

Lehrer*innenbildung
für die Primarstufe

Bibliografie:

Diemut Kucharz:

Lehrer*innenbildung

für die Primarstufe in Deutschland.

journal für lehrerInnenbildung, 20 (3), 26-33.

https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_02

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.3
2020

02

Diemut Kucharz

Lehrer*innenbildung
für die Primarstufe
in Deutschland

Einleitung

Seit 100 Jahren gibt es in Deutschland die gemeinsame Grundschule für alle Kinder und demnach auch Lehrkräfte, die die Kinder in dieser Schule unterrichten. War die Grundschule anfangs politisch und gesellschaftlich höchst umstritten, hat sie sich im Laufe der Zeit ein hohes Ansehen erarbeitet, und heute argumentiert niemand mehr ernsthaft über ihre Abschaffung (Grundschulverband, 2018; Einsiedler, 2015). Sie gilt inzwischen als die innovativste Schulform in Deutschland, und den dort arbeitenden Lehrkräften gelingt es besonders gut, grundlegende Bildung allen Kindern zu vermitteln, wenn man die ersten internationalen Leistungsvergleichsstudien IGLU (PIRLS) und PISA einander gegenüberstellt.

Dennoch haben die Grundschule und deren Lehrkräfte ein gesellschaftliches Anerkennungsproblem, das sich in einer geringeren Bezahlung, höherem Unterrichtsdeputat, fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten und kürzerer Ausbildungsdauer materialisiert. Bildungspolitisch weisen die jüngsten Leistungsvergleichsstudien darauf hin (IQB, 2016), dass die Grundschulen mit den gewachsenen Herausforderungen allein gelassen wurden und die nötige Unterstützung fehlte (Kucharz, 2019). Einsiedler (2015) macht in seiner Geschichte der Grundschulpädagogik deutlich, dass diese Ambivalenz mit dem Widerspruch zusammenhängt, der bereits der Gründung anhaftete: einerseits sollte die gemeinsame Grundschule die grundlegende Bildung aller Kinder gewährleisten, andererseits blieb sie als „Volksschule“ der volkstümlichen Bildung verhaftet. Dieser Widerspruch sei, so Einsiedler, nie ganz aufgelöst worden.

Auslöser für Reformen in der Lehrkräftebildung

In ihrer Geschichte hat die Grundschullehrkräftebildung immer wieder Reformwellen erlebt. Besonders eindrücklich war in den 1970er Jahren die Verlagerung der Ausbildung von sogenannten Lehrerseminaren an die neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen, sowie in den 1980er Jahren die Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten. Nur Baden-Württemberg hat an den Pädagogischen Hochschulen für das Lehramtsstudium für Grund-, Haupt- und Realschulen festgehalten, die inzwischen formal den Universitäten

gleichgestellt sind (z. B. mit Promotions- und Habilitationsrecht). Aktuell findet in zahlreichen Bundesländern die Umwandlung von einem Staatsexamen in Bachelor- und Masterstudiengänge statt, einhergehend mit einer Verlängerung der Studiendauer.

Jede dieser Reformen in der Grundschullehrkräftebildung war von folgenden grundlegenden Fragen begleitet, die in vielen Fällen weniger rational als eher ideologisch aufgeladen diskutiert wurden:

- Die Frage nach der (Gleich-)Wertigkeit der verschiedenen Lehrämter, insbesondere die Abgrenzung zwischen Gymnasiallehramt und Grundschullehramt
- Die Frage nach den relevanten und spezifischen Kompetenzen: mehr fachliche Spezialisierung oder „Allrounder“?
- Die Frage, ob es um ein wissenschaftliches Studium oder um eine Berufsausbildung an der Universität geht

Die Fragen hängen eng miteinander zusammen und haben vermutlich ihren Kern in der Frage nach der Überwindung des Ständedenkens um Bildungsprivilegien aus dem 19. Jahrhundert. Die heftigste Kritik an der Einführung einer gemeinsamen Grundschule kam von Vertreter*innen der gymnasialen Bildung, die um die soziale und intellektuelle Entwicklung ihrer Kinder, die Aufweichung der Ständegesellschaft und damit einhergehend den Verlust ihrer Privilegien fürchteten. Die ersten beiden Befürchtungen haben sich inzwischen historisch erledigt: die Grundschulen haben sich als gemeinsame Schulform etabliert und sind geschätzt, die Ständegesellschaft ist einer stabilen Demokratie gewichen. Und die Privilegien? Diese Frage ist nicht so eindeutig zu beantworten, denn nach wie vor wird von höherer und niedrigerer Bildung gesprochen und genießen in unserer Gesellschaft akademische Berufe ein größeres Prestige und meist eine bessere Vergütung als Handwerksberufe. Allerdings hat ein Wandel in den letzten Jahrzehnten insofern eingesetzt, als neben den klassischen Berufen neue entstehen (z. B. in der IT-Branche), die sich in die traditionellen Hierarchien nicht so einfach einordnen lassen, und das gesellschaftliche Prestige inzwischen auf Stars aus Sport und Medienwelt fokussiert.

Gleichwohl gibt es die oben skizzierten Statusunterschiede zwischen Grundschul- und Gymnasiallehrkräften, die sich heute argumentativ nicht mehr wirklich überzeugend rechtfertigen lassen, weder aus einer gesellschaftlich demokratischen noch aus einer professionellen Perspektive.

Professionelle Kompetenzen von Grundschullehrkräften

Eine äußerst heterogene Lerngruppe nachhaltig in die Kulturtechniken einzuführen und für umfassende grundlegende Bildung zu sorgen, ist anspruchsvoll und bedarf hoher Professionalität. Wie genau diese Professionalität aussieht bzw. welche Kompetenzen dafür notwendig sind, wurde bei jeder Reform der Primarlehrkräftebildung neu gestellt und diskutiert. Meistens ging und geht es dabei um die Frage, wie viele und welche Fächer – in Anlehnung an die Schulfächer – eine Grundschullehrkraft studieren soll. Die Argumentation changiert zwischen dem Allrounder, weil Grundschullehrkräfte in der Regel als Klassenlehrkräfte eingesetzt sind und viele Fächer unterrichten, und der Lehrkraft, die ausgewählte Fächer vertieft studiert, um dort besondere Professionalität zu erlangen und diese auf die anderen zu unterrichtenden Fächer übertragen kann.

Da in Deutschland die Kulturhoheit bei den Bundesländern liegt, regeln diese ihre Schulangelegenheiten und Lehramtsausbildung selbst. Überall studieren Grundschullehrkräfte Deutsch oder Mathematik, in manchen sogar beides, verpflichtend als Kernfächer des Grundschulunterrichts. Übereinstimmung gibt es auch darüber, dass – im Gegensatz zum Gymnasiallehramtsstudium – die Fachdidaktiken einen höheren Anteil als die Fachwissenschaften haben und den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen, oft auch mit grundschulspezifischer Ausprägung, eine größere Bedeutung beigemessen wird. Große Unterschiede gibt es zwischen den Bundesländern, mit welchem Anteil an ECTS-Punkten die einzelnen Fächer gewichtet werden, ob darüber hinaus ein drittes oder/und viertes Fach studiert wird und ob Anteile wie ästhetische Bildung o. ä. im Studium enthalten sind. Die Varianten sind oft parteipolitischen Interessen geschuldet.

Die Bedeutung der Fachdidaktik an den Hochschulen

Die Auflösung bzw. Überführung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten sorgte zwar für eine Aufwertung, brachte aber auch durchaus Probleme mit sich, u. a. hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis von Fachwissen und Fachdidaktik zur universitären Wissen-

schaftsdisziplin. An den Pädagogischen Hochschulen, die traditioneller Weise überwiegend die Lehrkräftebildung als Aufgabe hatten und haben, bildeten sich starke Fachdidaktiken heraus; gleichzeitig waren die dortigen Fachwissenschaften stärker an den Schulfächern als an der Wissenschaftsdisziplin orientiert. An den Universitäten dagegen hatten sich vor allem die Wissenschaftsdisziplinen ausdifferenziert und spezialisiert, die für Schulfächer relevanten Inhalte wurden oft marginalisiert und die Fachdidaktiken waren eher gering ausgebaut. Mit der Integration kamen nun etablierte Fachdidaktiken hinzu, die aber fast durchweg im Verlauf der letzten Jahrzehnte einen schweren Stand im universitären Gefüge hatten, vergleichbar mit dem oft geringen Stellenwert der Lehrerbildung überhaupt.

Diese unbefriedigende Situation für die Lehrkräftebildung, insbesondere für das Studium des Grundschullehramts, führte u. a. zur Ausschreibung des BMBF-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF, 2014). Ziel war es, die Position der Lehrkräfteausbildung an den Hochschulen zu stärken und die vielen daran beteiligten Institute, Fachbereiche und Arbeitseinheiten besser miteinander zu verzahnen. In ihrer Zwischenbilanz der ersten Projektphase resümieren die Verantwortlichen, dass durch das Programm tatsächlich eine größere Sichtbarkeit und Wertschätzung der Lehrkräftebildung zu verzeichnen sei und bildungsbezogene Forschung auch für Fachdidaktiken an Bedeutung zugenommen habe (BMBF, 2018). Die erheblichen Drittmittel erlaubten die Schaffung neuer Strukturen zur Verankerung der Lehrkräftebildung innerhalb der Universitäten, indem z. B. Zentren eingerichtet wurden, die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung koordinieren und unterstützen. Dazu gehören auch Forschungen zu (grund-)schulspezifischen Fragestellungen, welche für eine Weiterentwicklung zur Ermöglichung guter grundlegender Bildung unbedingt erforderlich sind.

Die Bedeutung des Fachwissens

Große empirische Studien zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften machten die Bedeutung von Fachwissen (z. B. TEDS-M: Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; COAKTIV: Baumert & Kunter, 2006) für eine hohe Unterrichtsqualität deutlich, zumindest für den Mathematikunterricht konnte dies gezeigt werden. Damit wurde begründet, fachwis-

senschaftliche Studienanteile nicht zugunsten von fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Anteilen im Lehramtsstudium zu kürzen. In dieser Argumentation wurde das schulische Fachwissen der universitären Wissenschaftsdisziplin gleichgesetzt, was weder historisch noch inhaltlich sinnvoll ist, wie Reh und Pieper (2018) für das Gymnasium herausarbeiteten. Demnach kann nicht von einer Kohärenz zwischen Wissenschaftsdisziplin und Schulfach ausgegangen werden: weder historisch gewachsen noch theoretisch entwickelt. Reh und Pieper (2018) resümieren: „Die Fachlichkeit eines Schulfachs ist nicht abgeleitet aus einer universitären Disziplin, die dem Schulfach mehr oder weniger entspricht und oft zeitlich parallel an den sich modernisierenden Universitäten entstanden ist, sondern vielmehr eine spezifische Wissenspraxis“ (ebd., S. 21). Wenn das schon für Fächer des Gymnasiums gilt, wie viel weniger sind dann die Schulfächer der Grundschule und das dazu notwendige Fachwissen mit den universitären Wissenschaftsdisziplinen deckungsgleich? Das Fachwissen des Schulfachs orientiert sich am (Unterrichts-)Gegenstand und ist eng mit der Fachdidaktik verwoben, die als Disziplin traditionell an den Universitäten nicht etabliert war, im Gegensatz zu den Pädagogischen Hochschulen. Damit scheint die Frage nach dem für die professionelle Kompetenz von Primarlehrkräften relevanten Fachwissen noch nicht eindeutig geklärt.

Aktuelle Reformen in der Primarlehrkräftebildung

Die Geschichte der Grundschullehrkräftebildung lässt sich als eine der zunehmenden Professionalisierung und Akademisierung beschreiben. Es ist heute unstrittig, dass Studierende des Grundschullehramts über ein Abitur verfügen und nur mit einem einschlägigen Hochschulabschluss als Lehrkräfte an Grundschulen unterrichten dürfen, wenn auch die aktuelle Situation angesichts des eklatanten Lehrkräftemangels, in der sogenannte Quereinsteiger*innen ohne ein solches Studium an Grundschulen arbeiten, diese Entwicklung konterkarieren. Die Länge des Studiums veränderte sich in den vergangenen knapp zwei Jahrzehnten ebenfalls. Dabei stellt sich die Situation als bunte Vielfalt dar: Nur in zwei Bundesländern (Bayern und Hessen) wurde am sechssemestrigen Studium plus ein Prüfungssemester festgehalten. In fünf Bundesländern (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Saarland, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg) wurde das Studium auf acht Semester erhöht

(in Mecklenburg-Vorpommern auf neun Semester). In acht Bundesländern (NRW, Thüringen, Berlin, Hamburg, Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Brandenburg) wurde die Studiendauer dem des Gymnasiallehramts angeglichen und umfasst zehn Semester. Für das Gymnasiallehramtsstudium gibt es diese Unterschiede nicht. Lediglich sechs Bundesländer halten noch am Staatsexamen fest, alle anderen haben auf die Bachelor-Master-Struktur umgestellt.

Die Verlängerung des Grundschulstudiums auf mindestens acht statt bisher sechs oder sieben Semester ist nicht nur den gestiegenen Anforderungen und neuen Inhalten geschuldet, sondern bedeutet einen Qualitätssprung hinsichtlich des zu erreichenden Status: erst mit einem achtsemestrigen Studium handelt es sich um einen wissenschaftlichen Abschluss, der es den Absolvent*innen ermöglicht zu promovieren, eine Stelle als wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in an der Hochschule oder Universität anzutreten, also eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen. Diese Möglichkeit ist für die Disziplin der Grundschulpädagogik wichtig, um eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden zu können, der dann seinerseits in Forschung und Lehre der Grundschulpädagogik einsteigen kann.

Eine solche Verlängerung des Grundschulstudiums auf acht Semester oder gar eine Angleichung an die Dauer des Gymnasialstudiums ist politisch umstritten. So wurde z. B. in allen Bundesländern das verlängerte Grundschulstudium unter einer eher linksgerichteten Regierung eingeführt. Eng verbunden ist damit die Forderung nach einer angepassten Besoldung, deren Unterschied bislang immer mit der Länge der Ausbildung gerechtfertigt wurde. Mit einer solchen Angleichung der Grundschullehrkräfteausbildung an die der Gymnasiallehrkräfte hinsichtlich Studiendauer und Besoldung einschließlich Aufstiegsmöglichkeiten, würde man vermutlich endgültig den oben beschriebenen Statusunterschied zwischen volkstümlicher Bildung einerseits und akademischer Bildung andererseits überwinden.

Fazit

Die Primarlehrkräftebildung hat seit ihrem Beginn immer wieder Reformen erlebt, die zu einer zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung des Berufs führten. Diese Reformprozesse vollzogen sich insgesamt sehr langsam, waren meist mit ideologisch aufgeheizten

Debatten um Bewahrung von Privilegien und Status verbunden und sind aktuell im Gang. Nichtsdestotrotz ist noch keine Gleichstellung mit der Gymnasiallehrkräftebildung erreicht, was Ansehen, Studiendauer, Besoldung und Aufstiegsmöglichkeiten angeht. Hier gibt es noch einiges zu tun, bis auch die Bildung zur Grundschullehrkraft als anspruchsvoller wissenschaftlicher Werdegang überall anerkannt ist.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2014). *Programm Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/qualitaets-offensive-lehrerbildung> [09.04.2020].
- BMBF (2018). *Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung.pdf [06.04.2020].
- Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grundschulverband (2018). Zukunftsfragen. *Grundschule aktuell*, (143).
- IQB [Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen] (2016). *IQB-Bildungstrend 2016 in der Primarstufe*. Verfügbar unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016> [09.04.2020].
- Kucharz, D. (2019). 100 Jahre Grundschule. Fit für die Zukunft? *bildung & wissenschaft*, 73 (6), 20-23.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Materns, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Diemut Kucharz, Dr., Professorin
für Grundschulpädagogik
an der Goethe-Universität Frankfurt am Institut
für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe.
Arbeitsschwerpunkte:
Offener Unterricht, Schulentwicklung,
Übergang Kindergarten-Grundschule,
alltagsintegrierte Sprachförderung

kucharz@em.uni-frankfurt.de

