

DR. MANFRED SOMMER

Fakultät für Pädagogik  
(Arbeitsgruppe Bildungsplanung und Bildungsökonomie)  
Universität Bielefeld

## AUSSERSCHULISCHE BESCHÄFTIGUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR LEHRER UND KONSEQUENZEN FÜR IHRE QUALIFIZIERUNG

### 1. Empirische Befunde der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung<sup>1)</sup>

Außerschulische Beschäftigungsmöglichkeiten für Lehrer sind erwerbsstatistisch nur unvollständig ausfindig zu machen, weil viele Absolventen von Lehramtsstudiengängen - insbesondere für Gymnasien - als solche nicht in Erscheinung treten, da sie als Fachrichtung ihr hauptsächlich studiertes Fach angeben. Die absolute Zahl der nicht im Bildungsbereich Beschäftigten, als Lehrer ausgebildeten Hochschulabsolventen ist also größer als in Tabelle 1 ausgewiesen. Sie weist zudem eine seit 25 Jahren steigende Tendenz auf und erreichte 1980 mit mindestens 41 Tsd. eine Größenordnung, die andere bedeutsame Akademikergruppen in ihren sämtlichen Tätigkeitsfeldern zusammen nicht erreichen. So gab es 1980 in den folgenden Fachrichtungen weniger erwerbstätige Hochschulabsolventen: Architektur (21 Tsd.), Maschinenbau (30 Tsd.), Elektrotechnik (27 Tsd.), Chemie (30 Tsd.), Physik (20 Tsd.), Zahnmedizin (31 Tsd.), Pharmazie (34 Tsd.), Theologie (39 Tsd.), Psychologie (11 Tsd.) (CHABERNY/PARMEN-TIER/SCHNUR 1984). Aus diesem Vergleich wird deutlich, daß es angebracht ist, sich über die Beschäftigung und Ausbildung von Lehrern außerhalb des Schuldienstes Gedanken zu machen.

Sieht man von der quantitativ schwer abschätzbaren Grauzonenbeschäftigung von Lehramtsabsolventen ab (vgl. KAISER 1985, S. 100 und TEICHLER 1986) und hält man die freiberufliche Niederlassung von Lehrern zumindest in absehbarer Zeit für unrealistisch<sup>2)</sup>, dann bleibt die Suche nach

---

1) Eine ausführliche und kritische Kommentierung findet sich in SOMMER 1986a.

2) Zur Perspektive der freien Niederlassung von Lehrern vgl. OTTEN 1983.

Tab. 1: Hochschulabsolventen mit abgeschlossener Lehramtsprüfung außerhalb des Lehrerberufs bzw. des Bildungsbereichs<sup>a)</sup>

	1961 <sup>b)</sup>		1970		1980	
	in Tsd.	in v.H.	in Tsd.	in v.H.	in Tsd.	in v.H.
Erwerbstätige Lehramtsabsolventen	181	100	254	100	296	100
nicht als Lehrer tätig	11	6	27	11	18	6
nicht im Bildungs- und Wissenschaftsbereich tätig	12	7	30	12	41	14
davon:						
als Lehrer tätig	.	.	6	2	30	10
nicht als Lehrer tätig	.	.	24	10	11	4

Ergebnisse der Volkszählungen von 1961 und 1970 sowie des Mikrozensus von 1980; berechnet nach PARMENTIER 1971a und 1971b, Statistisches Bundesamt (1974), S. 112, IAB (1983), S. 144

a) Bildungsbereich: Wissenschaft, Erziehung, Bildung und Sport

b) ohne Höheres Lehramt; einschließlich Kunst und Publizistik

Angestelltenpositionen außerhalb des Wirtschaftszweigs "Wissenschaft, Bildung, Erziehung, Sport" die aussichtsreichste Flexibilisierungsstrategie, die mit der nahezu vollständigen Abhängigkeit vom schulischen Lehrerberuf zusammenhängende, besondere Krisenhaftigkeit dieses akademischen Teilarbeitsmarktes zu reduzieren.

Innerhalb der zunehmenden außerschulischen Lehrerbeschäftigung hat in den siebziger Jahren ein erheblicher Wandel von Nichtlehrer zu Lehrertätigkeiten sowie von der Privatwirtschaft zu den Organisationen ohne Erwerbscharakter stattgefunden. Alle Zeichen deuten darauf hin, daß die Lehramtsabsolventen im (halb-)staatlichen Bereich auch als Lehrer oder

zumindest lehrernah, in der Privatwirtschaft hingegen kaum als Lehrer, sondern meistens in den sektortypischen Berufen eingesetzt werden. Wenn für die weitere Ausdehnung der seit 1970 expansiven Lehrerbeschäftigung bei den Organisationen ohne Erwerbscharakter wegen ihrer Abhängigkeit von den öffentlichen Haushalten und Parafisci wenig Spielraum verbleibt, dann rückt die Frage nach der Rückgewinnung des im privatwirtschaftlichen Bereich verlorenen Terrains in den Mittelpunkt der Überlegungen.

Als gesichert kann gelten, daß der klassische freiwillige Berufswechsel geisteswissenschaftlicher Gymnasiallehrer ganz überwiegend in außerschulische Ausbildungs-, Kommunikations-, Fachreferats- und Forschungstätigkeiten im künstlerisch-publizistischen, wissenschaftlichen und Verbandsbereich mündete (KAMMERER-JOBGES u.a. 1980), wobei die neue Berufstätigkeit mehr an der fachwissenschaftlichen als an der pädagogisch-didaktischen Kompetenz anknüpft. Die Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV) sieht die Chancen der Lehrer im wesentlichen in denselben Berufsfeldern, verweist jedoch auf die starke Konkurrenz mit einschlägiger Ausgebildeten, die selbst die Gymnasiallehrer nur durch ein besonders ausgeprägtes persönliches Qualifikationsprofil bestehen können (SAGASSER 1978, MALY 1982).

Hinsichtlich der Berufsperspektiven von Lehramtsabsolventen (des Höheren Lehramts) in der Privatwirtschaft zeigte sich die ZAV eher skeptisch. Die berufsdeckungsanalytische Suche nach weiteren potentiellen Tätigkeitsfeldern für Absolventen sämtlicher Lehrämter eröffnete die Möglichkeit, deren Fähigkeit zur adressatenbezogenen Transformation und Reduktion komplexer Sachverhalte in der objektbezogenen Sachbearbeitung, in kundenorientierten Tätigkeiten sowie in der Informationsverarbeitung/EDV zur Geltung bringen, wodurch ein verglichen mit Nischenarbeitsplätzen wie Betriebszeitungsredakteur und Betriebssportlehrer weites Betätigungsfeld erschließbar wäre (PARMENTIER/STOOSS 1983).

Die Erfahrungen des Modellversuchs "Qualifizierung und Beschäftigungsmöglichkeiten von Lehrern in der privaten Wirtschaft" des Instituts der

deutschen Wirtschaft dämpfen diesbezügliche Hoffnungen. Beratungs- und Verkaufstätigkeiten werden von Lehramtsabsolventen - wie bereits vorher bekannt war - kaum akzeptiert. Ähnliches gilt für Sachbearbeitertätigkeiten, bei denen zudem unklar geblieben ist, ob die Qualifikationsanforderungen für Lehrer zu hoch oder zu niedrig sind. Angesichts des weiten Aufgabenspektrums, das unter Sachbearbeitung subsumiert wird, gibt es möglicherweise sowohl Unterforderungs- wie auch Überforderungstendenzen. Bestätigt wurde allerdings die Position der ZAV, daß hier kaum Anknüpfungspunkte zu den im Studium erworbenen Qualifikationen zu finden sind, wenn man von den für kaufmännisch-berufsbildende Schulen ausgebildeten Lehrern absieht. Positive Perspektiven bieten sich gegenwärtig hingegen bei den datenverarbeitenden Aufgaben (FALK/WEISS 1985).

Die von PARMENTIER ursprünglich aufgestellte hochschulpolitische Forderung an die Lehrerausbildung, Lehrer künftig bewußter auch als Fachleute für pädagogische und didaktische Fragen in außerschulischen Bereichen auszubilden, wurde in letzter Zeit immer mehr in das arbeitsmarktpolitische Postulat umgedeutet, die außerschulische Beschäftigung von Lehrern sei am ehesten durch Anknüpfung an ihrer pädagogisch-didaktischen Kompetenz zu befördern. Institutionelle Reformüberlegungen zur Lehrerausbildung wurden durch die individuelle Empfehlung an die Lehramtsstudenten abgelöst, die bestehende Lehrerausbildung bis zum Ende zu absolvieren, um ihre pädagogisch-didaktische Kompetenz voll zu entwickeln. Die Überprüfung der für dieses Postulat vorgebrachten empirischen Belege erbrachte einen negativen Befund. Stark komprimiert läßt sich feststellen:

1. Die pädagogisch-didaktische Kompetenz ist in außerschulischen unterrichteten Tätigkeiten von großem Vorteil. Doch auch hier kann sie fehlende Fachkenntnisse nicht substituieren. In der betrieblichen Erstausbildung sowie in weiten Bereichen der beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung sind die entsprechenden fachwissenschaftlichen Kenntnisse unabdingbar. Beide Qualifikationselemente können hier als gleichrangig gesehen werden.

2. Die pädagogisch-didaktische Kompetenz rangiert nur bei Beratungs- und Betreuungsaufgaben im Sozialbereich vor der fachwissenschaftlichen Kompetenz, weil letztere hier so gut wie bedeutungslos sind. Auch hier ist der Lehrer gegenüber Psychologen, Diplom-Pädagogen und Sozialarbeitern auf andere Art und Weise wieder der Fachfremde.
  3. In Medien-, Kommunikations- und Dokumentationsbetrieben sowie in entsprechenden Funktionen in gewerblichen und Dienstleistungsunternehmen ist die pädagogisch-didaktische Kompetenz hilfreich. Im Vordergrund stehen jedoch eindeutig die meist geisteswissenschaftlichen Fachkenntnisse. Der Lehramtsabschluß als solcher tritt hinter das individuelle Qualifikationsprofil der Philologen zurück.
  4. In allen übrigen außerschulischen Funktionsbereichen ist eine besondere Relevanz pädagogisch-didaktischer Qualifikationen lehramtsmäßiger Provenienz nicht erkennbar. Sie bilden zusammen mit den kommunikativen und sonstigen extrafunktionalen Qualifikationen ein Konglomerat, das vor allem in Führungspositionen von großer Bedeutung ist. Diese Qualifikationen werden jedoch auch von Fachwissenschaftlern durch Berufserfahrung und z.B. durch spezielle Kurse im Rahmen der Führungskräftefortbildung erworben und vertieft. Der Pädagoge ist hier als solcher kaum gefragt.
2. Konsequenzen für die wirtschaftsorientierte Nach- bzw. Requalifizierung von Lehramtsabsolventen

Der vierte soeben beschriebene Fall beschreibt die für die aktuellen Bemühungen der Integration von Lehrern in der Wirtschaft gegebene Ausgangssituation. Dies muß nicht zwangsläufig den "traditionellen, beim Fachwissen ansetzenden Ansatz" (STOOS 1984, S. 7) implizieren. Je höher nämlich die Bedeutung der extrafunktionalen Qualifikationen ist (KRAUS 1984, S. 30, veranschlagt sie mit 50 %), desto irrelevanter wird die Kontroverse, ob die fachwissenschaftliche oder die pädagogisch-didaktische Komponente des Studienfachwissens den geeignetsten außerschulischen Aufhänger darstellt. Großunternehmen scheinen bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen für Trainee-Programme z.B. mit

starker Marketingausrichtung so zu verfahren. Da die Unternehmen heute aus einem großen Angebot einschlägig diplomierter Hochschulabsolventen schöpfen können, dürften die Chancen von Lehramtsabsolventen, in Trainee-programme aufgenommen zu werden, mit weiter abnehmender Tendenz gering sein.

Wo die extrafunktionalen Qualifikationen nicht das vorrangige Einstellungskriterium sind, erfolgt die Integration von Lehrern in der Rangfolge ihrer "Wirtschaftsnähe". Am leichtesten ist sie für mathematisch-naturwissenschaftliche Lehrer sowie Berufsschul- und Diplom-Handelslehrer (STOOS 1984, S. 7). Je mehr an der fachwissenschaftlichen Qualifikation angeknüpft werden kann, umso eher kann die Integration von Lehramtsabsolventen dem üblichen betrieblichen Einarbeitungsweg des training-on-the-job folgen. Hauptzweck des IW-Modellversuchs war es deshalb auszuloten, ob Lehramtsabsolventen durch training-on-the-job, gegebenenfalls verbunden mit job-rotation und betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen praxisnah in qualifizierte betriebliche Tätigkeiten eingearbeitet werden können (FALK/WEISS 1985, S. 97). Die Vorteile gegenüber außerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen liegen auf der Hand.

1. Ein weiteres Hinauszögern des Einstiegs in die Wirtschaft und eine weitere Erhöhung des Berufseintrittsalters werden vermieden. Eine betriebliche Einarbeitungsphase ist ohnehin auch nach Umschulungen notwendig.
2. Die Betriebsspezifität des training-on-the-job ist hier ein Vorteil. Die Vermittlung eines breiten Repertoires genereller fachwissenschaftlicher Qualifikationen würde im Extremfall auf ein Zweitstudium in Betriebswirtschaftslehre, Maschinenbau etc. hinauslaufen. Bei der Problemgruppe Lehramtsabsolventen hat die schnelle und erfolgreiche Einarbeitung in einem Betrieb Vorrang vor der Flexibilität. Lehramtsabsolventen müssen ihre Defizite an generellem fachwissenschaftlichen Hintergrundwissen im Laufe ihres Berufslebens abbauen.
3. Die Berührungsgängste gegenüber der Wirtschaft können am ehesten in der Wirtschaft abgebaut werden - oder sich dort am nachhaltigsten

verdichten und so zum endgültigen Ausschluß dieser beruflichen Alternative führen. Betriebliche Maßnahmen wirken der für arbeitslose Junglehrer typischen Unentschlossenheit und heimlichen Schulorientierung stärker entgegen als Weiterstudieren, Fernlehrgänge und Umschulungen. Sie erleichtern den Aufbau einer neuen beruflichen Identität.

4. Das learning-by-doing vermittelt schneller sichtbare Erfolgserlebnisse. Gerade für Lehrer, die soeben das Referendariat mit der Erfahrung abgeschlossen haben, daß man Unterrichten nur durch Unterrichten lernt, bedeutet ein "zurück an den Schreibtisch und die Umschulungsbank" einen lernmethodischen und motivationalen Rückschritt.
5. Die betriebliche Einarbeitung erlaubt nicht nur dem Lehramtsabsolventen, sondern auch dem Betrieb eine schnelle Prüfung seiner Eignung. Training-on-the-job ist auch screening-on-the-job.
6. Nur betriebliche Maßnahmen können neben der fachlichen Einarbeitung auch die soziale Integration fördern. Sie lassen eine Übernahme auf einen Dauerarbeitsplatz bei Eignung als wahrscheinlicher erscheinen, wofür es inzwischen auch empirische Evidenz gibt<sup>3)</sup>.
7. Eine betriebliche Einarbeitung ermöglicht dem Lehramtsabsolventen z.B. durch eine in der Höhe angemessene Praktikantenvergütung eine Finanzierung des individuellen Lebensunterhalts.

Die Grenzen des training-on-the-job als Nachqualifizierungsstrategie sind jedoch ebenso evident. "Eine Einarbeitung unmittelbar am Arbeitsplatz ist letztlich nur möglich, wenn die betrieblichen Anforderungen und die Qualifikationen der Lehrer nicht allzuweit auseinander liegen. Durch ein Auswahlverfahren mußte deshalb dafür gesorgt werden, daß die Teilnehmer bestimmten fachlichen Mindestanforderungen gerecht werden" (FALK/WEISS 1985, S. 92f.). Allein hieraus wird ersichtlich, daß die betriebliche Einarbeitung vermutlich nur für eine Minderheit von in

---

3) Während 93 % der Jungakademiker, die 1983 eine Einarbeitung i.S. des § 49 AFG abgeschlossen hatten und zuvor arbeitslos waren, unmittelbar danach eine Beschäftigung aufgenommen hatten, war dies bei umgeschulten Jungakademikern nur zu 42 % der Fall (HOFBAUER 1985, S. 314).

wirtschaftsnahen Fächern ausgebildeten, besonders qualifizierten und motivierten Lehramtsabsolventen in Frage kommt. Die während des IW-Modellversuchs gewachsene Bereitschaft der beteiligten Betriebe, Lehrern zukünftig auch ohne Modellversuch eine berufliche Umorientierungschance zu geben, muß realistischerweise als Bereitschaft angedeutet werden, den "Rahm abzuschöpfen". Eine Lösung des Massenproblems ist gerade für die von ihrer fachlichen und persönlichen Voraussetzung her schwerer in die Wirtschaft zu integrierender Lehrer auf diesem Wege nicht zu erwarten.

Doch selbst bei dieser Positivauswahl arbeitsloser Lehrer wurde a priori nicht erwartet, alle fachlichen Lücken allein durch learning-by-doing schließen zu können. Nach übereinstimmenden Angaben der Fachvorgesetzten wie der Teilnehmer spielten deshalb auch der Arbeitsplatzwechsel, das Selbststudium sowie Einführungskurse, Fachlehrgänge und Seminare - teils aus der Führungskräfteausbildung, teils aber auch aus dem Betriebsunterricht für Auszubildende - eine wichtige Rolle bei der Nachqualifizierung (FALK/WEISS 1985, S. 232, 298). Die abschließende Evaluation zeigte, daß die Teilnehmer selbst dies nicht für ausreichend und zusätzliche Fachlehrgänge für wünschenswert hielten (FALK/WEISS 1985, S. 284, 300). Die Begleitforscher konzedieren, daß dieser Wunsch nicht nur als lehrertypische Präferenz für ein Lernen "off-the-job" verstanden werden kann, sondern auch zum Ausdruck bringt, daß fachliche Lücken durch den alleinigen Einsatz am Arbeitsplatz nicht ausreichend geschlossen werden konnten.

Es bleibt also die Notwendigkeit einer systematischen Vermittlung fehlenden Fachwissens zu konstatieren. Die im Prinzip wünschenswerte betriebsinterne Form ist bei zu großen fachlichen Lücken überfordert. Sie steht zudem vor dem Problem, das die üblichen betrieblichen Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme - letztere stehen ohnehin nur in größeren Unternehmen zur Verfügung - nicht auf arbeitslose Lehrer zugeschnitten sind und diese entweder unterfordern (betriebliche Erstausbildung) oder überfordern (Führungskräfteaus- und fortbildung). Es spricht deshalb manches dafür, die systematische Fachausbildung betriebsextern zu organisieren.

Während die betriebliche Einarbeitung erfolgsnotwendig auf eine maximale Verwertung der von den Lehramtsabsolventen mitgebrachten fachlichen Qualifikationen angewiesen ist, tendieren die außerbetrieblichen Maßnahmen zu einem weitgehenden Bruch mit der bisherigen Ausbildungsbiographie. "Da es sich bei der Lehrerausbildung um eine Ausbildung handelt, die in anderen Berufsbereichen kaum verwertet werden kann, wird meist nur eine Umschulung in Frage kommen" (HOFBAUER 1985, S. 307). Die Nachqualifizierung schlägt in eine Requalifizierung um. Das Landesarbeitsamt Baden-Württemberg hat bereits 1982 über Umschulungen von Lehrern in Berufe berichtet, die überwiegend auch anerkannte Ausbildungsberufe der beruflichen Erstausbildung, teilweise auch Fortbildungsberufe sind, z.B. Datenverarbeitungskaufmann, Programmierer, pharmazeutisch-technischer Assistent, Beschäftigungstherapeut, Krankenschwester, Altenpfleger, Industriekaufmann, Wirtschaftsinformatiker, Fremdsprachenkorrespondent, Schreiner, medizinisch-technischer Assistent. (KRAUS 1984, S. 26).

Arbeitsämter insbesondere in Universitätsstädten haben in letzter Zeit Umschulungsprogramme u.a. für arbeitslose Junglehrer aufgelegt. Der aus diesbezüglichen Pressemeldungen hervorgehende Eindruck, daß Lehrer vor allem in kaufmännische und Datenverarbeitungsberufe umgeschult werden, wird durch eine inzwischen vom IAB vorgelegte Auswertung der Geschäftsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit über die Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung bestätigt. Als Schulungsziele werden dort Warenaufleute, Datenverarbeitungsfachleute, Stenographen/Maschinenschreiber und Bürofachkräfte, aber auch Tischler und nicht-akademische Gesundheitsberufe genannt (HOFBAUER 1985, S. 314). Derartige Umschulungslehrgänge werden von einer breiten Palette von Weiterbildungsträgern angeboten. In der Regel dürfte es sich um vollzeitschulische Präsenzlehrgänge handeln. Selbst wenn die Praxisferne durch geeignete didaktische Maßnahmen wie zumindest phasenweise projektmethodische Aufgabenbearbeitung vermieden werden kann, so besteht ein gravierender Nachteil aller off-the-job-Umschulungen doch darin, die oben angeführten Vorteile des training-on-the-job zu entbehren.

Insbesondere die fehlende Integration in einen Betrieb dürfte dazu beitragen, daß Umschulungen hinsichtlich des wichtigsten Erfolgsindikators bei der Arbeitslosenweiterbildung wesentlich schlechter abschneiden: während 93 % der Teilnehmer an Einarbeitungsmaßnahmen anschließend in Arbeit waren (meistens durch Weiterbeschäftigung im Einarbeitungsbetrieb nach Auslaufen der Einarbeitungszuschüsse), hatten nur 42 % der Jungakademiker innerhalb der ersten sechs Monate nach Beendigung der Umschulung eine Arbeit aufgenommen. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß die Anbieter von Umschulungslehrgängen für arbeitslose Akademiker vor allem mit hohen Vermittlungsquoten werben. Die Wirtschaftsakademie für Lehrer e.V. veranschlagt sie auf 75 % (BEER 1986). Noch bessere Beschäftigungschancen stellen die bekannten Institute für informationstechnische Berufsbildung ihren potentiellen Absolventen in Aussicht, was angesichts der günstigen Arbeitsmarktlage und der vergleichsweise selektiven Zulassungs- und Ausbildungsmodalitäten (Tests) glaubwürdig ist.

Die respektiven Vor- und Nachteile der Einarbeitungs- und Umschulungsstrategie drängen die Idee dualisierter Fortbildungsmodelle für Lehrer auf. Das Fernlehrgangskonzept der Bad Harzburger Lehrerakademie ermöglicht die praxisbegleitende Umschulung, verwirklichen muß sie jedoch der einzelne Teilnehmer, der bei der schwierigen Suche nach einer Praktikantenstelle - das Kernstück des IW-Modellversuchs - auf sich selbst gestellt ist. "Solche Stellen sind nicht gerade einfach zu bekommen, doch lehrt die Erfahrung, daß dies keinesfalls unmöglich ist" (BEER 1986). Es ist daher als nicht zu unterschätzender Gewinn anzusehen, wenn ein "duales Modell" betriebspraktische Ausbildungsphasen obligatorisch integriert. Wenn auch Erfahrungsberichte noch nicht vorliegen, so gibt es doch zumindest Hinweise auf die Existenz derartiger Versuche. "Eine zweijährige Ausbildung zum Industriekaufmann bietet das Düsseldorfer Arbeitsamt jetzt Lehrern, Dolmetschern und Übersetzern ohne Job an. Wie das Amt mitteilte, sollen in einem ersten Lehrgang 25 Teilnehmer nicht nur Buchführung und Maschinenschreiben üben, sondern auch technisches Englisch und ein Grundkurs in elektronischer Datenverarbeitung stehen auf dem Programm. Mindestens sechs Monate soll praktisch in einem Betrieb gearbeitet werden" (Neue Westfälische vom 21.5.1985). In einem Modellver-

such des Arbeitsamtes Hamburg soll der betriebspraktische Ausbildungsanteil sogar bei über 50 % liegen. Aus betriebsorganisatorischen Gründen ist ein vollzeitliches Blockpraktikum einer lehrgangsbegleitenden Teilzeitarbeit vorzuziehen.

Ähnlich wie beim IW-Modellversuch dürfte es auch für die Arbeitsämter schwierig sein, Praktikanten- oder befristete Arbeitsplätze für duale Umschulungen einzuwerben. Die Mitwirkungsbereitschaft von Unternehmen könnte stimuliert werden, wenn sich die Praxisphase an den Umschulungslehrgang angeschlossen und den Unternehmen während dieser Zeit ein Einarbeitungszuschuß gewährt werden könnte.

Derartige dualisierte Umschulungen für Lehrer dürfen nicht mit einer Ausbildung von Lehramtsabsolventen im dualen System verwechselt werden. Eine klassische "Lehre" nach einem Studium kommt eindeutig zu spät. Sowohl für die Tätigkeit in der Schule als auch zur Erleichterung der Aufnahme einer außerschulischen Beschäftigung wäre hingegen begrüßenswert, wenn mehr Lehramtsstudenten vor Studienbeginn eine berufliche Ausbildung absolviert hätten.

Die Umschulung arbeitsloser Lehrer bleibt jedoch insofern bildungspolitisch paradox, als "Personen", die erst vor kurzem die qualifizierteste Ausbildung absolviert haben, die unsere Gesellschaft überhaupt anzubieten hat (nämlich eine Fachhochschul- oder Hochschulausbildung), beruflich weitergebildet werden müssen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern" (HOFBAUER 1985, S. 307). Es ist deshalb davor zu warnen, sich an die aus aktuellen Arbeitsmarktproblemen akademischer Berufsanfänger resultierenden Umschulungsüberlegungen und -programme als eine dauerhaft akzeptable Ausbildungsstrategie zu gewöhnen. Um dem vorzubeugen ist zu prüfen, inwieweit die Hochschulen u.a. auch für Lehramtsstudenten zusätzliche Qualifikationen anbieten können (HOFBAUER 1985). Ferner ist vor dem Hintergrund der hier dargelegten Erkenntnisse der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung die weitergehende Frage zu stellen, - ob Lehramtsstudenten nicht zusätzlich, sondern anders zu qualifizieren

sind und ob ihr Studienabschluß anders zu zertifizieren ist - ob die Lehrerausbildung also zu reformieren ist.

### 3. Konsequenzen für die Zusatzqualifizierung von Lehramtsstudenten

Betrachten wir zunächst die Zusatzqualifizierung und -zertifizierung für Studenten der herkömmlichen Lehramtsstudiengänge. Hierzu lassen sich folgende Thesen formulieren:

1. Der Stellenwert fachlicher Zusatzqualifikationen für die Verbesserung der außerschulischen Beschäftigungschancen ist schwer abschätzbar und erst recht nicht quantifizierbar. Fachliche Zusatzqualifikationen können in Verbindung mit betrieblicher Praxiserfahrung sowie extra-funktionalen Qualifikationen (Persönlichkeit, Motivation etc.) sehr nützlich sein, weshalb auch eine abgeschlossene Berufsausbildung vor Studienbeginn von Vorteil ist. Isolierte und rein theoretische fachliche Zusatzqualifikationen sind hingegen von eingeschränktem und zweifelhaftem Wert.
2. Zertifizierte hochschulische Zusatzqualifikationen sind je nach Fächergruppe unterschiedlich einzuschätzen. In mathematisch-naturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Fachrichtungen empfiehlt sich bei hinreichender Durchlässigkeit ein paralleles Diplomstudium, insbesondere dann, wenn das zweite Schulfach zugleich als Nebenfach des Diplomstudiengangs fungieren kann (bsp. Mathematik/Physik). U.U. ist jedoch eine Promotion arbeitsmarkteffektiver als ein Diplom (bsp. Chemie). In den geisteswissenschaftlichen Fächern verbessert ein zusätzlicher Magisterabschluß die außerschulischen Berufschancen nicht.
3. Die Vielfalt der in den Verbleibsstudien als nützlich bezeichneten Zusatzqualifikation bzw. der fachlichen Defizite, auf die potentiell mit präventiven Zusatzqualifikationsangeboten reagiert werden könnte, spiegelt die zersplitterte Heterogenität der außerschulischen Lehrerbefähigung wieder. Die Zusatzqualifizierung muß deshalb grundsätz-

lich dem einzelnen Lehramtsabsolventen freigestellt und ihm in der inhaltlichen Ausgestaltung überlassen bleiben (GELLERT/SCHINDLER 1980, S. 202f.).

4. Mit aller gebotenen Vorsicht lassen sich vier Zusatzqualifikationen benennen, die besonders häufig und in den verschiedensten Beschäftigungskontexten erwähnt werden:
  - betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse
  - EDV - Grundkenntnisse
  - organisatorische Kenntnisse
  - wirtschafts- und technikspezifische Fremdsprachenkenntnisse.Hierauf sollten Lehramtsstudenten in der Studienberatung besonders hingewiesen werden.
5. Zusatzqualifikationen sollten nach Möglichkeit studienbegleitend erworben werden. Gegen ein Zweit- oder Zusatzstudium bestehen in der Wirtschaft wegen der Erhöhung des Berufseintrittsalters, der zu theoretischen Ausrichtung, der Obsoleszenz der im Erststudium angeeigneten Kenntnisse und der Festigung unrealistischer Erwartungshaltungen Vorbehalte (SCHINDLER et al. 1984, S. 106f.; FALK/WEISS 1985, S. 48).
6. Nach dem Lehramtsstudium sollten Zusatzqualifikationen möglichst praxisnah auf den im Abschnitt 2; vorgestellten Wegen erworben werden. Ein Aufbaustudium kann ausnahmsweise empfohlen werden, wenn es entweder auf eine Promotion in einer Fachrichtung zielt, wo diese auch für Diplomierte üblich und arbeitsmarktrelevant ist (bsp. Chemie), oder wenn es innovative, auf neue Tätigkeitsfelder hin ausgerichtete Qualifikationen hervorbringt, die sowohl an der fachwissenschaftlichen wie an der pädagogisch - didaktischen Kompetenz aus dem Lehramtsstudium anknüpfen (Beispiel wäre ein Aufbaustudium "Umweltberater" für Biologie- und Chemielehrer). Dies sollte von den Hochschulen bei der Entwicklung weiterbildender Studiengänge mit bedacht werden.
7. Fachliche Zusatzqualifikationen können während des Studiums nicht nur an den Hochschulen, sondern auch in Volkshochschulen, Sprachschulen, Berufsbildungswerken und sonstigen Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung erworben werden. Auch hierüber sollten Lehramtsstudenten in der Studienberatung informiert werden.

8. Die aus der Sicht der Wirtschaft geeignetste Form zusätzlicher Qualifizierung stellen studienbegleitende betriebliche Praxiserfahrungen z.B. als Werksstudent oder Praktikant dar. Neben der praxisnahen fachlichen Qualifizierung dokumentieren sie vor allem Eigeninitiative, außerschulisches Interesse, Orientierungs- und Mobilitätsbereitschaft sowie nicht vorhandene Vorurteile. Aus bildungsökonomischer Sicht fungieren sie somit vor allem als "Signal" für die von den Arbeitgebern besonders wichtig gehaltenen, aber schwer überprüfbaren extrafunktionalen Qualifikationen.

#### 4. Konsequenzen für die Lehrerausbildung

Während für die gegenwärtig arbeitslosen Junglehrer, die im Referendariat befindlichen Anwärter, sowie die Lehramtsstudenten höherer Semester erhebliche Probleme der Aufnahme in den Schuldienst zu diagnostizieren bzw. zu prognostizieren sind (TIMMERMANN 1984), ist die Perspektive für die Studienanfänger der nächsten Jahre ungewisser. Unabhängig davon, ob die heute relativ wenigen Lehramtsstudienanfänger nach Abschluß ihres Vorbereitungsdienstes Mitte der neunziger Jahre vor geschlossenen oder offenen Schultüren stehen werden, werfen die Untersuchungen zum außerschulischen Verbleib von Lehramtsabsolventen die prinzipielle Frage nach einer Flexibilisierung des Verhältnisses von Lehrerausbildung und -beschäftigung auf. Auch hierzu einige grundsätzliche, thesenartige Überlegungen:

1. Eine Reform der Lehrerausbildung wird zur Bewältigung der gegenwärtigen, sich in den nächsten Jahren "unvermeidlich" weiter zuspitzenden gegenwärtigen Überfüllungskrise des Lehramts (TITZE 1986) nichts mehr quantitativ wesentliches beitragen können. Lehrerarbeitsmarktpolitisch ist eine Reform der Lehrerausbildung nur mit der nächsten Überfüllungskrise zu begründen, die allerdings ohne eine Reform der Lehrerausbildung umso sicherer und nachhaltiger ins Haus steht.
2. Eine Reform der Lehrerausbildung sollte - soweit sie arbeitsmarktpolitisch motiviert ist - das Hauptziel verfolgen, die oben beschriebene, besonders problematische Monostruktur der Lehrertätigkeit aufzubrechen.

3. Eine Reform der Lehrerausbildung sollte ebenfalls unter Beschäftigungsgesichtspunkten generell zyklusdämpfend wirken, also auch zur Vermeidung bzw. Abfederung eines Lehrermangels beitragen. Dies allein schon deshalb, weil ein neuer Lehrermangel einen Run auf die Lehramtsstudiengänge auslösen wird, der die anschließende Überfüllungskrise programmiert.
4. Eine Reform der Lehrerausbildung sollte die Ideallinie suchen, auf der potentielle Lehrer sowohl auf eine schulische oder außerschulische Unterrichtstätigkeit als auch auf eine Beschäftigung in einem anderen Berufsfeld besser vorbereitet werden. "Zu prüfen ist, ob tatsächlich immer eine bessere Vorbereitung auf außerschulische Tätigkeiten zu einer schlechteren Vorbereitung auf das Lehramt führen muß und umgekehrt" (TEICHLER 1986).
5. Reformen der Lehrerausbildung sollen also nicht die bisher ausschließliche Orientierung an der Schule durch eine ebenso exklusive Fixierung auf außerschulische Tätigkeitsfelder ersetzen, sondern erstere um letztere ergänzen. Diese Meinung wurde am Ende des IW - Modellversuchs - sicher zur Überraschung mancher Skeptiker - nicht nur von den beteiligten Lehramtsabsolventen, sondern auch von ihren Fachvorgesetzten vertreten (FALK/WEISS 1985, S. 378f.).
6. Eine breite Übereinstimmung scheint auch darüber möglich, daß die Notwendigkeit einer stärkeren Einbeziehung der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technischen und politischen Zusammenhänge einer immer komplexer werden Industrie-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft in den schulischen Unterricht auch diesbezügliche außerschulische Handlungskompetenzen der Lehrer erfordert und daß dadurch auch der Einstieg für Lehrer in außerschulische Berufsbereiche erleichtert wird. Selbst hartnäckige Professionalisierungs-Verfechter akzeptieren inzwischen, daß schulpädagogische und arbeitsmarktpolitische Erfordernisse der Lehrerausbildung kompatible Reformanstöße geben können.
7. Dieser Grundkonsens erweist sich allerdings für die Formulierung konkreter Reformmaßnahmen als zu vage. Seine Tragfähigkeit geht über ein erweitertes Verständnis von Praxisbezug in der Lehrerausbildung und

der daraus abgeleiteten Forderung, neben schulpraktischen Studien auch ein Betriebspraktikum aufzunehmen, nicht hinaus. Ansonsten hat sich zwar die Begründung für eine professionalisierte Lehrerbildung verschoben, nicht aber die Rigorosität, mit der sie eingefordert wird. Während früher Polyvalenz als Qualitätsgefährdung schulischer Lehrerarbeit abgelehnt wurde, soll sie heute gerade durch Professionalisierung garantiert werden. "Gerade die Professionalisierung der Lehrerarbeit und der in ihr angelegte Praxisbezug garantieren die Polyvalenz der Ausbildung und eine über die schulische Verwendbarkeit hinausgehende Qualifikation" (JAHNKE 1983, S. 108). Am Ende steht dann die Interimsforderung eines einheitlich achtsemestri- gen Studiums für alle Lehrämter mit einem zwölfmonatigen (!) Betriebspraktikum als Vorstufe zur einphasigen Lehrerbildung. Die Unvereinbarkeit mit sämtlichen in den letzten Jahren diskutierten, auf Polyvalenz zielenden Reformkonzepten (z.B. WISSENSCHAFTSRAT 1978, BUNK 1982, ABELS/PRIEBE 1984; vgl. auch SOMMER/TIMMERMANN 1983) liegt auf der Hand.

8. Es fällt auf, daß sich die Vertreter des neu titulierten Konzepts der Polyvalenz durch verstärkte Professionalisierung einseitig auf die Hypothese des Lehrers als Fachmann für pädagogisch-didaktische Fragen beziehen, die ihnen als Kronzeuge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung für die Beibehaltung des favorisierten Lehrerbildungskonzepts dient. Diese Interpretation der Ergebnisse der Erwerbsstatistik und der Verbleibsforschung hält einer kritischen Revision m.E. nicht stand (SOMMER 1986a).
9. Fazit: Aus den Studien zu den außerschulischen Beschäftigungsmöglichkeiten für Lehrer sind bisher keine Konsequenzen für die Lehrerbildung gezogen worden, obwohl die außerschulisch begründete Notwendigkeit als erwiesen gelten kann (die gegenteilige Auffassung vertritt WILDT 1986). Wo sie früher gesehen wurde, wird sie heute manchmal schon wieder übersehen. So klammert das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, das sich in den Schlußfolgerungen aus seinen Verbleibsuntersuchungen noch an den Wissenschaftsratsempfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots von 1978

orientierte (GELLERT/SCHINDLER 1980; HARNIER et al. 1981), neuerdings institutionelle Reformen des Lehrerstudiums aus seinen Empfehlungen zur Verbesserung der außerschulischen Beschäftigungschancen von Absolventen des Studiums für das Lehramt an Gymnasien aus (SCHINDLER et al. 1984, S. 96-122). Die Empfehlungen individualisieren das Problem, indem Lehramtsstudenten nahegelegt wird, sich besser beraten und informieren zu lassen, Praxiserfahrungen und Zusatzqualifikationen zu erwerben und ihre Bewerbungsstrategie zu verbessern. Mit diesem Appell sind jedoch weder die Hochschulen noch die Kultusminister als die für die Lehrerausbildung Zuständigen aus der Mitverantwortung entlassen. Im Zusammenspiel von Arbeitsmarkt- und schulpädagogischer Forschung (vgl. z.B. LIEBAU 1986) sollte die Lehrerausbildung reformiert werden, bevor das Thema von einem neuen Lehrermangel oder auch nur von seiner Beschwörung wieder von der Tagesordnung abgesetzt wird.

### Literaturverzeichnis

- Abels, H./Priebe, L. (1984), Faszination oder Kompetenz? Das Konsekutivmodell und die Schulpraxis. In: Deutsche Universitäts-Zeitung 1984, H. 10, S. 14-17.
- Beer, K.P. (1986b), Fernlehrgänge für arbeitslose Lehramtsabsolventen - Der Modellversuch der Wirtschaftsakademie für Lehrer. In: Sommer, M. (Hrsg.) (1986b).
- Bunk, G.P. (1982), Nur für die Schule tauglich? Fachstudium statt Lehramtsausbildung - Plädoyer für eine Kurskorrektur. In: Deutsche Universitätszeitung (DUZ/HD) 1982, H. 8, S. 20-21.
- Chaberny, A./Parmentier, K./Schnur, P. (1984), Ausbildungsspezifische Strukturdaten, Teil 2: Schulische Ausbildung (Beitr AB 62,2), Nürnberg 1984.
- Falk, R./Weiß, R. (1985), Lehrer in der Wirtschaft. Modellversuch zur Qualifizierung und Integration (Studien zu Bildung und Wissenschaft Bd. 18), Bad Honnef.
- Gellert, C./Schindler, G. (1980), Analyse der Tätigkeitsfelder der Hochschulabsolventen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium (Materialien zur Bayerischen Hochschulforschung, Bd. 24). München 1980.

- Harnier, L.V./Berger, P./Gellerst, C./Schindler, G. (1981), Analyse der Tätigkeitsfelder der Hochschulabsolventen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium 1977 und 1978 (Materialien zur Bayerischen Hochschulforschung, Bd. 31), München 1981.
- Havers, N./Parmentier, K./Stoß, F. (1983), Alternative Einsatzfelder für Lehrer? Eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Diskussion (BeitrAB 73), Nürnberg.
- Hofbauer, H. (1985), Berufliche Weiterbildung für arbeitslose Jungakademiker, In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1985, S. 307-314.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (1983). Weniger Lehrer außerhalb ihres Berufs tätig. Ein Vergleich zwischen Mikrozensus 1980 und Berufszählung 1970. IAB-Kurzbericht. 21.12.1983. Nürnberg.
- Jahnke, J. (1983), Keine Zukunft für Barfußlehrer. Überlegungen zur Lehreraufgabe. In: Hinz, U. (Hrsg.): Keine Zukunft für Lehrer? Essen, 1983, S. 100-115.
- Kaiser, M. (1985), "Alternativ - ökonomische Beschäftigungsexperimente" - quantitative und qualitative Aspekte. Eine Zwischenbilanz. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1985, S. 92-104.
- Kammerer-Jöbges, B./Kammerer, G./Schindler, B./Zollondz, H.-D. (1980), Beschäftigungsmöglichkeiten und -bedingungen von Lehramtsabsolventen geisteswissenschaftlicher Fächer außerhalb des Schuldienstes. München.
- Kraus, J. (1984), Alternative Arbeitsmärkte für Lehrer. Erfahrungen, Untersuchungen, Ratschläge (Bundesarbeitsgemeinschaft der Referendare und Studienräte im Deutschen Philologenverband). Landshut.
- Liebau, E. (1986b), Praktische Lehrerbildung und Schulentwicklung. Überlegungen zur Polyvalenz-Debatte aus schulpädagogischer Sicht. In: Sommer, M. (Hrsg.) (1986b).
- Maly, K. (1982), Zur Berufssituation und den Berufsaussichten der Lehrer. In: AIS-Information, Nr. 3, 1982.
- Otten, D. (1983), Alternativen zur staatlichen Beschäftigung von Lehrern. Ein soziologischer Beitrag zur Diskussion um die Lehrerarbeitslosigkeit. In: Hinz, U. (Hrsg.): Keine Zukunft für Lehrer?, Essen, 1983, S. 117-143.
- Parmentier, K. (1971a), Die Erwerbspersonen mit Hochschulausbildung 1961, Teil 1: Gliederung und Studienfachrichtungen und Berufsgruppen, Konzentrationsmaß (MatAB Nr. 12/1971). Nürnberg.

- Parmentier, K. (1971b), Die Erwerbspersonen mit Hochschulausbildung 1961, Teil 3: Studienfachrichtung und Wirtschaftszweig (MatAB Nr. 14/1971). Nürnberg.
- Parmentier, K./Stoß, F. (1983), Außerschulische Beschäftigungsmöglichkeiten für Lehrer, Geisteswissenschaftler und Philologen. In: Havers, N. et al. (1983), S. 33-109.
- Sagasser, R. (1978), Die Arbeitsmarktlage für Lehrer des höheren Lehramtes im schulischen und außerschulischen Bereich. In: Informationen der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung, Nr. 1, 1978.
- Schindler, G./Evert, P./Harries, L.v./Seiler-König, E. (1984), Verbesserung der außerschulischen Beschäftigungschancen von Absolventen des Studiums für das Lehramt an Gymnasien (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung). München 1984.
- Sommer, M./Timmermann, D. (1983), Thesen zum V. Symposium "Stufenlehrausbildung im Spannungsfeld von Studienreform und Lehrerarbeitslosigkeit". In: Arbeitskreis Didaktik und Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld (Hrsg.): Stufenlehrausbildung im Spannungsfeld von Studienreform und Lehrerarbeitslosigkeit, Bielefeld 1983, S. 52-63.
- Sommer, M. (1986a), Lehramtsabsolventen in außerschulischen Tätigkeitsfeldern: Bestandsaufnahme und Konsequenzen für Qualifizierung, Bielefeld 1986 (unveröffentlichtes Manuskript). L ihre
- Sommer, M. (Hrsg.) (1986b), Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung. (erscheint demnächst).
- Statistisches Bundesamt (1974), Fachserie A. Bevölkerung und Kultur. Volkszählung vom 27. Mai 1970, Heft 14: Bevölkerung nach dem Ausbildungsstand, ausgewählten Fachrichtungen und Nettoerwerbseinkommen. Stuttgart-Mainz 1974.
- Stoß, F. (1984), Alternative Tätigkeitsfelder für Lehrer - Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen. (Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags an der Universität Bremen vom 29.11.1984). Nürnberg.
- Teichler, U. (1986), Qualifikationen und Tätigkeitsbereiche von Absolventen der Lehrerbildung - Überlegungen aus der Sicht der Berufs- und Qualifikationsforschung. In: Sommer, M. (Hrsg.) 1986b.
- Timmermann, D. (1984), Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland (2. Teil). In: betrifft: erziehung, 1984, H. 12, S. 50-55.
- Titze, H. (1986b), Historische Erfahrungen mit der Steuerung des Lehrbedarfs. Ein Beitrag aus der Sicht der historischen Bildungsforschung. In: Sommer, M. (Hrsg.) (1986b).
- Wildt, J. (1986b), Ist die Lehrerausbildung noch zu retten? - Zum Stellenwert von Praxiserfahrungen in Professionalisierungskonzepten aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Sommer, M. (Hrsg.) (1986b).
- Wissenschaftsrat (1978), Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots (verabschiedet am 16.11.1978). Köln.