<u>Modul 5</u> Fachdidaktik der technologischen Wissenschaften II ( <i>Vertiefung</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ HS Fachdidaktische Curriculumforschung im Berufsfeld ... [Histor. Didaktik &amp; aktuelle Tendenzen]</li> <li>▪ HS m. Micoteaching, Fachdidaktische Konstruktion, Durchführung u. Analyse komplexer Lehr- und Lernarrangements im Berufsfeld ... [Reflexion, Bewertung, Weiterentwicklg. bestehender U-Konzepte, Evaluation innovativer U-Konzepte]</li> <li>▪ Fachdidaktik und Unterrichtsforschung [exempl. Rezeption fachdidaktischer Forschungsarbeiten, -methoden und -ergebnisse inklusive kritischer Reflexion ...]</li> </ul>	(10, SPS)  24	MA

**Übersicht 4:** Berufswissenschaftliche Modulstruktur im BA-Studiengang ‚Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften‘ bzw. MA-Studiengang ‚MSc. für das Lehramt an beruflichen Schulen‘ (MSc. in Vocational Education) an der TU Berlin

Die berufspädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studieninhalte im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums Berufswissenschaft werden von den beteiligten Instituten, namentlich vom INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG UND ARBEITSLEHRE (*IB-BA*) und dem INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (IfE) in der Fakultät I der TU Berlin erbracht und durch die GKSt fachlich und organisatorisch gesteuert.<sup>26</sup> Zur Betreuung der berufswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen im BA-Studium sind spezielle Tutorien zu entwickeln, die sich am Peer-school-Prinzip orientieren und Studierenden in der Masterphase die Möglichkeit eröffnen, in ausgewählten berufspädagogischen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen durch eigenverantwortliches Handeln Leistungspunkte zu erwerben.<sup>27</sup>

Die fachwissenschaftlichen Vertiefungen im MA-Studiengang ‚MSc. für das Lehramt an beruflichen Schulen‘ sind auf Basis der im BA-Studienformat formulierten ‚Vertiefungen‘ curricular weiterzuentwickeln und ggf. mit hochaffinen Studienfächern (Zweifach) curricular zu integrieren.<sup>28</sup>

Das lehramtsbezogene Bachelor-Master-Studium ‚*Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften*‘ ist curricular und kapazitär im Sinne des vorliegenden TUB-Strukturplans mit einem noch zu entwickelnden Masterstudiengang ‚Berufspädagogik (Berufsbildungsmanagement)‘ in Form eines so genannten Y-Modells zu koppeln.<sup>29</sup>

### 3. Kapazitive Aspekte

Das vorgestellte Hochschulcurriculum für den BA- und MA-Studiengang ‚*Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt technologische Wissenschaften*‘ benötigt in Lehre und Forschung eine angemessene berufspädagogische und fachdidaktische Infrastruktur. Um die Aufgaben qualitativ und quantitativ bewältigen zu können und bundesweit vereinbarte Mindeststandards in Forschung und Lehre an der TU Berlin zu garantieren ist neben einschlägigen Fachdidaktik-Professuren für qualifizierte Berufsfelder eine einschlägige Professur mit den Arbeitsschwerpunkt Allgemeine Berufspädagogik – hier als spezielle Erziehungswissenschaft interpretiert – einzurichten. Eine derartige Professur würde darüber hinaus Synergieeffekte mit dem BA-Studiengang ‚Arbeitslehre‘ im Hinblick auf eine wissenschaftliche Verbindung von Berufsvorbereitung und beruflicher Aus- und Weiterbildung erwarten lassen und die Professur mit

<sup>26</sup> Siehe dazu i.E. die Ausführungen in Kap. 4 weiter unten.

<sup>27</sup> Dazu liegen bereits einige Vorarbeiten aus anderen Universitätsstandorten (Tagung Univ. Siegen, 10/2004) vor.

<sup>28</sup> Siehe dazu i.E. die div. StO und PO. Für die Elektrotechnik sind zwei (Elektrische Energietechnik; Elektronik/Informatik) für die Metalltechnik primär drei Vertiefungsbereiche im BA-Studium (KfZ-Technik; Produktionstechnik/WZM; Regelungstechnik ...) geplant.

<sup>29</sup> Siehe dazu i.E. die vorläufige Skizze: Curriculum für das universitäre Studienfach ‚Berufl. Aus- und Weiterbildung‘/Bildungsmanagement in Arbeit und Beruf vom 04.02.2005.

der Denomination ‚Arbeit und soziotechnischer Wandel‘ sinnvoll ergänzen.<sup>30</sup> Grundlage der Berufung ist einerseits der Strukturplan 2004 der Technischen Universität Berlin<sup>31</sup>, andererseits das Gemeinsame Papier der Berliner Universitäten zur Abstimmung der Strukturpläne.<sup>32</sup> Mit einer Professur Berufspädagogik, verstanden als wissenschaftliche Leitdisziplin der (beruflich-)technologischen Aus- und Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, würde fraglos das wissenschaftliche Profil der TU Berlin gestärkt. Überdies würde die Option gewahrt, die Berufliche Weiterbildung (i.S. eines Y-Modell in der Masterphase) an der TU Berlin zu etablieren und eine weitere, erprobte Kooperation mit der lokalen und regionalen Wirtschaft ausgebaut.

#### 4. Steuerungs- und hochschulpolitische Aspekte

Die Steuerung der neuen BA- und MA-Studiengänge mit Lehrerbildungsprofil an der TU Berlin ist durch ein fakultäts- und institutsübergreifendes Gremium mit Entscheidungsbefugnis zu gewährleisten. Zu den zentralen Aufgaben zählt der Service, die curriculare und organisatorische Koordination sowie Qualitätsentwicklung und -sicherung der Studiengänge.<sup>33</sup> Dazu bedarf es eines eindeutigen Mandats und eines arbeitsfähigen Gremiums. Die GKSt resp. das neu zu schaffende Gremium (Zentrum für Lehrerbildung etc.) hat das traditionelle Aufgabenspektrum zu erweitern, das sich primär auf die curriculare Organisation der fachwissenschaftlichen Studienanteilen des (technologischen) Kernfachs beschränkte.

Um die neuen Aufgaben und Funktionen zielführend und erfolgreich zu erfüllen ist *erstens* die Einbeziehung aller an der universitären Lehrerbildung beteiligten Akteure sicherzustellen, *zweitens* eine angemessene personelle und sachliche Infrastruktur – insbes. im Hinblick auf die neuen Aufgaben (Beratung; Evaluation; univ. Prüfungswesen) zu garantieren – und *drittens* die im Berliner Lehrerbildungsgesetz formulierte Aufwertungen der „Berufswissenschaften“ steuerungspolitisch umzusetzen. M.a.W.: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der BA- und MA-Studiengänge im Bereich der Lehrerbildung an der TUB sind durch die an den Berufswissenschaften beteiligten Institute (z.Z. IBBA, IfE) in Absprache mit den Vertretern der beteiligten ingenieur-, natur- und planungswissenschaftlichen Institute resp. Fakultäten zu gewährleisten. Deshalb ist mindestens ein Hochschullehrer aus den Arbeitsbereichen

<sup>30</sup> Siehe hierzu auch die Überlegungen des sog. Profilbildungspapiers (vgl. die Angaben in Anm. 2).

<sup>31</sup> Vgl. [www.tu-berlin.de/presse/doku/strukturplan-endversion.pdf](http://www.tu-berlin.de/presse/doku/strukturplan-endversion.pdf) (04.06.2004).

<sup>32</sup> Vgl. [www.tu-berlin.de/presse/doku/gemeinsames-papier/dok](http://www.tu-berlin.de/presse/doku/gemeinsames-papier/dok) (2004).

<sup>33</sup> Siehe dazu u.a.: „Zentren für Lehrerbildung“ an den Berliner Universitäten – Konzept für ihre Arbeit an den Berliner Universitäten. Vorschlag der VP-AG vom 26.11.2004. Autoren: G. Mattenklott; U. Strate; J. Steinbach; H.-E. Tenorth; W. Väth. Beschluss der GKSt vom 13.12.2004 zur Reorganisation der GKSt – ein neuer Einsetzungsbeschluss etc. Neuerdings: Steinbach, J./Strate, U.: Satzung/Einsetzungsbeschluss für die wissenschaftliche Einrichtung: Zentrum für Lehrerbildung an der Technischen Universität Berlin – Diskussionsvorlage vom 11.01.2005.

Fachdidaktik, Berufspädagogik und allgemeine Erziehungswissenschaft neben Vertretern der involvieren Fakultäten (III, IV, V, und VI/VII) in das neue Gremium zu entsenden. Die Vertretung der Statusgruppen Wissenschaftliche Mitarbeiter (zwei Stimmen), Studenten/innen (zwei Stimmen) und sonstige Mitarbeiter (zwei Stimmen) ist in Anlehnung an die alte (GKSt-)Regelung fortzuentwickeln.

Mit Blick auf die wachsende Bedeutung der Schulpraktischen Studien (SPS)<sup>34</sup> ist sowohl das bestehende Praktikumsbüro als auch das Zentrum für Lehrerbildung organisatorisch-technisch entsprechend den neuen Aufgaben auszubauen. Die vorhandene organisatorische Infrastruktur bildet in Kombination mit den vorhandenen Kompetenzen der Mitarbeiter/innen die Basis für die Einrichtung eines Zentrums für Lehrerbildung an der TU Berlin.

Das mit dem Bachelor-Master-Modell, als Ersatz für die Staatsexamensprüfungen, übernommene universitäre Prüfungswesen ist im Rahmen des neuen Gremiums auf der Basis der bestehenden Rechtsordnung auf eine solide Grundlage zu stellen.<sup>35</sup>

##### 5. *Resümee*

Die Chance, die Berufsschul-Lehrerbildung an der TU Berlin an die neuen bundesweiten Standards anzupassen und damit gleichzeitig eine curriculare Reform der Lehrerbildung im Sinne einer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf der Basis einer berufspädagogischen Infrastruktur zu garantieren, ist gegeben. Allerdings ist sie an Voraussetzungen geknüpft. Sie ist abhängig vom Mut der sozialen Akteure, neue Wege zu beschreiten und die künftige Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland und damit die Lehrerbildung in dieser pädagogischen Tätigkeitsdomäne zu antizipieren. Sie ist ferner abhängig von den Qualitätsvorstellungen der Berliner Schulverwaltung (*SenBJS*) als dem wichtigsten Abnehmer der Absolventen/innen. Und sie ist gekoppelt an das Votum der Studierenden, denen das Studium Qualität und Attraktivität zu bieten und Erfolg versprechende Karrierewege zu eröffnen hat. – Die gegebene Chance zu nutzen und den begonnenen Implementationsprozess aktiv und umsichtig zu gestalten steht mithin auf der Agenda.

*Berlin, den 8. Febr. 2005*

<sup>34</sup> Vgl. dazu i.E. 12. LBiGÄndG vom 5. Dez. 2003, § 9a Abs. 2.

<sup>35</sup> Siehe dazu i.E. u.a. die Ausführungen in der BA-Studienordnung („Berufsbildung“) vom 3. Dez. 2004, § 14 und passim.