

Profil 10:

Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung

Digitale Festschrift
für **SUSAN SEEBER**



Dieter SQUARRA

(Universität zu Berlin)

Das einphasige Lehrerbildungssystem – eine vertane Chance?

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil10_seeber/squarra_profil10.pdf

in

bwp@ Profil 10 | November 2024

Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung

Hrsg. v. **Christian Michaelis, Robin Busse, Eveline Wuttke & Bärbel Fürstenau**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2024

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Das einphasige Lehrerbildungssystem – eine vertane Chance?

Abstract

Das deutsche Bildungssystem ist gegenwärtig einer fundamentalen gesellschaftlichen Kritik ausgesetzt. Im Zentrum dieser Kritik stehen vor allem die Schulen und damit einhergehend der Mangel an Lehrkräften. Die gegenwärtigen bildungspolitischen Bemühungen diese Defizite z. B. durch den Einsatz von beruflichen Quer- bzw. Seiteneinsteigern im Schulbetrieb zu beheben, erweisen sich überwiegend als keine befriedigende Lösung.

Der Autor stellt in diesem Kontext das zweiphasige Lehrerbildungssystem der BRD in den Focus seiner Betrachtungen und zwar in einer Gegenüberstellung zu dem einphasigen Lehrerbildungssystem in der ehemaligen DDR. Er weist in diesem Vergleich insbesondere auf die Vorzüge einer durchgängigen Theorie-Praxis-Beziehung im einphasigen Modell hin und sieht in der diesem System immanenten verkürzten Ausbildungszeit eine relevante Möglichkeit, dem derzeitigen Lehrermangel entgegenzuwirken.

The single-phase teacher training system – a missed opportunity?

The German education system is currently subject to fundamental social criticism. This criticism focuses primarily on schools and the associated shortage of teachers. Current educational policy efforts to remedy these deficits, e.g. through the use of professional career changers or lateral entry into the school system, are not proving to be a satisfactory solution.

In this context, the author focuses on the two-phase teacher training system in the Federal Republic of Germany and compares it with the single-phase teacher training system in the former German Democratic Republic. In this comparison, he points in particular to the advantages of a continuous theory-practice relationship in the single-phase model and sees the shortened training period inherent in this system as a relevant opportunity to counteract the current shortage of teachers.

Schlüsselwörter: *Bildungssystem, Ausbildungssystem, Lehrkräftebildungssystem, Lehrkräftemangel, Quer- und Seiteneinstieg*

1 Vorbemerkungen

Die Erfahrungen des Autors bezogen auf den Inhalt von Festschriften oder Ehrenbänden anlässlich von Jubiläen oder Karrierehöhepunkten von Wissenschaftlern sind dergestalt, dass es sich dabei im Allgemeinen um eine Vielfalt von wissenschaftlichen Beiträgen auf dem Feld der Forschung handelt, auf dem die zu ehrende Person bereits hohe Anerkennung findet und schon viele, die entsprechende Fachdisziplin bereichernde Ergebnisse nachweisen kann.

Der vorliegende Beitrag durchbricht dieses ansonsten übliche Muster in zweifacher Hinsicht: Zum einen ist der Autor nicht mehr in einer solchen Weise in die Community der aktuellen

Wirtschaftspädagogikforschung eingebunden, um in dieser Schrift einen die Theorie bereichernden Beitrag leisten zu können. Zum anderen ist ein maßgebliches Segment des gesellschaftlichen Lebens, auf das sich die wirtschaftspädagogische Forschung bezieht, nämlich die Schule und die Ausbildung der in diesen Schulen tätigen Lehrkräfte, gegenwärtig in einem solchen Maße in die Kritik geraten, dass in den Medien bereits von einer „deutschen Bildungskrise“ die Rede ist und in diesem Kontext auch den schönen sowie in der gesellschaftlichen Tradition ehemals so anerkannten Beruf des Lehrers arg beschädigt.¹

Auch aus diesem Grund ist der vorliegende Beitrag eher polemischer Natur. Maßgebliche Aspekte dieser gegenwärtig so massiven gesellschaftlichen Kritik sind neben den durch den Föderalismus in der deutschen Bildungspolitik verursachten Defiziten (z. B. unterschiedliche Regelungen bezogen auf die Verbeamtung von Lehrkräften etc.), dem unbefriedigenden Niveau der Digitalisierung an den deutschen Schulen, vor allem aber auch der Lehrermangel. Verursacht wird dieser nach Ansicht des Autors zwar durch eine Vielzahl von Faktoren (z. B. der NC für diese Studienrichtung u. a. m.) aber zu erheblichen Teilen auch durch zu lange Ausbildungszeiten von Lehrern. Folgen davon sind dann auch eine oft nicht vertretbare Anzahl von Unterrichtsausfällen, die häufig zur Ursache von total überhöhten Klassenfrequenzen wird. Für die eigentliche pädagogische Kernarbeit im Unterricht bleibt in derartigen Fällen dann aber meistens wenig Raum. Gegenwärtig wird vor allem versucht, dieses Problem durch den „beruflichen Quer- oder Seiteneinstieg“ von zwar fachlich in der Regel hochqualifizierten aber pädagogisch-didaktisch noch unerfahrenen Lehrkräften zu lösen.²

Letztlich fördern aber auch diese, zeitweilig sicherlich notwendigen bildungspolitischen Maßnahmen eher eine Mutation des ehemals *ehrwürdigen **Lehrerberufs** zu einem markttauglichen und für die betroffenen Personen oft auch existenzsichernden **Lehrerjob***.

Neben der bereits kritisch erwähnten Länge der Ausbildungszeit wird seitens der Lehramtsstudenten aber auch Kritik an der Ausbildungsstruktur geäußert, im Besonderen an ihrer Zweiphasigkeit. Es wird beklagt, dass für sie erst in einer auch institutionell getrennten 2. Phase ihrer Ausbildung ein intensiverer Abgleich des akademisch Erworbenen mit der häufig rauen Praxis des Lehrerberufs möglich wird. Auch das Praxissemester im Masterstudiengang schließt diese Lücke nach Aussagen vieler Studierender nicht in gewünschter Form, häufig auf Grund einer nicht hinreichenden Zusammenarbeit der Universitäten mit den Praktikumsschulen. Für viele Studenten wäre eine das akademische Studium begleitende Praxisnähe wünschenswert.³

¹ In einer Sendung des öffentlich-rechtlichen Fernsehens wurde z. B. im Februar 2024 ein 45minütiger Beitrag unter dem Titel „*Scheißjob Lehrer?*“ angekündigt, dessen Inhalt nur noch durch das abschließende Fragezeichen für die Rezipienten einigermaßen erträglich wurde.

² Um das einmal in seiner gegenwärtigen quantitativen Ausdehnung an einem Beispiel zu illustrieren, sei auf eine Pressemitteilung im März 2024 hingewiesen, die besagt, dass in einem Berliner Stadtbezirk von den im laufenden Schuljahr 2023/2024 eingestellten Lehrkräften nur noch 15% ein Lehramtsstudium beendet hatten. Der Vorsitzende des Landeselternausschusses spricht im gleichen Beitrag mit Sicht auf diese Zahl und damit auch bezogen auf die Relation von Absolventen des Lehramtsstudiums zu Quereinsteigern davon, „*dass das Verhältnis zu kippen droht oder schon gekippt (ist)*“ (vgl. *Berliner Zeitung* vom 05.03.2024 unter der Überschrift „*Quereinstieg ins Lehramt nimmt zu*“).

³ Erwähnt wird bei dieser Kritik von Studierenden sogar das Modell einer „*dualen Ausbildungsform*“.

2 Inhalt und Struktur der berufspädagogischen Praktika im Studiengang „Wirtschaftspädagogik“ in der ehemaligen DDR

2.1 Allgemeine pädagogisch-psychologische Effekte einer einphasigen Lehrerbildung aus der Sicht des Autors

Diese kritischen Bemerkungen zur gegenwärtigen Struktur des Lehramtsstudiums waren in dem Modell einer einphasigen akademischen Lehrerbildung wie sie in der ehemaligen DDR über Jahrzehnte entwickelt und bis 1990 praktiziert wurde, in mehrfacher Hinsicht gegenstandslos. Im DDR-Modell war die pädagogische Praxis in der Ausbildung von Diplom-Handelslehrern und ab 1968 von Diplom-Ökonompädagogen inhärenter Bestandteil der Lehrerbildung und zwar über den gesamten Verlauf des Studiums hinweg.

Allein eine in dieser Hinsicht veränderte Schwerpunktsetzung im System der Lehrerbildung nach 1990 hätte daher nicht nur zu einer verkürzten Ausbildungszeit von Lehrkräften führen können und damit dem gegenwärtig zu konstatierenden Lehrermangel zumindest entgegenge wirkt und auch keinen Anlass für die heute von vielen Studenten artikulierte Klage hinsichtlich einer „Praxisferne“ der universitären Ausbildungsphase gegeben.

Darüber hinaus muss an dieser Stelle wohl auch nicht weiter betont werden, dass mit einer derartig prononcierten Theorie-Praxis-Nähe im Modell der einphasigen Ausbildung einem zentralen konstruktivistisch begründeten Einfluss auf den Lehrerbildungsprozess Geltung verschafft wurde. Dieser bestand im Wesentlichen darin, dass das theoretisch vermittelte und vom Studierenden erworbene didaktisch-methodische Werkzeug unmittelbar auf seine Wirksamkeit in der Unterrichtspraxis überprüft werden konnte. Diese Überprüfung war für die Studierenden auch im Hinblick auf eine gewisse subjektive berufliche „Passfähigkeit“, möglich, d. h. vor allem bezogen auf ihre eigenen Stärken und Schwächen im Umgang mit den Jugendlichen im Klassenraum. Pädagogisch bedeutsam war eine derartige Kohärenz nicht zuletzt auch dadurch, dass sie für den Studierenden bereits in dieser Phase der Ausbildung durchaus zu einem, wenn auch geringfügigen Baustein hinsichtlich der „Unverwechselbarkeit“ des künftig Lehrenden werden konnte, was dann unter Umständen im späteren Berufsleben für die Formung des „Lehrerbildes“ im Auge des Schülers oft noch relevant war.

Im zeitlich fortgeschrittenen Studienverlauf, d. h. eher in den *Schulpraktischen Übungen* des 6. bis 8. Semesters, in denen den Studierenden schon hin und wieder erste Schritte des selbstständigen Unterrichtens ermöglicht wurden, konnte so nicht nur das didaktische Potenzial „*aus Fehlern lernen*“ nutzbar gemacht werden, sondern es führte bei dem betroffenen Studenten im Falle einer aus seiner Sicht gelungenen Unterrichtsstunde und einer positiven Bewertung durch den Mentor u. U. auch dazu, seine subjektive Eignung für seinen künftigen Beruf zu erkennen, seine intrinsische Motivation für das Lehramtsstudium zu steigern und damit u. U. zur Minderung der Drop-Out-Quote in diesem Studiengang beizutragen.

Die bisherigen Ausführungen deuten bereits auf einen wissenschaftlich durchaus begründbaren Standpunkt des Autors hin, der in dem einphasigen Modell der Lehrerbildung ein diskutierfä-

higes Potenzial sieht, um Probleme und Defizite, die sich im gegenwärtig universitär praktizierten System der zweiphasigen Ausbildung zeigen, lösen zu helfen.

Aus seiner subjektiven Sicht als ehemaliger Lehrerbildner und im philosophisch-erkenntnistheoretischen Sinne ausgehend von der Hegelschen Triade der „Negation der Negation“, die für Karl Marx zu einem Grundgesetz der materialistischen Dialektik wurde, quittierte er es daher mit Bedauern, dass im Zuge der Wiedervereinigung der erste Schritt der Negation im Lehrerbildungssystem, nämlich die Überwindung des DDR-typischen Systems in ziemlicher Totalität gegangen wurde, der zweite Schritt in der Triade aber, „*die Erhaltung des Bewahrenswerten*“ kaum eine Rolle spielte.

Wie sah die Struktur dieses einphasigen Lehrerbildungssystems aus, welches waren seine Bausteine und – aus der Sicht des Autors -seine Vorzüge? Der Strukturbeschreibung vorangestellt sei, dass diesen Ausführungen Erfahrungen des Autors in zweifacher Hinsicht zugrunde liegen: Es sind zum einen seine Erinnerungen an sein selbst absolviertes Studium zum Diplom-Handelslehrer, das in den 60er Jahren noch ein fünfjähriges war, aber in Bezug auf die Formen seiner Verknüpfung mit der Schulpraxis eine weitestgehende analoge Struktur zum später entwickelten *neunsemestrigen Ausbildungssystem* aufwies. Zum anderen sind es die Erfahrungen, die er in seiner zwanzigjährigen Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Wissenschaftsbereich „Wirtschaftspädagogik“ an der Humboldt-Universität zu Berlin – als der alleinigen Ausbildungsstätte dieser Fachrichtung in der DDR –, gewonnen hat. In dieser Zeit trug er über viele Jahre hinweg auch die Verantwortung für die Planung, Durchführung und eine stetige inhaltliche Weiterentwicklung der einzelnen Segmente des Systems der Schulpraktika (vgl. Squarra, 2007, 10-23).

2.2 Zum System der Schulpraktika in der wirtschaftspädagogischen Lehrerausbildung in der ehemaligen DDR

2.2.1 Die Schulpraktischen Übungen und die besondere Stellung und Rolle der Mentoren in der einphasigen Lehrerausbildung

Ein erster frühzeitiger Bezug zur pädagogischen Praxis war zwar das obligatorische „*Ferienlagerpraktikum*“, das jeweils am Ende des ersten Studienjahres lag und seitens der universitären Anforderungen lediglich in einem Bericht der Studenten seinen Abschluss fand. Da die Mehrheit der Studierenden ihr Studium mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung begonnen hatte, lag es auch nahe, dieses Praktikum im ehemaligen Ausbildungsbetrieb zu absolvieren, in vielen Fällen wurde es daher auch in einem Lehrlingsferienlager absolviert. Ein Kontakt zu beruflichen Schulen war im Rahmen dieses Praktikums seitens der Universität aber nicht gefordert.

Die im Lehrprogramm ausgewiesenen „*Schulpraktischen Übungen*“ starteten im 3. Semester. Sie wurden in hoher Kontinuität bis in das 8. Semester hinein am Studienort durchgeführt. Bezogen auf die Anzahl der Semesterwochenstunden des Studienplanes nahmen sie den zeitlichen Raum eines kompletten Studientages ein. Eine Studentengruppe von 3 bis 5 Personen war an diesem Tag einer der ca. 10-12 Berliner Praktikumsschulen zugeordnet. Zur vertraglich gesicherten Ausbildungspflicht dieser Schulen gehörte die von der jeweiligen Schulleitung vor-

genommene Berufung eines *Mentors*, der über das gesamte Studienjahr hinweg diese Studentengruppe betreute.⁴

Neu berufene Mentoren wurden seitens der Schulleitung dem Wissenschaftsbereich „Wirtschaftspädagogik“ gemeldet und von diesem zur jährlich stattfindenden Mentorenkonferenz an die Universität eingeladen. Die Bindung der schulischen Mentoren an die akademische Ausbildung galt als ein gewichtiger Schwerpunkt der Organisation der schulischen Praktika insgesamt. Ein grundlegendes Ziel dabei war es, ihnen ihre Mentorentätigkeit als eine wesentliche Teilhabe an der Ausbildung einer neuen Lehrergeneration bewusst zu machen. Viele dieser Mentoren waren daher nicht nur mit einem dieser Aufgabe gerecht werdenden Quantum an Unterrichtserfahrung ausgestattet, sondern häufig auch Mitarbeiter in einer der unterrichtsmethodischen Arbeitsgruppen des Wissenschaftsbereichs, in denen methodische Empfehlungen und Materialien für den jeweiligen Fachunterricht in gemeinsamer Arbeit mit den Fachwissenschaftlern entwickelt wurden (z. B. Arbeitsblätter, Projektionsfolien u. a. m.) (vgl. Squarra, 2023, 398f.).

Eine Vielzahl der Mentoren fungierten daher nicht nur als fachliche Betreuer der Studenten in deren Schulpraktischen Übungen, sondern waren auch gleichzeitig auf dem Feld der angewandten Forschung tätig.⁵

Durch diese Form der Zusammenarbeit mit der Universität besaßen die Mentoren auch in der Regel immer die für die Ausübung ihrer Betreuungs- und Beratungsfunktion notwendigen Informationen hinsichtlich der übergreifenden, allgemeinen Perspektiven und Tendenzen in der didaktisch-methodischen Forschung, bevor diese sich in den Curricula niederschlugen. In der 2. Hälfte der 80er Jahre betraf dies z. B. im Besonderen den zwingenden Zusammenhang von *Handlungsorientierung* des Unterrichts und der *Lernfeldstruktur* der Lehrpläne.

Eine weitere Möglichkeit, die auf der Plattform der Mentorentätigkeit entstandene Verbindung zur Universität für die jeweils individuelle berufliche Qualifizierung zu nutzen, lag für die betroffenen Lehrkräfte in der potenziell möglichen Aufnahme einer „*Außerplanmäßigen Aspirantur*“, der oft die Ausarbeitung einer „*Pädagogischen Lesung*“ vorausging.⁶ Eine Außerplanmäßige Aspirantur, um die sich gerade als Mentor tätige Fachkollegen häufig bewarben, war mit keinerlei finanzieller Würdigung verbunden. In einem solchen Falle blieb der Antragsteller, der sich meistens über mehrere Jahre hinweg durch seine hervorragende Mentorentätigkeit ausgezeichnet hatte, eine Lehrkraft an der Schule, bearbeitete aber in einem Zeitraum von

⁴ Die meisten Mentoren kamen mit viel Engagement dieser Aufgabe über einen Zeitraum von mehreren Schul- und Studienjahren nach.

⁵ Bezogen auf seine eigenen unterrichtspraktischen Übungen ist dem Autor noch in sehr guter Erinnerung, dass sein damaliger Mentor an der „BBS des sozialistischen Handels“ in Berlin in Zusammenarbeit mit einem Mitarbeiter des damaligen Instituts für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin in den 60er Jahren ein Kabinett für programmierten Unterricht entwickelte und im Schulgebäude die entsprechende Installation des Raumes auch selbst leitete.

⁶ Der Autor war z. B. in den 70er Jahren, also in diesem Falle schon als Mitarbeiter der Universität, Gutachter einer solchen auszeichnungswürdigen Pädagogischen Lesung mit dem Titel „Zum Einsatz schöngeistiger Literatur im Unterrichtsfach Warenverkaufskunde im Ausbildungsberuf Einzelhandelskaufmann – dargestellt am Beispiel von Falladas Roman Kleiner Mann – was nun?“).

ca. 4 Jahren ein wissenschaftliches Thema, das nach erfolgreicher Verteidigung zur Promotion führte.⁷

Die im 3. und 4. Semester realisierten Schulpraktischen Übungen wurden vorwiegend in Form von Hospitationen durchgeführt. Diese wurden vom Mentor vorbereitet, organisiert und abschließend mit den Studenten ausgewertet. Neben der Analyse und Beurteilung des jeweils didaktisch-methodischen Vorgehens des hospitierten Lehrers war es oft auch ein übergreifendes Ziel dieser Auswertung, den Studierenden unterschiedliche Unterrichtsstile und deren Abhängigkeit von der Lehrperson vor Augen zu führen.

Die Schulpraktischen Übungen wurden bis zum 8. Semester mit stetig wachsenden Anforderungen fortgesetzt. Sie fanden im 2. Studienjahr jedoch eine Ergänzung in einem *dreiwöchigen Pädagogisch-Psychologischen Praktikum* und mündeten im 3. und 4. Studienjahr in ein *Komplexpraktikum*, dessen Bestandteile das *12wöchige Große Schulpraktikum* und ein *4wöchiges Ökonomie-Praktikum* waren (vgl. Squarra, 2007, 10ff).

Von Semester zu Semester wuchsen die universitären Ansprüche an die Studenten in diesem systemisch gegliederten Praktikumsgebilde und führten über *Videografien der Unterrichtsversuche* ausgewählter Studenten zu deren Auswertung in dafür bereits geplanten *Unterrichtsmethodikseminaren* (den Terminus „*Fachdidaktik*“ gab es in der Lehrerbildung der DDR nicht). D.h., es erwuchs aus diesem Prozess eine immer enger werdende Kopplung der Praxiserfahrungen der Studenten mit den für sie obligatorischen universitären Lehrveranstaltungen.

Damit waren die Voraussetzungen für die *Einsatzbezogene Spezialisierung* geschaffen, deren Struktur aus methodologischer Sicht auf den drei Stufen der marxistischen Erkenntnistheorie basierte, nämlich dem Aufstieg vom „*Sinnlich-Konkreten zum Abstrakten und von dort schlussendlich zum Geistig-Konkreten*“. Bezogen auf den systemischen Aufbau der Praktika spiegelte sich das in dessen zugrundeliegender Struktur: Von der *sinnlich-konkreten Wahrnehmung* in den Hospitationen während der Schulpraktischen Übungen, über die *Abstraktion* in den Lehrveranstaltungen der Unterrichtsmethodik, wo ein gewisser Zusammenhang bzw. Abgleich mit den bereits *verallgemeinerten Theoriepositionen* der Berufspädagogik, Didaktik und Unterrichtsmethodik erfolgte, um dem Studenten dann in der das Studium abschließenden *Einsatzbezogenen Spezialisierung* ein Lehrerhandeln auf der geistig-konkreten Ebene zu ermöglichen, d. h. ein theoriebasiertes aber auch durch erste praktische Erfahrung gestütztes Handeln.

2.2.2 Die Einsatzbezogene Spezialisierung und der Erwerb schulpraktischer Erfahrungen der Studenten

Nach der Meldung der Bedarfe der Bezirke und Schulen, sowohl der Betriebsberufsschulen als auch der kommunalen Berufsschulen in der ehemaligen DDR begannen im Wissenschaftsbereich „Wirtschaftspädagogik“ der HUB die Vorbereitungsarbeiten für das das *gesamte Studium abschließende 9. Semester*. Die Schulleiter der betroffenen Schulen, in vielen Fällen schon in Begleitung der für die Betreuung der Studenten in der Einsatzbezogenen Spezialisierung vorgesehenen Lehrkräfte wurden zur Universität eingeladen. Den Vertretern der Schulen wurden

⁷ Der Autor dieses Beitrages ist z. B. diesen Weg gegangen.

die inhaltlichen Anforderungen der universitären Ausbildung in diesem Semester erläutert. Sie betrafen neben den schulischen Aufgabenstellungen, deren Erfüllung der Kontrolle den Schulen oblag, im Schwerpunkt die mündliche *Abschlussprüfung und die Abgabe der Diplomarbeit an der Universität*. Ein weiterer Bestandteil der Abschlussprüfung waren zwei *Diplomprüfungslektionen* der Studierenden, wovon *mindestens eine in einer Teildisziplin des ökonomischen Fachunterrichts* abzulegen war. Das Unterrichtsfach für die 2. Prüfungslektion konnte der Absolvent frei wählen. Die der Schulleitung gegebene Zusicherung, dass die *Prüfungskommission*, die mindestens aus einem *Schulleitungsmitglied und dem Mentor* bestehen sollte, für das erstgenannte Fach von einem Mitarbeiter der Universität geleitet würde, konnte aufgrund der Terminballung am jeweiligen Semesterende seitens der Universität nicht immer eingehalten werden.

3 Vorzüge eines derartigen Übergangs von der universitären Lehrerausbildung in die Schulpraxis und Resümee

Ergänzend zu den bereits weiter vorn beschriebenen Vorzügen einer einphasigen Lehrerausbildung sei hier vor allem besonders im Kontext mit der Struktur und Funktion der *Einsatzbezogenen Spezialisierung* Folgendes hervorgehoben:

Der Schulleiter wusste aufgrund des Verhaltens und der Leistungen des jeweiligen Studenten in diesem 9. Semester wer im kommenden Schuljahr sein Kollegium personell erweitern würde. Er hatte diesen neuen Kollegen über ein halbes Jahr hinweg mit seinen Stärken und Schwächen kennengelernt und konnte diese personengebundenen Erfahrungen in seine künftigen Planungen aufnehmen. Der Absolvent war nach der Einsatzbezogenen Spezialisierung bereits in vielfältiger Hinsicht zu einem Mitglied des Lehrerkollegiums geworden. Er unterlag nicht mehr der oft skeptischen Betrachtung der bereits an der Einsatzschule langgedienten Lehrkräfte „der Neue“ zu sein, sondern man kannte ihn und sein berufliches Leistungsvermögen sowie seine Leistungsbereitschaft aus dem halbjährigen Praktikum. Denn in diesem hatte er, neben dem Unterricht, der er nachweislich aufgrund der Bewertung seiner Prüfungslektionen zu meistern in der Lage war, auch die ganze Aufgabenbreite der Einsatzschule kennengelernt (z. B. Formen partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Lehrausbildern in den Ausbildungsbetrieben, Teilnahme an Prüfungen, Sportfesten, Exkursionen, Lehrerfachkonferenzen, Elternabenden u. a. m.), d. h. es konnte ihn im Wesentlichen an seinem künftigen Arbeitsplatz „nichts mehr überraschen“; im Gegenteil wurde oft „eine freudige Erwartungshaltung“ ausgelöst⁸). Bildungspolitische Konsequenzen, die sich aus einem solchen Rückblick auf das Modell des einphasigen Lehrerbildungssystem in der ehemaligen DDR bezogen auf die gegenwärtige Situation des Lehramtstudiums ergeben könnten, sind aus wissenschaftlicher Sicht natürlich nur rein hypothetischer Natur, denn einen empirisch gesicherten Beleg für die folgenden Vermutungen

⁸ Der Autor spricht in diesem Punkt von nachhaltigen, stark subjektiv geprägten Erinnerungen; den später oft von ihm gehörten Begriff „*Praxischock*“, musste er erst in den 90er Jahren in seinen Sprachschatz aufnehmen, ebenso wie die weiter vorn bereits diskutierten Problemlösungsangebote von „*Seiten- und Quereinsteigern*“.

hat es de facto nie gegeben. Sie beruhen auf Erinnerungen und Erwartungen des Autors und sind daher in diesem Zusammenhang stark subjektiv geprägt.

Trotzdem dürfte es offensichtlich sein, dass die Einphasigkeit des Ausbildungssystems die Ausbildungszeit im Lehramtsstudium erheblich verkürzen könnte, um damit dem gegenwärtigen Lehrermangel mit all seinen negativen Begleiterscheinungen (z. B. Überhöhung der Klassenfrequenzen, Defizite in der Praxiswirksamkeit im Bereich der pädagogisch-didaktischen Ausbildung etc.) entgegenzuwirken. U. U. ist dabei auch zu erwarten, dass sich mit einer zunehmenden Digitalisierung der universitären Lehre besonders im Bereich der fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteile des Studiums das Quantum der Präsenzveranstaltungen verringern könnte.

Dadurch ergäben sich u. U. Freiräume, die für einen anwachsenden Anteil pädagogischer Inhalte genutzt werden könnten (z. B. in Erwartung einer fortschreitenden Tendenz zur Globalisierung und Migration in der gesellschaftlichen Entwicklung könnten das *Fragen und Probleme des Lebens in der Demokratie* sein). Aber auch die zeitlichen Lehranteile im didaktisch-methodischen Bereich könnten eine Erweiterung erfahren und mit einem größeren Praxisbezug ausgestattet werden, der damit auch zu einer gesteigerten motivationalen Wirksamkeit für die Studenten führen könnte.

Die Ergebnisse einer von Jürgen van Buer und dem Autor dieses Beitrages durchgeführten Exploration weisen relativ überzeugend darauf hin, dass die in der ehemaligen DDR und damit in einem einphasigen System ausgebildeten Wirtschaftslehrer in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung zwar noch mit fundamentalen Problemen hinsichtlich der neuen Lehrinhalte zu kämpfen hatten. Selbst die nicht neuen und damit konservierbaren Fachinhalte der DDR-Lehrpläne (z. B. Rechnungsführung und Statistik) mussten bezogen auf ihre intensionalen begrifflichen Bestimmungen aus ihrer überhöhten Ideologiegebundenheit gelöst werden. Das daraus erwachsende hohe Maß beruflicher Belastungen spiegelt sich dementsprechend auch in den Untersuchungsergebnissen.

Andererseits bestätigten die befragten Lehrkräfte in der Mehrheit aber auch ihre Sicherheit im Umgang mit dem im einphasigen Studium angeeigneten didaktisch-methodischen Werkzeug (vgl. Squarra/van Buer, 1994, 167-226; Ewert, 2023, 413-445).

Den Autor erfüllt es mit Genugtuung und Freude diesen Beitrag zur Ehrung von Frau Professor Dr. Susan Seeber und ihrer bereits erbrachten wissenschaftlichen Leistungen publizieren zu dürfen. Diese Ehrung betrifft eine Wirtschaftspädagogin, deren wissenschaftlichen Werdegang er über viele Jahre begleiten durfte, und der letztendlich auch als ein Indiz dafür betrachtet werden kann, dass die von ihr durchlaufene einphasige Lehrerausbildung in der ehemaligen DDR zumindest kein Hemmnis für ihre so überaus erfolgreiche wissenschaftliche Karriere war.

Literatur

Squarra, D. (2007): Wirtschaftspädagogische Forschung und Lehre an der Humboldt-Universität zu Berlin in den 1970er und 1980er Jahren. In: Breuer, K./van Buer, J./Deißinger, T./Münk,

D. (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Opladen/Farmington Hills, 10-22.

Squarra, D. (2023): Rückschau auf Struktur, Inhalt und Aufgaben der Wirtschaftspädagogik in der ehemaligen DDR. In: Pott, K. F. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR. Bielefeld, 397-412.

Squarra, D./van Buer, J. (1994): Berufliche Zufriedenheit, berufliche Belastung und unterrichtliches Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern – Analysen zur Nutzung, Sicherung und Erweiterung pädagogischer Freiräume, In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin, Band 3.2. Berlin, 167-226.

Ewert, S. (2023): Erinnerungen an meine berufliche Laufbahn in der DDR und nach dem Mauerfall. In: Pott, K. F. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und der DDR. Bielefeld 2023, 413-445.

Zitieren dieses Beitrags

Squarra, D. (2024): Das einphasige Lehrerbildungssystem – eine vertane Chance? In: *bwp@Profil 10: Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung*. Digitale Festschrift für Susan Seeber zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Michaelis, C./Busse, R./Wuttke, E./Fürstenau, B., 1-9. Online:

https://www.bwpat.de/profil10_seeber/squarra_profil10.pdf (24.11.2024).

Der Autor



Prof. Dr. DIETER SQUARRA

Humboldt-Universität zu Berlin/Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik

dk@squarra.de

Unter den Linden 6, 10099 Berlin