



Universitäre Lehrer*innenbildung in Sachsen-Anhalt

Positionspapier des Direktoriums des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Lehrer*innen üben einen hochanspruchsvollen und besonders verantwortungsvollen Beruf aus, dem Wertschätzung gebührt und der eine professionelle Qualifizierung erfordert. Denn Lehrer*innen sind für nicht weniger zuständig als das Lernen, die Entwicklung und die fachlichen und überfachlichen Bildungsprozesse der ihnen anvertrauten Schüler*innen (KMK 2014). Überdies wachsen die Anforderungen mit Blick auf den schulischen Alltag stetig. Bildungsgerechtigkeit, Inklusion, Mehrsprachigkeit, Heterogenität, Digitalisierung um nur einige aktuelle Entwicklungen zu nennen. Für die verantwortliche Erfüllung ihres gesellschaftlichen Auftrags benötigen Lehrer*innen eine Menge: neben sehr fundiertem fachlichen Wissen, auch fachdidaktische, pädagogische, psychologische und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse und Befähigungen.

Unter dem Stichwort der „doppelten Professionalisierung“ firmiert diese Perspektive auf den Lehrer*innenberuf und die daraus abzuleitende Qualifizierungsbedeutsamkeit im Sinne einer Professionalisierung im Wissenschaftsdiskurs (Helsper 2001). Doppelte Professionalisierung meint, dass der Lehrer*innenberuf mit der genannten Zuständigkeit für die Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse und der hohen Verantwortung, die aus dieser Zuständigkeit resultiert, sowohl einen Habitus des routinierten, praktischen Könnens als auch einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus der Distanzierung und Kritik erfordert. Beides ist wichtig! Der souveräne Praxisvollzug ebenso wie die Bereitschaft, Praxis zu analysieren und reflexiv in Frage zu stellen. Beides bildet – wenn man so will – eine widersprüchliche Einheit, die der Lehrer*innenberuf mit anderen professionellen Berufen (z. B. Ärzten) teilt.

Betrachtet man die Geschichte der Lehrer*innenbildung in Deutschland, so zeigt sich der Trend zur Verwissenschaftlichung seit Beginn des 19. Jahrhunderts, zunächst über das Fachstudium für die Gymnasiallehrer an Universitäten, dann aber zunehmend auch für andere Lehrämter und für fachdidaktische und pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Studienanteile (vgl. Terhart 2016).

Mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten ab den 1980er Jahren etablierte sich hier ein neues Professionalitätsverständnis, „dass sowohl die Arbeit als auch die Ausbildung der Lehrer zunehmend wissenschaftsbestimmt und wissenschaftsbasiert sein soll“ (ebd., S. 71).

Hier zeigt sich eine Traditionslinie, die im Sinne eines spezifisch deutschen Musters in der „Lehrerausbildungs- und Lehrpolitik [...] in Deutschland das zentrale strategische Instrument der Qualitätssicherung und der Leistungsverbesserung (Improvement)“ sah (Zymek

2017). Die damit lang andauernde Verbindung von Lehrer*innenbildung und Wissenschaft hat schließlich auch dazu beigetragen, den Blick auf die beruflichen Anforderungen selbst zu schärfen und darüber auch zu einer stetigen Überarbeitung und Verbesserung des Lehramtsstudiums beizutragen. Nach der Wiedervereinigung 1989/90 wurden die bis zu diesem Zeitpunkt erreichten Standards der Lehrer*innenbildung für alle Schulformen in den neuen Bundesländern etabliert. In diese Traditionslinie ist auch die Bund-Länder-Initiative zur Verbesserung der Lehrerbildung (z. B. BMBF 2016) einzubetten.

Mit dem gewonnenen Zuwachs an empirischen Befunden zum Lehrer*innenberuf und seiner theoretischen Verankerung ist eine spezifische Form der Lehrer*innenbildung entstanden, die weit entfernt ist von historisch früheren und oft etwas einfachen Konzepten der beruflichen Befähigung für Lehrer*innen (z. B. das seminaristische Ausbildungskonzept für Volksschullehrer zu Beginn des 19. Jahrhunderts).

In jüngster Zeit gibt es bundesweit, aber besonders auch in Sachsen-Anhalt Entwicklungen, die wir mit Sorge betrachten, weil sie gegen die oben gewonnene Perspektive gerichtet scheinen und mit der Zurückweisung der Qualifizierungsbedeutsamkeit des Lehramtsstudiums an der Universität nicht nur eine bedenkliche Wissenschaftsfeindlichkeit implizieren, sondern auch die komplexe Ansprüchlichkeit des Lehrer*innenberufs selbst negieren bzw. unzureichend anerkennen.

Mehr noch droht die Gefahr des Rückfalls hinter bereits erreichte Standards der Qualifizierung von Lehrkräften an Universitäten, die der Qualität von Unterrichtspraxis entgegenlaufen und somit die Kompetenzentwicklung und Befähigung zukünftiger Schülergenerationen aufs Spiel setzen.

Die markierten Entwicklungen beziehen sich u.a. auf den aktuell erforderlichen Rückgriff auf Seiten- und Quereinsteiger*innen für den Schuldienst, angesichts des bestehenden und in den nächsten Jahren noch wachsenden ungedeckten Lehrer*innenbedarfs. Die vorliegenden Konzepte des Landes zur Nachqualifizierung dieser Lehrkräfte unterlaufen jedoch die Standards der Lehrer*innenbildung (vgl. Papier der GEW 2016; Stellungnahme Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe 2017). Ähnliches gilt für die geplanten Veränderungen der „Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Laufbahnprüfungen für ein Lehramt in Sachsen-Anhalt“, die der Absicherung von Unterrichtsstunden im Land dienen, eine Qualifizierung und Professionalisierung von angehenden Lehrkräften jedoch verhindern.

Die Qualifizierung von Lehrer*innen ist ganz bewusst zweiphasig angelegt, weil jeder Ausbildungsphase ein dafür besonderer und nicht ersetzbarer Stellenwert zukommt, vergleichbar zur Ausbildung von Mediziner*innen oder Juristen (vgl. Grundschulverband e. V. 2017). Es ist selbstverständlich die originäre Aufgabe universitärer Lehrer*innenbildung, wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände (z. B. Fachwissen) zu vermitteln. Aber es geht auch um die Anbahnung eines distanziert-analytischen und kritisch-reflexiven Blicks auf Schule und Unterricht, der im Praxisvollzug selbst nicht herzustellen ist, sondern auf Handlungsdruckent-

lastung basiert. Praxiselemente in der universitären Ausbildung verfolgen daher das primäre Ziel, Unterricht reflektieren und analysieren zu lernen. Die Herausbildung eines routinierten-praktischen Könnens ist vornehmliche Aufgabe der Praxis selbst und an den eigenen Praxis-vollzug unter Echtheitsbedingungen gebunden.

Die Konsequenzen einer verkürzten und vereinfachten Sicht auf die Lehrer*innenbildung sind fatal und weitreichend. Ohne entsprechende Qualifizierung und Professionalisierung sind Lehrkräfte weder in der Lage, die bedeutsamen Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Schüler*innen anzubahnen, noch zu begleiten, zu fördern oder angemessen zu beurteilen. Insgesamt wird die unzureichende Bildungsfähigkeit zukünftiger Schüler*innengenerationen billigend in Kauf genommen.

Vor diesem Hintergrund kann aktuell der Maßstab der Qualifizierung von Lehrer*innen nur die zweiphasig umgesetzte Idee einer doppelten Professionalisierung sein. Alle Abstriche an diesem Maß müssen als fahrlässige Reduktion betrachtet werden. Deshalb ist es unabdingbar, Qualifizierungen für Seiten- und Quereinsteiger*innen verpflichtend anzubieten, die am Modell der zweiphasigen Lehrerbildung orientiert sind. Genauso sind Reduktionen der ersten oder der zweiten Phase im Umfang oder Änderungen zur konzeptionellen Ausrichtung (wie oben gezeigt) deutlich zu kritisieren, die wiederum den erreichten Maßstab der Professionalisierung zurücknehmen. Das Direktorium des Zentrums für Lehrer*innenbildung ist gerne bereit, über seine Vorstellungen zum Lehrer*innenberuf und zur Lehrer*innenbildung mit allen Interessierten ins Gespräch zu kommen. Dieses Positionspapier soll daher als Gesprächseinladung und als Grundlage für eine solche Verständigung betrachtet werden.

Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung

Halle, den 31.01.2018

Literatur

BMBF (2016): Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Berlin

GEW Landesverband Sachsen-Anhalt (2016): Umdenken. Umsteuern. Reform- und Handlungsbedarf in der Lehrer/innen-Ausbildung des Landes Sachsen-Anhalt für die 7. Wahlperiode (2016-2021). Schönebeck

Grundschulverband e. V. (2017): Standpunkt: Vorbereitungsdienst in Sachsen-Anhalt.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, H. 3, S. 7-15

KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Bonn

Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sektion Schulpädagogik (2017): Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger). [<http://dgls.de/wp-content/uploads/2017/10/Stellungnahme-Quereinsteiger.pdf>] (Zugriff: 08.12.2017)

Mitteldeutsche Zeitung (MZ): Mächtig unter Dampf. Wochenende, 11./12. November 2017, S. 3

Terhart, E. (2016): Wandel der Schulstruktur – Wandel der Lehramtsstruktur: Langfristige Entwicklungsmuster und aktuelle Problemlagen. In: Idel, T.-S./Dietrich, F./Kunze, K./Rabenstein, K./Schütz, A. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn, S. 64-79

Zymek, B. (2017): Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können. In: Die Deutsche Schule, Jg. 109, H. 1, S. 70-90