

**Ausschussdrucksache**

(05.05.20)

**Inhalt:**

Schreiben Prof. Dr. Thomas Häcker, Institut für Schulpädagogik und  
Bildungsforschung der Universität Rostock vom 30.04.2020

**hier:**

**Stellungnahme**

**Gesetzentwurf der Landesregierung zur Änderung des  
Lehrerbildungsgesetzes sowie weiterer dienstrechtlicher Vorschriften  
- Drs. 7/4800 -**



Universität Rostock | Philosophische Fakultät,  
18055 Rostock, August-Bebel-Str. 28

Landtag Mecklenburg-Vorpommern  
Bildungsausschuss  
Lennéstr. 1  
19053 Schwerin

Univ.-Prof. Dr. Thomas Häcker

Professur für Erziehungswissenschaft,  
Schulpädagogik und  
Empirische Bildungsforschung (ESB)

Fon +49(0)381 (direkt) 498-2668  
(Sekretariat) 498-2655  
Fax +49(0)381 498-2693

[thomas.haecker@uni-rostock.de](mailto:thomas.haecker@uni-rostock.de)

[schulpaedagogik-sekretariat@uni-rostock.de](mailto:schulpaedagogik-sekretariat@uni-rostock.de)

IHRE ZEICHEN

IHRE NACHRICHT VOM

UNSERE NACHRICHT VOM

UNSERE ZEICHEN

ROSTOCK

03.04.2020

TH

30.04.2020

## Stellungnahme im Rahmen der schriftlichen Anhörung zum Lehrerbildungsgesetz, Drucksache 7/4800 vom 18.03.2020

### Vorbemerkungen

Das Ansinnen der Landesregierung, die Besoldung/das Entgelt von Grundschullehrer\*innen in Mecklenburg-Vorpommern auf das Besoldungs- bzw. Entgeltniveau A 13/E 13 zu heben, begrüße ich aus Gründen, die unten dargelegt werden und danke für die Möglichkeit einer Stellungnahme.

Zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Stellungnahme liegen dem aus einer erziehungswissenschaftlichen insbesondere schulpädagogischen Perspektive aus einer Tätigkeit an der Universität Rostock heraus Stellung nehmenden Verfasser über den Gesetzentwurf (Drs 7/4800), den Fragenkatalog und einige öffentlich zugängliche Presseveröffentlichungen und –verlautbarungen (bspw. PM-BM 052-20) keine Unterlagen vor, aus denen hervorgeht, wer in die Beratungsprozesse insbesondere um die Themen „Intensivierung der Praxiszeit“ und „Kürzung des Referendariats“ seitens der Akteur\*innen der verschiedenen Phasen der Lehrer\*innenbildung (insbesondere seitens der Universitäten und dort besonders des Institutes für Grundschulpädagogik) wie einbezogen war, wer zu einer Stellungnahme eingeladen wurde und welche wissenschaftlichen bzw. konzeptionellen Überlegungen insbesondere der in Rede stehenden Kürzung des Referendariats zugrunde liegen.

### Grundannahmen und Voraussetzungen

In dem Gesetzentwurf der Landesregierung „zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes sowie weitere dienstrechtlicher Vorschriften“ wird die Anhebung der Besoldung/des Entgelts von Grundschullehrer\*innen in Mecklenburg-Vorpommern auf das Besoldungs- bzw. Entgeltniveau A 13/E 13 und damit verbunden die Anpassung der Struktur des Hochschulstudiums für das Lehramt an Grundschulen von 270 ECTS-Punkten auf 300 ECTS-Punkte mit erhöhten Anforderungen der Grundschullehrkräfte in den Bereichen der Wissensvermittlung und des Erziehungsauftrages sowie mit der Steigerung der Attraktivität dieses Berufes begründet. Demgegenüber wird in den Pressemitteilungen des Ministeriums besonders auf die Wertschätzung und Würdigung der Arbeit der Grundschullehrer\*innen abgestellt. Zwar haben diese unterschiedlichen Akzentsetzungen mit den unterschiedlichen Adressatengruppen der beiden Textsorten zu tun, sie verweisen darüber hinaus aber auch eine tiefer liegende, historisch gewachsene Anerkennungsproblematik des Grundschullehrer\*innenberufs, der diese Besoldungs-/Entgeltanpassung weniger als veränderten gesellschaftlichen Anforderungen geschuldet, sondern als längst

überfällige Maßnahme der Anerkennung professionell-pädagogischer Tätigkeiten verschiedener Lehrämter in verschiedenen Schulformen als gleichwertige Leistungen würdigt.

Die im folgenden abgegebene Stellungnahme basiert auf einer bildungshistorischen Lesart der in Rede stehenden Fragestellung der Anhebung der Besoldung/des Entgelts von Grundschullehrer\*innen in Mecklenburg-Vorpommern auf das Besoldungs- bzw. Entgeltniveau A 13 / E13, ihrer Begründetheit und möglichen Folgen.

Bildungshistorisch lassen sich die bis heute bestehenden Besoldungsunterschiede zwischen Lehrer\*innen unterschiedlicher Schulformen wie folgt rekonstruieren: Die mit historischen Entwicklungen verbundene, hergebrachte Kluft zwischen den beiden Lehrer\*innenkategorien: dem Lehramt für die „höhere“ Bildung und dem Lehramt für das „niedere“ Volk verringerte sich in Europa erstens zunächst über längere Zeiträume durch die Institutionalisierung der Lehrerbildung für das niedere Lehramt im ausgehenden 18. Jahrhundert (Vorläufer von Lehrerseminaren) und zweitens über kürzere Zeiträume im 20. Jahrhundert durch die Doppelbewegung der Akademisierung der „kleinen“ Lehrämter einerseits (Lehrerseminare und Pädagogische Akademien) und die zunehmende Pädagogisierung des gymnasialen Lehramtes (Einführung von Praktika und bildungswissenschaftlichen Anteilen) andererseits (vgl. Graumann 2014, S. 45ff). Zwar konnten die Besatzungsmächte nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland ein horizontal gegliedertes Schulsystem nicht einführen – es setzte sich das traditionelle dreigliedrige Schulsystem durch – doch etablierten sich in fast allen Bundesländern „Pädagogische Hochschulen“, die in den 1970er Jahren in die Universitäten integriert wurden. Die verbliebenen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg haben seit Jahrzehnten einen quasi-universitären Status und sind mit eigenständigem Promotions- und Habilitationsrecht ausgestattet. Mit der Aufrechterhaltung des dreigliedrigen Schulsystems unterscheidet sich das bundesdeutsche Schulsystem nicht nur von fast allen anderen europäischen Ländern, die entweder eine 6jährige Primarstufe oder ein Einheitsschulsystem haben, sondern hält auch nach vollzogener Akademisierung der Lehrkräftebildung - mit einigen Ausnahmen in verschiedenen Bundesländern - an der laufbahnrechtlich wirksamen, schulformbezogenen universitären Bildung fest, die auf der Ebene der Besoldung eine Ungleichwertigkeit der professionell-pädagogischen Tätigkeiten an verschiedenen Schulformen postuliert. Als argumentative Stellgröße dient die bis heute wissenschaftlich nicht verlässlich zu klärende – in der Verteilung der fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Anteile in den verschiedenen Lehrämtern faktisch aber eine Positionierung erfahrende - Frage, wieviel Fachwissenschaft, wie viel Fachdidaktik, wie viel Pädagogik und wie viel Praxis eine Lehrer\*innenbildung eigentlich benötigt. Die aktuellen Festlegungen der Anteile, fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, bildungswissenschaftlicher und praktischer Anteile in den einzelnen Bundesländern basieren nur zum Teil auf wissenschaftlichen Erkenntnissen. Zum Teil sind sie auch das Ergebnis bildungspolitischer Auseinandersetzungen und spiegeln eher das zu einem gegebenen Zeitpunkt politisch Machbare bzw. ex negativo das nicht Erreichbare.

In der sogenannten *Bremer Erklärung* der Kultusministerkonferenz (KMK) vom Oktober 2000 haben der Präsident der Kultusministerkonferenz und die Vorsitzenden der Lehrerverbände im Blick auf das Berufsbild der Lehrer\*innen aller Schulformen in Deutschland deutlich gemacht, dass diese als „Fachleute für das Lehren und Lernen“ zu betrachten sind, deren Kernaufgabe in der gezielten und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestalteten Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie deren individuellen Bewertung und systemischen Evaluation besteht. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheide sich demnach an der Qualität ihres Unterrichts (vgl. KMK 2019, S. 3). Dass dies, je nach Altersgruppe der Schüler\*innen, im konkreten professionell-pädagogischen Handeln mit unterschiedlichen Akzentuierungen geschieht, liegt auf der Hand. Nicht auf der Hand liegen demgegenüber Wertigkeitsunterschiede im professionell-pädagogischen Handeln zwischen gleichermaßen akademisierten Lehrämtern.

Auf der Besoldungsebene werden Wertigkeitsunterschiede mit dem eigenständigen hergebrachten Grundsatz des Berufsbeamtentums begründet, der in enger Anbindung zum Alimentationsprinzip und dem Leistungsgrundsatz steht und dem Besoldungsgesetzgeber untersagt, den Abstand zwischen verschiedenen Besoldungsgruppen dauerhaft einzuebnen, „soweit der Gesetzgeber nicht in dokumentierter Art und Weise von seiner Befugnis zur Neueinschätzung der Ämterwertigkeit und Neustrukturierung des Besoldungsgefüges Gebrauch macht“ (BVerfG, Beschluss vom 23. Mai 2017 - 2 BvR 883/14; Leitsätze). Ob die Frage unterschiedlicher Ämterwertigkeit und die Aufforderung zu Wahrung des Abstandes jedoch im Blick auf die Lehrtätigkeit unterschiedlicher Lehrämter oder auf die Differenz zwischen Lehrtätigkeit und Funktionsstellen in Anschlag zu bringen ist, scheint eine Frage besoldungsrechtlicher Lesarten zu sein.

Während das Abstandsgebot den Gesetzgeber nun in die missliche Lage versetzt, eine über „veränderte Anforderungen“ begründete Neueinschätzung der Ämterwertigkeit durchzuführen, müsste aus der geschichtlichen Entwicklung der Akademisierung und Professionalisierung des Lehrberufs eigentlich längst eine Umkehrung der Beweislast eingefordert werden: Es bedürfte überzeugend operationalisierter empirischer arbeitswissenschaftlicher und arbeitspsychologischer Untersuchungen, die über die häufig vorgebrachte, in der Sache aber wenig überzeugende Begründung unterschiedlicher Ämterwertigkeit durch erhöhten Korrektur-, Vor- und Nachbereitungs- sowie Prüfungsaufwand bzw. höhere fachwissenschaftliche Studienanteile sachangemessen hinausgeht. Solchen Studien müsste es gelingen, sehr leicht zu operationalisierende pädagogische Tätigkeiten (Korrektur-, Vor- und Nachbereitungs- sowie Prüfungsaufwand und Semesterwochenstunden) mit schwer zu operationaisierenden Tätigkeiten wie die Planung, Durchführung und Reflexion eines entwicklungstheoretisch, lerntheoretisch und fachdidaktisch tragfähigen, situativ höchst anspruchsvollen professionell-pädagogischen Handelns in einer "Schule für alle", die von kognitiv und sozial-emotional hoch differentiellen Schüler\*innen bevölkert wird, vergleichbar zu machen. Die nach wie vor vorhandenen Besoldungs- und Entgelt Differenzen zwischen den verschiedenen Lehrämtern erscheinen schon seit vielen Jahren eher historisch bedingt als sachlich begründet. Die beharrliche Weigerung, dies anzuerkennen, erscheint vor diesem Hintergrund nicht mehr zu sein, als reflexhafte Sicherung sozialer Distinktion.

Die oben angesprochene unterschiedliche Akzentuierung der Begründungen zwischen Gesetzesvorlage und Pressemitteilung macht das Dilemma deutlich, eine längst überfällige Besoldungs- und Entgeltanhebung aus Gründen der Gleichwertigkeit professionell-pädagogischer Arbeit und der Verringerung der damit potentiell verbundenen strukturellen Diskriminierung von Frauen in den verschiedenen Lehrämtern (vgl. Gützkow 2019) mit „gestiegenen Anforderungen“ begründen zu müssen, deren Darlegung nur um den Preis ambivalenter Argumentationen zu haben ist.

## Allgemeines

1. Die fachlich-didaktischen Anforderungen an die Lehrkräfte haben sich im schulischen Alltag in den vergangenen Jahren spürbar erhöht. Dies trifft grundsätzlich auf Lehrkräfte aller Schularten zu, insbesondere aber auch auf die Grundschullehrkräfte. Teilen Sie die Auffassung, dass die gestiegenen Anforderungen zukünftig stärker in der Grundschullehrkräfteausbildung abgedeckt werden sollten?
2. Welche fachlichen und pädagogisch-didaktischen Anforderungen an Grundschullehrkräfte haben sich so weit erhöht, dass ihre Einstufung in eine höhere Besoldungs- bzw. Vergütungsgruppe gerechtfertigt ist?

Die Frage, ob „fachlich-didaktische Anforderungen“ in der Grundschule „gestiegen“ sind, lässt sich in dieser Allgemeinheit nicht beantworten. Hierzu bedürfte es empirischer Studien, die alle vier Teilbegriffe operationalisieren und einen möglichen Anstieg über Prä-Post-Designs erfassen. Da die Anpassung an sich verändernde gesellschaftliche Verhältnisse eine konstitutive Aufgabe sowohl der Schule als auch der Lehrer\*innenbildung darstellt und mithin Reformen in diesem wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen auch selbstverständliche Daueraufgaben darstellen, wäre die Unterscheidung zwischen „veränderten“ und „gestiegenen“ Anforderungen zudem herausfordernd. Entsprechende Studien liegen, so weit zu sehen ist, derzeit nicht vor. Der Topos "gestiegener Anforderungen" findet sich gleichwohl in der einschlägigen, insbesondere anwendungsbezogenen pädagogischen Fachliteratur in den letzten Jahren vielfach wieder. Dort werden in nicht hierarchisierter Reihenfolge beispielsweise folgende Themen als „neue“ Anforderungen aufgeführt, die fachlich-didaktisch Relevanz aufweisen:

- a. Ganztags- statt Halbtagschule (dies ist allerdings nur dort fachlich-didaktisch relevant, wo schulorganisatorische Veränderungen konzeptionell angegangen und mit veränderten Lernformen in Verbindung gebracht werden)
- b. Anspruch aller Schülerinnen und Schüler auf individuelle Förderung (Erfassung von Lernausgangslagen)
- c. veränderte Leistungsbewertung (formative Leistungsbeurteilung)
- d. Inklusion (zielgleicher und zieldifferenzierter Unterricht)
- e. gestiegene Erwartungen an Verschriftlichung und Dokumentation (Lern- und Förderempfehlungen, Arbeits- und Sozialverhalten)
- f. Umgang mit heterogener zusammengesetzter Klassen
- g. Notwendigkeit zur Veränderung des Unterrichts (Binnendifferenzierung/Kooperatives Lernen ...)
- h. Lernberatung
- i. kollegiale Kooperation und Teamarbeit
- j. intensivere Elternarbeit

Diese Liste ist aus schulpädagogischer Sicht deshalb zumindest theoretisch plausibel, weil sie mit konkreten gesellschaftlichen Entwicklungen, pädagogischen Einsichten und bildungspolitischen Umdenkprozessen - von den Konsequenzen aus der Interpretation der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (2001), über die OECD Programmatik, formative Leistungsbeurteilung zu fördern (2005), das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (2008) die Flüchtlingskrise (2015) bis hin zum Digitalpakt Schule (2019) u.a.m. - in Verbindung gebracht werden können. Allerdings könnten nur empirische Studien Hinweise darauf geben ob und ggf., welchen Reformdruck diese Reformanforderungen, vermittelt durch Gesetze und Verordnungen tatsächlich auf die Schulen ausgeübt haben. Grundschullehrkräfte sind von diesen Entwicklungen fachlich und didaktisch deshalb in ganz besonderer Weise betroffen, weil die Grundschule in Deutschland die einzige grundständige Gemeinschaftsschule darstellt, die mit einer enormen, durch viele Faktoren bedingten Heterogenität der Lerner\*innenmerkmale zu tun hat.

3. Welche Vor- bzw. Nachteile bestehen aus Ihrer Sicht bei einer Anhebung der Regelstudienzeit auf zehn Semester im Studiengang Grundschullehramt?

Da die Anhebung der Regelstudienzeit nicht erkennbar als Reaktion auf irgendeine Kritik am bestehenden Studiengang erfolgt, oder das Ergebnis einer bildungspolitischen Entscheidung für eine Reform des Grundschullehramtes darstellt, sondern aus besoldungsrechtlichen Überlegungen heraus erfolgt, müsste zunächst einmal geklärt werden, mit welcher professionalisierungstheoretischen Programmatik die Anhebung der Regelstudienzeit auf zehn Semester verbunden werden soll und wer beauftragt wird, eine solche Programmatik zu setzen. Die im Schwange befindlichen Begriffe der „Erweiterung der Studieninhalte“ bzw. eines „praxisorientierten Semesters“ liefern hier noch keine handhabbaren Anhaltspunkte. Vor diesem Hintergrund scheint die Frage ja eher zu sein: „Wozu kann man 1 Semester bzw. 30 ECTS im Grundschullehramt sinnvoll nutzen?“

Rein spieltheoretisch kann ein zusätzliches Semester – und das wären denkbare Vorteile - genutzt werden, um:

- a. acht Jahre nach der Modularisierung des Grundschullehramts Bilanz zu ziehen und als überarbeitungswürdig eingeschätzte Studieninhalte zu überarbeiten und zu modernisieren (Anpassung, Modernisierung)
- b. unzureichend abgedeckte Felder zu ergänzen (Kompensation)
- b. bestehende Qualitäten auszuweiten (Expansion)
- c. grundlegend neue konzeptionelle Überlegungen in das Grundschullehramt zu implementieren (Innovation)

Hier wäre dringend zu empfehlen, die Akteure vor Ort, d. h. die Professor\*innen der Grundschulpädagogik in die notwendige Klärung konzeptioneller Fragen einzubinden.

Als Nachteil könnte sich erweisen, dass eine professionalisierungstheoretisch wenig fundierte und durchdachte Programmatik in eine bloße Strategie des Mehr-Desselben mündet und so für die Qualität des Grundschulestudiums nichts gewonnen wäre. Dann wäre die Verzögerung des Abschlusses um ein Semester noch als zusätzlicher Nachteil zu werten.

4. Halten Sie es mit Blick auf die Vergleichbarkeit mit den Lehrämtern an Gymnasien oder Regionalen Schulen für angezeigt, hierzu die Studiendauer im Grundschullehramt durch die Änderung des Lehrerbildungsgesetzes um ein praxisorientiertes Semester auf insgesamt 300 ECTS-Punkte und dann 10 Gesamtsemester für die Regelstudienzeit zu verlängern?

Lehramtsstudiengänge stellen bundesweit auch nach der Bologna-Reform noch einen bunten Flickenteppich dar. Ihre derzeitige Gestalt an den verschiedenen Standorten basiert nur zum Teil auf belastbaren wissenschaftlichen Erkenntnissen, in einem bestimmten Maß ist sie jedoch auch das Ergebnis komplexer historischer Entwicklungen, die unter ganz bestimmten, zeitgeschichtlich einzigartigen, personellen, politischen und bildungspolitischen, finanziellen usw. Konstellationen zustande gekommen sind. Die Frage der Vergleichbarkeit müsste daher von der Oberflächenstruktur (ECTS-Punkte bzw. Regelstudienzeit) auf die Tiefenstruktur gewendet werden (die Qualität des Studiengangs). Die Frage nach der Vergleichbarkeit würde dann lauten: In welchem Maße erreichen die Lehramtsstudiengänge die mit ihren jeweiligen Zielstellungen verbundenen Qualitäten? Erreichen die verschiedenen Lehramtsstudiengänge dies in einer vergleichbaren Weise?

Der Hinweis, dass es sich bei dem zehnten Semester um ein „praxisorientiertes Semester“ handelt, müsste genau spezifiziert werden. Es bleibt unklar, was hier mit Praxisorientierung gemeint ist.

5. Halten Sie die Änderungen mit Blick auf die gestiegenen Qualitätsanforderungen im Grundschullehramt für ausreichend oder sollten nach Ihrer Ansicht weitere Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerbildung angestrebt werden?

Zu dem unklaren Begriff der "gestiegenen Qualitätsanforderungen" vgl. die Antwort auf Frage 2.

Die Vorarbeiten des am 04.07.2011 in Kraft getretenen Lehrerbildungsgesetzes M-V erfolgten unter dem Anspruch einer Modernisierung der Lehrerbildung in M-V. Zum Zeitpunkt der Entstehung lagen dem Land der Bericht und die Empfehlungen der Expertenkommission Mecklenburg-Vorpommern. (2008) „Zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern“ vor. Beraten wurde der Prozess zudem durch das ZLB, das Expert\*innen aus dem Land und der Republik hinzuzog und umfangreiche Empfehlungen „Zur Weiterentwicklung der Qualität der Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern.“ aussprach und veröffentlichte (vgl. Häcker 2011). Der ersichtlich gewordene erhebliche Reformbedarf der Lehrer\*innenbildung wurde durch das Lehrerbildungsgesetz nur zum Teil angegangen. Aus der Perspektive des Leitbildes einer phasenübergreifenden, berufsbiografischen und berufsfeldbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften, besteht in Bezug auf sämtliche Phasen nach wie vor ein großer Nachholbedarf, der gerade im Blick auf den hohen Ersatzbedarf an Lehrpersonen im Land dringend angegangen werden sollte.

6. Wie ließe sich vermeiden, dass die Aufwertung der Attraktivität des Grundschullehrerberufs zu einem künftig stärkeren Lehrermangel im Bereich der weiterführenden Lehrämter führen könnte?

Bereits frühe Untersuchungen zu den Berufswahlmotiven angehender Lehrer\*innen haben darauf hingedeutet, dass Lehramtsstudierende unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich des Interesses an der Vermittlung von Fachwissen einerseits bzw. der Zuwendung zum Menschen andererseits aufweisen (vgl. Caselmann 1970). Spätere Untersuchungen haben dies bestätigt (vgl. Ulich 1998). Bei Studierenden des Grundschullehramtes steht die Arbeit mit Kindern eindeutig im Vordergrund. Vor diesem Hintergrund ist m.E. nicht davon auszugehen, dass es aufgrund der Besoldungsanhebung zu Abwanderungen zwischen den Lehrämtern kommt. Die Besoldungsanhebung könnte allenfalls die Abwanderung ausgebildeter Grundschullehrkräfte in benachbarte Bundesländer verringern (Länderwahlmotive aufgrund unterschiedlicher Besoldungsniveaus).

7. Sehen Sie mögliche Alternativen zum Gesetzentwurf der Landesregierung, um den sich abzeichnenden Mangel an Grundschullehrkräften zu beheben?

Die Anhebung der Besoldung von Grundschullehrkräften ist unter anderem auch deshalb zu begrüßen, weil sie die Gleichwertigkeit professionell-pädagogischer Arbeit in allgemeinbildenden Schulen anerkennt und dokumentiert. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass die Attraktivität einer Stelle nicht nur von der Bezahlung sondern in hohem Maße von der Qualität des Arbeitsplatzes und seines Arbeitsumfeldes abhängt, d.h. bspw. von Möglichkeiten, autonom handeln zu können, sich selbst als kompetent und wirksam und sozial eingebunden erleben zu können u.v.a.m.. Die Besoldungsanhebung ist ein richtiger, aber auch längst überfälliger Schritt, der durch eine konsequente Weiterentwicklung der Qualität des Arbeitsplatzes „Schule“ durch eine gesundheitsorientierte Ausstattung mit personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen flankiert werden muss. Hier spielen Fragen des Umfangs von Pflichtstunden, der Möglichkeiten von Abminderung bei Übernahme besonderer Aufgaben u.v.a.m. mehr eine entscheidende Rolle.

8. Welche Änderungen am Gesetzentwurf der Landesregierung schlagen Sie vor?

Hier verweise ich wie bei der Antwort auf die Frage 5 auf die nach wie vor zum Teil uneingelösten umfangreichen Empfehlungen „Zur Weiterentwicklung der Qualität der Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern.“ (vgl. Häcker 2011)

## Hochschulen

9. Welche Maßnahmen müssen an den Hochschulen des Landes erforderlich werden, um die Änderungen im Studium für das Grundschullehramt umzusetzen?

Antworten auf diese Fragen hängen in erster Linie davon ab, ob und in welcher Form das zehnte Semester kommt was genau es leisten soll bzw. was mit Formulierungen wie Anpassung an „erhöhte Anforderungen“, „Erweiterung der Studieninhalte“ und „praxisorientiertes Semester“ gemeint ist. In den Prozess der Klärung sollten m.E. universitätsseitig die Professorinnen der Grundschulpädagogik bzw. die Studiengangverantwortlichen des Grundschullehramtes, das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) sowie die der Prorektor für Studium und Lehre der Universität Rostock einbezogen werden. Erst auf der Grundlage einer solchen Klärung mit den genannten und weiteren betroffenen Akteuren kann überhaupt abgeschätzt werden, wie die dazu notwendigen Maßnahmen personell, sächlich und strukturell, d.h. finanziell abzusichern und welche Gremiendurchläufe dazu notwendig sind.

10. In welcher Form sollten die zu vermittelnden Studieninhalte und Module überarbeitet und angepasst werden, um die Studierenden optimal auf die aktuellen Herausforderungen der Unterrichtspraxis vorzubereiten?

Diese Fragen tangieren grundschulbezogene Expertise in den Bereichen der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik, der Grundschulpädagogik sowie der lehramtsbezogenen Professionalisierungstheorie und sind daher m.E. in Expert\*innenrunden unter Federführung der Professorinnen der Grundschulpädagogik bzw. der Studiengangverantwortlichen zu klären.

11. Erachten es die Universitäten des Landes für realistisch, die Änderungen im Studienumfang bereits zum Wintersemester 20/21 umzusetzen?

Die Umsetzung von Änderungen im Studienumfang benötigt sowohl einen konzeptionellen Vorlauf als auch ein entsprechendes Zeitmaß für die ordnungsgemäße Befassung aller universitärer Gremien mit diesen Themen. Vor diesem Hintergrund erscheint das Wintersemester 20/21 als unrealistisch.

12. In welchem Umfang hat die Verlängerung der Regelstudiendauer Auswirkungen auf den finanziellen und personellen Ressourcenaufwand der Universitäten? Welche personellen und sächlichen Ressourcen müssen für die Änderungen im Lehramtsstudium zusätzlich bereitgestellt werden?

Siehe die Antwort auf Frage 9.

13. Wird dieser Mehrbedarf bereits in den laufenden Verhandlungen über die Zielvereinbarungen mit den Hochschulen abgedeckt?

Da ich keine Kenntniss über die Inhalte der aktuellen Zielvereinbarungsgespräche zwischen dem Ministerium und den Universitäten und Hochschulen habe, ist diese Frage für mich nicht zu beantworten.

14. Sollte die empirische Tatsache, dass Studenten für das Lehramt an weiterführenden Schulen ihr Studium im Durchschnitt häufiger abbrechen beziehungsweise länger überziehen als Studenten für das Grundschullehramt, bei der Bewertung der Studienanforderungen eine Rolle spielen?

Keine Antwort

## Besoldung

15. Der vorliegende Gesetzentwurf sieht zugleich die Änderung des Landesbesoldungsgesetzes vor. Zum Beginn des Schuljahres 2020/2021 werden die Einstiegsämter für Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für das Lehramt an Grundschulen und der Lehrbefähigung für untere Klassen im Unterricht der Klassen 1 bis 4 an allgemeinbildenden Schulen in die Besoldungsgruppe A13 gehoben. Sind Sie der Ansicht, dass Mecklenburg-Vorpommern mit der Besoldungsanhebung die Wettbewerbsfähigkeit und die Attraktivität des Grundschulbereichs nachhaltig stärkt?

Da die Gründe und Ursachen der in der Vergangenheit abgewanderten Absolvent\*innen, soweit ich sehe, wissenschaftlich nicht erforscht sind, muss eine Antwort auf die Frage spekulativ bleiben. Angesichts der Tatsache, dass A 13 im angrenzenden Brandenburg und in Schleswig-Holstein, aber auch in Berlin, Bremen und Sachsen bereits umgesetzt sind und in Niedersachsen derzeit Verhandlungen zur Umsetzung von A 13 laufen, muss man in Mecklenburg-Vorpommern eher davon sprechen, dass zu verhindern ist, dass die Attraktivität, soweit sie eine Frage des Verdienstes ist, in Bezug auf die umgebenden Bundesländer nicht sinkt. Darüber hinaus muss deutlich darauf hingewiesen werden, dass die Attraktivität einer Stelle nicht nur von der Bezahlung sondern in hohem Maße von der Qualität des Arbeitsumfeldes abhängt, d.h. bspw. von Möglichkeiten, autonom handeln zu können, sich selbst als kompetent, wirksam und sozial eingebunden erleben zu können u.v.a.m. Die Besoldungsanhebung ist ein richtiger, aber auch längst überfälliger Schritt, der durch eine konsequente Weiterentwicklung der Qualität des Arbeitsplatzes „Schule“ durch eine gesundheitsorientierte Ausstattung mit personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen flankiert werden muss.

16. Teilen Sie die Auffassung Schleswig-Holsteins, nach welcher das in Mecklenburg-Vorpommern vorgenommene Abstellen auf „gestiegene Anforderungen“ für die Besoldungsanhebung als unbegründet erachtet wird?

Siehe hierzu meine Ausführungen unter „Grundannahmen und Voraussetzungen“, in denen ich auf das Begründungsdilemma dieser Maßnahme hinweise: Bildungsgeschichtlich ist mit Blick auf die Verwissenschaftlichung und Professionalisierung des Berufes des/der Lehrer\*in genau genommen nicht die Besoldungserhöhung begründungspflichtig, sondern die ungleiche Besoldung zwischen den Lehrämtern. Da sich das Land nun aber aus besoldungsrechtlichen Gründen verpflichtet sieht, eine "Neueinschätzung der Ämterwertigkeit" vorzunehmen, muss sie, um die seit Jahrzehnten verschleppte Maßnahme der Besoldungsanhebung durchführen zu können, „gestiegene Anforderungen“ als Argument mobilisieren, dies in dem Wissen, dass dieselben Argumente mehr oder weniger begründet auch von Amtsträger\*innen anderer Lehrämter in Anschlag gebracht werden könnten.

17. Ist mit dem Gesetzentwurf sichergestellt, dass alle grundständig ausgebildeten Lehrkräfte, die an Grundschulen arbeiten, zumindest in die Besoldungsgruppe eingruppiert werden?

Keine Antwort

a. Welche Auswirkungen hat der Gesetzentwurf auf die Ein-Fach-Lehrkräfte an Grundschulen? (Fußnote 5 des Gesetzesentwurfs, zur Besoldungsgruppe A13)

Keine Antwort

b. Gibt es aus Ihrer Sicht weitere Gruppen von Grundschullehrkräften, die vom Gesetzentwurf nicht erfasst werden und deshalb nicht mindestens in die Besoldungsgruppe A13 eingruppiert werden?

Keine Antwort

c. Ist mit dem Gesetzentwurf sichergestellt, dass grundständig ausgebildete Lehrkräfte in der Besoldung gegenüber Lehrkräften im Seiteneinstieg nicht benachteiligt werden?

Keine Antwort

18. Wie bewerten Sie die Tatsache, dass Lehrkräfte für Sonderpädagogik in die Besoldungsgruppe A13 eingegliedert sind, deren Studiendauer jedoch lediglich 9 Semester beträgt, während beim Grundschullehramt die Höhergruppierung mit einer Verlängerung des Studiums verbunden ist?

Wie alle lehramtsbezogenen Studiengänge ist auch das Lehramt für Sonderpädagogik nicht unter rein wissenschaftlichen oder rationalen Gesichtspunkten am Reißbrett entworfen worden, sondern ist in seiner derzeitigen Gestalt - wie alle anderen Lehramtsstudiengänge auch - in einem bestimmten Maß das Ergebnis komplexer historischer Entwicklungen, die unter ganz bestimmten, zeitgeschichtlich einzigartigen, personellen, politischen und bildungspolitischen, finanziellen usw. Konstellationen zustande gekommen sind, d.h. durchsetzbar bzw. eben nicht durchsetzbar waren. Aus meiner Darstellung unter „Grundannahmen und Voraussetzungen“

wird ersichtlich, dass das argumentativ aus meiner Sicht problematische Junktim zwischen Besoldungsanhebung und Verlängerung des Studiums auf 10 Semester zu Aporien führt. Die besoldungsrechtliche Verbindung von Studiendauer und Besoldungsgruppe verdeckt die Tatsache, dass die Fragen, ob die ungleiche Bezahlung gleichermaßen akademisierter Lehramtsstudiengänge zu rechtfertigen ist einerseits und ob aus Sicht der Fachvertreter\*innen die in einem Fach gesteckten Studienziele in der derzeit vorgesehenen Anzahl von Semestern realisierbar sind andererseits, auf unterschiedlichen logischen Ebenen liegen.

a. Was rechtfertigt die kürzere Studiendauer im Fach Sonderpädagogik gegenüber den anderen Lehrämtern?

Siehe die Antwort auf Frage 18

b. Können durch diese Konstellation rechtliche Probleme hinsichtlich der Eingruppierung der Sonderpädagogen entstehen?

Keine Antwort

19. Betrachten Sie die neuen Regelungen hinsichtlich der Zulagen und Höhergruppierungen für Funktionsstellen als ausreichend? Können mit diesen Änderungen mehr Funktionsstellen nachhaltig besetzt werden?

Die bundesweiten Erfahrungen mit den Schwierigkeiten, Funktionsstellen zu besetzen, legen die Vermutung nahe, dass die Besoldung nur ein Attraktivitätsfaktor unter mehreren ist und dass nicht klar ist, welches Gewicht er hat. Bei Funktionsstellen dürfte, wie bei anderen Stellen auch, die Qualität des Arbeitsumfeldes eine zentrale Rolle spielen, d.h. wie unter Frage 15 bereits erwähnt, die Möglichkeiten, autonom handeln zu können, sich selbst als kompetent, wirksam und sozial eingebunden erleben zu können sowie die verfügbaren personellen, zeitlichen und sächlichen Ressourcen.

20. Kann der Gesetzentwurf die geplante Gleichbehandlung aller Lehrkräfte bei der Vergütung/Besoldung vollständig umsetzen? Welche weiteren Kritikpunkte gibt es aus Ihrer Sicht?

Keine Antwort

21. Verlangen die im Rahmen von Inklusion und Integration erhöhten Anforderungen auch für die Lehrkräfte an Regionalen Schulen, Gesamtschulen und Gymnasien eine Erhöhung ihrer Vergütung?

Wenn man wie eingangs unter "Grundannahmen und Voraussetzungen" dargelegt, die Besoldungserhöhung von Grundschullehrer\*innen als eine Besoldungsanpassung anerkennungstheoretisch mit der Gleichwertigkeit professionell-pädagogischer Lehrer\*innenarbeit begründet, wird die kaum mehr einzuhegende Diskussion um die Erhöhung der Vergütung aufgrund "erhöhter Anforderungen" entschärft und kann in Richtung der mindestens ebenso relevanten Fragen gewendet werden, welche personellen, zeitlichen und sächlichen Ressourcen und veränderten Arbeitsstrukturen Lehrer\*innen benötigen, um die sich verändernden Anforderungen im Zuge der Weiterentwicklung des Schulsystems in Mecklenburg-Vorpommern in Richtung auf eine inklusive, zunehmend digitaler usw. operierende Schule zufrieden und gesund kooperativ bewältigen zu können.

22. Inwiefern wird das vom Bundesverfassungsgericht bestätigte Abstandsgebot zwischen den Besoldungsgruppen auch bei einer Erhöhung der Grundschullehrervergütung eingehalten (BVerfG, Beschluss vom 23. Mai 2017 - 2 BvR 883/14)?

Das vom Bundesverfassungsgericht bestätigte Abstandsgebot zwischen Besoldungsgruppen wird bei einer Erhöhung der Grundschullehrervergütung dann eingehalten, wenn man nicht die verschiedenen Lehrämter gegeneinander in Anschlag bringt, sondern das Abstandsgebot innerhalb einer Schulform auf die Differenzen zwischen Lehrer\*innentätigkeit einerseits und Funktionstellentätigkeit andererseits bezieht.

23. Inwieweit könnte eine Gerechtigkeitslücke zwischen der Vergütung von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften entstehen, wenn Letztere – wie im Schuljahr 2017/2018 für Mecklenburg-Vorpommern belegt – nicht zuletzt wegen ihres teils erheblich über dem Grundschulniveau liegenden Korrektur-, Vor- und Nachbereitungs- sowie Prüfungsaufwandes zu etwa 50 % lediglich in Teilzeit tätig sind, während dieser Anteil bei Grundschullehrkräften nur bei 28 % liegt?

Die Studie, die belegt, dass die unterschiedlichen Teilzeitquoten von Gymnasiallehrkräften und Grundschullehrkräften ursächlich mit dem hohen Korrektur-, Vor- und Nachbereitungs- sowie Prüfungsaufwand zusammenhängen, ist mir nicht bekannt. Der Topos des hohen Korrektur-, Vor- und Nachbereitungs- sowie Prüfungsaufwandes, der seit Jahrzehnten als Argument für Besoldungsunterschiede zwischen den Lehrämtern bemüht wird, bedürfte zu seiner Überprüfung, wie eingangs unter "Grundannahmen und Voraussetzungen" dargelegt, komplexer vergleichender arbeitswissenschaftlicher und arbeitspsychologische Untersuchungen. Diese Debatte als Gerechtigkeitsdebatte zu stilisieren, könnte von der schlichten Notwendigkeit ablenken, die Arbeitsbedingungen von Gymnasiallehrer\*innen ständig im Blick zu haben und kontinuierlich zu verbessern.

## Referendariat

24. Vergütung, Studiendauer und Verlauf des Referendariats werden in den einzelnen Bundesländern teilweise sehr unterschiedlich organisiert. Halten Sie auch mit Blick auf die weiterhin notwendige Lehrkräftegewinnung die vorgesehenen Änderungen für ausgewogen und sinnvoll? Wo sollte gegebenenfalls nach Ihrer Ansicht nachgesteuert werden?

So weit ich sehe, sind hierzu im Gesetzentwurf keine inhaltlichen Änderungen angekündigt. Um Nachsteuerungsbedarf in Bezug auf Vergütung, Studiendauer und Verlauf des Referendariats identifizieren zu können, müsste das Referendariat in Mecklenburg-Vorpommern zunächst extern evaluiert werden.

25. Auch soll im Bereich der Lehrerbildung das Referendariat für Grundschullehrkräfte von derzeit 18 Monaten auf 12 Monate gekürzt werden. Wie beurteilen Sie diese Änderung?

Die in Deutschland gängige Unterteilung der Lehrer\*innenbildung in verschiedene Phasen basiert auf der professionalisierungstheoretischen Annahme, dass es bei der Ausbildung von Lehrpersonen um eine ‚doppelte Professionalisierung‘ bzw. die Ausbildung eines ‚doppelten Habitus‘ geht: Lehrpersonen müssen demnach sowohl einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus als auch einen Habitus des routinisierten, praktischen Könners ausbilden (vgl. Helsper 2001, 13). Da aus dieser Perspektive zwischen Theorie und Praxis aufgrund der Eigenlogiken dieser Bereiche eine konstitutive Differenz postuliert wird, Praxis und Theorie also nicht

umstandslos aufeinander bezogen bzw. ineinander überführt werden können, bedürfen beide Habitus für ihre Ausbildung jeweils bestimmter Orte und bestimmter Rahmungen: Im ersten Fall eines Ortes der Theorie bzw. eines handlungsentlasteten Raums (Universität), im zweiten Fall eines Ortes der Praxis (Schule).

Wer das Referendariat, wie bisher nur das Land Brandenburg, von 18 auf 12 Monate kürzen will, müsste erklären, wie er die bislang in 18 Monaten angestrebten Kompetenz- und Bildungsziele in zwei Dritteln der Zeit erreichen will. In verschiedenen Bundesländern wurde, wie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, die Kürzung des Referendariats von 24 auf 18 Monate mithilfe der umfassenden Strukturmaßnahme der Einführung eines Praxissemesters mit unterschiedlich überzeugendem Erfolg kompensiert. Daran wird ersichtlich, dass grobe strukturelle Einschnitte in die Lehrerbildung aus einer übergeordneten, phasenübergreifenden Perspektive erfolgen müssen, die den Professionalisierungsprozess als ganzen von einem möglichen Vorpraktikum angefangen über das Studium, das Referendariat, die Berufseingangsphase bis hin zur berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung und Überlegungen zu einem altersangemessenen Ausschleichen aus dem Beruf konzeptualisiert. Ein entsprechendes Konzept liegt, so weit ich sehe, in Mecklenburg-Vorpommern derzeit nicht vor.

26. Welche Vor- bzw. Nachteile bestehen aus Ihrer Sicht (auch mit Blick auf die bundesweite Wettbewerbssituation bei der Gewinnung von Lehrkräften) bei einer generellen Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 12 Monate? Welche Lehrinhalte könnten in die Phase der universitären Lehramtsausbildung überführt werden?

Ob die Verkürzung des Referendariats auf zwölf Monate die Wettbewerbsfähigkeit der Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern im Konzert der anderen Bundesländer erhöht, wäre allenfalls empirisch zu prüfen, darf aber angesichts der Tatsache, dass bislang nur Brandenburg diesen Weg beschreitet, bezweifelt werden. Wobei Brandenburg ein Spezialfall ist und mit ihrem über Jahrzehnte entwickelten Modell der Potsdamer Lehrer\*innenbildung bundesweit große Aufmerksamkeit erhalten hat.

Der Lehrerinnenbildung in Mecklenburg-Vorpommern mangelt es an einem kohärenten Konzept sowie an einer entsprechenden Kooperation und Koordination der an einer fachübergreifenden Professionalisierung beteiligten institutionellen Akteure. Eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf zwölf Monate, die nicht mit einem phasenübergreifenden Gesamtkonzept verbunden ist, das adaptive Maßnahmen zu dieser Verkürzung transparent ausweist, wird dem Eigenwert des Referendariats nicht gerecht. Die möglichen Nebenwirkungen sind derzeit nicht seriös einzuschätzen.

27. Könnten Sie sich vorstellen, dass man auf eine generelle Gehälterangleichung von Grundschullehrern und Lehrern höherer Schulklassen verzichtet, zugunsten einer spezifischeren Zuschlagsregelung für sogenannte „Brennpunktschulen“ mit erhöhten Anforderungen an Lehrer generell?

Meine Position zu dieser Frage habe ich eingangs unter „Grundannahmen und Voraussetzungen“ dargelegt.

## Praxissemester

28. Ist die Einführung eines Praxissemesters bereits im Lehrerbildungsgesetz enthalten? Können die Hochschulen die Einführung eines Praxissemesters eigenständig, ohne Änderung des Lehrerbildungsgesetzes umsetzen?

Die Einführung eines Praxissemesters ist im Lehrerbildungsgesetz m.E. nicht enthalten. Neben den schulpraktischen Studien absolvieren Studierende sämtlicher Lehrämter in Mecklenburg-Vorpommern in der Summe 15 Wochen Praktika. Praxissemester beinhalten in der Regel Praktika in einem Umfang von etwa 22 Wochen und sind konzeptionell in besonderer Weise eng mit den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften verbunden. Die Formulierung in § 7 Abs (1) Satz 2 (LehbildG M-V) „Die Gestaltung kann auch als Langzeitpraktikum erfolgen.“ deckt das Konzept eines Praxissemesters m.E. nicht ab.

29. Welche Maßnahmen sind an den Schulen erforderlich, um ein Praxissemester für Lehramtsstudierende durchführen zu können? Gibt es Pläne, wie ein Praxissemester im kommenden Schuljahr durchgeführt werden kann?

Welche Maßnahmen an Schulen erforderlich sind, um ein Praxissemester für Lehramtsstudierende durchführen zu können, könnte leicht an den vielen Schulen in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg erfragt werden. Es ist davon auszugehen, dass hier erhebliche personal- und zeitintensive Koordinations- und Fortbildungsmaßnahmen erforderlich sind, um die von den Universitäten zu verantwortenden und in den Schulen durchzusetzenden praxisreflexiven Ausbildungsansprüche von gut ausgebildeten Praxislehrpersonen angemessen begleiten zu lassen. Das Projekt der Einführung eines Praxissemesters bedarf eines längeren konzeptionellen sowie organisatorischen Vorlaufes. Einen sehr hohen konzeptionellen wie organisatorischen Aufwand stellen dabei vor allem auch die notwendigen vorbereitenden und nachbereitenden universitären Lehrveranstaltungen seitens der Fachdidaktiken der Bildungswissenschaften dar. In Mecklenburg-Vorpommern liegen hier soweit ich sehe hierzu noch nicht einmal geringfügige Vorarbeiten vor. Darüber hinaus stellt sich vor dem Hintergrund der Kohärenz der Lehrer\*innenausbildung die Frage, ob es Sinn macht bzw. Studien organisatorisch überhaupt umsetzbar ist, nur in einem Lehramt ein Praxissemester einzuführen. Die Durchführung eines Praxissemesters im kommenden Schuljahr ist vollkommen illusorisch.

30. Inwiefern ist die Verlängerung des Studiums der Grundschullehrkräfte um ein Praxissemester bei gleichzeitiger Verkürzung ihres Referendariats um ein halbes Jahr nicht als bloße Verlagerung des Praxisanteils, sondern als vollumfängliche Angleichung an den Ausbildungsumfang der übrigen Lehrämter zu werten, obwohl die Gesamtdauer der Grundschullehrerausbildung weiterhin ein halbes Jahr kürzer als die der weiterführenden Lehrämter bleibt?

Diese sehr suggestiv gestellte Frage setzt als Norm für eine Besoldungsanhebung das rein formale Argument einer vollumfänglichen Angleichung von Ausbildungsumfängen zwischen gleich besoldeten Lehrämtern und basiert offenbar auf einer gründlichen Unkenntnis des Umstandes, dass Sonderschullehrer\*innen Mecklenburg-Vorpommern auf Grundlage eines 9semestrigen Regelstudienganges immer schon in die Gehaltsgruppe A 13/E13 eingestuft ist.

## Freie Schulen

31. In der Verbandsanhörung wurde seitens der Schulen in freier Trägerschaft angemerkt, dass mit dem Entwurf eine erhebliche Steigerung der finanziellen Belastung einhergeht. Inwiefern sollte hier grundsätzlich die Finanzhilfe für Ersatzschulen angepasst werden?

Keine Antwort

Freundliche Grüße

A handwritten signature in blue ink that reads "Thomas Häcker". The signature is written in a cursive style with a large, stylized 'H' at the beginning.

(Univ.-Prof. Dr. Thomas Häcker)