

I Lehrerbildungsforschung in Deutschland

1 Einleitende Bemerkungen

Traditionell verfügen Lehrkräfte in Deutschland in der Schule für den Unterricht über Qualifikationen, die sie vor dem Beginn ihrer Tätigkeit erworben haben. Um zu einer Passung zwischen den Anforderungen des Berufs und der Qualifikationen der Lehrkräfte zu kommen, muss bekannt sein, welche Aufgaben Lehrkräften in der Praxis gestellt sind. Allerdings ist die Forschung zu dieser Fragestellung in Deutschland bisher wenig ausgeprägt, wie Terhart (2009, 430) bemängelt hat (vgl. auch Kuper, Ortenburger 2009, 195). Dennoch gibt es Erwartungen in Bezug auf die Tätigkeit von Lehrkräften. Trapp (1787, 3 f.) hat bereits entsprechende Annahmen idealisierend für den Unterricht beschrieben und dabei auch Rahmenbedingungen seiner Zeit benannt:

„Wenn von einem mit natürlicher Anlage und Lust zum Lehramt begabten, im Unterricht hinlänglich geübten, durch sattsame Belohnung oder reizende Aussicht ermunterten, an Leib und Seele gesunden, mit Arbeit nicht überhäuftten, mit den nöthigen Hilfsmitteln versehenen, von Vorurtheilen der Eltern oder des Publikums unabhängigen, unter einer zweckmäßigen öffentlichen Aufsicht und Leitung stehenden Lehrer, wenn von einem solchen Lehrer gesunde Kinder, von guten Fähigkeiten, voll Wissbegierde, in dem gehörigen Alter, wenn von einem solchen Lehrer solche Kinder in nicht zu großer Anzahl, in dem ihrem Alter und ihren Fähigkeiten angemessenen Kenntnissen, die erforderliche Zeit, ununterbrochen nach den Regeln einer vernünftigen Methode ... unterwiesen würden“ so wäre das ein erfolgreicher Unterricht.

Trapp hat also angenommen, dass es sich bei Lehrkräften um Personen handele, die für diese Tätigkeit begabt seien. Das ist eine Perspektive, die auch gegenwärtig zumindest implizit noch eine Rolle spielt, wenn gefordert wird, man solle für angehende Lehrkräfte vor Beginn des Studiums eine Eignungsprüfung durchführen. Weiterhin ist Trapp davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte in ihrer Tätigkeit nicht von Dritten beeinflusst werden sollten, sie also eigenverantwortlich agieren sollen. Wichtig ist für ihn ihre methodische Expertise gewesen. Aus heutiger Sicht sollten sie professionell arbeiten. Bezüglich der Schüler/innen hat er deren Interesse und Willen zum Lernen unterstellt, sodass die Lehrkräfte im Unterricht auf ein günstiges Umfeld treffen sollten. Unterschiede zwischen Schüler/innen waren für ihn nicht bedeutsam. Der Adressat der Bemühungen der Lehrkraft war offensichtlich die Klasse, in der unterrichtet wurde. Das hat sich in der heutigen Zeit geändert: Die Akzeptanz von Differenzen zwischen Schülern/innen in einer Klasse ist die Regel geworden. So haben Tomlinson et al. (2003, 121) für die Unterrichtstätigkeit Erwartungen bezogen auf die sichtbare Heterogenität zwischen Schülern/innen folgendermaßen formuliert: „Differentiation can be defined as an approach to teaching in which teachers proactively modify curricula, teaching methods,

resources, learning activities, and student products to address the diverse needs of individual students and small groups of students to maximize the learning opportunity for each student in a classroom.”

Diese Erwartung bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die konkrete Tätigkeit der Lehrkräfte: Während traditionell der Unterricht lange Zeit so organisiert war, dass eine Lehrkraft Schüler/innen in einer Klasse gemeinsam lehrte, soll nunmehr sichergestellt werden, dass alle Schüler/innen in einer Klasse angeregt werden zu lernen (Tulowitzki, Pietsch 2020). Das erfordert eine Individualisierung der Lernanforderungen. Eine solchen Erwartungen korrespondierende Praxis des Unterrichtens gibt es in Deutschland insbesondere an Grundschulen schon seit längerer Zeit, indem die Organisation des Unterrichtens flexibilisiert wird (Merkens 2010). An die Stelle der für alle gemeinsamen Lehre ist das individuelle Lernen der Schüler/innen in den Fokus gerückt worden (Lorenz 2012, 81 ff.). Dabei gilt es die Vorgaben der Curricula umzusetzen. Das erfordert im Unterricht entsprechende fachwissenschaftliche, fachdidaktische und methodische Kompetenzen der Lehrkräfte. Ein Konzept, bei dem dieser Aspekt berücksichtigt werden soll, ist das situierte Lernen: das individuelle Lernen der Schüler/innen soll situationsspezifisch erfolgen (Fölling-Albers et al. 2018). Diese Anforderung wird seit der letzten Jahrtausendwende auch für andere Schulformen explizit formuliert (Reinmann, Mandl 2006; Hasselhorn, Gold 2017, 269 ff.). Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie über entsprechende professionelle Kompetenzen verfügen, die sie während ihrer Ausbildung erworben haben. Damit ist eine Zielsetzung für die Lehrerbildung skizziert. Bevor mit der Darstellung der Lehrerbildungsforschung in Deutschland begonnen werden kann, sollen zuerst Rahmenbedingungen der Lehrerbildung geschildert werden.

2 Grundsätze der Lehrerbildung in Deutschland

Es wird keine Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland geschildert und es wird auch nicht die andere Art der Lehrerbildung in der DDR beschrieben. Es werden nur bestimmte Regelungen zur Lehrerbildung skizziert, die in weiten Teilen bis heute zutreffen.

In der Bundesrepublik Deutschland liegt die Verantwortung für die Lehrerbildung bei den Bundesländern. Vereinheitlichungen der Rahmenbedingungen erfolgen durch die Kultusministerkonferenz (KMK), bei der das Einstimmigkeitsprinzip herrscht. Auf dieser Basis gibt es typische Gemeinsamkeiten: In den Bundesländern wird zwischen drei Phasen der Lehrerbildung unterschieden.

1. Phase: Hochschulstudium inklusive Praktika
2. Phase: Vorbereitungsdienst¹
3. Phase: Weiterbildung

Das Sonderproblem Quereinsteiger wird im Folgenden nicht behandelt.²

Während traditionell in der ersten Phase die wissenschaftlichen Grundlagen für den Unterricht in den einzelnen Unterrichtsfächern vermittelt werden sollten, diente die zweite Phase der unterrichtspraktischen Umsetzung der gewonnenen fachwissenschaftlichen Kenntnisse. In der dritten Phase, das hat sich nicht verändert, soll Weiterbildung erfolgen. Dabei hat sich für die erste Phase der Lehrerbildung, die im Folgenden dargestellt wird – die Phasen 2 und 3 werden nicht in die Darstellung einbezogen – eine Differenzierung ausgebildet, durch die für die verschiedenen Schulformen der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen mit Ausnahme der Gemeinschaftsschulen jeweils eigene Lehramtsstudiengänge an den verschiedenen Hochschulen entwickelt worden sind:

- Lehramt an Grundschulen
- Lehramt an Haupt- und Realschulen, an Integrierten Sekundarschulen für die Sekundarstufe I
- Lehramt an Gymnasien (Integrierte Sekundarschulen mit Sekundarstufe II)
- Lehramt an berufsbildenden Schulen (differenziert nach gewerblichen und kaufmännischen berufsbildenden Schulen)
- Lehramt an Sonder- bzw. Förderschulen

Gegenstand der folgenden Darstellung ist nur die Lehrerbildungsforschung in Bezug auf die Lehrämter für die ersten drei Spiegelstriche.³ Bei diesen gibt es bis in die Gegenwart Differenzen zwischen Bundesländern, die z. B. auch damit zusammenhängen, dass die

¹ Wenn im Folgenden von der zweiphasigen Lehrerbildung geschrieben wird, bezieht sich das auf die Phasen 1 und 2. Entsprechend werden bei der einphasigen Lehrerbildung die Phasen eins und zwei zusammengefasst.

² Hier wäre die Rolle der Fachwissenschaften ein möglicher Ansatzpunkt für Untersuchungen. Es werden nur Daten in Bezug auf den Einsatzort im Schuldienst erwähnt.

³ Der Einbezug der weiteren Lehrämter würde den Rahmen der Darstellung sprengen.