

Christian Stoll

Der Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung

im Kontext von Habitus und Bildungsaspiration

Der Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung

im Kontext von Habitus und Bildungsaspiration

Christian Stoll

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Frieze

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Technische Universität Hamburg (TUHH)
Institut für Berufswissenschaft der Metalltechnik (IBMT)
Professur für Berufliche Metalltechnik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden
Sie unter **wbv.de/bai**

Christian Stoll

Der Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung

im Kontext von Habitus und Bildungsaspiration

Die Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) wurde mit dem Originaltitel „Berufliche Lehrkräftebildung reformieren! Ein Plädoyer für eine habitus- und aspirationssensible Ausbildung von Berufsschullehrer:innen“ an der Fakultät I – Geistes- und Bildungswissenschaften der Technischen Universität Berlin eingereicht.

Berlin, Technische Universität, Diss., 2025 u. d. T. Berufliche Lehrkräftebildung reformieren! Ein Plädoyer für eine habitus- und aspirationssensible Ausbildung von Berufsschullehrer:innen

Tag der Disputation: 17. Oktober 2025

Promotionsausschuss:

Vorsitzender: Prof. Dr. Jochen Gläser

Gutachter: Prof. Dr. habil. Dipl.-Ing. Friedhelm Schütte

Gutachterin: Prof. Dr. habil. Karin Büchter (Helmut-Schmidt-Universität)

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 96

2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I80093
ISBN (Print): 978-3-7639-8009-3
ISBN (E-Book): 978-3-7639-8010-9
DOI: 10.3278/9783763980109

Printed in Germany

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2025*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2025* im Fachbereich *Lehramt/Schulpädagogik*:

Fachhochschule **Münster** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | TIB **Hannover** | Universität **Rostock** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Kiel** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB), **Luzern** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Vorwort	11
Abkürzungsverzeichnis	15
Teil 1 Disposition	19
1 Einleitung	21
1.1 Problemstellung und Intention	21
1.2 Gegenstand dieser Arbeit	26
1.3 Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit	27
2 Methodisches Vorgehen	39
2.1 Grounded Theory	40
2.2 Narrative Interviews	43
2.3 Zugang zum Feld	45
2.4 Dokumentenanalyse	48
Teil 2 Strukturelle Ursachen und Hintergründe des Lehrkräftemangels	51
3 Umfang und Ursachen des aktuellen Lehrkräftemangels in der beruflichen Bildung	53
3.1 Umfang des aktuellen Lehrkräftemangels	53
3.2 Erster Überblick über Ursachen und Auswirkungen des Lehrkräftemangels	56
3.3 Zwischenfazit	62
4 Historischer Rückblick	65
4.1 Entstehung der Gewerbelehrerbildung	65
4.2 Berufliche Lehrkräftebildung in der Zeit des Nationalsozialismus	71
4.3 Berufliche Lehrkräftebildung von 1945 bis in die 60er-Jahre	73
4.4 Reformbestrebungen der 1970er-Jahre bis heute	76
4.5 Bologna-Prozess	80
4.6 Berufliche Lehrkräftebildung in der DDR	84
4.7 Offene Debatte über die Bezugsdisziplin	90
4.8 Professionalisierungs- und Professionsverständnis	97
4.9 Zwischenfazit	101

5	Überblick über Studienmodelle für das berufliche Lehramt	105
5.1	Studienmodelle mit polyvalenter Ausrichtung	109
5.2	Studienmodelle mit Fokus Studienfinanzierung	114
5.3	Studienmodelle mit Fokus auf der Vereinfachung der Ausbildungsstrukturen	123
5.4	Strukturen innerhalb von Studienmodellen mit Fokus auf Kooperationen	129
5.5	Zwischenfazit	132
6	Aktuelle Situation	137
6.1	Aktuelle Debatte	138
6.2	Aktuelle Strukturen und Maßnahmen an der TU Berlin	155
6.3	Entwicklung der Studierendenzahlen an der TU Berlin	165
6.4	Zwischenfazit	174
Teil 3	Aus der Perspektive der Studierenden des beruflichen Lehramts	177
7	Bildungsverlauf in Abhängigkeit des sozialen Hintergrunds	179
7.1	Bildungsbiografische Voraussetzungen	180
7.2	Übergang von der Schule zum Studium	212
7.3	Studium und Hochschulen	221
7.4	Lehrer:innen	242
7.5	Zwischenfazit	245
8	Interviewstudie an der TU Berlin	249
8.1	Bildungsverläufe anhand von Beispielen	249
8.2	Theorie begrenzter Reichweite	282
8.3	Herausforderungen	302
8.4	Zwischenfazit	319
Teil 4	Zusammenführung	323
9	Habitus- und aspirationssensible Lehrkräftebildung (HAL) als Orientierung für eine Studiengangsreform	325
9.1	Habitus- und Aspirationssensible Lehrkräftebildung (HAL) als Teil des Professionsverständnisses	325
9.2	Veränderungsoptionen	328
9.3	Entwurf eines habitus- und aspirationssensiblen Studienmodells für das berufliche Lehramt	341
10	Fazit	361
11	Der Autor	369

Abbildungsverzeichnis	371
Tabellenverzeichnis	373
Literaturverzeichnis	375

Vorwort

Berufliche Schulen sind ein sehr vielfältiger Schultyp, der sich nicht nur in verschiedene berufliche Fachrichtungen, sondern auch in unterschiedliche Fachbereiche und Abteilungen unterteilt. In Oberstufenzentren in Berlin gehören dazu unter anderem neben der Berufsschule das berufliche Gymnasium, die Fachschule, die Berufs- und Fachoberschule sowie die Berufsvorbereitung. Lehrkräfte für diesen Schultyp unterrichten somit Lernende mit sehr unterschiedlichen Bildungszielen sowie aus sehr unterschiedlichen Berufsgruppen.

Dieser Schultyp nimmt innerhalb unseres Bildungssystems eine besondere Funktion ein. Er soll sozialen Aufstieg ermöglichen bzw. sozialen Abstieg verhindern und somit eine stabilisierende Funktion für die Gesellschaft einnehmen. Historisch zeigt sich, dass diese stabilisierende Funktion insbesondere in Krisensituationen von großer Bedeutung war.

Um dieser Aufgabe bzw. diesem Anspruch gerecht zu werden, benötigt dieser Schultyp ausreichend und qualitativ hochwertig ausgebildete Lehrkräfte. Aktuell ist die berufliche Lehrkräftebildung deutschlandweit nicht in der Lage, diesen Bedarf zu decken. Hinzu kommt, dass viele kurzfristige Maßnahmen zur Deckung des Lehrkräftemangels häufig zulasten der Qualität der Lehrkräftebildung gehen. Es stellt sich also die Frage, wie sich die berufliche Lehrkräftebildung angesichts dieser Problemlagen aufstellen sollte, um der besonderen gesellschaftlichen Bedeutung sowie aktuellen und zukünftigen Anforderungen gerecht zu werden.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Feststellung, dass Bildungsentscheidungen – insbesondere im Bereich des beruflichen Lehramts – nicht allein rational oder leistungsgesteuert getroffen werden. Sie sind vielmehr in soziale Kontexte eingebettet, geprägt durch familiäre Erwartungen, institutionelle Passungserfahrungen und biografische Zufälle. Menschen beginnen ein Lehramtsstudium mit unterschiedlichen Motiven, Zielen und Ambitionen bzw. Aspirationen. Diese sind u. a. durch individuelle Biografien, Habitus und institutionelle Rahmenbedingungen geformt. Besonders sichtbar werden dabei Aushandlungsprozesse mit dem Herkunftsmilieu sowie Konflikte an institutionellen Übergängen, etwa im Spannungsfeld zwischen beruflicher Praxisorientierung und akademischer Erwartungskultur. Ziel dieser Arbeit ist es, die aktuelle Situation umfassend zu analysieren, die zugrunde liegenden Ursachen zu identifizieren, die aktuellen Debatten dazu zu erfassen und die Wirksamkeit bestehender Maßnahmen zu ermitteln.

Um auch künftig motivierte Lehrkräfte in ausreichender Zahl für die beruflichen Schulen zu gewinnen, ist es entscheidend, die Zielgruppe zu verstehen. Das heißt, spezifische Merkmale, Habitus und Aspirationsformen sowie Herausforderungen individueller Bildungswege zu kennen. Wenn wir über fundiertes Wissen zu diesen Bildungswegen verfügen, können darauf aufbauend geeignete Studienmodelle entwickelt, sinnvoll beworben und zielgerichtete Rekrutierungsstrategien gestaltet werden.

Ziel ist eine subjektorientierte Lehrkräftebildung, die nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell sensibel auf die soziale Herkunft und die individuellen Voraussetzungen der Studierenden reagiert. Studieninhalte, Studienstrukturen und Rekrutierungsstrategien sollten daher systematisch aus den Bedürfnissen und Potenzialen der Zielgruppen abgeleitet werden, um einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit und Passung in der beruflichen Lehrkräftebildung zu leisten.

Gerade in Zeiten, in denen autoritäre Strukturen wieder erstarken, ist ein partizipatives und demokratisches Bildungssystem von entscheidender Bedeutung. Hierfür benötigen wir ausreichend gut ausgebildete Lehrkräfte im gesellschaftlich sensiblen Bereich der beruflichen Bildung. Berufliche Schulen können Orte sein, an denen demokratische Teilhabe konkret erfahrbar wird. Somit kann dieser Schultyp auch in kommenden Krisen eine stabilisierende Funktion für die Gesellschaft einnehmen.

An dieser Stelle möchte ich all den Menschen danken, die mich auf dem Weg dieser Dissertation begleitet, unterstützt und bestärkt haben. Allen voran Sarah van de Wall, die mir während der gesamten Zeit den Rücken freigehalten, mich unterstützt und mir in schwierigen Zeiten eine wichtige moralische Stütze gewesen ist. Ohne sie hätte ich dieses Projekt nicht abschließen können. Außerdem danke ich Marcus Eckelt für sein kontinuierliches Feedback, seine zahlreichen Anmerkungen und seine verlässliche Unterstützung. Vor allem danke ich ihm für die ausgiebigen und produktiven Diskussionen, die mir Orientierung sowie Sicherheit gaben und mein Projekt entscheidend vorangebracht haben. Julia Walter danke ich für das sorgfältige Korrekturlesen, ihre motivierenden Kommentare und ihre wertvollen Tipps als Testleserin.

Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. habil. Friedhelm Schütte (Fachgebiet Fachdidaktik der Metall- und Elektrotechnik, Institut für berufliche Bildung und Arbeitslehre), der mich frühzeitig dazu ermutigt hat, dieses Projekt in Angriff zu nehmen, und mir als Betreuer und Erstgutachter zur Seite stand. Seine fachliche Expertise, seine Unterstützung bei inhaltlichen Fragen sowie der offene Austausch waren für den Fortgang der Arbeit von zentraler Bedeutung. Prof. Dr. habil. Karin Büchter danke ich herzlich für die Übernahme der Zweitbegutachtung sowie für ihre wertvollen fachlichen Impulse und die Bestärkung, das Thema konsequent weiterzuverfolgen. Carolin Lohse danke ich für ihre Offenheit und die Einblicke in ihre eigene Promotionszeit; ihre zahlreichen praktischen Hinweise haben wesentlich dazu beigetragen, die jeweils nächsten Schritte im Arbeitsprozess zu strukturieren und umzusetzen.

Ich möchte mich auch bei Diana Stoll, Christian Maasz, Dörte Adam, Albrecht Gündel vom Hofe und Johannes Schmees bedanken. Ihr habt mir Dinge zugetraut, zu denen ich mich selbst nie fähig gefühlt hätte. Ihr habt mir den Mut gegeben, diesen akademischen Weg so weit zu gehen. Darüber hinaus danke ich den Studierenden, die an den Interviews teilgenommen haben, für ihre Offenheit, ihre Zeit und das Vertrauen, das sie mir mit ihren persönlichen Erzählungen entgegengebracht haben. Nicht zuletzt danke ich den Kolleg:innen der Werkstätten und der Lehrküche, insbesondere Marie-Christien Grobba und Sarah Hassane, für ihre praktische und menschliche Unterstützung. Die

Gespräche, die Mittagsrunden und das Gemeinschaftsgefühl in dieser Zeit waren für mich von unschätzbarem Wert – sie haben mir dabei geholfen, auch die anstrengenden Phasen dieser Arbeit durchzustehen.

Berlin, Dezember 2025
Christian Stoll

Abkürzungsverzeichnis

ASH	Alice Salomon Hochschule
B.Eng.	Bachelor of Engineering
B. Sc.	Bachelor of Science
BAföG	Staatliche Unterstützung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz
BerlHG	Berliner Hochschulgesetz
BHT	Berliner Hochschule für Technik
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BOS	Berufsoberschule
BPI	Berufspädagogische Institute
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BTU	Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg
Btx	Bildschirmtext
BUA	Berlin University Alliance
BUW	Bergische Universität Wuppertal
BWP	Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DEFA	Deutsche Film AG
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIN	Deutsches Institut für Normung e. V.
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EOS	Erweiterte Oberschule
ESA	Erster Schulabschluss
ET	Elektrotechnik

EUF	Europa-Universität Flensburg
EWI	Erziehungswissenschaften
FD	Fachdidaktik
FD-BP-WP	fachdidaktisch-berufspädagogischer Wahlpflichtbereich
FD-FW-Projekt	fachdidaktisch-fachwissenschaftliches Projekt
FDJ	Freie Deutsche Jugend
FEMOLA	Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums
FH	Fachhochschule
FIT-Choice-Skala	Instrument zur Erfassung der Berufswahlmotive
FU Berlin	Freie Universität Berlin
FW	Fachwissenschaft
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GfA	Gesellschaft für Arbeitswissenschaften e. V.
gtw	Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken
HAL	Habitus- und Aspirationssensible Lehrkräftebildung
HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HSA	Hauptschulabschluss
HSAP	Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik
HTW	Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
HU Berlin	Humboldt-Universität zu Berlin
INGflex	berufsbegleitender Bachelorstudiengang Ingenieurwissenschaften in Osnabrück
IT	Informationstechnik
KMK	Kultusministerkonferenz
LBIG	Lehrkräftebildungsgesetz
LBSflex	berufsbegleitender Masterstudiengang berufliches Lehramt in Osnabrück
LPG	Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften

LZVO	Lehramtszugangsverordnung
M. A.	Master of Arts
M. Ed.	Master of Education
M. Sc.	Master of Science
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
MSA	Mittlerer Schulabschluss
NC	Numerus clausus
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OSZ	Oberstufenzentrum
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
POS	Polytechnische Oberschule
Q-Master	Quereinstiegsmaster
R/GTM	Reflexive Grounded Theory
Schul-AQ	Projekt Schulassistenten in Qualifizierung
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschland
SETUB	School of Education der TU Berlin
SWK	Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz
SWS	Semesterwochenstunden
TU Berlin	Technische Universität Berlin
TUM	Technische Universität München
UdK	Universität der Künste Berlin
WAT	Wirtschaft, Arbeit, Technik
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
WWU	Westfälische Wilhelms-Universität Münster
ZF	Zweifach

Teil 1 Disposition

„Es wäre nichts so, wie es ist,
Wär' es damals nicht gewesen, wie es war.“
(Cora E – Schlüsselkind)

1 Einleitung

Das Lehramt für berufliche Schulen (Lehramtstyp 5) an der Technischen Universität Berlin (TU Berlin) feierte 2024 sein 60-jähriges Bestehen. Berlin war eines der ersten Bundesländer, das nach dem Zweiten Weltkrieg gesetzliche Grundlagen für eine akademische, universitäre berufliche Lehrkräftebildung geschaffen hat (Schütte 2013, 132). Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts gab es Bestrebungen, z. B. von Lehrerverbänden, die gewerblich-technische Lehrkräftebildung zu akademisieren und den Gymnasial- und Handelslehrkräften gleichzustellen. Argumentiert wurde in diesem Zusammenhang u. a. mit einer qualitativ hochwertigen Lehrkräftebildung und einer beamtenrechtlichen Gleichstellung, die durch die Akademisierung erreicht werden sollten (Bauer 2006, 34 f., Zimpelmann 2019, 5, Herkner 2010, 38). Mit diesen gesetzlichen Grundlagen von 1964 gelang dies endlich. Berlin und auch alle anderen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland (BRD) entschieden sich Ende der 1950er- bzw. Anfang der 1960er-Jahre für eine akademische, universitäre berufliche Lehrkräftebildung.

Ein Blick in die Geschichte der beruflichen Lehrkräftebildung zeigt, dass der Lehrkräftemangel ein immer wiederkehrendes, dauerhaftes Problem darstellt. Dieses Problem wird in Zeiten großer Krisen, z. B. Wirtschaftskrisen, Haushaltsengpässen und Fachkräftemangel, besonders akut. Insbesondere in Krisensituationen neigen die zuständigen Akteure dazu, Maßnahmen zu beschließen, welche den Mangel kurzzeitig bzw. zeitnah verringern sollen, jedoch gleichzeitig immer wieder zulasten der Qualität der beruflichen Lehrkräftebildung gehen (Pukas 2019, 8, Zimpelmann 2019, 9, Kell 2011, 449, Bauer 2006, 31 f.).

Auch aktuell sehen wir uns mit dem Problem eines erheblichen Lehrkräftemangels konfrontiert, und erneut wird diskutiert, inwieweit die Qualität der Lehrkräftebildung unter den verschiedenen Maßnahmen leidet, die in den letzten Jahren initiiert wurden und in den kommenden Jahren initiiert werden sollen (DGfE 2024, Walm und Wittek 2024). Einzelne Vorstöße und Debatten laufen Gefahr, die seit 60 Jahren bestehende universitäre berufliche Lehrkräftebildung in ihren Grundsätzen infrage zu stellen (Stifterverband 2025, Sloane 2022, Kremer und Weyland 2023).

1.1 Problemstellung und Intention

Der Lehrkräftemangel ist das derzeit größte Problem des deutschen Bildungssystems. Laut der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (auch Kultusministerkonferenz, kurz KMK) werden im Jahr 2035 mindestens 68.000 Lehrkräfte an deutschen Schulen fehlen (KMK 2023b, 3 f.). Verschiedene Expert:innen gehen sogar von einem größeren Lehrkräftemangel aus (Geis-Thöne 2022, Klemm 2022b). In allen gewerblich-technischen Fachrichtungen fehlen ausgebildete Lehrkräfte. Besonders groß

ist die Mangelsituation in den beruflichen Fachrichtungen Metall-, Elektro-, Fahrzeug- sowie Informationstechnik (KMK 2025, 34).

Berufliche Schulen nehmen im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland eine besondere Rolle ein. Berufliche Schulen tragen nicht nur zur beruflichen Qualifizierung und Bildung bei, sondern ermöglichen darüber hinaus soziale Mobilität bzw. dienen auch der sozialen Stabilisierung der Gesellschaft. Neben der dualen und der vollschulischen Berufsausbildung gehören der sogenannte *Übergangsbereich*¹ und die gymnasiale Oberstufe zu ihren Aufgaben. Hierbei wird angestrebt, sozialen Aufstieg zu ermöglichen bzw. sozialen Abstieg zu verhindern. Es besteht die Gefahr, dass die beruflichen Schulen diese Funktion in Zukunft nicht mehr ausreichend erfüllen können, wenn der Lehrkräftemangel sich weiter verschärft (Schultheis, Sell und Becher 2020, Maier 2021).

Die berufliche Bildung richtet sich an eine sehr heterogene Zielgruppe mit unterschiedlichen Bildungs- und Qualifikationszielen. Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, sind 10,6 Prozent der Schüler:innen im Übergangsbereich zu finden. Mehr als die Hälfte der Schüler:innen befindet sich in der dualen Berufsausbildung (Berufsschule), während 12,7 Prozent eine vollschulische Ausbildung in der Berufsfachschule absolvieren. Etwa 10,8 Prozent streben in Bildungsgängen wie Berufsoberschule, Fachoberschule oder Berufliches Gymnasium das Abitur oder Fachabitur an. Weitere 13,5 Prozent sind in der beruflichen Weiterbildung an Fachschulen eingeschrieben. Hier zeigt sich ein breites Spektrum möglicher Bildungsziele innerhalb der beruflichen Schulen.

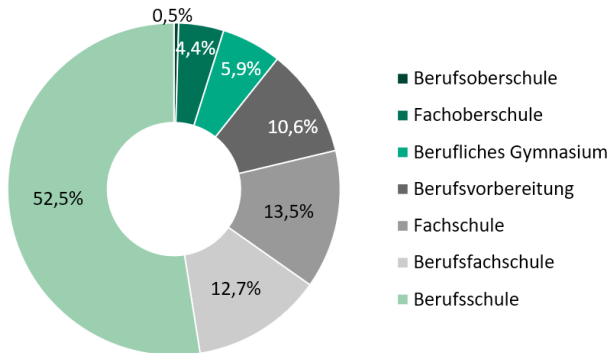


Abbildung 1: Schüler:innen an beruflichen Schulen nach Schulzweigen im Schuljahr 2023/2024 in Berlin (SenB|F 2024, 32)

Ebenso vielfältig wie die möglichen Bildungsziele ist das Bildungsprofil der Lernenden. Dazu gehören Schüler:innen, die die zehnte Klasse ohne Abschluss verlassen haben, Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen, Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bis hin zu Abiturient:innen. Lehrkräfte für berufliche Schulen

¹ Der *Übergangsbereich* soll den Weg zwischen zwei Systemen, dem allgemeinbildenden Schulsystem einerseits und der dualen Berufsausbildung bzw. der schulischen Berufsausbildung andererseits, überbrücken. Ziel ist es, Jugendlichen das Nachholen oder Verbessern eines allgemeinbildenden Schulabschlusses zu ermöglichen, um sie in eine Ausbildung zu vermitteln bzw. in den Arbeitsmarkt zu integrieren (Ulrich 2008, 2 f.).

müssen diesen unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen gerecht werden, um Schüler:innen berufliche und soziale Aufstiegschancen zu eröffnen (Lange und Frommberger 2020, 123).

Eine Besonderheit der beruflichen Schulen besteht darin, dass diese überwiegend von Menschen aus nicht akademischen Haushalten besucht werden, was auch für die gymnasiale Oberstufe an beruflichen Schulen gilt. Diese Schulen sind somit ein zentraler Ort des Aufstiegs für sogenannte *Bildungsaufsteiger:innen*² (Kracke, Middendorff und Buck 2018, 4, Destatis 2021, 108). Wenn es darum geht, soziale Ungerechtigkeiten im Bildungssystem zu reduzieren, sind die beruflichen Schulen ein zentraler Akteur. Der aktuelle Lehrkräftemangel insbesondere in den beruflichen Schulen trifft somit einen neuralgischen Punkt der Gesellschaft bzw. des Bildungssystems.

Als zentral ist in diesem Zusammenhang der Übergangsbereich hervorzuheben. Der Übergangsbereich richtet sich an Schulabgänger:innen ohne Berufsausbildung. Ziel ist zunächst das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses, die Verbesserung vorhandener Abschlüsse oder die Qualifizierung im Rahmen der beruflichen Grundbildung sowie der Berufsvorbereitung, um darauf aufbauend in eine Berufsausbildung vermittelt und im Idealfall in den Arbeitsmarkt integriert zu werden (Maier 2021).

Diesem Bereich kommt aus mehreren Gründen eine wichtige Bedeutung zu. Zum einen verlässt ein erheblicher Anteil der Jugendlichen die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss. Im Jahr 2022 betraf dies rund 52.262 Personen, was 6,8 Prozent des Altersjahrgangs entspricht (BMBF 2024, 22). Hinzu kommt, dass 19,1 Prozent der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 34 Jahren im Jahr 2022 über keinen Berufsabschluss verfügten. Hochgerechnet beläuft sich die Zahl der nicht formal Qualifizierten bzw. Ungelernten in dieser Altersgruppe auf 2,86 Millionen Personen (BMBF 2024, 96 f.). Einen zunehmenden Anteil machen geflüchtete Personen und Menschen mit Migrationsgeschichte aus, die primär für den Spracherwerb in den Übergangsbereich eintreten. In den Jahren 2014 bis 2023 wechselten durchschnittlich 256.800 Personen pro Jahr in den Übergangsbereich (BMBF 2024, 26 f.). Dies unterstreicht die Bedeutung der beruflichen Schulen für den Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem und macht deutlich, dass die beruflichen Schulen auch im Hinblick auf den aktuellen Fachkräftemangel ein zentraler Akteur sind.

Es wird ebenfalls deutlich, dass sich die beruflichen Schulen an eine sehr heterogene Schüler:innenschaft aus sehr unterschiedlichen Bildungsgängen mit sehr unterschiedlichen Bildungs- und Berufszielen richten. Daraus ergibt sich wiederum ein breites Aufgabenspektrum und eine hohe Anforderung und Verantwortung an die in dieser Schulform tätigen Lehrkräfte und damit auch an die Lehrkräftebildung für diesen Lehramtstyp, der sich derzeit mit einer starken Mangelsituation konfrontiert sieht (KMK 2025, 3 ff.).

Die einzelnen Bundesländer reagieren auf die sich verschärfende Mangelsituation „beinahe panikartig“ mit „beliebigen Seiteneinstiegsangeboten“, wodurch Personen

2 Als *Bildungsaufsteiger:innen* werden Studierende bezeichnet, die als erste aus ihrer Familie ein Studium beginnen (First Generation Students) (Lange-Vester 2015, 94).

eingestellt werden, die den Anforderungen möglicherweise nicht gerecht werden können (Lange und Frommberger 2020, 142 f.). In diesem Zusammenhang wird argumentiert, dass die betreffenden Personen nachqualifiziert werden können. Da der Lehrkräftefortbildung derzeit jedoch „bedeutende Mängel bei Strukturen und Finanzausstattung, Wirksamkeit, Qualität und Personal“ bescheinigt werden (Priebe, et al. 2019, 9), besteht die Gefahr einer Verschlechterung der Qualität der Lehrkräfte. Da die Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung wiederum im besonderen Maße von der Qualität der Lehrkräfte abhängt, drohen durch diese Problemlage weitreichende Konsequenzen (Lange und Frommberger 2020, 142 f.), insbesondere für die Bildungsbiografie und damit auch für die sozialen Aufstiegschancen junger Menschen aus den unteren sozialen Schichten.

Die Chance, sozial aufzusteigen bzw. Bildungsaufsteiger:in zu werden, hängt vor allem von den Selektionsmechanismen innerhalb des Bildungssystems ab. Diese Mechanismen sind zudem tief in unserer Gesellschaft verankert und tragen zur Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Strukturen bei. Um diese Mechanismen zu verstehen, sind die Theorien *Pierre Bourdieus* hilfreich. Die von Bourdieu entwickelten analytischen Konzepte wie *Habitus*, *Kapital* und *symbolische Gewalt* dienen dazu, die Prozesse, die innerhalb des Bildungssystems wirken, zu verstehen bzw. zu entschlüsseln. Der *Habitus*³ ist dabei das zentrale Element in den Theorien Bourdieus und beschreibt die Dispositionen und Wahrnehmungsschemata, die Menschen im Laufe ihres Lebens – vor allem durch Bildung – entwickeln und die wiederum die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen von Individuen und Institutionen prägen. Der *Habitus* ist dabei nicht statisch, sondern verändert sich im Laufe des Lebens. Dies geschieht unter anderem im Zusammenhang mit den gemachten Erfahrungen und absolvierten Bildungswegen. Bourdieu versteht hierbei Bildung als Herausbildung und Veränderung von *Habitus* (Bourdieu 2018b, 277 ff.).

Für den sozialen Aufstieg sind in der Gesellschaft formale Bildungsabschlüsse von zentraler Bedeutung. Diese Abschlüsse sind wiederum mit sozialem Prestige bzw. gesellschaftlichem Ansehen sowie dem Zugang zu bestimmten Berufen und Professionen verbunden und ermöglichen somit den Aufstieg in höhere soziale Positionen. Das Bildungssystem ist dabei nicht neutral, sondern geprägt von den kulturellen Werten und Normen derjenigen, die die höheren sozialen Positionen innehaben. Menschen aus privilegierten Milieus in Entscheidungspositionen neigen dazu, ihre eigenen Normen und Werte als gesellschaftliche Norm zu betrachten und dementsprechend z. B. im Bildungssystem anzuwenden. Da sie diese Normen und Werte auch an ihre Kinder weitergeben, haben diese Startvorteile im Bildungssystem. Kinder aus privilegierten Milieus kennen bereits die geforderten kulturellen Codes und verfügen bereits über bestimmte Kompetenzen, die im Bildungssystem als erstrebenswert gelten. Dies wiederum erleichtert ihnen den Zugang zu höheren Bildungszielen. Menschen aus weniger privilegierten Schichten haben es dagegen schwerer, da sie sich diese kulturellen Codes

3 Der Begriff *Habitus* bezeichnet die Haltung einer Person in der sozialen Welt: ihre dauerhaften Dispositionen, ihre Gewohnheiten, ihre Lebensweise, ihre Einstellungen und ihre Wertvorstellungen. Diese zeigen sich unter anderem in der Art und Weise, wie jemand spricht, lacht, liest, isst oder in welchem sozialen Umfeld sich die Person bewegt (Bourdieu 1979, 165, Bourdieu 1992, 32).

und die entsprechenden Kompetenzen erst aneignen müssen. Erschwerend kommt hinzu, dass der Bildungserfolg im Bildungssystem als Ergebnis individueller Fähigkeiten gesehen wird und strukturelle Bedingungen und sozioökonomische Hintergründe ausgeblendet werden (ebd.).

Die Selektionsmechanismen im Bildungssystem können sehr vielfältig sein und die Bildungsbiografien von Menschen sehr unterschiedlich beeinflussen. Dazu gehören nicht nur sichtbare und nachvollziehbare Konzepte wie Noten oder Zulassungsbeschränkungen, sondern auch unausgesprochene Selbstverständlichkeiten und Praktiken. Diese Praktiken sind oft intransparent, weil sie alltäglich erscheinen, d. h. zur Normalität gehören und in der Regel nicht hinterfragt werden. So werden z. B. die vermeintlichen Berufswünsche von Mädchen und Jungen ebenso wie der geringe Anteil von Arbeiterkindern an den Universitäten von einer gesellschaftlichen Mehrheit als normal empfunden. Trotz verschiedener Initiativen und eines gestiegenen gesellschaftlichen Bewusstseins „wirken hier erhebliche Beharrungskräfte“ (Lange-Vester und Bremer 2020, 92). Diese *Beharrungskräfte* sorgen dafür, dass trotz einer Öffnung des Bildungssystems im Zuge der *Bildungsexpansion*⁴ Selektionsprozesse fortbestehen, die die bestehenden sozialen Ungleichheiten reproduzieren und unter Umständen verstärken (Lange-Vester und Bremer 2020, 93, El-Mafaalani 2021, 109 ff.).

Personen aus unterschiedlichen *sozialen Milieus*⁵ treten mit unterschiedlichen Voraussetzungen und *Habitus*typen in die Bildungsinstitutionen ein (Bourdieu 2018a, Lange-Vester 2015, Kracke, Middendorff und Buck 2018). Diese individuellen Unterschiede können langfristige Auswirkungen haben, insbesondere wenn sie mit den in den Institutionen vorherrschenden Fachkulturen in Konflikt geraten. Ein solcher Konflikt kann sich negativ auf die Bindung der Lernenden an die Institution auswirken, was in einigen Fällen zu einem vorzeitigen Abbruch oder zum sogenannten *Selbstausschluss* führen kann, d. h. Personen schließen sich unabhängig von ihrer Eignung von vornherein z. B. von der Möglichkeit eines Hochschulstudiums generell oder auch von der Fortsetzung des Studiums in Form eines Masterstudiums aus (Bildungsbericht-erstattung Autorengruppe 2020, 186).

Ein sozial gerechtes Bildungssystem braucht gut ausgebildete Lehrkräfte, insbesondere in der beruflichen Bildung. Diese müssen für die Problematik der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem sensibilisiert werden, um bestehende Barrieren und ungleiche Reproduktionsmechanismen abzubauen. Angesichts des akuten Lehrkräftemangels (KMK 2023c) erscheint dieses Ziel jedoch illusorisch. Da der Lehrkräftemangel insbesondere die berufliche Bildung stark betrifft und die berufliche Lehrkräftebildung sich bspw. an der TU Berlin sehr stark aus den beruflichen Schulen rekrutiert (Stellmacher und Huck 2024, 15), entsteht ein Teufelskreis.

4 Der Begriff *Bildungsexpansion* bezeichnet den Ausbau des Bildungssystems und die Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten durch die Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre. Diese führten u. a. zu einer höheren Bildungsbeteiligung, einer längeren Verweildauer im Bildungssystem und einer Zunahme höherer Bildungsabschlüsse in der Gesellschaft (Hadjar und Becker 2006, 195).

5 *Soziale Milieus* sind sozialstrukturelle Gruppen von Menschen, die ähnliche Mentalitäten, Werthaltungen, Lebensführungen, Beziehungen zu Mitmenschen sowie ein gemeinsames (materielles, kulturelles, soziales) Umfeld aufweisen (Hradil 2018, 319).

Angesichts der aktuellen Mangelsituation in der beruflichen Lehrkräftebildung wird die These vertreten, dass es für eine nachhaltige Erhöhung der Studierendenzahlen notwendig ist, diese Konfliktlinien zu identifizieren und die beteiligten Akteure für diese Problematik zu sensibilisieren. Ziel ist es, sowohl die Studierendenzahlen zu erhöhen als auch die Studienerfolgsquoten zu verbessern und insbesondere die Abbruchquoten in der ersten Studienphase zu senken. Die Senkung der Abbruchquote und die Erhöhung der Absolvent:innenquote kann ein zentraler Ansatzpunkt sein, die Qualität und die Quantität der Lehrkräftebildung zu verbessern (Bildungsrat von unten 2024, 13).

1.2 Gegenstand dieser Arbeit

Als zentrale Problemlagen des deutschen Bildungssystems werden der aktuelle Lehrkräftemangel und die sozial ungleichen Bildungschancen angesehen, welche wiederum einen zentralen Aspekt der sozialen Ungleichheit in der deutschen Gesellschaft darstellen.

Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Arbeit einer Untersuchung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung an der TU Berlin mit Fokus auf die Lehramtsstudiengänge Elektrotechnik, Informationstechnik und Medientechnik. Von besonderem Interesse ist dabei die Analyse der strukturellen und habituellen Herausforderungen der Studierenden im Lehramtsstudium und deren Auswirkungen auf die Studierendenzahlen und den Studienerfolg. Ziel ist es, die aktuelle Situation umfassend zu analysieren, die zugrunde liegenden Ursachen zu identifizieren, die aktuellen Debatten dazu zu erfassen und die Wirksamkeit bestehender Maßnahmen zu ermitteln.

Es wird dabei die Bedeutung der berufsbildenden Schulen als Orte sozialer Mobilität hervorgehoben und ebenfalls die Problematik der Gefährdung dieser wichtigen Rolle angesichts des Lehrkräftemangels in diesem Schultyp.

In der Hochschulforschung spielt die Ausbildung beruflicher Lehrkräfte aktuell kaum eine Rolle. Insbesondere die gewerblich-technische Lehrkräftebildung bleibt im Rahmen der (habitus-theoretischen) Hochschulforschung weitgehend unberücksichtigt. Zwar werden Fragen sozialer Herkunft, Bildungschancen und Habituspassung im Kontext universitärer Studiengänge intensiv diskutiert (siehe Kapitel 7.3), die berufliche Lehrkräftebildung an Hochschulen findet hierin jedoch kaum eine systematische Berücksichtigung.

Darüber hinaus wird deutlich, dass Reformdebatten (siehe Kapitel 6.1) häufig aus der Perspektive der allgemeinen Bildung geführt werden und entsprechende Vorschläge auf die berufliche Lehrkräftebildung übertragen werden. Dabei werden die besonderen Bedarfe und Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung oft ausgeblendet. Die Beruflichkeit und Praxisnähe des Feldes sowie seine Rolle als sozialer Integrations- und Übergangsraum bleiben im Diskurs um Studienstrukturen, Professionalisierung und Hochschulentwicklung vielfach unberücksichtigt.

Das wissenschaftliche Projekt der vorliegenden Arbeit ist daher an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft, Berufspädagogik und sozialer Ungleichheitsforschung angesiedelt. Die Ergebnisse der Arbeit können als Ausgangspunkt für eine Reform der Studienstrukturen in den beruflichen Lehramtsstudiengängen an der TU Berlin genutzt werden.

1.3 Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit

Folgende Forschungsfragen liegen dieser Arbeit zugrunde:

Welche Gründe gibt es für den bestehenden Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage lassen sich grob zwei unterschiedliche Perspektiven unterscheiden. Einerseits gibt es die Perspektive auf die strukturellen Ursachen und Hintergründe, andererseits die Perspektive der Subjekte, in diesem Fall die Perspektive der Lehramtsstudierenden des beruflichen Lehramts.

In Bezug auf die strukturellen Hintergründe ergeben sich daraus folgende Teilfragen:

- Wie stellt sich der Lehrkräftemangel aktuell dar und wie sehen die Prognosen aus?
- Welche Faktoren beeinflussen den Lehrkräftemangel?
- Welche Maßnahmen zur Bewältigung des Lehrkräftemangels wurden bisher umgesetzt?
- Welche möglichen zukünftigen Maßnahmen werden derzeit von relevanten Stakeholdern diskutiert?
- Welche Maßnahmen bevorzugen relevante Stakeholder?
- Welche alternativen Studienmodelle eignen sich, den Lehrkräftemangel zu bewältigen?
- Welche Gestaltungsmöglichkeiten gibt es bei der Entwicklung von neuen Studienmodellen?

Im Zuge der Analyse und der ersten Interviews wurde die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungsverlauf deutlich. Daraus ergeben sich folgende Teilfragen in Bezug auf die subjektive Perspektive der Lehramtsstudierenden:

- Welchen Einfluss hat die soziale Herkunft auf die Bildungsbiografie von Lehramtsstudierenden in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der sozialen Herkunft von Lehramtsstudierenden und den Ursachen des Lehrkräftemangels?
- Aus welchen Motiven heraus beginnen die Studierenden ein berufliches Lehramtsstudium?
- Welche Hürden und Probleme begegnen Studierenden im beruflichen Lehramtsstudium?

Die Arbeit ist in vier Teile gegliedert. Der erste Teil (Kapitel 1–2) dient als *Disposition* und umfasst diese Einleitung sowie das Kapitel *Methodisches Vorgehen*. Analog zu den Forschungsfragen richtet der zweite Teil (Kapitel 3–6) den Fokus auf die strukturellen Ursachen und Hintergründe des Lehrkräftemangels, während im dritten Teil (Kapitel 7–8) die studentischen Perspektiven im Mittelpunkt stehen. Im vierten Teil (Kapitel 9–10) werden die Perspektiven zusammengeführt und ein Fazit gezogen.

Nach dieser Einführung wird im **zweiten Kapitel** die Vorgehensweise bzw. der Ablauf des Forschungsprozesses dargestellt. Aufgrund der geringen Studierendenzahl in den Lehramtsstudiengängen der beruflichen Bildung und aufgrund der besonderen Studienstrukturen an der TU Berlin, die sich von anderen Studienstandorten der beruflichen Bildung unterscheiden, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Als Grundlage des Forschungsprozesses wurde für die Datenerhebung und -auswertung die Grounded Theory in Verbindung mit narrativen Interviews und einer Dokumentenanalyse verwendet.

Die Grounded Theory ist ein qualitativer Ansatz der Datenanalyse in der Sozialforschung, der sich besonders für neue Phänomene eignet bzw. für Phänomene, für die keine dezidierte Theorie existiert, und ist vor allem darauf ausgelegt, „Theorie zu generieren und zu überprüfen“ (Strauss 1998, 19). Da es bisher wenig Forschung gibt, die sich mit den hier vorgestellten Fragestellungen, insbesondere in Bezug auf diese spezielle Zielgruppe bzw. Studiengänge beschäftigt, fiel die Entscheidung auf diesen Ansatz.

Die Grounded Theory hat ihren Ursprung u. a. im amerikanischen Pragmatismus, insbesondere beeinflusst durch John Dewey, und zum anderen in der Chicagoer Schule der Soziologie, die die Arbeitssoziologie der 1930er- und 1940er-Jahre stark geprägt hat (ebd., 29 f.); diese Arbeits- und Denkrichtungen haben auch die konstruktivistische Fachdidaktik geprägt, die in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der beruflichen Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin vermittelt wird. Damit erwies sich die Forschungsmethode bzw. der Forschungsstil für den Autor als sehr zugänglich, da an bereits vorhandene Grundhaltungen und Sichtweisen angeknüpft werden konnte.

Insgesamt wurden 24 narrative Interviews mit Lehramtsstudierenden der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Informationstechnik und Medientechnik durchgeführt, transkribiert, codiert und ausgewertet. Es konnten alle Studierenden der Elektrotechnik und Informationstechnik befragt werden, die in diesem Zeitraum an der TU studiert haben. Für diese Studiengänge kann die Studie als Vollerhebung angesehen werden. Einen ersten Überblick über das Sample gibt folgende Tabelle:

Tabelle 1: Übersicht über das Sample

Geschlecht weiblich	5
Geschlecht männlich	19
Grundständig Elektrotechnik	7
Grundständig Medientechnik	5

(Fortsetzung Tabelle 1)

Geschlecht weiblich	5
Q-Master Elektrotechnik/Informationstechnik	12
Abgeschlossene Berufsausbildung	12
Qualifikation Meister/Techniker	2
ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung	1

Das Sample setzt sich zu gleichen Teilen aus Studierenden im grundständigen Studium und Studierenden im Quereinstiegsmaster (Q-Master) zusammen. Die Bildungsbiografien der Studierenden sind sehr heterogen, sowohl was den Weg durch das allgemeinbildende Schulsystem als auch den Weg ins berufliche Lehramtsstudium betrifft. Der überwiegende Teil (17) hatte in seiner Bildungsbiografie bereits Kontakt zu berufsbildenden Schulen, entweder über eine Berufsausbildung und/oder über das (Fach-)Abitur. Zwei Drittel des Samples (16) sind als Quereinsteiger:innen in das Lehramtsstudium gekommen, indem sie entweder aus einem fachwissenschaftlichen Studium in das grundständige Lehramtsstudium gewechselt sind (4) oder den Quereinstiegsmaster nach einem Bachelorabschluss (10) bzw. Diplom- oder Masterabschluss (2) aufgenommen haben.

Im Rahmen der Interviews wurden u. a. Fragen zum bisherigen Bildungsweg, zum familiären Hintergrund, zur Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums, zu besonderen Erfahrungen, zu den bisher besuchten Bildungsinstitutionen und zu aktuellen Problemen im Lehramtsstudium gestellt sowie Verbesserungsideen und -ansätze erfragt.

Das **dritte Kapitel** gibt einen ersten Überblick über das Ausmaß und die Ursachen des aktuellen Lehrkräftemangels und dessen Auswirkungen.

Die Gründe für den aktuellen Lehrkräftemangel sind vielfältig und vielschichtig. Dazu zählen die demografische Entwicklung (SenBJF 2024, 70), eine gewisse Nachrangigkeit der berufsbildenden Schulen sowie der beruflichen Lehrkräftebildung und damit einhergehend eine geringe Attraktivität der Studiengänge und des Berufsbildes (Götzhaber, Jablonka und Metje 2011). Alarmierend ist auch eine hohe Zahl an Studienabbrüchen, vor allem zu Beginn des Studiums (Suessenbach, et al. 2023). Dies wirft die Frage nach der Rolle der bestehenden Studienstrukturen und deren Beitrag zu den Abbruchquoten auf.

Der Lehrkräftemangel ist insbesondere für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung kein kurzfristiges, sondern ein langfristiges Problem (KMK 2025, 3 ff.). Dies bedeutet auch, dass die berufsbildenden Schulen im gewerblich-technischen Bereich derzeit nicht in der Lage sind, ohne qualitative Einbußen auf mögliche Krisensituationen zu reagieren.

Zur Deckung des Bedarfs wurden in Deutschland unterschiedliche *Sondermaßnahmen*⁶ eingeführt. Diese umgehen die bestehenden *Phasen*⁷ der Lehrkräftebildung – mit dem Ziel, kürzere Qualifikationswege anzubieten, um damit kurzfristig mehr Personen für das Lehramt zu rekrutieren. Sondermaßnahmen können das Defizit jedoch nicht substanziell abbauen, sondern tragen eher zur Dequalifizierung der Kollegien und zur Qualitätsminderung des Unterrichts bei (Vogelsang 2021, Walm und Wittek 2024, 3).

Daran anschließend wird im **vierten Kapitel** untersucht, welche dieser Probleme tatsächlich neu sind und welche aufgrund historischer Entwicklungen bereits eine gewisse Tradition haben.

Aus historischer Perspektive erweist sich der Lehrkräftemangel in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung als chronisches Problem, welches immer wieder auftaucht, sowohl was den Mangel an Lehrkräften als auch an Studierenden betrifft (Schütte 2012, Kell 2011, Zimpelmann 2019, Pukas 2019). Im Mittelpunkt des vierten Kapitels steht dabei die Frage, ob und inwieweit andere Universitäten und Hochschulen in Deutschland bereits Lösungen für bestimmte Problemfelder entwickelt haben und, wenn diese wieder verworfen wurden, aus welchen Gründen diese Entscheidung getroffen wurde.

Die Akademisierung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung ist ein historisch bedeutsamer Prozess, der stark mit dem Bestreben nach (beamtenrechtlicher) Gleichstellung und Anerkennung von gewerblich-technischen Lehrkräften gegenüber den Gymnasiallehrer:innen und Handelslehrer:innen verbunden ist (Bauer 2006, 34 f., Zimpelmann 2019, 5). Die Anerkennung und Gleichstellung der Berufsschullehrer:innen ging kontraintuitiv jedoch mit einem Bedeutungsverlust der Berufsschulen und der Fachdidaktiken einher. Dieser Bedeutungsverlust wirkte sich negativ auf die Attraktivität dieses Lehramtstyps aus (Rauner 1995, 14 ff., Pukas 2019, 7).

Die Akademisierung hat wiederum zu einer institutionellen Abgrenzung der Lehrkräftebildung gegenüber beruflich Qualifizierten und der Schulpraxis geführt (Bauer 2006, 39 f., Pukas 2019, 10). Dies trug zum Bedeutungsverlust bei und erwies sich ebenfalls im Hinblick auf die Selbstrekrutierung als Nachteil. Die Lehrkräftebildung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) folgte z. B. einem ganzheitlichen, integrativen Mehrebenenansatz, der im Hinblick auf die Selbstrekrutierung erfolgreicher war (Herkner 2015, 14 f., Squarra 2024, 4, Grottker 2010, 80 f.).

Die berufliche Lehrkräftebildung hat in ihrer Geschichte verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen, zu denen unterschiedliche Reform- und Restaurationsbewegungen gehören, die mit Perspektiv- und Paradigmenwechseln verbunden waren und zu unterschiedlichen Identifikationen und Berufsverständnissen geführt haben. Das Selbstverständnis und das Profil der Lehrkräfte dieses Schultyps erweist sich daher als

6 Als *Sondermaßnahmen* werden Maßnahmen bezeichnet, die Menschen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium den Zugang zum Vorbereitungsdienst und zur (zweiten) Staatsprüfung ermöglichen. Voraussetzung ist in der Regel ein Masterabschluss oder ein gleichwertiger Abschluss. Die Ausgestaltung obliegt den einzelnen Bundesländern. Eine Beteiligung von Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen an den Sondermaßnahmen ist nicht gefordert (KMK 2013, 2).

7 Der Bildungs- und Qualifizierungsweg zur Lehrkraft besteht in Deutschland in der Regel aus drei *Phasen*: erste Phase Hochschulstudium (schließt mit Bachelor- und Masterabschluss ab), zweite Phase Vorbereitungsdienst, auch Referendariat genannt (schließt mit der Staatsprüfung ab), und dritte Phase Fort- und Weiterbildung (KMK 2019, 4).

sehr dynamisch bzw. entwicklungs- und anpassungsfähig. Die Ausrichtung, Strukturierung und Schwerpunktsetzung der Lehrkräftebildung ist zeitlich, aber auch regional sehr unterschiedlich und hat dadurch zu einer Vielfalt von Studienmodellen geführt (Stratmann 1994, Zimpelmann 2019).

Diese Vielfalt hat ihre Wurzeln insbesondere in der fehlenden zentralen Steuerung bzw. im deutschen Partikularismus und dem daraus resultierenden Föderalismus in Deutschland. Diese Struktur wurde insbesondere nach dem Nationalsozialismus als Mittel gegen das Wiedererstarken totalitärer Herrschaftsstrukturen in Deutschland wieder eingeführt. Dies führte im Endeffekt in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung zu unterschiedlichen Studienmodellen mit unterschiedlich langen Traditionen und Profilen (Bauer 2006, 28 ff., Faßhauer 2012, 282).

Das **fünfte Kapitel** gibt einen Überblick über die für die aktuelle Diskussion relevanten Studienmodelle.

Die Einteilung der Studienmodelle orientiert sich dabei nicht an den beteiligten Institutionen oder an institutionsstrukturellen Merkmalen, sondern an der Frage, welche Problemlagen die jeweiligen Bundesländer bzw. Standorte mit den jeweiligen Studienmodellen primär zu lösen versuchen bzw. versucht haben. Neben den Standorten der beruflichen Lehrkräftebildung wurden auch Studienmodelle innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems sowie einzelne relevante Studienmodelle der beruflichen Lehrkräftebildung, die derzeit nicht mehr angeboten werden, berücksichtigt.

Die in diesem Zusammenhang identifizierten Studienmodelle wurden jeweils mit dem Ziel eingeführt, die Studierendenzahlen im Bereich der Lehrkräftebildung an den jeweiligen Standorten zu erhöhen. Folgende Einteilung wurde im Rahmen der Analyse vorgenommen: *Studienmodelle mit polyvalenter Ausrichtung*, *Studienmodelle mit Fokus auf die Studienfinanzierung*, *Studienmodelle mit Fokus auf die Vereinfachung der Studienstrukturen* sowie *Strukturen mit Fokus auf Kooperationen*. Die Standorte, die polyvalente Studienmodelle eingeführt haben, haben dies in der Regel mit dem Ziel getan, entweder Personen, die sich ursprünglich für ein Ingenieurstudium entschieden haben, einen Quereinstieg ins Lehramt zu ermöglichen, oder Studienmodelle anzubieten, die es den Studierenden ermöglichen, sich während des Studiums oder auch erst am Ende des Studiums für den Weg ins Lehramt zu entscheiden. Hierzu gehört bspw. das Studienmodell des Quereinstiegsmasters der TU Berlin (TU Berlin 2019) oder das Ingenieurspädagogikstudium der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (PH-Gmuend 2022). Andere Standorte haben die Finanzierung des Studiums als Hauptproblem identifiziert und bieten duale oder berufsbegleitende Studienmodelle an. Hierzu kann bspw. das *integrierte Lehramtsstudium* der Technischen Universität München gezählt werden (TUM 2023). Wieder andere Standorte versuchen bzw. versuchten, die Komplexität der Ausbildungsstrukturen zu vereinfachen, z. B. durch eine *einphasige* Lehrkräftebildung, wie sie in den 70er-Jahren in Oldenburg und Osnabrück erprobt wurde (Kriszio 1979). Wiederum andere Standorte versuchen durch Kooperationen mit anderen Institutionen eine effektivere, qualitativ hochwertigere oder kostengünstigere Lehrkräftebildung zu realisieren. Hierzu können bspw. *Kooperationsverbünde* (Keune, et al. 2017) oder *Universitätsschulen* (Bader, Lehner und Wilbers 2019) gezählt werden.

Die Veränderungen bzw. Reformen in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung weisen einige Gemeinsamkeiten auf. Die Ausrichtung der Lehramtsstudiengänge steht in verschiedenen Spannungsverhältnissen: zum einen im Spannungsverhältnis zwischen berufspraktischer und akademischer Ausrichtung, zum anderen zwischen fachwissenschaftlicher und lehramtsspezifischer Ausrichtung. Damit stellt sich die Frage nach einem Leitbild bzw. Selbstverständnis oder Profil.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit die Profilierung institutionell vorgegeben ist und wie viel Freiraum den Studierenden gegeben wird, ihre Studieninhalte vor dem Hintergrund ihres eigenen Selbstverständnisses zu wählen und innerhalb dieser Spannungsverhältnisse eine entsprechende Selbstprofilierung vorzunehmen.

Die Struktur des Lehramtsstudiums steht angesichts der aktuellen Debatten u. a. zu den aktuellen Anforderungen, zur Phasierung, zur Integration von Theorie und Praxis etc. zur Disposition und bietet Potenzial für die Entwicklung neuer Studienmodelle, die den aktuellen und zukünftigen Anforderungen besser gerecht werden können. Welche Studienmodelle den zukünftigen Anforderungen gerecht werden können und welche Maßnahmen angesichts des aktuellen Lehrkräftemangels notwendig sind, wird in unterschiedlichen Kontexten und von unterschiedlichen Akteuren diskutiert. Das **sechste Kapitel** gibt einen Überblick über diese Debatten und die Positionen der wichtigsten Akteure sowie über die aktuelle Situation an der TU Berlin. Einzelne Maßnahmen, die in den aktuellen Debatten eine Rolle spielen, wurden bereits in den vergangenen Jahrzehnten diskutiert und bestimmte Maßnahmen wie der Quereinstiegsmaster an der TU Berlin bereits erprobt. Auf Basis der Studierendenstatistik und der Erstsemesterbefragungen können daher bereits Aussagen über die Wirksamkeit einiger aktuell diskutierter Maßnahmen an der TU Berlin getroffen werden.

Die Entwicklung der Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin war und ist von zahlreichen Herausforderungen und Dilemmata geprägt, die sich in einer Reihe von Zielkonflikten widerspiegeln. Die Lehramtsstudiengänge müssen eine Vielzahl von Qualitätsanforderungen erfüllen (KMK 2019). Darüber hinaus müssen die Studiengänge aktuelle Themen und fachliche Entwicklungen aufgreifen und in ihre Curricula integrieren, um eine zeitgemäße Lehrkräftebildung zu gewährleisten. Gleichzeitig stehen die Verantwortlichen vor der Herausforderung, die Kosten der Studiengänge im Rahmen zu halten und eine übermäßige Fragmentierung des Lehrangebots zu vermeiden, um die Studiengänge überschaubar und zugänglich zu halten.

Trotz dieser Bemühungen hat der Druck, all diesen Anforderungen gerecht zu werden, zu einer starken Fragmentierung der grundständigen gewerblich-technischen Lehrkräftebildung an der TU Berlin geführt. Diese Fragmentierung ergibt sich aus der Beteiligung verschiedener Fakultäten an der Lehramtsausbildung, aus der Notwendigkeit, für das Zweitfach andere Universitäten einzubeziehen (TU Berlin 2015b), und aus neueren Kooperationen mit den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) wie im Lehramtsstudiengang Medientechnik (Stoll 2023), die diese Fragmentierung noch verstärkt haben. Diese Entwicklung wirft die Frage auf, inwieweit sich die starke Fragmentierung auf die Attraktivität der grundständigen Lehramtsstudiengänge auswirkt. Es besteht die Gefahr, dass die übermäßige Komplexität und die Vielzahl der

beteiligten Institutionen die Übersichtlichkeit des Studiums für die Studierenden erschweren.

Vor dem Hintergrund der seit 2017 rückläufigen Studienanfängerzahlen (KMK 2021b) kann für die TU Berlin das Fazit gezogen werden, dass die Ausdifferenzierung der beruflichen Fachrichtungen in grundständige Studiengänge, Quereinstiegsmasterstudiengänge und neue hochaffine Lehramtsstudiengänge einschließlich hochaffiner Zweitfächer zu einer Stabilisierung der Immatrikulationszahlen beigetragen hat und stellenweise sogar ein Wachstum zu verzeichnen ist.

Allerdings ist das Interesse am grundständigen Lehramtsstudiengang Elektrotechnik im gleichen Zeitraum so stark zurückgegangen, dass im Wintersemester 2024/2025 noch von fünf Personen studiert wird. Betrachtet man die Studierendenzahlen im Vergleich zum Mono-Bachelor Elektrotechnik (801 immatrikulierte Studierende) und Mono-Master Elektrotechnik (515 immatrikulierte Studierende) (TU Berlin 2024c), so stellt sich die Frage, aus welchen Gründen die gewerblich-technische Lehramtsausbildung im Vergleich zu den Ingenieurwissenschaften extrem niedrige Studierendenzahlen aufweist. Es stellt sich die Frage, wie mit dieser Situation umzugehen ist. Nimmt man die geringen Studierendenzahlen in diesem und anderen grundständigen Lehramtsstudiengängen mit Blick auf den Zuwachs durch die neuen Studiengänge und -modelle in Kauf? Sollen die grundständigen Lehramtsstudiengänge strukturell den Quereinstiegsmasterstudiengängen und Sondermaßnahmen angeglichen werden, u. a. durch eine geringere Fragmentierung, in der Hoffnung, dass sie dann wieder stärker nachgefragt werden? Oder sollte die berufliche Fachrichtung Elektrotechnik in weitere (hochaffine) Lehramtsstudiengänge ausdifferenziert und durch diese ersetzt werden?

Ein zentrales Problem stellt die Konkurrenzsituation der unterschiedlichen Studiengänge und Maßnahmen dar sowie die sich daraus ergebenden Kannibalisierungstendenzen. Es erscheint nachvollziehbar, wenn Studienmodelle und Sondermaßnahmen so aufgebaut und strukturiert werden, dass diese als attraktiv wahrgenommen werden und sich dies auf die Immatrikulationszahlen der grundständigen Studiengänge auswirkt. Die Quereinstiegsmaster werden gegenüber den grundständigen Studiengängen in vielfältiger Weise privilegiert, aber auch die Sondermaßnahmen werden gegenüber den Lehramtsstudiengängen strukturell bevorzugt. Dies geschieht in der Regel dadurch, dass für die neuen Sondermaßnahmen, Studiengänge und Studienmodelle bestimmte Strukturen bzw. Infrastrukturen geschaffen werden, die den grundständigen Studiengängen nicht zur Verfügung stehen, z. B. eine geringere Fragmentierung, eigene fachwissenschaftliche Veranstaltungen (TU Berlin 2019) oder spezielle Stipendien (SenBJF 2023b). Die Sondermaßnahmen verzichten wiederum auf bestimmte Anforderungen oder Standards, auf die aufgrund der Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) in den Lehramtsstudiengängen nicht verzichtet werden kann, z. B. das Absolvieren eines Betriebspraktikums (SenBJF 2023a). Dies erschwert die Konkurrenzfähigkeit der grundständigen Lehramtsstudiengänge gegenüber Sondermaßnahmen und Quereinstiegsmasterstudiengängen.

Die Perspektive der Studierenden, ihr jeweiliger Kompetenzstand und ihre Bedürfnisse sind im aktuellen Diskurs und auch in der grundsätzlichen Gestaltung der

Studienstrukturen vernachlässigt worden. Im aktuellen Diskurs wird viel Wert gelegt, den aktuellen Anforderungen in den Schulen gerecht zu werden (DGfE 2024, GEW 2024, SWK 2023b). Dabei wird insbesondere die Berücksichtigung einer heterogenen Schüler:innenschaft und des jeweiligen sozialen bzw. sozioökonomischen Hintergrunds betont (DGfE 2024, 3 f., SWK 2023b, 7 f., Walm und Wittek 2024, 5). Dies zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischem Hintergrund im aktuellen Diskurs anerkannt ist. Der sozioökonomische Hintergrund bzw. die soziale Herkunft der Studierenden, ihre Bedeutung für die Identifikation mit bestimmten Studiengängen und die damit verbundene Bindung der Studierenden an den Bildungsgang und die Bildungsinstitution wird jedoch in keiner der vorgestellten Expertisen und Stellungnahmen thematisiert oder gar als Stellschraube für eine effektive Versorgung mit Lehramtsabsolvent:innen wahrgenommen.

In der Regel werden Professionalisierungsanforderungen an Lehramtsstudierende und die Lehrkräftebildung formuliert. Es werden detaillierte Empfehlungen gegeben, welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte mitbringen müssen und welchen zukünftigen Herausforderungen sie sich stellen müssen (DGfE 2024, HRK 2023, Walm und Wittek 2024, 4 ff.), es fehlt jedoch eine detaillierte Ableitung, über welche Kompetenzen die Lehrkräftebildung, ihre Hochschullehrenden und Dozent:innen vor diesem Hintergrund verfügen sollten. Darüber hinaus fehlt eine Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Bedürfnissen einer heterogenen Studierendenschaft und der Frage, wie diese effektiv auf die aktuellen Herausforderungen des Lehrberufs vorbereitet werden können. Dies stellt einen blinden Fleck im aktuellen Diskurs der Lehrkräftebildung dar, steht einer zeitgemäßen professionellen Lehrkräftebildung im Wege und verhindert eine effektive Erhöhung der Absolvent:innenzahlen in Zeiten einer großen Mangelsituation. Eine erfolgreiche Erhöhung der Absolvent:innenzahlen setzt voraus, dass die Studienbedingungen nicht nur strukturell betrachtet werden, sondern die Perspektive der Studierenden selbst zum Ausgangspunkt genommen wird.

In **Kapitel sieben** wird die Perspektive der Studierenden und die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die Bildungsbiografie in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, um im weiteren Verlauf die Idee einer bildungsbiografisch orientierten und damit stärker subjektorientierten Lehrkräftebildung zu skizzieren.

Dieses Kapitel orientiert sich an der Bildungsbiografie einer Person. Zunächst werden die Voraussetzungen betrachtet, die eine Person mitbringen muss, um eine *erfolgreiche* Bildungsbiografie zu durchlaufen. Anschließend wird eine Phase betrachtet, die aus der Perspektive der sozialen Ungleichheitsforschung derzeit von besonderem Interesse ist, nämlich der *Übergang* von der allgemeinbildenden Schule in die Hochschule. Danach steht die Phase des *Studiums* im Mittelpunkt. Hier werden Habitusformen und Habituskonflikte innerhalb der Hochschule untersucht. Da sich diese Arbeit schwerpunktmäßig mit dem beruflichen Lehramtsstudium beschäftigt, wird abschließend in diesem Kapitel der Blick auf den späteren Arbeitsort *Schule* bzw. die soziale Herkunft und die Habitusformen von Lehrkräften fokussiert.

Insbesondere der Übergang von der Schule zur Hochschule erweist sich als eine kritische Phase, in der die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft sich in Chancenun-

gerechtigkeit manifestiert. Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums sind in erster Linie die familiären Bildungsaspirationen. Institutionelle Strukturen erhöhen dabei die Wahrscheinlichkeit, dass insbesondere Personen aus privilegierten Elternhäusern ein Studium aufnehmen (Kracke, Middendorff und Buck 2018). Personen aus weniger privilegierten Elternhäusern entscheiden sich trotz prinzipieller Eignung häufig gegen ein Hochschulstudium (Lange-Vester und Bremer 2020, 90, 94). Diese institutionellen Strukturen sind eine von mehreren Bedingungen in den Bildungsinstitutionen, die zur Reproduktion der bestehenden Sozialstruktur und sozialer Ungleichheiten beitragen.

Während des Studiums werden diese Ungleichheiten häufig noch verstärkt. Die Interaktionen innerhalb der Hochschule, die Erwartungen der Lehrenden und die institutionellen Strukturen können bestehende soziale Ungleichheiten vertiefen (Bülow-Schramm 2016, 55, Lange-Vester 2015). Der Habitus der Studierenden wird ständig herausgefordert und muss sich in einem Umfeld behaupten, das häufig von den Werten und Normen der ihnen fremden privilegierten sozialen Milieus dominiert wird (Brändle 2016, 185, Sinnreich 2007).

Hochschullehrer:innen, Dozent:innen wie auch Lehrkräfte bringen ihren eigenen sozialen Hintergrund mit in die Bildungsinstitution. Auch Lehramtsstudierende bringen als Lehrkräfte ihre eigene soziale Herkunft und ihren eigenen Habitus in den Unterricht ein, der wiederum ihre Interaktionen mit den Schüler:innen und die Bildungschancen der Schüler:innen beeinflusst. Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten beeinflusst auch die Ausbildung der Lehrkräfte und setzt sich in ihrer Berufspraxis fort.

Habitussensible Professionalität ist nicht biografisch garantiert, sondern muss im Studium erst aufgebaut und ausgebildet werden. Die Tatsache, dass bestimmte Lehramtsstudierende aus milieuspezifischen Aufstiegsprozessen rekrutiert werden, reicht nicht aus, um ihre professionelle Haltung gegenüber habitueller Heterogenität als gegeben anzunehmen (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 27 ff.).

Das deutsche Bildungssystem ist keineswegs ein chancengerechtes Umfeld, sondern an zentraler Stelle an der Reproduktion sozialer Strukturen beteiligt. Bildungsinstitutionen, die soziale Ungleichheiten abbauen wollen, statt sie blind zu reproduzieren, können nur entstehen, wenn Lehrende als Gestalter:innen von Lehr- und Lernsituationen befähigt werden, diese Zusammenhänge zu erkennen, sensibel für die soziale Herkunft und den Habitus einer Person zu agieren und auf strukturelle Veränderungen hinzuwirken (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 44).

Das **achte Kapitel** baut auf diesen Erkenntnissen auf und analysiert die durchgeführten Interviews vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln. Prägende Einflüsse auf die Bildungsbiografie sind erwartungsgemäß das Elternhaus und das soziale Umfeld, in Form der jeweiligen Bildungsaspirationen und der damit verbundenen Bildungs- und Qualifikationsziele.

Es wird gezeigt, dass diese Aspirationen und Ziele einer Person sehr unterschiedlich sein können und es daher notwendig ist, verschiedene Formen der Aspiration zu

unterscheiden. Im Rahmen der durchgeführten Interviews wurden folgende Aspirationsformen herausgearbeitet:

1. Akademisch-bildungsbezogene Aspiration
2. Sicherheitsorientierte Aufstiegsaspiration
3. Berufs- und qualifikationsbezogene Aspiration
4. Technisch-inhaltsbezogene Aspiration
5. Altruistisch-gemeinwohlbezogene Aspiration

Innerhalb der Interviews zeigte sich, dass die Befragten häufig dann bestimmte Ziele verfolgten, wenn sich mehrere vorhandene Aspirationen damit verbinden ließen. Am häufigsten wurde im Zusammenhang mit dem Ziel, Berufsschullehrkraft werden zu wollen, die Möglichkeit genannt, die technisch-inhaltsbezogene Aspiration mit der altruistisch-gemeinwohlbezogenen Aspiration zu verbinden und gleichzeitig in einem sinnstiftenden und gut abgesicherten beruflichen Kontext zu arbeiten.

In den Interviews zeigte sich ebenso, dass das jeweilige Herkunftsmilieu dabei unterschiedliche Auswirkungen haben kann. Während beispielsweise bestimmte soziale Milieus berufliche Bildungsziele unterstützen, fördern und anerkennen, können sie gleichzeitig akademische Bildungsziele ablehnen oder als nicht gleichwertig betrachten. Befragte berichten von Erfahrungen, in denen ihnen sowohl von den Lehrenden als auch von der eigenen Familie wenig zugetraut wurde. In anderen sozialen Milieus kann es aber auch genau umgekehrt sein, dass akademische Bildungsziele bevorzugt und berufliche Ziele als nicht gleichwertig anerkannt werden. In beiden Fällen führte dies dazu, dass die Eltern ihre Kinder von schulischen, beruflichen oder akademischen Ambitionen abzubringen versuchten, anstatt sie zu unterstützen.

Zentrale Problembereiche des Lehramtsstudiums aus Sicht der interviewten Studierenden sind unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Lehrveranstaltungen. Insbesondere in den ingenieurwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen wird der Bezug zur beruflichen Bildung bzw. zu den in berufsbildenden Schulen zu vermittelnden Inhalten vermisst. Hier wird im Zusammenhang mit den Erfahrungen an den HAW implizit die Frage aufgeworfen, inwieweit die Ingenieurwissenschaften der TU Berlin die geeigneten Bezugswissenschaften für die Lehramtsstudiengänge darstellen. Das Ziel der Lehrenden bzw. der Lehrveranstaltungen, Ingenieure bzw. Wissenschaftler:innen auszubilden, deckt sich nicht mit dem Ziel der Studierenden, Lehrkräfte für berufliche Schulen zu werden.

Lösungsansätze bzw. Lösungsideen für diese und weitere Problemfelder werden im **neunten Kapitel** vorgestellt und mit dem Konzept einer habitus- und aspirations-sensiblen Lehrkräftebildung verknüpft, das zum Ziel hat, die Strukturen des Lehramtsstudiums stärker als bisher auf das Ziel Lehrkraft für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Lehramtstyp 5) auszurichten. Dazu müssen bestehende Aspirationskonflikte vermieden bzw. abgebaut und die Studiengänge stärker auf die zukünftigen Anforderungen an Lehrkräfte für diesen Schultyp ausgerichtet werden. In diesem Zusammenhang ist zum einen die Bedeutung der beruflichen Bildung für die soziale Mobilität zu betonen und zum anderen die Profilierung des Lehramtsstudiums weg vom überhol-

ten, aber immer noch in den Strukturen der ingenieurwissenschaftlichen Studienanteile verankerten Konzept des:r *Fachlehrer:in* hin zu einem Berufsverständnis des:r *Berufspädagog:in* zu entwickeln, dessen:deren Aufgabe nicht nur in der Vermittlung von Fachwissen besteht, sondern auch darin, den Bedürfnissen einer heterogenen Schüler:innenschaft aus unterschiedlichen Berufsgruppen, Berufs- und Aspirationszielen gerecht zu werden. Die bestehenden Studienstrukturen an der TU Berlin bieten dafür derzeit nicht genügend Freiräume.

Eine Möglichkeit, innerhalb des Lehramtsstudiums gewisse Freiräume zu schaffen, ohne auf bestehende Inhalte in der fachwissenschaftlichen Ausbildung der beruflichen Fachrichtung sowie auf lehramtsspezifische Inhalte zu verzichten, wäre der Verzicht auf das allgemeinbildende Zweitfach. Damit stünden ca. 60 ECTS zur Disposition. Um insbesondere den aktuellen und zukünftigen Anforderungen gerecht zu werden, wäre z. B. ein *fachdidaktisch-berufspädagogischer Wahlpflichtbereich*, ein größerer *freier Wahlbereich* oder ein *integriertes Betriebspraktikum* denkbar.

Abschließend werden im **zehnten Kapitel** die gewonnenen Erkenntnisse in einem Fazit zusammengefasst und Perspektiven für die Weiterentwicklung der beruflichen Lehrkräftebildung skizziert, die zu einer nachhaltigen Attraktivitäts- und Qualitätssteigerung führen können.

2 Methodisches Vorgehen

Im Jahr 2017 wurden erste Überlegungen zu möglichen Fragestellungen und methodischen Zugängen für dieses Dissertationsvorhaben angestellt. Im Fokus standen dabei aktuelle Problemlagen von Lehramtsstudierenden, insbesondere vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels sowie der Gründe für Studienabbrüche und -wechsel. Es wurde die Ausgangshypothese gebildet, dass das Selbstverständnis der Studierenden, das stark durch eine Facharbeiter- und Ingenieurausbildung geprägt ist, stark technik-, medien- bzw. digitalorientiert ist. Dieses Selbstverständnis trifft im Lehramtsstudium häufig auf weniger technikaffine Lehrende und später in den Schulen auf ein weitgehend nicht digitalisiertes oder sogar digitalisierungsskeptisches Arbeitsumfeld. Diese Konstellation erschien insbesondere in der Zeit vor der Corona-Pandemie plausibel.

Dieser Forschungsansatz führte zu einem qualitativen und induktiven Forschungsdesign und ersten Vorarbeiten. In diesem Zusammenhang wurden entsprechend Weiterbildungen, Methodentreffen und Forschungskolloquien besucht. Basierend auf den Erkenntnissen aus den Weiterbildungen und Kolloquien wurde die Grounded Theory als methodischer Ansatz gewählt. Ausschlaggebend war die Passung dieser Methode zur Forschungsfrage und zu den bestehenden Rahmenbedingungen des Vorhabens.

Diese wurden im Rahmen eines Doktorandenkolloquiums vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Die Auswertung und Diskussion der ersten Ergebnisse im Kolloquium führte zu einer Veränderung des Forschungsschwerpunktes.

Die anfängliche Perspektive hatte nicht die erwartete Bedeutung, jedoch rückte zunehmend die soziale Herkunft bzw. der sozio-ökonomische Hintergrund der Befragten in den Fokus. Diese Dimension erwies sich für den Autor im Zusammenhang mit seiner subjektiven Wahrnehmung und seinen eigenen Erfahrungen im Studium als sehr bedeutend. Dieser Erkenntniswandel führte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der sozialen Ungleichheitsforschung und der Bildungssoziologie. Besonders einflussreich waren hier die Arbeiten von Pierre Bourdieu, Michael Vester und Andrea Lange-Vester sowie verschiedene Studien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), u. a. zum sogenannten Bildungstrichter (Kracke, Middendorff und Buck 2018, 4), die zu Beginn des Forschungsvorhabens veröffentlicht wurden.

Es zeigt sich, dass für die berufliche Bildung bestimmte Problemfelder bereits über einen sehr langen Zeitraum existieren und bestimmte bestehende Strukturen bereits Lösungsansätze darstellen, daher schlossen sich Recherchen zu aktuellen Studienmodellen und deren historischen Hintergründen an.

In den Jahren 2023/2024 startete zudem eine breit angelegte Debatte zentraler Stakeholder, die durch Stellungnahmen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der KMK angestoßen wurde (SWK 2023a). Diese Debatte führte zu einer Vielzahl weiterer Stellungnahmen und Gutachten, die aufgrund der Aktualität eben-

falls in die Forschung einbezogen und im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet wurden.

Das folgende Unterkapitel dient zunächst dazu, die Grounded Theory vorzustellen.

2.1 Grounded Theory

Glaser und Strauss entwickelten die Grounded Theory in den 1960er-Jahren im Rahmen einer Feldstudie. Ziel der Methode ist es, soziale Phänomene zu beschreiben und zu verstehen. Der Anspruch bestand darin, eine Methodologie zu entwickeln, die in der Lage ist, unterschiedliche Materialien als Datenquellen zu nutzen. Ursprünglich aus der Soziologie stammend, wurde die Grounded Theory bald auch in anderen Sozialwissenschaften angewandt (Strauss 1998, 1, 22).

Glaser und Strauss argumentieren, dass auch in den Sozialwissenschaften Theorien auf Daten aufbauen müssen bzw. dass Forschungsdaten das Fundament von Theorie darstellen (daher der Name), da sie sonst möglicherweise spekulativ bzw. ineffektiv sind. Soziale Phänomene sind komplex und benötigen für ihre Beschreibung und ihr Verständnis eine entsprechend komplexe Theorie. Diese nach Glaser und Strauss „konzeptuell dichte Theorie“ soll möglichst viele Aspekte und Perspektiven eines untersuchten Phänomens abbilden und miteinander in Beziehung setzen (ebd., 31).

Im Zusammenhang mit der Datenerhebung wendet Strauss sich gegen die Vorstellung, Forschung könne immer exakt, präzise und in ihrer Technik eindeutig sein. Weder seien die Naturwissenschaften frei von Zufällen, noch sei es in den Sozialwissenschaften aufgrund der Vielfalt von Forschungsstilen, Forschungsfeldern und Fragestellungen möglich, eine strenge Systematisierung methodischer Regeln aufzustellen. Es ist jedoch möglich, den Forschenden allgemeine Richtlinien und Orientierungshilfen an die Hand zu geben. Dabei ist die Grounded Theory nicht an bestimmte Datentypen, Forschungseinrichtungen oder spezifische theoretische Interessen gebunden (ebd., 32 f.).

Die Grounded Theory stellt sich weniger als eine konkrete Methode oder Technik dar, sondern vielmehr als ein Stil der qualitativen Datenanalyse. Ihre Entstehung ist durch zwei zentrale Denkrichtungen geprägt: zum einen durch den amerikanischen Pragmatismus, insbesondere beeinflusst durch John Dewey, und zum anderen durch die Chicagoer Schule der Soziologie, die Feldbeobachtungen und Interviews als Techniken der Datenerhebung einsetzte und die Arbeitssoziologie der 1930er- und 1940er-Jahre maßgeblich beeinflusste (ebd., 29 f.).

Die Grounded Theory ist in verschiedenen Bereichen weiterentwickelt und angepasst worden. In Münster haben Psycholog:innen um Franz Breuer das Konzept zur Reflexiven Grounded Theory (R/GTM) weiterentwickelt. Die Autor:innen der R/GTM gehen davon aus, dass Forschende nicht nur ausführende Organe sind, sondern eine subjektive Perspektive einbringen. Diese Perspektive umfasst historisch-kulturelle und lebensgeschichtliche Voraussetzungen wie Vorwissen, Erfahrungen, sozialen Hinter-