

*Thomas Arnold*

## **Lehrkräfte(aus)bildung im Deutschland des 20. Jahrhunderts – Kontinuitäten und Brüche**

Insbesondere seit den Reformen der Weimarer Republik gestaltete sich die Lehrkräftebildung in Deutschland sehr vielschichtig, da außer dem universitären Studium für das Höhere Lehramt an Gymnasien nun auch die Professionalisierung für die übrigen Schularten eine stärkere Beachtung erfuhr. Dabei gab es Widerstände zu bewältigen, aber auch Aufbrüche zu verzeichnen. In den Jahren des Nationalsozialismus änderte sich der Stellenwert der Nachwuchsgewinnung für den Lehrberuf nochmals grundlegend. Weichenstellungen aus beiden Epochen wiederum wurden nach Kriegsende in unterschiedlicher Weise während der Zeit der deutschen Teilung aufgegriffen, und auch seit der Wiedervereinigung lässt sich kein gänzlich homogenes Bild auf diesem Gebiet verzeichnen. Aktuelle Forderungen nach einer Rückbesinnung auf überwunden geglaubte Modelle der Lehrkräftebildung rücken die Frage nach deren historischer Entwicklung ins Zentrum des diskursiven Interesses. Der folgende Beitrag möchte in diesem Zusammenhang überblicksartig zu einer wissenschaftlich belastbaren Argumentation beitragen, wobei eine Schwerpunktsetzung auf den besonders zur Debatte stehenden Grundschulbereich erfolgt und kein Anspruch auf erschöpfende Darstellung erhoben wird.

### **1. Eine Fachzeitschrift als Spiegel früher Verwerfungen**

Ein symptomatisches Fundstück soll die Ausführungen um seiner Plastizität willen etwas ausführlicher einleiten: 1955 führte eine bereits seit längerem wogende Diskussion um die Lehrkräftebildung innerhalb der DDR-Zeitschrift „Die Unterstufe“ zu mehreren Artikeln, welche widersprüchlicher kaum sein könnten und damit geradezu idealtypisch eine grundlegende Problematik deutscher Lehrkräftebildung im 20. Jahrhundert illustrieren – wenngleich dieser Effekt im Zusammenhang der genannten Zeitschrift sicher unbeabsichtigt geschah und zunächst nur die Ost-Perspektive widerspiegelt.

Die Zeitschrift „Die Unterstufe“ erschien von 1954 bis 1991 unter diesem Namen, ab 1992 wurde sie bis zur Einstellung 2020 mit dem Titel „Grundschulunterricht“ weitergeführt. Sie war damit die älteste und bisher langlebigste deutsche pädagogische Zeitschrift, welche sich ausschließlich Belangen der ersten vier Schuljahre widmete. Obwohl die DDR-Verantwortlichen gerade nicht den Stufencharakter innerhalb der Einheitsschule betonen wollten und eher auf fachliche Linienführung durch alle Schuljahre setzten, sahen sie sich wegen der konstatierten erheblichen Vernachlässigung unterstufenspezifischer Themen auf allen Ebenen letztlich zur Herausgabe eines eigenen Periodikums veranlasst. Bereits in der Lehrkräftebildung sollte dies zum Einsatz kommen.

Zunächst wurde von einem namentlich nicht genannten Redaktionsmitglied zu einer *Fachkonferenz der Lehrer für Methodik des Deutschunterrichts und des Rechenunterrichts an Instituten für Lehrerbildung* berichtet (Heft 10/1955, S. 20). Die Institute für Lehrerbildung (IfL) erhielten auf dem Gebiet der DDR als Fachschulen ab 1954 die alleinige Zuständigkeit für die Ausbildung von Lehrkräften der Klassen 1 bis 4. Die Konferenz fand am 22./23.08.1955 in Dresden unter Beteiligung von mehr als 50 Lehrkräften besagter Institute statt. Der *Hauptreferent der Hauptabteilung Lehrerbildung im Ministerium für Volksbildung* „Kollege Sommer“ [sic!] kritisierte dort, dass die „Lehrerschüler“ bisher vor allem theoretisch und kaum praktisch ausgebildet worden seien. Insbesondere bemängelte er den Methodikunterricht, dieser blieb seines Erachtens „zu stark bei der Behandlung von Problemen einer allgemeinen Methodenlehre stehen und verwendete viel Zeit darauf, die methodischen Erkenntnisse eingehend fachlich, pädagogisch und psychologisch zu begründen“ (ebd.). Bereits die Verwendung des Terminus „Lehrerschüler“ für den pädagogischen Nachwuchs lässt erkennen, dass es in der zur Debatte stehenden Ausbildung nicht um ein Studium im klassischen Sinne ging, was durch die Art der Kritik eindeutig untermauert wird. Ein reflektiertes Betrachten von Inhalten wurde abgelehnt zugunsten einer unmittelbaren unterrichtspraktischen Verwertung, die sich mit den zum Schuljahr 1955/1956 in Kraft getretenen IfL-Lehrplänen verwirklichen sollte: „Die meiste Zeit des Methodikunterrichts verwendet der Methodiklehrer in Zukunft darauf, mit seinen Lehrerschülern Unterrichtsvorhaben aus den verschiedenen Disziplinen des Unterstufenunterrichts zu bearbeiten“ (ebd.). So wurde die grundlegende Prämisse der zu erneuernden Lehrkräfteausbildung umrissen und zugleich programmatisch für einen sehr langen Zeitraum (quasi bis zum Ende der DDR) festgehalten. Damit zementierte sich zugleich ein Auseinanderdriften der Wege zum Lehrberuf nach Schulstufen, was sich teilweise bis heute in disparaten Wahrnehmungen der daran Beteiligten äußert. Mitunter findet man unter ehemaligen Lernenden und Lehrenden der IfL eine ganz eigene nachträgliche Idealisierung der dortigen Ausbildung vor (etwa in Internetforen wie <https://www.facebook.com/people/IfL-Rochlitz/100054195610194> oder diversen Erinnerungsschriften wie in Ozminski 2012), die sich von der Erinnerungskultur der Absolventen bzw. Emeriti Pädagogischer Hochschulen oder Universitäten inhaltlich und strukturell durchaus unterscheidet. Dies wird u. a. in Festschriften deutlich, welche auch noch lange nach dem Ende der DDR bedeutende Hochschullehrkräfte ehrten. So erschien bspw. 2005 in einer Laudatio auf den langjährigen Deutsch-Methodiker und Rektor der PH Leipzig, Theodor Heidrich, das Memento eines Kollegen, der für die Lehrkräftebildung praktisches Können bzw. Erfahrung zwingend an die Seite wissenschaftlicher Forschung gestellt und diesen Dualismus an der PH unter der Führung Heidrichs vorbildlich verwirklicht sah (vgl. Müller 2005, S. 11).

Das Dilemma von Anspruch und Wirklichkeit wird bereits ein Heft später (11/1955, S. 18 f.) in einem redaktionellen Beitrag unter dem Titel „Qualifizierung der Unterstufenlehrer“ deutlich. Darin erfolgt eine Bezugnahme verschiedener Akteure der Volksbildung

auf eine ebenfalls kurz zuvor im Heft 8/1955 veröffentlichte Einschätzung des besagten Kollegen Sommer zu qualitativen Mängeln des Unterstufenunterrichtes, welche dieser auch auf unzureichende Qualifikationen der Lehrkräfte zurückführte (Heft 8/1955, S. 16). Dies solle, so Sommers Schlussfolgerung, vorerst zumindest durch Weiterbildungsmaßnahmen ausgeglichen werden, deren Intention allerdings durch ein kontinuierliches Streben der Lehrkräfte nach einer Anstellung in der Mittelstufe konterkariert würden. Unterschwellig verdeutlichen diese Feststellungen, dass der Beruf der Unterstufenlehrkraft nicht attraktiv genug erschien (was sich nicht zuletzt in geringerer Bezahlung niederschlug) und allgemein nicht die erforderliche öffentliche Wertschätzung erfuhr. Eine hohe Fluktuation gerade im Unterstufenbereich (der eher als Durchgangsstation in der Lehrkräftebiografie verstanden wurde) sei nach Sommers Einschätzung deshalb ein großes Problem, dem nur durch spezielle Aus- und Fortbildungsprogramme beizukommen wäre (ebd.). Auf all die angeführten Aspekte reagierten die Redaktion und Leserschaft nun mit einer durchaus lebhaften Diskussion, welche in der Feststellung eines Grundschul-Direktors aus Perleberg – die Grundschule umfasste auf dem Gebiet der DDR bis 1959 die Klassen 1 bis 8 (vgl. Kap. 3.1) – gipfelte:

„Auch ich vermisste schon lange eine Möglichkeit für unsere Unterstufenlehrer, sich für die Unterstufenarbeit zu qualifizieren. Diese Qualifizierung müsste durch ein Fernstudium geschehen, in dem hauptsächlich die Didaktik der Unterstufe und Psychologie behandelt werden. Das Fernstudium müsste mit einer Prüfung abschließen, die dem Abschlussexamen der Fernstudenten für die Fächer im Unterricht der Mittelstufe entspricht.“ (Heft 11/1955, S. 18)

Daraus lässt sich zweierlei entnehmen: Zum einen schien es tatsächlich gängige Praxis zu sein, dass die Unterstufenlehrkräfte nicht zwangsläufig für ihre Tätigkeit (ausreichend) qualifiziert waren, was allerdings andererseits das Erfordernis einer qualitativen Angleichung an die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer oberer Klassen implizierte. Offenbar unterschieden sich hier die Ansichten zur Lösung der Problematik eklatant: Während der Ministerialreferent Sommer zwar die mangelnde Reputation der Unterstufenarbeit erkannte, wollte er zu deren Behebung nicht an der Wurzel ansetzen (Bezahlung, Grad der Reflektiertheit), sondern vielmehr zu einer Art „Rolle rückwärts“ auffordern. Hingegen erkannte der Schulleiter sehr klar und in einer die Bedeutung von guter Unterstufenarbeit unterstreichenden Art, wo aus schulpraktischer Sicht zu intervenieren sei. Wenngleich ein öffentlicher Diskurs auf diese Weise zumindest ein Podium erhielt, hat allein die Reihenfolge des Abdrucks die weitere Entwicklung doch vorweggenommen und gezeigt, dass an einer Klärung der Diskrepanzen mitnichten gelegen war: Die kritischen Einwürfe der Kollegen wurden zeitlich erst nach Veröffentlichung der neuen Richtlinien (und damit geschaffenen Tatsachen) publiziert und so eigentlich ad absurdum geführt. In jedem Fall aber war die Form der Veröffentlichung bemerkenswert, wurde doch im Rahmen dieser und anderer pädagogischer Zeitschriften (wie auch gesamtgesellschaftlich) zu Struktur-

fragen bestenfalls ein Scheindisput geführt, welcher Einheitlichkeit demonstrierte und Leserzuschriften größtenteils zur Bestätigung des offiziellen Kurses degradierte.

Eine solche Diskussion begleitete auf mehreren Ebenen nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges bis zu Beginn der 1950er Jahre die Überlegungen zu einer künftigen Ausgestaltung der Lehrkräftebildung in der SBZ/DDR. Für eine kurze Zeit schien die alte Forderung nach einer durchgehenden Akademisierung der Lehrkräftebildung Gestalt anzunehmen, was allerdings recht bald den Vorstellungen einer sich formierenden kommunistischen Nomenklatura (oftmals selbst ohne akademischen Hintergrund) zuwiderlief. Mit Beginn der Umgestaltung des Schulwesens wurde eine Differenzierung der Lehrkräftebildung nach Schulstufen vorgenommen – was dem Bestreben nach sozialistischer Egalität keineswegs entsprach, wohl aber dem sowjetischen Vorbild folgte und gerade mit Blick auf die Unterstufenarbeit ein ideologisches Durchgreifen von Beginn an wesentlich erleichterte (vgl. Peters 2007). Doch auch für diese Überlegungen gab es historische Vorläufer, deren Betrachtung lohnenswert erscheint.

## 2. Entwicklungstendenzen bis 1945

Ähnlich verlief die Entwicklung nämlich bereits in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, insbesondere aber während der nationalsozialistischen Diktatur. Während eine Reihe deutscher Länder nach 1918 neben der Ausbildung für Höhere Lehrämter auch für künftige Volksschullehrkräfte ein Studium an Universitäten oder Technischen Hochschulen vorsah (vgl. Einsiedler 2015, S. 72 ff.), favorisierte hauptsächlich Preußen noch den Besuch Pädagogischer Akademien, deren Status dem einer Hochschule nicht gleichkam (vgl. Nagel 2012, S. 162). Ein wichtiges Versprechen der Nationalsozialisten im Zuge ihrer Machtergreifung war die Aufwertung des Lehrberufes aller Schularten durch eine neu zu etablierende hochschulische Lehrkräftebildung im gesamten Reich, auch um so die Zustimmung dieses Berufsstandes zur NS-Politik zu erhöhen (vgl. Nagel 2012, S. 162). Diese Zusage wurde allerdings nicht über die erhoffte Ansiedlung an den Universitäten eingelöst, sondern realisierte sich in einer eigens neu geschaffenen Institution – der „Hochschule für Lehrerbildung“, mit deren Errichtung bereits 1933 begonnen wurde. Diese Zwischenstufe von Fachschule und Universität war ein Novum. Sie richtete sich zwar vorzugsweise an die künftigen Lehrkräfte der Volksschule, allerdings mussten auch die angehenden Studienrätinnen und Studienräte des Gymnasiums vor Beginn des eigentlichen universitären Studiums ein Pflichtjahr an der Hochschule für Lehrerbildung absolvieren (vgl. Nagel 2012, S. 223). Zugangsvoraussetzung war nun für alle gleichermaßen das Abitur, die Studiendauer für das Volksschul-Lehramt nach dem gemeinsamen Pflichtjahr umfasste nochmals zwei Semester bzw. ein Jahr. Die neuartigen Einrichtungen wurden oftmals in eigens errichteten funktionalen Gebäuden untergebracht, vorzugsweise im ländlichen Raum, in vielen Fällen auch als Prestigeobjekte betrachtet. Im Unterschied zu den Universitäten hatte die SA an den „Hochschulen für Lehrerbildung“ direkte Lehr- und Betreuungsaufgaben zu erfüllen. Über das eigentliche Ausbildungspensum hinaus

waren von den Studierenden obligatorische ideologisch-motivierte Aufgaben (Dienste) zu absolvieren, auf deren Einhaltung genauestens geachtet wurde (vgl. Nagel 2012, S. 163). Alle Maßnahmen zur Etablierung der neuen Ausbildungsform, welche sich als sehr kostenintensiv erwiesen, stießen jedoch auf ein geteiltes Echo. Vor allem der engere Führungskreis um Adolf Hitler äußerte mehrfach seine ablehnende Haltung zur erfolgten Ausgestaltung der Lehrkräftebildung, eine heftige und polarisierende Diskussion entspann sich. Das zuständige (und durchaus an Reformen interessierte) Volksbildungsministerium unter Bernhard Rust agierte hierbei mit geschicktem Taktieren, um die geschaffene Grundlinie weiter beibehalten zu können – doch die Hardliner setzten schließlich einen Führererlass durch, welcher mit der 1938 erfolgten Eingliederung Österreichs in das nun „Großdeutsche Reich“ immer absehbarer wurde: In Österreich gab es noch die alte seminaristische Lehrkräfteausbildung, deren Ausrichtung den Nationalsozialisten nicht nur als kostengünstiger, sondern auch ideologisch erfolversprechender erschien. Ihre Organisationsform sollte nun auf das gesamte Reich ausgedehnt werden (ebenso wie die Hauptschule als Schultyp, welchen es bis dato lediglich in Österreich gab), was durch die angeordnete Auflösung der „Hochschulen für Lehrerbildung“ zu Beginn des Jahres 1941 und deren Umwandlung in so genannte „Lehrerbildungsanstalten“ geschah. Damit war der endgültige Rückschritt zu vorakademischen Ausbildungsformen erfolgt, der sowohl logistisch (vor allem in Bezug auf die Übernahme des bisherigen Lehrpersonals unter Wegfall der Bedeutung akademischer Grade) als auch hinsichtlich der Akzeptanz unter Lehrenden und Lernenden der Einrichtungen eine Herausforderung darstellte (vgl. Nagel 2012, S. 343 ff.).

### **3. Schule und Lehrerbildung in der SBZ/DDR**

Unmittelbar nach Kriegsende flammte nun vor diesem Hintergrund die Diskussion um die Ausrichtung der Lehrkräftebildung erneut auf, stieß jetzt aber auf gänzlich unterschiedliche Voraussetzungen: einerseits eine sich entwickelnde erneute Diktatur im Osten und deren Widerpart unter demokratischen Vorzeichen im Westen, zum anderen aber auch das weitgehende personelle westliche Kontinuitätsbestreben im Gegensatz zum fast vollständigen Austausch der östlichen Lehrkräfte.

Damit war vor allem in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) Handlungsbedarf gegeben: Die Ausbildung der so genannten Neulehrer wie auch der künftigen Studierenden musste möglichst effizient erfolgen, um das System schnell wieder mit ausreichend Personal besetzen zu können. Geschah dies anfänglich in Schnellkursen oder mittels berufsbegleitender Maßnahmen bzw. einer einjährigen Erstausbildung (vgl. Mietzner 1998, S. 326), kristallisierte sich bald eine neue Struktur der Lehrkräftebildung heraus, welche wesentlich der Logik des von der SED angestrebten Einheitsschulwesens folgte.

### 3.1 Exkurs: Das schulische Bildungswesen in der SBZ/DDR

Auffällig ist die unterschiedliche Berücksichtigung des Bereichs „Erziehung und Bildung“ in den verschiedenen Verfassungen der DDR. Betont die erste Verfassung von 1949 in sieben Artikeln (34-40) noch ausdrücklich einen freien Geist, humanistische Grundwerte und vielfältige Zugänge, verweist die Verfassung von 1968 nur noch knapp in Absatz 2 des Artikels 17 auf das einheitliche sozialistische Bildungssystem und dessen Anspruch der Mitwirkung an der Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft.

Insgesamt lassen sich für die Entwicklung des Schul- und Bildungssystems drei wesentliche Etappen konstatieren (in Anlehnung an Wiegmann 2011, vgl. auch Geißler 2015). Während unmittelbar nach Kriegsende noch an den überkommenen Schulformen Volksschule, Oberschule und Gymnasium festgehalten wurde, begann schon 1946 ein institutioneller Umbau, der sich in den Folgejahren und -jahrzehnten konkretisierte und ausformte. Die Epochalisierung lässt sich wie folgt darstellen (es erfolgt eine Beschränkung auf die allgemeinbildenden Schultypen ohne sonderpädagogische, berufsbildende und vorschulische Einrichtungen):

- 1946 – Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (vgl. APW 1979, S. 49–52):
  - Grundschule Klassen 1–8
  - (Mittelschule Klassen 1–10)
  - Oberschule Klassen 9–12
- 1959 – Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR:
  - Unterstufe Klassen 1–4 + Oberstufe Klassen 5–10
    - POS (Polytechnische Oberschule)
  - Abiturstufe Klassen 9–12
    - EOS (Erweiterte Oberschule)
- 1965 – Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem:
  - Unterstufe Klassen 1–3 + Mittelstufe Klassen 4–6 + Oberstufe Klassen 7–10
    - POS
  - Abiturstufe Klassen (9/10) 11–12
    - EOS

Innerhalb dieser Epochen fanden ebenfalls mehrere Veränderungsprozesse (zum Beispiel eine Häufung von Revisionen der Stundentafeln, vgl. Osterwalder 2011, S. 174 ff.) statt, die aber dennoch allesamt den genannten gesetzlichen Rahmen ausfüllten. Es fällt auf, dass es im Verlauf der Entwicklung zu einer Konsolidierung der Schultypen kommt und insgesamt der Begriff der „Oberschule“ an Prägungskraft gewinnt, indem eine Polytechnische Oberschule und die auf ihr aufbauende Erweiterte Oberschule geschaffen werden. Die Ausgestaltung der Erweiterten Oberschule als zum Abitur führende Einrichtung

wurde besonders häufigen Wandlungen und tiefen Einschnitten unterzogen, um eine radikale Abkehr vom gymnasialen Gedanken zu erreichen. Dieser Prozess hielt bis 1983 an, als die EOS nur noch die Klassen 11 und 12 umfasste und keinerlei Differenzierung nach Begabung im Schulsystem mehr vorgesehen war – abgesehen von wenigen Spezialeinrichtungen. Eine letzte Zweigleisigkeit bot die Berufsausbildung mit Abitur, die abseits der EOS etabliert wurde. (vgl. Wigger et al. 1994, 142 ff.) War es bis 1959 noch weitgehend binär, ob die Schule bis Klasse 8 oder bis Klasse 12 besucht wird (der mittlere Schulabschluss mit Klasse 10 war noch nicht die Regel und nur an einigen wenigen Mittelschulen möglich), wandelte sich dies mit dem Gesetz von 1959 grundlegend. Mit der Etablierung der Polytechnischen Oberschule geriet das Absolvieren des 10. Schuljahres zur Norm, das bisher eher beiläufig bzw. implizit beachtete Stufenkonzept wurde erstmals verbindlich festgeschrieben und schließlich 1965 erweitert und konsolidiert.

### 3.2 Die Lehrkräftebildung in der SBZ/DDR

Auf diesem Stufenkonzept nun fußte recht bald auch die Lehrkräftebildung. Während anfänglich noch eine akademische Ausbildung aller Lehrkräfte umgesetzt werden sollte und in diesem Zusammenhang die Gründung Pädagogischer Fakultäten bzw. Pädagogischer Institute als Ergänzung der nach wie vor existierenden universitären Studiengänge erfolgte, wurde diesem Ansinnen ab 1950 mit der Schaffung von Instituten für Lehrerbildung als rein fachschulischen Einrichtungen entgegengewirkt (vgl. Einsiedler 2015, S. 120 ff.). Diese Institute sicherten zunächst eine dreijährige Ausbildung für Grundschullehrkräfte der Klassen 1 bis 8 ab, ab 1954 reduzierte sich deren Zuständigkeit auf die Ausbildung für Unterstufenlehrkräfte (Klassen 1 bis 4). Voraussetzung zur Zulassung war formell ein Abschluss der 8. Klasse; gesellschaftliches Engagement und Klassenzugehörigkeit spielten jedoch eine nicht unwesentliche Rolle bei der Aufnahme in ein Institut (vgl. Geißler 2015, S. 31 ff.) Die Ausbildungsrichtlinien waren beständigen Änderungen und Anpassungen unterlegen, deren wesentlichste in der recht bald vorausgesetzten absolvierten 10. Klasse sowie einer Erweiterung um ein viertes Ausbildungsjahr bestanden. 1964, im Zuge dieser Neuerung, wurde auch die Bezeichnung „Lehrer für untere Klassen“ (LuK) eingeführt. Neben der Ausbildung von Lehrkräften hielten die IfL zunehmend auch Kapazitäten für künftige Horterzieher sowie Pionierleiter bereit, denen jeweils eine Lehrbefähigung für mindestens ein Unterrichtsfach erteilt wurde. Ab 1977 gab es keine formellen Unterschiede mehr in der Ausbildung der Lehrkräfte und Horterzieher, die Vereinheitlichung ermöglichte einen späteren flexiblen Einsatz der Absolventinnen und Absolventen an den Schulen, zu denen der Hort als organischer Bestandteil gehörte. Die regulär zu erwerbende Lehrbefähigung erstreckte sich auf drei Fächer: Mathematik, Deutsch (was immer auch Heimatkunde einschloss) und eines der Wahlfächer Werken/unst/Sport/Musik. Für die beiden letztgenannten musste eine Aufnahmeprüfung absolviert werden. An ausgewählten IfL wurde noch das Fach Schulgarten gelehrt, am Bautzener IfL darüber hinaus das Fach Sorbisch. Zum Ausbildungsprogramm zählten ebenso

Elemente der Freizeitgestaltung (sowohl im Hort als auch in den Ferienlagern) sowie Ernteeinsätze und die zunehmende vormilitärische Ausbildung (vgl. die 1977 erschienene Broschüre des Ministerrates zur Lehrerbildung in der DDR). Eine Unterbringung im Internat mit all den gruppendynamischen Begleitumständen war zumindest bis zur Erlangung der Volljährigkeit verpflichtend. Für den Unterricht wurden eigene interne Lehrhefte entwickelt, was den dezidiert schulischen Charakter unterstrich. Insgesamt sollte eine Allgemeinbildung erreicht werden, die das fehlende Abitur in Ansätzen auszugleichen vermochte, darüber hinaus war die Beherrschung eines methodischen Grundgerüsts für die spätere Lehrtätigkeit Ziel. Zentrale Bedeutung wurde in jedem Fall der marxistisch-leninistischen Grundausrichtung eingeräumt, die IfL sollten gewährleisten, „dass politisch gefestigte Lehrer erzogen werden, die unter der Führung der Partei der Arbeiterklasse treu und konsequent die Sache des Sozialismus vertreten“ (Jung 2011, S. 238).

Das Studium der künftigen Lehrkräfte oberer Klassen unterschied sich anfänglich hinsichtlich des späteren Einsatzes. Zur Erlangung der Lehrbefähigung für die Abiturstufe war ein 10-semesteriges Universitätsstudium Bedingung, ansonsten erstreckte sich die Studiendauer auf vier Jahre an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen, die sich schrittweise aus den vormaligen Pädagogischen Instituten entwickelten und einen hohen Spezialisierungsgrad aufwiesen, was eine Beschränkung der möglichen Fächerkombinationen zur Folge hatte. Anders als die Universitäten unterstanden die neun Pädagogischen Hochschulen ebenso wie die Schulen und IfL dem Ministerium für Volksbildung. Ende der 1960er Jahre wurde diese Unterscheidung jedoch schrittweise aufgehoben, es wurde eine einheitliche vierjährige Diplomalteilerziehung etabliert, die 1982 um ein fünftes Jahr erweitert wurde, welches in der Hauptsache dem „Großen Schulpraktikum“ diente und damit einer praktischen Phase gleichkam. Diese Aufstockung hatte zugleich interessanterweise auch das Auffangen eines zeitweiligen Lehrkräfteüberschusses zum Ziel, der Absolventinnen und Absolventen zumindest übergangsweise in einem anderen als dem Lehrkräftestatus verweilen lassen sollte. Aufgrund von Jahrgangsschwankungen geriet die starre zentrale Planung hier an Grenzen, welche mit der genannten Maßnahme jedoch aufschiebend-produktiv umgangen wurden (vgl. Schmidt 1986, S. 284). Gleichzeitig wurde das Betreuungsverhältnis an den PH immer mehr „optimiert“, d. h. die Anzahl der Dozierenden erhöhte sich beträchtlich (vgl. Schmidt 1990, S. 528 ff.). Man kann aufgrund eines gewachsenen Wissenschaftsbewusstseins zudem davon ausgehen, dass die angehenden Diplomalteilerkräfte nicht (mehr) ohne Weiteres im selben Ausmaß wie beispielsweise Absolventinnen und Absolventen der IfL ideologisch manipulierbar waren, zumindest lässt sich dieser Aspekt zahlreichen Interviews der Transformationsforschung entnehmen. Schmidt (1986, S. 283) beschreibt dies als Konflikt zwischen Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit. Ein wichtiges Detail der Identitätsbildung bestand allerdings sowohl an Universitäten als auch an Pädagogischen Hochschulen darin, dass die lehrkräftebildenden Studiengänge – losgelöst von anderen Studiengängen – als in sich abgeschlossenes System organisiert waren. „In der Lehrerbildung werden die Disziplinen daher mehr gelehrt, als dass sie Grundlage der Forschung sind“ (Niermann 1973, S. 112).



### 3.3 Situation in der Bundesrepublik

Im Westen Deutschlands restaurierte sich zunächst die überkommene Struktur der Lehrkräftebildung nach Schularten, wobei sich dort zunehmend eine Reformtendenz herauskristallisierte und eine weitestgehende Angleichung der Ausbildung für die einzelnen Lehrämter angestrebt wurde. Aufgrund der Bildungshoheit der einzelnen Bundesländer lässt sich dafür keine homogene Darstellung herleiten, vielmehr sind aber grundlegende Tendenzen in einer durchaus zu konstatierenden Vergleichbarkeit erkennbar. Während das Studium für ein gymnasiales Lehramt stringent an den Universitäten angesiedelt war und blieb und sich diesem ein Referendariat anschloss, konnte dieser Standard für die anderen Lehrämter erst nach und nach erreicht werden (der erste westdeutsche Lehrstuhl für Grundschuldidaktik wurde 1966 in Frankfurt/M. eingerichtet, was sich als folgerichtige Konsequenz aus dem in Hessen neu etablierten eigenen Grundschullehramt erwies, vgl. Einsiedler 2015, S. 91) – hier war die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen aber als temporärer Umweg anzusehen, der schließlich in der Universität mündete. Lediglich Baden-Württemberg behielt diese Einrichtungsform bei und siedelte dort dauerhaft die Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte an. Als Erfolg wurde ebenso die Aufnahme einer Zweiten Phase der Lehrerbildung am Studienseminar – für alle Lehrämter gleichermaßen – angesehen (eine Ausnahme bildete hier die Universität Oldenburg mit einem befristeten Modellprojekt von einphasiger Ausbildung). Insgesamt erfuhr der Lehrberuf auf diese Weise unabhängig von der späteren Klientel eine so bisher nicht vorfindbare Aufwertung, die eine von Interessenvertretern lange geäußerte und erkämpfte Forderung einlöste. Dies geschah nicht ohne „Geburtswehen“ – vor allem die Ansiedlung einer wissenschaftlichen Grundschulpädagogik und -didaktik an den Hochschulen stieß anfangs auf Widerstände seitens der etablierten Professorenschaft (vgl. Einsiedler 2012, S. 83 f.). Nach und nach hat sich die Gleichwertigkeit der wissenschaftlichen Ausbildungsinhalte jedoch durchgesetzt und muss sich nun eher gegenüber Einflussnahmen aus der (Hochschul-)Politik behaupten, wenn beispielsweise Didaktik-Lehrstühle bevorzugt den Einsparzwängen zum Opfer fallen und dadurch kein ausgewogenes Verhältnis von Forschung und Lehre mehr garantiert werden kann.

### 3.4 Ausblick im wiedervereinten Deutschland

Die Zwänge zur Angleichung der ostdeutschen Bildungslandschaft an das westdeutsche Modell blieben nicht ohne Zerwürfnisse und Frustrationen. Viele ehemalige Lehrkräfte und Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner der DDR sahen ihre Lebensleistung entwertet, zumal der Aufbau des neuen Systems vorrangig unter Einsatz und Anleitung westdeutschen Personals erfolgte und vor allem im Bereich der lehrkräftebildenden Einrichtungen mit Schließungen und Entlassungen einherging. Eine Nostalgiewelle setzte ein, die die Lehrkräftebildung der untergegangenen DDR nachträglich nahezu uneingeschränkt glorifizierte (vgl. Döbert 2002, S. 43), auch weil tatsächlich Bewährtes unter dem Anpassungsdruck aufgegeben oder negiert wurde. Dabei wird häufig übersehen, dass bereits

die DDR-Verantwortlichen Reformen geplant hatten, die aber in den Wendewirren nicht mehr zum Tragen kamen. So war von Seiten des Ministeriums für Volksbildung in einer konkreten Schrittfolge vorgesehen, die Institute für Lehrerbildung den Pädagogischen Hochschulen anzugliedern, dort entsprechende Lehrstühle einzurichten und die Fachschulausbildung aufzugeben. Dieser Prozess sollte 1989 mit der Neugründung der PH in Neubrandenburg (unter gleichzeitigem Einbezug des IfL Templin) beginnen und 1992 weitestgehend abgeschlossen sein (vgl. Czech/Müller 2018, S. 127). Letztlich folgte der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen vom Juli 1991 in Teilen dieser bereits ange-dachten Reformlinie, ohne sie explizit zu benennen (vgl. Führ 1993, S. 195 ff.).

Inzwischen wird das, was Generationen von Schulpädagoginnen und -pädagogen erträumt hatten und mühsam errungen werden musste, durch Beschränkungen unterschiedlicher Art riskiert – seien sie ökonomischen, administrativen oder ganz einfach inhaltlichen Wesens. Die Modularisierung hat Lehrkräftebildung eher zu einer formalen Lehrkräfteausbildung reduziert, in deren Prozess bestimmte Segmente mechanisch durchlaufen werden, ohne durchgängig Gelegenheiten zur Ausprägung von Lehrkräftepersönlichkeiten zu bieten. Lehrkräftebildendes Personal an den Hochschulen ist zudem oftmals prekären Arbeitsbedingungen ausgesetzt; nicht zuletzt deshalb finden sich dort kaum Dozierende mit schulischer Lehrerfahrung. Stefan Emmersberger unterstreicht dies, wenn er feststellt: „Dafür schadet es bei aller methodologischen Expertise sicher nicht, die Stufen des universitären Elfenbeinturms nicht nur zum Erheben empirischer Daten hinabzusteigen, sondern den psycho-sozialen Druck von alltäglichem Schulunterricht und die administrativen Zwänge des Schulsystems zumindest eine Zeit lang am eigenen Leib zu spüren.“ (Emmersberger 2021, S. 16)

Auch die Zweite Phase begibt sich in schwieriges Fahrwasser, wenn an sich hilfreiche Curricula teilweise zum Gegenstand minutiösen Abarbeitens werden und damit Chancen für produktives Reflektieren praktischer Vollzüge ungenutzt bleiben. So wurde auf mehreren Ebenen schleichend ein Vakuum geschaffen, das es verantwortlich zu füllen gilt. Dafür braucht es eine (Rück-)Besinnung auf die eigentliche Profession resp. Professionalität des Lehrerberufes. Wie dies gelingen kann, zeigt Michael Ritter (2019) in einem aktuellen didaktischen Lehrwerk sehr eindrücklich. Daraus sei abschließend etwas ausführlicher zitiert – vermag es doch genauso anschaulich wie das eingangs herangezogene Fundstück aus der Unterstufen-Zeitschrift die Herausforderungen der Lehrkräftebildung zu illustrieren:

„Das heißt nun keineswegs, dass sich das Studium auf die graue Theorie oder eben die praxisfernen Luftschlösser zurückziehen kann. Zurecht stehen solche Lehrveranstaltungen in der Kritik, die sich nicht für die potenziellen Berufsfeldprobleme ihrer Studierenden interessieren und sich lediglich den Forschungsinteressen der Dozierenden widmen. Genauso wenig richtig ist aber der Umkehrschluss, dass es die Aufgabe des Studiums sei, die Studierenden anzuleiten, wie man Unterricht plant und realisiert. Zu unterrichten lernt man nicht im Hörsaal, sondern vor allen Dingen dort, wo Unterricht stattfindet und wo

Expertinnen genau dieses Fachs vor Ort sind: im Handlungsraum der Schule. Das setzt allerdings voraus, dass grundlegende Einsichten in eben dieses Handlungsfeld gewonnen wurden, für die nun die Hochschule durchaus zuständig ist. (...) Hier ist es gerade wichtig, nicht vorschnell nach den richtigen Vorgehensweisen zu fragen, sondern sich die Zusammenhänge und Konsequenzen bestimmter Einstellungen und Entscheidungen bewusst zu machen. (...) Selbstbewusst und verantwortungsvoll kann in der Schule nur arbeiten, wer seine eigenen Positionen kennt und gegenüber Eltern und Schulaufsicht artikulieren kann. Es braucht reflektierte Argumente für das, was man selbst für guten Unterricht hält und in der Schule im Rahmen der eigenen Arbeit entwickelt. Nur wer diese hat, wird auch die Freiheit haben, gegen die Ängste und Bedenken einer um das Wohl ihrer Kinder bemühten Elternschaft einen Unterricht nach den eigenen Vorstellungen realisieren zu können. Denn Eltern und Schulverwaltungen brauchen (und verdienen auch), sollen sie eine moderne Pädagogik und Didaktik unterstützen, gute Argumente dafür, dass sie nicht Teil eines Versuchslabors sind, sondern dass ein moderner Unterricht auch sachlich und empirisch begründet werden kann.“ (Ritter 2019, S. 6–9)

Wissen, Bildung und Handlungsfähigkeit sind somit aufeinander verwiesen. Während Wissen die Kenntnis von Informationen subsummiert, steht Bildung für das Verstehen derselben und ist wiederum Voraussetzung für einen reflektiert-bewussten Umgang damit. So verstanden kann Lehrkräfte-Bildung der Angelpunkt einer Entwicklung sein, die Selbstentfaltung und eine eigene Haltung zum Ziel hat. Dafür braucht es geeignete institutionelle Orte, die entsprechende Freiräume bieten. Es liegt in der Verantwortung der jeweils zuständigen Akteure, wie diese von allen Beteiligten ausgestaltet und genutzt werden können – auch, indem der Blick nach vorn mit einer historischen Rückschau verbunden wird.

## Literatur

- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (APW) (1979): Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Volk und Wissen.
- Brekle, W. (1999): Zum Bild des Literaturlehrers in der DDR. In: O. Beisbart und A. Mieth (Hrsg.): Deutschlehrer-Bildung im Wandel. Konzepte und Strukturen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 159–174.
- Czech, G. und O. Müller (2018): Deutschlehrausbildung und Institutionen in der DDR: Intentionen und Strukturen. In: G. Czech (Hrsg.): Germanistik und Deutschlehrausbildung in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 123–137.
- Döbert, H. (2002): Schule in Ostdeutschland zwischen zwei Transformationsprozessen. In: H. Döbert/H.-W. Fuchs/ H. Weishaupt (Hrsg.): Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz, Opladen: Leske + Budrich. S. 37–49.
- Einsiedler, W. (2011): Die Entwicklung der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin in der Nachkriegszeit. In: W. Einsiedler/M. Götz/C. Ritzi/U. Wiegmann: Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 73–95.

- Einsiedler, W. (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmersberger, S. (2021): Von der armen D.D. In: Didaktik Deutsch 26 (50), S. 15–17.
- Führ, C. (1993): Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern. Ihre Entstehung und Zielsetzungen. In: P. Dudek und H.-E. Tenorth (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u. a.: Beltz. S. 195–198.
- Geißler, G. (2015): Schule und Erziehung in der DDR. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Jung, J. (2011): Disziplinäre Geschichte in Ostdeutschland. In: J. Jung/B. König/K. Krenig/K. Stöcker/V. Stürmer/M. Vogt (Hrsg.): Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945–1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland. Berlin: LIT. S. 232–262.
- Mietzner, U. (1998): Enteignung der Subjekte – Lehrer und Schule in der DDR. Opladen: Leske + Budrich.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik/Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1977): Die Lehrerbildung in der DDR. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.
- Nagel, A. C. (2012): Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934–1945. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Niermann, J. (1973): Lehrer in der DDR. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Osterwalder, F. (2011): Ostdeutsche Lehrpläne. In: J. Jung/B. König/K. Krenig/K. Stöcker/V. Stürmer/M. Vogt (Hrsg.): Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945–1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland. Berlin: LIT. S. 173–203.
- Ozminski, B. (2012): Studienzeit am Institut für Lehrerbildung Staßfurt. Norderstedt: BoD.
- Peters, M. (2007): „Wer ist wer?“ Die Rolle des Ministeriums für Staatssicherheit am Institut für Lehrerbildung Weißenfels. Halle: Verein für Zeitgeschichte(n).
- Ritter, M. (2019): Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmidt, G. (1986): Lehrerbildung in der DDR: Aspekte einer Umgestaltung in den achtziger Jahren. In: B. Dilger/F. Kuebart/H.-P. Schaefer (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin: Berlin-Verlag Arno Spitz. S. 277–289.
- Schmidt, G. (1990): Lehrerbildung und Lehrerschaft in der DDR. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. S. 526–538.
- Volkskammer der DDR (1946): Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Deutscher Zentralverlag.
- Volkskammer der DDR (1968): Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik.
- Wiegmann, U. (2011): Zur Geschichte der Unterstufenpädagogik in der DDR. Ein Aufriss ihrer Entwicklung bis 1989. In: W. Einsiedler/M. Götz/C. Ritz/U. Wiegmann: Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 119–159.
- Wigger, L./K.-H. Walter/C. Hilbrich (1994): Schulstrukturentscheidungen aus argumentationsanalytischer Sicht. Am Beispiel der Reform der Abiturstufe in der DDR. In: H.-H. Krüger/W. Marotzki (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen: Leske + Budrich. S. 137–160.

Artikel aus „Die Unterstufe“ (sämtlich redaktionelle Beiträge ohne Autorenangabe):

- Red. (1955): Diskussion über die Qualifizierung der Lehrer der Unterstufe. In: Die Unterstufe 2 (8), S. 16.  
Red. (1955): Fachkonferenz der Lehrer für Methodik des Deutschunterrichts und des Rechenunterrichts an Instituten für Lehrerbildung. In: Die Unterstufe 2 (10), S. 20.  
Red. (1955): Qualifizierung der Unterstufenlehrer. In: Die Unterstufe 2 (11), S. 18–19.



*Thomas Arnold*

abgeordneter Lehrer im Fachbereich Grundschuldidaktik Deutsch an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig

E-Mail: [thomas.arnold.2@uni-leipzig.de](mailto:thomas.arnold.2@uni-leipzig.de)