

Die Krux mit der Praxis – oder wofür ist die hochschulische Lehramtsausbildung da?

Carolin Rotter

Abstract: From a historical perspective, the development of a specific and university-led qualification for the teaching profession represents a success story. However, the utility of university-led teacher education, particularly courses on educational science, has frequently been called into question, explicitly or implicitly, thus requiring continuous justification. Often, university-based courses on educational scientific issues are contrasted with school placement as the supposedly much more impactful path to the professionalization of prospective teachers. Drawing on various theoretical perspectives on teacher professionalism and empirical findings, this article argues for the importance of university-led teacher education. Only the framework of research-oriented teacher education, which suspends the urgency of practice, allows for the formation of a reflective habitus of inquiry as starting and reference point for professionalization processes.

Einleitung

Die Entwicklung einer spezifischen Qualifizierung für den Lehrberuf, die hochschulisch verantwortet wird, stellt in historischer Perspektive eine Erfolgsgeschichte dar. Denn mit der Akademisierung bzw. Wissenschaftsorientierung der Ausbildung, wie sie nunmehr für alle Lehrämter gilt, ging eine zweifache Professionalisierung einher: Auf der Ebene des Berufs war damit eine entscheidende Bedingung für einen Statusgewinn als Profession geschaffen; auf der Ebene des Individuums resultierte diese Professionalisierung aus einer neuen Form der Qualifizierung, die nun auch das unpraktische Studium beinhaltet und damit eine reflexive Befähigung für das professionelle Handeln ermöglicht. Über die gesamte Entwicklung hinweg war für die konkrete Ausgestaltung der Ausbildung die Frage nach dem Verhältnis von Berufsorientierung einerseits und Wissenschaftsorientierung andererseits bedeutsam. Die Aushandlung dieser beiden Zielperspektiven erfolgte dabei im Sinne einer adäquaten Berufsvorbereitung mit einem jeweils unterschiedlichen Ergebnis und wird auch von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren aus z. B. Bildungspolitik, Schulpraxis und Bildungswissenschaften in verschiedener Weise gedacht.

Im Rahmen dieses Beitrags wird die These ausgearbeitet, nach der die zentrale Herausforderung für die hochschulisch verantwortete Lehrkräftebildung in der (wiederkehrenden, teils expliziten, teils impliziten) Infragestellung der

Sinnhaftigkeit eines wissenschaftsorientierten Lehramtsstudiums besteht, wodurch die akademische Lehrkräftebildung unter Rechtfertigungsdruck gerät. Eng verwoben ist dies, wie sich auch in der aktuellen Situation des Lehrkräftemangels zeigt, mit der Frage nach der Bedeutung der schulischen Praxis für eine Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften und mit der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Denn die Schulpraxis wird in diesen Infragestellungen gegen die Relevanz des Studiums für Professionalisierungsprozesse gestellt.

Die herausgeforderte wissenschaftliche Lehrkräfteausbildung

Für alle Lehramtsstudiengänge stellt sich gleichermaßen die Frage, welches Gewicht neben den dominanten Fachwissenschaften die drei anderen Bestandteile der Lehrkräftebildung (Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik, schulpraktische Studien) haben könnten und sollten. In verschiedenen Stellungnahmen zur Lehrkräftebildung wurde von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren u. a. auch eine Ausrichtung der Inhalte an den Erfordernissen des späteren Berufsfeldes oder die Ausweitung und bessere Einbindung der schulpraktischen Studien in das Studium als Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Lehramtsausbildung markiert. Nicht nur in einer historischen Rückschau zeigen sich unterschiedliche Varianten, das Verhältnis der verschiedenen Komponenten des Lehramtsstudiums zu denken. Auch aktuell gehen die Bundesländer in ihrer Konzeption der Lehrkräfteausbildung unterschiedliche Wege und haben unterschiedliche Vorstellungen davon, wie „Wissenschaftsorientierung“ und „Berufsbezug“ in der Lehrkräftebildung „noch besser“ miteinander verknüpft werden könnten (Terhart 2001, S. 202ff.).

Zu unterschiedlichen Zeiten gerät die Lehrkräftebildung bzw. die jeweilige Konzeption immer wieder einmal unter Rechtfertigungsdruck, und Forderungen nach einer Neugestaltung werden laut. So waren es z. B. zu Beginn der 2000er Jahre die desolaten Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in der internationalen PISA-Studie. Verstärkt wurde der nationale Schock noch durch die Ergänzungsstudie PISA-E, in der erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern aufgezeigt wurden. Bei der Ursachenforschung war schnell neben der Gestaltung des Schulsystems der Faktor der Lehrperson ausgemacht, die u. a. die Verantwortung für die Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler hätte. Auch die Kultusministerkonferenz reagierte auf die Befunde und verabschiedete ein Maßnahmenpaket, innerhalb dessen u. a. in einem sechsten Handlungsfeld „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit“ formuliert wurden (KMK 2002). Demnach wurden die Verbesserungsbedarfe insbesondere im Bereich der diagnostischen und methodischen Kompetenzen gesehen. Damit richtete sich der Blick auch auf die Ausbildung von angehenden Lehrkräften.

Seit einiger Zeit ist die Qualifizierung von Lehrkräften angesichts des enormen Mangels wieder ein dominierendes Thema und scheint sich seit einigen Jahren als Dauerkrise im Schulsystem festzusetzen. Laut Berechnungen wird es auch in naher Zukunft nicht viel anders aussehen. So prognostiziert die Kultusministerkonferenz (KMK) für das Jahr 2035 einen Mangel an 24.000 Lehrkräften, wobei diese Zahl für die einzelnen Schulformen und auch für unterschiedliche Fächer noch einmal weiter zu spezifizieren ist (KMK 2022). Die tatsächliche Diskrepanz zwischen Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot hängt zudem davon ab, mit welchen Maßnahmen die Bundesländer auf den Lehrkräftemangel reagieren.

Eine seit einiger Zeit fest etablierte Maßnahme ist die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigenden, d. h. von Personen, die kein traditionelles Lehramtsstudium absolviert haben, sondern über unterschiedliche Wege in den Schuldienst gelangt sind. In einigen Bundesländern liegt der Anteil von Seiten- bzw. Quereinsteigenden an Neueinstellungen mittlerweile zwischen einem Drittel und mehr als der Hälfte. Dabei ist die Vielfalt in der Gestaltung der beruflichen Qualifizierung über die Bundesländer hinweg groß. Bei aller Unterschiedlichkeit fällt jedoch eine Gemeinsamkeit ins Auge: Die verschiedenen Programme sind durch eine deutliche Reduktion der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und erziehungswissenschaftlichem Wissen gekennzeichnet. Diese „Entkopplung von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Bereich des Seiteneinstiegs“ (Bressler/Rotter 2018, S. 223) soll durch besondere außerschulische Berufserfahrungen und daraus resultierende Kenntnisse und Fähigkeiten aufgefangen werden. Die Notwendigkeit einer spezifischen erziehungswissenschaftlichen Qualifizierung wird damit infrage gestellt. Die (nahezu ausschließliche) Qualifizierung in der und durch die Praxis ist jedoch in einer historischen Rückschau ein berufspolitischer Rückschritt. Eine Professionalisierung erfolgt damit – wenn überhaupt regulär ausgebildete Lehrkräfte an der jeweiligen Einzelschule vorhanden sind – im Sinne des Modelllernens und erinnert so an die sogenannte Meisterlehre in den Anfängen der Lehrkräftebildung. Da allerdings nicht immer sichergestellt ist, dass entsprechende regulär ausgebildete Lehrkräfte an der jeweiligen Einzelschule vorhanden sind, kann teilweise noch nicht einmal die Einführung in die berufliche Tätigkeit in dieser Form erfolgen; vielmehr gehen die alternativ ausgebildeten Lehrpersonen nach dem Trial-and-Error-Prinzip vor und betreiben ein Learning by Doing. Der Unterricht findet – in welcher Weise auch immer – statt. Und Befürwortende alternativer Qualifikationsmodelle für den Lehrberuf verweisen darauf, dass sich in Bezug auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern keine Unterschiede anhängig davon zeigen, ob diese von Quer- und Seiteneinsteigenden oder grundständig ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet wurden. Eine Professionalisierung für den Lehrberuf scheint so als von der schulischen Praxis realisierbar. Ein Problem dieser Argumentation ist allerdings, dass sich Leistungen von Schülerinnen und Schülern nur bedingt als Indikator für die Qualität des Studiums von Lehrkräften eignen,

da damit eine Linearität von Lehr-Lern-Prozessen suggeriert wird, die jedoch so nicht vorhanden ist.

Eine weitere Maßnahme, mit der Unterrichtsausfall angesichts des Mangels an Lehrkräften vermieden werden soll, ist der Einsatz von Vertretungslehrkräften, d. h. von Personen mit einer angestrebten Lehramtsbefähigung zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer Berufsbiographie, z. B. Lehramtsstudierenden, sowie von Personen ohne eine Lehramtsbefähigung mit oder ohne eine abgeschlossene anderweitige Berufsausbildung. Auch hier zeigen sich dieselben Entwertungen des grundständigen Lehramtsstudiums, wobei die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden, relevante Kenntnisse und Fähigkeiten zur Ausübung des Lehrberufs durch die eigene Praxis des Unterrichtens zu erwerben, gestärkt und die Distanz zum Studium durch diese Hinwendung zur Praxis noch größer werden. Das Studium wird eben nicht „als willkommenes Moratorium [gesehen], in welchem sich Bildungschancen gerade deshalb eröffnen, weil und insofern es frei von berufspraktischen Ansprüchen ist“ (Wenzl/Wernet/Kollmer 2018, S. 2).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Durch die alternativen Qualifikationsprogramme werden das grundständige Lehramtsstudium und besonders seine erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Anteile entwertet; die Relevanz einer bildungswissenschaftlich fundierten, theoretischen Grundlage als bedeutsamer Baustein der Lehrkräftebildung und damit auch als Basis von Professionalität von Lehrkräften wird grundsätzlich infrage gestellt. Als Bild wird transportiert, dass der Lehrberuf ohne eine spezifische Ausbildung ausübbar ist – eine Vorstellung, die z. B. für die Profession der Ärztinnen und Ärzte sowie Juristinnen und Juristen undenkbar erscheint.

Die Bedeutung wissenschaftlicher Qualifizierung für Professionalität

Vor dem Hintergrund der öffentlichen Geringschätzung der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Lehramtsstudiums soll im Folgenden unter Rückgriff auf empirische Befunde und aus verschiedenen, sich ergänzenden professionstheoretischen Perspektiven dessen Bedeutung im Professionalisierungsprozess herausgearbeitet werden.

Erstens werden bestimmte Fähigkeiten, die für ein professionelles Handeln in der Praxis notwendig sind, nicht in dieser erworben. Denn nur im Rahmen eines Studiums kann in der handlungsentlastenden Distanz zur Praxis durch die Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichem Theoriewissen und empirischen Befunden das erworben werden, was aus einer strukturtheoretischen Perspektive als wissenschaftlich-reflexiver Habitus bezeichnet wird (Helsper 2001). Dieser ermöglicht die Reflexion von Praxis und ein kritisches Hinterfragen von Routinen und tradierten Praktiken. Durch die Übervertrautheit von Stu-

dierenden mit der schulischen Praxis ist eine Konfrontation der (schul-)biographischen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zwingend notwendig, damit ausgehend von theoretischen Perspektiven und auf der Basis empirischer Befunde eine Auflösung von Fehlkonzepten erfolgen kann.

Zweitens ermöglicht der wissenschaftlich-reflexive Habitus ein für eine stellvertretende Krisenlösung notwendiges Fallverstehen (Oevermann 1996). Das heißt, die Anwendung der Kompetenzen kann nicht in standardisierter Form erfolgen, sondern muss einzelfallspezifisch den jeweiligen individuellen und situativen Bedürfnissen angepasst werden. Dazu bedarf es aber der Fähigkeit, diese sensibel wahrzunehmen, zu rekonstruieren und zu reflektieren.

Drittens ist für pädagogisch-professionelles Handeln in Zeiten eines stetigen Wandels von Schule und damit sich verändernden Anforderungen an Lehrkräfte „eine umfangreiche Wissensbasis auf der Grundlage von Begriffen und Theorien [notwendig], die auch [...] reflektierte Entscheidungen und angemessene Reaktionen in Unterrichtssituationen ermöglicht“ (Kunina-Habenicht 2018, S. 114). Ein solches Wissen, das über verschiedene Situationen und Anforderungen hinweg abstrahiert und einzelfallspezifisch angewendet werden kann, wird jedoch nicht in der schulischen Praxis erworben, sondern muss gezielt durch eine Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten erlernt werden. Im Rahmen des Studiums geht es folglich nicht um die Vermittlung von Unterrichtsrezepten; das universitäre Wissen ist nicht direkt übertragbar. Vielmehr ist „eine Anpassungs- und Übersetzungsleistung der Lehrperson“ (Hericks/Meister/Meseth 2018, S. 264) notwendig.

Viertens ist die Wirkung der Lehrkräftebildung auf die Entwicklung von Professionalität und damit auf schulische Lernprozesse zwar empirisch schwer zu erfassen, zumal jeweils aus der Sicht unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure (z. B. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Bildungspolitik) verschiedene Zielkriterien anzulegen sind. Vonseiten der kompetenzorientierten Professionsforschung kann aber auf verschiedene Studien verwiesen werden, deren Befunde die Bedeutsamkeit der formalen Lerngelegenheiten im hochschulischen Lehramtsstudium für einen professionsspezifischen, kumulativen Wissensaufbau in unterschiedlichen Wissensdomänen wie fachliches, fachdidaktisches, erziehungswissenschaftliches und psychologisches Wissen empirisch fundieren. Weiterführend verdeutlichen Studien die Bedeutung gerade dieser Wissensdomänen für die Qualität von Unterricht und damit für Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern (z. B. Kunter et al. 2013). Mit diesen Befunden einhergehend liegen empirische Belege für das geringere pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Wissen bei Quer- und Seiteneinsteigenden vor (Lucksnat et al. 2020).

Fünftens zeigen zahlreiche Studien die Bedeutung einer Aneignung erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Theoriewissens im Rahmen der grundständigen Lehrkräfteausbildung für eine gewinnbringende Nutzung von schulischen Praktika (Hascher/Hagenauer 2016). Im Rahmen des universitären Lehr-

amtsstudiums wird erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliches Theoriewissen erworben, das eine produktive Nutzung der schulpraktischen Erfahrung wesentlich fördert und durch das im Rahmen von Praktika Lernprozesse angestoßen werden. Ohne ein solches theoretisches Wissen unterrichten Studierende gemäß ihren eigenen schulischen Erfahrungen und übernehmen damit unhinterfragt tradierte Routinen und Unterrichtspraxen, die möglicherweise nicht der bestmöglichen Förderung aller Schülerinnen und Schüler dienen und somit Qualitätsmängel fortschreiben (Kunina-Habenicht 2018, S. 133).

Fazit

Vor dem Hintergrund verschiedener, sich ergänzender theoretischer und forschungsmethodologischer Perspektiven und empirischer Befunde ist die Notwendigkeit einer spezifischen, hochschulisch verankerten Lehrkräftebildung offenkundig. Allerdings bleiben die verschiedenen Maßnahmen zur Bearbeitung des gravierenden Lehrkräftemangels und die in diesem Zusammenhang öffentlich geäußerten Infragestellungen nicht ohne Folgen für eben jene. Denn durch die alternativen Ausbildungsprogramme und die umfangreichen schulpraktischen Erfahrungen von Studierenden als Vertretungslehrkräfte liegt die zentrale Herausforderung für die Lehrkräftebildung in einer grundsätzlichen Legitimation ihrer Relevanz für die berufliche Tätigkeit. Zuweilen wird das Lehramtsstudium gegen den Anspruch einer berufspraktischen Nützlichkeit vehement verteidigt, da mit einer solchen die Vorstellung einer Technologisierbarkeit pädagogischen Handelns verbunden wird. Nützlichkeit lässt sich jedoch nicht nur im Sinne einer Vermittlung von praktischen Techniken für die Anwendung in der späteren beruflichen Praxis fassen, sondern vielmehr als Frage nach dem Unterschied, den ein Lehramtsstudium im Prozess der Professionalisierung für die schulische Praxis macht, die berechtigt und zu diskutieren ist. Diesbezüglich zeigen die angedeuteten professionstheoretischen Ansätze die Bedeutung des universitär verantworteten, erziehungswissenschaftlich fundierten Studiums für eine Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften eindeutig auf: Nur im Rahmen einer hochschulischen Lehrkräftebildung erwerben Lehrkräfte relevante Kompetenzen, deren Bedeutung für professionelles Handeln nachgewiesen ist. Nur innerhalb einer handlungsentlasteten, wissenschaftlichen Lehrkräftebildung können (angehende) Lehrkräfte Reflexivität ausbilden, d. h. die Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen für das differenzierte Erschließen der schulischen Praxis mit ihren widersprüchlichen Anforderungen zu nutzen, aber auch die Grenzen wissenschaftlichen Wissens für die praktische, berufliche Anleitung zu erkennen (Helsper 2018). In der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus als Ausgangs- und Bezugspunkt einer Professionalisierung von Lehrkräften liegt die Relevanz eines Lehramtsstudiums. Dies gilt es immer und immer wieder in der Öffentlichkeit zu markieren.

Carolyn Rotter, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Professionalität und Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Literatur

- Bressler, Christoph/Rotter, Carolin (2018): Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-233.
- Hascher, Tina/Hagenauer, Gerda (2016): Openness to Theory and its Importance for Student Teachers' Self-efficacy, Emotions and Classroom Behaviour in the Practicum. In: *International Journal of Educational Research*, 77, S. 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnenbildung* 1, 3, S. 7-15.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: VS, S. 105-140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina/Meseth, Wolfgang (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255-270.
- Kunina-Habenicht, Olga (2018): Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In: Scheid, Claudia/Wenzl, Thomas (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-126. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_6.
- Kunter, Mareike/Klusmann, Uta/Baumert, Jürgen/Richter, Dirk/Voss, Tamar/Hachfeld, Axinja (2013): Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. In: *Journal of Educational Psychology* 105, 3, S. 805-820. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>.

- Lucksnat, Christin/Richter, Eric/Klusmann, Uta/Richter, Dirk (2020): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 36, 5, S. 1-16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-183.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2002): *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern* (Stand: 07.10.2002). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf [Zugriff: 10. Mai 2023].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022): *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Berlin: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf [Zugriff: 25. Juli 2022].
- Terhart, Ewald (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas/Kollmer, Imke (2018): *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>.