



Ingelore Mammes
Carolin Rotter
(Hrsg.)

Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Kontext, Bedingungen und Herausforderungen

Mammes / Rotter
**Professionalisierung von
Grundschullehrkräften**

Ingelore Mammes
Carolin Rotter
(Hrsg.)

Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Kontext, Bedingungen und Herausforderungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © G_Bartfai / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5949-3 digital doi.org/10.35468/5949
ISBN 978-3-7815-2508-5 print

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Ingelore Mammes und Carolin Rotter | |
| Einleitung | 7 |
| Berufliches Handlungsfeld | |
| Susanne Miller | |
| Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik | 17 |
| Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes und Isabell van Ackeren | |
| Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften | 36 |
| Werner Helsper | |
| Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven | 53 |
| Die Person der Grundschullehrkraft | |
| Frank Foerster | |
| Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften | 75 |
| Martin Rothland | |
| Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert? | 95 |
| Gisela Steins | |
| Frauen im Grundschullehrer*innenberuf | 114 |
| Ausbildung | |
| Olga Graumann | |
| Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität | 127 |
| Ingelore Mammes und Carolin Rotter | |
| Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit | 143 |
| Ulrike Pospiech | |
| Deutsch studieren für das Lehramt Grundschule: integrativ, inklusiv – differenziert und intensiv | 158 |

| | |
|--|-----|
| Florian Schacht, Petra Scherer, Christian Schöttler und Julia Marie Stechemesser Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten | 176 |
| Markus Peschel und Ingelore Mammes Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften | 188 |
| Michael Pfitzner, Ulf Gebken und Thomas Mühlbauer Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport | 204 |
| Claudia Tenberge Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung | 217 |
| Astrid Rank Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung | 233 |
| Ewald Kiel und Sabine Weiß Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung | 244 |
| Aktuelle Herausforderungen | |
| Inga Gryl Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule | 261 |
| Petra Büker, Katrin Glawe und Jana Herding Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung | 276 |
| Esther Dominique Klein und Livia Jesacher-Rößler Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen | 293 |
| Klaus Klemm Zum Mangel an Grundschullehrkräften | 304 |
| Angaben zu den Autor*innen | 315 |

Ingelore Mammes und Carolin Rotter

Einleitung

Als erste Phase institutionalisierten Lernens im deutschen Bildungssystem und einziges horizontales Element wird die Grundschule mit vielfältigen, z. T. sich widersprechenden Anforderungen konfrontiert. Zum einen stellt sie eine Institution mit einem eigenständigen Bildungsauftrag dar, die den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden muss. Zum anderen wird von ihr erwartet, den Kindern im Rahmen einer gemeinsamen Eingangsstufe des Bildungswesens grundlegende Bildung zu vermitteln. Dabei sollen Kompetenzen erworben, Lernstrategien entwickelt sowie die Persönlichkeit gebildet und sozialisiert werden (Einsiedler 2005). Die Grundschule übernimmt damit eine Zuliefererfunktion und hat ihre Arbeit auch auf den Übergang in die Sekundarstufe I und die damit verbundene Selektionsentscheidung auszurichten.

Dementsprechend hoch sind die Erwartungen, die an Grundschullehrkräfte gestellt werden: Sie sollen mögliche Erziehungs- und Sozialisationsdefizite bei Schüler*innen ausgleichen, sie sollen eine solide Wissens- und Lernbasis für die gesamte Schullaufbahn schaffen, sie sollen auf der Grundlage diagnostischer Verfahren individuelle Lernbedürfnisse erkennen, den Unterricht adaptiv mit Lebensweltbezug gestalten und so individuelle Stärken ausbauen und Schwächen ausgleichen; sie sollen mit Eltern kooperieren, um für die Schüler*innen optimale Lern- und Entwicklungsbedingungen zu schaffen. Sie sollen möglichst in drei Fächern ausgebildet sein, aber auch Sport und Musik unterrichten können und die Rettungsfähigkeit erworben haben. Besonders im Sachunterricht sollen sie Ausbildungsvielfalt beweisen und Inhalte aus den Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften und Technik vermitteln können (GDSU 2013). Jenseits dieser hohen Erwartungen fällt jedoch ein „Abwertungsdiskurs“ (Terhart 2014, S. 142) auf, in dem sowohl die fachliche Arbeit als auch die Qualifikation der Grundschullehrkräfte bezweifelt werden. Die Tätigkeit wird nicht selten auf Beziehungsarbeit reduziert, für die keine spezifische Fach-Expertise notwendig sei. Strukturell zeigt sich diese Degradierung in der bis vor einem Jahrzehnt noch kürzeren Ausbildung, an der höheren Stundenverpflichtung und in der geringeren Bezahlung. Auch den aktuellen bildungspolitischen Maßnahmen zum Umgang mit dem steigenden Bedarf an Grundschullehrkräften angesichts fehlender Ausbildungskapazitäten ist die Negation einer spezifischen Professionalität von Grundschullehrkräften inhärent. So wird immer wieder diskutiert und durch entsprechende

bildungspolitische Beschlüsse ermöglicht, Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II im Grundschulunterricht einzusetzen, andersherum wird eine solche Durchlässigkeit jedoch nicht gesehen.

Tatsächlich existiert eine Zusammenstellung von Anforderungen und Kompetenzen, die speziell für Grundschullehrkräfte gelten, bislang nicht. Terhart (2014) nimmt eine über die für alle Lehrkräfte geltenden Anforderungen (vgl. Gemeinsame Erklärung 2000) hinausgehende Konkretisierung für Grundschullehrkräfte vor. Dazu gehören die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Grundschüler*innen, die Fähigkeit zum Erkennen von Lern- und Förderbedürfnissen, die Fähigkeit zur Bereitstellung eines individualisierten Lernangebots, die Fähigkeit zur Kooperation mit Elternhaus und weiteren pädagogischen Einrichtungen sowie eine stärkere Beachtung naturwissenschaftlich-technischer Sachverhalte im Rahmen des Sachunterrichts. Neben der fehlenden professionstheoretischen Präzisierung der Tätigkeit von Grundschullehrkräften zeigt sich auch in der Forschung eine mangelnde empirisch-wissenschaftliche Erschließung des Professionalisierungsprozesses und der beruflichen Situation. Während im professionstheoretischen Diskurs vorrangig Herausforderungen für und Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften der Sekundarstufe diskutiert und empirisch erschlossen zu werden scheinen (vgl. z. B. Terhart u. a. 2014; Cramer u. a. 2020), geraten im grundschulpädagogischen Diskurs methodisch-didaktische Fragen sowie strukturelle Rahmenbedingungen in den Blick, ohne dabei die Konsequenzen für das Handeln von Grundschullehrkräften zu fassen und professionstheoretisch zu rahmen (vgl. z. B. Einsiedler u. a. 2014).

Ziel dieses Bandes ist es daher einen Beitrag zur Beleuchtung der Ausbildungsproblematik zu leisten und einen schulformspezifischen Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften zu werfen. Auf diese Weise sollen die spezifischen Anforderungen an das pädagogische Handeln von (angehenden) Grundschullehrkräften und damit verbundene Herausforderungen identifiziert und konkretisiert werden, um Konsequenzen für die Gestaltung der Ausbildung diskutieren zu können.

Die Beiträge des Bandes widmen sich aus unterschiedlichen Perspektiven in vier verschiedenen thematischen Blöcken der Professionalisierung von Grundschullehrkräften und versuchen damit ein umfassendes Bild zu zeichnen, ohne auf Vollständigkeit zu insistieren.

Im ersten Block wird in drei Beiträgen das *berufliche Handlungsfeld* von Grundschullehrkräften näher konturiert.

Susanne Miller zeigt in ihrem Beitrag das Verhältnis von Profession und Disziplin auf. Sie skizziert die Entwicklung der Disziplin und deren Bedeutung für die Profession sowie einer damit z. B. einhergehenden Akademisierung des Grundschullehrer*innenberufs. Dabei verweist sie am Beispiel der Inklusion auf die Anfälligkeit der Grundschulpädagogik für Entgrenzung und einer damit

verbundenen Sonderpädagogisierung. Um einem solchen Prozess entgegenzuwirken, fordert sie eine Orientierung am Begriff der grundlegenden Bildung, expliziert diesen zu diesem Zweck und diskutiert seine Bedeutung vor dem Hintergrund von Inklusion.

Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes und Isabell van Ackeren fokussieren in ihrem Beitrag die Grundschule als Institution im deutschen Bildungssystem. Daraus leiten sie Stellenwert und Bedeutungszuschreibungen ab und verweisen auf sowohl breit angelegte als auch ambivalente Anforderungen an Grundschullehrkräfte. Eine Analyse von Ausbildungsstrukturen, Besoldung, Stundendeputaten und Quer- oder Seiteneinstiegsmöglichkeiten soll Aufschluss über den Stellenwert des Grundschullehramts geben. Dabei zeigt sich ein heterogenes Bild der einzelnen Bundesländer.

Vor dem Hintergrund der strukturtheoretischen Perspektive Talcott Parsons und des Konzepts der Antinomien pädagogischen Handelns arbeitet *Werner Helsper* die Herausforderung für Grundschullehrkräfte heraus, Anschlussfähigkeit an familiäre Beziehungs- und Interaktionsmuster herzustellen, um transfamiliäre Bildungsprozesse zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang führt er die These aus, dass angesichts ihrer Tätigkeit an der Schnittstelle zwischen Familien- und Schulkind die verschiedenen Antinomien in besonderer Weise das Handeln von Grundschullehrkräften bestimmen. Abschließend diskutiert Helsper die Konsequenzen, die sich für die Professionalität von Grundschullehrkräften aus dem strukturell angelegten Spannungsverhältnis zwischen einer inklusiven Schule und dem Selektionsauftrag ergeben.

Die Beiträge des zweiten Themenblocks nehmen die Person der Grundschullehrkraft in den Blick.

Frank Foerster geht in seinem Beitrag der Frage nach, wer sich für das Grundschullehramt entscheidet. Hierzu werden Konzeptionalisierungen und empirische Befunde zu personalen Merkmalen von (angehenden) Lehrkräften vorgestellt. Im Fokus stehen dabei allgemeine Persönlichkeitsmerkmale und Interessen, leistungsbezogene Voraussetzungen und Herkunftsmerkmale. Diese stellen nicht das Resultat eines Professionalisierungsprozesses dar, sondern liegen bereits zu Beginn des Lehramtsstudiums vor und können den Kompetenzerwerb im Rahmen der Lehrkräfteausbildung indirekt beeinflussen.

Der Beitrag von *Martin Rothland* beleuchtet die Berufswahl von Grundschullehrkräften, der eine verberuflichte Mütterlichkeit unterstellt und der Beruf der Grundschullehrkraft damit bagatellisiert wird. Hierfür betrachtet er variablen- und personenzentrierte Forschungsbefunde. Während Ergebnisse der variablenzentrierten Forschung Durchschnittswerte ermitteln, die das Bild einer kindorientierten Grundschullehrkraft versus einer fachorientierten Gymnasiallehrkraft zeichnen,

generieren personenzentrierte Analysen Daten, die Merkmale von Personen fokussieren und damit Unterschiede zwischen Gruppen in den Blick nehmen. Hier konnten dagegen keine typischen, lehramtsbezogenen Gruppen (z. B. Typ Grundschullehrperson; Typ Gymnasiallehrperson) ermittelt werden.

Gisela Steins fokussiert in ihrem Beitrag Frauen im Grundschullehrer*innenberuf. Dabei beleuchtet sie die Thematik vom Kinde aus und legt zunächst auf Basis theoretischer Fundierung Bedarfe der Lernenden in dieser Altersgruppe fest. Dabei profitieren Kinder in ihrem unterrichtlichen Erleben von Wärme und Interaktionsgestaltung, die auch besonders wichtig sind für die Entwicklung von Selbstvertrauen und eigenen Konzepten. Auch gesellschaftliche Ziele wie die Ausbildung eines demokratischen „Rückrats“ profitieren von diesen Eigenschaften. Gleichzeitig sind aber auch Wärme und Kompetenz mit Geschlechterstereotypen verwoben, so wird Wärme eher weiblich konnotiert und Kompetenz männlich. Eine Auflösung solcher Stereotype ist daher dringend erforderlich.

Der dritte Themenblock widmet sich den verschiedenen Ausbildungsphasen von Grundschullehrkräften und nimmt dabei die unterschiedlichen Ausbildungsanteile in den Blick.

Die Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften als Entwicklung von einer semiprofessionellen Tätigkeit hin zu einer eigenständigen Profession zeichnet *Olga Graumann* in ihrem Beitrag nach. Aufgezeigt wird, dass die nach wie vor bestehenden Differenzen in der Ausgestaltung der verschiedenen Lehramtsstudiengänge historisch gewachsen sind. Die Gründe, weshalb es für das „niedere“ Bildungswesen bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts hinein nur eine stark eingeschränkte Ausbildung von Lehrkräften gab, werden dabei näher analysiert.

Der Beitrag von *Ingelore Mammes* und *Carolin Rotter* fokussiert den erziehungswissenschaftlichen Studienanteil im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Grundschullehrkräften an nordrhein-westfälischen Universitäten. Vor dem Hintergrund des Auftrags und der Spezifika der Institution Grundschule sowie der daraus resultierenden Anforderungen an eine Professionalität von Grundschullehrkräften werden sowohl bildungspolitische Postulate, wie sie sich in gesetzlichen Rahmenvorgaben dokumentieren, als auch deren hochschulische Rekontextualisierungen kritisch hinterfragt.

Das Studium des Fachs Deutsch für das Lehramt Grundschule wird in dem Beitrag von *Ulrike Pospiech* näher betrachtet. Das Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken sowie die Standards für die Lehrerbildung bieten den Rahmen dafür, den Bachelorstudiengang für das Lehramt an Grundschulen auszugestalten. Aus linguistischer Blickrichtung wird am Beispiel

des Studiengangs „Sprachliche Grundbildung“ an der Universität Duisburg-Essen herausgearbeitet, in welchen Hinsichten, wie und warum das universitäre Studium die unabdingbare Grundlage für die Einführung der Schüler*innen in Schrift und Bildungssprache, Literacy und Medienkompetenz bildet.

Das Fach Mathematik als weiterer obligatorischer Bestandteil des Grundschullehramts in Nordrhein-Westfalen nehmen *Florian Schacht*, *Petra Scherer*, *Christian Schöttler* und *Julia Marie Stechemesser* in ihrem Beitrag in den Blick. Vor dem Hintergrund schulform- und fachbezogener Anforderungen an das Handeln von (angehenden) Grundschullehrkräften werden Anforderungen an das Studium des Lehramts Grundschule im Fach Mathematik diskutiert. Anhand von Veranstaltungskonzepten im Fach Mathematik an der Universität Duisburg-Essen wird veranschaulicht, wie den herausgearbeiteten Anforderungen in der universitären Ausbildungspraxis Rechnung getragen werden kann.

Der Beitrag von *Markus Peschel* und *Ingelore Mammes* fokussiert den Sachunterricht in der Grundschule, verdient er doch im Zusammenhang mit dem Diskurs um die Professionalisierung von Grundschullehrkräften besondere Aufmerksamkeit, da er das einzige Fach ist, das nur in der Grundschule unterrichtet wird. Dabei beleuchten sie das Selbstverständnis des Fachs Sachunterricht bzw. der wissenschaftlichen Disziplin Didaktik des Sachunterrichts, um daraus Implikationen für eine Qualifikation und damit verbundene Professionalisierung von Grundschullehrkräften abzuleiten. Besonders stellen sie das Verhältnis der Einzeldisziplinen vs. der Vielperspektivität im Sachunterricht der Grundschule in den Mittelpunkt und greifen beispielhaft den Ausbildungsgang der Universität des Saarlandes auf.

Michael Pfitzner, *Ulf Gebken* und *Thomas Mühlbauer* arbeiten in ihrem Beitrag die Anforderungen an eine Professionalisierung von Grundschullehrkräften im Unterrichtsfach Sport heraus. Zur Konturierung dieser Anforderungen wird zum einen auf der Grundlage empirischer Befunde das Bewegungs-, Spiel- und Sportverhalten von Grundschulkindern näher beschrieben. Zum anderen wird das Konzept des Schulsports umrissen und die didaktischen Konzepte für den Sportunterricht in der Grundschule werden mit Blick auf daraus resultierende Anforderungen reflektiert. Auch die Biografie von Sportlehrkräften wird hinsichtlich der Bedeutung für Professionalisierungsprozesse in den Blick genommen.

Die zweite Ausbildungsphase ist Gegenstand des Beitrags von *Claudia Tenberge*. Am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften für den Sachunterricht der Grundschule in Nordrhein-Westfalen werden spezifische Anforderungen an das Handeln von (angehenden) Grundschullehrkräften und damit verbundene Herausforderungen skizziert sowie mögliche Konsequenzen für die Gestaltung der Ausbildung diskutiert.

Astrid Rank befasst sich in ihrem Beitrag mit der Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildungen. Im Fokus ihres Beitrags stehen neben wirksamen Gestaltungselementen von Fortbildungen, wie z. B. deren Dauer oder ihr Praxisbezug, auch Fortbildungsmaßnahmen, die Professionalisierung konkret unterstützen. Hier nennt sie u. a. digitale Lehrkräftefortbildungen, wie sie seit Beginn der Corona-Pandemie z. B. als Webinare oder Blended-Learning-Formate angeboten werden.

Die Wirksamkeit der Ausbildung von Grundschullehrkräften fokussieren *Ewald Kiel* und *Sabine Weiß* in ihrem Beitrag. Zahlreiche Studien der letzten Jahre mit ausdifferenzierten methodischen Designs werden hinsichtlich ihres Beitrags zur Frage nach der Wirksamkeit der Grundschullehrkräfteausbildung in den Bereichen des Professionswissens und pädagogischer Überzeugungen systematisch referiert. Kritisch angemerkt wird die Dominanz mathematikbezogener Fragestellungen unter weitgehender fehlender Berücksichtigung der Wirksamkeit im Bereich Deutsch und Schriftspracherwerb.

Die Beiträge des vierten Teils fokussieren unterschiedliche aktuelle Herausforderungen in Bezug auf eine Professionalisierung von Grundschullehrkräften.

Inga Gryl befasst sich in ihrem Beitrag mit der Digitalisierung in der Grundschule, deren Debatte vor allem durch die Corona-Pandemie starke Präsenz erlangte. Nicht nur als lange vernachlässigte Option zur Unterstützung des Lernens verlangt eine Digitalisierung sowohl fachliche als auch fachdidaktische Kompetenzen. Zunächst genannte Anwendungsfelder und ihre Bedeutung für die Grundschüler*innen verweisen auf einen breiten Professionalisierungsbedarf von Grundschullehrkräften, dessen Chancen und Grenzen in einem weiteren Schritt aufgearbeitet werden. Dabei spielen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine entscheidende Rolle und das Nichtvorhandensein entsprechender technischer Ressourcen steht häufig einer Professionalisierung entgegen.

In ihrem Beitrag fokussieren *Petra Bükler*, *Katrin Glaawe* und *Jana Herding* die Professionalisierung von Grundschullehrkräften für Inklusion. Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 gilt es, ein flächendeckendes inklusives Schulsystem in Deutschland zu entwickeln. In diesem Zuge müssen auch die Studienstrukturen sowie Inhalte der ersten Phase auf eine Schule der Vielfalt ausgerichtet werden. Mit Fokus auf das Paderborner Modell (Reis u. a. 2020) werden Kompetenzanforderungen skizziert, Herausforderungen für die universitäre Grundschullehrkräftebildung identifiziert und am Beispiel eines Lehr-Lernprojekts erörtert, inwieweit rekonstruktive Fallarbeit hierfür nutzbar gemacht werden kann.

Die Rolle von schulischen Führungspersonen hat sich im deutschsprachigen Raum spätestens mit dem sog. Neuen Steuerungsmodell nachhaltig verändert. Erweitert wurde das Aufgabenrepertoire von schulischen Führungspersonen, worauf diese jedoch nur in Ansätzen im Rahmen ihrer Ausbildung vorbereitet werden. Vor diesem Hintergrund diskutieren *Dominique Klein und Livia Jesacher-Rößler* in ihrem Beitrag die Professionalisierung von schulischen Führungspersonen und arbeiten auf Grundlage theoretischer sowie empirischer Befunde zu Grundschulen besondere Herausforderungen für Leitungshandeln in der Primarstufe heraus.

Der Mangel an Grundschullehrkräften dominiert den aktuellen Abwertungsdiskurs im Grundschullehramt. *Klaus Klemm* begegnet diesem Sachverhalt in seinem Beitrag mit der Zusammenstellung von Daten, verweist zunächst auf Lehrkräftemangel und -überschuss als Konstante der Schulentwicklung und erläutert den aktuellen Lehrkräftemangel. Als einen begrenzenden Faktor benennt er hierbei auch den relativ hohen Numerus Clausus für das Grundschullehramt. Vorgestellte Lösungsvorschläge umfassen kurzfristige Maßnahmen wie z. B. die Heraufsetzung des Eintrittsalters in den Ruhestand auf freiwilliger Basis, aber eben auch längerfristige Maßnahmen wie z. B. eine Weiterqualifizierung für ein anderes Lehramt.

Alle Beiträge erfassen dabei Chancen und Grenzen der aktuellen universitären Grundschullehrkräfteausbildung oder ihrer Voraussetzungen und zeichnen damit ein gemeinsames Bild von Potenzialen. In diesem Sinne versteht sich auch der Profilschwerpunkt Pädagogische Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung (IZfB) an der Universität Duisburg-Essen als Ort, entsprechende Diskurse aufzugreifen, wissenschaftlich zu fundieren und weiterzuführen. Die Publikation dieses Bandes stellt einen ersten Schritt einer solchen Bestandsaufnahme der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften dar. Wir danken für die finanzielle Unterstützung durch das IZfB.

Literatur

- Cramer, C., Rothland, M., König, J. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt.
- Einsiedler, W. (2005): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-228.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., erg. und aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Bonn.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2014): Grundschularbeit als Beruf. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., erg. und aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 142-152.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014) (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. und erw. Aufl. Münster und New York: Waxmann.

Berufliches Handlungsfeld

Susanne Miller

Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik

Die wissenschaftliche Disziplin der Grundschulpädagogik ist eng mit der Profession des Grundschullehrberufs verwoben – wie könnte es anders sein. Nachfolgend kann und soll keine historisch-systematische Aufarbeitung der Entwicklungen von Profession und Disziplin erfolgen, wohl aber sollen einige Schlaglichter auf die Erfolgsgeschichte aber auch auf die fortwährenden Problembereiche geworfen werden. Auf dieser Basis sollen dann jeweils die Spezifika der Grundschulpädagogik und des Grundschullehrberufs diskutiert werden. In der stärkeren Ausarbeitung der Spezifik der Grundschulpädagogik liegt nicht nur die Chance, der drohenden Gefahr der Deprofessionalisierung durch Quereinstiege entgegenzuwirken, sondern auch die Expertise und damit auch die Deutungshoheit für zentrale aktuelle Diskursfelder zu beanspruchen. Dies wird am Beispiel der schulischen Inklusion ausgeführt. Im Gegenpol zum von der Sonderpädagogik vorgegebenen Konzept der sonderpädagogischen Förderung wird mit der grundlegenden Bildung das zentrale Leitkonzept der Grundschulpädagogik gegenübergestellt, um damit die grundschulpädagogische Spezifik im Inklusionsdiskurs auszuweisen und die Notwendigkeit zur Theoretisierung als zukünftige Aufgabe der Disziplin zu unterstreichen.

1 Selbstvergewisserung der Institution, der Disziplin und Profession

Im Jahr 2019 feierte die Grundschule als Schule für alle Kinder ihren 100. Geburtstag. Die Institution Grundschule stellt für die wissenschaftliche Disziplin der Grundschulpädagogik und für den Grundschullehrberuf das zentrale Handlungs- und Forschungsfeld dar; anders ausgedrückt: Ohne die Grundschule würde es weder die Grundschulpädagogik noch den Grundschullehrberuf geben. Der Grundschulverband, die Fachgesellschaft der DGfE Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, die zentralen wissenschaftlichen und praxisnahen Zeitschriften und die Fachcommunity widmeten dem 100-jährigen Jubiläum der Grundschule eigene Themenhefte bzw. Jahressbände und

publizierten Sammelwerke (z. B. vgl. Dühlmeier & Sandfuchs 2019; Böhme u. a. 2021). In zahlreichen Beiträgen wurde somit Rückschau gehalten, Bilanzen gezogen, Problemstellen identifiziert und Zukunftsperspektiven nicht nur für die Institution, sondern auch für Profession und Disziplin entwickelt. Außerdem beging im Jahr 2016 die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe mit einer Jahrestagung zum Thema „Profession und Disziplin“ (vgl. Miller u. a. 2018) ihr 25jähriges Bestehen. Unabhängig von den besonderen Jubiläen gab und gibt es weitere Publikationen zur Geschichte oder zur gegenwärtigen Situation der Grundschulpädagogik oder des Grundschullehrberufes (vgl. Götz & Sandfuchs 2011; Einsiedler 2015). Als Alleinstellungsmerkmal zu anderen Schulpädagogiken kann die Grundschulpädagogik auf ein Diskussionspapier zum Selbstverständnis verweisen, das im Jahr 2016 von den damaligen Vorsitzenden der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe unter aktiver Beteiligung von Wolfgang Einsiedler und Michaela Vogt erarbeitet wurde und im Jahr 2016 auf einer Mitgliederversammlung erstmalig vorgestellt wurde, welches sich der Spezifika der Disziplin vergewissert und zugleich Perspektiven für ihre Weiterentwicklung eröffnet (vgl. Götz u. a. 2018, 2019). Kurz gesagt: Trotz der recht jungen Historie der Grundschulpädagogik und des Grundschullehrberufes gibt es Aufarbeitungen und Reflexionen der eigenen Geschichte, auf die hier rekurriert werden kann.

2 Zur Disziplinentwicklung

Die historische Entwicklung der Profession und Disziplin bilanzieren die meisten Autor*innen trotz einer in der Bundesrepublik aufgrund der föderalen Struktur erheblichen Vielfalt an Ausgestaltungsvarianten in der Summe als eine Erfolgsgeschichte bzw. eine „Fortschrittsgeschichte“ (Götz 2018, 33). Die Analysen zur Disziplin beziehen dabei zumeist die von Einsiedler (2015, 49ff.) genannten vier Anforderungskriterien für wissenschaftliche Disziplinen mehr oder weniger systematisch ein: Schaffung einer institutionellen Basis - Professionalisierung der Forschung (1), Bildung von Kommunikationsnetzwerken (2), wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen (3) und Sozialisierung und Ausbildung des Nachwuchses (4). Mit der Einrichtung der ersten Professuren für Grundschulpädagogik, beginnend 1966 an der Universität Frankfurt mit Erwin Schwarz, wurde der institutionelle Grundstein für die Professionalisierung der Forschung geschaffen. Die aktuellen Professuren für Grundschulpädagogik und -didaktik haben sich seit dieser Zeit, wenn auch unter variantenreichen Denominationen und vielfältigen institutionellen Bedingungen in allen Bundesländern an Universitäten (mit Ausnahme Baden-Württembergs, wo Pädagogische Hochschulen fortbestehen) etabliert und verzeichnen gerade aktuell mit dem steigenden Lehrkräftebedarf einen Ausbau, so beispielsweise an den Universitäten Trier und

Greifswald (Kriterium 1). Die methodisierte wissenschaftliche Forschung bildete sich in der Grundschulpädagogik nach Einschätzung Einsiedlers (2015, 50) erst nach einer gewissen Anlaufphase heraus. Mittlerweile ist die Grundschulforschung in der empirisch-quantitativen, empirisch-qualitativen und historischen Form der Erkenntnisgewinnung erfolgreich. Außerdem sind die Professuren der Grundschulpädagogik in namhaften Forschungsverbänden vertreten und in der Drittmiteleinwerbung erfolgreich. Bereits im Jahr 2000 konstatierte Götz (2000, 534), die größte Profilierung in der Grundschulpädagogik sei in der empirischen Forschung festzustellen (Kriterium 3). Innerhalb der Grundschulpädagogik besteht seit nunmehr 30 Jahren (Stand 2021) die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Sektion Schulpädagogik, die Ende der 1980er Jahre von Maria Fölling-Albers, Wolfgang Einsiedler und Hans Petillon initiiert und zunächst als Arbeitsgruppe gegründet wurde. Sie zählt inzwischen rund 300 Mitglieder aus der Grundschulpädagogik und den grundschulbezogenen Fachdidaktiken, veranstaltet jährliche Tagungen und publiziert in Jahressbänden aktuelle Forschungsergebnisse und Grundlagentexte. Hierdurch besteht ein tragfähiges Kommunikationsnetzwerk, das ebenso durch die zahlreichen eigenen Handbücher und Zeitschriften gestützt wird (Kriterium 2). Die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik hat mit der AG PriQua eine eigene Arbeitsgruppe zur Förderung und Unterstützung der Qualifikant*innen, die ein eigenes Tagungs- und Beratungsformat entwickelt hat. Außerdem richten sich die Jahrestagungen und die Jahressbände immer auch gezielt an die Qualifikant*innen. Für herausragende Promotionen vergibt die Kommission jährlich den Aloys Fischer Preis (Kriterium 4). In der Entwicklung der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin manifestiert sich inhaltlich ein schulartspezifisches Forschungsprofil im Rahmen der vier genannten Anforderungskriterien. Wiederkehrende Themen liegen beispielsweise in den folgenden Feldern: Heterogenität der Schüler*innen, individuelle Förderung, Chancengleichheit, Unterricht und Didaktik, Profession, Kindgemäßheit, Grundlegende Bildung, Institution etc.

Gewisse Leerstellen in der Disziplinentwicklung werden hingegen in der Wissensproduktion zum Zwecke der Theoriebildung gesehen (vgl. Einsiedler 2015, 50). Eine Ausarbeitung ausgereifter facheigener Theorien beispielsweise zur grundlegenden Bildung, zum Grundschulunterricht oder zur Institution Grundschule fordern auch Götz (2018, 32) und Vogt (2019, 251f.). Die „mangelnde Theoriefundierung ihres Gegenstandsbereichs“ (Götz 2000, 533) wurde schon vor mehr als zwanzig Jahren ebenso wie eine fehlende Theoriebildung zur Allgemeinbildung konstatiert, bis heute wurde der Anspruch aber nur in Ansätzen eingelöst. Dieses Problem teilt die Grundschulpädagogik mit der Schulpädagogik insgesamt, für die Realschule oder das Gymnasium liegen ebenfalls keine eigenständigen Theorien vor (vgl. ebd., 533f.). Möglicherweise ist dies u. a. auch auf die hohe

Drittmittelbeflissenheit des Hochschulsystems zurückzuführen, die die theoretische Forschung in eine Nachrangposition versetzt. Die geforderte Theoretisierung insbesondere der grundlegenden Bildung bleibt jedenfalls aktuell: So arbeitet zwar beispielsweise Vogt (2019, 254) in ihrer durchaus bereits theoretisierenden Begriffsanalyse zur grundlegenden Bildung als definitorische Bestimmungselemente über sämtliche Epochen hinweg die Pole des eigenständigen Fundaments und den ersten Abschnitt des Allgemeinbildungserwerbs heraus, aber gerade weil die grundlegende Bildung in einem zeitüberdauernden und relativ stabilen Zusammenhang stünde, sei eine ausreichende theoretische Fundierung (ebd., 255) erforderlich. Im Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin nimmt die Forderung nach einer Ausarbeitung einer elaborierten Theorie grundlegender Bildung ebenfalls einen zentralen Stellenwert ein und wird mit der Chance verbunden, der Grundschulpädagogik ein rational geordnetes System von Aussagen für die disziplinäre Existenzberechtigung zu liefern und zwar gegenstandsbezogen, forschungsbezogen, wissenschaftssoziologisch, schultheoretisch und professionsbezogen (vgl. Götz u. a. 2019, 15f.). In allen Dokumenten wird jedoch auch gewürdigt, dass die grundlegende Bildung nicht nur ein Leitkonzept der Disziplin darstellt, sondern auch bereits verschiedene Konzepte vorliegen, an die angeknüpft werden kann, hierauf wird an späterer Stelle zurückzukommen sein.

3 Diskussion über die Spezifika der Disziplin

Völlig unumstritten und „safe“ – wie man heute sagt – ist die Eigenständigkeit der Disziplin aber nicht. So zweifelt Götz am eigenständigen Status der Grundschulpädagogik, solange die Fragestellungen in die Zuständigkeit der Schulpädagogik oder der Erziehungswissenschaft fallen (vgl. Götz 2018, 26). Der Wissenskorpus entzöge sich einer wissenschaftssystematisch legitimierten Ordnung und erschwere den Konsens über die Eigenständigkeit der Grundschulpädagogik (vgl. ebd., 27). Die zunehmende Entgrenzung macht die Autorin am Beispiel von Denominationen fest, die seit den 2000er Jahren häufig Kombinationen von Grundschulpädagogik mit der Elementarpädagogik, mit dem Sachunterricht oder der empirischen Bildungsforschung beinhalten. Das Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik (vgl. Götz u. a. 2018) reagiert auf die Gefahr der Entgrenzung mit dem Versuch, die der Grundschulpädagogik eigenen Themenfelder zu markieren. Diese Form der Selbstvergewisserung wird genau mit der Tatsache begründet, dass sich die Grundschulpädagogik in einem wissenschaftlichen Feld bewegt, in dem sie sich ihre Fragestellungen, Themen und Methoden auch mit den Erkenntnisinteressen beispielsweise der Elementarpädagogik, der Sonderpädagogik und der Kindheitsforschung teilt. Gerade die gewünschte interdisziplinäre Zusammenarbeit setze die Kennzeichnung von Überschneidungsfeldern und

Grenzen voraus, um die Besonderheiten deutlich zu machen, die die Disziplin für ihr Diskurs- und Forschungsfeld beansprucht. Mit der Markierung disziplinpräger Merkmale solle der Gefahr entgegengewirkt werden, als eine profillose oder gar überflüssige Disziplin wahrgenommen zu werden (vgl. ebd., 91). Das Papier wurde in einem eigenen Symposium teilweise auch kritisch diskutiert (vgl. Miller u. a. 2019), das Gefahrenpotential wird von einigen Kolleg*innen bestritten und es wird gefordert, sich gerade nicht von anderen Disziplinen abzugrenzen, sondern sich als „Fokussierungsdisziplin“ (Hartinger 2019, 25) zu verstehen. Der Ausgangsbefürchtung wurde ebenfalls von Kucharz (2019, 27) widersprochen: „Als Fazit kann es in keiner Weise um eine Auflösung oder einen Profilverlust der Grundschulpädagogik gehen, vielmehr hat diese in Theorie, Empirie und Profession viele der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen, die die ‚Nachbar-disziplinen‘ derzeit beschäftigen, bereits bearbeitet. Damit weist die Grundschulpädagogik als Disziplin hohe Anschlussfähigkeit auf“.

Diese Kontroverse aufgreifend möchte ich im nachfolgenden Punkt an dem sowohl für die Disziplin als auch für die Profession aktuell sehr bedeutsamen Forschungs- und Handlungsfeld der Inklusion deutlich machen, wie zentral die Reklamation der eigenen disziplinären Spezifika ist, um nicht die wissenschaftliche Deutungshoheit über grundlagentheoretisch spezifische Forschungsthemen zu verlieren.

Einen weiteren Aspekt im Zusammenhang mit der Eigenständigkeit und Spezifik der Grundschulpädagogik betrifft die Qualitätsfrage. So sieht Valtin (2000, 556) die Eigenständigkeit der Disziplin zwar uneingeschränkt gegeben, in der Auseinandersetzung mit der Frage, ob die Grundschulpädagogik auch eine empirische Forschungsdisziplin ist, stellt sie allerdings eine Reihe dezidierter Forderungen auf, die sicher stellen sollen, dass die empirische Forschung ergebnisreicher wird und einen besseren Beitrag als bisher für die Grundschulpädagogik leistet (Valtin 2000, 562). Durch diese Forderungen wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, die Spezifik der Grundschulpädagogik nicht unabhängig von den Forschungsgegenständen und der Qualität der Forschung zu sehen. Aus heutiger Sicht erscheinen diese Forderungen aktueller denn je. Es ließen sich zahlreiche Forschungsprojekte benennen, die zwar ihre empirischen Daten in der Grundschule erheben, aber teilweise ohne Bezugnahme auf theoretische Grundlagen der Grundschulpädagogik und ohne Blick auf die Relevanz für die Praxis, wodurch das Forschungsfeld Grundschule austauschbar wirkt. Für eine Weiterentwicklung der Disziplin fordert beispielsweise Kahlert (2018, 65), dass die Befunde der Wissenschaft sehr viel stärker rückgekoppelt werden mit der bisherigen Praxis unter Beachtung der „Situationslogik“ der handelnden Menschen, damit würden Profession und Disziplin auch wieder enger zusammengeführt und die Theoriearbeit angereichert. Unter dieser Perspektive erhält die Betonung der Spezifität eine überzeugende inhaltliche Bedeutung auch für innovative Gestaltungsprozesse der Grundschule und des Grundschulunterrichts.

4 Zur Entwicklung der Profession

In der Eröffnungsrede des Bundesgrundschulkongresses, anlässlich des 100. Geburtstages der Grundschule vom Grundschulverband veranstaltet, äußerte sich der Bundespräsident Frank Walter Steinmeier zum Grundschullehrerberuf mit folgenden Worten: „Grundschullehrer, das ist einer der wichtigsten, einer der anspruchsvollsten Berufe, die wir haben. Aber Sie werden mir hoffentlich trotzdem zustimmen: Es ist auch einer der schönsten Berufe“ (Steinmeier am 13.09.2019). Die öffentliche Wertschätzung des Bundespräsidenten ist durchaus als ein starkes Signal des deutschen Staatsoberhauptes an die Gesellschaft zu verstehen, dem Grundschullehrerberuf die Anerkennung entgegenzubringen, die er verdient hat. Nachfolgend soll es aber weniger um die öffentliche Wahrnehmung gehen, in der sich je nach Befragung und aktueller Stimmungslage immer wieder mal positive oder negative Trends abzeichnen, als vielmehr um zentrale Meilensteine im Professionalisierungsprozess (vgl. ausführlicher Graumann in diesem Band).

In Korrespondenz zur Disziplin kann auch der Professionalisierungsprozess des Grundschullehrerberufes als eine Erfolgsgeschichte gezeichnet werden. Als Fortschritt gilt dabei die zunehmende Akademisierung, die von der Ausbildung an Lehrerseminaren im 19. Jahrhundert, die noch kein Abitur voraussetzten, über Pädagogische Akademien in den 1920er Jahren führte. Die Pädagogischen Akademien in Preußen verlangten zwar das Abitur, wurden aber lediglich in vier Semestern absolviert und zeichneten sich weder durch Forschung noch durch Promotionsrechte aus (vgl. Einsiedler 2015, 73f.; Vogt 2019, 271). Einsiedler (2015, 74) stellt die These auf, dass sich das Forschungsdefizit der Akademien auf die Konzeption und Praxis der Pädagogischen Hochschule nach 1945 bis in die 1970er Jahre auswirkte. Damit sind auch schon die Pädagogischen Hochschulen angesprochen, an denen die Volksschullehrer*innenausbildung in West-Deutschland in der Nachkriegszeit stattfand, diese wurden zunehmend akademisch ausgebaut, bis sie ab den 1970er Jahren in die Universitäten überführt wurden – dieser Prozess erfolgte je nach Bundesland in einem unterschiedlichen Tempo, war aber bis zu Beginn der 1980er Jahre in allen Bundesländern vollzogen, außer in Baden-Württemberg, wo bis heute die Lehrer*innenausbildung (mit Ausnahme der Gymnasiallehrer*innenausbildung) an Pädagogischen Hochschulen stattfindet, die aber nahezu einen Universitätsstatus haben. Je nach Bundesland gab und gibt es bis in die Gegenwart hinein das Kombinationslehramt des Grund- und Hauptschullehramts. In der DDR fand ab 1951 die Ausbildung für Lehrkräfte der sog. Unterstufe an „Instituten für Lehrerbildung“ statt, die ohne Abitur besucht werden konnten. Bis zum Ende der DDR blieb die Ausbildung an den Instituten für Lehrerbildung erhalten, wurde nur ab dem Jahr 1964 von zwei auf vier Jahre verlängert (vgl. Vogt 2019, 273).

Als einen zentralen Meilenstein setzte Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland auf Basis des Lehrerausbildungsgesetz von 2008/09 mit einem zehensemestrigem Studium ein für alle Lehramtsstudiengänge gleich langes Studium durch – also auch für das Grundschullehramt. Andere Bundesländer folgten, so dass zum Zeitpunkt 2021 acht Bundesländer ein zehensemestriges Studium für das Grundschullehramt eingeführt¹ haben. Damit sind die wissenschaftlichen Anforderungen an den Beruf, deren Gleichwertigkeit von der Disziplin und den Berufsverbänden schon lange proklamiert wurde, nun auch formal denen aller Lehramtstypen und allen anderen akademischen Berufen gleichgestellt. Die im vorangehenden Kapitel dargestellte zunehmende spezifizierte Forschungsorientierung der Disziplin der Grundschulpädagogik geht im Prinzip mit der Professionsentwicklung einher, indem die strukturellen Rahmenbedingungen dafür geschaffen wurden, die Ausbildung an dem generierten wissenschaftlichen Wissen der Grundschulpädagogik und der grundschulbezogenen Fachdidaktiken zu orientieren. Die mit einem gleich langen Studium verbundene logische und rechtliche Konsequenz einer gleichen Besoldung hat das größte – und in bildungspolitischer Hinsicht häufig in der Vorreiterrolle befindliche – Bundesland Nordrhein-Westfalen bis heute nicht umgesetzt. Aber immerhin acht von sechzehn Bundesländer² sind vorgeschritten und haben bisher eine gleiche Besoldung in Form eines A 13 oder E 13 Gehalts eingeführt – vermutlich aufgrund der gleich langen Studiendauer, aber sicherlich auch aufgrund der Notwendigkeit zur besseren Gewinnbarkeit von Lehrkräften in Zeiten des Lehrkräftemangels. Parallel hierzu entwickelt sich aber auch gerade wegen des Lehrkräftemangels die Gefahr der Deprofessionalisierung. Die Qualifizierungen der vermehrt eingestellten Seiten- und Quereinsteiger*innen sind je nach Bundesland unterschiedlich konzeptionalisiert und institutionalisiert, sie sind aber zu einem erheblichen Teil sehr kurz und ohne universitäre Beteiligung (vgl. Miller 2018; Klemm & Zorn 2018; Tillmann 2019). Zwar bemühen sich die meisten Bundesländer darum, den hohen Standard der Ausbildung durch Ausbau grundständiger Studienplätze zu halten, dennoch muss die Parallelstruktur mit oft sehr kurzen Nachqualifizierungen ohne wissenschaftlichen Anspruch als defizitär bezeichnet werden. Insbesondere verwundern einige Ideen, die das Erreichte aus der eigenen Zunft der Schulpädagogik in Frage stellen. Beispielsweise wurde im Jahr 2019 in der Wochenzeitung „Die Zeit“³ von Kolleg*innen ein

1 https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/Lehrer-Innenbildung_2014_A4_web.pdf: Brandenburg, Bremen, Hamburg, NRW, Schleswig-Holstein und seit 2014 auch Berlin und Mecklenburg-Vorpommern

2 Dies sind: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Schleswig-Holstein (vollständig bis 2025), Thüringen (gew-besoldung)

3 Katja Koch (Universität Rostock), Klaus Zierer (Universität Augsburg) sowie Mathias Brodtkorb (Aufsichtsratsvorsitzender der Universitätsmedizin Rostock und Greifswald): <https://www.zeit.de/2019/52/lehrer-beamtenstatus-ausbildung-akademie-unterricht>.

Vorschlag zur Ausbildung von Grund- und Förderschullehrkräften an staatlichen Akademien statt an Universitäten unterbreitet, um dem Lehrer*innenmangel und der Praxisferne des Studiums zu begegnen. Auch wenn dieser Vorschlag zur Entakademisierung nach meinem Wissen keine beachtenswerten Resonanzen hervorgerufen hat, zeigt er jedoch eine gewisse Anfälligkeit, die vorgenannten Erfolge im Professionalisierungsprozess wieder preiszugeben.

5 Diskussion über die Spezifika der Profession

Der Anspruch an eine im Vergleich zu den anderen Lehrämtern gleichwertige wissenschaftliche Ausbildung fundiert sich in den prinzipiell gleichen beruflichen Anforderungen an den Beruf bei allen Lehramtstypen. Schon der Bildungsrat begründet die in den 1970er Jahren begonnene Akzentverschiebung in Richtung einer wissenschaftlichen Orientierung des Grundschulunterrichts mit dem Grundsatz, dass kein Wesens- und Wertunterschied zwischen den Lernprozessen am Anfang oder am Ende der Lernstufen bestehe, wohl aber in der Vermittlung, der Differenziertheit des Schülerverhaltens und der Form der Problemstellung (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, 133):

„Für Lehrer des Primar- und Sekundarbereichs bedeutet die Vorbereitung auf vollverantwortete Unterrichtspraxis immer Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule. Dabei darf es keinen Unterschied im Grad der Wissenschaftlichkeit etwa nach verschiedenen Schulstufen geben, da zum Beispiel Denk- und Sprachentwicklung wissenschaftlich von keiner geringeren Dignität sind als Studien zur Infinitesimalrechnung oder Quantenphysik“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 234).

Der Bildungsrat führt weiter die Gemeinsamkeit der für die Ausbildung aller Lehrkräfte grundlegenden Aufgaben im Bereich der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Gesellschaftswissenschaften aus, aber nicht ohne gleichzeitig auf Spezifika hinzuweisen.

Bis heute gelten in den Bildungswissenschaften für alle Lehrämter dieselben Standards für die Ausbildung, die als Mindestanforderungen nach Vorgaben der Kultusministerkonferenz (2004) in allen Ausbildungscurricula erfüllt werden müssen. Auf dieser Grundlage stimmen in allen Lehramtstypen die Kompetenzanforderungen für die zentralen Aufgabenbereiche von Lehrkräften für das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren überein. Die Schulpädagogik und Lernpsychologie limitieren ihr generiertes Wissen in Theorie und Empirie ebenfalls selten auf bestimmte Schulstufen oder Lehramtstypen. Die relevanten Professionstheorien vom strukturtheoretischen Ansatz, über den kompetenztheoretischen Ansatz und dem Expertiseansatz beziehen sich ebenfalls auf den Lehrberuf insgesamt, auch wenn Werner Helsper in diesem Band seine strukturtheoretischen Überlegungen direkt auf das Handeln von Grundschullehrkräften

bezieht. Insofern ist die gemeinsame Wissensbasis in den Bildungswissenschaften für alle Lehrer*innen recht groß. Dennoch beinhaltet der Grundschullehrberuf auch spezifische Anforderungen an die Professionalität, welche nachfolgend an den bildungsprogrammatischen Vorgaben und an den Erfordernissen der Institution festgemacht werden.

Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für ein primarstufenspezifisches Kompetenzprofil sowie für die Studieninhalte der Bildungswissenschaften und der Fächer werden als Mindestanforderungen für die Ausbildung formuliert (vgl. KMK 2008, 64ff.). Aus den „Rahmenvorgaben über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe“ (KMK 1997, i.d.F. vom 14.03.2019) werden als verpflichtende Studienfächer neben den Bildungswissenschaften, Grundschulpädagogik und -didaktik auch Deutsch, Mathematik und ein weiteres Fach oder Lernbereich (ebd., 2) vorgegeben. Damit sind sowohl die Anzahl der studierten Fächer als auch die verpflichtenden Studieninhalte für die Fächer Deutsch und Mathematik spezifisch für das Grundschullehramt. Die Begründung für diese Vorgabe ergibt sich aus den Erfordernissen der Institution Grundschule, aus denen sich durchaus Konsequenzen für die Ausbildung ableiten lassen und die in Anlehnung an Schorch (2007) wie folgt zusammengefasst werden:

Grundschullehrkräfte arbeiten in der *Grundschule*, die sich der Programmatik einer Schule für alle Kinder verschreibt, also mit einer weitgehend unselektierten Schülerschaft und im Zuge von Inklusion potentiell mit wirklich allen Kindern. Damit stellen sie sich einer besonderen gesellschaftlichen Verantwortung für den Chancenausgleich, für die soziale Integration und für die Demokratie. Um der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden, haben sie in besonderer Weise in allen Erziehungs- und Bildungsfragen das Spannungsfeld von sozialer Integration und Individualisierung auszubalancieren.

Grundschullehrkräfte sind für die *grundlegende Bildung* aller Kinder verantwortlich. Sie legen die Basis für alle weiteren Bildungsprozesse. Obwohl eingangs auf die Notwendigkeit der weiteren Theoretisierung der grundlegenden Bildung hingewiesen wurde und nachfolgend hierauf erneut rekurriert wird, gelten die von Einsiedler (2011, 216f.) diesbezüglich benannten vier Charakteristika als konstitutiv für die grundlegende Bildung: 1. Gemeinsame Grundbildung für alle, 2. gemeinsamer Grundstock, 3. Beginn der Allgemeinbildung und 4. Stärkung der Persönlichkeit. Dabei stehen Aufgaben zum Erwerb der Kulturtechniken im Mittelpunkt des Interesses, und zwar in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik und Sachunterricht. Sie umschreiben den »gemeinsamen Grundstock« der Bildungsziele der Grundschule und die Grundlage der Kulturaneignung mit den notwendigen Basiskompetenzen für selbstständiges Lernen (vgl. Sandfuchs 2008, 21; Einsiedler 2011, 216). In diesem Zusammenhang kommen den grundschulrelevanten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen wichtige Funktionen für den erfolgreichen Lernprozess eines jeden Kindes zu. Die

Bedeutung des frühen Lernens für den gesamten weiteren Lernprozess stellt hohe Ansprüche an das Wissen zum Schriftsprach- und Zahlerwerb. Besonderes Kennzeichen der grundlegenden Bildung ist die enge Verbindung von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung.

Grundschullehrkräfte haben in der *ersten Schule* des Schulsystems die besondere Aufgabe, Übergänge zu gestalten, dabei spielt die Herstellung der Anschlussfähigkeit sowohl zum Elementar- als auch zum Sekundarbereich eine zentrale Rolle. An die Phase des Schulanfangs, an den Anfangsunterricht und an die Herstellung der Schulbefähigung werden spezifische Kompetenzen gestellt. Der Grundschule kommt seit ihrem Bestehen die Doppelfunktion zu, einerseits eine kindgemäße, eigenständige Schule zu sein und andererseits den Erwartungsdruck mit Zulieferfunktion insbesondere für das Gymnasium zu erfüllen (vgl. Hänsel 1988). Hiermit sind auch die widersprüchlichen Funktionen von Förderung und Selektion angesprochen, die im Grundschullehrberuf aufgrund der hohen Relevanz für den weiteren Bildungsweg besonders eklatant sind.

Grundschullehrkräfte sind Lehrkräfte von *Kindern in einem besonders jungen Alter*. Sie haben sich entsprechend der Konstruktionen vom »Kind« und »Kindheiten« mit den besonderen entwicklungsbezogenen und lebensweltlichen Aufwuchsbedingungen vertraut zu machen, sie in angemessener Weise bei allen Erziehungs- und Bildungsprozessen zu berücksichtigen und im Sinne eines bestmöglichen Chancenausgleichs mitzugestalten. Um diesen spezifischen Anforderungen und Spezifika gerecht werden zu können nimmt die Bedeutung der Klassenlehrer*innenfunktion in der Grundschule eine besondere Stellung ein.

Vorangegangen sind die Merkmale kurz skizziert worden, die sowohl die Erfolgsgeschichte der Profession als auch der Disziplin ausgemacht haben und die die Spezifik bestimmen. Gleichzeitig wurden aber auch jeweils hohe Übereinstimmungen beispielsweise in disziplinärer Hinsicht zur Schulpädagogik und in professionsbezogener Hinsicht zu allen anderen Lehrämtern betont. Eine Überwindung dieser bipolaren Sichtweise ist disziplin- und professionspolitisch nicht ratsam. Je nach Bezugskontext ist einmal die Betonung der Spezifik und einmal die Betonung der Übereinstimmung sinnvoll: Im Zusammenhang mit möglichen Diskriminierungen, Abwertungen oder Nachrangstellungen z. B. bei der Bezahlung, beim Ansehen der Grundschulpädagogik oder des Grundschullehrberufes sollte die Gleichwertigkeit und die prinzipielle Ähnlichkeit zur Schulpädagogik und den anderen Lehrberufen betont werden. Geht es beispielsweise um Quereinstiege in den Lehrberuf, die Schärfung von Ausbildungsprofilen, die Einstellung von qualifizierten Hochschulpersonal, die Profilierung von Forschungs- und Förderprogrammen usw. wäre m.E. die Spezifik zu betonen, um die erworbenen Errungenschaften nicht ungewollt preiszugeben. Am Beispiel des Forschungs- und Handlungsfeldes Inklusion soll nachfolgend dargestellt werden, inwiefern eine Profilschärfung im Sinne einer grundlegenden Bildung für alle Kinder notwendig ist.

6 Entwicklungsperspektive: Deutungshoheit für schulische Inklusion

Am Beispiel der schulischen Inklusion möchte ich aufzeigen, dass es für die Grundschulpädagogik disziplin- und professionspolitisch eine zentrale Entwicklungsperspektive darstellt, die Zuständigkeit und wissenschaftliche Deutungshoheit stärker als derzeit für sich zu beanspruchen. Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs wird die Expertise für Inklusion zumeist quasi automatisch mit der Sonderpädagogik verbunden, wozu die Disziplin der Sonderpädagogik selbst einen erheblichen eigenen Beitrag leistet.

Die erfolgreiche Entwicklung der Disziplin der Sonderpädagogik ist daran zu erkennen, dass seit Verabschiedung der UN BRK die Anzahl der klassischen sonderpädagogischen Professuren deutlich ausgebaut wurde, selbst wenn in den Denominationen die Nennung Inklusion auftaucht, werden die Stellen zumeist klassisch sonderpädagogisch besetzt oder/und sind an den sonderpädagogischen Instituten und Fakultäten angesiedelt. Die Denominationen lauten dann beispielsweise „Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik“ oder „Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse“. Parallel dazu werden beispielsweise auch die Studiengänge für das sonderpädagogische Lehramt ausgebaut, in NRW sind dies mit den Universitäten Wuppertal, Paderborn, Münster (geplant) und Duisburg-Essen (geplant) allein vier zusätzliche Standorte. An den vorhandenen Standorten fand ein erheblicher Ausbau an Studienplätzen und Stellen im Bereich Sonderpädagogik statt. Trotz dieses Ausbaus wird nahezu aus allen Bundesländern anhaltend der Lehrkräftemangel massiv beklagt. Professions- und disziplinpolitisch stellt somit die Zielsetzung Inklusion für die Sonderpädagogik einen nachweislichen Gewinn durch einen gravierenden Stellenausbau dar. Dieser kann darauf zurückgeführt werden, dass es seitens der Sonderpädagogik eine Fortschreibung und Verstärkung der Spezialistenrolle gibt, die die Zuständigkeit und Kompetenz für Kinder mit Beeinträchtigungen bzw. für jene als behindert deklarierte Kinder reklamiert. Diese vermeintliche Spezialistenrolle wird in Abgrenzung und in Opposition zur allgemeinen Schulpädagogik und damit auch zur Grundschulpädagogik und zum Grundschullehrberuf betrieben. Das soll an wenigen Beispielen kurz konkretisiert werden:

Als zentrale Aufgaben der sonderpädagogischen Profession werden mit Perspektive auf Inklusion vor allem die Bereiche der Diagnostik und Förderplanung, der Beratung, der Didaktik und Methodik für den gemeinsamen/inklusiven Unterricht, der Kooperation und Netzwerkarbeit und der Schulentwicklung benannt (vgl. Heinrich u. a. 2013; Hillenbrand u. a. 2013; Moser 2013). Außerdem wird eine spezielle Haltung dem Kind gegenüber von dem der allgemeinen Lehrkräfte abgegrenzt. So heißt es bei Moser (2016, 667): „Insbesondere die Sonderpädagogik

hat sich die Ausformung berufsspezifischer Überzeugungen verschrieben, in der nicht nur eine dialogische Haltung, sondern auch ein anderer Blickwinkel auf Kinder reklamiert wird, orientiert an einer individuellen Bezugsnorm“. Simpler, aber noch eingängiger findet sich die Differenz zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im folgenden Bild von Murawski (2009, 41 zit. nach Schwager 2011, 95), danach sind die Lehrkräfte der allgemeinen Schule ausgebildet, „To see the forest“ und die Förderschullehrkräfte „are taught to see the trees“ (ebd.). Aus grundschulpädagogischer Sicht erscheinen diese Konstruktionen fragwürdig, da durchaus die eigenen Kompetenzbereiche beschnitten oder vereinnahmt werden.

Insbesondere durch den Begriff der „sonderpädagogischen Förderung“ beansprucht die Sonderpädagogik per Definition die disziplinäre und professionelle Zuständigkeit für Inklusion. Treffend formulierte bereits vor zwei Jahrzehnten Hänsel (2000, 100):

„Der Begriff der sonderpädagogischen Förderung macht die Behauptung plausibel, daß sonderpädagogische Lehrer etwas anderes als allgemeine Lehrer tun, er markiert ihren speziellen Aufgabenbereich und ihr spezielles professionelles Territorium im Bereich von Schule, und er sichert ihre exklusive Berechtigung gegenüber der allgemeinen Lehrer ab.“

Entsprechend finden sich in den von Sonderpädagog*innen verfassten grundlegenden Werken zur Inklusion Hinweise wie jene, dass die Arbeit in inklusiven Schulen „nicht ohne sonderpädagogische Förderung“ (Heimlich 2011, 44f.) auskommen und die Aufgabe der inklusiven Bildung „nicht ohne sonderpädagogische Fachkompetenz im gesamten Bildungssystem erfüllt werden“ (ebd.) könne. In ihrer Rezension zu zwei aktuellen Standardwerken der inklusiven Pädagogik der Autoren Heimlich (2019) und Speck (2019) arbeitet Hänsel eng an den Texten den dort zum Ausdruck gebrachten Überlegenheitsanspruch heraus. Er zeigt sich unter anderem auch daran, dass aus Sicht der Sonderpädagogik auch die allgemeinen Lehrkräfte einen Förderbedarf haben, dem die Sonderpädagogik durch ihr Angebot an Beratung und Kooperation nachkommen möchte, insbesondere in den Bereichen Diagnostik, Förderplanung usw. Sie resümiert:

„Sonderpädagogische Förderung umfasst damit nicht nur die Förderung von Kindern, sondern auch die Förderung von Lehrkräften der allgemeinen Schule, die durch Förderschullehrkräfte im Prozess der Beratung und Kooperation erfolgt und der Entwicklung der allgemeinen Schule dient“ (Hänsel 2021, 464).

Die begrifflich argumentative Kopplung von sonderpädagogischer Förderung und sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutet, dass die Profession und Disziplin der Sonderpädagogik gerade unter dem Vorzeichen Inklusion ihre Unabhängigkeit festschreibt und durch den Aufwuchs an Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf ihren Stellenwert noch ausbaut, denn der Anteil an Kindern mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in Deutschland

hat sich in den letzten 20 Jahren von 4,4 % im Jahr 1998 auf 7,4 % im Jahr 2018 fast verdoppelt (vgl. KMK 2008; 2020).

7 Grundlegende Bildung als Leitbegriff für schulische Inklusion in der Primarstufe

Bisher setzen Profession und Disziplin der Grundschulpädagogik dem Leitbegriff der sonderpädagogischen Förderung nichts entgegen, so dass sie das Feld der schulischen Inklusion trotz der breiten Expertise, wie sie u. a. bei den vorgenannten vier spezifischen Aufgabenfeldern skizziert wurden, und des seit den 1980er Jahren umfassenden Engagements für die Integration und Inklusion in Theorie und Praxis weitgehend der Deutungshoheit der Sonderpädagogik überlässt. Eine Entwicklungsperspektive könnte es sein, durch die Bekräftigung des grundlegenden Bildungsanspruchs der Grundschule die Definitionsmacht im Sinne einer grundschulpädagogischen disziplinären und professionellen Zuständigkeit für und über Inklusion in der Grundschulpädagogik offensiver zu vertreten, die Kinder gerade eben nicht einteilt in Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, denn die grundlegende Bildung soll unterschiedslos *allen* Kindern zuteilwerden.

Die Ansätze hierzu sind bereits vorhanden: Die historische Grundschulforschung ist sich einig, dass die grundlegende Bildung seit der Gründung der Grundschule zum Leitbild gehört (vgl. Nave 1961, 174; Neuhaus-Siemon 1996, 15). Die Bestimmung der grundlegenden Bildung war gemäß den preußischen Richtlinien von 1921 von vornherein eine doppelte, zum einen sollte sie als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung dienen und zum anderen sollte sie einen persönlichkeitsbildenden Auftrag erfüllen (vgl. Nave 1961, 174; Götz 2000, 240). Bis zur aktuellen Zeit hält die Disziplin der Grundschulpädagogik am Leitbegriff der grundlegenden Bildung fest. Im vorangegangenen Abschnitt wurde das Verständnis von Einsiedler (2011) skizziert, das ohne Abstriche für ein weites Inklusionsverständnis zugrunde gelegt werden kann. Deckert-Peacemann und Seifert (2019, 128) arbeiten explizit heraus, dass Klafki (1992) die grundlegende Bildung in der Primarstufe als Anfang der Allgemeinbildung bezeichnet und er dabei weit über die Idee der Mindeststandards und Basiskompetenzen hinausgeht. Die hohe identitätsstiftende Bedeutung der grundlegenden Bildung wurde vorangegangen deshalb sowohl für die Disziplin als auch für die Profession markiert. Unabhängig von der geforderten weiteren Theoretisierung des Begriffs, steht bereits fest, dass er von einem viel umfassenderen, allgemeinen Bildungsanspruch getragen ist, als das in der Tradition der Hilfsschulpädagogik vorherrschende reduktionistische Bildungsverständnis und das in der Sonderpädagogik lineare Verständnis von Diagnose-Förderung-Lernerfolg (vgl. Eberwein-Knauer 1998, 11). Es spiegelt sich auch in dem Begriff der sonderpädagogischen Förderung wider, zudem

setzt die Begrifflichkeit des sonderpädagogischen Förderbedarfs eine häufig über Defizite festgemachte „Bedürftigkeit“ der Kinder voraus und er bedingt eine diskriminierende Einteilung bzw. Gruppierung von Kindern, die hingegen für die Grundschulpädagogik mit ihrem Begriff der grundlegenden Bildung obsolet ist. In der Traditionslinie der Hilfsschuldidaktik wirkt außerdem ein reduzierter Bildungsanspruch auch in aktuelle didaktischen Konzeptvorstellungen noch nach (vgl. Miller & Schroeder 2019). Werning (1996, 463) fasst dies wie folgt zusammen: „Weniger als normal, konkreter als normal, kleinschrittiger als normal, langsamer als normal und intensiver als normal“.

Das Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik (Götz u. a. 2019) kann auch als eine Positionierung zur Reklamation eines umfassenden Inklusionsanspruchs gelesen werden: Eingangs heben die Autor*innen in Abgrenzung zur Sonderpädagogik hervor, dass die Grundschulpädagogik zwar mit der Sonderpädagogik die Bearbeitung spezifischer individueller und kollektiver Bildungsprobleme teilt, deren pädagogische Lösung aber weder disziplinar noch institutionell aus dem grundschulpädagogischen Diskurs und dem grundschulspezifischen professionsbezogenen Handlungsfeld ausgrenze (vgl. ebd., 14). Entsprechend konstatieren sie bei der Forderung nach einer disziplinen-eigenen Theoriebildung grundlegender Bildung, es ginge dabei unabhängig von der favorisierten bildungstheoretischen Position immer um die Identifikation begründeter Modi der Welt- und Selbsterschließung, die jedem (Hervorhebung v. Verf.) Mitglied der nachwachsenden Generation ein chancenreiches Leben als Person und als Bürger*in eröffnen soll (vgl. ebd., 15). Dass der Text einem umfassenden Verständnis von Inklusion folgt wird dann besonders deutlich, wenn es heißt:

„Dabei gilt es – unabhängig von bestehenden Institutionalisierungsvarianten –, die für eine Theoretisierung der grundlegenden Bildung relevanten kulturellen Qualifikationen, Kompetenzen und Weltaneignungsformen zu identifizieren, die unterschiedslos allen Kindern vor jeder Bildungsspezialisierung zukommen“ (ebd., 16).

Mit diesen Aussagen wird an der Leitidee der Grundschulpädagogik der grundlegenden Bildung angeknüpft und deutlich hervorgehoben, dass die weitere Theoretisierung mit dem Anspruch verknüpft ist, unterschiedslos auf alle Kinder gerichtet zu sein. Insgesamt werden keine Gruppen von Kindern in förderbedürftige oder gar in sonderpädagogisch förderbedürftige und nicht förderbedürftige Kinder aufgemacht. Ein solcher Bildungsanspruch im Sinne der grundlegenden Bildung überwindet damit sämtliche Begrenzungen, die Reparatursymbolik, die Herstellung von Differenz durch Diagnostik und das lineare Diagnose-Förder-Lernverständnis der Sonderpädagogik.

Mit dieser Perspektive dreht sich dann auch das Bild der Anschlussfähigkeit der Grundschulpädagogik an den Inklusionsdiskurs um, denn die Inklusionspädagogik schließt an die Grundschulpädagogik an, wenn sie sich beispielsweise auf die bildungstheoretische bzw. auf kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki bezieht

(vgl. Textor 2018). Auch Wocken als bekannter Inklusionsforscher plädiert dafür, die Allgemeine Bildung in einem inklusiven Sinne als grundlegenden Bildung zu verstehen, in der Grundschulpädagogik sei die „grundlegende Bildung“ ein fest etablierter Fachterminus, an den die inklusive Pädagogik anschließen könne (vgl. Wocken 2011, 120).

8 Fazit

Am Beispiel des für die Grundschulpädagogik zentralen Leitprinzips der grundlegenden Bildung ist versucht worden, die vorherigen als Erfolgsgeschichte rekonstruierten Entwicklungen in Profession und Disziplin im Sinne einer zunehmenden Spezifik und wissenschaftlichen Eigenständigkeit weiterzuführen für den in der aktuellen pädagogischen Diskussion zentralen Bereich der schulischen Inklusion. Für ein diesbezügliches grundschulspezifisches Professions- und Disziplinverständnis sind neben der Theoriearbeit außerdem empirisch zu beantwortende Forschungsfragen zu bearbeiten, die ebenfalls einen dezidiert grundschulpädagogischen Blick auf Inklusion richten sollen. Konkret könnte beispielsweise das Aufgaben- und Rollenverständnis in inklusiven Settings von Lehrkräften untersucht werden, das aus sonderpädagogischer Perspektive bereits sehr umfassend bearbeitet wurde und wird. Wenn die Grundschulpädagogik in Theorie und Forschung somit die Stimme deutlicher erhebt und sich gleichzeitig auch kritisch mit den unhinterfragten Prämissen der Sonderpädagogik auseinandersetzt (vgl. Hänsel & Miller 2014), kann dies dazu beitragen, einer Sonderpädagogisierung der Grundschule und vor allem einer Pathologisierung von Kindern zu begegnen.

In diesem Zusammenhang konnte am Beispiel des Begriffs der sonderpädagogischen Förderung nachgezeichnet werden, wie es der Sonderpädagogik gelingt, die professionelle und disziplinäre Definitionsmacht über Inklusion zu sichern und auszubauen. Durch die Betonung der Spezialistenrolle und des Bedarfs der sonderpädagogischen Förderung und Beratung auch für Lehrkräfte der allgemeinen Schule wird das zwei Welten-Modell in Form einer schulbezogenen Sonderpädagogik und einer allgemeinen Schulpädagogik einschließlich der Grundschulpädagogik in einer hierarchisierenden Art und Weise perpetuiert. Diesen Zusammenhang bringt das folgende Zitat von Werning u. a. (2001, 182) treffend auf den Punkt: „Die Sonderpädagogen übernehmen die Funktion einer ‚Avantgarde‘ und wollen gleichzeitig in ein gleichberechtigt aufgebautes Kooperationsverhältnis zu den Grundschullehrern treten“ (Werning u. a. 2001, 182). Angesichts einer verstärkten Beratungsrolle sonderpädagogischer Professionalität im Rahmen von Inklusion gewinnt dieses Zitat eine erstaunliche Aktualität.

Insgesamt wird deutlich, inwiefern die eingangs geforderte Theoretisierung der grundlegenden Bildung nicht „nur“ selbstreferentiell innerhalb des Wissenschaftssystems von Bedeutung ist. Gerade mit dem Konzept der Grundlegenden Bildung

kann ein enges lineares Diagnose-Förderungs-Verständnis zugunsten einer allseitigen Bildung, die dem Allgemeinbildungsanspruch folgt, überwunden werden. Dadurch obliegt die Aufgabe der schulischen Inklusion nicht mehr wie bei der „sonderpädagogischen Förderung“ allein dem Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte, sondern vorrangig dem der Grundschullehrkräfte.

Literatur

- Böhme, N., Dreer, B., Hahn, H., Heinecke, S., Mannhaupt, G. & Tänzer, S. (2021): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Deckert-Peacemann, H. & Seifert, A. (2019): Grundlegende Bildung. In: B. Dühlmeier & U. Sandfuchs (Hrsg.): 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 120-132.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen von der Bildungskommission. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dühlmeier, B. & Sandfuchs, U. (2019): 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Einsiedler, W. (2011): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 211-218.
- Einsiedler, W. (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W., Götz, M., Ritz, C. & Wiegmann, U. (2011): Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GEW (o. J.): Bezahlung von Lehrerinnen und Lehrern. Online unter: <https://www.gew.de/tarif/gehalt/> (Abrufdatum: 19.05.2021).
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2011): Geschichte der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-44.
- Götz, M. (2000): Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik (4), 525-539.
- Götz, M. (2018): Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 22. Wiesbaden: Springer VS, 22-38.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 22. Wiesbaden: Springer VS, 81-91.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2019): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenke, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 23. Wiesbaden: Springer VS, 12-21.

- Hänsel, D. & Miller, S. (2014): Kritische Analyse der Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik aus allgemeinpädagogischer und professionstheoretischer Perspektive. In: M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.): *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-104.
- Hänsel, D. (2000): Integrative Schule – Zukunftsschule? In: B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts: Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Juventa, 93-111.
- Hänsel, D. (2015): Inklusive Lehrerbildung. Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In: *Pädagogik* (3), 38-42.
- Hänsel, D. (2021): Besprechungen Ulrich Heimlich: *Inklusive Pädagogik. Eine Einführung*. Otto Speck: *Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (67), 460-465.
- Hänsel, D. (1988): Die Grundschule: Zwischen pädagogischem Anspruch und gymnasialen Erwartungsdruck. In: *Pädagogik* 40 (3), 43-48.
- Hartinger, A. (2019): Der Bezug zum Feld und Grundschulpädagogik als Fokussierungsdisziplin. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenke, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 23*. Wiesbaden: Springer VS, 24-25.
- Heimlich, U. (2011): Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62 (2), 44-54.
- Heimlich, U. (2019): *Inklusive Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. et al. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster u. a.: Waxmann, 69-133.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, 33-68.
- Kahlert, J. (2018): Von Profi zu Profi? Kommunikationsbarrieren im Diskurs zwischen Disziplin und Profession. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 22*. Wiesbaden: Springer VS, 55-68.
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.): *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel: IPN, 11-31.
- Klafki, W. (1963): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In DERS. (Hrsg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz, 22-45.
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Klemm, K & Zorn, D. (2018): *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (2004 i.d.F. vom 16.05.2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 20.05.2021).
- KMK (2008): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 185*, Bonn, Berlin.

- KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2014 i. d. F. vom 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 09.02.2020).
- KMK (2020): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018. Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 223. Berlin.
- KMK & HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdfhttps://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf. (Abrufdatum: 16.06.2021).
- Kottmann, B. (2018): „Ich sehe mich eher als Lehrerin für alle...“ Ergebnisse der Befragung von Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“ in Bielefeld. In: Miller S, Holler-Nowitzki B, Kottmann B, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung. Vol. Band 22. Wiesbaden: Springer VS, 138-144.
- Kottmann, B., Miller, S., Zimmer, M. (2018): Macht Diagnostik Selektion? Zeitschrift für Grundschulforschung 1, 23-38., <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>.
- Kucharz, D. (2019): Die Disziplin der Grundschulpädagogik und ihre Nachbardisziplinen. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 23. Wiesbaden: Springer VS, 25-27.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen 6 (1), 69-84.
- Miller, S. & Schroeder, R. (2019): Das begrenzte Bildungsverständnis der Hilfsschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2), 327-342.
- Miller, S. (2018): Grundschulkindern verdienen Professionalität. In: Berliner Bildungszeitschrift. bbz 71/86 (9), 10-11.
- Miller, S., Martschinke, S., Götz, M., Hartinger, A., Kucharz, D., Liebers, K. & et al. (2018): Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 23. Wiesbaden: Springer VS, 22-33.
- Moser, V. (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 135-146.
- Moser, V. (2016): Professionsforschung. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, utb, 665-669.
- Nave, K.-H. (1961): Die allgemeine deutsche Grundschule. Ihre Entstehung aus der Novemberrevolution. Weinheim: Beltz.
- Neuhaus-Siemon, E. (1996): Schule der Demokratie. Die Entwicklung der Grundschule seit dem ersten Weltkrieg. In: D. Haarmann (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 1. Allgemein Didaktik. Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 14-25.
- Oelkers, J. (2001): Bildung ist ein ständiges Abenteuer. In: Merz (Medien + Erziehung) (6), 3-9.
- Sandfuchs, U. (2008): Bildungstheoretische Entwicklungen. In: E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule: Grundschule als Institution. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 9-22.
- Schorch, G. (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik: Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwager, M. (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (3), 92-98.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997, i.d.F. vom 14.03.2019): Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf. (Abrufdatum: 20.05.2021).
- Speck, O. (2019): Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann. München: Ernst Reinhardt.
- Steinmeier, F. W. (2019): Festakt „100 Jahre Grundschule“ zur Eröffnung des Bundesgrundschulkongresses „Kinder lernen Zukunft“ am 13.09.2019. Online unter <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2019/09/190913-Grundschule-100-Jahre.html><https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2019/09/190913-Grundschule-100-Jahre.html>. (Abrufdatum: 19.05.2021).
- Textor, A. (2018): Einführung in die Inklusionspädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2019): Von einer Notmaßnahme zu einem dauerhaften Konzept? Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Pädagogik 71(6), 11-14.
- Valtin, R. (2000): Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin. In: Zeitschrift für Pädagogik (4), 555-570.
- Vogt, M. (2019): Grundlegende Bildung als Zielvorgabe einer Schule für alle - Deutungsvarianten in der Geschichte der Grundschule in Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2), 241-258.
- Werning, R. (1996): Anmerkungen zu einer Didaktik des gemeinsamen Unterrichts. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (11), 463-469.
- Werning, R. & Urban, M. et al. (2001): Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagogen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52 (5), 178-186.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes
und Isabell van Ackeren

Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften

„An den Grundschulen in unserem Land werden die Grundlagen gelegt für die Zukunft unserer Kinder und Enkelkinder. Und, nicht weniger wichtig: Hier werden auch die Weichen gestellt für die Zukunft unserer Demokratie.“

(Steinmeier 2019, 4)

In seiner Rede zum Festakt „100 Jahre Grundschule“ hat Bundespräsident Frank Walter Steinmeier 2019 – wie das Zitat zeigt – die Bedeutung der Grundschule eindrücklich hervorgehoben. Wenn nun aus der Perspektive der Bildungssystemforschung die ‚Position‘ der Grundschule und des darauf bezogenen Lehramts in den Blick genommen wird, lässt sie sich einerseits im Hinblick auf die spezifische, historisch gewachsene *Stellung* im strukturellen Gefüge des deutschen Bildungssystems beschreiben, nämlich als Bindeglied zwischen elementarer und sekundärer Bildung und somit als institutioneller Kern eines durchgängigen Bildungssystems (vgl. Wendt u. a. 2012) mit den sich daraus ergebenden Aufgaben und Verantwortungszuschreibungen hinsichtlich der Weichenstellungen für die Zukunft – aus individueller wie aus gesellschaftlicher Perspektive.

Andererseits geht es auch um den (normativen) *Stellenwert* der Grundschule bzw. der darin pädagogisch Wirkenden. So heißt es weiterhin in der Rede des Bundespräsidenten:

Grundschullehrer*in „das ist einer der wichtigsten, einer der anspruchsvollsten Berufe, die wir haben. [...] Wir träumen immer noch etwas von der Wertschätzung, die Lehrerinnen und Lehrer in anderen Ländern – wie Finnland – erfahren. [...] Gerade weil uns die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer so am Herzen liegen, müssen wir ihnen den Rücken stärken. Wir müssen sie unterstützen, wir dürfen sie auch nicht überhäufen mit immer neuen Ansprüchen und Erwartungen“ (Steinmeier 2019, 7).

Inwiefern aber lässt sich die Position im Sinne des Stellenwerts und der Bedeutungszuschreibung des Grundschullehramts konkreter fassen? Woran lässt sich dies exemplarisch festmachen? Etwa an der Länge der Ausbildungszeiten

und damit verbundenen Besoldungsstrukturen im Schulformvergleich? Welche Entwicklungen und Trends zeigen sich hier auch im Ländervergleich, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der prekären Lehrkräftesituation insbesondere in der Primarstufe?

Beide Facetten einer solchen Positionsbestimmung – im Sinne von Stellung und Stellenwert – werden nachfolgend aufgegriffen, wobei sich beide Dimensionen auch durchaus überlappen und wechselseitig bedingen. Im Hinblick darauf werden in einem ersten Schritt zunächst der historisch gewachsene strukturelle Rahmen und die Funktionen der Institution Grundschule sowie damit einhergehende breit angelegte und ambivalente Anforderungen an die Grundschullehrkräfte bzw. deren Professionalisierung präsentiert. Anknüpfend hieran wird in einem zweiten Schritt ein Überblick über die Ausbildung und die beruflichen Rahmenbedingungen von Grundschullehrkräften gegeben. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften.

1 Die Stellung der Grundschule und der in ihr Tätigen: historisch gewachsen und ambivalent

Es ist noch nicht sehr lange her, dass die deutsche Grundschule ihr hundertjähriges Jubiläum gefeiert hat (vgl. z. B. das Themenheft der Zeitschrift für Grundschulforschung: Götz & Vogt 2019). Sie ist, neben dem Gymnasium, die einzige Schulform und darüber hinaus die einzige Schulstufe in Deutschland, die hinsichtlich ihrer strukturellen Ausgestaltung – geht man von der vierjährigen Grundschulzeit als Normalfall (mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg mit sechsjährigen Modellen) aus – bundesweit sehr gut vergleichbar ist, auch wenn dies nicht für die Ausgestaltung der Lehrkräfteausbildung in diesem Bereich gilt. Sie kommt dabei dem Anspruch einer Schule für alle Schüler*innen am nächsten (abgesehen von knapp 3 Prozent der Schüler*innen, die in eigenen Förderschulen unterrichtet werden) und hatte schon bei ihrer Einführung ein ausgeprägtes reformorientiertes Anliegen.

1.1 Strukturell bis heute kaum verändert

Schon 1919 war die Grundschule als Volksschulunterstufe gemäß Artikel 146 der Weimarer Verfassung mit dem Ziel konzipiert, als gemeinsame Schule für alle die bis dahin systematische Verknüpfung von Herkunft, Bildungs- und Lebenschancen aufzubrechen bzw. zumindest abzumildern (vgl. Boldt 1987) und zu einer Schulform zu werden, die auch im Hinblick auf den sich anschließenden Bildungsweg vom Leistungsprinzip und nicht mehr vom Standesprinzip getragen sein sollte. Die auf das Gymnasium und zum Teil auch die Mittelschulen vorbereitenden dreijährigen Vorschulen wurden zugunsten dieser einheitlichen

Schulform aufgehoben und damit auch Privilegien gehobener sozialer Schichten auf ihrem Weg zu mittlerer und höherer Bildung. Das Modell der vierjährigen nationalen Einheitsschule war letztlich ein Kompromiss; es gab Forderungen nach einer längeren gemeinsamen Schulzeit (vgl. van Ackeren & Klemm 2019). Dennoch galt nicht zuletzt vor dem Hintergrund dieser neuen Schulform das deutsche Bildungssystem zu Beginn des 20. Jh. international als vorbildlich (vgl. van Ackeren 2002).

Letztlich ist dieser strukturelle Rahmen der Grundschule bis heute erhalten geblieben; eine Ausweitung der gemeinsamen Schulzeit hat sich politisch im Westen Deutschlands nach 1945 (im Gegensatz zum Osten, vgl. van Ackeren u. a. 2015) und auch nach 1989 oder z. B. in der Folge der Veröffentlichung der PISA-Befunde politisch nicht durchsetzen können.

1.2 Ambivalenter Auftrag im durchgängigen Bildungssystem

Die Grundschule ist bis heute die erste verpflichtende Sozialisationsinstanz außerhalb der Familie im deutschen Bildungssystem, aber zugleich immer Vorläufer eines in der Sekundarstufe mehr oder weniger stark gegliederten Schulsystems, das mindestens zwischen dem Gymnasium und einer weiteren Schulform unterscheidet.

Die Übergangsempfehlung bzw. zum Teil auch die Entscheidung liegt bei den Grundschullehrkräften. Ihnen wird eine – im internationalen Vergleich besonders frühe – Selektionsentscheidung innerhalb einer eigentlich an der Stärkung von Chancengleichheit und -gerechtigkeit orientierten Schulform auferlegt. Diese Entscheidung ist maßgeblich im Zusammenspiel mit nach sozialer Herkunft differierenden Schulformentscheidungen der Eltern und unterschiedlichen Entwicklungsmilieus, die die weiterführenden Schulen bieten, auch wenn sie zum Teil formal gleiche Abschlüsse vergeben, dann aber faktisch zu unterschiedlichen Kompetenzniveaus führen (van Ackeren u. a. 2015).

Bis zum Ende der Grundschulzeit prägen sich primäre Herkunftseffekte hinsichtlich der Kompetenzen von Schüler*innen aus; aber deutlich weniger stark, als dies im Verlauf der Sekundarstufe der Fall ist. Insofern bleibt die Grundschule auch ambivalent zwischen dem Anspruch einer Schule für (fast) alle sowie einer vorsortierenden Einrichtung für nachfolgende Institutionen und einer frühen Festlegung bezüglich der weiteren Bildungskarriere. Dies konterkariert die Bemühungen der Grundschule bezüglich gleicher Chancen, da eine vergleichbare Leistungsperformanz der Schüler*innen durchaus unterschiedlich bewertet wird (vgl. Schwippert u. a. 2003). Soziale Differenzen werden – etwa durch schichtspezifische Milieupräferenzen – durch Schule weiter ausgeprägt. Es ist letztlich ein komplexes Zusammenwirken verschiedener Akteure und ihres Entscheidungshandelns.

1.3 Bedeutung des Lehrkräftehandelns

In diesem Spannungsfeld agiert die Grundschule nicht nur als Organisation innerhalb des historisch gewachsenen strukturellen Rahmens, sondern auch die darin arbeitenden Lehrkräfte müssen damit umgehen. Ihre Rolle ist damit in verschiedener Hinsicht eine zentrale, bei der Vermittlung von Basiswissen in den grundlegenden Kulturtechniken, aber auch bei dem Anspruch nach einer sozial gerechten Gestaltung von Übergängen – aus dem vorschulischen Bereich in die Grundschule und beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen.

Damit rückt auch die diagnostische, fachliche, wie überfachliche sowie persönlichkeitsbildende Qualifizierung des Personals in den Vordergrund, im Sinne einer Schule für Vielfalt (mit einem im Vergleich weitestgehenden Inklusionsanspruch), im Kontext ganztägiger Bildung, mit einer hohen Verantwortung für die Grundlegung von Basiskompetenzen, die sich in den vergangenen Jahren erweitert haben, etwa im Hinblick auf Englisch als erste Fremdsprache oder in jüngerer Zeit bezogen auf Kompetenzen für eine digitale Welt. Über das kognitive Lernen hinaus geht es auch um die „selbstgesteuerten, selbstangeleiteten sowie kommunikativen Lernprozesse[...]“ und „gemeinschaftsbildende, spielerische, künstlerische, motorische und umwelterkundende Aktivitäten“ (Haarmann 2001, zit. n. Wendt u. a. 2012).

Es sind somit besonders breite Kompetenzen, über die Grundschullehrkräfte verfügen müssen, die „Reflexionsvermögen, aber auch Innovationsbereitschaft und Kreativität (z. B. im Hinblick auf unterstützende und kompensierende Maßnahmen) sowie Kompetenzen der adaptiven Unterrichtsgestaltung und individuumszentrierten Didaktik“ (van Ackeren & Klemm 2019, 409) umfassen. Die Perspektive der Ausbildung sowie ausgewählter Rahmenbedingungen des Berufsfeldes werden nachfolgend im Hinblick auf die Positionsbestimmung des Grundschullehramts differenzierter betrachtet.

2 Zum Stellenwert der Grundschule, der Lehrkräfte und der Lehrkräftebildung: vielfältige Anerkennungsprobleme

Historisch betrachtet lassen sich zwei grundlegende Linien der Lehrkräftebildung identifizieren, die sich bis heute immer weiter annähern: einerseits die seminaristische Ausbildung der Volksschullehrkräfte und andererseits das Universitätsstudium der Gymnasiallehrkräfte. Daraus resultieren Differenzen, die sich teilweise bis heute fortsetzen: etwa in der Länge der Ausbildungszeit (zumeist kürzer für die Primarstufe), in der Unterrichtsverpflichtung (höher für die Primarstufe) und in der Besoldung (zumeist niedriger für die Grundschullehrkräfte). Annäherungen dieser beiden Linien hingegen erfolgten bereits in der Vergangenheit hinsichtlich

der Integration einer zweiten Phase in die Ausbildung für alle Lehrämter, des Ortes der ersten Phase der Lehrkräftebildung (hochschulisch) oder der verpflichtenden Schulpraktika in der ersten Phase.

Anhand der Differenzierungsmerkmale Ausbildungszeit, Unterrichtsverpflichtung, Besoldung sowie weiterer Eckdaten der Grundschullehrramtsausbildung (institutionelle Verortung, Zugang, Struktur des Studiums, Seiteneinstieg) möchten wir mit diesem Beitrag weitere Angleichungs- bzw. Beharrungstendenzen analysieren und hinsichtlich ihrer Aussagekraft zum Stellenwert des Grundschullehramts reflektieren.

2.1 Institutionelle Verortung der ersten Phase der Grundschullehrramtsausbildung

Die Grundschullehrkräftebildung ist deutschlandweit nicht einheitlich ausgestaltet, sondern variiert deutlich zwischen den einzelnen Ländern. Zudem zeigen sich inhaltliche und strukturelle Unterschiede im Vergleich zu den Ausbildungen der weiteren Lehrämter. Die heterogene Ausgestaltung betrifft den Zugang zur Ausbildung und den Aufbau des Hochschulstudiums (u. a. Pflichtfächer, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Anteile). Eine vollständige Übersicht über die landes- bzw. hochschulspezifischen Rahmenbedingungen ist angesichts der Vielfalt der Regelungen nicht möglich, dennoch sollen im Folgenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der hochschulischen Grundschullehrkräftebildung sowie in Abgrenzung zu anderen Lehramtsausbildungen gleichermaßen grundsätzlich erläutert wie exemplarisch konkretisiert werden, um im Anschluss zu erörtern, inwiefern diese Informationen Aufschlüsse hinsichtlich des Stellenwerts des Grundschullehramts zulassen.

Die Heterogenität zwischen den Lehramtsausbildungen und deren bundeslandspezifischer Ausgestaltung zeigt sich bereits bezüglich des Ausbildungsortes der ersten Ausbildungsphase. Während angehende Gymnasiallehrkräfte bereits seit Beginn des 19. Jh. ein Studium absolvieren müssen (vgl. Blömeke 2009), hat sich die erste Ausbildungsphase für Grundschullehrkräfte wesentlich später sowie in mehreren Schritten an die staatlichen Universitäten verlagert (vgl. Kucharz 2020): Grundsätzlich wechselte der Ausbildungsort zunächst von Lehrerseminaren zu Pädagogischen Hochschulen (PHen, 1970er Jahre), danach erfolgte eine Integration der PHen in die Universitäten (1980er Jahre). Lediglich Baden-Württemberg hat PHen als eigenständige Institutionen beibehalten und deren Rechte in Angleichung an Universitäten ausgebaut (u. a. Promotionsrecht).

Insgesamt leistet die bundesweite Akademisierung der Ausbildung einen Beitrag zur Gleichstellung mit den Ausbildungen für Schulformen der Sek. I/II (vgl. ebd.). Die Entwicklung lässt sich folglich als Aufwertung der Ausbildung bzw. des Berufs der Grundschullehrkraft interpretieren.

2.2 Zugang zur ersten Phase der Grundschullehramtsausbildung

Zugangsbeschränkungen in Form eines Numerus Clausus (NC) oder Eignungsprüfungen werden u. a. als Hinweise auf die Beliebtheit und den Anspruch von Studiengängen diskutiert. Der Zugang zum Grundschullehramtsstudium ist sowohl am Großteil der Universitäten als auch an den PHen zulassungsbeschränkt und somit vergleichsweise selektiv.¹ Während in den Ausbildungen der Lehrämter der Sek. I und II in der Regel eine relativ freie Wahl aus einer Vielzahl von zulassungsbeschränkten und unbeschränkten Fächern möglich ist, sind im Bereich Grundschule verbindliche Pflichtfächer vorgegeben, an welche unterschiedliche Zugangsbeschränkungen gekoppelt sind. Obwohl der Bedarf an Grundschullehrkräften in den letzten Jahren durchgängig hoch ist (vgl. Klemm & Zorn 2019), gilt dies auch in der Mehrzahl der Bundesländer für die Zugangshürden bei der Zulassung zum Studium. Grundsätzlich können zwei zulassungsbeschränkte Vergabeverfahren unterschieden werden: Entweder erfolgt die Studienplatzvergabe primär anhand der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) oder hauptsächlich bis ausschließlich über ein hochschuleigenes Auswahlverfahren. Die einzelnen Verfahren sind hinsichtlich ihrer konkreten Zugangsbeschränkungen durchaus heterogen. Zwar regelt der Großteil der Universitäten die Verteilung der Studienplätze primär über die Abiturnote, der NC der zurückliegenden Auswahlverfahren im Wintersemester 2020/2021 bzw. Sommersemester 2021 schwankt jedoch hochschulspezifisch zwischen 1,5 (z. B. Universität Bremen) und 3,0 (z. B. Universität Koblenz-Landau). Hierbei zeigt sich eine hohe Varianz zwischen und innerhalb der Bundesländer. Hochschuleigene Zulassungsverfahren berücksichtigen neben der Durchschnittsnote der HZB weitere Auswahlkriterien wie die Leistung in bestimmten Schulfächern oder für den Studiengang relevante berufliche Vorerfahrungen (u. a. Praktika im Erziehungs- und Sozialwesen, Lehrtätigkeiten als Meister*in in einem Betrieb). Ein grundsätzlich bzw. in Abhängigkeit der Fächerwahl unbeschränkter Zugang zum Grundschullehramtsstudium gilt nur an wenigen Standorten (u. a. an bayerischen Hochschulen).

Die stark variierenden Zugangshürden bilden letztlich das Verhältnis von Angebot und Nachfrage ab und sind vermutlich weniger ein Indikator für eine differierende Wertigkeit der Grundschullehrkräfteausbildung in Deutschland, vielmehr scheinen sich die Unterschiede aus der föderalistischen Struktur bzw. den bundeslandspezifischen Regelungen zu ergeben sowie aus der besonderen Attraktivität einzelner Hochschulstandorte zu resultieren. Die Differenzen beziehen sich zudem nicht nur auf das Grundschullehramt, vielmehr zeigen sich standortbezogen im Vergleich der Lehrämter ebenfalls Schwankungen.

1 Die Angaben in diesem sowie dem folgenden Unterkapitel basieren auf den Informationen, die auf den Webseiten der Bildungsministerien und der Hochschulen zur Verfügung gestellt werden (Stand: 14.06.2021).

2.3 Aufbau der ersten Phase der Grundschullehrramtsausbildung

Das Studium für das Lehramt an Grundschule ist – stärker als die anderen Lehrämter – durch verbindliche Vorgaben (Anzahl der Fächer, Wahlpflichtfächer) bestimmt. Trotz einer nahezu bundesweiten Ansiedlung der Ausbildung an Universitäten zeigt sich eine starke Diversität bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums. Abgesehen von bildungswissenschaftlichen Anteilen werden jeweils verpflichtend zwei, drei oder vier Fächer bzw. Lernbereiche studiert. Die Fächer Deutsch und Mathematik sind nahezu deutschlandweit verbindliche Studienbestandteile, die zu identischen oder unterschiedlichen Anteilen zu absolvieren sind (Ausnahme: Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein). Darüber hinaus ist das Fach Sachunterricht bzw. Heimat- und Sachkunde in wenigen Ländern obligatorisch (Saarland, Sachsen, Thüringen). Die übrigen Wahlpflichtfächer sind in Abhängigkeit des Studienangebots der jeweiligen Hochschule zu wählen.

Tab. 1: Inhaltliche Konzeption des Grundschullehramtsstudiums
(eigene Recherche im Rahmen der Internetpräsenzen der Bildungsministerien und Hochschulen)

| Anzahl der Fächer/ Lernbereiche ² | Pflichtfächer | Bundesländer |
|---|---|----------------------------|
| 4 | Fachdidaktik in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, Sprachförderung und DaZ | SL |
| | Fachdidaktik in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht | SN |
| | Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde | TH |
| | Deutsch, Mathematik, Kunst/Musik/Sport | BY |
| | Deutsch und Mathematik | MV |
| 3 | Deutsch und Mathematik | BW, BE, HB, HH, HE, NW, ST |
| 2 | Deutsch oder Mathematik | NI |
| | Deutsch, Mathematik oder Englisch | BB |
| | Deutsch, Mathematik, Englisch oder Sachunterricht | SH |
| | Keine | RP |

2 Sämtliche verpflichtenden Fächer/Lernbereiche neben bildungswissenschaftlichen Anteilen.

Der bildungswissenschaftliche Anteil stellt an allen Ausbildungsstandorten einen zentralen Bestandteil dar, ist bedingt durch die unterschiedliche Komposition an obligatorischen sowie fakultativen Vertiefungen jedoch sehr individuell und kaum zwischen den unterschiedlichen Standorten vergleichbar. Auch die (schul-)praktischen Anteile erscheinen hinsichtlich deren Anzahl, Umfang und Platzierung im Studienverlauf weniger lehramts- als vielmehr landesspezifisch. Teilweise sind die praktischen Anteile auf zwei Praktika im gesamten Studium komprimiert, in anderen Bundesländern sind bis zu acht Praxisphasen verbindlich vorgegeben, die sich wiederum in ihrer Länge unterscheiden.

Die Tatsache, dass der Großteil der Bundesländer im Gegensatz zu den weiteren Lehramtsausbildungen für das Grundschullehramtsstudium mehr als zwei verbindliche Fächer bzw. Lernbereiche vorsieht, ist sicherlich auch im Zusammenhang mit der vergleichsweise generalistischen Tätigkeit zu sehen (vgl. Künzli David u. a. 2020): Grundschullehrkräfte unterrichten in der Funktion als Klassenlehrer*innen den Großteil der Schulfächer, um einen fächerverbindenden Unterricht zu ermöglichen, aber auch um die Anzahl der Bezugspersonen der Kinder gering zu halten. Folglich könnte durch die Konzeption eines Studiums mit mehr als zwei Studienfächern eine breite Wissensbasis angestrebt werden. Künzli David u. a. (2020) merken in diesem Kontext jedoch kritisch an, dass die interdisziplinäre Verknüpfung häufig nicht systematisch durch die Universitäten angeleitet wird und die Gefahr besteht, dass Fächer zusammenhangslos studiert werden.

2.4 Ausbildungszeiten: Studium und Vorbereitungsdienst

Wie bereits angemerkt, sind die Unterschiede zwischen den universitären Ausbildungsgängen der verschiedenen Lehrämter vor allem historisch und nicht professionstheoretisch begründet. Reformen in den letzten 15 Jahren führen jedoch zu einer fortschreitenden Angleichung hinsichtlich der Dauer und des Umfangs des Studiums (Credits). Diese Prozesse sind ausschließlich am ‚gymnasialen Standard‘ orientiert, d. h. die Studiendauer und der Umfang für das Lehramt an Grundschulen werden ausgeweitet. Im Gesetzgebungsprozess des Landes NRW etwa erfolgte die Angleichung der Studienzeiten im Zuge der Umstellung von Staatsexamen auf die Bachelor-Master-Struktur und wurde von der Landesregierung begründet mit dem „gleichwertigen Anspruchsniveau“ (Landtag NRW 2009, 19) der Lehrämter. Der universitäre Teil der Ausbildung hat sich in acht Ländern an das Lehramt für Gymnasien bzw. Sekundarstufe II³ angeglichen (s. Tabelle 2, Modell

3 Zwischen den Lehrämtern, die für den Unterricht in der Sekundarstufe II berechtigen (an Gymnasien bzw. Gesamtschulen) und dem Grundschullehramt bestehen die größten Unterschiede, daher wird ersteres als Referenz herangezogen. Abkürzend sprechen wir vom ‚gymnasialen‘ Lehramt, wenngleich sich die Autorinnen bewusst sind, dass in vielen Bundesländern gleichzeitig für den Unterricht in der Sek. II der Gesamtschulen ausgebildet wird.

Bachelor/Master lang) und umfasst 6 Semester für den Bachelor- und weitere 4 Semester für den Masterstudiengang. In den anderen acht Ländern kann der Primarstufenabschluss dagegen mit einem geringeren Anspruch – orientiert am Umfang der Semester und Credits – erreicht werden. Durch die unterschiedliche Dauer des Vorbereitungsdienstes⁴ variiert die Gesamtzeit der Ausbildung allerdings nochmals bundeslandspezifisch, innerhalb eines Bundeslandes ist der zeitliche Umfang dieses Teils der Ausbildung für alle Lehrämter gleich.

Mit der Angleichung der Ausbildungszeiten findet insofern eine Aufwertung des Abschlusses im Grundschullehramt statt, als er ebenso wie der Abschluss des gymnasialen Lehramts zur weiteren akademischen Karriere (Promotion) berechtigen kann.⁵ Auch tarifrechtlich haben die Wertigkeiten der Abschlüsse theoretisch Auswirkungen, inwieweit sich dies in der tatsächlichen Besoldung niederschlägt, wird im nächsten Abschnitt untersucht.

Tab. 2: Ausbildungsmodelle für Grundschullehrkräfte in Deutschland: Studiengänge und Abschlüsse, Vergleich zu LA Sek II und Vorbereitungsdienst

| Modelle | Abschlüsse/ Studiendauer/ Credits | Vergleich mit Lehramt Gym- nasium/Sek II | Bundesländer |
|--|--|--|--|
| Modell <i>Bachelor/ Master lang</i> | BA & MA 6 & 4 Sem. insges. 10 Sem. 300 LP | keine Unter- schiede | BB*: plus 12 Monate VD BE*, HB*, HH*, NI, NW, SH*: plus 18 Monate VD TH*: plus 24 Monate VD |
| Modell <i>Bachelor/ Master kurz</i> | BA & MA 6 & 2 Sem. insges. 8 Sem. 240 LP | Modell Bachelor/ Master lang | BW: plus 19 Monate VD RP: plus 18 M VD |
| Modell <i>Staatsexamen lang</i> | Staatsexamen 8-9 Sem. 240-270 LP | 9-10 Semester, 270-300 LP | MP*: plus 12 Monate VD SL, SN*: plus 18 Monate VD ST: plus 16 M VD |
| Modell <i>Staatsexamen kurz</i> | Staatsexamen 7 Sem. 210 LP | Modell Staats- examen lang 270 LP | BY: plus 24 Monate VD HE: plus 21 Monate VD |

Quellen: eigene Darstellung nach: Anders (2020), GEW (2020) und Monitor Lehrerbildung (2021). Erläuterungen: VD=Vorbereitungsdienst/Referendariat

*= gleiche Besoldung (i.d.R. A 13) von Grundschullehrkräften und Lehrkräften an Gymnasien bzw. Sek. II bereits umgesetzt oder geplant

⁴ In manchen Bundesländern ist nach wie vor der Terminus „Referendariat“ gebräuchlich.

⁵ Dies gilt auch für das Modell BA/MA kurz: In BW ist die Zulassungsvoraussetzung u. a. ein Masterstudiengang ein Studiengang einer Pädagogischen Hochschule mit einer mindestens vierjährigen Regelstudienzeit, in RP u. a. ein Abschluss nach dem einschlägigen Universitätsstudium (i.d.R. Master).

2.5 Besoldung

Die Angleichung der Ausbildungslänge, welche in der Vergangenheit maßgeblich Besoldungsunterschiede begründete (vgl. Füssel 2011), hat nicht durchgängig dazu geführt, dass sich die Bezüge der fertig ausgebildeten Lehrkräfte angeglichen haben (GEW 2020). Von den Ländern mit Modell *Bachelor/Master lang* (s. Tab. 2) haben Hamburg⁶, NRW und Niedersachsen⁷ bisher an der geringeren Besoldung für Primarstufenlehrkräfte (A12) festgehalten (s. Tab. 2), in allen übrigen Ländern mit diesem Ausbildungsmodell (BB, BE, HB, SH, TH) wurden die Lehrkräfte auch hinsichtlich der Besoldung (A13) gleichgestellt (ebd.). Unterschiede zwischen den Lehrämtern für Grundschule und Gymnasium (A12 vs. A13) bestehen auch in Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt – also Ländern mit kürzerer Ausbildungszeit. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass die Länder Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen trotz unterschiedlicher Länge der Ausbildungsgänge (s. Tab. 1) ein einheitliches Besoldungssystem (alle Lehrkräfte erhalten A13) eingeführt haben (ebd.). Trotz dieser noch bestehenden Unterschiede befinden sich die Besoldungspraxen in vielen Ländern in der Diskussion, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund des Lehrkräftebedarfs. Ökonomisch findet das Grundschullehramt vermutlich in absehbarer Zeit die lange erkämpfte Anerkennung in allen Bundesländern.

2.6 Unterrichtsverpflichtung und Leitungsaufgaben

Ein viel diskutiertes Thema – insbesondere von Interessenverbänden – ist die vergleichsweise hohe Unterrichtsstundenzahl von Grundschullehrkräften (z. B. Grundschulverband o.J.). Diese wird von den jeweiligen Landesregierungen festgelegt und ist im Vergleich zu anderen Schulformen i.d.R. höher. Allerdings unterscheiden etliche Länder für die Gymnasiallehrkräfte nach Stufe (Sek I/II) und Fach, so dass die Anzahl der Stunden in der Regel in einem Intervall vorgegeben ist (vgl. KMK 2020). In allen Ländern ist die Pflichtstundenzahl für Grundschullehrkräfte mit 26–28 Stunden grundsätzlich höher als für Gymnasiallehrkräfte mit 22,2–27 Stunden. Tabelle 2 nimmt einen entsprechenden Vergleich vor. Die Einordnung orientiert sich an der größtmöglichen Differenz, die sich zwischen den Lehrämtern ergeben kann.

Tab. 3: Stundendeputate von Lehrkräften für die Grundschule vs. Gymnasium

| | |
|--|----------------------------|
| Geringe Unterschiede (1-2 Stunden) | BE, BB, SN, ST |
| Moderate Unterschiede (>2 bis 3,5 Stunden) | BW, BR, HE, NW, SH |
| Große Unterschiede (> 3,5 Stunden) | BY, HH, MP, NI, RP, SL, TH |

Quelle: KMK (2020)

⁶ Lt. Koalitionsvertrag soll ab 2023 für Primarstufenlehrkräfte A 13 gezahlt werden (GEW 2020, 2).

⁷ Seit 8/2020 zusätzlich zu A12 Stellenzulage von knapp 100 € (GEW 2020, 3).

Mit Sachsen (1 Std. Differenz zwischen GS und GY) hat ein Land nicht nur hinsichtlich der Bezahlung, sondern auch hinsichtlich des Arbeitsvolumens die Lehrämter der beiden Schulformen stark angeglichen. Die größten Unterschiede können sich in Hamburg (bis 5,7 Std.) und Bayern (bis 5 Std.) ergeben (KMK 2020, 2). Dass ein Vergleich der Lehrämter allein anhand der formal zugeschriebenen Stundendeputate zu undifferenziert ist, wird anhand der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie (Mußmann u. a. 2016) deutlich, die die absolute Arbeitszeit lehramtsvergleichend über den Zeitraum von einem Jahr erhoben hat. Ein Befund ist, dass die empirisch ermittelte *absolute* Wochenarbeitszeit von Grundschullehrkräften mit 47:58 Std. um eine $\frac{3}{4}$ Stunde unterhalb der von Gymnasiallehrkräften (49:43) liegt (ebd., 141). Auch die Stundendeputate von Mitgliedern der Schulleitung werden immer wieder diskutiert, allerdings ist deren Unterrichtsverpflichtung nicht einheitlich festgelegt, was einen Vergleich erschwert. Sie ist grundsätzlich geringer als die der Lehrkräfte, da zahlreiche weitere Verwaltungs- und Entwicklungsaufgaben übernommen werden (Brauckmann 2014; Schwanenberg u. a. 2019). In der Studie „Schulleitungsmonitor“ zeigt sich empirisch, dass Führungskräfte in Grundschulen mit 11 Stunden wöchentlicher Unterrichtszeit deutlich mehr Zeit für diese Tätigkeit aufbringen als Schulleitungen an Gymnasien (6 Stunden) (Schwanenberg u. a. 2019, 16f.).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich der Eindruck, dass sich die Differenzen in der vorgegebenen Unterrichtsverpflichtung angesichts der unterschiedlichen Verteilung von Arbeitsstunden auf Aufgabenfelder legitimieren ließen. Jedenfalls scheint allein eine quantitative Betrachtung der Unterrichtsstunden nicht aussagekräftig hinsichtlich der Beurteilung einer ungleichen Wertschätzung der Lehrämter.

2.7 Seiten- und Quereinstiege

Die Möglichkeit, über eine andere Qualifikation als ein grundständiges Lehramtsstudium den Lehrberuf auszuüben, wird in den letzten Jahren (wieder) zunehmend eröffnet, da der Bedarf an Lehrkräften weit höher ist und von den Absolvent*innen nicht gedeckt werden kann (z. B. Klemm 2019 sowie Klemm in diesem Band). Dementsprechend wird diese Möglichkeit nur in solchen Schulformen eröffnet, in denen ein akuter und prognostisch längerfristiger Mangel besteht (vor allem Lehrämter für Grundschulen und für berufliche Schulen, vgl. Radhoff & Ruberg 2020, 71). In sieben Ländern wird die Option für einen Seiten-/Quereinstieg in das Grundschullehramt explizit angeboten (ebd.), wenngleich die Qualifizierungsanforderungen insbesondere im pädagogischen Bereich im Vergleich zu den anderen Lehrämtern besonders hoch sind. In NRW wird beispielsweise ein Quer- oder Seiteneinstieg für die Fächer Mathematik und Deutsch ausgeschlossen (ebd.). Konkrete Daten, anhand derer der Anteil an Seiteneinsteiger*innen in die Grundschule ermittelt werden kann, liegen u. W. nicht vor, so dass eine qualitative bzw. quantitative Bewertung der Bedeutung dieser Gruppe für die Grundschulen kaum möglich erscheint.

Für den (temporär begrenzten) Umstieg in das Grundschullehramt werben einige Länder auch Absolvent*innen aus anderen Lehrämtern an, insbesondere dem Gymnasiallehramt (vgl. Mankarios 2018), da hier der Lehrkräftemangel weniger prekär ist (vgl. Klemm & Zorn 2019). Auch hier liegen keine Daten vor, wie viele angehende Gymnasiallehrkräfte dieses Angebot annehmen und wie lange sie in der Grundschule verbleiben. Es stellt sich die Frage, ob diese Offerte für einen Umstieg in das Lehramt Grundschule zu dessen Abwertung führt und welche Indikatoren dafür herangezogen werden können. Ein möglicher Indikator wäre die wechselseitige Durchlässigkeit; ein Wechsel vom Grundschul- in das Gymnasiallehramt wird aber aktuell aufgrund der Arbeitsmarktsituation nicht beworben. Gleichwohl lassen sich in der Vergangenheit auch Bedingungen finden, in denen die Durchlässigkeit des Grundschullehramtes hin zum Sekundarstufen-I-Lehramt aufgrund des Arbeitsmarktes gewünscht war. So führte NRW z. B. als Reaktion auf die hohe Anzahl von Absolvent*innen im Grundschullehramt einen kombinierten Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschullehramtsstudiengang ein, um Lehrkräfte mit einem Abschluss mit Schwerpunkt Grundschule flexibler in den andern Schulformen einsetzen zu können. Auch in der weiteren Vergangenheit finden sich Belege dafür, dass Konjunkturen auf dem Arbeitsmarkt Zugangshürden in den Lehrberuf aufweichen können (vgl. z. B. zum Stichwort ‚Mikätzchen‘ Gehrman 2016).

2.8 Der Stellenwert des Grundschullehramts in den Bundesländern: eine bunte Mischung

Nachdem wir nun entlang verschiedener Eckdaten den Stellenwert des Grundschullehramts exemplarisch analysiert haben, soll abschließend ein Vergleich der Bundesländer im knappen Überblick vorgenommen werden. Hierfür haben wir drei Kriterien ausgewählt, denen unterstellt wird, dass sie den (geringeren) Stellenwert des Grundschullehramts ausdrücken (Ausbildungszeiten, Besoldung, Unterrichtsverpflichtung). Als Kriterium, das einen Hinweis auf die Qualitätssicherung des Grundschulunterrichts geben kann, haben wir die Möglichkeit des Quer- oder Seiteneinstiegs in die Grundschule ebenfalls in die Übersicht mit aufgenommen. Das Festhalten an einer grundständigen Ausbildung für die Einstellung in die Grundschule weist u. E. auf eine hohe Wertschätzung des Grundschullehramts hin.

Im Vergleich (s. Tabelle 4) können fünf Länder identifiziert werden, in denen das Grundschullehramt in allen Kriterien ‚benachteiligt‘ ist und zudem Quer- bzw. Seiteneinstiege in die Grundschule ermöglicht werden, sowie zwei Länder, in denen das Grundschullehramt dem Gymnasiallehramt gleichgestellt ist und Quer- bzw. Seiteneinstiege ausgeschlossen sind. Die restlichen neun Bundesländer bilden die größte Gruppe und changieren zwischen diesen beiden Polen. Wenn also der Stellenwert des Grundschullehramts bestimmt werden soll, so ist dies nicht ohne Differenzierung nach Ländern möglich.

Tab. 4: Ausgewählte Kriterien zum Stellenwert des Grundschullehramts nach Bundesländern differenziert (eigene Darstellung)

| Kriterien | BW | BY | BE | BB | HB | HH | HE | MV | NI | NW | RP | SL | SN | ST | SH | TH |
|---|----|----|----|----|----|------|----|----|------|----|----|----|----|----|----|----|
| vergleichbare Ausbildungszeiten ¹ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| vergleichbare Besoldung ¹ | | | | | | i.P. | | | i.P. | | | | | | | |
| vergleichbare Unterrichtsverpflichtung ¹ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| kein Quer- oder Seiteneinstieg | | | | | | | | | | | | | | | | |

¹ Als Vergleichsmaßstab wird jeweils das Lehramt herangezogen, das für den Unterricht in Gymnasien befähigt, und mit dem Lehramt, das für den Unterricht in der Primarstufe befähigt, ins Verhältnis gesetzt.

Dunkelgraue Schattierung: zutreffend für das genannte Kriterium

i.P.: A13 für Primarstufenlehrkräfte in Planung

3 Überlegungen zu Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften

Entlang der deutschen Schulstruktur sowie verschiedener Eckdaten haben wir im Rahmen dieses Beitrags die Stellung und den Stellenwert des Grundschullehramts differenziert betrachtet. Die Innovationskraft der Grundschule ist unbestritten, sie kann angesichts der *Stellung* der Grundschule innerhalb der selektiven deutschen Schulstruktur jedoch kaum über den Horizont dieser Schulform hinaus leuchten und muss insofern als kompromissbehaftet bezeichnet werden.

Die besonderen pädagogischen Aufgaben des frühen Lernens und des Erwerbs elementarer Kulturtechniken rechtfertigen eine Spezialausbildung, also ein Studium, das die zukünftigen Lehrkräfte ausschließlich auf diese Schulform vorbereitet (abgesehen von wenigen Studiengängen, die nach wie vor auf ein Lehramt an Grund- und Volksschulen vorbereiten). Gleichwohl dürfte dies auch zu einer Abgrenzung beitragen. Die Lehrkräftebildung könnte solcher Distinktion durch die Integration schulstufenspezifischer Themen in den jeweiligen Studiengang der vorläufigen bzw. nachgängigen Schul-/Bildungsstufe begegnen.

Die Postulierung fehlender Anerkennung des Grundschullehramts im Sinne des *Stellenwerts* bezieht sich häufig auf den Vergleich einzelner Rahmendaten – insbesondere Besoldung und Stundendeputat (vgl. Grundschulverband o.J.). Wie wir gezeigt haben, müssen diese Tatbestände jedoch differenziert betrachtet werden. Der Trend geht zu verlängerten Ausbildungszeiten, womit der Komplexität dieses Berufsfeldes bereits Rechnung getragen wird; mittelfristig ist somit auch in der Breite mit einer Besoldungsanpassung zu rechnen.

Die aktuelle Versorgungskrise in den Grundschulen ist aber weniger auf fehlendes Prestige oder geringere Bezahlung als auf Fehlplanung bzw. Unplanbarkeit des Bedarfs zurückzuführen (vgl. Tillmann 2020). Allerdings sind die bildungspolitischen Reaktionen (Einstellung von Vertretungslehrkräften ohne einschlägige Qualifikation, Seiteneinstiege mit hoher Unterrichtsverpflichtung) zur Demontage des Ansehens geeignet. Insofern ist der Vorschlag von Tillmann (2020), Seiteneinstiege systematisch in der (universitären) Lehrkräftebildung zu verankern, zu begrüßen.

Für Finnland markiert Holzinger (2020) ein hohes Prestige des Grundschullehramts und begründet damit eine hohe Zahl an Bewerber*innen, die einem umfangreichen Auswahlverfahren ausgesetzt werden, wobei letztlich nur 20 % die Aufnahme an der Hochschule gelingt (vgl. Holzinger 2020). Welche Bedingungen für ein solch hohes Ansehen verantwortlich sind, ist sicher auch eine gesellschaftliche Frage. Ob die von uns untersuchten Eckdaten dazu beitragen und für Deutschland dahingehend eine Aussagekraft besitzen, müsste geprüft werden.

Jenseits von Strukturdaten, wie Länge der Ausbildung und Komposition der Fächer, wählt Andrea Jochmann-Döll (2008) einen weiteren Zugang zur Bewertung

(und Aufwertung) der Tätigkeit von Grundschullehrkräften, indem sie eine systematische Arbeitsplatzbewertung vornimmt. Hierfür wurde ein arbeitswissenschaftliches Instrument genutzt, das Anforderungen an Tätigkeiten erfasst und auf dieser Basis zu einer Bewertung der Tätigkeit als Grundschullehrkraft (im Vergleich mit Sekundarstufen-II-Lehrämtern) kommt. Dadurch, „dass psychosoziale Anforderungen wie Kommunikationsfähigkeit, Zusammenarbeit und Einfühlungsvermögen berücksichtigt werden“ sowie Verantwortung nicht nur finanziell, sondern auch für Menschen und deren Wohlergehen definiert wird, werden implizite Geschlechterstereotype sichtbar und traditionell unbezahlte Tätigkeiten von Frauen (Erziehung, Sorge) als obligatorischer Anforderungsbereich des Berufsfeldes gewendet. Im Resultat kommt die Studie dazu, dass keine nennenswerten Unterschiede in den intellektuellen Anforderungen der untersuchten Lehrämter bestehen, die psycho-sozialen Belastungen und die Verantwortung sogar für das Grundschullehramt höher bewertet werden. Eine solche Perspektive kann sowohl die monetäre Gleichstellung unterstreichen, als auch zu einer sichtbaren Anerkennung der grundschulspezifischen Tätigkeiten führen.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass wir die Anforderungen, die sich beispielsweise zwischen Grundschulen unterschiedlicher sozialräumlicher Standorte ergeben, nicht berücksichtigt haben. Gleichwohl scheint es geboten, an dieser Stelle auf die Notwendigkeit standortspezifischer Ressourcenallokation aufmerksam zu machen und dies auch vor dem Hintergrund von differenzierten Besoldungsmodellen (z. B. persönliche Zulagen, vgl. Berlin) zu diskutieren.

Literatur

- Anders, F. (2020): Was läuft schief in der Lehrerausbildung? Online unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-laeuft-schief-in-der-lehrerausbildung/>. (Abrufdatum: 11.06.2021).
- Blömeke, S. (2009): Lehrerausbildung. In: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB, 483-490.
- Boldt, H. (Hrsg.). (1987): Reich und Länder – Texte zur deutschen Verfassungsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. München: Dtv.
- Brauckmann, S. (2014): Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Füssel, H.-P. (2011): Rechtsstellung, Laufbahnen und Besoldung der Lehrkräfte. In: E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster [u. a.]: Waxmann, 79-97.
- Gehrmann, A. (2016): „Die Systemfrage kann als relativ abschließend behandelbar angesehen werden“ – Anmerkungen zu Schulentwicklung, Bildungsexpansion und Lehrerberuf nach 1945. In: S. Idel et al. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-46.

- GEW. (2020): Lehrkräftebildung—Laufbahnrechtliche Zuordnung. Online unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&ct=f&f=73502&token=f1785670b72d05aa1b78d84204d65d694e490f18&download=&n=202012-Laufbahn-Zuordnung_01.pdf. (Abrufdatum: 11.06.2021).
- Götz, M & Vogt, M. (2019). 100 Jahre Grundschule – Grundlegende Bildung für alle? Themenheft. Zeitschrift für Grundschulforschung 12(2).
- Grundschulverband (o.J.). Standpunkt Lernort und Arbeitsplatz. Online unter: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/04/Standpunkt-Grundschule-Lernort-und-Arbeitsplatz.pdf>. (Abrufdatum: 11.06.2021).
- Holzinger, A. (2020): Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe. Ein internationaler Vergleich. In: Journal für LehrerInnenbildung 20 (3), 14-25.
- Jochmann-Döll, A. & Tondorf, K. (2008). Analysen und Bewertungsmöglichkeiten von Lehr Tätigkeiten in der Primarstufe an Grundschulen und der Sekundarstufe II in Berufsschulen, Gymnasien und Gesamtschulen. Abschlussbericht. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: https://www.boeckler.de/pdf_fof/97386.pdf. (Abrufdatum: 10.06.2021).
- Klemm, K. (2019). Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen in den 16 Bundesländern Versuch einer Übersicht. Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15305.pdf>. (Abrufdatum 11.06.2021).
- Klemm, K. & Zorn, D. (2019): Steigende Schülerzahlen im Primarbereich: Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK. (2020): Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Pflichtstunden_der_LehrerInnen_2020.pdf. (Abrufdatum: 11.06.2021).
- Kucharz, D. (2020): Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Deutschland. In: Journal für LehrerInnenbildung, 20, 26-33.
- Künzli David, C., Bertschy, F., Leonhard, T. & Müller, C. (2020): Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen? Herausforderungen für die Primarstufenausbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 20, 86-94.
- Landtag NRW (2009): Gesetzesdokumentation, Archiv-Signatur: LTNRW 19 A 0303/14/153 Teil 1 von 2; Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung vom 12. Mai 2009. Online unter: https://www.landtag.nrw.de/files/live/sites/landtag/files/WWW/I.A.4/Gesetzesdokumentation/Startseite_Gesetzesdokumentation/Numerische_und_Titeluebersicht_14_WP/153/LTNRW-19-14-153-R3-Teil-1-von-2.pdf. (Abrufdatum: 11.06.2021).
- Mankarios, A. (2018): Gymnasiallehrer helfen an Grundschulen aus. Online unter: <https://deutscheschulportal.de/bildungswesen/lehremangel-gymnasiallehrer-helfen-an-grundschulen-aus/>. (Abrufdatum: 11.06.2021).
- Monitor Lehrerbildung (2021). Lehramtstyp 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe. Online unter: <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/lehramtstyp/typ1>. (Abrufdatum: 11.06.2021).
- Mußmann, F., Riethmüller, M., & Hardwig, T. (2016): Niedersächsische Arbeitszeitsstudie 2015/2016. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen.
- Radhoff, M., & Ruberg, C. (2020): Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Datenreport Erziehungswissenschaft. Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2019): Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. SHIP Working Paper Reihe No. 03.
- Schwippert, K., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos et al. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 265-302.
- Steinmeier, F.-W. (2019): Rede beim Festakt „100 Jahre Grundschule“ zur Eröffnung des Bundesgrundschulkongresses „Kinder Lernen Zukunft“ am 13. September 2019 in Frankfurt am Main. Online unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/190913-Grundschule-100-Jahre.pdf>. (Abrufdatum: 11.06.2021).

- Tillmann, K.-J. (2020): Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg - bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. In: *Die Deutsche Schule*, 4, 439-453.
- van Ackeren, I. (2002): Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. In: *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 157-175.
- van Ackeren, I. & Klemm, K. (2019): 100 Jahre Grundschule – Soziale Chancenungleichheit und kein Ende. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (2), 399-414.
- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S.M. (2015): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Wendt, H., Tarelli, I. & Bos, W. (2012): Primäre Bildung. In: U. Bauer, U. H. B. & A. Scherr (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer, 559-572.

Werner Helsper

Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven

1 Grundschule – Lehrer*innen und die Transformation von Kindern in Schüler*innen

Talcott Parsons (1981a) kommt in seinem Aufsatz über die Schulklasse als soziales System dazu, einerseits die Trennung von Familie und Schule zu bestimmen, andererseits aber auch auf Verbindungen hinzuweisen. Zentral ist für ihn die Differenz von Familie und Schule: Entlang der – als pattern variables gefassten Differenzierungskategorien – erscheint die Schule als erste soziale Organisation im Leben Heranwachsender, die sie in universalistische gegenüber den familiär-partikularen Bezügen einsozialisiert und damit eine „Emanzipation des Kindes von den primären emotionalen Bindungen an seine Familie“ vollzieht sowie eine neue transfamiliäre „Ebene gesellschaftlicher Werte und Normen“ vermittelt (ebd., 179).

Dafür ist die Struktur der Schulklasse entscheidend: Das Kind wird erstens nicht mehr in seiner partikularen Einzigartigkeit – wie in der Familie – adressiert, sondern vom Anspruch her universalistisch gleichbehandelt; die Beziehung zur Lehrer*in ist nicht mehr affektiv dominiert, sondern affektiv-neutral; das Kind wird nicht mehr diffus, in all seinen Weltbezügen und Bedürfnissen angesprochen, sondern spezifisch begrenzt, auf die schulischen Belange reduziert und tritt in rollenförmige Beziehungen ein; schließlich ist sein Status in der Schulklasse nicht mehr zugeschrieben, etwa als Kind seiner Eltern in der Generationsdifferenz, sondern muss über individuell zugerechnete Leistung selbst erworben werden (ebd.; Helsper u. a. 2009). Entscheidend ist dabei die Differenzierung nach Leistung, mittels derer Selektion vollzogen und zugleich sozialisiert wird. Für Kinder bedeutet diese Leistungsdifferenzierung auch die Konfrontation mit neuen definitionsmächtigen, klassifikatorisch-metrischen Me-Bildern, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Die selektive Differenzierung auf der Hauptachse der Leistung beruht für Parsons auf vier Merkmalen (Parsons 1981a, 168): Erstens die „anfängliche Gleichheit des Status der >Wettbewerber<“, zweitens die Konfrontation mit für alle verbindlichen Aufgaben; drittens die starke „Polarisie-

„rung“ zwischen den Schüler*innen und einer Lehrperson als Repräsentant*in der Erwachsenenwelt und der gesellschaftlichen Leistungswerte (ebd., 180); viertens die systematische Bewertung der Schulleistungen. Diese Strukturmerkmale der Schulklasse sichern die leistungsbezogene Differenzierung nach universalistischen Prinzipien.

Für Parsons (ebd., 171f.) weist die Schulleistung zwei Komponenten auf: eine kognitive der Aneignung sachbezogener sprachlicher, schriftlicher oder mathematischer Wissensbestände. Und zweitens eine von ihm als „moralisch“ bezeichnete, die wohl eher als „soziale Leistung“ zu fassen wäre und darin besteht, dass das Kind die unterrichtliche Interaktionsordnung mitträgt, der Lehrperson „Respekt“ erweist, mit Mitschüler*innen kooperiert, entsprechende Lernhaltungen übernimmt und „Initiative“ zeigt. In den unteren Klassen sind diese beiden Komponenten eng verwoben und gehen in die Leistungs-differenzierung ein. Diese Überlegungen verweisen darauf, dass Leistungen nicht nur eine inhaltliche Seite des „richtig“ oder „falsch“ besitzen, sondern auch eine Seite der Form: Sie müssen als Schul-Leistungen durch das „Nadelöhr“ der unterrichtlichen Interaktionsordnung hindurch erbracht werden: Die in die Klassenöffentlichkeit hineingerufene passende Antwort ist zwar nicht „falsch“, aber auch nicht „richtig“.

Diese Transformation vom Familienkind in das Schulkind stellt für kleine Kinder eine Bewährung dar. Das zeigt sich bereits in Analysen zum Schulanfang bzw. zum ersten Schultag (etwa Zirfas 2004; Rademacher 2009). Für Deutschland kann herausgearbeitet werden, dass die Einschulungsfeier im Versuch die Einmündung in die Grundschule als Zäsur und zugleich freudiges Ereignis darzustellen, in hochgradig antinomische Figuren mündet, in denen die Schule latent als Drohung und problematischer Ort erscheint. Der Versuch, die Bedeutung des ersten Schultages „vom Kinde aus“ zu entwerfen, misslingt. In vergleichenden Studien in den USA kann Rademacher (2009) verdeutlichen, dass demgegenüber eine weitgehend bruchlose Identifikation mit der Institution besteht und die Schüler von Anbeginn an – ohne „Wenn und Aber“ – in die institutionellen Erfordernisse eingespurt werden.

Wenzl (2014) kann in seinen Rekonstruktionen zum Unterricht in der Grundschule herausarbeiten, dass in der ersten Klasse die Kinder immense Schwierigkeiten haben, die Interaktionsregeln des Unterrichts einzuhalten:

„Trotz der Überforderung, die die unterrichtlichen Verhaltensanforderungen für die Schüler darstellen, entspricht allerdings bereits der Unterricht in der 1. Klasse häufig der äußeren Form nach dem (...) dreischrigen Interaktionsmuster (Lehrerfrage, Schülerantwort, Lehrerkommentar, Anm. W. H.). Dies liegt jedoch einzig am Lehrer, der einen konstanten Druck auf die Schüler ausübt, sich im Unterricht nicht spontan zu äußern, sondern sich vorher zu melden, und sich bei Erhalt des Rederechts ausschließlich auf einen klassenverbindlichen thematischen Fokus zu beziehen.“ (ebd., 58).

Am Ende der Grundschulzeit zeigt sich ein verändertes Interaktionsmuster. Die instabile und von der Lehrkraft erst herzustellende Regelbefolgung ist nun einer Interiorisierung der Melderegulierung gewichen, an die Kinder sich nun halten, dies aber durch „Betteln, Jammern, Trampeln, Schnipsen“ (S. 54) oder geflüsterte Redebeiträge begleiten. Darin kommt zum Ausdruck, dass der äußere Konflikt zwischen Lehrkraft und Erstklässler sich nun in einen inneren Konflikt des Viertklässlers transformiert hat. In der Gleichzeitigkeit von Regelbefolgung und der Artikulation eines Leidens an dieser Regel zeigt sich zum einen eine fortgeschrittene Übernahme der unterrichtlichen Interaktionsordnung, zum anderen aber auch, wie schwer es den Kindern noch fällt, der unterrichtlichen Interaktionsordnung zu folgen und die damit geforderte (Selbst-)Disziplinierung aufrechtzuerhalten. Was in diesen Rekonstruktionen zur Einsozialisierung in die unterrichtliche Interaktionsordnung als eines formalen Bildungsprozesses fehlt, ist die Bestimmung des „Gelenkstückes“, wie es zur Internalisierung kommt. So wird verallgemeinert: „Schüler werden in der ersten Klasse nicht langsam an die unterrichtlichen Verhaltensanforderungen herangeführt, sondern diese werden ihnen Verhalten übergestülpt, wodurch ihrem Verhalten eine Bedeutung gegeben wird, die sie ihm selbst subjektiv noch nicht geben können.“ (ebd., 44). Die „Überstülpfung“ der neuen Kommunikationsordnung erklärt aber nicht, wie das noch Äußerliche zum Inneren wird – kurz: wie der Schülerhabitus entsteht (Helsper u. a. 2020). Und auch die Konfrontation der Kinder mit einem für sie überschüssigen Sinn einer universalistischen Interaktionsordnung als einer stellvertretenden Deutung durch die dominanten Lehrpersonen (Oevermann 1996) bzw. deren ständiges Intervenieren und Disziplinieren erklärt nicht, wie es zur subjektiven Realisierung dieses überschüssigen sozialen Sinns kommt. Gerade ein Übermaß an Erziehung und Disziplinierung kann Widerstand gegen die Absicht der Erziehung erzeugen (Luhmann 2002). Und äußerer Zwang führt vielleicht zur Anpassung, aber nicht zu Verinnerlichung sozialer Regeln.

Unklar bleibt somit, wie die schulische Zivilisierungsarbeit in den ersten Schuljahren, die im Anschluss an verschiedene soziologische Großtheorien gefasst wird, differenziert zu verstehen ist: sei es – im kritischen Sinne – in an Marx Entfremdungstheorem angelehnten Analysen der Einführung in entfremdete Sach-, Zeit- und Sozialbezüge, im unterrichtlichen „Entfremdungsdreieck“ (Rosa 2016, 402ff.), an Foucault orientierten Analysen zur Erzeugung gelehriger Körper und Disziplinarsubjekte (Foucault 1974), an Elias zivilisationskritischen Studien zur Transformation von Fremd- in Selbstkontrolle (Elias 1969; Wouters 1977) bzw. die – eher affirmativ gewendet – an Mannheim angelehnte Einführung in das „Erwerbsmenschentum“ (Mannheim 1930) oder die an Weber orientierte Einführung in das „Berufsmenschentum“ (Weber 1934) oder die Einsozialisierung in universalistische Regelbefolgung und Leistungserbringung bei Parsons (Wernet 2003) – um nur einige Theoriebezüge zu nennen (vgl. Helsper 2021b). Gemein-

sam ist diesen Positionen, dass das Kind – im positiven oder im negativ konnotierten Sinne – erst zu dem gemacht werden muss, was es als Familienkind nicht oder zumindest noch unvollständig ist. Im Grundschulunterricht treffen also die noch nicht schulisch „zugerichtete“ kindliche Lern-Spiel-Praxis, die kindliche Phantasie- und Gefühlswelt, die noch nicht durchrationalisierte und (selbst)disziplinierte Eigenzeit und das kindliche Körper- und Raumerleben auf die Erfordernisse der schulisch-unterrichtlichen Ordnung. Grundschullehrer*innen wären genau an dieser Grenze situiert und hätten die Transformation von Kindern in Schüler*innen zu bewerkstelligen.

Hier können wir zu Parsons „Schulklasseaufsatz“ zurückkehren: Mit der Bestimmung einiger „Züge der Rollen des Grundschul-Lehrers“, die „durch eine Kombination von Ähnlichkeiten und Unterschieden gegenüber den Elternfiguren charakterisiert sein dürfte“ (Parsons 1981a, 176), unternimmt er den Versuch, das Gelenkstück der Vermittlung zwischen dem partikularen Familienkind und dem Schulkind zu entwerfen. Dies erfolgt im Kontext der Bestimmung, dass die Übernahme der Normen und Werte der neuen schulischen Ordnung „ein Prozess der Identifizierung mit dem Lehrer ist, ein Prozess, in dem sich der Schüler (oftmals unter dem Druck der Eltern) anstrengt, um dem Lehrer zu gefallen“ (ebd., 175).¹ Gegenüber der dominanten analytischen Figur, die auf die Strukturdivergenz von partikularer familiär-kindlicher Welt und der universalistischen Welt des Schülers verweist, entwirft Parsons die Grundschullehrkraft auch als soziale Übergangsfigur oder eine Art Drehtür-Agent*in, die tendenziell beides verkörpert – Anschluss an die familiäre Sozialwelt und zugleich die Konfrontation mit dem Transfamiliären. So hält Parsons (ebd., 176) fest, „dass die Lehrerrolle durch eine Kombination von Ähnlichkeiten und Unterschieden gegenüber den Elternfiguren charakterisiert sein dürfte.“ Was markiert nun - die Differenzen wurden bereits ausgeführt – die „Ähnlichkeiten“?

Hier führt Parsons Formulierungen ein, die das dominante Differenztheorem relativieren: So teilt der Lehrer die Überlegenheit gegenüber den Kindern mit den Eltern – eine asymmetrische Generationsstruktur – allerdings in Form einer den Kindern eher distanziert begegnenden Berufsrolle, „freilich eine Rolle, bei der der Empfänger seiner Leistung solidarisch mit ihm verbunden ist“ (ebd., 176f.). Wovon die „Solidarität“ besteht, bleibt unausgeführt. Zudem ist die Verantwortung des Lehrers universalistischer als die der Eltern, mehr um „die Leistung als um die

1 Hier kann nicht differenzierter auf das Konzept der Identifikation, das Parsons im Anschluss an psychoanalytische Überlegungen entwickelt, und auf die Differenz von primärer familiärer und sekundärer schulischer Identifikation eingegangen werden (vgl. dazu Parsons 1981b). Auch auf den hoch interessanten Gedanken, dass sich Grundschüler*innen letztlich danach unterscheiden lassen, ob sie eine Identifikation mit den Peers oder mit der Lehrperson eingehen (Parsons 1981a), was für die Übernahme der schulischen Ordnung als hoch bedeutsam entworfen wird, kann hier nur verwiesen werden.

emotionalen >Bedürfnisse< der Kinder“ zentriert (ebd., 176). Und relativierend: „Er (die Lehrperson, Anmerkung v. Verf.) ist nicht berechtigt, den Unterschied zwischen guten und schlechten Schülern einfach deshalb zu unterdrücken, weil es zu schwer für Klein-Hänschen wäre, nicht zur besseren Gruppe zu gehören – obwohl starke Tendenzen in dieser Richtung als abweichende Muster in Erscheinung treten“ (ebd.). Was ist genau mit abweichenden Mustern gemeint und sind diese dann unzulässig? Ähnliche Relativierungen finden sich bezüglich von Leistung und Selektion: Hier führt Parsons aus, dass die „Härte dieses Bewertungsmusters durch Nachsicht für die Schwierigkeiten und Bedürfnisse des Kindes gemildert werden muss. Hier spielt die „Quasi-Mütterlichkeit“ der Lehrerin eine wichtige Rolle“. (ebd., 180). Es bedarf „emotionaler Hilfen“ und Unterstützung, „die so definiert ist, dass sie für ein Kind einer bestimmten Altersstufe angemessen sein soll“ (ebd.). Auch hier bleibt unausgeführt, was dies konkret bedeutet. Diese Bestimmungen verbinden sich mit Ausführungen, dass die Lehrperson der Grundschule in der Regel eine Frau sei, die Lehrerin in der „Kontinuität der Mutter-Rolle“ stehe und die starke soziale Verantwortung in der Grundschule der „größeren Diffusität der weiblichen Rolle“ entspreche (ebd., 177). Das fördere die „Identifizierung mit der Lehrerin“ (ebd., 178). Zugleich relativiert Parsons die „Ähnlichkeit“: „wenn die Lehrerin nur wie eine Mutter handeln würde, gäbe es keine echte Reorganisation des Persönlichkeitssystems des Schülers. Diese Reorganisation wird durch diejenigen Züge der Lehrerinnen-Rolle gefördert, die sie von der mütterlichen Rolle unterscheiden.“ (ebd., 178f.). Dies betrifft die Austauschbarkeit des Lehrpersonals und die Relativierung einer „partikularistischen Bindung“ (ebd.). Bei allen problematischen kulturalisierenden und geschlechterstereotypen Konstruktionen bei Parsons, verweist er damit auf Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Lehrer*innen- und Elternposition.

Ohne dass dies von Parsons detailliert ausgeführt wird, könnte gefolgert werden, dass jene Züge der Grundschullehrer*in, die an die diffuse, affektive und partikuläre kindliche (Familien-)Welt anschlussfähig sind, die Identifikation mit der Lehrperson eröffnen. Erst dadurch beziehen sich die Kinder auf die von Grundschullehrer*innen vertretenen Werte und Normen der schulischen Ordnung. Ohne diese Ähnlichkeiten, so wäre zu folgern, keine oder keine hinreichende Identifikation. Erst über die „Ähnlichkeit“ der Grundschullehrer*innen mit der familiären kindlichen Welt entsteht Identifikation. Genau das ist die Grundlage für die Einsozialisation in die Differenzenerfahrung einer schulisch-transfamiliären Ordnung.

Genau damit wäre die Herausforderung für Grundschullehrkräfte benannt: Anschlussfähigkeit zu gestalten, um einen transfamiliären Bildungsprozess zu eröffnen. Während bei Parsons aber die Bestimmungen der Differenz deutlich ausformuliert sind, bleiben die „Ähnlichkeiten“ eher vage. Das wird mit Rekurs auf das Konzept der pädagogischen Antinomien im Folgenden differenzierter ausgeführt.

2 Pädagogische Professionalität von Grundschullehrer*innen – die Spezifik der Herausforderung im Umgang mit Antinomien des pädagogischen Handelns

Selbst wenn man wie Parsons (1981a) nur die Einführung des Kindes in die universalistisch-individualisierte Leistungsdifferenzierung sowie die damit einhergehende Interaktionsstruktur des Unterrichts mit seinen Anforderungen als „formalen Bildungsprozess“ (vgl. Wenzl 2014) in den Mittelpunkt rückt, drängt sich die Frage auf, wie es Kindern gelingen kann, sich diese neuen sozialen Regeln und Praxen zu eigen zu machen. Noch dringlicher stellt sich die Frage der „Vermittlung“, wenn auch die Vermittlung der Sache, die Einführung in schulische, materiale Bildungsprozesse, stärker beachtet wird. Hier findet sich bei Parsons lediglich der Hinweis, dass das schulisch erwartete „>kognitive< Lernen von Informationen, Fertigkeiten“ und die Einführung in Sprache, Schrift und mathematische Operationen gegenüber dem Vorschulkind „auf ganz neuen Ebenen der Allgemeinheit und Abstraktion stehen“ (Parsons 1981a, 171). Diese Einführung in allgemeinere, abstraktere Sach- und Weltbezüge erfordert aber gerade gegenüber kleinen Kindern die Herausbildung einer „Zweisprachigkeit“ von Lehrpersonen (Combe & Gebhardt 2007, 2012), die zwei Sprachen beherrschen müssen: einerseits die abstrakte Fachbegrifflichkeit und andererseits die kindliche Alltagssprache. Sie müssen sich in die damit verbundene, teils noch bildhafte und emotional gefärbte Erfahrungswelt einfühlen, um diese verstehen zu können (ebd.). Nur wenn es gelingt, an die kindliche Sprach- und Erfahrungswelt anzuschließen und die subjektive kindliche Eigenwelt mit der fachlichen Sinnwelt zu vermitteln, werden fachliche Bildungsprozesse möglich, in denen die kindliche Erfahrungswelt mit den abstrakteren Sachbezügen vermittelt werden können. Auch hier wäre die Lehrperson als Vermittelnde und Übersetzer*in gefragt.

Wenn Parsons von Ähnlichkeiten und Unterschieden bezüglich der familiären Welt des Kindes und der des Schulkindes spricht, dann sind damit Spannungsverhältnisse markiert. Diese Spannungen werden im strukturtheoretischen Professionskonzept grundlagentheoretisch als konstitutive pädagogische Antinomien gefasst (Helsper 2004; 2021a). Für Grundschullehrer*innen – so die These – treten diese Antinomien besonders pointiert in Erscheinung, weil sie als Grenzgänger*innen und Drehtür-Akteur*innen zwischen Familienkind und Schulkind agieren. Pädagogische Antinomien sind dadurch gekennzeichnet, dass sie widerstreitende Orientierungen repräsentieren, die jeweils Gültigkeit beanspruchen können bzw. nicht aufzuheben sind. Der *zweite Formenkreis* pädagogischer Antinomien (zum ersten Helsper 2016a, 111ff.) ist dadurch gekennzeichnet, dass das pädagogische Handeln in die Spannung unterschiedlicher Beziehungslogiken eingerückt ist: eines distanzierteren, universalistischen, rollenförmigen Handelns einerseits und einer partikularen, emotional-diffusen Beziehungslogik andererseits

(ebd., 114ff.). Es geht um die Vermittlung einander eigentlich ausschließender „persönlicher“ und „unpersönlicher“ Beziehungen (Giddens 2001). Das trifft für Grundschullehrer*innen besonders deutlich zu, weil kleine Kinder noch durch die Dominanz persönlich-affektiver, partikularer und diffuser Beziehungsmuster gekennzeichnet sind und die Beziehungslogik „unpersönlicher Beziehungen“ noch nicht inkorporiert haben. So trifft etwa die spezifisch begrenzte Bewertung einer Antwort im Unterricht als schön, richtig, falsch nicht nur das Kind als Schüler*in im Deutschunterricht, sondern das ganze Kind.

Die *Vertrauensantinomie* zählt zum ersten Formenkreis von Antinomien, also jenen Spannungen des interaktiven Handelns, die für jede Lebenspraxis bedeutsam, für professionelles Handeln jedoch, als eines verantwortlichen und auch stellvertretenden Handelns für Andere, besonders zentral sind (Helsper 2004, 2016a): Wie generell für alltägliche Interaktionsbezüge gilt auch für die Lehrer-Schüler-Beziehung, dass einander Fremde – was Lehrer*innen und Schüler*innen am Schulanfang füreinander sind – für die Erzeugung einer gemeinsamen Interaktionsgrundlage Vertrauen unterstellen müssen. Und das, obwohl die Gegenseite nicht bekannt und nicht sicher ist, ob nicht ein gesundes Misstrauen eher angebracht wäre. Dominiert aber von Anfang an Misstrauen, dann wird die Herausbildung einer Vertrauensbasis unterminiert, weil Handeln strategisch-vorsichtig ausgerichtet wird, man in ‚Deckung‘ und unerkannt bleiben will, um auf der sicheren Seite zu sein. Ein gegenseitiger Vertrauensvorschuss ist dann besonders schwierig herzustellen, wenn Macht und Abhängigkeit in Beziehungen dominiert, was hinsichtlich der grundlegenden Asymmetrie zwischen Lehrer*in und Schüler*in für diese Beziehung gilt. Die Grundschullehrer*in bewegt sich damit in einer zugespitzten Dynamik dieser Vertrauensantinomie: Denn nur, wenn die Lehrperson Vertrauen in die Schüler setzt – eine kontrafaktische Zuschreibung, obwohl sie ‚ihre Schüler*innen‘ noch nicht kennen kann – sind die Schüler*innen in der Lage, Vertrauen freizusetzen. Als Person, der man vertrauen kann, wird die Lehrperson zu einer möglichen Identifikationsfigur, an die man positiv anzuschließen vermag. In dem Maße aber, wie die Lehrer*in als Sachwalterin der Organisation, als disziplinierende Wächterin der Unterrichtsordnung in Erscheinung tritt, an der Sachlogik und wenig an den kindlichen Voraussetzungen orientiert, wird sie eher zu einer fremd bleibenden, bedrohlichen Erwachsenenfigur, und fällt als positiv konnotierte Identifikationsfigur und „Drehtür“-Akteur*in für die Kinder eher aus.

Das ist gravierend, weil die Grundschullehrperson – aufgrund ihrer Zentralstellung für die ersten vier Schuljahre – zu „der“ personalisierten Repräsentanz des Schulschen für die Kinder wird. So können biographische Studien verdeutlichen (Nittel 1992) wie zentral die Position der Grundschullehrkraft als „Gatekeeper*in“ für die Schulerfahrung von Schüler*innen ist. Die schwierige gegenseitige Erzeugung von Vertrauen als Grundlage dyadischer und Klassenarbeitsbündnisse zwischen

Lehrer*in und Schüler*innen (Helsper & Hummrich 2008) ist aber die Voraussetzung dafür, dass Kinder sich positiv auf die neuen sozialen und sachbezogenen Anforderungen der Schule beziehen und sich diese zu eigen machen können. Hier ist die Grundschullehrperson – wie sonst keine Lehrkraft mehr im Laufe der Schulzeit – als „Vertrauensstifter*in“ in für Misstrauen anfälligen schulisch-unterrichtlichen Interaktionsordnungen gefordert.

Die Ermöglichung von Vertrauen ist für Grundschullehrer*innen auch deswegen schwierig, weil die Ausgangslagen von Kindern sehr unterschiedlich sind. Hier bewegen sich Grundschullehrpersonen in einer nächsten grundlegenden Antinomie – der *Differenzierungsantinomie*. Diese besteht darin, dass Lehrer*innen Unterschiede machen müssen, weil Schüler*innen und ihre Lernvoraussetzungen heterogen sind. Dabei sind sie aber zugleich Prinzipien einer universalistischen Gleichbehandlung verpflichtet. Kurz: Sie müssen als gleich konstruierte Ungleiche gleich und zugleich ungleich behandeln. Während die universalistische Gleichbehandlung als entscheidende Struktur der Schulklasse bei Parsons gut begründet ist, so bleibt die Bedeutung partikularistischer Handlungsformen bei Grundschullehrer*innen unterbelichtet. Grundschullehrer*innen stoßen auf Kinder, die noch zutiefst in die partikularen Bezüge ihrer kindlichen Sozialwelt involviert sind. Nur wenn es gelingt, an die unterschiedlichen individuell-partikularen Erfahrungen und Hintergründe der Grundschulkinde anzuschließen, wird es überhaupt möglich, sie an eine universalistische Handlungslogik der Gleichbehandlung heranzuführen. Dieses Anknüpfen an die partikularen, und individuellen Bezüge der Kinder ist für das Grundschullehrerhandeln daher konstitutiv. Das korrespondiert mit der *Subsumtionsantinomie* (Helsper 2016a; 2021a): Denn Grundschullehrer*innen sind besonders herausgefordert, sich in die kindliche Sprach-, Gefühls- und Erfahrungswelt hineinversetzen zu können, also „Kindliches“ zu verstehen (Combe & Gebhardt 2007). Wenn dies gelingt – schwierig angesichts auch bei Lehrpersonen bestehender Klassifizierungszwänge sowie der hohen Kompetenz, die das Fremdverstehen des Kindlichen erfordert – resultieren daraus differenzielle pädagogische Handlungsformen, also die Ungleichbehandlung der als gleich Konstruierten. Das aber bedeutet keineswegs, dass hier nun eine partikularistische Handlungslogik – wie in der Familie – dominiert. Vielmehr muss die begründete Ungleichbehandlung rückgebunden werden an den Universalismus der Klassengemeinschaft: Jedes Kind hat den gleichen Anspruch darauf, ungleich behandelt zu werden, um damit in die Lage versetzt zu werden, sukzessive universalistische Handlungsbezüge, Regeln und allgemeine Sach- und Weltbezüge ausbilden zu können. Grundschullehrer*innen agieren damit – wie sonst kaum noch spätere Lehrpersonen in der Schülerbiographie (für spezifische Konstellationen in der späteren Schülerbiographie Helsper 2021a, 203ff.) – in einer zugespitzten Differenzierungsantinomie, wobei sie die partikularistische Logik des Kindlichen verstehend aufgreifen müssen, um universalistische Bezüge

– in der Identifikation mit ihnen als „universalistischen Partikularist*innen“ – eröffnen zu können.

Auch in die *Näheantinomie* (Helsper 2012) sind Grundschullehrer*innen besonders deutlich einbezogen. Diese besteht darin, dass Pädagog*innen sich einerseits auf die emotionalen Belange ihrer Klientel beziehen müssen, dies aber zugleich in einer Form, die Distanz wahrt. Für Grundschul Kinder ist es nun – die Herausbildung von Affektkontrolle und Selbstdisziplinierung ist (noch) nicht umfassend erfolgt – selbstverständlich, dass sie oftmals als „ganze“ Person in Interaktionen und Sachbezüge involviert sind. Das impliziert, dass Kinder Lehrpersonen emotional und diffus begegnen und – komplementär – dass die Handlungen von Lehrer*innen auf Seiten der Grundschul Kinder häufig emotionale Effekte zeitigen, die Lehrer-Schüler-Beziehungen in der Grundschule also noch stark durch emotionale Dynamiken – und nicht durch affektive Neutralität – gekennzeichnet sind. So bringen Kinder Freude, Jubel, Stolz, aber auch Verletzungen in Form von Weinen, Scham und Angst zum Ausdruck. Hinzu kommt, dass insbesondere Grundschul Kinder emotionale und individuelle Anerkennung und Nähe suchen und benötigen. Lehrpersonen werden damit für die emotionale Befindlichkeit von Grundschulkindern hochgradig bedeutsam und sind ihrerseits für die Kinder emotional bedeutsame Andere. Das gilt auch für inhaltliche Bildungsprozesse: etwas zu können oder nicht zu können, aufgerufen oder übergangen zu werden, ein positives oder negatives Feedback zu erhalten, Aufgaben zu bewältigen oder an ihnen zu scheitern sind inhaltbezogene Bildungserfahrungen, die hochgradig emotional sind. Grundschullehrer*innen agieren also in emotionalisierten pädagogischen Beziehungen, in die sie auch ihre eigenen biographischen Anerkennungswünsche einbringen (Kowalski 2020), was zu emotionalen Verstrickungen beitragen kann (Helsper 2012). Wenn Grundschullehrer*innen vor allem als Sachwalter*innen der Sachbezüge, als Repräsentant*innen der Unterrichtsordnung, als spezifisch-distanzierte, affektiv-neutrale Lehrpersonen agieren, dann weisen sie die emotional-diffusen Bezüge der Kinder nicht nur zurück, sondern ihre Orientierung wird selbst emotional bedeutsam, weil sie Nähe abweisen und emotional-individuelle Anerkennung verweigern. Sie fallen für die diffus-emotionalen Belange der Grundschul Kinder aus und bleiben distanzierte Fremde, mit denen die Identifikation schwerfällt. Gerade weil sie die schulische Rationalität besonders deutlich zur Geltung bringen, erzeugen sie grundlegende Probleme für ihre Schüler*innen, sich diese zu eigen zu machen. Grundschullehrer*innen agieren damit besonders exponiert in den Ambivalenzen der *Näheantinomie*. Sie sind einerseits in die diffus-emotionale Interaktionsdynamik involviert, müssen Nähe und emotional-individuelle Anerkennung gewähren, zugleich aber emotionale Verstrickungen vermeiden und in die Beziehungslogik affektiv-neutraler Beziehungsmuster einführen.

Auch bezüglich der *Sachantonomie*, der Vermittlung zwischen Person und Sache, beruht die besondere professionelle Bewährung für Grundschullehrer*innen darin, dass sie die Seite der individuellen Bildungsvoraussetzungen der Kinder besonders deutlich aufgreifen müssen. Um in die abstrakteren fachlichen Bezüge einzuführen, muss die individuelle Bildungsvorgeschichte der Kinder besonders berücksichtigt und an die kindlichen Praktiken der Auseinandersetzung mit der Sache angeschlossen werden. Auch hier gilt: Nur, wenn Grundschullehrkräfte diese individuellen Voraussetzungen sinnverstandend aufgreifen, kann die Vermittlung der allgemein-abstrakten Sachbezüge überhaupt erfolgen. Auch hier besteht die besondere Herausforderung für das professionelle Handeln von Grundschullehrer*innen darin, dass sie besonders deutlich die personenbezogene Seite erschließen müssen, ohne die Logik der Sache aus dem Auge zu verlieren, um über die skizzierte „Zweisprachigkeit“ (Combe & Gebhardt 2012) die Aneignung der Sache zu ermöglichen.

Das Gemeinsame dieser Bestimmungen zum Grundschullehrerhandeln in den pädagogischen Antinomien besteht darin, dass Grundschullehrer*innen in besonderer Weise an das „Familienkind“ anknüpfen müssen und damit in die partikular-individuellen und die diffus-emotionalen Bezüge deutlicher als Lehrer*innen der Sekundarstufen involviert sind. Damit eröffnen sie Kindern erst die Möglichkeitsräume, sich mit der Lehrerposition identifizieren zu können. Das ist nur möglich, wenn sie für Kinder auch Vertrautes und Nahes repräsentieren. Diese Identifikationsermöglichung bildet erst die Voraussetzung dafür, dass die Kinder die – über die diffus-emotionalen und partikularen Beziehungen hinausweisenden – universalistischen, spezifisch-begrenzten und sachbezogenen Beziehungen inkorporieren können. Dafür müssen Grundschullehrer*innen aber auch dieses Andere verkörpern: universalistische Haltungen, sachbezogene Fachlichkeit, spezifische Grenzziehung und emotionale Distanz. Zur Identifikation laden sie also ein, wenn sie an die kindlichen Bezüge des Familienkindes anschlussfähig sind. Nur wenn diese Identifikation ermöglicht wird, agieren sie als professionelle Akteure der Bildungstransformation, indem sie auf dieser Grundlage Kindern auch die Identifikation mit jenen Zügen der Lehrerposition eröffnen, die dem Familienkind noch fremd sind. Grundschullehrer*innen sind also in zugespitzter Weise Professionelle, die die Vereinbarkeit des Unvereinbaren ermöglichen müssen, um über die Eröffnung der Identifikation mit ihnen Bildungstransformation anzustoßen.

Diese Bestimmungen gelten für jene Kinder besonders deutlich, die als Ergebnis der „antizipatorischen schulischen Sozialisation“ (Nittel 1992) und des Bildungshabitus der Familie (Thiersch 2014) den schulischen Interaktionsregeln noch besonders fremd gegenüberstehen. Wenn ihnen Grundschullehrer*innen nur distanziert, emotional abstinent und sachzentriert als organisationale Repräsentant*innen der unterrichtlich-schulischen Interaktionsordnung begegnen, dann bleiben sie insbesondere diesen Kindern grundlegend fremd. Dann werden für diese Kinder

Identifikationsmöglichkeiten verstellt, weil deren interaktive Praktiken besonders deutlich zurückgewiesen werden. Damit wird als schulisch-unterrichtliche Erfahrung dieser Kinder deren Schuldistanz verstärkt und die Entwicklung eines Schülerhabitus der Schulfremdheit befördert (Kramer u. a. 2009).

3 Strukturelle Professionalisierungsbedürftigkeit: Grundschullehrer*innen als Inklusions- oder Exklusionsprofessionelle?

Jenseits der oben skizzierten, für Grundschullehrer*innen besonders zugespitzten, Involvierung in die pädagogischen Antinomien, verweist der letzte Gedankengang auf ihre Einbindung in ein grundlegendes gesellschaftliches Widerspruchsverhältnis der Schulorganisation: Die Grundschule gilt einerseits als Schule für alle, als inklusiv. Es findet sich die „Fiktion einer egalitären Primarstufe“ (Bredenstein 2020, 297; Heinzel & Parade 2020), die auch im schulpädagogischen Diskurs gepflegt wird. Zugleich ist die – im internationalen Vergleich – „kürzeste“ gemeinsame Schulzeit für alle Schüler*innen in der deutschen Grundschule jener Zeitraum, in dem eine scharfe Selektion erfolgt, die die Schüler*innen auf unterschiedlich anerkannte, mit ungleichen Bildungsoptionen versehene Schulformen aufteilt und die zur Exklusion spezifischer Schülergruppen aus höherer Bildung führt. Die Grundschule ist damit jene organisationale Einheit des Schulsystems, in der die Gesellschaft ihre soziale Selektivität über die Fiktion der gleichen Voraussetzungen für alle und der Inklusion aller in Leistungsbewertungs-, damit verbundenen Unterscheidungs- und Exklusionspraktiken als Leistungsselektion im Schulsystem prozessiert.

Das ist genau die Bestimmung von Parsons, dass der entscheidende Sozialisationsseffekt der Grundschule die Einführung in und die Legitimation von individuell zugeschriebenen und damit aktiv erworbenen Leistungsdifferenzierungen sei und dass die entscheidende Selektion in der Grundschule stattfindet: „es ist deshalb nicht zu viel behauptet, wenn gesagt wird, dass im großen und ganzen der primäre Selektionsprozess durch unterschiedliche Schulleistung in der Grundschule erfolgt; in der >junior high-school< wird dieser Prozess dann >besiegelt<.“ (Parsons 1981a, 164) Das lässt sich nahezu bruchlos auf das deutsche Schulsystem übertragen: Die entscheidenden Weichenstellungen erfolgen am Ende der Grundschulzeit mit der sozial hoch selektiven Zuweisung zu unterschiedlichen Schulformen. Im Verlauf der Sekundarstufe I sind diese Zuweisungen nur selten zu korrigieren und auch im Wechsel zur Sekundarstufe II nicht grundlegend aufzuheben (Schneider 2018).

Zudem sind Grundschulen eng mit sozialräumlichen Segregationslinien verflochten: Für das Ruhrgebiet kann Terpoorten (2014) zeigen, dass in Abhängigkeit des

Anteils nichtdeutscher Einwohner, SGB II-Leistungsempfänger und der Anzahl von Wohnungen je Gebäude in unterschiedlichen Stadtteilen der Übergang auf das Gymnasium zwischen unter 10 % und über 80 % eines Altersjahrganges aus der Grundschule schwankt. Für einzelne Grundschulen ergeben sich noch stärkere Selektionseffekte, weil bildungsorientierte Eltern dieser Wohnviertel Schulen in sogenannten „sozialen Brennpunkten“ gezielt meiden und Schulen in anderen Wohnregionen anwählen – Grundschulen in derartigen abgehängten städtischen Regionen werden dadurch sozial noch selektierter, als es das Wohnumfeld ist (Stosic 2015). Zu dieser Entmischung von Grundschülerschaften trägt auch die Expansion privater Grundschulen bei, die für bildungsorientierte, sozial und kulturell privilegierte Eltern auf der Suche nach dem „Besten für ihr Kind“, den Zugang zu sozial exklusiven Schulen und Schülerschaften eröffnen (Krüger u. a. 2020). Die Grundschule als „Schule für alle“ splittert sich somit in höchst unterschiedliche Grundschulen mit höchst unterschiedlich zusammengesetzten Schülerschaften und Lernmilieus auf, in denen es exklusive Grundschulen „für wenige“ und Grundschulen für bereits familiär und milieuspezifisch benachteiligte Kinder gibt, die von Beginn an Unterschiede machen, ungleiche Ausgangsbedingungen erzeugen und erfolgreiche und eher versagende Schulkarrieren vorzeichnen (Parade & Heinzel 2020).

Breidenstein (2020) hat auf dieser Grundlage darauf verwiesen, dass diese Grundschuldifferenzen weitgehend tabuisiert bleiben, weil damit der Kern der meritokratischen Legitimation angegriffen werde: „Ungleichheit darf es im Primarbereich aber nicht nur deshalb nicht geben, weil eine Selektion nach Leistung im Zugang zur Grundschule nicht denkbar erscheint, sondern auch deshalb, weil die Fiktion gleicher Bildungschancen ‚für alle Kinder‘ im Primarbereich (...) für die Fiktion einer meritokratischen Verteilung von Bildungschancen im Übergang zum Sekundarbereich unverzichtbar ist“ (ebd., 301). Also nicht nur die Fiktion einer gleichen Grundschule für alle würde destruiert, sondern auch die Legitimationsfigur, dass es die während der Grundschulzeit durch individuelle Leistung und Anstrengung erreichte Notenplatzierung ist, die unterschiedliche Zugänge zu weiteren Bildungsoptionen legitimiert.

Eine ähnliche Problematik ergibt sich hinsichtlich der Parsonsen Bestimmung des Leistungsuniversalismus: Denn die Legitimation der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule hängt davon ab, dass die Bewertung entlang universalistischer Kriterien, an die individuelle Leistung gekoppelt erfolgt und damit die Zuweisung zu unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe legitimiert wird. Hier liegen desillusionierende Ergebnisse vor. Die IGLU-Studie (Stubbe u. a. 2017) ermittelt, dass die Gymnasialpräferenz der Grundschullehrkräfte stark sozial selektiv ist: Die Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte beträgt 2016 für Kinder der oberen Dienstklasse das 5,18fache im Vergleich zu Kindern aus Familien von Facharbeiter*innen. Besonders gravierend ist, dass für Kinder mit vergleichbaren

kognitiven und Lesekompetenzen diese Differenz immer noch das 3,44fache beträgt. Während Schüler*innen aus der oberen Dienstklasse eine gute Chance für eine Gymnasialempfehlung von Seiten ihrer Lehrer*innen bei einem Lesekompetenzwert von 518 haben, müssen Kinder aus Familien von un- und angelernten Arbeiter*innen für ähnliche Empfehlungschancen einen Lesekompetenzwert von 620 aufweisen (ebd.).

Parsons aber spricht von einem „echten Selektionsprozess“ (Parsons 1981a, 164), weil das askriptive Merkmal des sozioökonomischen Status den Schulerfolg und die Leistungsplatzierung nicht kausal determiniere, sondern Leistungserfolg auch ohne sozioökonomische Privilegierung möglich sei (ebd., 165). Das führt ihn zur Schlussfolgerung, „dass der während der Grundschule stattfindende Differenzierungsprozess (der von einem anderen Gesichtspunkt aus Selektion bedeutet) sich auf einer einzigen Hauptachse, der Leistung, vollzieht.“ (ebd., 165f.). Allerdings verweist er mit der Unterscheidung „kognitiver“ und „moralischer“ Komponenten der Leistung darauf, dass in die Leistungsdifferenzierung auch die Konformität gegenüber schulisch-unterrichtlichen Regeln und Normen eingeht, also die „Passung“ zur schulisch-unterrichtlichen Ordnung (Helsper u. a. 2014; 2020). Diese ist aber in vielfältiger Weise mit askriptiven Zuschreibungen verbunden, die implizit in die Leistungsdifferenzierung eingehen. So ist zwar die These, dass die Benachteiligung von Jungen im Übergang zum Gymnasium als ein Ergebnis der „Feminisierung“ des Lehrberufs zu begreifen sei, weil Jungen von Lehrerinnen eher diskriminiert würden und sie keine männlichen Bezugspersonen besäßen, relativiert worden. Allerdings sind spezifische Konstruktionen von Männlichkeit als Zusammenspiel milieu- und genderspezifischer Normen durchaus hoch bedeutsam für den Schulerfolg: Budde (2005) verweist etwa auf differente Konstruktionen von Männlichkeit und die damit einhergehenden spezifischen Passungskonstellationen zwischen Schülerhabitus, Männlichkeitskonstruktionen und schulkulturellen Anforderungen (Budde 2005). Wenn Jungen an traditionellen, um Körperlichkeit, Dominanz und Stärke orientierten Entwürfen von Männlichkeit orientiert sind, dann kann es dazu kommen, dass diese Männlichkeitsentwürfe auch in das Unterrichtsgeschehen eingebracht werden, was zu Unterrichtsproblemen führt und schulischen Misserfolg nahelegt. Es kommt zur Spannung zwischen schulischen und Männlichkeitsnormen. Vereinfacht: Ein ‚richtiger Mann‘ ist man, wenn man es der Schule und den Lehrer*innen zeigt (Kanitz 2019; Wellgraf 2018). Daran setzen dann Klassifikationspraxen an, die im Crossover von ethnischen, religiösen, kulturalisierenden und Genderkonstruktionen Exklusionskarrieren für spezifische Gruppierungen von Jungen prozessieren (Wellgraf 2021).

Aber auch die Hervorbringung von Leistung in Form von Zeugnissen und Schulempfehlungen ist in schulische Praktiken eingebunden, in denen Leistungsdifferenzen erst hervorgebracht werden (Zaborowski u. a. 2011). Machold und

Wienand (2021) können verdeutlichen, dass das, was bei Parsons als eine „einzige Hauptachse“ der Differenzierung erscheint, als ein Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungs- und Diskriminierungslinien zu verstehen ist. So erzeugen Grundschullehrer*innen eine ethnische Differenzordnung von „Deutschsein und Nichtdeutschsein“, die Defizite konstruiert und gegenüber jenen Kindern, die dem positiven Wert nicht entsprechen, Anpassungsforderungen zeitigt (ebd., 52ff.). Daneben erfolgen „Background“-Differenzierungen, in denen familien-, eltern- und milieubezogene Normen zur Geltung kommen: „Sichtbar wird dabei auch die *background*bezogene Normalerwartung der Grundschule, die gerade nicht nur leistungsbezogen beschaffen ist, sondern genau die Verschränkung von Leistung und Background impliziert: So werden eine bildungsförderliche Familienpraxis, anregungsreiches Freizeitverhalten, und ein ‚gutes‘ Deutsch als Bedingungen für Schulerfolg produziert. (...) *Doing Background* ist dabei eine kulturelle Praxis in der die Annahme produziert wird, Kinder brächten etwas mit *in* die Schule, das verantwortlich für den Schulerfolg ist (...) Nicht in den Blick kommt damit, dass es die Schule selbst ist, die die entsprechenden Unterscheidungen erst produziert“ (ebd., 122). In einer ähnlichen Weise werden bildungsbiographische Differenzierungen konstruiert, in die die Leistungs-, die ethnischen und Backgrounddifferenzierungen eingehen, mittels derer die unterschiedlich erfolgreichen oder scheiternden Schulkarrieren individualisierend den Schüler*innen zugeschrieben werden. All dies geht schließlich in die Schulformempfehlung ein. Das lässt sich als Arbeit an der meritokratischen Legitimation der Erzeugung von individuell zugeschriebenen Differenzen während der Grundschulzeit verstehen, wobei insbesondere diese „Individualisierung von Leistung zur Inszenierung der Herkunftsumabhängigkeit beiträgt“ (ebd., 9).

Was bedeutet es nun – um zur Frage der pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen zurückzukehren – wenn die Grundschullehrkräfte in diesen Hiatus einer vom Anspruch her inklusiven Grundschule und einer zugleich hochselektiven Exklusionsschule eingerückt sind? *Erstens* ist anzumerken, dass die oben (vgl. Kap. 2) skizzierten Herausforderungen für Grundschullehrer*innen im Kontext der pädagogischen Antinomien unabhängig von Selektionsprozessen bestehen: Auch in der Utopie einer selektionsfreien Grundschule würden diese Antinomien bestehen und wären als spezifische Herausforderungen der pädagogischen Professionalität von Grundschullehrpersonen zu verstehen.

Zweitens sind Grundschullehrer*innen in ihrem pädagogischen Handeln in das skizzierte schulorganisatorische Widerspruchsverhältnis eingerückt. Sie agieren mit dem Versprechen der gerechten Förderung der sozialen und sachbezogenen Bildungsprozesse aller in einer Schule „für alle“ und prozessieren zugleich Differenzierungspraktiken, die zu Exklusion führen. Für die Schüler*innen treten sie damit in einer janusköpfigen Form in Erscheinung: Kann Grummt (2019) für Förderschullehrer*innen herausarbeiten, dass sie als ehemalige

„Exklusionspezialist*innen“ angesichts der Inklusionsanforderung sich in „Inklusionsprofessionelle“ transformieren müssen, was zu vielfältigen inkonsistenten und widerspruchsvollen Redefinitionen im eigenen Professionsverständnis führt, so gilt dieser Spagat zwischen „Inklusions-“, und „Exklusionsprofessionellen“ auch für Grundschullehrer*innen als strukturell grundgelegtes professionelles Widerspruchsverhältnis (Helsper 2016b).

Dadurch wird die Auseinandersetzung mit den konstitutiven Antinomien des pädagogischen Handelns strukturell belastet. Professionstheoretisch ist dies dadurch begründet, dass soziale und schulorganisatorische Widerspruchsverhältnisse die Auseinandersetzung mit und Reflexion der Antinomien des pädagogischen Handelns erschweren und die Gefahr paradoxer Verstrickungen im pädagogischen Handeln steigern (Helsper 2004; 2016b): Bezüglich der *Vertrauensantinomie* (vgl. oben) fällt es Grundschullehrer*innen dadurch schwerer, sich interaktiv als vertrauenswürdig zu erweisen, als signifikantes pädagogisches Gegenüber konsistent in den Lehrer-Schüler-Beziehungen in Erscheinung zu treten und sich damit als jemand zu erweisen, an den sich die Kinder vertrauensvoll wenden können. Weil Grundschullehrer*innen den Kindern auch als Vollstrecker von Ausschluss, Sanktion und Anerkennungsnegation gegenüberzutreten, werden sie tendenziell bedrohlich und erscheinen als Erwachsene, denen gegenüber Vorsicht und Misstrauen geboten erscheinen.

Für die *Näheantinomie* bedeutet dies, dass nicht nur die distanzförmigen Beziehungsstrukturen verstärkt werden, sondern dass Grundschullehrer*innen ein Gegenüber darstellen, das auch mit negativen Emotionen, etwa Angst, verbunden wird. Das Handeln von Grundschullehrer*innen ist damit durch Inkonsistenz gekennzeichnet: Die Nähe- und Anerkennungsbedürfnisse von Schüler*innen (vgl. Kowalski 2020) werden durch die Differenzierungs- und Exklusionspraktiken immer wieder zurückgewiesen bzw. oszillieren zwischen Annahme und Abweisung. Nähe droht damit inkonsistent zu werden. Und – in extremen Fällen – wird sie geradezu gefährlich: Lässt man Lehrer*innen zu nahe „an sich heran“ – obwohl man der Nähe bedürfte – werden die Zurückweisungen und Exklusionserfahrungen belastender.

Bezüglich der *Differenzierungsantinomie* ergibt sich durch den Inklusions-Exklusions-Widerspruch ebenfalls eine gesteigerte Herausforderung. Denn die Unterscheidung kindlicher Ausgangslagen, die begründete sinnverstehende Rekonstruktion der je spezifischen kindlichen Eigenwelt und damit Differenzierung ist nun „kontaminiert“ mit Differenzierungen, die entlang von Leistungsrankings Zugangschancen eröffnen oder verschließen. Die Rekonstruktion von Differenzen und eine entsprechende differenzierte Förderung, die gegenüber vorschnellen homogenisierenden Zuschreibungen bereits schwierig genug ist, droht damit in die Leistungsbewertung einzugehen, die Exklusionskarrieren im Laufe der Grundschule vorbereitet und begründet.

Auch die *Sachantionomie* ist in den Widerspruch von Exklusion und Inklusion eingestellt. Oevermann (1996) begründet die diffuse Komponente eines pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen Schüler*in und Lehrer*in damit, dass das Kind sich im Prozess der Erschließung der Sache der Lehrperson anvertrauen muss. Notwendig ist, „dass sich dieses Kind dem Lehrer in der Ungeschütztheit seines Nichtwissens als ganze Person anvertrauen kann, dass der Lehrer aus diesem Nichtwissen nicht eine gegen das Kind gerichtete negative Einschätzung, Ablehnung oder Verspottung macht, sondern es zum Anlass nimmt, dem Kind ein schlüssiges Angebot zu machen, wie es diesen >Mangel< beheben kann.“ (ebd., 156). Um der Lehrperson diese Einblicke in die eigenen Verstehensprobleme zu gewähren – denn sachhaltige Bildung bedarf dieses Offenlegens von Lernproblemen und Fehlern – ist ein grundlegendes Vertrauen und eine diffus-nahe Beziehung zwischen Kind und Lehrperson erforderlich. Wenn aber das Offenlegen von Verstehensgrenzen, Fehlern und (Noch-)Nicht-Können nicht nur eine Kränkung und das Eingeständnis von Schüler*innen, es noch nicht (allein) zu können, beinhalten kann, sondern auch mit der Gefahr verbunden ist, in Leistungsbewertung und Selektion Eingang zu finden, dann wird der Zugang zur Person und die Vermittlung zwischen Person und Sache belastet.

Die skizzierten Verschärfungen der reflektierten Auseinandersetzung mit den pädagogischen Handlungsantinomien durch den gesellschaftlich-organisationalen Widerspruch von Inklusion und Exklusion während und am Ende der Grundschulzeit ist zwar konstitutiv und damit durch individuelles pädagogisches Handeln nicht grundlegend aufzuheben. Aber es gibt Unterschiede zwischen Grundschulen und es ist nicht unbedeutend, wie Grundschullehr*innen sich mit dem Hiatus von Inklusion und Exklusion auseinandersetzen, ob sie durch ihre pädagogischen Orientierungen und Praxen die Differenzierungs-, die Klassifikations- und Exklusionspraktiken dominant zum Ausdruck bringen oder eher gegensteuern.

Dieses übergreifende Strukturproblem der Grundschule besteht aber auch dann, wenn die inzwischen starken und reformpädagogisch inspirierten Innovationen im Grundschulbereich in den Blick genommen werden: etwa die flexibilisierte Eingangsstufe, die Altersmischung ermöglicht; die erst am Ende der zweiten Klasse einsetzende Benotung bzw. die Verschiebung der Vergabe von Ziffernnoten in die Sekundarstufe. Hier sind auch die individualisierten, geöffneten und um Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen zentrierten Unterrichtsformate wie etwa Freiarbeit, Wochenplan etc. zu nennen, die breiter in der Grundschule etabliert sind (Reh & Rabenstein 2012; Rabenstein 2007; Breidenstein & Rademacher 2017). Ohne die Relevanz und den Unterschied zu ignorieren, den derartige schulstrukturelle und unterrichtliche Veränderungen und Differenzen der Schulkultur in der Grundschule machen, ist doch relativierend festzuhalten: Auch dadurch entkommt die Grundschule und die Grundschullehreschaft dem Widerspruchsverhältnis eines Inklusionsversprechens in einer

Schule für alle und der Einbettung in ein exkludierendes Schulsystem nicht. Die Selektion verfährt „sanfter“, die Exklusion vollzieht sich später, die Leistungsdivergenz erfolgt modifiziert – etwa spielt die Norm der „Selbstständigkeit“ nun eine wichtige Rolle in der Leistungsbewertung und der Anerkennung der Schüler*innen. Bourdieu und Passeron (1973, 27f.) haben – gegen die Illusion einer „Pädagogik ohne Willkür“ und die „sanfte Tour“ – darauf verwiesen, dass derartige Pädagogiken gegenüber der symbolischen Gewalt der Exklusion eher eine „Verkennung“ befördern, nämlich, dass „es ihr gelingt, sich als solche in Vergessenheit zu bringen“ (ebd., 27). D. h., der meritokratische Glaube wird in derartigen schulkulturellen Ordnungen, gerade durch die Hervorhebung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler*innen und das Zurücktreten äußeren Zwangs, eher noch gestärkt und Leistung erscheint als Ergebnis individualisierter Fähigkeitsbesitzer. Und auch in Parsons Schulklasse-Aufsatz werden die „progressiven Schulen“ nicht als Aufhebung der Selektion betrachtet, sondern erscheinen als „Variante innerhalb desselben Musters“ (Parsons 1981a, 168f.). Thesehaft: Solange die Grundschule in ein grundlegend exkludierendes Schulsystem eingerückt und damit selbst um Exklusions- und Zuweisungspraxen zentriert ist, entkommt keine Pädagogik diesem Widerspruchsverhältnis. Um eine Art „professionelles Schreckgespenst“ zu bemühen: Wie der Arzt, der um Heilung und die (Wieder-)Herstellung von Gesundheit bemüht ist, angesichts zugespitzter Notlagen und Zwänge zugleich selektieren muss – die berüchtigte „Triage“ – sind Grundschullehrer*innen bei all ihren Bemühungen um eine sachhaltige Bildung, die Beförderung sozialer Bildungsprozesse und die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (Koller 2012) ihrer Schüler*innen, zugleich Exklusionsagent*innen, die im Sinne einer „Bildungslaufbahn-Triage“ zuweisen, wer Zugang zu knappen weiterführenden Gymnasialaufbahnen, zu anspruchsvollen Bildungsgütern und längeren allgemeinbildenden Schulzeiten erhält. Und letztlich auch, in wen es sich „lohnt“, das verknappte Gut Bildung – man denke an den „Schereneffekt“ der Auseinanderentwicklung von Kompetenzen im Laufe der Sekundarstufe in den verschiedenen Schulformen – zu investieren. Zugespitzt formuliert: Sie werden durch die Organisationsstruktur der exklusiven Schule strukturell in die Notlage einer „selektiven Bildungstriage“ versetzt.

Wenn Parsons auf die Identifikation der Kinder mit Grundschullehrer*innen verweist, mittels derer die Einführung in die neue soziale und sachbezogene Schul- und Unterrichtsordnung vollzogen wird, damit die Kinder zum einen Anschluss an die neue schulische Ordnung gewinnen können und darüber einen sozialen und sachhaltigen Transformationsprozess vollziehen, dann wird dieser Identifikationsschritt durch diesen strukturellen Hiatus von Inklusion/Exklusion – vor allem für Kinder mit Zugangsproblemen zur neuen schulisch-unterrichtlichen Ordnung – erheblich erschwert. Solange dieses grundlegende Strukturproblem des Schulsystems nicht gelöst ist oder zumindest strukturell angegangen wird, impliziert

dies eine strukturelle Deprofessionalisierung und erfordert eine strukturelle Professionalisierung. Neben der individuellen Professionalisierung als eines beruflich-professionellen Bildungsprozesses im Gesamtverlauf der Lehrer*innenbiographie tritt damit ein organisatorisch-struktureller Professionalisierungsbedarf, der nur auf der Ebene von Schulorganisation und gesellschaftlicher Strukturierung des Bildungssystems zu erzielen ist. Das gilt es – bei aller Bedeutsamkeit individueller Professionalisierungswege durch die lebenslange Lehrerbildung – in Erinnerung zu rufen. Nur als Zusammenspiel individueller, kollektiver und organisatorisch-struktureller Professionalisierungsprozesse ist die weitere Professionalisierung von Grundschule und Grundschullehrer*innen umfassend zu projektieren und strukturell bedingte Deprofessionalisierung zumindest zu relativieren.

Literatur

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 13 (2), 295-307.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag: doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: Transcript.
- Combe, A. & Gebhardt, U. (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verstehen pädagogischer Lernprozesse in der Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- Combe, A. & Gebhardt, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, N. (1969). Der Prozess der Zivilisation. Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1974): Überwachen und Strafen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (2001): Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grummt, M. (2019): Sonderpädagogische Profession und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F. & Parade, R. (2020): Zum (prekären) Selbstverständnis der Grundschule als „Schule für alle Kinder“. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Jahrbuch Grundschulforschung 24, 41-45.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-99.
- Helsper, W. (2012): Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In: C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & T. Sauer (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-47.
- Helsper, W. (2016a): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf: Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, New York: Waxmann: Münster, 103-127.

- Helsper, W. (2016b): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: T. S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasien und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-245.
- Helsper, W. (2021a): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2021b): Die Schule und ihre Schüler*innen – wer ist wie, durch wen und was herausfordert? In: C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.): Erziehung am Ende? Wie Schulen mit herausforderndem Verhalten umgehen können. Münster: Waxmann, 19-63.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 43-72.
- Helsper, W., Kramer, R. T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W., Kramer, R. T. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Gibson, A., Kiliyas, W., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2020): Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur. Wiesbaden: Springer VS.
- Kanitz, (2019): Schulische Sozialisation, Anerkennung und Männlichkeit. Einzelfallbezogene Rekonstruktion und Diskussion von Benachteiligung in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Koller, H. C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kowalski, M. (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, J. O., Roch, A. & Breidenstein, G. (2020): Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mannheim, K. (1930): Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens. Ein Beitrag zur Wirtschaftssoziologie. In: Archiv für Sozialwissenschaften und Wirtschaftspolitik 63, 449-512.
- Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-183.
- Parade R. & Heinzl, F. (2020): Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 13 (2), 193-207.
- Parsons, T. (1981a): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie, 161-194.
- Parsons, T. (1981b): Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung: Freuds Beitrag zur Integration von Soziologie und Psychologie. In: T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie, 99-140.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): Kooperation und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39-60.

- Rademacher, S. (2009): *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 225-247.
- Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schneider, E. (2018): *Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiographische Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stosic, (2015): Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem. In: L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.): *Brennpunkt(-)Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren*. Opladen: Barbara Budrich, 29-49.
- Stubbe, T. C., Bos, W., & Schurig, M. (2017): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 235-251.
- Terpoorten, T. (2014): Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet. ZEFIR-Materialien band 3. Bochum: ZEFIR.
- Thiersch, S. (2014): *Bildungshabitus und Schulwahl Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familiären Erbes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, M. (1934): *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Tübingen: Mohr.
- Wellgraf, S. (2018): *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: Transcript.
- Wellgraf, S. (2021): *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Bielefeld: Transcript.
- Wenzl, T. (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Werner, A. (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wouters, C. (1977): *Informalisierung und der Prozess der Zivilisation*. In: P. Gleichmann (Hrsg.): *Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 279-299.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zirfas J. (2004): *Die Inszenierung einer schulischen Familie. Zur Einschulungsfeier einer reformpädagogischen Grundschule*. In: C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, B. Jörissen, M. Göhlich, R. Mattig, A. Tervooren, M. Wagner-Willi, J. Zirfas (Hrsg.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, 23-67.

Die Person der Grundschullehrkraft

Frank Foerster

Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften

Diskursen, die sich mit der „Person“ der Lehrkraft befassen, wird zurecht mit einer gewissen Skepsis begegnet, gerade dann, wenn in der „Lehrerpersönlichkeit“ die Grundlage einer erfolgreichen Berufsausübung gesehen und zentrale Komponenten für erfolgreiches pädagogisches Handeln als „nicht erlernbar“ erklärt werden (Hertramph & Herrmann 1999, 53). Eine Analyse von Rothland (2021) zeigt eindrucksvoll, dass die Rede von „der“ Lehrerpersönlichkeit auch heute nicht überwunden ist und zuweilen selbst in der wissenschaftlichen Diskussion zur Lehrer*innenbildung der „Person der Lehrkraft“ mit ihren „idealen“ Charaktereigenschaften eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Solche Entwürfe stehen im Gegensatz zu Ansätzen einer empirisch ausgerichteten Persönlichkeitsforschung, wie sie etwa von Mayr (2014) vertreten wird. Forschungsarbeiten zu Lehrkräften orientieren sich gegenwärtig vornehmlich am Ansatz professioneller Kompetenz, einer Weiterentwicklung des Expertise-Paradigmas (vgl. Krauss 2020, 155). Prominentes Beispiel hierfür ist das Programm COACTIV (Kunter u. a. 2011): Das zugrunde gelegte mehrperspektivische Kompetenzmodell beschreibt die Voraussetzungen, die Lehrkräfte benötigen, um berufliche Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Professionelle Kompetenz im Lehrer*innenberuf wird als das Ergebnis des Zusammenspiels kognitiver und motivational-selbstregulativer Merkmale beschrieben (vgl. Baumert & Kunter 2011). Ein Anknüpfungspunkt zur Persönlichkeitsforschung besteht nach Mayr (2014, 190) im Rahmen der individuellen Eingangsvoraussetzungen, die auch im COACTIV-Modell die Entwicklung professioneller Kompetenz beeinflussen (vgl. auch Kunter u. a. 2020, 272).

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht das Erkenntnisinteresse, *wer* sich für das Grundschullehramt entscheidet. Hierzu werden im Folgenden Konzeptionalisierungen und empirische Befunde zu personalen Merkmalen von (angehenden) Lehrkräften vorgestellt. Im Fokus stehen dabei allgemeine Persönlichkeitsmerkmale und Interessen, leistungsbezogene Voraussetzungen und Herkunftsmerkmale. Mit der Frage, *warum* sich junge Menschen für ein Grundschullehramtsstudium

entscheiden, also Aspekte der grundschulspezifischen Berufswahlmotivation, befasst sich der Beitrag von Rothland in diesem Band. Mit Bezug auf die Argumentation von Cramer (2016a) werden personale Eingangsmerkmale als „Eigenschaften, die an die Person gebunden sind und daher bereits zu Beginn des Lehramtsstudiums vorliegen“ (ebd., 261), definiert. Sie sind also nicht Resultat professionaler Entwicklungsprozesse vom Beginn des Lehramtsstudiums über die gesamte berufliche Laufbahn hinweg (vgl. Baumert & Kunter 2011, 46). Diese Merkmale werden als personenbezogene Dispositionen verstanden, von denen ein indirekter Effekt dahingehend angenommen wird, dass sie den Kompetenzerwerb in der Lehrer*innenausbildung und die Berufsausübung beeinflussen. Nicht immer kann dabei auf eine ausreichende Forschungslage zu (angehenden) Grundschullehrkräften zurückgegriffen werden. Deswegen werden in den einzelnen Abschnitten auch Befunde erörtert, die sich über das Grundschullehramt hinaus als bedeutsam für den Studien- und Berufserfolg erwiesen haben.

1 Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale

In der Forschung zu allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen dominiert das Fünf-Faktoren-Modell nach Costa und McCrae (1992). Es basiert auf der Grundannahme, dass sich Persönlichkeitsmerkmale in fünf weitgehend unabhängige Eigenschaftsdimensionen einteilen lassen (die sogenannten „Big Five“): Neurotizismus (emotionale Labilität), Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Die Persönlichkeit von Lehrkräften kann im Anschluss an Mayr und Neuweg (2006) verstanden werden als „*Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind*“ (ebd., 183, Hervorhebung im Original). Damit verbunden sind zwei Grundannahmen: Zum einen sind Persönlichkeitsmerkmale über einen längeren Zeitraum stabil, können also durch Lehramtsstudium und Lehrer*innenberuf nur eingeschränkt modifiziert werden. Nach vorliegender Befundlage kann davon ausgegangen werden, dass allgemeine Persönlichkeitsmerkmale eine gewisse Stabilität besitzen, wie z. B. die Metaanalyse von Roberts und DelVecchio (2000) zeigt. Auch für Lehramtsstudierende liegen entsprechende Hinweise auf eine zeitliche Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen vor (vgl. z. B. Mayr & Neuweg 2006). Hervorzuheben ist jedoch, dass es sich dabei um eine *relative* Stabilität handelt und keinesfalls eine Unveränderlichkeit personaler Merkmale angenommen werden kann (vgl. Schaarschmidt u. a. 2017, 29f.) – ein wichtiger Aspekt für die Lehrer*innenbildung. Zum anderen wird angenommen, dass Persönlichkeitsmerkmale auch bei (angehenden) Lehrkräften eine Relevanz für das Handeln und Erleben in Studium und Beruf besitzen. Empirische Belege hierfür wurden vielfach erbracht (vgl. für einen Überblick: Mayr 2014; Cramer & Binder 2015; Mayr, Hanfstingl & Neuweg 2020). Die Befunde hängen jedoch stark davon ab,

welches Kriterium für die Bewährung in Studium bzw. Beruf herangezogen wird. Solche Kriterien sind in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt und können affektiver (z. B. die berufliche Zufriedenheit), kognitiver (z. B. Leistungen im Studium) oder aktionaler (z. B. unterrichtliches Verhalten einer Lehrkraft) Natur sein (vgl. Mayr 2014, 95). Empirische Belege für die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen lassen sich insbesondere für die Dimensionen Neurotizismus, Extraversion, Gewissenhaftigkeit und – bedingt – Verträglichkeit ermitteln.

Personen mit einer hohen Ausprägung in *Neurotizismus* lassen sich als ängstlich, reizbar, bedrückt, selbstzweifelnd, gehemmt, unkontrolliert und verletzlich charakterisieren (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004, 33ff.). Hohe Werte in Neurotizismus können für das Bestehen im Lehr*innenberuf als ungünstig betrachtet werden. Dies belegt eine Vielzahl von Studien, die vor allem im Kontext der Forschungen zum Belastungserleben von Lehrkräften entstanden sind. Nach dem internationalen Review von Cramer und Binder (2015) stehen hohe Ausprägungen in Neurotizismus in einem starken Zusammenhang mit dem Erleben beruflicher Beanspruchungen und verweisen auf ein erhöhtes Burnout-Risiko im Lehr*innenberuf. Menschen mit einer hohen Ausprägung im Bereich *Extraversion* sind herzlich, kontaktfreudig und fühlen sich in Gruppen wohl, sie sind voller Tatendrang, neigen zu Optimismus und sind durchsetzungsfähig (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004, 40f.). Die Forschungslage zeigt, dass höhere Ausprägungen in Extraversion eine günstige Voraussetzung gerade in solchen Berufen darstellen, in denen (wie im Lehr*innenberuf) die Interaktion mit anderen Menschen ein zentrales Merkmal darstellt. Bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften ergaben Studien positive Zusammenhänge zwischen einer höheren Extraversion und den Praktikumsleistungen, der Berufszufriedenheit und dem Unterrichtsverhalten von Lehrkräften (vgl. Mayr, Hanfstingl & Neuweg 2020). Besonders introvertierte Personen dürften den Anforderungen im Lehr*innenberuf kaum gewachsen sein. Einige Studien verweisen darüber hinaus für die Dimension Extraversion, wie auch für Verträglichkeit, auf ein geringeres Beanspruchungserleben und niedrigeres Burnout-Risiko im Lehr*innenberuf (vgl. zusammenfassend z. B. Cramer & Binder 2015). Personen mit hohen Werten in der Dimension *Offenheit für Erfahrungen* sind einfallsreich, besitzen Sinn für Ästhetik, sind einfühlsam und neugierig, haben viele Interessen und sind unkonventionell in ihren Wertorientierungen (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004, 41ff.). Die theoretische Erwartung, dass hohe Ausprägungen in Offenheit mit besseren Studienleistungen einhergehen, konnte zwar tendenziell bestätigt werden (vgl. Trapmann u. a. 2007). Die Zusammenhänge sind allerdings relativ schwach und nicht über verschiedene Studien hinweg generalisierbar. Ausprägungen in der Dimension Offenheit für Erfahrungen dürften aufgrund der heterogenen und teilweise widersprüchlichen Befundlage daher kaum dazu geeignet sein, eine valide Prognose des Studien- oder Berufserfolgs von Lehrkräften zu leisten. Mayr, Hanfstingl & Neuweg (2020) nennen in

ihrem Forschungsüberblick für das Merkmal lediglich für die Anwendung von „Lernstrategien im Studium“ einen Zusammenhang von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit. Menschen mit hohen Werten in der Dimension *Verträglichkeit* lassen sich als vertrauensvoll, aufrichtig, bescheiden und gutherzig beschreiben (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004, 44f.). Die Befunde zur Bedeutung dieser Dimension für den Lehrer*innenberuf sind uneinheitlich. Das Merkmal ist mit dem Studienerfolg nur schwach assoziiert (vgl. Trapmann u. a. 2007). Eine aktuelle Längsschnittstudie zu Gymnasiallehrkräften von Roloff u. a. (2020) ermittelt ein höheres Maß an sozialer Unterstützung der Schüler*innen durch Lehrer*innen mit hohen Werten in Verträglichkeit. Extrem niedrige Ausprägungen in dieser Dimension dürften, auch ausgehend von theoretischen Überlegungen, eine ungünstige Voraussetzung für den Lehrer*innenberuf darstellen. Für die Bedeutung des Merkmals *Gewissenhaftigkeit* lassen sich dagegen sehr deutliche Belege finden. Personen mit einer hohen Ausprägung in dieser Dimension beschreiben sich als zielstrebig, ehrgeizig, willensstark und entschlossen. Sie sind ordnungsliebend, pflicht- und verantwortungsbewusst und haben die Tendenz, sorgfältig zu überlegen, bevor sie handeln (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004, 45ff.). Hohe Werte in der Dimension Gewissenhaftigkeit erweisen sich als sehr guter Prädiktor für akademische Leistungen im Allgemeinen und sind zudem mit Erfolgskriterien im Rahmen der Lehrerbildung sowie beruflichen Handlungskompetenzen und Zufriedenheit von Lehrer*innen assoziiert (vgl. zusammenfassend z. B. Foerster 2016). *Insgesamt* lässt sich festhalten, dass insbesondere niedrige Ausprägungen an Neurotizismus und hohe Ausprägungen in den Merkmalen Gewissenhaftigkeit und Extraversion günstige Voraussetzungen für das Lehramtsstudium und den Beruf der (Grundschul-)Lehrkraft darstellen. Die Befunde aus dem deutschsprachigen Raum stehen im Einklang mit internationalen Ergebnissen (vgl. z. B. die Metaanalyse von Kim, Jörg & Klassen 2019).

In einigen Studien wurde ermittelt, welche Ausprägungen hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale sich bei der Gruppe der *Grundschullehramtsstudierenden* finden lassen. Einer österreichischen Stichprobe (Eder u. a. 2013) zufolge weisen Studierende für das Lehramt für die Grundschule einerseits höhere Ausprägungen in Verträglichkeit im Vergleich zu anderen Lehramtsstudierenden auf, zeigen andererseits aber vor allem gegenüber angehenden Hauptschullehrkräften ein geringeres Ausmaß an Belastbarkeit. Die Gesamtgruppe aller Lehramtsstudierenden unterscheidet sich insgesamt durch deutlich höhere Ausprägungen in den Merkmalen Extraversion, Verträglichkeit und bedingt auch Gewissenhaftigkeit von der Normstichprobe (vgl. ebd.). In einer Untersuchung von Bamberger Studienanfänger*innen konnten in den Dimensionen Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit keine Unterschiede von Grundschullehramtsstudierenden zur relevanten Normstichprobe gefunden werden (Foerster 2008). Signifikante Abweichungen ergaben sich nur in zwei Merkmalen: Die Ausprägungen

in der Dimension Offenheit für Erfahrungen lagen deutlich unterhalb der Vergleichswerte, während für „Verträglichkeit“ höhere Werte ermittelt wurden (vgl. ebd.). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse der Studie von Klusmann u. a. (2009): Angehende Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehramtsstudierende beschreiben sich, verglichen mit Gymnasiallehramtsstudierenden, als weniger offen für neue Erfahrungen, jedoch als besonders verträglich. Rothland u. a. (2014) konnten an zwei Stichproben überdurchschnittliche Werte von Grundschullehramtsstudierenden in den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit identifizieren, während die Werte im Faktor Neurotizismus im Vergleich zur standardisierten Normstichprobe unterdurchschnittlich ausgeprägt waren. Die Lehramtsstudierenden beiderlei Geschlechts, insbesondere Frauen, zeigten damit günstige personale Voraussetzungen (ebd.).

2 Allgemeine Interessen

Die Berufswahltheorie von Holland (1997) betrachtet allgemeine Interessen als grundlegende Persönlichkeitsorientierungen. Grundannahme dieser Theorie ist, dass eine hohe Übereinstimmung (Kongruenz) zwischen Person und Umwelt positive Effekte bei der Person bewirkt (vgl. Bergmann 1998, 29). Eine solche Kongruenz liegt dann vor, „wenn personale Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften den Befriedigungsmöglichkeiten bzw. Anforderungen in der jeweiligen Umwelt entsprechen“ (ebd.). Nach ihrer Entwicklung in Kindheit und Jugend wird den Interessen, ähnlich wie den Persönlichkeitsmerkmalen der „Big Five“, eine weitgehende Stabilität zumindest für das frühe bis mittlere Erwachsenenalter zugesprochen (vgl. z. B. Low u. a. 2005). In der Theorie von Holland (1997) wird davon ausgegangen, dass sich in den westlichen Kulturkreisen sechs grundlegende Persönlichkeitsorientierungen unterscheiden lassen: (1) praktisch-technisch (R = realistic), (2) intellektuell-forschend (I = investigative), (3) künstlerisch-sprachlich (A = artistic), (4) sozial (S = social), (5) unternehmerisch (E = enterprising) und (6) ordnend-verwaltend/konventionell (C = conventional; vgl. Bergmann & Eder 2005). Den sechs Persönlichkeitsorientierungen entsprechend existieren nach Holland (1997) sechs Arten von Umwelten, die ebenfalls mit den RIASEC-Codes dargestellt werden können. Gemäß der Konstellation ihrer Interessensorientierungen suchen Menschen nach Umwelten, die es ihnen ermöglichen, ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten bestmöglich einzusetzen und ihre Werthaltungen und Einstellungen zu verwirklichen (vgl. Mayr 2014, 199).

Nach dem von Holland (1997, 270) vorgeschlagenen Berufsregister gehört der Beruf „Grundschullehrer*in“ („Teacher, Elementary School“) zu den sozialen Berufen und wird, ebenso wie „Teacher, Secondary School“ und „Teacher, Preschool“, mit dem Code S-A-E beschrieben. Auch im Berufsregister der deutschsprachigen

Fassung des Umwelt-Struktur-Tests (UST-R; vgl. Bergmann & Eder 2005, 116) ist für Grundschullehrkräfte der Code S-A-E genannt. Eine solche *Social-, Artistic- und Enterprising-Orientierung* deutet auf ein hohes Interesse an Beziehungen zu anderen Menschen sowie künstlerisch-sprachlichen bzw. unternehmerischen Tätigkeiten hin. Empirische Belege für die S-A-E-Orientierung von Primarstufenstudierenden in Deutschland liefern beispielsweise die Untersuchungen von Abel (1997) und Foerster (2008). Ein hohes soziales Interesse ist vornehmlich bei Abiturient*innen bzw. Studienanfänger*innen, die ein nicht-gymnasiales Lehramt anstreben, ausgeprägt, wie zahlreiche Studien bestätigen (vgl. z. B. Klusmann u. a. 2009; Cramer 2012; Neugebauer 2013). Eine starke soziale Orientierung mit hohen Werten im Faktor S gilt nicht nur als typisch für (angehende) Lehrkräfte, sondern wird auch als günstig interpretiert, da ein hohes Interesse an Tätigkeiten wie Unterrichten und Ausbilden vorausgesetzt werden kann (vgl. Bergmann & Eder 2005). Nach den vorgestellten Überlegungen und Konzeptionen ist zu erwarten, dass „interessierte“ Studierende auch zufriedener mit ihrer Studienwahl sind. Einzelne Studien konnten diese Erwartung bestätigen (vgl. z. B. Bergmann 1998). Auch in der Untersuchung von Kaub u. a. (2012) zeigte sich, dass die zu Beginn des Lehramtsstudiums erhobenen Interessensorientierungen eine Prognose für einzelne Aspekte der Studienzufriedenheit und des Studienerfolgs liefern konnten. Die Befunde sind jedoch differenziert nach der gewählten Fachkombination zu betrachten. Grundschullehramtsstudierende gehörten nicht zur untersuchten Stichprobe. *Einzelne* positive Zusammenhänge zwischen Interessensorientierungen und studien- und berufsrelevanten Kriterien bezogen auf Lehramtsstudierende und Lehrkräfte weist auch der tabellarische Forschungsüberblick von Mayr, Hanfstingl & Neuweg (2020) aus.

3 Leistungsbezogene Voraussetzungen

Neben persönlichkeitsbezogenen Merkmalen zählen kognitive Fähigkeiten zu den individuellen Eingangsvoraussetzungen, denen eine Relevanz für die Entwicklung professioneller Kompetenzen zugesprochen wird. Als Leistungsmerkmal wird in der Mehrheit der Studien die *Abiturdurchschnittsnote* herangezogen, der insgesamt eine hohe Prognosekraft für den Studienerfolg (im Sinne von Prüfungsleistungen) zukommt (vgl. zusammenfassend Schuler & Schult 2018). Gute Abiturient*innen erzielen in der Regel auch hohe Leistungen im Studium. Trapmann u. a. (2007) ermitteln in einer Metaanalyse für deutsche Schulabschlussnoten eine prädiktive Validität für den Studienerfolg von $\rho = .53$ (reliabilitäts- und selektionskorrigierter Wert). Die durchschnittliche Gesamtnote ist dabei ein zuverlässigeres Maß zur Prognose des Studienerfolgs als fachspezifische Wissens- und Interessentests sowie Schulnoten in Einzelfächern, wobei fachspezifische Unterschiede bestehen (vgl. Gold & Souvignier 2005; Trapmann u. a. 2007).

Empirische Befunde zu Lehrkräften, die sich mit der Bedeutung der Abiturnote für den *Studienerfolg* befassen, liegen überwiegend zu anderen Lehrämtern als dem Grundschullehramt vor (z. B. zu Mathematik-Gymnasiallehrkräften, vgl. Blömeke 2009). In zahlreichen Studien bilden Grundschullehramtsstudierende einen Teil der Gesamtstichprobe, ohne dass diese Gruppe eine separate Auswertung erfährt. Vergleichsweise hohe Zusammenhänge zwischen der Maturanote (vergleichbar mit der deutschen Abiturnote) und Klausurnoten von $r = .35$ ermittelte eine Längsschnittstudie mit einer Stichprobe von österreichischen Lehramtsstudierenden (vgl. Mayr 2009). Praktikumsleistungen zeigten mit der Maturanote eine schwächere Korrelation von $r = .15$ und ließen sich demnach weniger gut vorhersagen (ebd.). Wolf u. a. (2018) fanden in der Analyse zweier Stichproben zu angehenden Lehrkräften (vornehmlich Referendar*innen) nicht nur Zusammenhänge zwischen der (retrospektiv erfassten) Abiturnote und den Noten im Studium, sondern darüber hinaus auch mit den Noten des Vorbereitungsdienstes: Schüler*innen mit guten Abiturnoten erzielten auch im Lehramtsstudium und im Vorbereitungsdienst eher gute Noten (ebd., 109). Die Abiturnote als bedeutsamen Prädiktor für den Erfolg im Lehramtsstudium bestätigt eine aktuelle Studie mit Studierenden der Universität Kassel (vgl. Theuer u. a. 2021): Für die Noten im Lehramtsstudium (untersucht wurden Grundschul-, Hauptschul- und Real-schulstudierende) konnte die Abiturnote als stärkster Prädiktor aller untersuchten Variablen identifiziert werden (ebd.). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass auch im Lehramtsstudium die Abiturnote eine Studienerfolgsprognose im Hinblick auf Abschlussnoten erlaubt (vgl. Mayr 2012). Mit Bezug auf einschlägige Studien berichten Wolf u. a. (2018) von kleineren bis mittleren Zusammenhängen von $r = .16$ bis $.35$ zwischen Abiturnote und Examensnoten (ebd., 103). Auch die Erwartung, dass Studierende mit guten Abiturnoten Lerngelegenheiten im Studium besser nutzen, dadurch höhere Wissenszuwächse erzielen und damit tendenziell einen günstigeren Entwicklungsverlauf im Rahmen der gesamten Lehrer*innenbildung nehmen, wurde in zahlreichen Studien belegt (vgl. z. B. König u. a. 2012; Watson u. a. 2020).

Im Hinblick auf den *Berufserfolg* kommen Schuler und Schult (2018) unter Bezugnahme auf überwiegend aus den USA stammenden Studien zu der Einschätzung, dass sich Schulnoten – im Vergleich zu einer Prognose des Studienerfolgs – für eine „Vorhersage praktischer Ausbildungs- und Berufsleistungen in geringem Maße“ (ebd., 651) eignen. Auch die Befunde zu Lehrkräften sprechen mehrheitlich dagegen, dass die Abiturnote Maße des Berufserfolgs vorhersagen kann. Nach Mayr (2012, 42) eignen sich Schulleistungen (Noten) nicht als Prädiktor für pädagogische Handlungskompetenz, berufliche Belastung bzw. Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf. Kunter u. a. (2013) konnten in den Daten der COACTIV-Studie darüber hinaus keine systematischen Zusammenhänge zwischen der Abiturnote und der Unterrichtsqualität, den Leistungen und der Lernfreude von

Schüler*innen ermitteln. Nach den Befunden von Wolf u. a. (2018) steht die Abiturnote in keinem Zusammenhang mit Maßen des beruflichen Wohlbefindens junger Lehrkräfte. Auch für die von den Schüler*innen eingeschätzte Qualität des Unterrichts wurden mehrheitlich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Abiturnote gefunden. Lediglich für die wahrgenommene konstruktive Unterstützung durch die Lehrkräfte zeigte sich ein signifikanter positiver Effekt einer besseren Abiturnote (ebd., 109f.).

Im Zusammenhang mit dem Lehrer*innenberuf wird in der öffentlichen Diskussion bisweilen die These einer „Negativselektion“ (Neugebauer 2013) vertreten. Diese besagt, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer über ungünstigere kognitive Voraussetzungen, insbesondere in Form schlechterer Abiturnoten, verfügen würden (vgl. ebd.). Die These einer generellen „Negativselektion“ im Lehramt ist aus empirischer Sicht nicht haltbar. Rothland (2014b, 334f.) stellt heraus, dass beispielsweise Studierende der Agrar-/Ernährungs-/Forstwissenschaft und der Ingenieurwissenschaften deutlich häufiger einen (nur) befriedigenden oder ausreichenden Abiturnotenschnitt aufweisen als Lehramtsstudierende. Eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Lehrämter zeigt, dass zumindest Gymnasiallehramtsstudierende einen ähnlichen Abiturnotenschnitt wie andere Studierende an Universitäten erreichen (vgl. zusammenfassend Rothland 2014b; Neugebauer 2020). Eine von Neugebauer (2013) untersuchte deutschlandweite Stichprobe von Studienanfänger*innen ergab keine signifikanten Unterschiede in den Abiturdurchschnittsnoten der Studierenden für das Lehramt an Gymnasien (2,25) und anderen Universitätsstudierenden (2,21; ebd., 170f.). Allerdings zeigten sich in dieser Untersuchung deutliche Unterschiede zu anderen Lehrämtern: Studierende der Gruppe „Real-/Grund-/Haupt-/Sonderschule“ unterschieden sich mit einem Abiturnotenschnitt von 2,62 deutlich von den beiden anderen Gruppen (ebd., 171). Dieser Befund steht im Einklang mit weiteren Studien, die für angehende nicht-gymnasiale Lehrkräfte weniger gute Abiturnoten ermittelten, wie zum Beispiel die Untersuchungen von Klusmann u. a. (2009) und Cramer (2012). Fraglich ist jedoch, ob nicht-gymnasiale Lehrkräfte eine homogene Gruppe darstellen. Neueren Befunden zufolge ist von einer erheblichen Varianz auch zwischen nicht-gymnasialen Lehramtskandidat*innen auszugehen. Dies wird durch Studien bestätigt, in denen die Gruppe der Grundschullehramtsstudierenden einer differenzierten Analyse unterzogen wurden. Bezogen auf die Abiturnote zeigt sich dabei die Tendenz, dass Grundschullehramtsstudierende zwar einen schlechteren Durchschnitt als Gymnasiallehramtsstudierende erreicht haben, jedoch einen besseren als Studierende für Lehrämter der Sekundarstufe I. So lagen die Abiturnoten-Mittelwerte in der an 13 Hochschulstandorten in Deutschland durchgeführten Studie von Retelsdorf und Möller (2012) beim Lehramt Gymnasium bei 2,37, beim Grundschullehramt bei 2,50 und bei den Lehrämtern der Sekundarstufe I bei 2,69 (ebd., 9). In einer Eingangserhebung

von Studierenden der Universitäten Essen und Aachen (vgl. Boeger 2016) wiesen Grundschulstudierende mit einem Durchschnitt von 2,2 sogar bessere Abiturleistungen als Studierende der Lehramtsrichtung Gymnasium/Gesamtschule (2,4) auf. Bei Studierenden der Sekundarstufe I lag der Abiturnotendurchschnitt dagegen bei 2,7 (ebd., 68). Auch in der standortübergreifenden Studie von Schreiber u. a. (2012, 130f.) hatten Lehramtsstudierende für die Grundschule, gefolgt von Gymnasiallehramtsstudierenden und Studierenden der Lehrämter für die Sekundarstufe I, tendenziell den besten Abiturnotenschnitt. Neugebauer (2020) berichtet auf Grundlage von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) für das Gymnasiallehramt einen Abiturdurchschnitt von 2,21, der sich kaum von der Gruppe Primarstufe/Förderschule (2,27) unterschied. Die Gruppe der Lehrämter für die Sekundarstufe I schnitt auch hier am schlechtesten ab (2,62). Er weist – ähnlich wie Schreiber u. a. (2012, 140) – darauf hin, dass dieser Befund auch in Abhängigkeit vom Vorhandensein von Zugangsbeschränkungen zu sehen ist, da an einigen Universitäten zum Beispiel das Lehramt an Grundschulen mit einem hohen Numerus Clausus versehen ist (vgl. Neugebauer 2020, 799f.).

Bei einer gemeinsamen Analyse von Schulnoten und *weiteren kognitiven Leistungsmerkmalen*, wie Intelligenz, ist für den Studienerfolg kaum ein signifikanter Bedeutungszuwachs des Prädiktors „Schulnoten“ nachweisbar; die Studienlage bezogen auf Lehramtsstudierende ist jedoch uneinheitlich (vgl. zusammenfassend Oepke u. a. 2019, 23). Ein Vergleich einzelner Lehrämter in der Untersuchung von Spinath u. a. (2005) lieferte keine Belege für die Erwartung, dass sich Studierende mit dem Berufsziel Grundschullehrer*in durch ungünstigere Merkmalsausprägungen von Studierenden anderer Lehrämter unterscheiden. Grundschullehramtsstudierende wiesen in ihren kognitiven und motivationalen Voraussetzungen nahezu deckungsgleiche Profile mit Studierenden für die Sekundarstufe II auf. Beide Gruppen zeigten zugleich günstigere Profile als Studierende für die Sekundarstufe I (ebd., 193; 196). Hinweise auf die stereotype Vorstellung, Studierende der Sekundarstufe II besäßen die günstigsten Merkmalsausprägungen, während zukünftige Grundschullehrer*innen besonders schlechte Ausprägungen in ihren Voraussetzungen aufweisen würden, fanden sich in der Studie demnach nicht. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Stichprobe mit $N = 365$ (davon 35 Primarstufenstudierende) relativ klein war (ebd., 190). Im Gegensatz dazu berichten Eder u. a. (2013) für eine österreichische Stichprobe, dass Gymnasiallehramtsstudierende an Universitäten in den kognitiven Merkmalen bessere Werte als Grund- und Hauptschulstudierende an Pädagogischen Hochschulen zeigten, sowohl in der sprachlichen Intelligenz als auch in den Maturanoten und der Allgemeinbildung. Grundschullehramtsstudierende schnitten dabei noch einmal schlechter als Studierende für das Hauptschullehramt ab (ebd., 13f.). Die Studie von Retelsdorf und Möller (2012) ermittelte dagegen keine signifikanten Unterschiede bei den untersuchten Lehramtsstudierenden (Gymnasium, Grundschule, Sekundarstufe I) hinsichtlich der Intelligenz (ebd., 9).

Der *Selbstwirksamkeitserwartung* werden positive Zusammenhänge mit Merkmalen der Bewährung in Studium und Beruf zugeschrieben. Sie kann daher auch als bedeutsamer Indikator für die Leistung im Lehramtsstudium betrachtet werden (vgl. Cramer 2016a, 268). Schwarzer und Jerusalem (2002) definieren Selbstwirksamkeitserwartung „als die subjektive Gewissheit, neue und schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (ebd., 35). Bezogen auf Lehrkräfte kann Selbstwirksamkeit demnach beschrieben werden als „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“ (Kunter u. a. 2020, 276), insbesondere auch unter ungünstigen Bedingungen und bei (vermeintlich) weniger motivierten und schwierigen Schüler*innen (ebd., 275). Grundlage des Konzepts ist die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1977). Eine Vielzahl deutschsprachiger und internationaler Studien belegt, dass ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen das Lern- und Leistungsverhalten, Motivationsprozesse, Innovationsbereitschaft, Engagement, die Stressbewältigung, die Berufszufriedenheit und das Gesundheitsverhalten auch bei Lehrerinnen und Lehrern positiv beeinflussen (vgl. zusammenfassend Schwarzer & Warner 2014, 665f.; Kunter u. a. 2020, 276; Lauer mann u. a. 2020, 792f.). Insbesondere im Rahmen der Prävention von Burnout bei Lehrkräften stellt Selbstwirksamkeit eine wichtige Komponente dar. Eine hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung scheint eine protektive Wirkung auf das lehrer*innenspezifische Belastungs erleben zu besitzen, wie Abele und Candova (2007) im Rahmen einer Längsschnittstudie mit 266 Mathematiklehrkräften zeigen konnten. Selbstwirksamkeit steht zudem in einem positiven Zusammenhang mit der Lehrleistung (*teaching performance*), wie die Metaanalyse von Klassen und Tze (2014) zeigt, mit einem reflektierteren und innovativeren Unterricht (vgl. Schwarzer & Warner 2014, 666) und einer ausgleichenden, offensiveren Problembewältigung (vgl. Cramer 2012, 291f.). Die Befundlage zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften und Variablen auf Seiten der Schüler*innen ist zwar uneinheitlich (vgl. Lauer mann u. a. 2020, 792). Positive Zusammenhänge finden sich dem Forschungsüberblick von Zee und Koomen (2016) zufolge aber insbesondere mit der Motivation ihrer Schüler*innen. In einzelnen Studien konnten darüber hinaus auch Beziehungen zur Leistung und der eigenen Selbstwirksamkeit der Schüler*innen hergestellt werden (vgl. Schwarzer & Warner 2014, 666). Selbstwirksamkeit stellt damit eine wichtige Ressource für eine Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrer*innenberuf dar. Im Unterschied zu den bisher dargestellten Merkmalen kann die Selbstwirksamkeitserwartung jedoch *nicht* als personales Merkmal *im engeren Sinne* verstanden werden, da sie kontextabhängig und variabel ist (vgl. Cramer 2016a, 268). Studien haben gezeigt, dass sie durch gezielte Maßnahmen auch im Rahmen des Lehramtsstudiums und durch Praxiserfahrungen positiv beeinflusst werden kann (vgl. Schwarzer & Warner 2014, 671f.). Zwar handelt es sich bei der Selbstwirksamkeit ebenfalls

um ein personengebundenes Merkmal, im Gegensatz beispielsweise zu den Persönlichkeitsmerkmalen der „Big Five“ jedoch gerade zu Beginn des Lehramtsstudiums nicht um eine (weitgehend) stabile Eigenschaft, der damit auch „keine mittel- oder langfristige prognostische Validität zur Vorhersage des Studienerfolgs und der beruflichen Bewährung“ (Cramer 2016b, 32) zukommt.

4 Herkunftsmerkmale

Zu den Eingangsmerkmalen, die bereits mit dem Eintritt in das Grundschullehramtsstudium vorliegen, können auch Herkunftsmerkmale gezählt werden. Darunter werden in der Regel demographische und bildungsstatistische Merkmale, soziale Herkunft und die sogenannte „Berufsvererbung“ innerhalb der Familie verstanden (vgl. z. B. Cramer 2016a). Unter den Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen besitzen *Frauen* mit ca. 73,1 % im Schuljahr 2019/2020 den höchsten Anteil. An Grundschulen ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte mit fast 90 % am größten (Statistisches Bundesamt 2020a; zu Frauen im Grundschullehrer*innenberuf vgl. den Beitrag von Steins in diesem Band). Unter den Studierenden für Grundschul-/Primarstufenpädagogik lag der Frauenanteil im Wintersemester 2019/2020 bei 84,5 %, der Anteil ausländischer Studierender betrug lediglich 2,3 % (Statistisches Bundesamt 2020c, 123). Verlässliche Zahlen zu Lehramtsstudierenden und Lehrkräften mit *Migrationshintergrund* existieren kaum. Zahlen aus älteren Studien und Schätzungen zufolge sind Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von ca. 6 % deutlich unterrepräsentiert (vgl. Syring u. a. 2019, 203; Gülen 2021, 7). Der geringe Anteil steht in einem starken Gegensatz zu den Zahlen aus dem Mikrozensus 2019, wonach ca. 40 % der Grundschüler*innen einen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Statistisches Bundesamt 2020b, 47). Zum Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und beruflichen Merkmalen (angehender) Lehrkräfte liegen in Deutschland – anders als international – nur wenige und vorrangig lokale, qualitative Studien vor (vgl. zusammenfassend Ova u. a. 2020, 114ff.; Gülen 2021, 16ff.). Gülen (2021) fand in ihrer Analyse von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) bei Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund, trotz schlechterer Studieneingangsbedingungen und -voraussetzungen, nur geringfügige Unterschiede im Studienverlauf und im Studienerfolg zugunsten von Lehramtsstudierenden ohne Migrationshintergrund (ebd., 212). Syring u. a. (2019) konnten an einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden aus verschiedenen Hochschulstandorten in Baden-Württemberg zeigen, dass Studierende mit Migrationshintergrund günstigere Überzeugungen zu heterogenen Lerngruppen aufweisen – ein Befund, der gerade vor dem Hintergrund von Inklusion und zunehmender Heterogenität von Grundschulklassen relevant ist.

Mit Blick auf die *soziale Herkunft* galt das Volksschullehramt – im Gegensatz zum Gymnasiallehramt, das schon immer überwiegend von Angehörigen der Mittel- und Bildungsschichten ergriffen wurde (vgl. Rothland 2014b, 321) – lange Zeit als typisches Studium für einen Bildungsaufstieg mit hoher Anziehungskraft für junge Menschen aus niedrigen sozialen Schichten (vgl. Lautenbach 2019, 1462). Die meisten Studien legen nahe, dass Gymnasiallehramtsstudierende nach wie vor die Gruppe mit der höchsten sozialen Herkunft bilden (vgl. z. B. Cramer 2012). Für die anderen Lehrämter zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Was Aussagen über die soziale Herkunft (angehender) Grundschullehrkräfte angeht, offenbart sich wiederum das Problem, dass diese Gruppe häufig mit anderen Lehrämtern zusammengefasst und nicht einzeln analysiert wird (so z. B. Cramer 2012; Neugebauer 2013). Studien mit einer differenzierten Betrachtung von Grundschullehramtsstudierenden liegen nur wenige vor. Schmidt und Schuchart (2002) fanden heraus, dass im Lehramt Primarstufe der Anteil an Studierenden mit einer niedrigen oder mittleren sozialen Herkunft bei 38,6 % liegt, was den niedrigsten Wert aller untersuchten Lehrämter (Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Berufsbildende Schule/Sonderschule) ergibt (ebd., 60). 61,4 % weisen demnach, ähnlich wie Sekundarstufe II-Studierende mit einem Anteil von 60,7 %, eine gehobene oder hohe soziale Herkunft auf, wobei Gymnasiallehramtsstudierende noch einmal deutlich häufiger als Primarstufenstudierende aus hohen sozialen Schichten stammen. Nach den Befunden von Retelsdorf und Möller (2012) entscheiden sich Studienanfänger*innen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund mit höherer Wahrscheinlichkeit für ein Lehramt der Sekundarstufe I als für ein Lehramt an Grundschulen (oder an Gymnasien). Der Befund, dass Studierende der Lehrämter der Sekundarstufe I tendenziell den niedrigsten sozioökonomischen Hintergrund aufweisen, bestätigt sich auch in der Untersuchung von Lautenbach (2019), wonach über 13 % der Studierenden für die Sekundarstufe I aus den „Arbeiterklassen“ kommen, während für alle anderen Lehrämter die Werte jeweils unter 10 % liegen. Grundschullehramtsstudierende stammen den Befunden zufolge zu 8,9 % aus den „Arbeiterklassen“ und zu 66 % aus den „Mittelschichten“ bzw. zu 25,1 % aus der „Oberen Dienstklasse“ (ebd., 1477). Die Autorin kommt daher zu dem Schluss, dass das Sekundarstufe I-Lehramt einen „sozialen Aufstiegskanal für die Arbeiterklassen“ (ebd., 1480) darstelle. Unterschiede in der sozialen Herkunft zwischen Grundschul- und Gymnasiallehramtsstudierenden seien dagegen keine zu finden. Die Annäherung in der sozialen Rekrutierung in diesen beiden Lehrämtern bestätigen die früheren Befunde von Kühne (2006) und deuten nach Ansicht der Autorin darauf hin, dass die historische Rolle des Grundschullehramtsstudiums für den sozialen Aufstieg heute überwunden sein dürfte (vgl. Lautenbach 2019, 1481).

Zahlreiche Studien verweisen auf die Relevanz der „*Berufsvererbung*“ im Lehramt (vgl. zusammenfassend Rothland 2014b, 327ff.). Nach den Befunden der ALL-

BUS-Umfrage von Kühne (2006) besitzt eine Selbstrekrutierung innerhalb der Familie im Lehrer*innenberuf eine im Vergleich zu anderen Berufsgruppen recht große Bedeutung; es werden beinahe die traditionell hohen Quoten bei Ärztinnen und Ärzten erreicht. 24,3 % der Grund- und Volksschullehrer*innen haben der Studie zufolge einen Lehrer als Vater (ebd., 627). Betrachtet man die tatsächliche Berufsvererbung (Sohn oder Tochter von Grund-/Volksschullehrer wird Grund-/Volksschullehrer*in), fällt diese mit 11,1 % deutlich niedriger aus (ebd.). Cramer (2012) ermittelte in einer Stichprobe aus Baden-Württemberg eine Berufsvererbungsquote über alle Lehrrämter hinweg (mindestens ein Elternteil im Lehramt) von 18,7 %, wobei die Quote der Grund-/Hauptschulstudierenden mit 14,6 % vergleichsweise niedrig ist (ebd., 165). Die Untersuchung einer Stichprobe aus Deutschland, Österreich und der Schweiz von Rothland u. a. (2015) ergab, dass bei 21 % der Erstsemester-Lehramtsstudierenden mindestens ein Elternteil im Lehrer*innenberuf tätig ist oder war (ebd., 136). Die Berufsvererbungsquote für die deutsche Stichprobe lag mit 18,6 % unter derjenigen der beiden anderen Staaten (ebd., 137). Die Bedeutung der Berufsvererbung liegt nach Ansicht der Autoren u. a. darin, dass Lehramtsstudierenden mit Eltern(teilen) im Lehrer*innenberuf möglicherweise ein realistischeres und sachlicheres, weniger moralisch aufgeladenes Berufsbild vermittelt wird (ebd., 142).

5 Kombinierte Betrachtung von Eingangsmerkmalen

In einer Reihe von Studien, in denen verschiedene personale Merkmale von Lehramtsstudierenden kombiniert betrachtet wurden, konnten Konstellationen ermittelt werden, die eher ungünstige Voraussetzungen für das Lehramtsstudium und den Lehrer*innenberuf nahelegen. Eine der bedeutendsten Studien in Deutschland, die sich mit Belastungen im Lehrerberuf auseinandergesetzt hat, ist die „Potsdamer Lehrerstudie“ (vgl. Schaarschmidt 2004), in der die Bewältigungsmuster von Arbeitsanforderungen untersucht wurden. Das in der Studie erhobene arbeitsbezogene Verhalten und Erleben von Personen zeigt, dass bei einem Teil der Lehramtsstudierenden bereits mit gesundheitspsychologisch problematischen Musterkonstellationen zu rechnen ist. Der Anteil von Studierenden, die dem Risikomuster B („Belastungstyp“) angehören, das durch Resignation, permanentes Überforderungserleben und niedrige Werte im Arbeitsengagement gekennzeichnet ist und damit Parallelen zum Burnout-Syndrom aufweist, beträgt bereits 25 %.

Zu einer ähnlichen Größenordnung kommt die Studie von Rauin und Meier (2007): Darin werden etwa 27 % der Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg als „riskant“ im Hinblick auf ihre persönlichen Voraussetzungen beschrieben. Diesem mittels Clusteranalyse identifizierten Typ werden vor allem Studierende zugerechnet, die das Lehramtsstudium als

Verlegenheits- oder Notlösung gewählt haben. Foerster (2008) konnte mittels latenter Klassenanalyse an einer Bamberger Stichprobe ein Profil („Desinteressiert-Erschöpfte“) ermitteln, das durch eine Kombination aus hohen Werten in emotionaler Labilität und emotionaler Erschöpfung, geringer Ausprägung in Extraversion und Gewissenhaftigkeit, niedriger Selbstwirksamkeitserwartung, hoher Unsicherheit in Hinblick auf die Wahl des „passenden“ Studiums und niedrigem fachspezifischen Interesse gekennzeichnet ist. Knapp 19 % der Studienanfänger*innen des Lehramts an Grundschulen konnten dieser Klasse zugeordnet werden. In der repräsentativen Untersuchung von Lehramtsstudierenden in Deutschland und Österreich von König u. a. (2018) fällt der Anteil der Studierenden, die dem als ungünstig interpretierten Profil zugerechnet werden, mit 8,7 % (Deutschland) und 12,1 % (Österreich) dagegen vergleichsweise gering aus. Das ebenfalls mittels latenter Klassenanalyse gewonnene Profil ist charakterisiert durch eine (im Vergleich zu den beiden anderen Profilen) niedrig ausgeprägte selbst eingeschätzte Lehrbefähigung und die höchste Zustimmung zum Motiv, das Studium als Verlegenheitslösung gewählt zu haben. Zudem fallen die sozialen Orientierungen niedrig aus.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, einen Überblick über die personalen Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften zu geben und der Frage nach ihrer möglichen Relevanz als Ausgangslage für die Bewältigung von Anforderungen des Studiums und des Berufs nachzugehen. Mit Bezug auf die allgemeinen *Persönlichkeitsmerkmale* der „Big Five“ lässt sich festhalten, dass vor allem eine hohe emotionale Stabilität, überdurchschnittliche Extraversion und ausgeprägte Gewissenhaftigkeit als günstige Voraussetzungen für die Bewältigung von Anforderungen in Studium und Beruf betrachtet werden können. Die Untersuchungslage zeichnet, wie bereits von Rothland (2014b, 332) mit Bezug auf die Gesamtheit der Lehramtsstudierenden konstatiert, zwar auch für angehende Grundschullehrkräfte ein uneinheitliches Bild, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass ein überwiegender Teil der Grundschullehramtsstudierenden günstige Voraussetzungen für eine Bewährung in Studium und Beruf aufweist: Verglichen mit anderen Studierenden scheinen Lehramtsstudierende in den Dimensionen Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit über vergleichbare oder sogar günstigere Ausprägungen zu verfügen; auch die teilweise ermittelten höheren Werte in Extraversion und Verträglichkeit lassen bei einem großen Teil der Studienanfänger*innen eine eher positive Entwicklung in Studium und Beruf erwarten (vgl. auch Roloff 2020, 782).

Für die Relevanz allgemeiner *Interessen* im Hinblick auf eine Bewährung in Lehramtsstudium und Lehrer*innenberuf gibt es dagegen kaum empirische Evidenz

(vgl. Mayr 2014, 201). Allgemeine Interessenorientierungen erlauben Erklärungen für die Wahl eines konkreten Studiengangs (z. B. des Lehramts an Grundschulen, vgl. den Beitrag von Rothland in diesem Band). Für eine Prognose von Variablen des Studien- und Berufserfolgs scheinen sie dagegen weniger geeignet. Angesichts der starken sozialen Orientierung kann jedoch insgesamt eine gute Passung mit den beruflichen Herausforderungen in der Grundschule bestätigt werden.

Konkrete Aussagen im Hinblick auf *leistungsbezogene Voraussetzungen* werden dadurch erschwert, dass die Gruppe der Grundschullehramtsstudierenden in zahlreichen Studien nicht getrennt analysiert, sondern gemeinsam mit anderen nicht-gymnasialen Lehrämtern betrachtet wird. Nimmt man die Abiturnote als Indikator für die kognitive Leistungsfähigkeit, legen neuere Befunde (z. B. Neugebauer 2020) nahe, dass die Differenz zu Gymnasiallehramtsstudierenden, denen die günstigsten Leistungsvoraussetzungen zugeschrieben werden, kleiner geworden zu sein scheint. Die Angleichung des Abiturnotendurchschnitts dürfte auch im Vorhandensein von teilweise hohen Zulassungsbeschränkungen in Form eines Numerus Clausus für das Grundschullehramt begründet sein. Im Vergleich zu Studierenden der Lehrämter der Sekundarstufe I zeigen Grundschullehramtsstudierende tendenziell günstigere kognitive Voraussetzungen. Für eine generelle „Negativselektion“ bei angehenden Grundschullehrkräften finden sich jedenfalls keine Belege.

Fasst man die *Herkunftsmerkmale* zusammen, lässt sich eine angehende Grundschullehrkraft typischerweise als junge Frau aus der Mittelschicht ohne Migrationshintergrund und nicht selten mit mindestens einem Elternteil als Lehrer*in beschreiben. Die Herkunftsmerkmale stehen damit in einem deutlichen Kontrast zur Heterogenität der Schüler*innen an Grundschulen. Die Frage der Bedeutung einer Unterrepräsentanz sowohl von Männern als auch von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in der Grundschule lässt sich nicht allein empirisch beantworten, sondern besitzt auch eine hohe normative Komponente (vgl. auch den Beitrag von Steins in diesem Band). Im politischen und wissenschaftlichen Diskurs wird immer wieder auf die gesellschaftliche Notwendigkeit hingewiesen, die Verschiedenheit der Schüler*innen auch aufseiten der Lehrer*innen zu repräsentieren (vgl. Gülen 2021, 9). Aus empirischer Sicht ist jedoch Vorsicht vor einfachen Wirkversprechen geboten. Die Annahme etwa, dass es für Jungen vorteilhaft sei, von Männern unterrichtet zu werden bzw. Jungen bei männlichen Lehrkräften bessere Leistungen als bei weiblichen zeigen, lässt sich nicht belegen (vgl. zusammenfassend Rothland u. a. 2014, 142f.). Auch die Frage nach der Berechtigung der hohen positiven Erwartungen, die an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gestellt werden, ist angesichts der Befundlage in Deutschland noch weitgehend ungeklärt (vgl. Syring u. a. 2019, 203ff.; Gülen 2021, 9).

Untersuchungen, in denen verschiedene personale Eingangsmerkmale von Lehramtsstudierenden *kombiniert* betrachtet werden, sind aufgrund unterschiedlicher Anlagen, Stichproben und Merkmalsausprägungen bzw. -konstellationen, die als „ungünstig“ interpretiert werden, kaum miteinander vergleichbar. Die Befunde lassen jedoch den Schluss zu, dass *ein Teil* der Studierenden auch für das Grundschullehramt über weniger günstige personale Eingangsmerkmale verfügt. Gerade die wiederkehrende Feststellung, dass von den „riskanten“ Studierenden die Entscheidung für ein Lehramtsstudium von hoher Unsicherheit geprägt ist oder das Studium gar als Verlegenheitslösung gewählt wird, verweist auf die Bedeutung der Studien- und Berufswahlberatung für angehende Lehrkräfte.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass für eine Eignungsabklärung und Laufbahnberatung personale Eingangsvoraussetzungen als *alleinige* Kriterien nicht ausreichen, da ihre Prognosekraft hierfür zu gering ist (vgl. Mayr 2014, 210). Trotzdem können personale Merkmale Anhaltspunkte und Hinweise im Hinblick auf eine Bewährung im Studium und im Lehrer*innenberuf geben (vgl. Cramer & Binder 2015, 117) und reflektierte Berufswahlentscheidungen unterstützen. Die dargestellten Befunde lassen insgesamt den Schluss zu, dass der Großteil der angehenden Grundschullehrkräfte günstige personale Merkmalsausprägungen für eine Bewährung in Studium und Beruf mitbringt. Dass ein bestimmter Anteil wenig geeigneter Personen das Studium aufnimmt und den Beruf ausübt, ist keineswegs ein spezifisches Problem des Lehrer*innenberufs (vgl. Rothland 2014a, 378). Für eine bisweilen zu vernehmende wie auch immer geartete Dramatisierung der Eingangsvoraussetzungen angehender Grundschullehrkräfte besteht mit Blick auf die Befundlage kein Anlass – ganz im Gegenteil.

Literatur

- Abel, J. (1997): Studieninteresse und Interessenstruktur von Lehramtsstudierenden. In: M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich, 273-285.
- Abele, A. E. & Candova, A. (2007): Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, 107-118.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29-53.
- Bergmann, Ch. (1998): Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl. In: J. Abel & Ch. Tarnai (Hrsg.): *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf*. Münster: Waxmann, 29-43.
- Bergmann, Ch. & Eder, F. (2005): AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) – Revision. Manual. Göttingen: Beltz Test.
- Blömeke, S. (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 82-110.
- Boeger, A. (2016): Risikomerkmale und Erfolgsprädiktoren des Lehramtsstudiums: Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung. In: A. Boeger (Hrsg.): *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung*. Wiesbaden: Springer, 59-90.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992): *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five factor inventory*. Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016a): Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, 261-276.
- Cramer, C. (2016b): Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In: A. Boeger (Hrsg.): *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS, 31-56.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015): Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 101-123.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2013): Universität oder Pädagogische Hochschule? Persönlichkeitsmerkmale als Prädiktoren für Niveau-Entscheidungen im Lehramtsstudium. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 3, 3-25.
- Foerster, F. (2008): Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg. Münster: Waxmann.
- Foerster, F. (2016): Gewissenhaftigkeit und Selbstdisziplin. Prädiktoren für den Erfolg. In: *schulmanagement* 47 (2), 12-15.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005): Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37, 214-222.
- Gülen, S. (2021): Lehramtsstudium mit Migrationshintergrund. Einflussfaktoren auf die Studienfachentscheidung und den Studienverlauf. Wiesbaden: Springer VS.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999): „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 2. Weinheim: Juventa, 49-71.

- Holland, J. L. (1997): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Third edition. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Kaub, K., Karbach, J., Biermann, A., Friedrich, A., Bedersdorf, H.-W., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2012): Berufliche Interessenorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26, 233-249.
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019): A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. In: *Educational Psychology Review* 31, 163-195.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014): Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. In: *Educational Research Review* 12, 59-76.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23, 265-278.
- König, J., Drahm, M. & Rothland, M. (2018): Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. Anwendung und Validierung eines personenzentrierten Ansatzes in Deutschland und Österreich. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 8, 153-171.
- König, J., Tachtsoglou, S. & Seifert, A. (2012): Individuelle Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. In: J. König & A. Seifert (Hrsg.): *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen*. Münster: Waxmann, 234-283.
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 154-162.
- Kühne, S. (2006): Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 617-631.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrandt, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013): Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. In: *Journal of Educational Psychology* 105, 805-820.
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker A.-T. (2020): *Lehrkräfte*. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Springer, Berlin, Heidelberg, 269-288.
- Lautenbach, C. (2019): Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 1461-1488.
- Lauer, M., Benden, D. & Evers, M. (2020): Motive und Interessen. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 791-797.
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W. & Rounds, J. (2005): The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. In: *Psychological Bulletin* 131, 713-737.
- Mayr, J. (2009): LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: *Erziehung und Unterricht* 159 (1-2), 14-33.
- Mayr, J. (2012): Theoretische und empirische Befunde zur Eignungsabklärung. In: B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.): *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 38-57.
- Mayr, J. (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, 189-215.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Newweg, G. H. (2020). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 141-147.

- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In: M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.): *Schauen, was rauskommt*. Münster: LIT, 183-206.
- Neugebauer, M. (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativelektion in den Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 157-184.
- Neugebauer, M. (2020): Leistungsmerkmale. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 798-803.
- Oepke, M., Eberle, F. & Hartog-Keisker, B. (2019): Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg Studierender mit dem Berufsziel „Lehrperson“ und anderer Studiengänge. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37 (1), 20-41.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004): NEO-PI-R. NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Ova, A., Stein, M. & Zimmer, V. (2020): Werteorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 2 (1), 110-125.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, 103-131.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26, 5-17.
- Roberts, B. W. & DelVecchio, W. F. (2000): The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. In: *Psychological Bulletin* 126, 3-25.
- Roloff, J. (2020): Persönlichkeitsmerkmale. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 779-784.
- Roloff, J., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2020): The predictive validity of teachers' personality, cognitive, and academic abilities at the end of high school on instructional quality in Germany: A longitudinal study. In: *AERA Open* 6, 1-17.
- Rothland, M. (2014a): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, 349-385.
- Rothland, M. (2014b): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, 319-348.
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: Das Geheimnis des Lehrerberufs? In: *Die Deutsche Schule* 113, 188-198.
- Rothland, M., König, J., Darge, K., Lünemann, M., Tachtsoglou, S. (2014): Mit „männlicher Wucht“ in das „weibliche Biotop“? Über Männer, die Grundschullehrer werden wollen. In: *Soziale Passagen* 6, 141-159.
- Rothland, M., König, J. & Drahmann, M. (2015): Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5, 129-144.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (2017): *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, C. & Schuchart, C. (2002): Soziale Lage und Ausbildungsbedingungen in pädagogischen Studiengängen. In: H. Merckens, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen*. Opladen: Leske & Budrich, 45-73.
- Schreiber, M., Darge, K., König, J. & Seifert, A. (2012): Individuelle Voraussetzungen von zukünftigen Lehrkräften. In: J. König & A. Seifert (Hrsg.): *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen*. Münster: Waxmann, 119-140.

- Schuler, H. & Schult, J. (2018): Prädiktoren von Studien- und Berufserfolg. In: D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 645-652.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, 28-53.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, 662-667.
- Spinath, B., Ophuyzen, S. van & Heise, E. (2005): Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 52, 186-197.
- Statistisches Bundesamt (2020a): Anteil der weiblichen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2019/2020 nach Schulart. Online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129852/umfrage/frauenanteil-unter-den-lehrkraeften-in-deutschland-nach-schulart> (Abrufdatum: 21.05.2021).
- Statistisches Bundesamt (2020b): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Fachserie 1 Reihe 2.2, 2019. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2020c): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2019/2020. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Syring, M., Merk, S., Cramer, C., Topalak, C. & Bohl, T. (2019): Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 9, 201-219
- Theurer, C., Bleck, V., Deistler, K. & Lipowsky, F. (2021): Motiviert begonnen, erfolgreich beendet? Prädiktive Kraft der Studienwahlmotivation für Noten im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (Vorab-Artikel, 1. März 2021). Online unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/1010-0652/a000312>. (Abrufdatum: 25.05.2021).
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21, 11-27.
- Watson, Ch., Stender, J. & Schaper, N. (2020): Kompetenzentwicklung im bildungswissenschaftlichen Studium: Der Einfluss individueller Voraussetzungen auf die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (Vorab-Artikel, 15. Oktober 2020). Online unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/1010-0652/a000288> (Abrufdatum: 25.05.2021).
- Wolf, K., Kunina-Habenicht, O, Maurer, Ch. & Kunter, M. (2018): Werden aus guten Schülerinnen und Schülern auch erfolgreiche Lehrkräfte? Zur prädiktiven Bedeutung von Noten in Schule und Ausbildung für den Berufserfolg angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 32, 101-115.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016): Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. A synthesis of 40 years of research. In: Review of Educational Research 86, 981-1015.

Martin Rothland

Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert?

Variablen- und personenzentrierte Forschungsbefunde zu einer vorgeblich grundschulspezifischen Motivation

„Als Alleinerziehende entschloß ich mich 1968 zum Lehramtsstudium, weil ich darin die Möglichkeit sah, Familie und Beruf in Einklang zu bringen – und weil die Studiendauer überschaubar war. Außerdem meinte ich, daß meine Erfahrungen als Mutter – meine Kinder waren im Kindergarten – wertvolle Kompetenzen für den Beruf der Grundschullehrerin beinhalten“ (Mehmel 1992, 22). In dieser Weise skizziert eine Grundschullehrerin zu Beginn der 1990er-Jahre offen die wesentlichen Gründe für ihre Berufswahl. Sie rückt damit als Berufsinhaberin die Grundschullehrerinnenarbeit selbst in die von Arno Combe rekonstruierte „Nähe einer Art verberuflichten Mütterlichkeit“ (Combe 1996, 508) und trägt somit – vermutlich unbeabsichtigt – zur Bagatellisierung des GrundschullehrerIn- bzw. -lehrerberufs bei. Teil dieser Abwertung sind auch Formen der „Verniedlichung“ (ebd.), die sich ebenfalls im Zusammenhang mit der Berufswahl GrundschullehrerIn andeuten: „Die Wahl der Grundschule als Ort ihres Wirkens [der interviewten Grundschullehrerinnen] ist nicht zu trennen von der Liebe zu den kleinen Kindern und dem Wunsch, ihre „kleinen Sorgen“ zu teilen“ (Ammann 2004, 164).

Stereotype wie die Berufsqualifikation qua Mütterlichkeit und eine liebevolle Fixierung auf die „kleinen Kinder“ werden nun nicht allein zuweilen von Grundschullehrerinnen selbst bedient, sondern scheinen auch in den Forschungsbefunden zur Berufswahlmotivation angehender Lehrkräfte eine Bestätigung zu finden. Hier wird die kindorientierte Grundschullehrerin, die zudem besonderen Wert auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf legt, der fachorientierten Lehrkraft an den weiterführenden Schulen gegenübergestellt und das „stereotype Bild von der paidotropen GrundschullehrerIn“ (Fock u. a. 2001, 222) in der unterschiedlichen Ausprägung berufswahlrelevanter Motive, so die Schlussfolgerung, untermauert. Prototypisch zeigt sich die lehramtsabhängige Differenz, wenn einerseits die angehende Grundschullehrerin schreibt „Ich will Lehrerin werden, weil ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich mit Kindern arbeiten kann“ und andererseits der Student für das gymnasiale Lehramt: „Ich will Lehrer werden, weil ich gerne die Fächer meiner Wahl studiere und trotzdem einen Beruf haben möchte, in dem der Umgang mit Menschen im Vordergrund steht“ (Ulich 1998, 67).

Lehramtsstudierende, so eine hinter der differenzierenden Betrachtung stehende Grundannahme, entscheiden sich nicht allgemein für *den* Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Sie entscheiden sich vielmehr für ein *bestimmtes Lehramt* und damit für eine *spezifische Schulform*. Dies lässt vermuten, dass der Wahl eines Lehramtsstudiengangs eine besondere Motivationslage zugrunde liegt (vgl. Rutsch u. a. 2020). Die Annahme einer Lehramtsspezifik geht bezogen auf die Berufswahl Grundschullehramt so weit, dass davon ausgegangen wird, angehende Grundschullehrerinnen und -lehrer würden „mit ihren Studien- und Berufswahlmotiven – einer pädagogischen Motivation, dem Wunsch nach Familienverträglichkeit und einem geringen fachspezifischen Interesse – *in deutlichem Kontrast zu Lehrkräften anderer Schularten*“ stehen (Weiß u. a. 2009, 126; Herv. MR).

Wie es jedoch im Vergleich zu anderen Lehramtsstudierenden um die Lehramtsspezifik der Berufswahl Grundschullehrerin/-lehrer bestellt ist und ob sich das – auch im Forschungsdiskurs – wiederholte Stereotyp der kindorientierten und dominant pädagogisch, aber nur wenig fachlich interessierten angehenden Grundschullehrkräfte in der Forschung zur Berufswahlmotivation tatsächlich bestätigt, wird im Folgenden nach (1.) einem einführenden Überblick auf der Basis eine Zusammenschau (2.) variablenzentrierter sowie (4.) personenzentrierter Forschungszugänge ergänzt um (3.) einen Exkurs zu geschlechtsspezifischen Unterschieden innerhalb der Gruppe der Grundschullehramtsstudierenden diskutiert.

1 Berufswahl Lehramt als Forschungsgegenstand

In der empirischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung ist die Berufswahlmotivation angehender Lehrkräfte national und international ein traditionsreicher, intensiv bearbeiteter Forschungsgegenstand. Die Mehrzahl empirischer Studien zur Berufswahl Lehramt basiert auf variablenzentrierten Analysen, in denen die einzelnen Motive und weitere berufswahlrelevante Faktoren hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Ausprägung im Vordergrund stehen. Unterschieden werden in der Forschung in der Regel altruistische, intrinsische und extrinsische Berufswahlmotive (vgl. Brookhart & Freeman 1992; Fray & Gore 2018): Altruistische Motive konkretisieren sich u. a. in dem Wunsch, nützlich für andere zu sein oder Schüler*innen zu unterstützen und ihnen zu helfen. Als Kern einer intrinsischen Berufswahlmotivation erweisen sich die Leidenschaft für das Unterrichten sowie das Interesse an den Fachinhalten. Zahlreiche Studien berichten zudem den Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammen zu arbeiten, als (*das*) intrinsische(s) Berufswahlmotiv.

Trotz erheblicher Unterschiede in den Anlagen einzelner Studien und verschiedener empirischer Zugänge steht der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammen sein und arbeiten zu wollen, im Ergebnis deutschsprachiger Forschung für die Studierenden in der Regel an erster Stelle (vgl. Rothland 2014a; Cramer

2016a, b; Rothland, Cramer & Terhart 2018). Generell dominieren national wie international die intrinsischen und hier vor allem personen- und beziehungsorientierte Motive die Berufswahl Lehramt, wobei die intrinsischen Berufswahlmotive in einer breiten Variation abgebildet werden (Fray & Gore 2018, 154f.) und auch die Freude am Lehren und das Interesse an den Unterrichtsfächern generell bei den angehenden Lehrkräften hoch ausgeprägt sind (vgl. Heinz 2015). Hinzu kommen altruistische, serviceorientierte Motive, während sich die Bedeutung extrinsischer Motive im internationalen Vergleich als abhängig vom nationalen Kontext erweist (vgl. Han & Yin 2016; Richardson & Watt 2016). So sind Status, Arbeitsbedingungen und Verdienstmöglichkeiten in Staaten, die nicht zu den westlichen Industrieländern zählen, bedeutsamer (vgl. Fray & Gore 2018). Extrinsische Motive wie der Wunsch nach beruflicher Sicherheit oder der Vereinbarkeit von Familie und Beruf beeinflussen zwar auch hierzulande die Berufswahl Lehramt. Sie sind jedoch insgesamt weniger bedeutsam in deutschsprachigen Studien und generell in Untersuchungen in den westlichen Industrieländern, die im Ergebnis in ihrer Gesamtrendenz ohnehin eine ähnliche Befundlage aufweisen (vgl. Heinz 2015; Richardson & Watt 2016; Watt, Richardson & Smit 2017; Fray & Gore 2018). Während sich in deutschsprachigen Untersuchungen und darüber hinaus in empirischen Studien der westlichen Industrienationen ein vergleichbarer Forschungszugang, mit dem international populärsten Erhebungsinstrument der FIT-Choice Skalen (Factors Influencing Teaching Choice) sogar ein gemeinsamer konzeptueller Bezugsrahmen und eine identische Basis für die empirische Erfassung berufs-wahlrelevanter Faktoren (vgl. Heinz 2015; Watt, Richardson & Smit 2017; Fray & Gore 2018) zeigt, während überdies die Befunde auf eine für die angehenden Lehrer*innen international vergleichbare, verallgemeinerbare Motivstruktur, eine Basis- oder Kernmotivation hinweisen (vgl. Watt u. a. 2012), deutet sich ein Unterschied zwischen der deutsch- und englischsprachigen Forschung bezogen auf die Differenzierung der Motivlagen nach der angestrebten Schulform an. In den neuesten internationalen Review-Artikeln wird nämlich für die englischsprachige Forschung gefordert, dass Unterschieden zwischen den Schulstufen besondere Beachtung zu schenken sei (Han & Yin 2016, 14). Der systematische Vergleich nach Schulformen bzw. von Lehramtstypen wird explizit als Forschungsdesiderat ausgewiesen, wenn Fray und Gore (2018, 158) resümieren: „we were surprised that comparative analyses by sector (primary/secondary) or subject did not feature in the articles identified for our scoping review“. Zwar werden im Review von Brookhart und Freeman (1992; 40 US-amerikanische Studien zwischen 1960 und 1990) Lehramtsstudierende für die Sekundarstufe I als eher fächerzentriert motiviert beschrieben, während Lehramtsstudierende für die Primarstufe als kindzentriert charakterisiert werden. Und auch Heinz (2015, 264) kann in ihrem Review zumindest einige Untersuchungen aus den USA, Großbritannien und Nordirland benennen, die im Vergleich zu angehenden Sekundarschullehrkräften ebenfalls für

Grundschullehrkräfte eine größere Kindorientierung in ihrer Berufswahlmotivation identifizieren. Insgesamt weist sie jedoch die lehramts- bzw. schulformbezogene Differenzierung ebenso als Forschungsdesiderat aus: „Accordingly, most studies pay little or no attention to subgroup differences based on different teaching levels (primary vs. second-level teacher candidates)“ (Heinz 2015, 272). Schließlich wird auch für den weltweiten Forschungskontext, in dem die FIT-Choice Skalen zur Anwendung kommen, die systematische Überprüfung von Unterschieden hinsichtlich der Berufswahlmotivation in Abhängigkeit vom angestrebten Lehramt angemahnt (Watt, Richardson & Smit 2017, 8). Dies ist insofern bemerkenswert, als dass in der deutschsprachigen Forschung lehramtsbezogene Differenzierungen, in deren Folge u. a. den Grundschullehrkräften verbreitet eine spezifische Berufswahlmotivation attestiert wird, durchaus üblich sind.

2 Variablenzentrierter Ansatz: Berufswahlmotive von Grundschullehrkräften im Vergleich

Im Ergebnis des Vergleichs der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden differenziert nach den unterschiedlichen Schulformen wird zunächst verbreitet konstatiert, dass die angehenden Gymnasiallehrkräfte das Motiv „Wissen vermitteln“ sowie das inhaltliche Interesse an den Fächern als Berufswahlmotiv häufiger angeben als ihre Kommiliton*innen, die das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen anstreben (vgl. Terhart u. a. 1994; Jürgens & Standop 1997; Ulich 2004; Cramer, 2012; zusammenfassend Cramer, 2016a). Die eigene fachliche Orientierung und Entwicklung erfährt als Hauptmotiv für die Studien- bzw. Berufswahl unter angehenden Gymnasiallehrkräften vereinzelt sogar die größte Zustimmung (vgl. Gröschner & Schmitt 2008).

Auch in neueren Studien werden dem variablenzentrierten Ansatz folgend die durchschnittliche Ausprägung der Berufswahlmotive und weiterer berufswahlrelevanter Faktoren unterschiedlicher Lehrämter miteinander verglichen. Tabelle 1 bietet eine Übersicht zu ausgewählten Befunden, die ergänzend zur tabellarischen Zusammenfassung mit besonderem Fokus auf das Grundschullehramt im Folgenden skizziert werden. So zeigt sich etwa in den Forschungsbeiträgen von Weiß, Kiel u. a., dass die pädagogische Motivation („Ich habe mich für ein Lehramtsstudium entschieden, weil ich Freude am Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen habe.“) bei Grundschullehrkräften signifikant höher ausgeprägt ist als bei den Studierenden für die Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium (vgl. Weiß u. a. 2009; Weiß & Kiel 2013). Das Motiv Idealismus („Ich habe mich für ein Lehramtsstudium entschieden, um Menschen zu formen.“) ist bei den Grundschullehrkräften ebenfalls bedeutsamer als bei den Studierenden des Lehramts für die Realschule und das Gymnasium (vgl. Weiß u. a. 2009; Weiß & Kiel 2013).

Insbesondere im Vergleich mit den Realschul- und den Gymnasiallehramtsstudierenden unterscheiden sich die Grundschullehramtsstudierenden demnach mit einer höheren pädagogischen Motivation und einem größeren Idealismus sowie einem geringeren Fachinteresse („Ich habe mich für ein Lehramtsstudium entschieden, weil ich großes Interesse an einem (oder mehreren) Unterrichtsfach(fächern) habe.“) (vgl. Weiß u. a. 2009; Weiß & Kiel 2013). Das letztgenannte Motiv des Interesses an den Unterrichtsfächern könne hingegen, wie oben angemerkt, als „Hauptmotiv von Studierenden des Gymnasiallehramts [...] genannt werden“ (Weiß, Braune & Kiel 2010, 69): für die Gymnasiallehramtsstudierenden sei die Entscheidung „in erster Linie für ein Fachstudium gefallen“ (ebd., 71). Diese Aussage zur Charakterisierung der Gymnasiallehramtsstudierenden deckt sich allerdings nicht mit den berichteten Daten der Studie, in der – wie auch bei allen übrigen berücksichtigten Lehrämtern – das Motiv „Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ dominiert (Weiß, Braune & Kiel 2010, 70; so auch bei Weiß & Kiel 2013; s. Tab. 1). Gleichwohl zeigt sich, dass das fachspezifische Interesse bei den Studierenden des Gymnasiallehramts im Vergleich am höchsten ausgeprägt ist.

In einer weiteren Untersuchung mit deutschen und Schweizer Studierenden des Lehramts für die Primarstufe und die Sekundarstufe I bestätigt sich, dass das Motiv der Freude am Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen ebenso wie das Motiv „Kinder und Jugendliche in ihrem Lernen und in ihrer Entwicklung zu fördern“ bei den Studierenden des Lehramts für die Primarstufe ausgeprägter ist als bei den Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe I. Das Interesse am Fach und an der Vermittlung ist hingegen bei den Sekundarstufe I-Lehramtsstudierenden größer (Keller-Schneider, Weiß & Kiel 2018, 13).

Unter den Studienwahlmotiven geben angehende Primarstufenlehrkräfte aus der Schweiz als Motiv häufiger die Praxisorientierung und die kürzere Studiendauer an als die Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe I (vgl. Affolter, Hollebstein & Brühwiler 2015). Affolter, Hollenstein und Brühwiler (2015) berichten zudem unter den Berufswahlmotiven höher ausgeprägte fachbezogene und extrinsische Motive für Lehramtsstudierende der Sekundarstufe I im Vergleich zu den Grundschullehramtsstudierenden (ebd.).

In der Studie von Retelsdorf und Möller (2012), der der im deutschsprachigen Raum verbreitet eingesetzte *Fragebogen zur Erfassung der Motivation im Lehramtsstudium* (FEMOLA) (vgl. Pohlmann & Möller 2010) zugrunde liegt, zeigt sich in Abhängigkeit von der Ausprägung der Motive, dass mit einem hohen pädagogischen Interesse die Wahrscheinlichkeit der Wahl des Lehramts für die Grundschule *oder* die Sekundarstufe I steigt. Ein höheres fachliches Interesse verringert die Wahrscheinlichkeit der Wahl dieser beiden Lehrämter (vgl. Retelsdorf & Möller 2012). Höhere Fähigkeitsüberzeugungen verringern die Wahrscheinlichkeit, das Grundschullehramt zu wählen, während das Motiv der wahrgenommenen

Tab. 1: Variablenzentrierter Ansatz:
Berufswahlmotivation von Grundschullehrantsstudierenden im Vergleich

| Studie | Stichprobe(n) | Instrument | Skalen |
|---|--|--|--|
| Affolter, Hollebstein und Brühwiler 2015 | $n = 1394$ 1215 P 179 SEK I | Studienwahl, 20 Items, 5 Skalen, vierstufig (Denzler & Wolter, 2008) Berufswahl, 16 Items, 4 Skalen, vierstufig, Eigenentwicklung | Wissenschaftsorientierung Praxisorientierung Familienorientierung Studiendauer Erfolgsorientierung [Studienbeginn] Fachbezogene Motivation Extrinsische Berufsmotivation Interesse an Schülerin und Schüler Interesse an Vermittlung |
| Keller-Schneider, Weiß & Kiel 2018 | $n = 1722$ 219 P _D 660 P _{CH} 611 SEK I _D 232 SEK I _{CH} | Eigenentwicklung, 11 Skalen, 57 Items, vierstufig | Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen Kinder und Jugendliche fördern Interesse und Freude am Fach Erwartungen an Herausforderung und Vielseitigkeit Idealismus und gesellschaftliche Relevanz d. Berufs Biographisch, Kompensation eigener Erfahrungen Rahmenbedingungen und Sicherheit Zeitlicher Gestaltungsfreiraum Auf Empfehlung anderer Fehlende Alternativen Geringe berufsbezogene Kenntnisse und Interessen |
| Retefeldorf & Möller 2012 | $n = 3449$ 889 P 505 SEK I 2055 GYM | FEMOLA-Fragebogen, 7 Skalen, vierstufig | Pädagogisches Interesse Fachliches Interesse Fähigkeitsüberzeugung Geringe Schwierigkeit Soziale Einflüsse Finanzielle Nützlichkeit Familie/Freizeit |
| Rutsch, Spinath, Rehm, Vogel & Dörfler 2020 | $n = 2138$ 745 P 1139 SEK I 254 SONDP | FEMOLA-Fragebogen, 4 Skalen, | Finanzielle Nützlichkeit Fähigkeitsüberzeugung Erwartete geringe Schwierigkeit Fachliches Interesse |
| Weiß & Kiel 2013 [vgl. auch Weiß, Braune, Steinherr & Kiel 2009] | $n = 1249$ 288 G 156 HS 312 RS 493 GYM | Eigenentwicklung, 9 Skalen, 48 Items, vierstufig | Pädagogische Motivation Idealismus Schüler*innen fördern Fachspezifisches Interesse Herausforderung/Gestaltungsmöglichkeiten Einfacher Weg [Studiengang] Lehramt als Notlösung Berufliche/finanzielle Sicherheit Familienerträglichkeit |

Anmerkungen: P = Primarstufe, SEK I = Sekundarstufe I, G = Grundschule, HS = Hauptschule, RS = Realschule,

| Vergleich der Skalenmittelwerte | | | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|---|
| P M | | SEK I M | | t-Test |
| 2.33 | | 2.36 | | n.s. |
| 3.43 | | 3.31 | | $t(212) = 2.90, p = .004$ |
| 3.09 | | 3.02 | | n.s. |
| 2.29 | | 2.06 | | $t(226) = 4.14, p < .001$ |
| 1.69 | | 1.62 | | n.s. |
| 2.08 | | 2.63 | | $t(230) = -10.63, p < .001$ |
| 2.28 | | 2.42 | | $t(1219) = -2.36, p = .018$ |
| 3.29 | | 3.14 | | signifikant, kein t-Wert berichtet |
| 3.54 | | 3.32 | | $t(1219) = 3.56, p < .001$ |
| P_D M (SD) | SEK I_D M (SD) | P_{CH} M (SD) | SEK I_{CH} M (SD) | F (df) |
| 3.63 (.33) | 3.40 (.49) | 3.64 (.34) | 3.53 (.40) | 61.43*** (1, 1708), $\eta^2 = .035, P > S^{***}$ |
| 3.25 (.44) | 2.94 (.50) | 3.10 (.49) | 3.03 (.45) | 52.04*** (1, 1708), $\eta^2 = .03, P > S^{***}$ |
| 3.10 (.52) | 3.38 (.46) | 3.17 (.50) | 3.46 (.44) | 116.99*** (1, 1708), $\eta^2 = .064, P < S^{***}$ |
| 3.14 (.46) | 3.06 (.49) | 3.22 (.45) | 3.17 (.44) | 6.68* (1, 1708), $\eta^2 = .003, P > S^*$ |
| 3.03 (.50) | 2.84 (.53) | 2.72 (.53) | 2.72 (.57) | 10.52** (1, 1708), $\eta^2 = .006, P > S^{**}$ |
| 2.45 (.40) | 2.51 (.40) | 2.26 (.44) | 2.23 (.47) | n.s. |
| 2.79 (.51) | 2.85 (.57) | 2.48 (.64) | 2.61 (.65) | 8.32** (1, 1708), $\eta^2 = .005, P < S^{**}$ |
| 2.78 (.58) | 2.67 (.63) | 2.72 (.69) | 2.61 (.67) | 9.42** (1, 1708), $\eta^2 = .005, P > S^{**}$ |
| 1.45 (.49) | 1.46 (.50) | 2.72 (.69) | 2.61 (.67) | n.s. |
| 1.34 (.46) | 1.55 (.61) | 1.37 (.50) | 1.42 (.52) | 19.52*** (1, 1708), $\eta^2 = .011, P < S^{**}$ |
| 1.51 (.54) | 1.59 (.57) | 1.30 (.43) | 1.28 (.42) | n.s. |
| P M (SD) | SEK I M (SD) | GYM M (SD) | | |
| 3.66 (.33) | 3.53 (.39) | 3.41 (.46) | | |
| 3.23 (.53) | 3.35 (.50) | 3.44 (.48) | | |
| 3.19 (.47) | 3.21 (.46) | 3.29 (.47) | | |
| 1.49 (.58) | 1.46 (.56) | 1.29 (.50) | | |
| 2.44 (.66) | 2.43 (.72) | 2.31 (.69) | | |
| 2.86 (.63) | 2.98 (.66) | 3.01 (.66) | | |
| 2.91 (.62) | 2.84 (.65) | 2.90 (.68) | | |
| P M (SD) | SEK I M (SD) | SONDP M (SD) | | F (df) |
| 2.84 (0.99) | 3.21 (1.04) | 3.06 (1.02) | | $F(2) = 20.22, p \leq 0.01, \eta_p = 0.02$ |
| 4.02 (0.57) | 4.07 (0.59) | 3.90 (0.55) | | $F(2) = 15.26, p \leq 0.01, \eta_p = 0.016$ |
| 2.78 (1.04) | 2.76 (0.98) | 2.36 (0.96) | | $F(2) = 9.02, p \leq 0.01, \eta_p = 0.009$ |
| 3.90 (0.77) | 4.16 (0.73) | 3.73 (0.88) | | $F(2) = 44.93, p \leq 0.01, \eta_p = 0.044$ |
| G M (SD) | HS M (SD) | RS M (SD) | GYM M (SD) | F (df) |
| 3.52 (.33) | 3.41 (.43) | 3.30 (.41) | 3.24 (.48) | 28,1** (3, 1245), G > RS, GYM |
| 3.11 (.45) | 3.06 (.48) | 2.96 (.52) | 2.96 (.52) | 7,5*** (3, 1245), G > RS, GYM |
| 3.27 (.54) | 3.25 (.53) | 3.07 (.60) | 2.91 (.68) | 26,1** (3, 1245), G > RS, GYM |
| 2.81 (.41) | 2.81 (.41) | 3.00 (.40) | 3.14 (.44) | 49,2** (3, 1245), G < RS, GYM |
| 3.27 (.46) | 3.25 (.49) | 3.07 (.52) | 2.91 (.54) | 7,7** (3, 1245), G > RS, GYM |
| 1.65 (.65) | 1.68 (.66) | 1.66 (.64) | 1.32 (.45) | 34,5*** (3, 1245), G, HS, RS > GYM |
| 1.42 (.54) | 1.52 (.57) | 1.62 (.64) | 1.50 (.45) | 6,9** (3, 1245), G < HS, RS |
| 2.72 (.56) | 2.84 (.63) | 2.93 (.61) | 2.83 (.62) | 6,4** (3, 1245), G < HS, RS, GYM |
| 2.83 (.61) | 2.66 (.69) | 2.84 (.69) | 2.67 (.70) | 6,3** (3, 1245), G > RS, GYM |

GYM = Gymnasium, SONDP = Sonderpädagogik; FEMOLA: Fragebogen zur Erfassung der Motivation im Lehramtsstudium

geringeren Schwierigkeit die Wahrscheinlichkeit der Wahl des Grundschullehramts ebenso erhöht wie die Chance, das Lehramt für die Sekundarstufe I zu wählen. Schließlich erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasiallehramt an Stelle des Grundschullehramts zu wählen, wenn der finanziellen Nützlichkeit als Motiv eine höhere Bedeutung beigemessen wird (ebd.). Insgesamt erweisen sich „lehramtsspezifische Motivationsmaße als prädiktiv für die Wahl eines bestimmten Lehramts“, wobei insbesondere die intrinsischen Motive Effekte zeigen. Eine Ausnahme stellt das Motiv der finanziellen Nützlichkeit dar (ebd.).

In der Studie von Rutsch u. a. (2020) kamen schließlich ebenfalls Skalen des FE-MOLA zur Anwendung. Es ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den drei Lehramtsstudiengängen Primarstufe, Sekundarstufe I und Sonderpädagogik. Im einfachen Kontrast zeigt sich, dass Primarstufenstudierende gegenüber den Sonderpädagogikstudierenden höhere Fähigkeitsüberzeugungen, ein höheres fachliches Interesse und eine geringere finanzielle Nützlichkeit angeben (ebd.).

3 Exkurs: Grundschullehramtsstudentinnen und -studenten im Vergleich

Im Vergleich der Berufswahlmotivation zwischen den Lehrämtern wird einem variablenzentrierten Ansatz folgend stets implizit davon ausgegangen, dass es sich bei den Studierenden wie etwa den angehenden Grundschullehrkräften um homogene Gruppen handeln würde (vgl. Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky 2012). Dem entgegen wäre jedoch zu vermuten, dass sich Lehramtsstudierende innerhalb eines Lehramtsstudiengangs womöglich deutlicher unterscheiden als zwischen den Lehramtsstudiengängen (vgl. Rutsch u. a. 2020). Einen ersten Zugang zur Identifizierung studienganginterner motivationaler Unterschiede bietet der Vergleich der Geschlechter, der in Anbetracht des geringen Anteils männlicher Grundschullehrer und einer damit einhergehenden kontroversen Debatte über die Feminisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs sowie der damit verbundenen bzw. kolportierten Konsequenzen forschungsrelevant erscheint (vgl. Rothland 2014b; Rothland u. a. 2014).

Generell zeigen in der englischsprachigen Forschung sowohl Männer als auch Frauen, die den Grundschullehrerinnen- und -lehrerberuf ergreifen möchten, Interesse am Lehren, den Wunsch mit Kindern zu arbeiten und einen herausfordernden und befriedigenden Job auszuüben (vgl. Thornton, Bricheno & Reid 2002; Mulholland & Hansen 2003). Insbesondere das Motiv, mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten zu wollen, dominiert bei den männlichen wie den weiblichen Lehramtsstudierenden (vgl. Thornton & Reid 2001; Carrington 2002; Mulholland & Hansen 2003; Cushman 2005). Es zeigt sich jedoch, dass männliche Studenten im Vergleich in signifikant geringerem Maße die Wichtig-

keit der Arbeit mit Kindern als entscheidenden Faktor für ihre Berufswahl angeben (vgl. Johnston, McKeown & McEwan 1999).

Unter den weiteren berufswahlrelevanten Faktoren finden sich die folgenden Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die Grundschullehrkräfte werden wollen: Männliche Studenten führen seltener die Aussage, dass sie die Schule immer gemocht hätten, als Grund für ihre Studienwahl an (vgl. Brookhart & Loadman 1996). Auch sehen die Männer die eigenen Lehrkräfte seltener als Vorbilder an (vgl. Montecinos & Nielsen 1997). Männer messen dem Einkommen als berufswahlrelevantem Faktor und der beruflichen Sicherheit hingegen eine höhere Bedeutung bei als Frauen bei (vgl. Johnston, McKeown & McEwan 1999), während die Studentinnen den gesellschaftlichen Nutzen des Grundschullehrerinnen- und -lehrerberufs mehr als ihre Kommilitonen betonen (vgl. ebd.). Ein weiterer Geschlechterunterschied zeigt sich darin, dass Männer externe Beschränkungen (keinen anderen Job bekommen, wenige Alternativen) als bedeutsamer für die Berufswahl Grundschullehramt angeben (vgl. Thornton, Bricheno & Reid 2002). In der deutschsprachigen Forschung wurde die Berufswahlmotivation von Grundschullehramtsstudierenden im Vergleich der Geschlechter im Rahmen der EMW-Studie (Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung; vgl. König u. a. 2013) auf der Basis einer Teilstichprobe von $n = 1017$ deutschen Grundschullehramtsstudierende erhoben (davon $n = 126$ (12,3%) männlich). Die berufswahlrelevanten Faktoren wurden mit den international anschlussfähigen FIT-Choice Skalen (siebenstufiges Rating, vgl. Richardson & Watt 2006; Watt & Richardson 2007; König & Rothland 2012) erfasst.

Tab. 2: Berufswahlmotive im Geschlechtervergleich

| Berufswahlmotive | Frauen (<i>n</i> = 891) | | | Männer (<i>n</i> = 126) | | | <i>t</i> -Test | |
|---|--------------------------|----------|-----------|--------------------------|----------|-----------|----------------|----------|
| | Rang | <i>M</i> | <i>SD</i> | Rang | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
| Arbeit mit Kindern und Jugendlichen | 1 | 6.53 | .69 | 1 | 6.18 | .84 | .000 | .45 |
| Intrinsischer Wert | 2 | 6.08 | .81 | 3 | 5.86 | .75 | .005 | .27 |
| Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten | 3 | 5.96 | .89 | 2 | 5.93 | .95 | n.s. | |
| Fachspezifische Motivation | 4 | 5.69 | .98 | 8 | 5.07 | 1.36 | .033 | .52 |
| Einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten | 5 | 5.62 | 1.00 | 4 | 5.60 | 1.04 | n.s. | |
| Wahrgenommene Lehrbefähigung | 6 | 5.58 | .82 | 5 | 5.52 | .75 | n.s. | |
| Soziale Benachteiligung aufheben | 7 | 5.31 | 1.17 | 7 | 5.16 | 1.18 | n.s. | |
| Berufliche Sicherheit | 8 | 4.91 | 1.24 | 6 | 5.25 | 1.26 | .004 | -.27 |
| Eigene Lehr-Lernerfahrungen | 9 | 4.66 | 1.43 | 9 | 4.59 | 1.35 | n.s. | |
| Vereinbarkeit von Familie und Beruf | 10 | 4.62 | 1.29 | 10 | 4.46 | 1.40 | n.s. | |
| Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung | 11 | 3.80 | 1.64 | 11 | 4.04 | 1.54 | n.s. | |
| Verlegenheitslösung | 12 | 1.69 | .97 | 12 | 2.10 | 1.27 | .001 | -.36 |

(Quelle: Rothland 2014b, 168)

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten, vor allem englischsprachigen Untersuchungen zur Berufswahlmotivation von Männern, die das Grundschullehramt anstreben, sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu diskutieren. In Übereinstimmung mit vorliegenden Forschungsbefunden ist auch in der EMW-Studie das Motiv, mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten zu wollen, bei den Frauen ausgeprägter als bei den Männern ($d = .45$). Gleiches gilt, wenn auch weniger ausgeprägt, für den intrinsischen Wert („Ich wollte schon immer Lehrer/Lehrerin werden“). Die deutschen Grundschullehramtsstudenten messen – wie in der englischsprachigen Forschung (vgl. Johnston, McKeown & McEwan 1999) – der beruflichen Sicherheit eine höhere Bedeutung bei. Die fachspezifische Motivation ist hingegen bei den angehenden Grundschullehrerinnen deutlich höher ($d = .52$)

Im Gegensatz zu den internationalen Forschungsbefunden zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Differenzen hinsichtlich der Bedeutung der eigenen Lehr-Lernerfahrungen oder der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Zuletzt ist auf

einen berufswahlrelevanten Faktor einzugehen, der männlichen Grundschullehrer*innenstudierenden ein etwas höheres Risikopotential attestiert ($d = -.36$). Gemeint ist die höhere Ausprägung des Faktors Wahl des Grundschullehrer*innenberufs aus Verlegenheit (vgl. auch Johnston, McKeown & McEwan 1999). Damit geht bei den Männern ein deutlich späterer Entscheidungszeitpunkt und die Tatsache einher, dass sie sich nicht für das Lehramtsstudium als Erststudiengang und damit als erste Wahl entschieden haben (vgl. Rothland 2014b). Entscheidungsunsicherer (vgl. Montecinos & Nielsen 1997) bezogen auf ihre Berufswahl und unzufriedener mit dem Studium (vgl. Brookhart & Loadman 1996; Mulholland & Hansen 2003) zeigen sich die deutschen Studierenden in der EMW-Studie nicht (vgl. Rothland 2014b).

4 Personenzentrierter Ansatz: Grundschullehrer*innenstudierende in unterschiedlichen Motivprofilen

Im Vergleich zu den bislang berücksichtigten variablenzentrierten Ansätzen werden in Studien personenzentrierte Zugänge seltener gewählt, in denen die einzelne (angehende) Lehrkraft mit ihren Merkmalsausprägungen (wenngleich in Gruppen mit ähnlichen Ausprägungen zusammengefasst) im Vordergrund der Analysen steht. In den personenzentrierten Untersuchungsansätzen wird also nicht die durchschnittliche Berufswahlmotivation beschrieben, sondern die Unterschiedlichkeit der Personen in den Blick genommen (vgl. Dörrenbächer-Ulrich u. a. 2019). Die Generierung eines differenzierteren Bildes der motivationalen Ausgangslagen von Lehramtsstudierenden und die Identifikation von Profilen mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen ist das Ziel (vgl. u. a. Watt & Richardson 2008; Thomson, Turner & Nietfel 2012; König, Drahmman & Rothland 2018; Eder u. a. 2020).

Von Interesse ist der personenzentrierte Ansatz für die Überprüfung der Annahme einer grundschullehramtsspezifischen Motivation in der Weise, als dass kontrolliert werden kann, inwiefern die Grundschullehrer*innenstudierenden eher mehrheitlich einem Profil zugeordnet werden (= homogene, grundschulspezifische Berufswahlmotivation) oder sich eher auf mehrere/alle Profile verteilen (= heterogene, lehramtsunspezifische Berufswahlmotivation).

Die in Tabelle 3 zusammengefassten Befunde zeichnen hier ein Bild mit eindeutiger Tendenz: Grundschullehrer*innenstudierende sind in *allen* Berufswahlprofilen anzutreffen. Während sich in den Studien von Biermann u. a. (2019) sowie Dörrenbach-Ulrich u. a. (2019), in denen der FEMOLA zum Einsatz kam, kein Profil zeigt, in dem die Grundschullehrer*innenstudierenden besonders häufig oder besonders selten anzutreffen wären, sind sie in der Untersuchung von Weiß u. a. (2016) mit dem höchsten Anteil von 53,6% in dem ersten Cluster vertreten, das sich bei einer dem zweiten Cluster (30% Grundschullehrer*innenstudierende) ähnlichen

Tab. 3: Personenzentrierter Ansatz:
Grundschullehramtsstudierende in unterschiedlichen Motivprofilen

| Studie | Stichprobe(n) | Instrument | Skalen |
|---|--|--|---|
| Biermann, Dörrenbächer-Ulrich, Grassmé, Perels, Gläser-Zikuda & Brünken 2019 | n = 801 P = 43,7% SEK I 29,3% GYM 26,9% | FEMOLA- Fragebogen, 7 Skalen, vierstufiges Rating | 1. Pädagogisches Interesse 2. Fachliches Interesse 3. Fähigkeitsüberzeugung 4. Soziale Einflüsse 5. Geringe Schwierigkeit 6. Nützlichkeit finanziell 7. Nützlichkeit Familie/Freizeit |
| Dörrenbächer-Ulrich, Biermann, Brünken & Perels 2019 | n = 312 P 16,7% SEK I 18,3% SEK I+II 57,1% BS 6,7% | FEMOLA-Frage- bogen, 7 Skalen, vierstufiges Rating | 1. Pädagogisches Interesse 2. Fachliches Interesse 3. Fähigkeitsüberzeugung 4. Geringe Schwierigkeit 5. Soziale Einflüsse 6. Nützlichkeit Finanzen 7. Nützlichkeit Freizeit |
| Keller-Schneider, Weiß & Kiel 2018 | n = 1722 219 P _D 660 P _{CH} 611 SEK I _D 232 SEK I _{CH} | Eigenentwicklung, 11 Skalen, 57 Items, vierstufig | 1. Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen 2. Kinder und Jugendliche fördern 3. Interesse und Freude am Fach 4. Erwartungen an Herausforderung und Vielseitigkeit 5. Idealismus und gesellschaftliche Relevanz d. Berufs 6. Biographisch, Kompensation eigener Erfahrungen 7. Rahmenbedingungen und Sicherheit 8. Zeitlicher Gestaltungsfreiraum 9. Auf Empfehlung anderer 10. Fehlende Alternativen 11. Geringe berufsbezogene Kenntnisse und Interessen |
| Weiß, Braun, Neuß & Kiel 2016 | n = 482: 188 FP 220 G 74 FÖRD | Eigenentwicklung, 8 Skalen, 50 Items, vierstufiges Rating | 1. Pädagogische Arbeit mit Kindern 2. Förderung von Kindern (mit ungünstigen Voraussetzungen) 3. Idealismus 4. Berufliche Verantwortung 5. Interesse an (der Vermittlung) Bildungs- inhalten 6. Berufliche Sicherheit 7. Selbstbestimmte Arbeitseinteilung 8. Familienverträglichkeit |

Anmerkungen: P = Primarstufe, SEK I = Sekundarstufe I, SEK I+II = Sekundarstufe I und II, G = Grundschule,

| Profile | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Profil 1 (n = 144) „vorrangig intrinsisch motiviert“</p> <p>P = 45,1%</p> | <p>Profil 2 (n = 186) „vorrangig extrinsisch motiviert“</p> <p>P = 37,3%</p> | <p>Profil 3 (n = 471) „ausgewogenes Profil“</p> <p>P = 45,8%</p> | |
| <p>Profil 1 (n = 52): vorrangig intrinsisch Motivierte</p> <p>P = 15,4%</p> | <p>Profil 2 (n = 49): vorrangig extrinsisch Motivierte</p> <p>P = 10,4%</p> | <p>Profil 3 (n = 162): ausgewogen hoch Motivierte</p> <p>P = 16,9%</p> | <p>Profil 4 (n = 49): ausgewogen niedrig Motivierte</p> <p>P = 10,4%</p> |
| <p>Profil 1 (n = 520): „intrinsisch“ überdurchschnittliche intrinsische Motivation; überdurchschnittlich ist zudem das extrinsische Motiv des Gestaltungsfreiraumes; fehlende Alternativen und geringe berufliche Kenntnisse und Interessen sind unterdurchschnittlich ausgeprägt</p> <p>P_D = 35,5% P_{CH} = 32,4%</p> | <p>Profil 2 (n = 712): „extrinsisch“ Insgesamt durchschnittliche Motivausprägungen; überdurchschnittlich ausgeprägt sind die Motive günstige Rahmenbedingungen, zeitlicher Gestaltungsfreiraum, geringe berufliche Kenntnisse und Interessen und fehlende Alternativen.</p> <p>P_D = 49,5% P_{CH} = 32,9%</p> | <p>Profil 3 (n = 141): „Notlösung“ Starküberdurchschnittlich ausgeprägt sind fehlende Alternativen, geringe berufliche Kenntnisse und Interessen, Berufswahl auf Empfehlung anderer und berufliche Rahmenbedingungen; intrinsische Motive deutlich unterdurchschnittlich</p> <p>P_D = 4,5% P_{CH} = 4,1%</p> | <p>Profil 4 (n = 339): „diffuse Motivation“ Unterschiedliche ausgeprägte Berufswahlmotive; allein das Motiv Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen ist leicht überdurchschnittlich ausgeprägt</p> <p>P_D = 10,5% P_{CH} = 30,6%</p> |
| <p>Cluster 1 (n = 181): Höhere Ausprägung aller Motive im Vergleich zu Cluster 3. 1 und 2 ähnliche intrinsisch-pädagogische und fachliche Motivation. Extrinsische Motive bedeutsamer (hoher Stellenwert selbstbestimmter Arbeit und Familienverträglichkeit.</p> <p>G = 53,6%</p> | <p>Cluster 2 (n = 167): Höhere Ausprägung aller Motive im Vergleich zu Cluster 3. 1 und 2 ähnliche intrinsisch-pädagogische und fachliche Motivation. Extrinsische Motive weniger bedeutsam im Vergleich zu Cluster 1.</p> <p>G = 30%</p> | <p>Cluster 3 (n = 134): Insgesamt geringere Ausprägung aller Motive.</p> <p>G = 16,4%</p> | |

GYM = Gymnasium, FP = Frühpädagogik, FÖRD = Förderpädagogik, BS = Berufsschule

intrinsisch-pädagogischen *und* fachlichen Motivation durch einen höheren Stellenwert extrinsischer Motive auszeichnet. Im dritten Cluster mit insgesamt gering ausgeprägten Berufswahlmotiven sind 16,4% Grundschullehramtsstudierende anzutreffen. Interessanterweise ist in der international vergleichenden Studie von Keller-Schneider, Weiß und Kiel der Anteil der deutschen Grundschullehramtsstudierenden im Profil „extrinsisch“ mit 49,5% am höchsten, gefolgt von 35,5% im Profil „intrinsisch“.

Die Verteilungen der Grundschullehramtsstudierenden auf die unterschiedlichen Profile der Berufswahlmotivation bzw. ihr jeweiliger prozentualer Anteil am einzelnen Profil widersprechen der Annahme einer homogenen Berufswahlmotivation von Grundschullehramtsstudierenden deutlich, wie sie im variablenzentrierten Ansatz unterstellt wird. Dies wird abschließend auch bestätigt, wenn lehramtsintern Motivationsprofile von Grundschullehramtsstudierenden erfasst werden. Drei Profile konnten abermals auf der Basis des FEMOLA (Stichprobe: $n = 209$) in der Untersuchung von Billich-Knapp, Künsting und Lipowsky (2012) identifiziert werden, die sich in Abhängigkeit von der Zustimmung zu den extrinsischen und intrinsischen Motiven differenzieren lassen. Unterschieden werden (1.) nutzenorientiert-pragmatische Lehramtsstudierende, (2.) motivational ausgewogene und (3.) vorrangig pädagogisch motivierte Studierende (ebd., 696).

1. *Nutzenorientiert-pragmatische Gruppe* ($n = 24$, 10,8%): Im Vergleich zu den anderen beiden Profilen weist diese Gruppe den geringsten Wert intrinsischer Motive auf, zeichnet sich durch die niedrigste Fähigkeitsselbstüberzeugung aus und hat nur eine durchschnittliche Ausprägung der sozialen Beeinflussung auf die Berufswahl. Diese Gruppe schätzt das Lehramtsstudium als kaum schwierig ein und weist hohe Werte bei der Zustimmung zu Nützlichkeitsaspekten auf. Sie zeigt zudem weniger Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Insgesamt dominieren die extrinsischen Motive (ebd., 708f.)
2. *Motivational-ausgewogene Gruppe* ($n = 123$, 58,2%): Die größte Gruppe weist in allen Bereichen der intrinsischen Motivation im Vergleich mit den anderen Gruppen die höchsten Werte auf und zeigt ein hohes fachliches Interesse. Bezogen auf die Schwierigkeit des Grundschullehramtsstudiums zeigen sich im Vergleich zu den anderen Gruppen durchschnittliche Werte. Die Studierenden dieses Profils zeichnen sich überdies durch hohe Werte bezogen auf den sozialen Einfluss und die Nützlichkeitsaspekte aus. Wie der Profilname suggeriert, ist für die Gruppe eine hohe Ausprägung von intrinsischen *und* extrinsischen Studienwahlmotiven zu konstatieren (ebd., 709)
3. *Vorrangig pädagogisch motivierte Gruppe* ($n = 62$; 31%): Im Vergleich zur motivational-ausgewogenen Gruppe zeichnet sich diese Gruppe durch ein geringeres fachliches Interesse aus, wobei das pädagogische Interesse (Leitmotiv dieser Gruppe) ähnlich stark ausgeprägt ist. Weniger wichtig sind für diese Studierende die Nützlichkeitsaspekte sowie die Erwartung, ein leichtes Studium zu absolvieren (ebd., 709)

5 Diskussion

Ausgehend von dem wiederholt vorgebrachten Stereotyp der kindorientierten Grundschullehrerin, die der fachorientierten Lehrkraft an den weiterführenden Schulen, insbesondere am Gymnasium, gegenüber gestellt wird und der Annahme, dass der Wahl eines Lehramtsstudiengangs bzw. einer Schulform eine spezifische Motivationslage zugrunde liegt, die im Falle der Grundschullehramtstudierenden „in deutlichem Kontrast zu Lehrkräften anderer Schularten“ stehe (Weiß u. a. 2009, 126), wurden die neueren Befunde zur Berufswahlmotivation von (Grundschul-)Lehramtsstudierenden auf empirische Belege für die tradierten Mutmaßungen hin geprüft.

Bilanzierend scheint sich in der Zusammenschau der skizzierten Befunde dem variablenzentrierten Zugang folgend *auf den ersten Blick* das tradierte Bild der kindorientierten und vor allem pädagogisch interessierten Grundschullehramtstudierenden, die sich statistisch signifikant von den Lehramtsstudierenden der weiterführenden Schulen und hier insbesondere von den Gymnasiallehramtsstudierenden mit einem höheren Fachinteresse unterscheiden, zu bestätigen. Eine daraus abgeleitete holzschnittartige Kontrastierung der Berufswahlmotivation von Grundschullehramtstudierenden im Vergleich mit anderen Lehramtsstudiengängen wird durch die vorliegenden Daten jedoch *nicht* gedeckt, geschweige denn die Annahme eines deutlichen Kontrasts. Die „Pädagogische Motivation“ (vgl. Weiß & Kiel 2013), das „Pädagogische Interesse“ (vgl. Retelsdorf & Möller 2012), der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammen zu sein (vgl. Keller-Schneider, Weiß & Kiel 2018) stehen in *allen* jeweils zum Vergleich herangezogenen Lehramtsstudiengängen an erster Stelle (s. Tab. 1). Allein in der schweizerischen Stichprobe bei Affolter, Hollenstein und Brühwiler (2015) liegt das „Interesse an Vermittlung“ vor dem „Interesse an Schülerinnen und Schülern“ – sowohl bei den Lehramtsstudierenden für das Lehramt Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I. *Kein* Lehramtsstudiengang kann vor dem Hintergrund der berücksichtigten Befunde über das Berufswahlmotiv des fachlichen Interesses charakterisiert werden.

Hinzu kommt, dass die Mittelwertunterschiede in allen Untersuchungen unabhängig von den verwendeten Erhebungsinstrumenten im Vergleich der Lehramtsstudiengänge gering ausfallen (bspw. „Pädagogisches Interesse“: $P M = 3.66$, $SD = .33$, $SEK I M = 3.53$, $SD = .39$, $GYM M = 3.42$, $SD = .46$; „Fachliches Interesse“: $P M = 3.23$, $SD = .53$, $SEK I M = 3.35$, $SD = .50$, $GYM M = 3.44$, $SD = .48$; Retelsdorf & Möller 2012, 9). Dies untermauern auch die – sofern berichtet – geringen Effektstärken. Die identifizierten Differenzen sind zwar vielfach statistisch signifikant, jedoch praktisch kaum relevant. Somit „eröffnen die sehr geringen Effektstärken [...] die Frage, ob die differierenden Ausprägungen verschiedener Dimensionen der Berufswahlmotivation tatsächlich bedeutsam für die Wahl eines spezifischen Lehramtsstudiengangs sind“ (Rutsch u. a. 2020, 93).

Einschränkend kommt schließlich hinzu, dass im Vergleich der Berufswahlmotivation zwischen den Lehrämtern, wie oben bereits angeführt wurde, implizit davon ausgegangen wird, dass es sich bei den jeweiligen Lehramtsstudierenden-Gruppen differenziert nach der angestrebten Schulform um homogene Gruppen handeln würde (vgl. Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky 2012). Wie die Befunde aus Untersuchungen belegen, die einem personenzentrierten Ansatz folgen, ist dies nicht zutreffend: Die untersuchten Grundschullehramtsstudierenden erweisen sich *nicht* als homogene Gruppe. Die Berufswahlmotivation *der* Grundschullehramtsstudierenden, in der in charakteristischer Weise bestimmte Motive eindeutig – auch im Vergleich zu anderen Lehramtsstudiengängen – dominieren, gibt es nicht (ebd., 715). Stattdessen bildet innerhalb der Grundschullehramtsstudierenden das *motivational ausgewogene* Profil mit 59 % der Gesamtstichprobe die größte Gruppe. Sie ist sowohl pädagogisch als auch fachlich interessiert, lässt sich aber auch von sozialen Einflüssen und Nützlichkeitsaspekten leiten, sodass insgesamt sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive zum Tragen kommen (vgl. Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky 2012). Es wird daher Zeit, sich vom Klischee der kindorientierten Grundschullehrerin zu verabschieden – und von dem dominant fachorientierten Gymnasiallehrer ebenso!

Literatur

- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, Chr. (2015): Unsere zukünftigen Lehrpersonen: Idealistisch, realistisch oder selbstbewusst pragmatisch. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (1), 69-91.
- Ammann, Th. (2004): Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, A., Dörenbacher-Ulrich, L., Grassmé, I., Perels, F., Gläser-Zikuda, M. & Brünken, R. (2019): Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilanalytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 33 (3-4), 177-189.
- Billich-Knapp, M., Künsting, J. & Lipowsky, F. (2012): Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (5), 696-719.
- Brookhart, S.M. & Freeman, D.J. (1992): Characteristics of Entering Teacher Candidates. Review of Educational Research 62 (1), 37-60.
- Brookhart, S.M. & Loadman, W.E. (1996): Characteristics of male elementary teachers in the U.S.A., at teacher education program entry and exit. In: Teaching and Teacher Education 12 (2), 197-210.
- Carrington, B. (2002): A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career. In: Educational Studies 28 (3), 287-303.
- Combe, A. (1996): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 501-520.
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Cramer, C. (2016a): Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In: A. Boeger (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS, 31-56.
- Cramer, C. (2016b): Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In: M. Rothland (Hrsg.). Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, 261-276.
- Cushman, P. (2005): It's just not a real bloke's job: male teachers in the primary school. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33 (3), 321-338.
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Biermann, A., Brünken, R. & Perels, F. (2019): Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden und Aspekte ihrer professionellen Kompetenz. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 51 (1), 45-61.
- Eder, A.M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F. & Katstaller, M. (2020): Profile von Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10 (3), 317-335.
- Fock, C., Glumpler, E., Hochfeld, I. & Weber-Klaus, S. (2001): Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierungen von Lehramtsstudierenden. In: E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.): Frauen in pädagogischen Berufen: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 212-240.
- Fray, L. & Gore, J. (2018): Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007-2016. In: *Teaching and Teacher Education* 75, 155-163.
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2008): „Fit für das Studium?“ – Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. Empirische Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Praxissemester an der Universität Jena. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1605–624.
- Han, J. & Yin, H. (2016): Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education* 3 (1), 1217819.
- Heinz, M. (2015): Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. In: *Educational Research and Evaluation* 21 (3), 258-297.
- Johnston, J., McKeown, E. & McEwen, A. (1999): Choosing primary teaching as a career: the perspectives of males and females in training. In: *Journal of Education for Teaching* 25 (1), 55-64.
- Jürgens, E. & Standop, J. (1997): Berufswahlmotive. In: *Grundschule*, 29 (2), 46-48.
- Keller-Schneider, M., Weiß, S. & Kiel, E. (2018): Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder „da wusste ich nichts besseres“? In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40 (1), 100-200.
- König, J. & Rothland, M. (2012): Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40 (3), 289-315.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013): Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (3), 553-577.
- König, J., Drahtmann, M. & Rothland, M. (2018): Motivprofile von Lehramtsstudierenden zu Beginn der Lehrerbildung. Anwendung und Validierung eines personenzentrierten Ansatzes in Deutschland und Österreich. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 8 (2), 153-171.
- Mehmel, U. (1992): Ich will Grundschullehrerin werden. In: *Grundschule* 24 (10), 22-24.
- Montecinos, C. & Nielsen, L. E. (1997): Gender and Cohort Differences in University Students' Decisions to Become Elementary Teacher Education Majors. In: *Journal of Teacher Education* 48 (1), 47-54.
- Mulholland, J. & Hansen, P. (2003): Men who become Primary School Teachers: an early portrait. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 31 (3), 213-224.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24 (1), 73-84.

- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation, ein Lehramt zu studieren. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (1), 5-17.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006): Who choose teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three australian universities. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34 (1), 27-56.
- Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2016): Factors Influencing Teaching Choice: Why Do Future Teachers Choose the Career? In: J. Loughran & M.L. Hamilton, M.L. (Hrsg.): *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, 275-304.
- Rothland, M. (2014a): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann, 319-348.
- Rothland, M. (2014b): Warum wollen Männer Grundschullehrer werden? Auf der Suche nach geschlechts- und lehramtsspezifischen berufswahlrelevanten Faktoren. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9 (2), 161-178.
- Rothland, M., König, J., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou u. a. (2014): Mit „männlicher Wucht“ in das „weibliche Biotop“? Über Männer, die Grundschullehrer werden wollen. In: *Soziale Passagen* 6 (1), 141-159.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018): Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1011-1034.
- Rutsch, J., Spinath, B., Rehm, M., Vogel, M. & Dörfler, T. (2020): Unterscheiden sich Sonderpädagogikstudierende bezüglich Berufswahlmotivation und pädagogischer Vorerfahrungen von Primarstufen- und Sekundarstufenstudierenden. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 34 (1), 87-98.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt u. a.: Lang.
- Thomson, M. M., Turner, J. E. & Niefeld, J. L. (2012): A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. In: *Teaching and Teacher Education* 28 (3), 324-335.
- Thornton, M. & Reid, I. (2001): Primary school teaching as a career: the views of the successfully recruited. *Journal of Education for Teaching* 27 (1), 111-113.
- Thornton, M., Bricheno, P. & Reid, I. (2002): Students' reasons for wanting to teach in primary school. In: *Research in Education* 67 (1), 33-43.
- Ulich, K. (1998): Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: *Die Deutsche Schule* 90 (1), 64-78.
- Ulich, K. (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007): Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT- Choice Scale. In: *Journal of Experimental Education* 75 (3), 167- 202.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008): Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. In: *Learning and Instruction* 18 (5), 408-428.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012): Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. In: *Teaching and Teacher Education* 28 (6), 791-805.
- Watt, H.G.M., Richardson, P.W. & Smit, K. (2017): Why teach? How Teachers' Motivations Matter around the World. In: H.M.G. Watt, P.W. Richardson & K. Smith (Hrsg.): *Global Perspectives on Teacher Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-21.

- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2009): Studium Grundschullehramt: Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2 (2), 126-138.
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010): Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte: Sind GymnasiallehrerInnen anders? In: *journal für lehrerInnenbildung* 10 (3), 66-73.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2013): Who chooses teaching and why? In: *Issues in Educational Research* 23 (3), 415-433.
- Weiß, S., Braun, A., Neuß, N. & Kiel, E. (2016): Motive der Berufswahl – Studierende der Studiengänge Grundschullehramt, Förderschule und Frühpädagogik im clusteranalytischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9 (1), 148-163.

Gisela Steins

Frauen im Grundschullehrer*innenberuf

1 Einleitung

Ein Blick auf Frauen im Grundschullehrer*innenberuf erscheint fast gleichbedeutend mit einem Blick auf das Grundschullehramt selbst, denn Lehrer gibt es kaum. Die klassische Annäherung an das Thema ist die Einführung in Geschlechterstereotype und die anschließende Beweisführung für die Gleichheit der Geschlechter. Anders als vielleicht erwartet, beginnt dieser Beitrag mit der Gruppe, für die die Grundschule da ist, mit den Kindern: Was brauchen Kinder im Grundschulalter und was müssen Lehrkräfte in der Grundschule können, damit die Kinder auch das bekommen, was sie brauchen? Was haben diese Fragen mit *Frauen* im Grundschullehrer*innenberuf zu tun? Was folgt daraus für die Weiterentwicklung der Profession? Das Ziel des Beitrags ist es, durch Überlegungen zu diesen Fragen den Professionsdiskurs anzureichern.

2 Kinder in der Grundschule

Die Grundschule nimmt alle schulfähigen Kinder auf. Kinder machen dort ihre ersten Erfahrungen mit dem Lernen in einer schulischen Gruppe. Die Klassensituation in der Grundschule ist noch komplexer als sie ohnehin schon in den weiterführenden Schulen ist (vgl. Dollase 2012), denn die Kinder müssen das Lernen erst lernen und sind besonders unterschiedlich in Bezug auf ihre Vorerfahrungen mit schulrelevanten Verhaltensweisen und Selbstregulationsfähigkeiten (vgl. Mietzel 2002). In einer Lerngruppe sitzen Kinder, die bereits lesen und schreiben können und dies gerne tun, neben Kindern, die weder lesen noch schreiben können, am liebsten noch den ganzen Tag spielen würden und Schwierigkeiten haben, sich über längere Zeit zu konzentrieren.

Trotz dieser Unterschiede überwiegen die Gemeinsamkeiten. Auch erwachsene Menschen in einer größeren Gruppe lassen sich leichter von anderen mit Verhaltensweisen anstecken, die den eigentlichen Aufgaben der Gruppe zuwiderlaufen (vgl. Hatfield u. a. 1992; Forsyth 2019), insofern ist Selbstregulation immer eine bewusste Arbeit. Bei Kindern aber kann diese Fähigkeit empfindlich durch Einflüsse der Gruppe gestört werden. Die Fähigkeit, reflexiv und selbstkritisch auf das eigene Verhalten zu schauen und es mit den geforderten Normen und Standards

abzugleichen, ist erst gegen Ende der Schulzeit in der Grundschule so weit entwickelt, dass die Kinder wirklich beginnen können, selbstständiger zu arbeiten und ihre motorischen, emotionalen und anderen Impulse zu kontrollieren, Perspektiven zu übernehmen und selbstreflexiv zu handeln (vgl. Mietzel 2002; Dollase 2014; Steins 2016).

Stärker als ältere Kinder dies tun, identifizieren sich Kinder in der Grundschule mit den erwachsenen Bezugspersonen, also auch den Lehrkräften (vgl. Hamre & Pianta 2005). Deren Blick auf die Kinder in Form von Interaktion und formaler Rückmeldung ist wichtig für die Entstehung von Konzepten eigener Begabung und dem Selbstwertgefühl. Kinder fragen sich, ob sie gemocht werden, ob man sie für klug hält und interpretieren das Verhalten ihrer Lehrkräfte in Bezug auf Hinweisreize für diese Fragen (vgl. Mietzel 2002; Steins 2020). Das Selbstkonzept ist zwar noch in hohem Maße fluide, aber es wird bereits in der Grundschulzeit geformt (vgl. Dweck 2017).

In der Grundschulzeit werden z. B. die eigenen Vorstellungen von Geschlecht und Gender weiterentwickelt oder stabilisiert: Schon kleine Kinder, vor Schuleintritt, kennen die stereotypen Zuschreibungen an ihr Geschlecht und üben sie für die eigene Geschlechterrolle ein (vgl. Altstötter-Gleich 2004; Hannover 2010). Wenn die elterliche Erziehung ebenfalls diese Zuschreibungen unterstützt, werden bei jungen Kindern diese Stereotype bereits sehr früh gefestigt (vgl. Steins 2008). Diese Motivation, es richtig zu machen, entspringt einem tiefen Bedürfnis der Bezugsgruppe anzugehören (vgl. Baumeister & Leary 1995) und gilt für viele soziale Regeln, die Kinder zwischen ihrem 8. und 9. Lebensjahr entdecken und als Aspekte ihres Überzeugungssystems von sich selbst, anderen und der Welt integrieren (vgl. Janoff-Bulman 1992). Je enger die wahrgenommenen Vorgaben und Erwartungen des sozialen Kontextes, desto weniger kann ein eigenes von diesen Regeln unabhängiges Repertoire an Interessen und Verhaltensweisen aufgebaut werden (vgl. Steins 2008).

Wenn die Kinder wichtige Kulturfertigkeiten ausgebildet haben, in der Lage sind, sich besser selber zu regulieren, was während der gesamten Schullaufbahn bis weit über die Pubertät hinaus eine Herausforderung bleibt, und ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen sichtbar entwickelt haben, dann gehen die Kinder auf die weiterführenden Schulen.

3 Bedarfe der Kinder und zentrale Kriterien für Lehrkräfte an Grundschulen

Fähigkeiten von Lehrkräften, die man sichern sollte, bemessen sich nach dem Wissen über die Bedarfe von Kindern für deren guter Entwicklung. Was die Resultate dieser Entwicklung sein sollen, unterliegt einem Wandel, der mindestens von Wissen und gesellschaftlichen Zielen beeinflusst wird (vgl. Steins 2020).

3.1 Zum Stand des Wissens

Kinder und Jugendliche profitieren stark von Wärme in der Interaktionsgestaltung mit signifikanten erwachsenen Bezugspersonen. Wenn die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden zugewandt, unterstützend und zutrauend ist, hat sie einen positiven Einfluss auf die schulische Entwicklung aller Schüler*innen, besonders aber auf Lernende, die aufgrund ihrer Herkunft oder persönlicher Problematiken einer besonderen Zuwendung bedürfen (vgl. Hamre & Pianta 2005; Wang u. a. 2013, Steins 2020). Ein freundliches und unterstützendes Verhältnis ist auch ein relevanter präventiver Faktor für das Auftreten von Bullying und anderen desintegrativen Prozessen (vgl. Ertesvag 2016, Hughes & Im 2016). Das Verhalten der Lehrkräfte beeinflusst bedeutsam das soziale Klima in der Klasse und dieses wiederum die Schullust und Lernfreude der Schüler*innen (vgl. Wentzel 2002).

Ein freundlicher Interaktionsstil ist also ein zentraler Bedarf von Kindern und Jugendlichen (vgl. Steins 2020). Lehrkräfte an Schulen können die Entwicklung der Schüler*innen nicht gut unterstützen ohne die Fähigkeiten, die einen solchen Interaktionsstil ermöglichen.

3.2 Gesellschaftliche Ziele

Gesellschaftliche Ziele spielen eine große Rolle für die Ausbildung von Lehrkräften. Schulsysteme in autokratisch geführten Nationen streben mit Schulbildung andere Ziele an als wirkliche Demokratien (vgl. Bueno de Mesquita & Smith 2012). Mündigkeit und Aufklärung können in Autokratien keine Ziele sein, sondern der gehorsame Einsatz von Menschen ist gefragt zur Erhaltung der Machtverhältnisse. Demokratien aber wollen eine Weiterentwicklung, die allen zu Gute kommen kann, und setzen daher auf die Innovationsfähigkeit von Menschen, die dafür lernen, Bestehendes kritisch bewerten zu können und gewinnbringend für die Allgemeinheit weiterzuführen. Dafür muss notwendigerweise auch Ungehorsam gegenüber Autoritäten in Kauf genommen werden; Kinder in Demokratien dürfen mehr in der Schule als in Autokratien (vgl. Steins & Welling 2010).

Damit werden in echten Demokratien, welche den nachfolgenden Generationen eine individuelle Entwicklung ihrer Potentiale ermöglichen wollen, nicht nur Lehrkräfte mit sehr guten Fachkenntnissen wichtig, sondern Lehrkräfte sollten auch Fachinhalte so vermitteln können, dass Schüler*innen zum selbstständigen Denken angeregt werden. Auch sollten Lehrkräfte eine Gruppe freundlich anleiten und Diskurse führen können, die auf Argumenten beruhen im Sinne von Anregung zum Mitdenken und aktiver Partizipation und nicht auf Gehorsam aufgrund von Sanktionsmacht (vgl. Ryan 1991). Die Leitung einer Klasse kann dementsprechend nicht mit Standardmitteln autoritärer Macht bewerkstelligt werden, sondern sie muss persönlich überzeugend sein, zur Gerechtigkeitswahrnehmung beitragen, und mit der ganzen Persönlichkeit bewerkstelligt werden und

auf einer guten Beziehung zwischen Lehrkraft und den Lernenden beruhen (vgl. Dollase 2012).

Diese Aspekte sind nicht spezifisch für die Grundschule, sie bedürfen aber in der Grundschule einer besonderen Umsicht und vor allem Persistenz, da hier die Kinder mit extrem unterschiedlichen Voraussetzungen starten und in der Regel nicht über die grundlegenden Kulturfertigkeiten verfügen.

4 Wie steht es um die Bedarfe für die Kinder in der Grundschule?

Werden Lehrkräfte in der Grundschule diesen Kriterien gerecht, die von der kindlichen Entwicklung und den Zielen eines Schulsystems innerhalb einer demokratischen Gesellschaft ausgehen?

Vor einiger Zeit wurde in Deutschland problematisiert, dass es mehr Frauen als Männer in der Grundschule gibt (vgl. Hastedt & Lange 2012; Hurrelmann & Schultz 2012). Frauen arbeiten als Lehrkraft sehr viel häufiger in der Grundschule im Vergleich zu Männern. Der Anteil der Vollzeit beschäftigten Frauen beträgt 84.32%, derjenige der vollzeitbeschäftigten Männer 15.69 % (vgl. Statistisches Bundesamt, 2019/20). Während in der Grundschule in Teilzeit arbeitende Lehrkräfte zu 95.20 % Lehrerinnen sind, sind es nur 4.80 % der Lehrer und während von den stundenweise arbeitenden Lehrkräften 83 % weiblich sind, sind nur 16.58 % männlich. Zwar arbeiten Frauen an allen Schulformen insgesamt häufiger und häufiger in Teilzeitkonstellationen im Vergleich zu Männern; diese auf die Kategorie Geschlecht bezogenen Asymmetrien sind in der Grundschule aber besonders ausgeprägt. Ebenfalls arbeiten Frauen disproportional zum erwartbaren Anteil seltener als Schullektorin, besonders in den alten Bundesländern und besonders in den Grundschulen (vgl. von Lutzau 2008). Grundschullehrkräfte werden schlechter bezahlt als Lehrkräfte an anderen Schulformen.

Diesen Unterschied in erwartbarer und tatsächlicher Verteilung in Hinblick auf die Berufsentscheidung Grundschullehramt finden wir in einer Reihe von Berufen vor. Eine horizontale Segregation ist unübersehbar in den Berufsentscheidungen der Geschlechter (vgl. Berufsbildungsbericht 2020), aber auch eine vertikale Segregation, die sich vor allem in einem Gender Pay Gap zu Ungunsten der Frauen zeigt (vgl. Global Gender Gap Report 2021). Auch, wenn es bei der Wahl von Studiengängen zu mehr Diversität bei den Frauen gekommen ist, gilt das weniger für männliche Studierende (vgl. Genderatlas Schule 2020).

Besonders, so wird behauptet, für Jungen sei es schädlich, nur von Frauen unterrichtet zu werden und nur Frauen als Modelle zu haben, zumal bereits in den vorschulischen Einrichtungen überwiegend Frauen arbeiten würden. Somit wären Jungen systematisch benachteiligt und würden auch deshalb schlechtere

Schulleistungen zeigen als Mädchen. Logischerweise würden also durch diese Tatsachen Mädchen bevorzugt, deshalb hätten die Mädchen die Jungen überholt. Die sogenannte Feminisierungsdebatte war verbunden mit eindringlichen Vorschlägen zu Maßnahmen, die Bildungsbenachteiligung für die Jungen zu beheben (vgl. Hurrelmann & Schultz 2012). So gab und gibt es auch einige Vorschläge, was man tun könne, um diese Situation zu ändern: Damit mehr Männer in die Grundschule kommen, solle z. B. das Gehalt angehoben werden, auch bei der Werbung für diesen Beruf solle weniger auf das Sich-Kümmern eingegangen werden, es solle stärker auf Aufstiegschancen und fachliche Dinge eingegangen werden. Beides wird als ein Anheben des Ansehens des Berufs angesehen, womit natürlicherweise mehr Männer in den Beruf drängen würden (vgl. Kappler u. a. 2014), das wiederum würde den Jungen zu Gute kommen (vgl. Hurrelmann & Schultz 2012).

Die Feminisierungsdebatte zeigt, dass Zahlen allein keinen objektiven Zugriff auf die Realität darstellen. Zahlen werden interpretiert; sie sind in der Feminisierungsdebatte das Material gewesen, soziale Konstruktionen von Geschlecht zu aktivieren und diese auf die Realität zu projizieren. Tatsache ist, dass das Geschlecht der Lehrkräfte nicht entscheidend für die schulische und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder ist, sondern entscheidend ist die Interaktionsqualität der Lehrkräfte (Freundlichkeit, Erwartung, Unterstützung, Gruppenführung) und das Selbstkonzept der Kinder, welches durch Interaktionsqualitäten erwachsener Bezugspersonen geformt wird (vgl. Hattie 2009; Dweck 2017; Steins 2020).

Die reine Addition von Männern verbessert also nicht das Grundschulsystem; die Argumentation, dass sie es täte allerdings erscheint anachronistisch (vgl. Eagly u. a. 2019). In dem Feminisierungsdiskurs sind allerdings einige zentrale Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Profession untergegangen bzw. in Misskredit geraten.

5 Die Profession und ihre Stereotype

Ein professioneller Interaktionsstil auf der Basis der Befunde internationaler Forschung würde die Schwerpunkte der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften verschieben, denn diese Fähigkeit muss erlernt und geübt werden. In der Professionsdebatte wird ein professioneller Interaktionsstil in diesem Sinne (freundlich, unterstützend, zutrauend) sehr häufig verkürzend unter dem Verb *care* (to care = sich kümmern), gefasst. Das Sich-Kümmern (eine warme Eigenschaft) jedoch wird geschlechterstereotyp den Frauen mehr zugetraut als Männern, gleichzeitig aber kontrastiert mit dem Sich-durchsetzen-Können (eine Kompetenz), was die Frauen weniger gut könnten als die Männer (vgl. Eagly u. a. 1992).

Wärme und Kompetenz sind mit Geschlechterstereotypen verwoben (vgl. Cuddy u. a. 2011). Geschlechterstereotype schreiben Frauen eher Aspekte der Community, Wärme, also feminine Zuschreibungen zu, die nicht als gleichermaßen Kompetenz verkörpernd wahrgenommen werden wie Aspekte der Agency und Instrumentalität, also maskuline Eigenschaften (vgl. Abele u. a. 2016). In Organisationskontexten jedoch wird häufig nur Kompetenz als wichtig angesehen, Wärme nicht. Wenn beides gefragt ist, vermindert die Wahrnehmung von Kompetenz, insbesondere bei Frauen, von denen Wärme erwartet wird, sogar die Wahrnehmung von Wärme, in vielen Berufsdomänen zum Nachteil der Frauen und des Prestiges des Berufs (Cuddy u. a. 2011; Steins 2019).

Unterschiede innerhalb der beiden Kategorien biologisch weiblich und biologisch männlich sind weitaus bedeutsamer als diejenigen zwischen diesen beiden Gruppen (vgl. Eagly u. a. 1992; Maccoby 2000; van Laere u. a. 2014; van Schaik & Michel 2020). Man kommt daher durch generalisierende Behauptungen über *die* Frauen oder *die* Männer zu falschen Schlüssen, die unglücklicherweise die Fremd- und Selbstbilder und den Blick auf die Welt beeinflussen. So denken Frauen im Grundschullehrerberuf durchaus, dass ein Kollege gut wäre, damit der Lehrkörper mehr Autorität bekommen kann, schreiben also ihren Kollegen aufgrund deren Merkmal biologisch männlich Kompetenzen in Bezug auf Durchsetzungsvermögen zu, die ihnen selber aufgrund ihres Merkmals biologisch weiblich abgehen würden (vgl. Vogt 2002; Baar 2012; Niehaus 2012; Brownhill 2014). Dass dieses Phänomen so international ist (vgl. Acker 1995; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman 2014), ist kein Beweis für einen tatsächlichen Geschlechterunterschied, sondern weist auf einen Wahrnehmungsfehler hin; Menschen neigen zu falschen Vorannahmen und irrigen Schlussfolgerungen. Heider (1958) beschreibt den irrigen Syllogismus: John ist ein Mann, Männer können x, also kann John x. Gleiches passiert nicht nur in Bezug auf das Geschlecht, sondern auch in Bezug auf Migrationshintergrund (vgl. Rotter 2012) und andere zentrale Personenmerkmale (Steins 2020).

Die Betonung von angeblichen Unterschieden führt zur Aufrechterhaltung dieser Unterschiede durch selbsterfüllende Prophezeiungen und Stereotype Threat (vgl. Hirnstein & Hausman 2010). Die Forschung und Diskussion um den Grundschulberuf aktiviert durch die Art und Weise der Diskursführung und der Betonung des Grundschullehrberufs als Frauenberuf insbesondere Geschlechterstereotype, die für eine Weiterentwicklung des Ausbildungsstandards der Grundschullehrkräfte nicht förderlich sind (vgl. Düro 2008; Koppetsch 2015; Nieminen 2020). Allerdings gilt das auch für andere Forschungsgebiete, denn auch Forschende haben wirklichkeitsinkongruente Vorstellungen von Gender und Geschlecht (vgl. Westbrook & Saperstein 2015; Steins 2019).

6 Fazit

Aus den bisherigen Gedanken ergeben sich folgende Schlussfolgerungen für die Weiterführung der Professionalisierung von Grundschullehrer*innen: Vom Bedarf der Schüler*innen ausgehend ist eine fundierte Ausbildung in Interaktionsfertigkeiten notwendig. Diese ist völlig unabhängig vom Geschlecht einer Person notwendig, denn sie ist nicht natürlicherweise gegeben. Internationale Studien (Hattie 2009) und Studien im deutschsprachigen Raum (vgl. Krumm u. a. 1997) zeigen, dass es hier einen wichtigen Bedarf gibt. Es wäre äußerst wünschenswert, dass dieser Bedarf als grundlegend erkannt wird.

Denn die besten Curricula, Präventions- und Interventionsprogramme nutzen wenig, wenn sie nicht freundlich und zutrauend sowie unterstützend vermittelt werden können. Bislang wird die Relevanz von Wärme unterschätzt, auch wenn sich allmählich ein Bewusstseinswandel in der (amerikanischen) Öffentlichkeit vollzieht (vgl. Eagly u. a. 2019); hier stehen noch vergleichbare Studien für Deutschland aus.

Konkret lassen sich professionelle Interaktionsstile nach verschiedenen Kriterien beschreiben und beobachten. Freundlichkeit wird durch verschiedene beobachtbare Verhaltensweisen vermittelt (vgl. Steins 2020). Hierzu gehören z. B. ein freundlicher Umgang mit den Eltern, Kultursensibilität, metalinguistische Achtsamkeit, angemessene Forderungen, freundliche Präsenz. Aber auch Gendersensibilität als ein Komplex von Verhaltensweisen, die geschlechtergerecht sind, also Kinder in ihrer Entwicklung unabhängig von ihrem Geschlecht ermuntern, ist ein Kriterium. Dazu gehört in der Regel Wissen und Umsetzung des Wissens (vgl. Steins 2012). Wissen einer Lehrkraft über ihr eigenes Überzeugungssystem, das Gemachte eigener Überzeugungen über sich, andere und die Welt (vgl. Janoff-Bulman 1992), aber auch die Identifizierung wirklichkeitsinkongruenter Inhalte und Gedankenformen ist ein wichtiger Wissensbaustein (vgl. Steins 2018). Gendersensibles Verhalten z. B. sowie andere Aspekte eines freundlichen Interaktionsstils, ist direkt beobachtbar und kann somit rückgemeldet und erlernt werden. Zentral ist aber die Einsicht, darauf verzichten zu wollen, Geschlechterstereotype zu aktivieren, also nicht von *den* Jungen, nicht von *den* Mädchen zu sprechen, nicht geschlechtsstereotype Aufgaben und Attribute zuzuweisen, nicht einen Jungen neben ein Mädchen zu setzen usw. (vgl. Rendtorff 2015).

Leider ist die Grundlage und der Erwerb der freundlichen Interaktionsgestaltung nicht gesichert. Ganz unabhängig von Personenmerkmalen wie Herkunft, Geschlecht, Alter kann aber jeder Mensch diese Grundlagen erwerben und sie zur förderlichen Interaktionsgestaltung zu Gunsten der Schüler*innen einsetzen, der den unterstützenden Umgang mit jungen Menschen schätzt, gerne lehrt und die intrapsychischen Voraussetzungen mitbringt (vgl. Dollase 2012). Es ist an-

spruchsvoll, das zu lernen und umzusetzen, aber wie die Ergebnisse zeigen, lohnt sich dieses Investment in der Ausbildung von Lehrkräften.

Grundschullehrerinnen nun wird oft unterstellt, sie würden zu viel Care Arbeit machen, das wäre Aufgabe der Mütter (als würden diese das natürlicherweise so professionell tun wie oben beschrieben). Wie die Argumentationslinien von Kappler u. a. (2014) zeigen, scheint eine Aufwertung des Berufs nötig zu sein, indem man gerade von diesen Care Aufgaben ablenkt. Besser also scheint es, weil gesellschaftlich anerkannter, „gutsy girls“ zu sein (vgl. Giufre u. a. 2021), als sich um die Schüler*innen zugewandt zu kümmern. Es ist weitverbreitet, dass distanziertere Arbeitskulturen hochwertiger erscheinen als solche, in denen Wärme zentral ist (vgl. Cuddy u. a. 2011; Abele u. a. 2016); allerdings sind letztere mittelfristig produktiver und gesünder (vgl. Amabile & Kramer 2011) und im Fall der schulischen Umwelt gilt das in hohem Maße (vgl. Ryan 1991; Steins 2020). Das deutsche Schulsystem ist überraschend traditionell in Hinblick auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen, die es von seinen Lehrkräften erwartet. Trotz eindeutiger internationaler Befunde, dass die Interaktionsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler*innen entscheidend für wichtige Moderatorvariablen der Lernqualität von Schüler*innen ist, wird ihr erstaunlich wenig Platz in der Ausbildung und den staatlichen Positionspapieren zur Ausbildung eingeräumt. Das Sich-Kümmern im Sinne einer hohen Interaktionsqualität in der Grundschule sollte als Standard ebenfalls für alle anderen Schulformen gelten, auf der Basis empirischer Befunde aufgewertet werden und Lehrkräfte wesentlich besser im Hinblick auf die Fertigkeiten einer unterstützenden Interaktionsqualität ausgebildet werden. Damit würde auch die letzte Begründung für die unterschiedliche Bezahlung entfallen: Zugewandtheit und warme Interaktionsgestaltung in der Grundschule sind enorm wichtig für die Kinder und mindestens so viel wert wie in anderen Schulformen.

Literatur

- Abele, A., Hanke, N., Peters, K., Louvet, E., Szymkow, A. & Duan, Y. (2016): Facets of the fundamental content dimensions. Agency with competence and assertiveness – communion with warmth and morality. In: *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01810>
- Acker, S. (1995): Carry on Caring: the work of women teachers. In: *British Journal of Sociology of Education* 16 (1), 21-36.
- Altstötter-Gleich, C. (2004): Expressivität, Instrumentalität und psychische Gesundheit. Ein Beitrag zur Validierung einer Skala zur Erfassung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 25 (3), 123-139.
- Amabile, T. & Kramer, S. (2011): *The progress principle*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Baar, R. (2012): Männer in der Grundschule: „Wäre nur noch ein Kollege da!“ In: S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.): *Männer und Grundschullehramt Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 63-82.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995): The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497-529.
- Berufsbildungsbericht (2020): Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf. (Abrufdatum: 28.04.2021).
- Brownhill, S. (2014): 'Build me a male role model!' A critical exploration of the perceived qualities/ characteristics of men in the early years (0–8) in England. In: *Gender and Education* 26 (3), 246-261.
- Bueno de Mesquita, B. & Smith, A. (2012): *The Dictator's Handbook: Why Bad Behavior is Almost Always Good Politics*. New York: Public Affairs.
- Cuddy, A.J.C., Glick, P. & Beninger, A. (2011): The dynamics of warmth and competence judgments, and their outcomes in organizations. In: *Research in Organizational Behavior* 31, 73-98.
- Dollase, R. (2012): *Classroom Management*. München: Oldenbourg.
- Dollase, R. (2014): Ein anderer Blick auf das Soziale Lernen: Nachteile der Schulklasse durch Selbstbeherrschung überwinden. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 45, 45-56.
- Düro, N. (2008): *Lehrerin-Lehrer: Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag?* Opladen: Budrich.
- Dweck, C. (2017): *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. München: Pier.
- Eagly, A.H., Karau, S.J. & Johnson, B.T. (1992): Gender and Leadership Style among School Principals: A Meta-Analysis. In: *Educational Administration Quarterly* 28 (1), 76-102.
- Eagly, A. H., Nater, C., Miller, D. I., Kaufmann, M., & Sczesny, S. (2019): Gender Stereotypes Have Changed: A Cross-Temporal Meta-Analysis of U.S. Public Opinion Polls From 1946 to 2018. *American Psychologist*. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000494>.
- Ertesvag, S.K. (2016): Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring. In: *British Educational Research Journal* 42 (5), 826-850.
- Forsyth, D.R. (2019): *Group dynamics*. Cengage, USA.
- Genderatlas Schule (2021): Studienwahl – Wie unterscheidet sich die Studienwahl von Frauen und Männern? Online unter: <https://genderatlas.at/schule/articles/studienwahl.html>. (Abrufdatum: 28.04.2021).
- Giufre, P. & Gretchen R. Webber, G.R. (2021): “Be a Gutsy Girl!": Essentialism in SuccessatWork Books for Women. In: *Gender Issues* 38, 134-155.
- Global Gender Gap Report (2021): Online unter: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf (Abrufdatum: 25.05.2021).
- Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2005): Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76, 949-967.
- Hannover, B. (2010): *Sozialpsychologie und Geschlecht: Die Entstehung von Geschlechtsunterschiede aus der Sicht der Selbstpsychologie*. In: Steins G. (Hrsg.): *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS, 27-42.

- Hastedt, S. & Lange, S. (2012): Vorwort. In: S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 7-12.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T., & Rapson, R.L. (1994): Emotional Contagion. New York: Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Heider, F. (1958, 2015): The Psychology of interpersonal relations. Mansfield Centre, CT: Martino Publishing.
- Hirnstein, M. & Hausmann, M. (2010): Kognitive Geschlechtsunterschiede. In: Steins G. (Hrsg.), Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS, 69-85.
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl Hultman, A. (2014): Being caring and disciplinary – male primary school teachers on expectations from others. In: Gender and Education 26 (3), 280-292.
- Hughes, J.N. & Im, M.H. (2016): Teacher-Student Relationship and peer disliking and liking across grades 1-4. In: Child Development 87 (2), 593-611.
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Weinheim: Beltz Juventa.
- Janoff-Bulman, J. (1992): Shattered assumptions. New York: The Free Press.
- Kappler, Christa, Bieri Buschor, C., Berweger, S. & Keck Frei, A. (2014): Berufswahlverläufe und Entscheidungsprozesse angehender Lehrer. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 1, 6-23. Online unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14748. (Abrufdatum: 28.04.2021).
- Koppetsch, C. (2015): Wandel des Geschlechterverhältnisses. Eine Fortschrittsgeschichte und ihre Widersprüche. In: C. Mahs, B. Rendtorff & A.-D. Warmuth (Hrsg.): Betonen – Ignorieren – Gegensteuern. Weinheim und Basel: Beltz, 27-44.
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. Empirische Pädagogik 11 (2), 257-272.
- Maccoby, E.E. (2000): Psychologie der Geschlechter. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mietzel, G. (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Niehaus, I. (2012): Männer in der Grundschule: Geschlechtsstereotype Erwartungen und pädagogische Praxis – erste Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Grundschulen. In: S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 45-62.
- Nieminen, M. (2020): Women teachers and the feminisation of the teaching profession in a Finnish journal for primary school teachers (The Teacher), 1915–1920. In: Paedagogica Historica. Online unter: <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1818797>.
- Rendtorff, B. (2015): Betonen – Ignorieren – Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken. In: C. Mahs, B. Rendtorff & A.-D. Warmuth (Hrsg.): Betonen – Ignorieren – Gegensteuern. Weinheim und Basel: Beltz, 11-24.
- Rotter, C. (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als eine neu entdeckte Ressource im Umgang mit schulischer Heterogenität? Wirkungsannahmen – empirische Befunde – kritische Diskussion. In: S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 101-118.
- Ryan, J. (1991): Observing and normalizing: Foucault, discipline and inequality in schooling. In: The Journal of Educational Thought 25 (2), 104-119.
- Statistisches Bundesamt (2021): Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-lehrkraefte.html>. (Abrufdatum: 28.04.2021).
- Steins, G. (2008): Identitätsentwicklung. Die Entwicklung von Jungen zu Männern, von Mädchen zu Frauen. Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Steins, G. (2012): Geschlechterforschung, Psychologie und ihre Didaktik. In: M. Kamphoff & C. Wiepcke (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: SpringerVS, 369-382.

- Steins, G. (2016): Perspektivenübernahme und Empathie. In: H.-W. Bierhoff, & D. Frey (Hrsg.): Soziale Motive und soziale Einstellungen, Enzyklopädie der Psychologie, C/VI/2. Göttingen: Hogrefe, 795-815.
- Steins, G. (2018): Handreichung Hochschullehre: Classroom Management. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G. (2019): Psychologie: Geschlechterforschung – Paradigmen, Befunde und Institutionalisierung. In: Kortendiek, B., Salisch, K., & Riegraf, B. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Band 2. Wiesbaden: Springer, 683-690.
- Steins, G. (2020): Freundlichkeit im Schulalltag. Überlegungen zur Interaktionsgestaltung in der Schule. Wiesbaden: Springer.
- Steins, G., & Welling, V. (2010): Sanktionen in der Schule. Wiesbaden: Springer.
- Van Laere, K., Vandenbroeck, M., Roets, G. & Peeters, J. (2014): Challenging the feminisation of the workforce: rethinking the mind-body dualism in Early Childhood Education and Care. In: *Gender and Education* 26 (3), 232-245.
- van Schaik, C. & Michel, K. (2020): Die Wahrheit über Eva. Die Erfindung der Ungleichheit von Frauen und Männern. Hamburg: Rowohlt.
- Vogt, F. (2002): A caring teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. In: *Gender and Education* 14 (3), 251-264.
- Von Lutzau, M. (2008): Schulleiterinnen. Zusammenhänge von Biographie, Aufstiegsbereitschaft und Leitungshandeln. Opladen: Budrich.
- Wang, M.T., Brinkworth, M., Eccles, J. (2013): Moderating Effects of Teacher-Student Relationship in Adolescent Trajectories of Emotional and Behavioral Adjustment. In: *Developmental Psychology* 49 (4), 690-705.
- Wentzel, K. (2002): Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. In: *Child Development* 73 (1), 287-301.
- Westbrook, L. & Saperstein, A. (2015): New categories are not enough: Rethinking the Measurement of Sex and Gender in Social Surveys. In: *Gender and* 29 (4), 534-560.

Ausbildung

Olga Graumann

Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität.

Die Arbeit von Lehrkräften im Primarbereich erfährt bis heute nicht in ausreichendem Maße die wertschätzende Beachtung, die ihr auf Grund der vielfältigen gesellschaftlichen Erwartungen zukommen müsste. Terhart spricht sogar von einem „Abwertungs- und Degradierungskurs“ (Terhart 2014, 142), der besonders dann zu Tage tritt, wenn der Status von Grundschullehrkräften mit dem anderer Lehrämter verglichen wird. „Gemessen an den klassischen Kriterien von Professionalität ist der Lehrerberuf, und hierbei insbesondere der Beruf des Grundschullehrers, durchweg als semiprofessionelle Tätigkeit gekennzeichnet“ (ebd., 148). Terhart sieht diese Sichtweise nicht als ein Defizit des Grundschullehrer*innenberufs, sondern als Defizit des zugrundeliegenden Professionalitätsverständnisses (vgl. ebd.). Geht man einige Jahrhunderte zurück in die Geschichte der Lehrerbildung, so wird deutlich, dass die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Lehramtsausbildungsgänge in Bezug auf den Grad der Qualifizierung und Professionalisierung historisch gewachsen sind. Bis heute sind die Ausbildung und damit auch das Gehalt von Grundschullehrer*innen der Ausbildung von Gymnasiallehrkräften nicht gleichgestellt, obgleich seit den 1970er Jahren alle Lehramtsstudiengänge eine universitäre Ausbildung absolvieren (vgl. den Beitrag von Liegmann u. a. in diesem Band).

In diesem Beitrag sollen die Gründe, weshalb es für das „niedere“ Bildungswesen bis in die Anfänge des 20. Jhd. hinein nur eine stark eingeschränkte Ausbildung von Lehrkräften gab, näher analysiert werden. Man beachte hier die Wortwahl, die bis heute Verwendung findet: „höheres“ versus „niederes“ Bildungswesen. Auch wenn sich diese Bezeichnungen zunächst auf die jeweiligen Altersstufen der Lernenden beziehen, suggerieren die Begriffe „hoch“ und „nieder“ doch zugleich „wichtig, wertvoll“ versus „unwichtig, weniger wertvoll“. Die Begriffe elementare oder primäre Bildung dagegen weisen darauf hin, dass ein Fundament notwendig ist, auf dem aufgebaut werden kann.

Die Geschichte der Ausbildung der Volks- bzw. Grundschullehrer*innen kann nicht verstanden werden, ohne die historische Entwicklung der Institution Schule für Kinder aus allen sozialen Schichten zumindest in groben Zügen zu kennen. Das Gedächtnis für über Jahrhunderte gewachsene Denk- und Verhaltensstrukturen ist zäh. Auch an der Schulgeschichte lässt sich zeigen, wie sehr wir in historisch gewachsenen Strukturen verhaftet sind. Daher werde ich zunächst in der hier gebotenen Kürze auf die Historie der Volksschulentwicklung eingehen, bevor ich mich den Entwicklungssträngen der Ausbildung von Lehrkräften für den Primarbereich zuwende.

1 Abriss der historischen Entwicklung einer institutionalisierten Bildung für alle

In der Zeit der Spätantike entwickelten sich Schulformen, die nicht nur in privater Hand lagen, sondern zunehmend unter staatlicher Aufsicht arbeiteten. Der Schulbesuch war jedoch nur den „freien“ Kindern und Jugendlichen und den Kindern wohlhabender Familien vorbehalten. Der Verlauf der Geschichte zeigt uns, dass sich der Lehrkanon der Grammatik- und Rhetorikschulen Griechenlands und Roms, die sogenannten „Septem Artes Liberales“ (sieben freien Künste), von der Spätantike durch das Mittelalter bis in die Neuzeit hielt. Die Künste (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musiktheorie und Astronomie) wurden in der Spätantike als „frei“ bezeichnet, da sie nur dem nichtversklavten Menschen zugänglich waren (Blankertz 1982, 14).

In diese „Welt des Hellenismus und des hellenisierten Römertums hinein wird das Christentum geboren“, schreibt Reble (1976, 44), das heißt, dass die Schulentwicklung im Mittelalter zunächst in den europäischen Christianisierungsprozess eingebunden war. Die sogenannten Domschulen (auch Stifts-, Kloster- oder Klerikerschulen genannt) bildeten in der Regel Kleriker aus, die zugleich Lehraufgaben übernahmen. Die Absolventen wurden zum Teil Verwaltungsbeamte, Juristen und später auch Mediziner. Gelehrt wurde in der lateinischen Sprache, eben nach dem Lehrplan der „Septem Artes Liberales“. „Liberales“ wurde im Mittelalter jedoch auf das Wort „liber“ (lat. Buch) zurückgeführt, d. h., man ging von sieben Buchwissenschaften aus, die man der Weisheit Gottes und der heiligen Schrift zu verdanken hatte (vgl. Blankertz 1982, 14). Die Schule insbesondere des frühen Mittelalters war daher eine Buchschule und ihr Lernen war bestimmbar, planbar und kontrollierfähig Buchlernen (vgl. Keck 1997, 188). Dabei wurde von einem statischen Welt- und Wissenschaftsverständnis ausgegangen, d. h., was der Mensch überhaupt wissen konnte, war bekannt. Worauf es erzieherisch und unterrichtlich ankam, war Lernen durch Nachsprechen und Einüben.

Insbesondere durch das allmähliche Aufblühen des Handels und der Hanse wurde es im ausgehenden Mittelalter immer notwendiger, die Muttersprache, die Sprachen der Nachbarländer und das Rechnen zu erlernen. Jedoch erst die Bildungsidee des Humanismus ermöglichte eine umfassende Bildungsreform, anknüpfend an das Bildungsideal der Antike. Durch Nachahmung klassischer Vorbilder wollte man ein ideales Menschentum verwirklichen. Die Domschule entwickelte sich daher weiter von einer klerikalen und aristokratischen zu einer bürgerlichen Schule, d. h. einer humanistischen Gelehrtenschule, die nicht mehr nur von Jugendlichen des Adels sondern auch des Bürgertums besucht wurde (vgl. Blankertz 1982, 19) und in der nun im Lehrkanon der „Septem Artes Liberales“ auch die vier mathematischen Disziplinen bedeutsam waren. Das „niedere“ Volk hatte in der Regel keinen Zugang zur Bildung, wobei es in der Zeit der Hanse Beispiele gab, in denen sich die Domschulen auch armen Schülern öffneten (vgl. Graumann 2020, 16).

Die Reformation leitete den größten Wandel in diese Richtung ein (vgl. Keck 2009, 159). Martin Luther (1483-1546) und seine reformatorischen Ideen spielten für den Gedanken, dass auch das „einfache“ Volk an der Bildung teilhaben soll, eine bedeutende Rolle. Das hatte seine Ursache darin, dass in der Kirche Luthers im Gottesdienst die Predigt und der Katechismus im Mittelpunkt standen und nicht wie in der katholischen Messe die heilige Handlung der Verwandlung von Brot und Wein in den Leib und das Blut Christi. Das hieß, dass jeder in der Schriftsprache unterwiesen werden musste, um „Gottes Wort“ in der Muttersprache lesen zu können. Das war vor allem auch deshalb möglich, da Luther die vorher nur in lateinischer Sprache vorhandene Bibel ins Deutsche übersetzte. Die Erfindung der Buchdruckerkunst (Mitte des 15. Jahrhunderts) war ein weiterer Schritt in Richtung einer Volksbildung, denn sie ermöglichte eine weite Verbreitung der Bibel. Zunächst mussten die Erwachsenen das Lesen erlernen, um diese Fähigkeit dann an die Kinder weiterzugeben. So entstand die „gemeine Schule“, auch „Küster- oder Meßnerschule“ genannt (Keck 2003, 22).

Die Wende zum Realismus wurde durch Jan Amos Comenius (1592-1670) und seine Schrift „Didactica Magna“ (erstmal veröffentlicht 1657) wie auch durch die Ideen von Wolfgang Ratke (1571-1635) eingeläutet. Es war zugleich eine Wendung gegen den Humanismus in dreifacher Form: „In dem Gedanken einer allgemeinen Volksschule, in der Hervorkehrung der deutschen Sprache und in der Betonung der Berufsbildung“ (Reble 1967, 102). J. A. Comenius entwickelte einen Erziehungs- und Unterrichtsplan vom ersten Lebensjahr an und er wollte *alle*, d. h. beide Geschlechter aller Sozialschichten *in gleicher Weise* erziehen – ein zu damaliger Zeit ungeheuer revolutionärer Gedanke. Seine konkrete Umsetzung war jedoch erst 250 Jahre später möglich. W. Ratke richtete in Köthen eine Schule für Knaben und Mädchen ein, in der auf Anschaulichkeit und muttersprachliche Bildung großer Wert gelegt wurde. Er setzte sich in seinem Plan von 1629 für

eine „deutsche Schule“ ein, die alle Kinder unabhängig vom sozialen Stand ihrer Familien besuchen sollten (ebd.). Damit war auch er seiner Zeit weit voraus.

Man darf sich diese Entwicklungsverläufe nicht so vorstellen, als hätte eine bestimmte Reform flächendeckend und zu einem festgelegten Zeitpunkt das Bildungswesen verändert. Viele Prozesse verliefen parallel und viele reformerische Ideen existierten nur in wissenschaftlichen Schriften oder wurden nur vereinzelt umgesetzt. Insbesondere in der Zeit des dreißigjährigen Krieges (1618-1648) war die konkrete Umsetzung von Ideen für ein Schulwesen nicht möglich (vgl. Ipfling 2009, 59). J. A. Comenius musste z. B. in den Wirren des dreißigjährigen Krieges mehrfach ins Ausland fliehen, was jedoch dazu führte, dass seine pädagogischen Werke in ganz Europa gelesen wurden. Die von W. Ratke in Köthen eingerichtete Schule bestand z. B. nur ein halbes Jahr, dennoch haben seine Ideen zur Überwindung der im Formalen erstarrten humanistischen Gelehrtenschulen entscheidend beigetragen.

Im 17. Jahrhundert, in der Zeit der Nachreformation und dem Zeitalter des Absolutismus, wurden die Landesfürsten und freien Reichsstädte zu Schulträgern mit je eigenen Schulordnungen und mit einer für jeden einzelnen Staat zentralen Schulplanung (vgl. Keck 2002, 11f.). Die Schulordnungen führten dazu, dass nun über die Struktur von Unterricht und Schulorganisation über die Landesgrenzen hinaus diskutiert wurde. Der Schulmethodus von Gotha (1642) galt z. B. schon zu seiner Zeit als Praxismodell. Im Mittelpunkt jeder Unterweisung stand jedoch neben der Gottesfurcht der Gehorsam gegenüber dem jeweiligen Landesfürsten. Auch hier muss man wieder bedenken, dass es zwar in einigen Städten Schulordnungen und Schulen gab, dass jedoch die Schulsituation auf dem Land insgesamt erbärmlich war, sofern es überhaupt Schulen für das einfache Volk gab. Eine Gruppe von Kindern allen Alters wurde in der Wohnstube des „Schulmeisters“ unterrichtet, in der sich auch die Familie und das Vieh des Schulmeisters aufhielten. Obgleich es eine Unterrichtspflicht gab, gingen die meisten Kinder – wenn überhaupt – nur im Winter und sonntags zur Schule, da sie in ihren Familien zur täglichen Feldarbeit gebraucht wurden.

August Herrmann Francke (1663-1727), ein Vertreter des Pietismus, wollte eine Schule für die leistungsfähigeren Kinder schaffen, die keine gymnasiale Laufbahn anstreben konnten, d. h. eine Schule zwischen der Schule für das „einfache Volk“ und der Schule für die höhere Bildung, nämlich die Realschule, die sich an den „Realien“ bzw. Sachfächern orientieren sollte (Ipfling 2009, 60). Diese Idee bereitete den Weg für ein dreigliedriges Schulwesen, das sich jedoch erst im 19. Jahrhundert etablierte und „das im Wesentlichen die Aufgabe hat, die Bedürfnisse der Drei-Klassen-Gesellschaft zu erfüllen und diese zu stabilisieren“, schreibt Ipfling (ebd.). Der Besuch einer bestimmten Schulart war zu jener Zeit unmittelbar verbunden mit dem Sozialstatus, den eine Familie innerhalb der Gesellschaft hat – ein Umstand, der bis heute nicht vollständig überwunden ist.

Die Zeit der Aufklärung war dann wegweisend für die Weiterentwicklung von Schule, denn die Idee des vernunftgeleiteten, mündigen und zum Handeln befähigten Menschen wirkte sich auch auf die Pädagogik aus. „Sie, die Vernunft, galt als ein und dieselbe für alle denkenden Subjekte, für alle Nationen, Rassen, Epochen und Kulturen [...]. Das finden wir, wie selbstverständlich, auch bei einem Klassiker der Pädagogik: Jean-Jacques Rousseau“ (1712-1778), schreibt Blankertz (1982, 27). Die Philanthropine (Philanthrop= griech. ‚Menschenfreund‘) waren eine Alternative zu der im Schematismus erstarrten lateinischen Schulgelehrsamkeit. Die Einrichtungen der Philanthropen zeigten, dass „Schule auch Stätte der Freude, des Frohsinns und Spiels sein könne, dass Schule nicht gekennzeichnet sein müsse durch Schreie gezüchtigter Kinder und vom Zorn berauschter Lehrer“ (ebd.,81).

Obleich die Anstalten der Philanthropen (s. u.a. Johann Heinrich Campe, 1746-1818 und Johann Bernhard Basedow, 1724-1790) kaum 20 Jahre Bestand hatten, trugen sie dennoch dazu bei, dass nun eine allgemeine Unterrichtspflicht von staatlicher Seite lückenlos realisiert werden sollte und der Staat ausreichend Schulen zur Verfügung stellen musste, in der die Kinder und Jugendlichen auf einen Beruf im Sinne von Nachwuchsbildung vorbereitet werden sollten. Das „Generallandschulreglement“ von 1763 in Preußen enthielt die Aufforderung zum Schulbesuch und bildete damit die Grundlage für die Entwicklung des deutschen Volksschulwesens. Das bedeutete, dass im 18. Jahrhundert die pädagogischen Anregungen aus der Zeit der Aufklärung für eine Neugestaltung des Schul- und Erziehungswesens weitgehend aufgegriffen wurden, indem der „Kampf gegen Verwahrlosung, Armut, Faulheit und Bettelei“ aufgenommen wurde (Blankertz 1982, 89). In den sogenannten Industrieschulen wurden Kinder aus unteren sozialen Schichten ausgebildet und in verschiedene handwerkliche Tätigkeiten eingeführt. Dabei ging es darum, „Kinder zu einer pünktlichen, fleißigen, arbeits- und sparsamen Lebensführung zu erziehen, um das Problem der Armut durch Selbsthilfe zu überwinden“ (Feige 2004, 229).

Laut Blankertz (1982, 89f.) trugen die Anfänge des Neuhumanismus sowohl dazu bei, dass ein spezifisch deutscher Bildungsbegriff entstehen konnte, wie auch dazu, dass die deutsche Sprache zur Sprache der Bildung und Kultur wurde. Wilhelm von Humboldt (1769-1835), erster Kultusminister Preußens und Repräsentant des Neuhumanismus, definierte Bildung als den „Weg der Individualität zu sich selber, dieser Weg aufgefaßt als unendliche Aufgabe, so daß Bildung nicht abschließbar sei, vielmehr das ganze Leben über währe“ (ebd., 101).

Den Aspekt der Individualität greifen insbesondere Johann F. Herbart (1776-1841) sowie im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts die sogenannten Reformpädagog*innen auf. Es entstanden zahlreiche Reformschulen wie u.a. die Arbeitsschule (Georg Kerschensteiner, 1854-1932), das Landerziehungsheim (Hermann Lietz, 1868-1919), die Jena-Plan-Schule (Peter Petersen, 1884-1952),

Montessori-Schulen (Maria Montessori, 1870-1952), deren pädagogische und didaktische Programme jedoch ‚Inseln‘ blieben und in die staatlichen Schulsysteme kaum Eingang fanden. Unterbrochen durch den Nationalsozialismus wurden die reformpädagogischen Ideen ab den 1960er Jahren neu aufgegriffen und bahnten sich nun den Weg auch in die staatlichen Schulen.

Seit 1920 – also nach dem ersten Weltkrieg und dem Ende des Kaiserreichs – gibt es die Grundschule als undifferenzierte Einheitsschule für alle schulpflichtigen Kinder (Weimarer Verfassung, Art. 146). „Ihre Aufgabe ist die Vermittlung grundlegender Schulbildung, die jedem Schulkind grundsätzlich jede Form weiterführender Bildung eröffnet“ (Götz & Sandfuchs 2014, 32). Der Einheitsschulgedanke, den wir schon bei M. Luther, J.A. Comenius und anderen finden, setzt sich nun zumindest für die Grundschule durch und mit ihm eine Liberalisierung und Demokratisierung von Bildung. Die Diskussionen in der Zeit der sogenannten Weimarer Republik (1918-1933) waren heftig. Es gab von Seiten des „höheren“ Schulwesens die Argumente, dass nur die höhere Schule zur „freien Erkenntnis“ befähige, von Seiten der Grundschulbefürworter wurde gegenargumentiert, dass eine Gesellschaft alle Begabten braucht und alle ein Anrecht auf individuelle Förderung haben (vgl. ebd., 33f.).

Die Zeit des Nationalsozialismus verhinderte die Weiterentwicklung der Grundschule. Sie erhielt zwar 1939 eine reichseinheitliche curriculare Regelung, doch das Eigenprofil der Grundschule, nämlich die Berücksichtigung der kindlichen Entwicklungsbedürfnisse, wurde negiert (vgl. ebd., 38).

Nach Ende des zweiten Weltkriegs wurde zunächst über eine sechs- bis achtjährige Grundbildung diskutiert, die konservativen Kräfte hatten jedoch Sorge vor einer kommunistischen Unterwanderung und lehnten eine Verlängerung der vierjährigen Grundschulzeit ab (Götz & Sandfuchs 2005, 23f). Im Westen setzte sich eine sechsjährige Grundschulzeit nur in Berlin durch. 1964 wurden die bisherigen Volksschulen, die acht Schuljahre umfassten, aufgrund des Hamburger Abkommens zur Bildungsreform formell aufgelöst und in Grund- und Hauptschule untergliedert. Der Begriff Volksschule wird heute in der Regel nicht mehr verwendet. In der sowjetischen Besatzungszone wurde 1946 eine Einheitsschule einrichtet, die bis zum achten Schuljahr ging.

Ab den 1960er Jahren besann man sich – wie oben bereits erwähnt – in der Bundesrepublik Deutschland inhaltlich wieder auf die Zeit der reformpädagogischen Ideen und die Weimarer Zeit, d. h., die Grundschule wurde „als Lebensstätte des Kindes angesehen, in der dieses eine ganzheitliche Bildung und Erziehung erhält (...)“ (ebd., 24). Wenige Jahre später allerdings musste sich die Grundschule herber Kritik stellen. Es wurden die Inhalte und Methoden als unzureichend kritisiert und gefordert, dass die Grundschule wissenschaftsorientierter arbeiten müsse, um die Schüler*innen besser auf die weiterführenden Schulen vorzubereiten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Insbesondere wurde kritisiert, dass anstelle

von individueller Begabungsförderung Auslese im Vordergrund stehe. Auf dem von Erwin Schwartz initiierten Grundschulkongress von 1969 wurde eine bessere Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten unter dem Slogan „Fördern statt Auslesen“ gefordert (Fölling-Albers 2004, 183). Damit wurde auch das Kern-Dilemma der Grundschule deutlich: Einerseits soll die Grundschule auf weiterführende Schulen vorbereiten und andererseits sollen Bildungsförderung und Chancengleichheit für alle Kinder im Fokus stehen. Auf den beiden letztgenannten Aspekten lag insbesondere in den 1970er Jahren der Schwerpunkt der Innovationen, während im folgenden Jahrzehnt eine verstärkte pädagogische Profilierung der Grundschule durch eine Öffnung nach außen sowie eine Öffnung des Unterrichts hin zu selbsttätigem und handelndem Lernen erreicht werden sollte. Der Fokus lag nun auch in einer Ausgestaltung des Schullebens, die der stetigen Veränderung der Lebenswelt der Kinder Rechnung tragen sollte. Alle genannten Aspekte wie Förderung, Öffnung nach außen und innen, Gestaltung der Schule als Lebensraum u. a. m. spielen bis heute in der Grundschule eine gewichtige Rolle. In den letzten Jahrzehnten steht die Forderung nach Inklusion im Mittelpunkt pädagogischer Diskussionen und Schuldebatten (vgl. u. a. Graumann 2018; Bücker et al. in diesem Band).

2 Lehrerausbildung für das „niedere Schulwesen“ und die Grundschule

Die Lehrkräfte für das „niedere“ Schulwesen hatten im Gegensatz zu den Lehrkräften für das höhere Lehramt, die immer eine universitäre wissenschaftliche Ausbildung erhielten, bis ins 18. Jhd. hinein keinerlei Ausbildung. Die sogenannten Schulmeister rekrutierten sich häufig aus entlassenen Soldaten, einfachen Handwerkern und Arbeitslosen, die selbst kaum rechnen und lesen konnten. Interessant sind Berichte aus dem Jahr 1729 über den Bewerbungsverfahren für eine Schulstelle, bei der der Bewerber seine Kenntnisse bezüglich der Kirchenlieder, des Lesens des Katechismus, des Schreibens und des Rechnens vor der Gemeinde zeigen musste.

„Jakob Moehl, Weber, hat die 50 Jahre hinter sich. Er sang: O Mensch beweine, Zeuch ein zu deinen Thoren. Wer nur den lieben Gott läßt walten. Melodie ging ab in viele andere Lieder, er quiekte manchmal, so doch nit sein soll. Gelesen Josua 19, 1-17 mit 10 Fehlern, buchstabierte Josua 18, 26-29 ohne Fehler. Dreierlei Handschriften gelesen – schwach und mit Stocken. Drei Fragen aus dem Verstand – befriedigend. Aus dem Katechismo die 10 Gebote und die 41. Frage aufgesagt, ohne Fehler, drei diktierte Reihen geschrieben, 5 Fehler, des Rechnens ist er nit kundig.‘ Jakob Moehl wurde von der Gemeinde und dem Pastor einstimmig gewählt, weil die anderen Kandidaten noch schlechter waren“ (Die Kaufmännische Schule 1976).

Erst nach dem preußischen Generallandschulreglement 1763 begann eine Zeit, in der man von einer allmählichen Professionalisierung des Lehrers für das „niedere“ Schulwesen sprechen kann. Man kann die Entwicklung der deutschen Volksschullehrerausbildung in drei Phasen gliedern (vgl. Oelkers & Neumann 1985, 127): Schulung im Lehrerseminar, Studium in Pädagogischen Akademien (später hießen sie Pädagogische Hochschulen), wissenschaftliche Ausbildung an Universitäten.

2.1 Schulung im Lehrerseminar

Laut Keck kommt trotz aller bereits vorhandenen pädagogischen Forderungen und Ideen erst durch die Epoche der Aufklärung, aber auch durch den Pietismus die Bildung des Volkes verstärkt in den Blick (vgl. Keck 1989, 199). Beide, die Aufklärung wie auch der Pietismus wollen wie Reble schreibt, „der theologischen wie der humanistischen Buchgelehrsamkeit den Garaus machen“ (Reble 1967, 117). Aus diesem Gedankengut der Pietisten heraus gründete Johann J. Hecker (1707-1768), ein Schüler A. H. Franckes, 1748 das erste preußische Lehrerseminar, ein „Küster- und Schulmeisterseminar“, das spezifisch Lehrer für die von ihm ins Leben gerufene „Realschule“ ausbilden sollte. Damit war der Weg auch für die Ausbildung von Lehrern für die Volksschule geebnet.

Als liberaler Pädagoge und Direktor des Stadtschulseminars in Berlin engagierte sich Adolf Diesterweg (1790-1866) insbesondere für eine professionalisierte Volksschullehrerbildung und die soziale Anerkennung des Volksschullehrers, der zu dieser Zeit eher als „Hungerleider“ verachtet wurde, da er einen nur geringen Lohn erhielt und als Vertreter der „Prügelpädagogik“ angesehen wurde. Diesterweg war Anhänger der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis (1746-1827). Er stellte in Anlehnung an Pestalozzi Regeln für den Unterricht auf, die besagten, dass der Unterricht „vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schwereren und vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten soll“ (Kemnitz & Sandfuchs 2009, 24). Diese Elementarisierung gehörte damals zum Allgemeingut des Unterrichtswissens und wurde ab den 1830er Jahren auch in den Lehrerseminaren vermittelt (vgl. ebd.).

In seiner Zeit als Direktor des Lehrerseminars in Moers (1820-1832) besuchte Diesterweg verschiedene Volksschulen, die er zum großen Teil in einem sehr schlechten Zustand antraf.

„Schärfste Kritik übte Diesterweg an der Tatsache, daß Ungehorsam und Zuchtlosigkeit den Unterricht an einigen Schulen bestimmen. Die Lehrer seien nicht in der Lage, sich durchzusetzen. Über die von der frühen Industrialisierung erfaßten Städte des Wuppertals fällt er ein besonders hartes Urteil: ‚In den meisten Schulen Elberfelds und Barmens herrscht unter den Schülern ein solcher Grad von Unruhe, Unbeständigkeit, zerstreutes Wesen, Frechheit, Ruhelosigkeit und wahre Gottlosigkeit, daß die Möglichkeit fast übertroffen wird‘. So habe in der Schule

des Lehrers Wilms, einem pensionsreifen alten Mann, ‚ein wilder Tumult mit Apparaten, Füßen und Armen, ein tolles Durcheinanderschreien einer ungezogenen, frechen Jugend‘ geherrscht. Das Ganze habe geradezu den Anblick eines offenen Kriegszustandes dargeboten. Die Lehrer müssten sich mit Drohung und Gewaltanwendung Respekt verschaffen.“ (Goebel 1995, 103)

Diesterweg machte für diese Zustände die unzureichende Seminausbildung verantwortlich, auch die seiner eigenen Seminaristen. Die Schulverhältnisse in dieser Zeit waren in der Regel für Lehrkräfte und Schüler*innen aus heutiger Sicht in der Tat unzumutbar. Die Räume waren für die große Zahl an Schüler*innen – bis zu 160 Kinder in einem Raum – viel zu klein und mangelhaft ausgestattet. Die Kinder mussten auf den Knien schreiben, da keine Tische aufgestellt werden konnten. Die Lehrer mussten 40 Wochenstunden arbeiten, die Lehrerbesoldung war so gering, dass sie mehrere Nebenberufe hatten wie Küster, Versicherungsvertreter oder Kleinbauer, um leben zu können.

Dazu kam, dass die Ausbildung in den Seminaren noch keine Struktur hatte und man noch nicht auf vermittelbares „Handwerkszeug“ für die Gestaltung des Unterrichts im Primarbereich zurückgreifen konnte. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) sandte daher in seiner Funktion als Kultusminister Preußens in den Anfängen des 19. Jhd. junge preußische Lehrer zum Studium der „Methode“ zu J. H. Pestalozzi in die Schweiz. Die strenge Formalität der von Pestalozzi entwickelten Methode, einer leicht zu erlernenden und effektiven Lehr- und Lernmethode (vgl. Kemnitz & Sandfuchs 2009, 24), wurde von den preußischen Lehrerseminaren gerne aufgegriffen (dass diese Methode einen geringen Teil Pestalozzis gesamter pädagogischer Ideen ausmachte, sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt).

In Preußen gab es 1811 ca. 15 Lehrerseminare und 1871 bereits 81. Dass in diesen Seminaren qualitativ unterschiedlich gearbeitet wurde, haben obige Ausführungen gezeigt. Ab 1826 gab es eine einheitliche Lehrprüfung als Seminarabschlussprüfung und nach drei Jahren Schulpraxis eine zweite Lehramtsprüfung (vgl. Sandfuchs 2004, 21). Doch immerhin hat es der schlecht ausgebildete und schlecht bezahlte „Hungerleider“ zumindest in Preußen im Laufe des 19. Jhd. bis zum Staatsbeamten gebracht. Vom Status einer Gymnasiallehrkraft und von dessen Gehalt unterschied er sich allerdings weiterhin erheblich (vgl. Terhart 2014, 143). Der politische Hauptgrund für die sehr viel langsamere Entwicklung der Volksschullehrerausbildung im Vergleich zur Professionalisierung im Bereich der höheren Bildung, ist nach Oelkers und Neumann im Scheitern der Revolution von 1848 zu sehen (1985, 128). Reformorientierte und liberale Pädagogen wie u. a. Adolf Diesterweg wurden zu Sündenböcken für die Revolution erklärt, eingesperrt oder ihres Amtes enthoben. „Seit Beginn des 19. Jhds. wird Schulreform zunehmend vom Staat zur Steuerung der gesellschaftlichen Entwicklung in Anspruch genommen“, schreibt Keck (2009, 161). Es ging insbesondere um die Zementierung des Ständestaates und den Aufbau von Bildungsprivilegien für höhere Stände.

Die Zerschlagung der Revolution und die darauf folgenden Reglementierungen führten zu den sogenannten Regulativen von Ferdinand Stiehl (1812-1878), die drei Ziele verfolgten: fraglose kirchliche Gläubigkeit, Liebe zum Herrscherhaus und einige Kenntnisse für das praktische Leben (vgl. Blankertz 1982, 163). Die Lehrer wurden auf die einklassige Volksschule auf dem Lande vorbereitet und das bedeutete einen Lehrplan, der in erster Linie Religionsunterricht, Lesen und Schreiben (mit dem Verbot (!) auch Grammatik zu behandeln), Grundrechnungsarten und Kirchen- und Vaterlandslieder vorschrieb (vgl. ebd., 164).

Es stellt sich spätestens hier die Frage, weshalb offensichtlich nur die oberen Sozialschichten Bildung erhalten sollten. Schon seit dem ausgehenden Mittelalter zeigte sich, dass die jeweils Herrschenden Sorge hatten, ob sich das Volk, wenn es gebildet ist, dennoch der Obrigkeit beugen werde (vgl. Sandfuchs 2004, 20). Besonders deutlich wird dies in einer Rede, die König Friedrich Wilhelm IV. 1849 vor den Direktoren der preußischen Lehrerseminare hielt:

„All das Elend, das im verflossenen Jahr über Preußen hereingebrochen ist, ist ihre, einzig ihre Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüt meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewandt haben. [...] Zunächst müssen die Seminarien sämtlich aus den großen Städten nach kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines vergifteten Zeitgeistes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen [...]“ (Blankertz 1982, 162/163).

Es ist nicht verwunderlich, dass 1849/50 ein Unterrichtsgesetz vorbereitet wurde, das die Forderung nach einer universitären Volksschullehrerausbildung ignorierte (vgl. Sandfuchs 2004, 21) und die Seminare aufs Land verbannte. Ab 1890 wurden flächendeckend daher nur in kleinen Städten Lehrerseminare eingerichtet, um die Kandidaten von aufrührerischen Bewegungen abzuschotten. Zahlreiche Pädagogische Hochschulen (s. 2.2.) waren noch in der Tradition der Seminare bis in die 1960er Jahre in kleinen Städten angesiedelt.

Obgleich mit den Regulativen der Lehrkanon der Seminare wieder erheblich eingeschränkt wurde, gab es ab 1872 in Preußen erstmals die „Allgemeinen Bestimmungen“ des Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesens, die eine Lehrordnung und einen Lehrplan enthielten (Oelkers & Neumann, 1985, 128). Diese lösten trotz erheblicher inhaltlicher Einschränkungen einen Professionalisierungsschub aus (vgl. Sandfuchs 2004, 22). Insbesondere die „Formalstufentheorie“, die Johann Friedrich Herbart (1776–1841) entwickelte, bot in der Lehrerausbildung erstmals kognitive Strukturen für eine Unterrichtsgestaltung. Herbart wird der Begründer der Pädagogik als Berufswissenschaft für den Lehrer genannt (vgl. Blankertz 1992, 143). Es gilt hier jedoch zwischen den pädagogischen Ideen und den Formalprinzipien J.F. Herbarts und dem, was seine Schüler, die sogenannten „Herbartianer“, daraus gemacht haben, zu unterscheiden. Herbart ging es

nicht um einen Unterricht, in dem sich in 45-Minuten-Unterrichtseinheiten alle Schüler*innen Inhalte aneignen sollten, sondern um das individuelle Lehren und Lernen und den Respekt vor den individuellen Besonderheiten des Menschen. Das Bedeutsame an J. F. Herbarts Pädagogik war seine Methodenlehre sowie seine Formalstufentheorie, die im Wesentlichen besagt, dass Unterricht im Wechsel von Vertiefung und Besinnung angelegt werden muss. In seinem „Kulturstufenlehrplan“ wollte J. F. Herbart die Altersstufen der Kinder und Jugendlichen mit den Fortschrittsstufen der Menschheitsgeschichte kontinuierlich abstimmen. Die Herbartianer lösten jedoch zum einen die Methodenlehre aus dem schulkritischen Kontext J. F. Herbarts heraus und machten daraus Musterlektionen. Außerdem griffen sie die Idee eines Stufenplans auf, in den sich sehr gut die politischen Interessen des Zweiten Deutschen Kaiserreichs abbilden ließen. Pädagogische Ziele und Überlegungen traten dabei in den Hintergrund (vgl. ebd., 152).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts war es dann auch möglich, dass Frauen in den Volksschulen unterrichteten. Die ersten preußischen Lehrerinnenseminare wurden ab 1830 gegründet, in Paderborn wurde beispielweise 1832 ein zweijähriges katholisches Lehrerinnenseminar eingerichtet, das dazu bestimmt war, „junge Personen [...] zu künftigen Lehrerinnen an Volksschulen vollständig auszubilden [...]“. Sie sollten „auf diese Weise befähigt werden, dereinst ihre Zöglinge durch Unterricht und Beispiel zu gottgefälligen Menschen, zu würdigen Mitgliedern der Kirche und des Staates zu erziehen“ (Lehrplan von 1832, zit. n. Stroop 1992, 40). In Bielefeld entstand z. B. 1857 ein evangelisches Lehrerinnenseminar mit einer dreijährigen Ausbildung und einer Übungsschule (vgl. Gieseke 2013). In Hamburg dagegen konnten Frauen erst ab 1872 ein Volksschullehrerinnenseminar besuchen. Diese seminaristische Ausbildung war für Frauen eine Möglichkeit zu sozialem Aufstieg bzw. die Möglichkeit überhaupt einen Beruf zu ergreifen (vgl. Kleinau 1993, 151ff.). Lehrerinnen durften jedoch nicht heiraten (Zölibatsgebot), da die Belastung durch Beruf und Familie als unzumutbar galt (vgl. Sandfuchs 2004, 26). 1919 wird die Zölibatsklausel zwar aufgehoben, die Benachteiligung verheirateter Lehrerinnen hatte jedoch auch noch lange danach Bestand, denn der öffentliche Schulträger hatte jederzeit die Möglichkeit verheiratete Frauen aus dem Schuldienst zu entlassen (vgl. Kleinau 1993, 156). Zudem erhielten weibliche Lehrkräfte meist nur Zeitverträge, so dass sie je nach Lage auf dem Arbeitsmarkt schnell eingestellt bzw. entlassen werden konnten.

2.2 Studium in Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen

„Die seminaristische Lehrerausbildung erfährt bis zum Ende des Kaiserreichs eine stete Qualitätssteigerung [...], gleichwohl bleibt die ‚Abseitsstellung‘ der Seminare im nationalen Bildungswesen erhalten“, schreibt Sandfuchs (2004, 22). Karl

Muthesius (1859-1929), der zu den politisch aktivsten Pädagogen seiner Zeit gehörte, plädierte in einer Rede auf der Deutschen Lehrerversammlung in Königsberg 1904 dafür, „die Unterschiede in der Ober- und Volksschullehrerausbildung im Hinblick auf eine einheitliche Volksbildung abzubauen, und forderte, die Universitäten für die Weiterbildung von Seminarabiturienten zu öffnen. Mit seinem pädagogischen Hauptwerk ‚Die Berufsbildung des Lehrers‘ (1913) erstellte er ein systematisch bedeutsames Programm seminaristischer Lehrerbildung“ (vgl. Tenorth 1997, 650f.). Von der konkreten Umsetzung solcher Forderung war man jedoch noch immer weit entfernt.

Nach dem ersten Weltkrieg gründete der damalige preußische Kultusminister 1926 gemäß der Weimarer Verfassung die erste „Pädagogische Akademie“ bzw. „Pädagogische Hochschule“, für deren Aufnahme das Abitur Voraussetzung war. Diese Aufwertung der Bildung von Volksschullehrer*innen hing mit der Einführung der Grundschule im Jahr 1920 zusammen. Die Bildungspolitik erkannte erstmals die Bedeutung einer grundlegenden Schulbildung für alle. In Baden-Württemberg und Bayern (hier schon 1910) wurden „Lehrerbildungsanstalten“ eingerichtet, für deren Aufnahme das Abitur nicht immer zwingend war. Sie waren meist konfessionell gebunden. Diese Zwischenstufe zwischen seminaristischer und universitärer Ausbildung wurde damit begründet, dass die Volksschule keine wissenschaftlichen Fachlehrer brauche, sondern in erster Linie Erzieher. Zwischen Grund- und Hauptschule wurde dabei nicht unterschieden. Die Pädagogischen Akademien stellten folgerichtig nicht die wissenschaftliche Forschung, sondern die umfassende, vor allem auch ästhetisch-musisch ausgerichtete Bildungserfahrung in den Mittelpunkt der Berufsvorbereitung (vgl. Oelkers & Neumann 1985, 129). Daher hatten die Pädagogischen Akademien eher den Charakter von höheren Fachschulen und sie wiesen einen geringen Grad an Verwissenschaftlichung auf (vgl. Sandfuchs 2004, 23). Von der formalistischen Pädagogik der Herbartianer hatte man sich inzwischen jedoch gelöst und die geisteswissenschaftliche Pädagogik sowie reformpädagogisches Denken und Handeln hielten Einzug in die Ausbildung für Volksschullehrkräfte.

Die Zölibatsklausel für Lehrerinnen wurde zwar – wie oben bereits erwähnt – 1919 aufgehoben, doch weibliche Lehrkräfte hatten es in diesen Zeiten einer hohen Lehrerarbeitslosigkeit weiterhin schwer, tatsächlich in den Schuldienst aufgenommen zu werden. Seit den 1920er Jahren war die Ausbildung von weiblichen und männlichen Lehrkräften zumindest nicht mehr getrennt (vgl. ebd., 27).

Die Frage, ob universitäre Ausbildung oder eine Ausbildung in pädagogischen Seminaren, hing einerseits eng mit der Frage nach der Gewichtung von Theorie und Praxis zusammen: Wie viel Wissenschaft und wie viel praktische Ausbildung brauchen Volksschullehrkräfte? Andererseits wollten konservative Kräfte keine Volksschullehrer in Universitäten ausbilden, ja sie hatten sogar Sorge „vor einem Ansturm der Volksschullehrer auf die Universitäten“ (Sandfuchs 2009, 64f.). Hier

zeigt sich wieder deutlich, dass „höhere“, sprich universitäre Ausbildung, höheres Ansehen und höheres Gehalt bedeutet. Letzteres hat sich bis heute nicht grundlegend geändert.

Die nationalsozialistische Schulpolitik brachte ab ca. 1933 in Bezug auf die Organisation der höheren Schulen keine schwerwiegenden Einschnitte. Die Erziehung der NSDAP konzentrierte sich auf Jugendorganisationen wie die Hitlerjugend, den Aufbau der „Staatsjugend“ und entsprechende Schulungen. Bei der Volksschullehrerbildung dagegen „kulminierte Antiintellektualismus und restriktive Schulpolitik“ (Blankertz 1982, 242). Im Jahr 1933 wurden die Pädagogischen Akademien in „Hochschulen für Lehrerbildung“ (HfL) umbenannt, was jedoch nur scheinbar eine akademische Lehrerbildung zu sichern schien. Republiktreue Dozenten wurden entlassen, und 1940 wurden die Hochschulen durch „Lehrerbildungsanstalten“ (LBA) ersetzt. Eine große Zahl der Lehrerschaft und der Lehrerbildner trat in die NSDAP ein. Die Struktur und Ideologie von Bürokratie, Kirche und Lehramt war durch die vorausgehende Feudalherrschaft autoritär bestimmt und auf Gehorsam ausgerichtet, so dass vielfach Beamte nur allzu bereit waren, das System des Nationalsozialismus zu unterstützen.

2.3 Wissenschaftliche Ausbildung an Universitäten

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden die Volksschullehrer*innen zunächst weiterhin an Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen ausgebildet. Mit der Aufhebung der Volksschule und der Unterteilung in Grundschule und Hauptschule erfuhr die Grundschule in der Bundesrepublik im Jahr 1964 eine erhebliche Aufwertung. Mit der Integration der Pädagogischen Akademien und Hochschulen in die Universitäten in den 1960er und 70er Jahren erzielten die Grundschullehrer*innen einen Statusgewinn. Da die Universitäten in größeren bzw. großen Städten angesiedelt sind, wurde damit endlich auch die „Verbannung“ der Volksschullehrerausbildung auf das Land aufgehoben. In einigen Bundesländern gibt es seither ein eigenständiges Lehramt für die Grundschule, in einigen das Lehramt für Grund- und Hauptschule mit Schwerpunktbildung an der Universität. Baden-Württemberg hält an der Bezeichnung „Pädagogische Hochschule“ fest, diese hat jedoch universitäre Strukturen. Wie viele Praxisanteile die jeweiligen Studiengänge enthalten ist jedem Bundesland und teilweise jeder Universität bzw. Hochschule überlassen.

Die Prognostizierung einer „Bildungskatastrophe“ in Deutschland in den 1960er Jahren machte auf die Bildungsbenachteiligung von Arbeiterkindern, aber auch von Mädchen und Landkindern aufmerksam. Der „Deutsche Bildungsrat“ verfasste 1970 einen „Strukturplan für das Bildungswesen“. Darin ging es insbesondere um Chancengleichheit und den Abbau von Bildungsbenachteiligung. Teil des Strukturplans war auch die Reform der Lehrerausbildung und es wurden die Schwerpunkte Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren spezifiziert. Es wur-

den nun in den Bundesländern verschiedene Modelle einer universitären Lehrerbildung entwickelt, die sich in Bezug auf die Dauer und das Verhältnis von Theorie und Praxis in ihren Anteilen unterschieden (vgl. Inckemann 1997, 213). Auch in der damaligen DDR wurde nun ein wissenschaftliches Studium als Voraussetzung für alle Lehrämter eingeführt. (vgl. ebd., 222ff.).

Nach dem ersten Staatsexamen bzw. dem Masterdiplom folgte in der Regel eine ein- bis zweijährige Referendariatszeit bzw. ein Vorbereitungsdienst, der der praxisorientierten Berufsvorbereitung diente und in der meist auch schon eigenverantwortlich unterrichtet wurde. Die Ausbildung wurde mit einem zweiten Staatsexamen abgeschlossen.

Im Laufe der Jahre musste man feststellen, dass es nicht gelingen kann, durch die Bildungspolitik eine gerechtere, demokratische Gesellschaft zu schaffen. Die Ziele waren zu hoch gesteckt. Der Arbeitskreis Grundschule erstellte 1980 einen „Orientierungsrahmen“ mit zehn Forderungen wie Abbau der Auslese, bessere Integration ausländischer und behinderter Schüler*innen u. a. m., und Gabriele Faust-Siehl, Ariane Garlichs u. a. gaben 1996 in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Grundschule Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe heraus. Das Buch trägt den Titel: „Die Zukunft beginnt in der Grundschule“. Die Grundschule war zu diesem Zeitpunkt 75 Jahre alt und die Autor*innen bemängeln, dass sie nicht mehr den Erfordernissen der Zeit genüge (vgl. Faust-Siehl, Garlichs u. a. 1996, 11). Der Bildungsauftrag der Grundschule wird anhand drei ineinander verwobener Aufgaben gekennzeichnet: „Lernen in der Gemeinschaft mit anderen möglich machen“, „Demokratie erfahrbar machen“ und „Aneignung der Welt ermöglichen“ (ebd., 14f.). Dementsprechend rückten in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften und in der Grundschulforschung insbesondere die Bereiche Wandel der Kindheit, kindgerechtes Lehren und Lernen, Öffnung von Schule und Unterricht und Elternmitarbeit in den Fokus. In den letzten Jahrzehnten haben die Themenbereiche Schulklima, Schulkultur und Schulethos und in den letzten Jahren insbesondere Integration bzw. Inklusion in Forschung und Lehre an Bedeutung gewonnen.

Schlussbemerkung

Der Rückblick in die Geschichte der Grundschule und der Ausbildung für das Grundschullehramt hat gezeigt,

- dass sich die Forderungen und Ideen von M. Luther, J. A. Comenius, von den Pietisten und Philanthropen sowie den Reformpädagog*innen in Bezug auf eine Bildung für alle erst im ausgehenden 20. Jhd. allmählich konkret durchgesetzt haben;

- dass die Hauptursache der Abwertung des Volksschullehrers und der eingengte Lehrkanon insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jhd. in der Sorge begründet war, ein gebildetes Volk könnte gegen die Obrigkeit rebellieren;
- dass die Bildungspolitik auch nach dem ersten Weltkrieg eine universitäre Ausbildung für das Grundschullehramt verhinderte, um einem Sturm auf die Universitäten vorzubeugen;
- dass trotz wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Bedeutung einer soliden Grundbildung des Kindes immer wieder diskutiert wird, ob für Grundschullehrer*innen nicht doch eine nur berufsfachbezogene Ausbildung reicht, da diese ja „nur“ ein „Handwerk“ ausüben.

„Volksschullehrerbildung spiegelt immer, was eine Gesellschaft von dem sogenannten ‚Volke‘ denkt und hält, wieweit Unterricht und Erziehung Herrschaftsausübung ist, wieweit die Beschränkung und Begrenzung der Information für das Volk geht [...], – oder wieweit sie Aufmunterung zur Teilhabe und Partizipation praktizieren will“ (Roth, 1975, 824). Eine Gleichstellung aller Lehrämter in ihrer Wertung zu erreichen muss dem Engagement der jetzt aktiven Lehrer*innenbildner überlassen werden.

Literatur

- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
- Die Kaufmännische Schule, H. 12/1976.
- Faust-Siehl, G.; Garlichs, A.; Ramseger, J.; Schwarz, H. & Warm, U. 1969: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek: Rowohlt.
- Feige, B. (2004): Kinderarmut. In: R. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. 2., völlig überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 228-230.
- Fölling-Albers, M. (2004): Grundschule. In: R. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. 2., völlig überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 182-184.
- Giesecke, D. (2013): 30. März 1928: Das letzte preußische Lehrerinnenseminar an der Cecilienschule wird geschlossen, Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld. Online unter: <https://historischer-rueckblick-bielefeld.com/2013/03/01/01032013>, Bielefeld 2013. (Abrufdatum: 09.09.2021).
- Goebel, K. (1995): Wer die Schule hat, hat die Zukunft. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2005): Geschichte der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13-30.
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2014): Geschichte der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., ergänzte u. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 32-45.

- Graumann, O. (2014): Aspekte der Geschichte westeuropäischer Lehrerbildung. In: *International Dialogues on Education*, 2014, Volume 1, Number 1, 1-10. Online unter: <https://www.ide-journal.org/article/grau mann-geschichte-westeuropaischer-lehrerbildung/> (Abrufdatum: 10.09.2021).
- Graumann, O. (2018): *Inklusion – eine unerfüllbare Vision? Eine kritische Bestandsaufnahme*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Graumann, O. & Affeldt, S. (2020): *The Hanseatic League and Education – A Neglected Chapter in European and German History*. In: *International Dialogues on Education*, Volume 7, Number 1, 10-30.
- Grunder, H.-U. (2010): Bologna in der Schweiz: ‚neue‘ Ausbildungskonzepte, ‚neues Lernen‘? In: O. Graumann, M. Pevzner, M. Rudolph & I. Diel (Hrsg.): *Hochschule und Schule in der internationalen Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider, 338-346.
- Inckemann, E. (1997): *Die Rolle der Schule im sozialen Wandel. Bestimmung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft am Beispiel der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ipfing, H. J. (2009): *Schule – ihre Geschichte und ihre Organisation*. In: H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 53-70.
- Keck, R. W. (1989): *Die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert*. In: Prinz v. Hohenzollern & M. Liedke (Hrsg.): *Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 195-213.
- Keck, R.W. (2002): *Schulwesen*. In: H. Schneider & M. Landfester (Hrsg.): *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike*. Band 15/2. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 1110-1115.
- Keck, R.W. (2003): *Konfessionalisierung und Bildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. In: H.-U. Musolf & A.-S. Göing (Hrsg.): *Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert*. Köln: Böhlau Verlag, 11-30.
- Keck, R. W. (2009): *Zur Geschichte der Schule*. In: S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157-162.
- Kemnitz, H. & Sandfuchs, U. (2009): *Geschichte des Unterrichts*. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann: *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 22-30.
- Kleinau, E. (1993): *Nur ein Beruf für höhere Töchter? Lebensläufe und Bildungsgänge von Lehrerinnen im 19. und frühen 20 Jahrhundert*. In: Glumpler, E. (Hrsg.): *Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 149-164.
- Oelkers, J. & Neumann, D. (1985): *Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer*. In: D. Lenzen (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 7: *Erziehung im Primarschulalter* (hrsg. von K. Hemmer & H. Wudtke). Stuttgart: Klett-Cotta, 126-137.
- Reble, A. (1967): *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Roth, H. (1975): *100 Jahre Lehrerbildung*. In: *Die Deutsche Schule*, 67 (12), 819-831.
- Sandfuchs, U. (2004): *Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland*. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-37.
- Sandfuchs, U. (2009): *Johannes Kühnel. Ein Seminar- und Reformpädagoge*. In: U. Sandfuchs, J.-W. Link & A. Klinkhardt (Hrsg.): *Verlag Julius Klinkhardt 1834-2009*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-79.
- Stroop, U. (1992): *Preußische Lehrerinnenbildung im katholischen Westfalen. Das Lehrerinnenseminar in Paderborn (1832-1926)*. Schernfeld: Süddeutsche Hochschulverlags- und Vertriebsgesellschaft.
- Tenorth, H.-E.: (1997) „Muthesius, Karl“ in: *Neue Deutsche Biographie* 18, 650-651. Online unter: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd117204218.html#ndbcontent>. (Abrufdatum: 12.09.2021).
- Terhart, E. (2014): *Grundschularbeit als Beruf*. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 142-152.

Ingelore Mammes und Carolin Rotter

Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

1 Einleitung

Der Beitrag fokussiert den erziehungswissenschaftlichen Studienanteil im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Grundschullehrkräften an nordrhein-westfälischen Universitäten und zielt damit auf Einblicke in die Professionalisierung dieser Lehrkräfte ab. Vor dem Hintergrund des Auftrags und der Spezifika der Institution Grundschule sowie der daraus resultierenden Anforderungen an die Professionalität von Grundschullehrkräften werden sowohl bildungspolitische Ansprüchlichkeiten (Postulate), wie sie sich in gesetzlichen Rahmenvorgaben dokumentieren, als auch deren hochschulische Rekontextualisierungen kritisch hinterfragt. Aus der Zusammenschau von strukturellen Anforderungen, bildungspolitischen Vorgaben und hochschulischer Realisierung werden in einem Fazit mögliche Modifikationspotenziale für eine Ausbildung von Grundschullehrkräften diskutiert.

2 Auftrag und Spezifika der Grundschule

Mit der Primarstufe als verbindliche Eingangsstufe des Bildungswesens beginnt auch die Schulpflicht. Als *erste Schule* und Schule für alle Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren erreicht sie Lernende aller Bildungsschichten, Milieus und Geschlechter (vgl. Miller u. a. 2018), deren altersspezifische Merkmale und Interessen bei der didaktisch-methodischen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse im Sinne einer *kindgerechten Schule* zu berücksichtigen sind.

Die Arbeit in der Grundschule verfolgt darüber hinaus die Zielsetzung, allen Kindern gerecht zu werden – bei all ihrer Unterschiedlichkeit (vgl. KMK 2015). Ihre pädagogische Arbeit beruht daher auf dem Selbstverständnis als einer gemeinsamen Schule für alle. Jenseits von verschiedenen Einschränkungen in der Umsetzung verstanden und versteht sich die Grundschule daher auch als inklusive

Schule (vgl. Götz u. a. 2018, 86; vgl. auch Bükler u. a. in diesem Band). Bei der Grundschule handelt es sich um das einzige horizontale Element im deutschen Bildungssystem.

Transitionen haben für die Grundschule eine hohe Bedeutung, erfolgen sie zum einen am Beginn des institutionell organisierten Bildungsweges beim Eintritt in die Eingangsstufe und zum anderen am Ende der Grundschule durch den Übergang in eine andere, gezielt gewählte Schulform (vgl. Liegmann u. a. 2014). Dabei schließt die Grundschule an den vorausgehenden Lern- und Entwicklungsprozessen im Elternhaus und der frühkindlichen Bildung und Erziehung, etwa in Kindertageseinrichtungen oder in der Kindertagespflege, an und überführt mit einer Empfehlung in der vierten Klasse in die weiterführende Schule (KMK 2015).

Bereits im Namen ist der Auftrag der Grundschule angelegt: die *Grundlegung von Bildung*, wobei sich dieser Auftrag als doppelschichtig erweist (vgl. Schorch 2007). Auf der einen Seite besteht ihr Auftrag in der Vermittlung grundlegender, domänenspezifischer Kompetenzen, auf die der Unterricht der weiterführenden Schulen verlässlich aufbauen kann. Damit vermittelt sie eine anschlussfähige Bildung, die auf nachfolgendes Lernen angelegt ist und den langfristigen Aufbau von Fähigkeiten und flexibel anpassbares Wissen fokussiert (Einsiedler 2005, 226; SGV.NRW. §11(FN28)). Die Lern- und Entdeckerfreude sowie Lernmotivation der Kinder zu fördern und grundlegende Denk- und Arbeitsweisen anzubahnen, ist dabei ebenso bedeutsam wie der erfolgreiche Kompetenzerwerb. Anschlussfähige Bildung gilt daher nicht nur für klassische Lernbereiche, sondern auch für die Stärkung der Persönlichkeit durch den Erwerb von Lernstrategien, Arbeitshaltungen, Lernmotivation, Interessenentwicklung, den Aufbau positiver Selbstkonzepte inklusive eines schulischen Selbstkonzepts und eines positiven Selbstwertgefühls (Einsiedler 2005, 226).

Andererseits kann und darf die Grundschule jedoch nicht auf eine solche Zubringerfunktion reduziert werden. Denn nach ihrem Selbstverständnis stellt die Grundschule eine eigenständige, d. h. gleichwertige und in sich abgeschlossene Bildungsinstitution dar, die sich gegen eine Degradierung zu einer Zulieferinstitution für nachfolgende Bildungsphasen verwehrt. Diese Eigenständigkeit der Grundschule gründet auf dem alleinigen, bereits mit ihrer Gründung verknüpften Auftrag der grundlegenden Bildung (vgl. Vogt 2019; vgl. auch Miller in diesem Band). Die Aufgabe der Grundschule liegt damit in der Unterstützung der Schüler*innen bei der schrittweisen Teilhabe an der Gesellschaft als mündige und selbständige Mitglieder, die zentrale Kulturtechniken erwerben und über eine gewisse Urteilsfähigkeit und soziale Einstellungen verfügen. Neben der Schulpropädeutik mit einer Orientierung an den Bildungserfordernissen der weiterführenden Schulen liegt das Augenmerk der pädagogischen Arbeit in der Grundschule auch auf einer „Lebenspropädeutik“ (Schorch 2007, 57) im Sinne eines Beitrags zur gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbewältigung.

Eng verbunden mit der Grundschule sind seit ihrer Entstehung in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zudem die Forderung und der Anspruch einer *Kindgemäßheit* (vgl. Faust-Siehl 1994, vgl. dazu kritisch Heinzl, 2011). Trotz unterschiedlicher Präzisionierungen bzw. Fokussierungen über die verschiedenen Jahrzehnte hinweg ist ein inhaltlicher Kern auszumachen, der auf der Prämisse des Eigenwerts von Kindheit und den kindlichen Bedürfnissen nach einer anregenden (schulischen) Lern- und Spielwelt beruht. Die pädagogische Verantwortung besteht folglich darin, die Gestaltung des gesamten Schullebens, d. h. der Lehr-Lern-Prozesse, der Zielsetzungen und didaktisch-methodischen Umsetzungen, der schulischen Strukturen sowie der Interaktions- und Kommunikationsformen hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, den kindlichen Ansprüchen gerecht zu werden, zu überprüfen.

Im Vergleich zu den nachfolgenden Schulstufen liegen bei der Grundschule Bildung und Erziehung jedoch enger beieinander (vgl. Oelkers 2001). Im Rahmen der Erziehung kommt der Beziehung zur Klassenlehrperson als enger Bezugspunkt im Lebensraum Grundschule eine zentrale Bedeutung zu. Die meisten Lernenden kommen mit dem Klassenlehrerprinzip der Grundschule gut zurecht, bei dem eine Lehrkraft nicht selten die Eingangsklasse über die gesamte Grundschulzeit als Klassenlehrkraft begleitet und anfangs auch in der Mehrzahl der Fächer unterrichtet. Im Falle von Anpassungsschwierigkeiten zwischen Lehrkraft und Lernenden kann dieses Prinzip jedoch erhebliche negative Konsequenzen für den Lernenden haben (z. B. negative Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts, Schulangst). Zumeist werden in der Grundschule Jahrgangsklassen gebildet. Länder wie z. B. Niedersachsen, Berlin oder Nordrhein-Westfalen folgen jedoch der bildungspolitischen Initiative der flexiblen Schuleingangsphase. Dabei werden teilweise jahrgangsübergreifende Klassen eingerichtet, die die Kenntnisse und Fertigkeiten der Klasse eins und zwei vermitteln und in denen die Kinder mindestens ein Jahr, maximal aber drei Jahre gemeinsam lernen (vgl. Faust-Siehl 2001). Auch dadurch ist die Grundschule – anders als alle anderen Schulformen – stark und bewusst herbeigeführt von *Heterogenität* geprägt.

Mit dem Prinzip der Inklusion (im Sinne der bildungspolitischen Engführung auf die Integration von Schüler*innen mit Behinderungen) werden die Bedürfnisse der Schüler*innen nochmals erheblich in ihrer Vielfalt verstärkt. Grundschullehrkräfte stehen damit vor der Herausforderung, neben der Notwendigkeit weiterer Spezialisierungen pädagogischer Kompetenzen durch die Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dem Anspruch der Grundschule gerecht zu werden, die Bildungspartizipation *aller* Kinder – jenseits der Kategorie des Förderbedarfs – zu sichern und die Verschiedenheit aller Kinder zu berücksichtigen (vgl. Götz u. a. 2018; Kottmann 2018; Kopmann & Zeinz 2018).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) (2015) hat für den Unterricht an Grundschulen Qualitätsstandards benannt, die Kriterien für professionelles Handeln konkretisieren und sich an den Merkmalen guten Unterrichts nach Helmke (2017) orientieren. Diese gelten jedoch für den Unterricht in anderen Jahrgangsstufen und Schulformen ebenso und sind nicht spezifisch für den Unterricht in der Grundschule: Nach KMK (2015) gehören eine effiziente Klassenführung mit verhaltenswirksamen Regeln und Störungsprävention, ein lernförderliches Unterrichtsklima sowie der konstruktive Umgang mit Fehlern und kognitive Aktivierung ebenso wie eine Strukturiertheit in der Phasierung und Gestaltung des Unterrichts zu den unterrichtlichen Qualitätsstandards in Grundschulen. Außerdem sind eine Sicherung von Lernergebnissen sowie intelligentes Üben, zielangemessene Variationen bei Methoden- und Sozialformen sowie eine Motivierung von Schüler*innen von Bedeutung. Die Lehr- und Lernprozesse sind gleichermaßen auf die Lernbedürfnisse der Kinder, die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie auf die fachlichen und überfachlichen Anforderungen auszurichten (KMK 2015).

3 Anforderungen an die Professionalität von Grundschullehrkräften

Aus den o.g. Aufgaben und Spezifika der Institution Grundschule lassen sich verschiedene Anforderungen an die Professionalität von Grundschullehrkräften ableiten. Unabhängig von einer konkreten professionstheoretischen Positionierung besteht Konsens in der Professionsforschung bezüglich der zentralen Bedeutung des Wissens für Professionalität und pädagogisch-professionelles Handeln. Dieses Professionswissen ist weiter auszudifferenzieren (vgl. Helsper 2021, 135ff.). Grundlegend für pädagogisch-professionelles Handeln ist eine wissenschaftlich fundierte Wissensbasis, die in den KMK-Standards für die Lehrerbildung (2019a) und in den inhaltlichen Forderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2019b) ausbuchstabiert und im Studium in den verschiedenen an der Ausbildung von Grundschullehrkräften beteiligten Disziplinen erworben wird. Mit Blick auf die skizzierten Anforderungen an das pädagogisch-professionelle Handeln von Grundschullehrkräften sind also *Fachkompetenzen* in wenigstens zwei Fächern zur Förderung des domänenspezifischen Kompetenzerwerbs (fach- und fachdidaktische Kompetenzen) zu erwerben. Um dem Klassenlehrerprinzip als konstituierendem Element der Arbeit in der Grundschule gerecht zu werden und gemäß dem Beschluss der KMK (2015), dieses Prinzip in ein ausgewogenes Verhältnis zur Fachlichkeit des Unterrichts zu bringen, ist eine umfassendere fachliche Ausbildung in mehreren Domänen sinnvoll. In Nordrhein-Westfalen müssen verbindlich mindestens drei sogenannte Lern-

bereiche studiert werden, wobei der Lernbereich sprachliche Grundbildung sowie mathematische Grundbildung gesetzt ist (LZV GV.NRW.2009). Es kann also nur das zu studierende dritte Fach nach Interessenlage der/des Studierenden gewählt werden. Dabei hat das fachliche Interesse durchaus Bedeutung für den Studienerfolg und die Entwicklung der beruflichen Identität (vgl. Müller 2001).

Gleichwohl geht eine Ausbildung in mehr als zwei Fächern vor dem Hintergrund eines begrenzten Umfangs an Leistungspunkten oft zu Lasten einer vertieften Fachlichkeit in den einzelnen Unterrichtsfächern.

Neben fachlichem und fachdidaktischem Wissen müssen Grundschullehrkräfte über *allgemein-pädagogisches Wissen* verfügen, um Unterrichts- und Schulsettings kindgemäß gestalten und der spezifischen Denk- und Erlebensweise von Grundschulkindern gerecht werden zu können – bei einer gleichzeitigen Orientierung an den gesellschaftlich geltenden Bildungsanforderungen (vgl. Köhnlein 2012). Ein entsprechendes primarstufenspezifisches Kompetenzprofil und eine Zusammenstellung entsprechender Inhaltsbereiche sind dem KMK-Beschluss zu inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (vgl. KMK 2019b, 64ff.) zu entnehmen. Diese sollen an dieser Stelle nicht im Detail dargestellt werden; verweisen möchten wir jedoch auf zwei, aus unserer Sicht für die Professionalität von Grundschullehrkräften zentrale Anforderungen. Zum einen liegen z. B. Befunde aus der entwicklungspsychologischen Forschung vor, dass die Lernenden im Anfangsunterricht noch nicht über realitätsangemessene Einschätzungen ihrer eigenen Fähig- und Fertigkeiten verfügen (vgl. Hellmich 2011). In der Eingangsstufe werden sie quasi erstmals mit Misserfolg oder Niederlagen konfrontiert. Dies kann bedeutsam sein für selbstwertdienliche Überzeugungen und damit Einfluss nehmen auf spätere Lern- und Arbeitsprozesse (vgl. Hellmich 2010). Somit erscheint für angehende Grundschullehrkräfte der Erwerb sowohl von Wissen über kindliche Entwicklungsprozesse als auch von Kompetenzen für die Entwicklung eines positiven, realistischen Selbstwerts mit Blick auf den Aufbau positiver, selbstbezogener Kognitionen von Lernenden hochgradig bedeutsam.

Zum anderen resultieren besondere Anforderungen an das Handeln von Grundschullehrkräften aus dem Prinzip einer *Schule für alle*. Die daraus folgende Heterogenität der Schülerschaft ist selbstverständlicher Bezugspunkt pädagogischen Handelns und erfordert auf Seiten der Lehrkräfte z. B. Kompetenzen im Bereich der individuellen Förderung, der Binnendifferenzierung und der differenzierten Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien, um sowohl der Förderung individuellen als auch gemeinsamen Lernens aller Schüler*innen gerecht werden zu können. Hier inbegriffen sind auch inklusionsbedingte Anforderungen. „Die Grundschulpädagogik als Profession hat sich schon immer mit einer heterogenen Lerngruppe beschäftigt und dafür Konzepte für einen produktiven Umgang entwickelt“ (Schönknecht u. a. 2018, 75; vgl. auch Miller in diesem Band). Daher aber kann

die Primarstufe einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung inklusiver Schule leisten. Damit die Grundschule diesen Beitrag leisten kann, ist bei den Akteur*innen ein Diversitäts- oder Differenzbewusstsein zu entwickeln, das eine Wertschätzung von Heterogenität impliziert und die Bereitschaft zum Abbau von Barrieren fördert. Diese innere Haltung kann nur im Rahmen einer gemeinsamen Lehrerbildung entwickelt werden, in der sowohl Fachkompetenzen als auch entsprechende Methodenkompetenzen erworben werden können. Eine solche gemeinsame Lehrerausbildung sollte auch sonderpädagogische Spezialisierungen beinhalten, wie es z. B. im Studium für die Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld realisiert wird, um spezifischen Bedarfen einzelner Schüler*innen gerecht werden zu können (vgl. Götz u. a. 2018, 86). Das wissenschaftliche Wissen kann in der schulischen Praxis allerdings nicht auf konkrete Situationen oder einzelne Schüler*innen subsumtionslogisch angewendet werden. Notwendig ist daher ein Fall- und Diagnosewissen, das der Rekonstruktion der fallspezifischen Einzigartigkeit und individuellen Bedarfslage sowie der Überprüfung der „Angemessenheit einer allgemeinen Diagnose für diesen konkreten Fall in seiner Einzigartigkeit“ (Helsper 2021, 136) dient.

Neben einer wissenschaftlich fundierten Wissensbasis im Sinne eines wissenschaftlich basierten Begründungswissens muss es im Studium auch um die Entwicklung eines *reflexiv-forschenden Habitus* gehen. Dabei sollen sowohl die strukturellen Rahmenbedingungen pädagogisch-professionellen Handelns als auch die eigenen biografischen Erfahrungen und impliziten Orientierungen, die in der Schulpraxis handlungsleitend und für die konkrete Ausgestaltung des eigenen professionellen Handelns bedeutsam sind, reflektiert werden. Im Falle von (angehenden) Grundschullehrkräften richten sich diese Reflexionen z. B. auf die eigenen Vorstellungen von Kindheit oder auf die Ausgestaltung der Beziehung zu den Schüler*innen, die angesichts des Alters der Kinder durch starke diffuse Anteile geprägt ist, auf die wahrgenommene Rolle der Eltern bei schulischen Lernprozessen oder die aus der geforderten Selektion zum Abschluss der Grundschule resultierenden, eigenen Verstrickungen in die Reproduktion von Bildungsungleichheit. Diese Fähigkeit, das eigene Handeln im schulischen Kontext quasi von außen zu beobachten und zu reflektieren, bildet überhaupt erst den Ausgangspunkt für eine kritische Überprüfung und eine sich daran anschließende mögliche Transformation. Für die Entwicklung eines forschenden Habitus ist der Erwerb rekonstruktiven Fallverstehens im Rahmen einer praxisreflexiven Kasuistik (vgl. Kunze 2016; Wittek u. a. 2021) durch die Einführung in Verfahren der systematischen, methodisch angeleiteten Fallanalyse grundlegend, um für die Spezifika des jeweiligen Einzelfalls zu sensibilisieren und pädagogisch-professionelles Handeln daran auszurichten. Nur so kann bereits im Studium ein reflexiver „Vorbehalt gegenüber allzu schnellen kategorisierenden und subsumtiven Klassifikationen“ (Helsper 2021, 148) geschaffen werden, so dass Schüler*innen als Individuen in den Blick

geraten. In Differenz zu diesen verschiedenen Wissensformen steht das Können der Praktiker*innen, *das Handlungswissen*, das im Rahmen einer professionellen Praxis erworben bzw. in den unterschiedlichen Praxisphasen im Lehramtsstudium zumindest angebahnt wird.

Notwendig ist angesichts dieser Ausdifferenzierung unterschiedlicher Wissensformen eine ‚doppelte Professionalisierung‘ (Helsper 2001), durch die der reflexive Habitus um einen praktisch-pädagogischen Habitus ergänzt wird. Dies gilt für Lehrkräfte aller Schulformen gleichermaßen, ist jedoch in Bezug auf Grundschullehrkräfte sowohl hinsichtlich einer systematisch vorbereiteten, reflexiv angelegten Partizipation an entsprechenden Handlungssituationen im Praxisfeld Grundschule (z. B. Kooperation Elementar- und Primarbereich, Anfangsunterricht) als auch mit Blick auf die inhaltliche Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen (z. B. Ergebnisse der Kindheits- und Grundschulforschung, der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule, Anfangsunterricht oder Gestaltung von Übergängen) zu spezifizieren.

Aus unseren Darlegungen folgt, dass sich aus den Anforderungen der grundschulpädagogischen Arbeit Professionalisierungsbedürfnisse ergeben, die sich von denen anderer Schulstufen unterscheiden und ein spezielles Ausbildungsangebot besonders im erziehungswissenschaftlichen Bereich verlangen.

4 Bildungspolitische Rahmenvorgaben der Ausbildung von Grundschullehrkräften in NRW

Der Ausbildung von Lehrkräften liegt das Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) zu Grunde. Es soll in NRW eine Ausbildung gewährleisten, „die an den pädagogischen Herausforderungen der Zukunft und an den Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist und die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt“ (LABG SGV.NRW 223, §1). Die Ausbildung gliedert sich in Studium und Vorbereitungsdienst. Dabei liegt das Studium in der Verantwortung der Hochschulen. Das Land reguliert die Lehramtsstudiengänge einerseits durch Zugangsbedingungen für den Vorbereitungsdienst, der nur dann angetreten werden kann, wenn z. B. ein Praxissemester nach §8 absolviert wurde, und andererseits durch Vorgaben für die Akkreditierung und Hochschulverträge.

Ziel der Ausbildung ist die Entwicklung grundlegender beruflicher Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung, sowie an die wissenschaftlichen und künstlerischen Herausforderungen der Fächer. Dabei ist der Umgang mit Vielfalt im Sinne eines inklusiven Schulsystems sowie die Befähigung zur Kooperation besonders zu berücksichtigen (LABG SGV.NRW 223, §2; SchulG von 2005 i.d.F. 2021 § 57(Fn 5)). Die Qualität der Ausbildung wird durch das Land evaluiert und weiterentwickelt.

Unter den 16 Bundesländern kann nur im Bundesland Hamburg das sogenannte übergreifende Lehramt studiert werden, bei dem das Lehramt Primarstufe mit der Sekundarstufe I kombiniert wird. Alle anderen Bundesländer bieten ein Lehramt an Grundschulen oder für die Primarstufe an (Monitor-Lehrerbildung 2021). In NRW soll das Bachelorstudium der Gesetzeslage nach bereits lehramtsspezifische Elemente enthalten und ist so anzulegen, dass die erworbenen Kompetenzen auch für Berufsfelder außerhalb der Schule befähigen. Das folgende Masterstudium bereitet dann gezielt auf ein Lehramt vor. Eine Schulformspezifik ist gesetzlich nur geringfügig verankert. Für das Lehramt an Grundschulen sieht der Gesetzgeber das Studium der Lernbereiche Sprachliche und Mathematische Grundbildung und eines weiteren Lernbereichs einschließlich seiner Fachdidaktik vor. Das bildungswissenschaftliche Studium ist auf das frühe Lernen zu fokussieren und muss elementar- und förderpädagogische Schwerpunkte enthalten (LABG SGV.NRW 223 § 11 (5)). Die Befähigung zu einem Lehramt (Bachelor- und Masterstudium sowie Vorbereitungsdienst) berechtigt schließlich zur Erteilung von Unterricht in der entsprechenden Schulform.

Die Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzung bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) regelt vor allem die Zuweisung von Leistungspunkten für die einzelnen Lernbereiche des Studiums. Dem Grundschullehramt werden insgesamt 300 Leistungspunkte zugeordnet (siehe Tab. 1):

Tab. 1: Verteilung der Leistungspunkte im Grundschullehramt nach LZV (GV.NRW. 2009)

| | |
|---|-------|
| Lernbereich I, Sprachliche Grundbildung | 55 LP |
| Lernbereich II, Mathematische Grundbildung | 55 LP |
| Lernbereich III oder Fachwissenschaft und Fachdidaktik eines Unterrichtsfachs | 55 LP |
| Vertieftes Studium des Lernbereichs I, II oder III oder des Unterrichtsfachs | 12 LP |
| Bildungswissenschaften/Grundschulpädagogik einschließlich Praxiselemente nach § 7 und § 8, Konzepte frühen Lernens und Konzepte vorschulischer Erziehung und Bildung, Diagnose und Förderung (neben Anteilen im Rahmen der Fachdidaktik), Fragen der Inklusion, Leistungen zu spezifischen Fragen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Umfang von mindestens 4LP | 64 LP |
| Deutsch für Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte | 6 LP |
| Praxissemester nach § 8 | 25 LP |
| Bachelor- und Masterarbeit | 28 LP |

64 Leistungspunkte werden den Bildungswissenschaften/Grundschulpädagogik zugeordnet. Dabei bleibt unscharf, wie viele Punkte im grundschulspezifischen Studium zu erwerben sind. Eine explizite Bepunktung für geforderte Themenbereiche erfolgt nicht. Nur Leistungen zu spezifischen Fragen der Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden im Umfang von 4 Leistungspunkten expliziert (GV.NRW §2). Die ausgewiesenen Themenfelder Praxiselemente, Fragen der Inklusion, Diagnose und Förderung sowie die Leistungen zu spezifischen Fragen der Inklusion unterscheiden sich nicht von den anderen Lehrämtern, so dass spezifische Studieninhalte für das Grundschullehramt nur in Konzepten des frühen Lernens sowie vorschulischer Bildung und Erziehung zu bestehen scheinen, wobei nicht genauer erläutert wird, aus welchem Grund hier vorschulische Konzepte fokussiert werden. Eine genauere Ausdifferenzierung der gewünschten Ausbildungsinhalte erfolgt nicht. Insgesamt bleibt der gesetzliche Professionalisierungsanspruch vage, so dass ausbildungstechnisch viel Interpretationsspielraum bleibt. Hochschulpolitisch kann eine solche Gesetzeslage vor dem Hintergrund kapazitiver Beschränkungen dazu führen, alle Lehrämter zu subsumieren und die gleichen Inhalte zu vermitteln, obwohl die Spezifika – wie oben skizziert – Unterscheidungen erforderlich machen und diese durch den Beschluss der KMK (2019) zu den inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung auch vorgesehen sind.

5 Hochschulische Umsetzung der bildungspolitischen Rahmenvorgaben

In ihrer phasenübergreifenden Dokumentation von Regelungen der Lehrer*innenbildung in den einzelnen Bundesländern konstatieren Walm und Wittek (2014) für NRW einen Anteil der Bildungswissenschaften von 23,3 % an der hochschulischen Ausbildung von Grundschullehrkräften. NRW lag damit im Vergleich zu anderen Bundesländern mit rund 20 % etwas höher, im Vergleich zu Mecklenburg-Vorpommern (33 %) ist der Anteil jedoch deutlich geringer. Die Zahlen stammen bereits aus dem Jahr 2014 und sind damit für die aktuelle Diskussion nur bedingt aussagekräftig. So waren in NRW im Zuge des Lehrerausbildungsgesetzes aus dem Jahr 2016 einige Veränderungen notwendig. Festzuhalten ist neben den Differenzen in der Höhe der veranschlagten Leistungspunkte auch, dass einige Bundesländer wie z. B. Brandenburg gesonderte ECTS-Punkte für die Grundschulbildung bzw. -pädagogik ausweisen. Diese Bereiche enthalten neben erziehungswissenschaftlichen Anteilen oftmals auch fachdidaktische und zum Teil sogar fachwissenschaftliche Anteile. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang allerdings auch, dass die Höhe der Leistungspunkte nichts über die Qualität der Lehrangebote und der Lernanlässe im Professionalisierungsprozess der angehenden (Grundschul-)Lehrkräfte aussagt.

Laut der aktuellen LZV (vgl. Tab 1) stehen den Bildungswissenschaften 64 Leistungspunkte zur Verfügung; bei einer Gesamtzahl von 300 Leistungspunkten machen die Bildungswissenschaften somit einen Anteil von 21,3 % aus und liegen damit etwas niedriger als im Jahr 2014. Zu beachten ist zudem, dass den Bildungswissenschaften auch die Praxiselemente zugerechnet werden, so dass die 64 Leistungspunkte nicht vollumfänglich für universitäre bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen genutzt werden können.

Nach einer Sichtung der Modulhandbücher und Prüfungsordnungen aller Universitäten in NRW, an denen ein Lehramtsstudium für die Primarstufe möglich ist, lässt sich ein sehr heterogenes Bild über die einzelnen Standorte bei der inhaltlichen Gestaltung der Leistungspunkte im bildungswissenschaftlichen Studienanteil zeichnen. Neben unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, die sich bereits in einer Analyse von Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten für das Jahr 2009 zeigten (vgl. Lohmann u. a. 2011), gehen die einzelnen Standorte unterschiedlich mit dem Anbieten von schulformspezifischen Lehrveranstaltungen um. Die Höhe der spezifisch in den Modulhandbüchern für das Lehramt Grundschule ausgewiesenen Leistungspunkten variiert dabei von zwei exklusiv für das Grundschullehramt ausgewiesenen Leistungspunkten (Universität Duisburg-Essen) bis hin zu ungefähr 20 Leistungspunkten (Universitäten Paderborn und Siegen). Nachfolgend sollen zwei Beispiele die Bandbreite der Umsetzung der Ausbildung detaillierter illustrieren. Im Sinne einer maximalen Kontrastierung wurden die Universität Duisburg-Essen sowie die Universität Siegen ausgewählt.

5.1 Beispiel Universität Duisburg-Essen

Das erziehungswissenschaftliche Studium an der Universität Duisburg-Essen ist im Schwerpunkt eher parallelisiert angelegt, sodass die meisten Module zunächst als Grundlage für alle Lehrämter strukturiert worden sind. Inklusive Anteile der Module werden mit Credits ausgewiesen und ziehen sich durch das ganze Studium.

Die Studierenden beginnen ihr Studium mit einem Modul *Pädagogische Professionalität*. Hier sollen für alle Lehrämter u. a. die professionellen Anforderungen an den Lehrerberuf vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Forschung reflektiert werden. Das Modul umfasst entsprechend auch das Eignungs- und Orientierungspraktikum und wird in Form von Vorlesung und Seminaren angeboten. Es folgt ein Modul *Psychologie* mit den Schwerpunkten „Entwicklungspsychologie“, „Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Inklusion“ sowie „Lehr-Lernpsychologie“, eine Ausdifferenzierung spezifischer Schulformen ist nicht vorgesehen, die Grundlagen werden in Form von Vorlesungen vermittelt. Das folgende Modul *Erziehung – Bildung – Unterricht* beinhaltet „Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und Pädagogik“ in Form von Vorlesungen sowie Seminaren. Hier

werden einzelne schulformspezifische Lehrveranstaltungen angeboten. Ob diese schulformspezifischen Lehrveranstaltungen auch von den Studierenden besucht werden, hängt dann von ihrem Wahlverhalten ab. Das vierte und letzte Modul des Bachelors *heterogene Bedingungen des Aufwachsens* besteht aus der Vorlesung „Kindheit und Jugend im Spannungsfeld von Schule und Kinder/Jugendhilfe“ sowie „Heterogenität, Sozialisation, Inklusion“ und Projektseminaren. Auch hier besteht die Möglichkeit schulformspezifischer Lehrangebote in den Seminaren.

Das Masterstudium beginnt mit dem Modul *Schule und Unterricht* und bietet eine grundschullehramtsspezifische Vorlesung und eine Vorlesung zum Classroom Management für alle Lehrämter an. Es folgt ein Modul *Forschungswerkstatt Bildungswissenschaften* bestehend aus Seminaren, die schulformspezifische Arbeit möglich machen. Darauf baut das Praxissemester auf und es folgt ein Modul *Bildungsforschung* mit den Schwerpunkten „Professioneller Umgang mit Beanspruchung und Belastung im Lehrerberuf“, „Evaluation und Schulentwicklung“ sowie „Struktur, Evaluation und Entwicklung des deutschen Schulsystems“. Auch dieses Modul bietet die Möglichkeit durch Seminare schulformspezifische Inhalte zu vermitteln. Das Modul *Professionelles Handeln wissenschaftsbasiert weiter entwickeln* schließt in Kombination mit der Masterarbeit das Studium ab.

Werden Studienverlauf, gesetzliche Vorgaben und professionelle Ansprüche abgeglichen, entsteht folgendes Bild:

Das Bachelorstudium scheint wenig schulformspezifisch angelegt und eher an pädagogisch-psychologischer Grundlagenvermittlung orientiert. Dies entspricht dem gesetzlichen Anspruch, auch für andere Berufsfelder zu qualifizieren. Inklusive Inhalte finden entsprechend dem Anspruch der Grundschule und des Gesetzgebers starke Berücksichtigung im Studium. Spezifische grundschulpädagogisch relevante Inhalte werden dagegen kaum angeboten oder nicht expliziert.

Das Masterstudium ist stärker an schulformspezifischen Bedürfnissen orientiert. Die Vorlesung im ersten Modul verweist auf die Besonderheit des Lehramts. Parallel wird eine zweite Vorlesung für die Lehrämter der Sekundarstufe I und II angeboten. Die Berufsschulpädagogik greift ebenfalls auf eine spezifische Vorlesung zurück. In diesem Modul scheinen sich daher Spezifika besonders deutlich auszdifferenzieren. Im Master scheinen vor allem die Forschungswerkstatt und das Praxissemester den reflexiv-forschenden Habitus zu Grunde zu legen. Im Verlaufe des gesamten Studiums werden dagegen Konzepte frühen Lernens und vorschulischer Bildung wenig expliziert. Dabei ist anzumerken, dass gerade die vorschulische Bildung ihren Platz im Master nutzen könnte, um auf andere pädagogisch orientierte Berufsfelder vorzubereiten.

Betrachtet man die Vorlesung zur Einführung in die Grundschulpädagogik mit ihren thematischen Schwerpunkten wie z. B. *Persönlichkeitsentwicklung, Leistungsbewertung, Transitionen, Schulentwicklung, Anfangsunterricht, Inklusion, Methoden der frühen Bildung sowie grundlegende Bildung*, versucht sie Einblicke in professio-

nelles Handeln von Grundschullehrkräften zu vermitteln, kann aber nur – wie im Titel angesprochen – in diese Themen einführen, eine vertiefte Auseinandersetzung müsste im Verlauf des Masterstudiums erfolgen.

5.2 Beispiel Universität Siegen

Das Bachelorstudium für das Grundschullehramt an der Universität Siegen ist in zwei Kernmodule und drei grundschulspezifischen Zusatzmodule gegliedert. Es beginnt mit einem Einführungsmodul *pädagogische Arbeitsfelder*. Dieses Modul ist im Handbuch als grundschulspezifisch ausgewiesen und umfasst eine Einführung in die Erziehungswissenschaft als Vorlesung, ein begleitendes Tutorium sowie das Eignungs- und Orientierungspraktikum. Es fokussiert u. a. Anforderungen an den beruflichen Alltag von Lehrpersonen, ihre Werthaltung, Überzeugungen und das Vorwissen. Das Modul versteht sich als ein Grundlagenmodul und ist nicht als grundschulspezifisch ausgewiesen. Modul B2 beschäftigt sich mit *psychologischen und sozialwissenschaftlichen Grundlagen*. Hier wird neben der Vorlesung „Psychologie für Pädagogen“ eine Vorlesung für „Bildung und Gesellschaft“ sowie „themenbezogene Vertiefung Psychologie oder Soziologie“ angeboten. Das Modul B3 thematisiert *Unterrichten im Kontext von individueller Förderung und Inklusion*; hier werden die Veranstaltung „Erziehen, unterrichten, lernen“ sowie „Beurteilen, beraten, fördern“ inklusionsorientiert angeboten. Es ist kein grundschulspezifisches Modul. Auf das Berufsfeld Praktikum folgt das Modul B4 (*Früh-)Kindliche Bildungs- und Lernprozesse*. Hier werden zwei Veranstaltungen „Bildung in der frühen Kindheit“ und „(Lern-)Forschung im Vor- und Grundschulbereich“ angeboten. Modul B5 befasst sich mit dem *Umgang mit Vielfalt in der Grundschule*. Dem Modul sind zwei Lehrveranstaltungen zugeordnet „Heterogenität in der Grundschule“ sowie „Schul- und Unterrichtsentwicklung“. Es handelt sich um ein ausgewiesenes grundschulspezifisches Modul. Es folgt die Bachelorarbeit. Das Bachelorstudium entspricht in besonderem Maße sowohl den gesetzlichen Vorgaben als auch den Anforderungen eines Bachelorstudiums durch Erweiterung des Blicks auf weitere pädagogische Berufsfelder. Auch lehramtsbezogene Inhalte werden bereits thematisiert. Inklusion und spezifische Themen der Frühen Bildung finden Berücksichtigung. Dem forschenden Habitus wird auch durch die Auseinandersetzung mit Forschung im Bereich Vor- und Grundschule nachgekommen.

Das Masterstudium für Grundschullehramt gliedert sich in drei Module. Modul 1 *Schule und Lehrerberuf* beinhaltet zwei Veranstaltungen, „Einführung in die Grundschulpädagogik“ als Vorlesung und eine „themenbezogene Vertiefung“. Modul 2 umfasst das *Praxissemester*. Modul 3 *Professionalisierung* umfasst einen „Workshop“ und eine „individuelle Vertiefung“. Hier ist aus dem Handbuch nicht ersichtlich, ob es sich um eine grundschulspezifische Veranstaltung handelt. Es folgt ein Modul MP, in dem die Masterarbeit geschrieben wird.

Auch das Masterstudium der Universität Siegen scheint sich an den Spezifika des Grundschullehramts zu orientieren, wenngleich hier eine Ausdifferenzierung spezieller Anforderungen ähnlich wie im Bachelor nicht erfolgt.

Werden die thematischen Schwerpunkte der Vorlesung zur Einführung in die Grundschulpädagogik wie z. B. *grundlegende Bildung, digitales Lernen, außerschulische Lernorte, das Grundschulkind, Offener Unterricht und pädagogische Leistungskultur, Anfangsunterricht* und *Grundschullehrer*in als Beruf – Grundschule als Arbeitsplatz* betrachtet, ergibt sich ein auf die Professionsbedürfnisse der Grundschullehrkraft zugeschnittenes Bild.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch ein Studium erfordert die Auseinandersetzung mit spezifischen Inhalten, die sich aus der pädagogischen Arbeit an Grundschulen ergeben (siehe Abschnitt 2 und 3). Vom Gesetzgeber sind solche Ausbildungsschwerpunkte nur vage festgeschrieben und spiegeln sich häufig nur in der Verteilung der Leistungspunkte wider.

Mit Blick auf zwei Studiengänge Grundschulpädagogik/Bildungswissenschaften nordrhein-westfälischer Universitäten fällt auf, dass der bildungswissenschaftliche Anteil im Studiengang Grundschulpädagogik sehr unterschiedlich ausdifferenziert werden kann. An der Universität Duisburg-Essen werden die Module für die Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe I und II nicht ausdifferenziert, während an der Universität Siegen gemäß den Modulhandbüchern eigene, spezielle Module für das Lehramt Grundschule angeboten werden.

Dabei korrespondiert eine nahezu einheitliche Ausbildung aller Lehrämter mit dem Vorstoß der CDU Landesregierung NRW für die Sekundarstufe II ausgebildete Lehrkräfte in der Grundschule einzusetzen, gleichwohl es keine Evidenz für eine solche universelle Einsatzmöglichkeit von derartig ausgebildeten Lehrkräften gibt. Eine solche Form der Ausbildung unterscheidet demnach das Lehramt nur im Niveau der jeweiligen Unterrichtsfächer, was eine Hierarchisierung (Gymnasium, Sekundarstufe I, Grundschule) begründet. Ob eine solch hochqualifizierte fachliche Ausbildung die Notwendigkeit schulformspezifischer, bildungswissenschaftlicher Kenntnisse (z. B. Entwicklungspsychologie, Selbstbestimmungstheorie, Selbstkonzeptentwicklung) ersetzen kann, bleibt fraglich, sind sie doch notwendig, um Kinder in dieser Altersgruppe mit den entsprechenden Entwicklungsverläufen bestmöglich zu fördern.

Auch im Falle von schulformspezifischen Angeboten variiert deren Umfang an den einzelnen Hochschulstandorten deutlich. Nachfolgende Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung (Zentren für schulpraktische Studien, Schulen) können damit nicht auf einem über alle Standorte hinweg festgelegten Fundament

aufbauen, sondern müssen von einer großen Heterogenität der angehenden Referendar*innen mit Blick auf das bereits aufgebaute Professionswissen ausgehen. Inhaltliche Anschlüsse sind somit für die Referendar*innen abhängig vom Hochschulstandort jeweils unterschiedlich vorhanden, so dass sich eine Kohärenz in der Lehrerbildung (vgl. zum aktuellen Diskurs Hellmann u. a. 2019) für jede/n Einzelne/n in unterschiedlicher Weise darstellt.

Insgesamt verweisen die hier vorgestellten Darlegungen auf eine sehr heterogene Professionalisierung von Grundschullehrkräften in der ersten Phase ihrer bildungswissenschaftlichen Ausbildung, die innerhalb der Bandbreite von zahlreichen grundschulspezifischen Angeboten bis hin zur weitgehenden Vereinheitlichung der Angebote für alle Lehrämter erfolgt. Die Notwendigkeit sowohl ein über alle Lehrämter hinweg notwendiges Fundament pädagogischer-professioneller Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften aufzubauen als auch schulformspezifische Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, wird von den Hochschulen in unterschiedlicher Weise ausbalanciert.

Empirische Nachweise, die Aufschluss über die Auswirkungen unterschiedlicher Ausbildungskonzeptionen auf Professionalisierungsprozesse von Grundschullehrkräften liefern, fehlen jedoch weitgehend und wären hilfreich zur systematischen, empirisch fundierten Bewertung bildungspolitischer Initiativen und hochschulischer Bearbeitungsweisen politischer Vorgaben, die u. a. abhängig sind von universitären Ressourcen im Bereich der Grundschulpädagogik und auch von dem Ergebnis inneruniversitärer Verteilungskämpfe um finanzielle Mittel.

Literatur

- Einsiedler, W. (2005): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-228.
- Faust-Siehl, G. (1994): Kindgemäßheit – Leitbild im Wandel. Ein Diskussionsbeitrag zum Verhältnis von Grundschulpädagogik und Entwicklungspsychologie. In: M. Götz (Hrsg.): Leitlinien der Grundschulpädagogik. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag, 133-154.
- Faust-Siehl, G. (2001): Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, 194-252.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 81-91.
- Heinzel, F. (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In: F. Heinzel (Hrsg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-68.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.) (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmich, F. (2010): Einführung in den Anfangsunterricht. Kohlhammer: Stuttgart.
- Hellmich, F. (2011): Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle – empirische Ergebnisse- pädagogische Konsequenzen. Kohlhammer: Stuttgart.

- Helmke, A. (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation, und Verbesserung des Unterrichts. Klett: Stuttgart.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3), 7-15.
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen und Toronto: UTB.
- KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i.d.F. vom 11.06.2015. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf. (Abrufdatum: 26.08.2021).
- KMK (2019a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 26.08.2021).
- KMK (2019b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 26.08.2021).
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2018): Professionelle Handlungskompetenz in inklusiven Lernsettings. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten: Profession und Disziplin. Springer VS: Wiesbaden, 151-158.
- Kottmann, B. (2018): Ich sehe mich als Lehrerin für alle... - Ergebnisse der Befragung von Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs integrierte Sonderpädagogik in Bielefeld. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten: Profession und Disziplin. Springer VS: Wiesbaden, 138-145.
- Liegmann, A., Mammes, I. & Racherbäumer, K. (Hrsg.) (2014): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E. (2011): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2011) 2, 271-302.
- Miller, S., Holler-Nowitzki, B., Kottmann, B., Lesemann, S., Letmathe-Henkel, B., Meyer, N., Schroeder, R. & Velten, K. (2018): Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten: Profession und Disziplin. Springer VS: Wiesbaden, 12-22.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen: Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.) mit Stand vom 2.9.2021. Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung-LVZ). Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&aufgehoben=N&menu=1&sg=2 (Abrufdatum: 06.09.2021)
- Müller, F. H. (2001): Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Oelkers, J. (2001): Bildung ist ein ständiges Abenteuer. In: MERZ (Medien + Erziehung) 6, 3-9.
- Schorch, G. (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Vogt, M. (2019): Grundlegende Bildung als Zielvorgabe einer Schule für alle – Deutungsvarianten in der Geschichte der Grundschule in Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2), 241-258.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014): Lehrer*innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.

Ulrike Pospiech

Deutsch studieren für das Lehramt Grundschule: integrativ, inklusiv – differenziert und intensiv

Abstract

Das LABG NRW, die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken sowie die Standards für die Lehrerbildung bieten den Rahmen dafür, den Bachelorstudiengang für das Lehramt an Grundschulen auszugestalten. Aus linguistischer Blickrichtung soll am Beispiel des Studiengangs „Sprachliche Grundbildung“ an der Universität Duisburg-Essen nachvollziehbar gemacht werden, in welchen Hinsichten, wie und warum das universitäre Studium die unabdingbare Grundlage für die Einführung der Schüler*innen in Schrift und Bildungssprache, Literacy und Medienkompetenz bildet.

Zur Einleitung: Überblick und Ansichten

1. „Du bist auf der Suche nach einem abwechslungsreichen Beruf mit Verantwortung? Dann bring die ganz Kleinen groß raus, mach sie fit für die Zukunft! [...] Für das Studium mit der Lehramtsoption Grundschule werden in Nordrhein-Westfalen drei Fächer gewählt. Diese setzen sich aus den Pflichtbereichen Sprache Deutsch und Mathematik sowie einem weiteren, frei wählbaren Fach (Sachunterricht, Kunst, Musik, Englisch, Religion oder Sport) zusammen.“ (lehrer-werden.nrw 2021)

„Sprache Deutsch“ ist für das Studium ebenso Pflichtbereich wie Mathematik – nicht Kür, steht nicht zur Wahl, sondern ist Standard – aber dennoch (oder gerade deshalb) Anforderung und Herausforderung. Das Abiturwissen Deutsch umfasst Kenntnisse und Kompetenzen, die – so muss und sollte man ableiten – für die Anforderungen des angestrebten Berufs nicht ausreichend sind und ausdifferenziert werden müssen. Selbst Deutsch sprechen und schreiben zu können bzw. gelernt zu haben ist nicht genug: Wer Lehramt für Grundschule studiert, studiert unausweichlich „Sprachliche Grundbildung“ Deutsch. Die reflektierte Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch, über Funktionen von Literatur und Medien ist Grundbedingung, liefert die Grundausrüstung und bildet die Grundlage für den Beruf. Warum?

2. „Die Grundschule soll von den mehr spielerischen Formen des Lernens im Elementarbereich zu den systematischeren Formen des schulischen Lernens hinführen und das Lernangebot nach Inhalt und Form den individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten anpassen. Ziel der Grundschule ist es, den Schülerinnen und Schülern die Grundlage für weiterführende Bildung und das lebenslange Lernen zu vermitteln. Schwerpunkte sind dabei die durchgängige Verbesserung der Sprachkompetenz und die Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, ihre Umwelteindrücke erlebnisorientiert zu erfassen und zu strukturieren. Gleichzeitig sollen sie ihre psycho-motorischen Fähigkeiten und sozialen Verhaltensweisen weiterentwickeln.“ (KMK 2021)

Grundschullehrkräfte sind als Sachverständige gefragt, nicht nur mit Blick auf sprachbezogene Unterrichtsinhalte, sondern auch und vor allem hinsichtlich der eigenen Sprachkompetenz und Haltungen gegenüber Sprache und Sprachgebrauch. Sie müssen in Familie und KiTa intuitiv im Spracherwerb begleitete Kinder in der Schule beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen und der Schriftsprache kompetent fördern (können). Alltägliche Sprach-, Sprachhandlungs- und Sprachreflexionskompetenz sind hierfür nicht belastbar genug. Insofern wäre das Studium Deutsch als sprachliche Grundbildung falsch verstanden, wenn man es als minimalistisches, komprimiertes oder reduziertes Fachstudium eines Unterrichtsfachs auffasste. Im Beruf geht es nicht nur um Unterrichten, sondern auch um Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten sowie die Bereitschaft zur Weiterbildung, damit adäquat auf Entwicklungen des gesellschaftlichen und technischen Wandels reagiert werden kann. Universitär vermittelte Fachkenntnisse sollen künftige Grundschullehrkräfte in die Lage versetzen, das der eigenen Kompetenz zugrundeliegende implizite Wissen über Sprache und Sprachgebrauch, über Lesen und Schreiben und den Umgang mit Medien durch akademisch-wissenschaftliche Reflexion zu beobachten und auszudifferenzieren. Deutsch ist Unterrichtsfach:

3. „Die zentrale Bedeutung des Faches Deutsch bleibt über alle Phasen und Formen unterschiedlicher struktureller Veränderungen hinweg für sämtliche Schularten und -stufen unangetastet. Hier erwerben die Schülerinnen und Schüler spezifische sprachliche Kompetenzen, die mit der Begründung eines angemessenen Orientierungs- und Handlungswissens aus den Bereichen Sprache, Literatur und Medien über die Grenzen des Faches und der Schule hinaus einen wesentlichen Beitrag zum Lernen, aber auch zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Teilhabe an gesellschaftlichem Leben leisten.“ (Gailberger & Wietzke 2013, 8)

Aufgabe der Lehrkräfte an Grundschulen ist es, Übergänge im Blick zu haben und das Zusammenleben im Klassenzimmer und den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen ihre sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können – also den Prozess des Spracherwerbs fortzuführen und auf ein neues Niveau zu bringen:

Die in der Grundschule angebahnten Erfahrungen mit gelesenen und selbst verfassten Texten, mit dem (Miss-)Verstehen medialer Botschaften ermöglichen den Erwerb basaler Text(-sorten-)kompetenzen: Am Ende der Grundschulzeit sollten Schüler*innen für die weiterführende Schule ausgerüstet sein und flüssig, sinnverstandend und nutzbringend lesen, eigene Texte orthografisch weitgehend korrekt, sinnvoll und nachvollziehbar schreiben sowie mündliche Gesprächsbeiträge adäquat formulieren können. So wird Teilhabe ermöglicht:

4. „Da im Fach Deutsch Sprache als Unterrichtsgegenstand und Kommunikationsmedium dient, kommt dem Deutschunterricht also eine Sonderstellung zu: Er ist der traditionelle Ort der schulischen Reflexion über Medien und ihre Effekte auf Sprache, Kommunikation, Literatur, Kultur, Individuum und Gesellschaft. Lese- und Schreibkompetenzen sind basale, für alle zu erwerbende Fähigkeiten, die für die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft von fundamentaler Bedeutung sind.“ (Schüller u. a. 2021, 20)

Unterricht findet ohne Sprache, Sprechen, Schrift und Schreiben nicht statt. In der Grundschule, die sich als Schule für alle an eine multikulturelle, heterogene, diverse Schülerschaft richtet und jede*n Einzelne*n erreichen, und dabei bestmöglich fordern und fördern will, sind rund um die Uhr sprachliche Kompetenzen der Lehrperson wesentliche Handlungsgrundlage – und Erfolgsfaktor. Lehrer*innenhandeln, Einschätzungen, Beurteilungen oder Entscheidungen beziehen an Sprache und Sprachgebrauch gebundene Beobachtungen und Erwägungen ein. Daher müssen gerade Grundschullehrkräfte nicht nur selbst sprachlich sicher sein, sondern auch Sprachaufmerksamkeit entwickeln, die eigene Sprachwahrnehmung differenzieren und reflektieren und in die Lage versetzt werden, bei der Vermittlung von Schrift- und Bildungssprache sowie der Anbahnung von Literacy und Medienkompetenz unter Berücksichtigung von vor- und außerschulischen Lehrerfahrungen sprachsensibel zu agieren. Nicht nur Schüler*innenäußerungen, Unterrichtsgespräche, Hausaufgaben und Klassenarbeiten sind – fördernd – zu beurteilen, sondern auch Texte müssen ausgewählt, Lehr-Lernmaterialien mit Blick auf (bildungs-)sprachliche An- und Herausforderungen beurteilt und adaptiert werden. Die in sechs Jahren erschienenen Hefttitel der Zeitschrift „Grundschule Deutsch“ zeigen im Überblick die Bandbreite und Vielfalt der Aspekte, Strategien und Kompetenzen, die sprachliche Grundbildung ausmachen:

Grundschule Deutsch

- 71/2021 Sprachensible Aufgaben
- 70/2021 Märchen erzählen
- 69/2021 Lesen und schreiben lernen
- 68/2020 Literatur in die Schule bringen
- 67/2020 Texte überarbeiten
- 66/2020 Texte inszenieren
- 65/2020 Deutschunterricht digital
- 64/2019 Rechtschreibung: Zweifellos richtig?!
- 63/2019 Bilderbücher entdecken und erleben
- 62/2019 Wörter kennen und gebrauchen
- 61/2019 Sprache untersuchen
- 60/2018 Leseförderung
- 59/2018 Weiterkommen beim Schreiben
- 58/2018 Deutschunterricht für alle
- 57/2018 Erzählkultur
- 56/2017 Schrift entdecken und gestalten
- 55/2017 Vorlesen
- 54/2017 Sprachförderung in der Klasse
- 53/2017 In Geschichten eintauchen
- 52/2016 Hören und Zuhören
- 51/2016 Grammatik – integrativ und funktional
- 50/2016 Fabeln
- 49/2016 Sprachsensibel unterrichten

Um auf neue gesellschaftliche, bildungspolitische oder wissenschaftlich-technische Entwicklungen reagieren zu können, müssen Lehrkräfte neue Konzepte und Unterrichtsvorschläge nachvollziehen und beurteilen und ggf. so anpassen können, dass sie nicht über die Köpfe von Schüler*innen hinweg unterrichten und dabei alle ansprechen (zur Abgrenzung der Begriffe Sprachliche Bildung, Literacy und Bildungssprache bspw. s. Eickhorst 2015). Lesen und Schreiben, das Verstehen und Verfassen von Texten und reflektierte Mediennutzung sind zusammen mit Rechnen die Kulturtechniken, ohne die weiterführendes Lernen und die Teilhabe am Leben in einer literalen Gesellschaft unmöglich sind. Daher kommt dem Studium des Faches Deutsch in der Grundschullehrer*innenausbildung eine – vielleicht sogar: die – Schlüsselfunktion zu.

Zur Verortung: Einblick und Einsichten

Dass es im (bzw. dem) Studium um Verstehen, Nachvollziehen, Erkennen und Anmerken geht (und nicht um Auswendiglernen, Wiedergeben, Kennen oder Merken), zeigt der Blick in den Lernbereich Sprachliche Grundbildung des Bachelor-Lehramtsstudiengangs an der Universität Duisburg Essen:

1. „Lehramt Bachelor Profil und Ziele der Studiengänge: Die Studierenden sollen Kompetenzen in der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft, im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie der Fachdidaktik erwerben. Sie sollen in der Bachelorphase die Erkenntnis- und Arbeitsmethoden des Faches kennenlernen und in der Lage sein, auf ihr Fachwissen in den Teilgebieten zuzugreifen und grundlegende sowie aktuelle Fragestellungen und Methoden zu erkennen und weiterzuentwickeln. Sie sollen zudem über ausbaufähiges Wissen und Reflexionsvermögen im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse auch unter dem Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit verfügen und aufgrund der sprach- und literaturdidaktischen Ausbildung in der Lage sein, Konzeptionen für einen schüler- und aufgabenorientierten Unterricht in den verschiedenen Schulstufen (Grundschule, Haupt-, Real- und Sekundarschule, Gesamtschule, Gymnasium und Berufskolleg) zu entwickeln, wobei in den Bachelorstudiengängen der Erwerb von Grundlagenwissen in der Fachdidaktik und in den Abteilungen Linguistik, Literaturwissenschaft, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im Vordergrund steht. Je nach Schulform werden diese Kompetenzen differenziert ausgebildet.“ (UDE-Germanistik 2021a)

Zielsetzung des Lehramtsstudiums Bachelor im Fach Deutsch ist es, fachspezifische Denkweisen, Erkenntnisinteressen und Methoden kennenzulernen, nachzuvollziehen und zu verstehen. Ausdrücklich geht es im Studium nicht darum, Fachkenntnisse anzusammeln, um sie im Unterricht weiterzugeben, sondern darum, Fachwissen einordnen und anwenden zu lernen. Exemplarisch kann schon in dieser ersten Phase der Lehrerbildung ein Unterricht in den Blick gerückt werden, der auf Schüler*innen und eine erfolgreiche Aufgabenbearbeitung ausgerichtet ist. Die schulformspezifische Ausrichtung von Seminarangeboten kann den Studierenden dabei helfen, Zusammenhänge zwischen Wissenschaft und Praxis sehen zu lernen, um eine tragfähige Grundlage dafür zu haben, ihre Kompetenzen im Masterstudium weiterzuentwickeln. Dies gilt auch für das Fach Deutsch:

2. „Genauso wie bei einem Studium anderer Lehrämter bildet das Studium für das Fach Deutsch mit Lehramt Primarstufe in grundlegender Weise ein Studium der sprachlichen und literarischen Gegenstände selbst. Den beiden Säulen der Germanistik folgend ergibt sich damit grob folgendes Spektrum an fachwissenschaftlichen Bezugs- und Teildisziplinen, die für ein Primarstufenstudium im Fach Deutsch einschlägig sind: Sprachwissenschaftlich – Phonetik/Phonologie, Graphematik, Morphologie, Lexikologie, Syntax, Pragmatik, Text- und Gesprächslinguistik, Lese- und Schreibforschung. Literaturwissenschaftlich – Literaturwissenschaft im engeren Sinne und u. a. mit Bezug zur KJL (Kinder- und Jugendliteraturforschung), Semiotik, Medien- und Kulturwissenschaft sowie Lesesozialisationsforschung und Forschung zur literarischen Sozialisation.“ (Hanke & Pohl 2020, 402)

Die Module des Lernbereichs „Sprachliche Grundbildung“ vermitteln in der Zusammenschau einen Eindruck der Komplexität des Anliegens, ein robustes germanistisches Grundlagenwissen im Rahmen eines intensiven Studiums zu vermitteln:

Tab. 1: Studienverlaufsplan Bachelor „Sprachliche Grundbildung“

| Semester | Modul | Veranstaltung | Prüfungsleistung | Credits |
|----------|--------------------------------------|---|---------------------------------------|----------|
| 1 | Linguistik I | Grundkurs Linguistik (V) | Klausur | 5 |
| | | Grammatische Grundlagen (S) | | |
| 2 | Literatur I | Einführung in die Literaturwissenschaft | Klausur | 6 |
| | | Grundzüge der Literaturgeschichte | | |
| 3 | Linguistik II | Laut und Schrift | Klausur | 6 |
| | | Semantik | | |
| | Literatur II | Exemplarische Textanalyse | Hausarbeit | 5 |
| 4 | Schriftspracherwerb | Einführung in den Schriftspracherwerb | Studienleistung | 8 |
| | | Erwerb der Lesekompetenz und Lesedidaktik | Hausarbeit | |
| | | Seminar Erwerb der Schreibkompetenz | | |
| 5 | Außerschulisches Berufsfeldpraktikum | Seminar zum Praktikum | (keine) | (6) |
| | Linguistik III | Tendenzen der Gegenwartssprache | Mündliche Prüfung | 2 |
| 6 | Literatur III | Medienwissenschaftliches Seminar | Studienleistung | 3 |
| | | Literarische Sozialisation | Mündliche Prüfung | 3 |
| | Linguistik III (Bachelorarbeit) | Spracherwerb (Bachelorarbeit) | Mündliche Prüfung (Bachelorarbeit) | 3 (8) |

Die grundlegenden Theorien und Methoden der Linguistik, Literaturwissenschaft und der Fachdidaktiken bieten die Grundlage dafür, die Kompetenzbereiche Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen differenziert in den Blick zu nehmen und mithilfe von Fachwissen über Orthographie, Schriftspracherwerb, Schreibkompetenz sowie Textanalyse und Kommunikationsformen zu reflektieren. Grundlagenwissen zu strukturellen,

sozialen, vielfältig medialen, kommunikativ-funktionalen Aspekten der Gegenwartssprache und Literatur dient dazu, zu beobachten und nachzuvollziehen, wie fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragestellungen aufeinander bezogen sind. Damit werden nicht nur die Voraussetzungen, sondern auch Modelle für einen integrativen Umgang mit den für die Vorbereitung und Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen im Bereich Sprache, Literatur und Medien geschaffen, die für Grundschüler*innen lern- und entwicklungsrelevant sind und Gegenwartsbezug haben (zur Einbeziehung von Inklusionsaspekten in den Studiengang s. Fladung & Ferencik-Lehmkuhl 2019).

Exemplarisch lässt sich am Modul Linguistik III (platziert im 5. und 6. Semester) veranschaulichen, wie auch im Studium Anlass geboten und Gelegenheiten geschaffen werden, das in den ersten Semestern erworbene sprachwissenschaftliche Grundlagenwissen abzusichern, zu flexibilisieren und in anderen fachwissenschaftlichen Kontexten der Disziplin wiederzuentdecken. Die Seminare „Spracherwerb“ und „Tendenzen der Gegenwartssprache“ greifen die in den Modulen Linguistik I und II vermittelten Terminologien und Konzeptionen wieder auf (die Hervorhebungen unten sollen den Blick darauf lenken), um die für den Beruf grundlegende Sprachwahrnehmung und Sensibilität für Sprachentwicklung zu schulen:

Linguistik I

Die Studierenden können fachspezifische Methoden und Arbeitstechniken anwenden, *sprachliche Phänomene* mithilfe *linguistischer Grundbegriffe* beschreiben, Fragestellungen *linguistischen Teilgebieten* zuordnen, *linguistisches Grundlagenwissen* bei der schulischen Vermittlung von Grammatik und den Schriftspracherwerb einsetzen, *sprachliche Strukturen* unter unterschiedlichen Aspekten analysieren, die Funktion sprachlicher Strukturen im *Gesamtsystem* begreifen, empirische Analysemethoden einordnen und partiell einsetzen und zu intuitiven und intropektiven Zugängen in Kontrast setzen.

Literatur I

Die Studierenden sind mit zentralen Fragestellungen des Faches sowie entsprechenden fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken vertraut, beherrschen grundlegendes und ausbaufähiges Wissen über Literatur im Allgemeinen und Kinder- und Jugendliteratur (KJL) im Besonderen, erwerben Basiskennntnisse im Bereich der Literaturgeschichte (Epochen, Epochengrenzen und ihre Problematik), können grundlegende Merkmale von Gattungstheorien benennen, unterscheiden und beispielhaft anwenden, haben erste Einblicke in Methoden und Verfahren der Textanalyse/Textinterpretation gewonnen.

Linguistik II

Die Studierenden können Texte und Äußerungen als (Teile von) Handlungen verstehen, Texte als Bedeutungsträger *auf unterschiedlichen Ebenen* beschreiben, Texte hinsichtlich ihrer Muster und ihrer expliziten und impliziten Inhalte analysieren, die Bedeutung *sprachlicher Einheiten* in semantischer Terminologie beschreiben, Bedeutungsrelationen zwischen sprachlichen Einheiten identifizieren und Mehrdeutigkeiten unterschiedlicher Art entdecken und klassifizieren, zwischen Bedeutung und Handlungsfunktion von Äußerungen differenzieren, Phänomene aus den Bereichen *Phonologie, Graphematik, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik und Texttheorie* einordnen und vertieftes *Grundlagenwissen* in den Bereichen von Phonologie, Graphematik, Morphologie und Syntax anwenden.

Literatur II

Die Studierenden vertiefen ihr Wissen über Methoden und Verfahren der Textanalyse/ Textinterpretation und wenden dieses auf KJL an, können grundlegende Merkmale von Gattungstheorien der KJL benennen und beispielhaft anwenden, können selbstständig eine Forschungsfrage entwickeln und bearbeiten.

Schriftspracherwerb

Die Studierenden kennen die länderübergreifenden Standards für den Deutschunterricht an Grundschulen, kennen den Zusammenhang von schriftsprachlicher Kompetenz und grundlegender Bildung, kennen *Stufenmodelle* der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz und beziehen sie ansatzweise auf Lese- und Schreibproben von Schülerinnen und Schülern, kennen zentrale Aspekte der Diskussion um *Leserechtschreibschwierigkeiten* (LRS), kennen zentrale Befunde der Lesesozialisationsforschung, sind mit dem Konstrukt der *phonologischen Bewusstheit* vertraut, kennen *verschiedene didaktisch-methodische Ansätze* („Lesen durch Schreiben“, Fibelunterricht usw.) und schätzen sie ansatzweise im Hinblick auf Stärken und Schwächen ein, kennen Modelle der Lesekompetenz, kennen prominente didaktisch-methodische Konzepte zum Erwerb von Lesefähigkeiten und schätzen sie ansatzweise im Hinblick auf Stärken und Schwächen ein, können Lesefähigkeiten *diagnostizieren und fördern*, kennen Lesestrategien, die das Textverständnis *intensivieren*.

Seminar zum Praktikum:

Die Studierenden erwerben Grundkompetenzen zur Berufsorientierung, kennen zentrale Aspekte der Planung von Unterricht und verfassen Unterrichtsskizzen anhand von Vorgaben, sind mit *Modellen sprachspezifischer Kompetenzen* und Kompetenzniveaus von Kindern und Jugendlichen vertraut, kennen Beispiele *sprachbezogener Lernstrategien* (z. B. Lese- und Rechtschreibstrategien) und domänenspezifischer Strategietrainings, können unter Anleitung allgemeine Konzepte der Lehr-Lernforschung (z. B. des Konstruk-

tivismus) auf das Lehren und Lernen sprachlicher Gegenstände anwenden, beachten die Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen (z. B. in vorschulischen Einrichtungen, in Institutionen der Fort- und Weiterbildung) für das Lehren und Lernen von deutscher Sprache und Literatur in verschiedenen medialen Formen, reflektieren ihre Erfahrungen im jeweiligen bildungs- und vermittlungsnahen Berufsfeld zunehmend selbständig.

In der Praxisphase:

Die Studierenden organisieren ihr außerschulisches Praktikum selbständig, erproben selbständig und unter Anleitung Bausteine des Unterrichts und reflektieren ihre Erfahrungen zunehmend systematisch, beobachten zunehmend systematisch das Verhalten der in der jeweiligen Institution lernenden Kinder, Jugendlichen bzw. Erwachsenen und verknüpfen ihre Beobachtungen ansatzweise mit Modellen fachspezifischer Kompetenzen bzw. Kompetenzniveaus, reflektieren ihre Praktikumserfahrung vor dem Hintergrund ihrer universitären Ausbildung und verknüpfen sie mit den fachwissenschaftlichen und -didaktischen Inhalten ihres Studiums.

Linguistik III

Die Studierenden sind mit zentralen Aspekten sprachlicher Normen und Normierungen vertraut, kennen wesentliche Topoi der Diskussion über Werbe- und Jugendsprache, unterscheiden *Tendenzen der Gegenwartssprache* vor allem in den Bereichen Syntax, Morphologie (einschließlich Wortbildung), beurteilen ansatzweise begründet öffentliche Debatten zum „Zustand“ der deutschen Gegenwartssprache (sprachliche „Verrohung“, Anglizismen, „flut“ usw.), kennen *zentrale Befunde der Spracherwerbsforschung*, können „normales“ (physiologisches) und „abweichendes“ *Sprachverhalten* differenzieren, kennen *Grundannahmen verschiedener Spracherwerbstheorien* und einige der geläufigen Pro- und Contra-Argumente, kennen zentrale Aspekte der Diskussion über einen inklusiven Deutschunterricht.

Literatur III

Die Studierenden beherrschen grundlegendes Wissen über die Entwicklung und Ästhetik spezifischer Medien, können medienspezifische Analyseverfahren anwenden, können theoretisches Wissen zur Intermedialität anwenden und intermediale Bezüge herstellen, kennen den Begriff der Literarischen Sozialisation in Abgrenzung zur Lese- und Mediensozialisation, kennen die gesellschaftliche und historische Bedeutung Literarischer Sozialisation, kennen die Ergebnisse einschlägiger Studien zur Literarischen Sozialisation im Hinblick auf die Bedeutung von Familie, Peer Group und Schule und können ansatzweise deren methodisches Vorgehen beurteilen, kennen Methoden und Verfahren zur Förderung der Lesekompetenz auf unterschiedlichen Ebenen.

Linguistisch-grammatisches Grundlagenwissen zielt darauf, sowohl Wandels- und Veränderungsprozesse der Sprache, sprachliche Konventionen und Normen als auch die kindliche Sprachaneignung und Sprachentwicklung begrifflich zu erfassen und zu beschreiben. Die Seminare „Spracherwerb“ und „Tendenzen der Gegenwartssprache“ veranschaulichen, dass und wie mithilfe metasprachlicher Terminologie Sprache und Sprachgebrauch (Sprachstrukturen, sprachliche Äußerungen in Situationen, Konventionen, Sprachregeln und Abweichungen von diesen Regeln) begriffen und beschrieben werden können bzw. müssen, um Abweichungen, Veränderungen bzw. Entwicklungen zu beobachten und zu benennen. Beide Seminare knüpfen dabei an Abiturwissen an – Spracherwerb und Sprachwandel, Sprachkritik, Sprachvarietäten sind in NRW Abiturthemen – und machen somit im Studium selbst erfahrbar, wie sich Anspruch und Qualität des im fachwissenschaftlichen Studium Vermittelten von Schulwissen unterscheiden. Für die Vermittlung akademisch-wissenschaftlichen Wissens an Lehramtsstudierende bedeutet dies, dass ein Mehrwert deutlich bzw. verdeutlicht wird – etwa, dass (grammatische) Begriffe nicht Selbstzweck sind, sondern in der Anwendung auf Sprachbeobachtung eine für die Wahrnehmung, Beobachtung und Einschätzung/Beurteilung von Sprache im Gebrauch dienende, systematisierende Funktion haben:

3. „Ein grammatischer Terminus ist ein Name für einen grammatischen Begriff. Man wählt oder bildet einen solchen Namen, d. h. einen Terminus, um einen grammatischen Begriff, den man sich erarbeitet hat, *festzuhalten* – um mit dem Begriff arbeiten zu können (selber) und um den Begriff ander[e]n zugänglich machen zu können. Durch das Aussprechen oder das bloße Vorstellen des Namens kann man auch den Begriff jederzeit in Erinnerung rufen, für sich selbst wie für andere Menschen; man kann durch das Nennen (oder rein durch das innerliche Vorstellen) des Namens den Begriff für einen Augenblick in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. [...] Der Begriff – als gedankliche Größe, als ‚intellektueller Zugriff‘ – entspringt einem originären gedanklichen Akt, einer Einsicht auf Grund von Beobachtungen (meist auch schon geleitet von bestimmten Erwartungen, bestimmten Vorannahmen auf Grund einer Theorie).“ (Glinz 1987, 21)

Begriffliches Denken, das Verstehen, Nachvollziehen und souveräne Anwenden von fachwissenschaftlichen Konzepten prägt den Berufsalltag der Grundschullehrkraft in besonderer Weise.¹ Das im Studium vermittelte sprach- und litera-

1 Was für grammatische Begriffe gilt, gilt auch für andere Lernbereiche: Sie sollen die Wahrnehmung schärfen: „Termini knüpfen ein ‚Wissensnetz‘, das die einzelnen Kategorien davor schützt, allzu schnell wieder vergessen zu werden. Denn dieses terminologische Netz sorgt dafür, dass die bezeichneten Begriffe nicht additiv nebeneinander stehen, sondern in ihren wechselseitigen Bezügen unterschieden und begriffen werden. Auf der Ebene der Wortarten steht der Terminus *Adjektiv* beispielsweise in Kontrastbeziehung zu Termini wie *Substantiv*, *Artikel*, *Adverb*. Bezogen auf die Ebene der syntaktischen Strukturen hat die Wortart Adjektiv kategoriale Funktionen auf sehr unterschiedlichen Ebenen, die terminologisch als *Attribut*, *Prädikativ* und *Adverbial* bezeichnet werden. Die durch Fachbegriffe bezeichneten sprachlichen Ordnungs- bzw. Begriffsstrukturen können bewusst aufgerufen werden und unterscheiden sich dadurch von einem eher intuitiven, halbbewussten Sprachwissen.“ (Müller 2003, 479) Aber: „Fragt man Lehrer/innen danach, was ein Adjektiv ist, erhält man

turwissenschaftliche Begriffswissen ist Handwerkszeug, das nicht nur in den sprach- und literaturdidaktischen Seminaren mitgedacht, sondern im eigenen (sprachlichen) Handeln adäquat eingesetzt werden muss. Für die Grundschullehrkraft sind die universitär vermittelten Begriffe und Konzepte nicht Unterrichtsgegenstände, sondern Denkräume und Handwerkszeug. Dies kann bzw. soll sich – im Studienverlaufsplan verankert – semesterbegleitend im fachbezogenen Berufsfeldpraktikum zeigen, das für das Grundschullehramt planmäßig im 5. Semester des Bachelorstudiums angesetzt ist.

An der Universität Duisburg-Essen wird es im außerschulischen Berufsfeld einer Kindertagesstätte absolviert und ergänzt durch ein Begleitseminar, das Fragen der vorschulischen Sprachentwicklung, -diagnose und -förderung thematisiert. Die Studierenden beschäftigen einen der Lern- und Kommunikationsorte, aus denen ihre künftigen Schüler*innen in die erste Grundschulklasse überwiesen werden. Diese Praktikumsituation erfordert ein trianguläres Reflektieren der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lerngegenstände: Eine unvermittelte Umsetzung sprach- und literaturwissenschaftlicher Lerngegenstände ist im KiTa-Alltag ebenso wenig erwartbar wie die direkte Spiegelung sprach- oder literaturdidaktischer Konzepte und Methoden. Daher ist nicht ein geradliniges Wiedererkennen des Gelernten, sondern entdeckendes Beobachten gefordert: Zur Kommunikation in der KiTa gehört das Wahrnehmen von Sprache und linguistischer Konzepte im handelnden Alltag, bspw. phonologische Bewusstheit beim Vorlesen oder Betrachten von Bilderbüchern, das Erkennen institutioneller Rahmenbedingungen und ihrer sprachlichen Verfasstheit und die Kommunikation mit Eltern und Erzieher*innen. Das vorletzte Semester fungiert gewissermaßen als ein Angelpunkt; in die Routine des Studienalltags wird auf Basis des Gelernten eine die künftige Berufspraxis vorbereitende Beobachtungssituation eingebunden. Sprach-

jedoch unterschiedliche Antworten: Die einen definieren es als ‚Wie-Wort‘ oder ‚Eigenschaftswort‘, setzen also eine semantische Klasse an; die nächsten definieren es als Klasse der steigerbaren Ausdrücke, setzen also eine morphosyntaktische Klasse an. Die dritten spezifizieren das Adjektiv über seine syntaktische Umgebung und bezeichnen Wörter als Adjektive, die attributiv, prädikativ und adverbial gebraucht werden können. Mit einer reinen terminologischen Festschreibung ist es demnach nicht getan: Denn der Begriff eines Phänomens ergibt sich nicht schon aus dem Terminus, der für ihn verwendet wird.“ (Bredel 2013, 245) – Wie wichtig es ist, Begriffe zu begreifen – Terminus und Konzept zu unterscheiden und dabei mitzudenken, dass verschiedene Auffassungen nebeneinander Bestand haben können – ist nicht für allein für die Wissenschaft relevant. Stensche diagnostiziert zur Thematik der Wortarten im Deutschen „Prinzipien einer ausgeprägten Differenzierung in der Wissenschaft und einer im Sinne der schulischen Praktikabilität notwendigen Reduktion“ (2014, 26). Diese lässt sich aktuell am Beispiel der schulgrammatischen Terminologie beobachten (vgl. Hennig & Langlotz 2020a und b, Langlotz 2019, und die Debatte in Didaktik Deutsch 2021). Studierende und Lehrkräfte sollten auch hier mitdenken und neue Lehr-Lern-Materialien differenziert verstehen und adäquat nutzen können, auf der Sach- wie auf der Theorie-Ebene gilt immer wieder neu: „Die wesentliche Herausforderung ist es nun, verschiedene Perspektiven einzunehmen und aufeinander zu beziehen“ (Felfe 2020, 352).

und literaturwissenschaftliche Konzepte erlauben es in dieser Situation, das vor Ort in der Interaktion Beobachtete auf Begriffe zu bringen und so aus einer (oder auch: mehreren) Perspektive(n) zu begreifen und differenziert zu betrachten. Dies kann und soll den Studierenden veranschaulichen, dass der alltägliche Umgang mit Sprache, Medien und Texten für Erzieher*innen anders ist als für Grundschullehrkräfte, die durch geplantes und reflektiertes Vorgehen das (sprachliche) Handeln ihrer Schüler*innen nicht nur anbahnen und unterstützen, sondern es auch durch den und im Unterricht strukturieren. Die Lehrkraft ist dabei nicht nur aufmerksame Beobachterin und Diagnostikerin sprachlich-literarischer Kompetenzen der Schüler*innen, sondern auch sprachliches Vorbild, das durch souveränes Sprechen über Sprache und Texte dazu anleitet, über den Sprachgebrauch in Situationen nachzudenken, zu sprechen und sich mündlich wie schriftlich angemessen auszudrücken.

Der Bachelorphase im Studium kommt somit eine der Grundschulphase, der Primarstufe vergleichbare Konsolidierungs- und Brückenfunktion zu: Aufbauend auf Vorläuferfertigkeiten wird eine Basis gelegt und einer Belastungsprobe unterzogen, die verdeutlichen soll, wie auf der Grundlage vorhandener Kompetenzen neues Wissen neue Perspektiven eröffnet und weiterführend eingesetzt werden kann. Im Master geht es darum, das im BA-Studium erworbene Wissen – auch über Fachdiskussionen – systematisch abzurufen und Kompetenzen unterrichtsbezogen einzusetzen. Dabei ist die Rezeption fachlicher und fachdidaktischer Fragestellungen und Forschungsergebnisse funktional für die integrierte Praxisphase, die den Raum und Anlässe dafür bietet, Konzepte nachzuvollziehen, um sie in einem schüler- und aufgabenorientierten Deutschunterricht zu erkennen bzw. umzusetzen (vgl. UDE-Germanistik 2021b). Die Verbindung von fachwissenschaftlichem Wissen und fachdidaktischem Denken ist hier weniger additiv, sondern stärker integrativ: Auf das im Bachelor vermittelte fachliche Basiswissen – zu Terminologie, Richtungen und Schulen der Sprach- und Literaturwissenschaft – aufbauend und dieses erweiternd werden didaktische Konzepte und empirisches Arbeiten erfahrbar gemacht. Erwartet wird dabei, dass ein solcher roter Faden für die Einzelnen deutlich wahrnehmbar ist und verfolgt wird. Dass dies gelingen kann, zeigt folgende Beurteilung einer Absolventin:

4. „Der Studienverlauf ist gut durchdacht: Beginnend mit theoretischen Inhalten wenden sich sowohl Vorlesungen als auch Seminare immer mehr der Didaktik und der Praxis zu. Die Veranstaltungen verfügen über genügend Plätze für alle Studiengangteilnehmer*innen. Sie sind zwar anspruchsvoll, für an Germanistik interessierte Studierende aber sehr gut zu bewältigen. [...]“ (Inga 2021).

Nicht jede*r wird das so sehen und die im Vergleich zum Abiturwissen andere Wertigkeit des universitär vermittelten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens und Nutzen der Beobachtung wissenschaftlicher Perspektiven,

Denkweisen, Erkenntnisse und Terminologien für den angestrebten Beruf Lehrkraft an Grundschulen erkennen können oder wollen – oder auch: erwarten.

Zum Schluss: Rückblick und Aussichten

1. „Dass Lehramtsstudierende eine fundierte fachliche Basis brauchen, um didaktische Entscheidungen aus dem Gegenstandsbereich heraus begründen zu können, gilt heute als gesichert. Weniger gesichert ist, welches Wissen die Studierenden aus dem schier unerschöpflichen Wissensmeer einer Disziplin schöpfen sollten.“ (Ossner & Zinsmeier 2009, 9)

Dies gilt wie gezeigt für Grundschullehrkräfte zuerst und in besonderer Weise, denn es ist ebenso wenig ein Fach zu studieren wie einfach, sprachliche Grundbildung differenziert zu vermitteln. Der linguistisch voreingenommene Blick auf Studienverlaufsplan und das Modulhandbuch für das Lehramt Bachelor Grundschule Deutsch an der Universität Duisburg-Essen wollte nachvollziehbar machen, wie intensiv das Studium eines von drei Fächern ist, und andeuten, wie die Organisation eines Studiengangs Lehramt-Bachelor Wissen auswählt und verankert. Der Anspruch, didaktische Entscheidungen aus Gegenstandsbereichen heraus begründen zu können, steht nicht allein, wenn das Germanistik-Studium mit dem Ziel sprachliche Grundbildung den im Beruf gestellten Anforderungen an die Beherrschung des Wissens über Sprache und Sprachgebrauch gerecht werden will. Grundschullehrkräfte begleiten ihre Schüler*innen dabei, im institutionellen Kontext ihren spontanen Sprachgebrauch zu reflektieren: Die Sprechsituationen in der Klasse sind keine Privatgespräche und brauchen daher Struktur. Schrift ermöglicht eine neue Wahrnehmung der Sprache, mündliche und schriftliche Äußerungen müssen – fördernd – beurteilt und korrigiert werden. Sprachliche Grundbildung vermittelt einer heterogenen Schüler*innenschaft bildungssprachliche Grundlagen:

2. „Die Grundschule als Elementarschule für (fast) alle Kinder steht mit ihrer unselektierten Schülerschaft im besonderen Maße vor der Herausforderung, mit der Heterogenität der Schüler und Schülerinnen umzugehen. Dabei verweisen stark steigende Inklusionsquoten auf die Bedeutung der Differenzlinie der Behinderung. Diese und andere Differenzlinien (z. B. Migrationshintergrund, soziale Herkunft, Geschlecht) werden dabei nicht als Stereotype, sondern in komplexen Merkmalsmustern gedacht, die Persönlichkeitsmerkmale mit einschließen (z. B. Selbstkonzept, Interesse, Angst).“ (Martschinke 2019, 471)

Damit sie mit insbesondere sprachlicher Heterogenität umgehen können, brauchen Grundschullehrkräfte mehr als intuitive Sprachaufmerksamkeit: Erforderlich ist eine sensible Sprachwahrnehmung, die – fokussiert durch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzepte – so abgerufen und eingesetzt werden

kann, dass das sprachliche Handeln im Beruf permanent mit im Blick ist. Dazu gehören nicht nur die Unterrichtsgespräche, das Formulieren von Aufgabenstellungen, die Auswahl von Lehr-Lern-Materialien und digitalen Angeboten ebenso wie die Einschätzung und Beurteilung sprachlicher Schüler*innenleistungen im mündlichen oder schriftlichen Feedback, sondern auch die Kommunikation mit Schüler*innen, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie die Umsetzung ministerieller Vorgaben. Das universitäre Studium vermittelt Grundschullehrkräften das hierfür notwendige Instrumentarium – wie am Modul Linguistik III gezeigt inklusive exemplarischer Anwendungsbeispiele und Transfergelegenheiten. Insbesondere im Fach Deutsch der Primarstufe sollten Anforderungen erkannt, Unterrichtsvorschläge beurteilt, Förderbedarf diagnostiziert, Innovationen und neue Konzepte aktiv rezipiert werden:

3. „In einem integrativen Deutschunterricht geht es um die Aufhebung der Trennung von sprach- und literaturbezogenen Perspektiven auf die Gegenstände des Deutschunterrichts zugunsten einer nicht disziplinär gerichteten, erfahrungsnahen Zugangsweise der Schüler/innen zu Sprache und Literatur.“ (Bredel & Pieper 2021, 13).

Auch diese Integration ist in der Grundschule Programm: Im Deutschunterricht der Grundschule werden die im universitären Studium vermittelten Begriffe, Methoden und Konzepte nicht als Unterrichtsgegenstände thematisiert, sondern dienen dazu, die basalen schriftsprachlichen Fähigkeiten sowie Gesprächs-, Lese- und Schreibkultur auf- und auszubauen und zu einer Medienkultur weiterzuentwickeln. Diese besondere Herausforderung wird gemeistert, indem das universitär vermittelte Fachwissen über Sprache, Literatur und Medien und ihre Didaktik zusammengeführt wird. Modelle und Strategien dafür bietet das universitäre Studium.

Sprachliches Lernen in der Grundschule ist alltagsnah und eingebunden in didaktische Konzeptionen und gesellschaftliche Entwicklungen. Die Übersicht über die Hefthemen der Zeitschrift „Deutsch differenziert“ veranschaulicht, wie eine Integration der Perspektiven nicht nur die in den Modulen des Bachelorstudiums Sprachliche Grundbildung abgebildete Trennung zwischen literaturwissenschaftlicher und linguistischer Betrachtung von Sprache und Sprachgebrauch zusammenführt, sondern auch bildungswissenschaftliche und pädagogische Aspekte und Konzeptionen einbezieht. Die hier themenspezifisch versammelten Artikel liefern „Anregungen und differenzierend[e] Angebot[e]“ dafür, „den unterschiedlichen Lernniveaus in einer Klasse gerecht zu werden“ und verlangen von den Lehrkräften einen differenzierten Blick auf die Sprachkompetenzen ihrer Schüler*innen:

Deutsch differenziert

| | |
|--|--------|
| Von digital bis analog – Kinder entdecken Medien | 4/2021 |
| Leseförderung – spielerisch, strategisch, medienübergreifend | 3/2021 |
| Theater und Spiel – Verschiedene Rollen und Perspektiven einnehmen ... | 2/2021 |

Kurze Geschichten – Literarische Texte erschließen und verstehen 1/2021
 Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung differenziert gestalten 4/2020
 Wortschatz – Wörter entdecken, vernetzen, speichern 3/2020
 Schreiben in heterogenen Klassen – Von der Planung bis zur Überarbeitung 2/2020
 Sachtexte – Anschlusskommunikation anleiten und gestalten 1/2020
 Sprachförderliche Rituale - Gestaltungsmöglichkeiten erkennen und nutzen 4/2019
 Bildungssprache - Anregungen für den sprachförderlichen Unterricht 3/2019
 Lerntheken – Offene Angebote für alle 2/2019
 Beschreiben – Anregungen zum Verfassen eigener Texte 1/2019
 Leseanlässe – Wie Kinder Lesen als bedeutsam erfahren 4/2018
 Comics – Lernen mit Bild und Text 3/2018
 Schrift von Anfang an – Aufgaben für Schreibanfänger 2/2018
 Freies Schreiben – Ideen für anregende Schreibimpulse 1/2018
 Spaß an Grammatik – Anregungen für motivierende Aufgaben 4/2017
 Erzählen – Motivierende Sprech- und Schreibanregungen 3/2017
 Deutsch als Zweitsprache – Potenziale der Mehrsprachigkeit nutzen 2/2017
 Reformpädagogik – Sprachmaterialien nutzen.
 Selbständiges Lernen fördern 1/2017
 Abenteuerliteratur – Fantasiewelten entdecken,
 Medien produktiv nutzen 4/2016
 Nach der Flucht – Ankommen in der neuen Sprache 3/2016
 Lesespiele – Lesekompetenz spielerisch fördern 2/2016
 Rechtschreibung verstehen – Lernwege – Lernhilfen – Lernangebote 1/2016

Differenziertes sprachliches Lernen und Sprachaufmerksamkeit sind tagtägliche Notwendigkeit in unserer literalen, medial geprägten Gesellschaft, in der sich jede*r im je eigenen Alltag sowohl mündlich als auch schriftlich in zahlreichen sprachlichen Varietäten und Registern bewegen (können) muss. Dass Grundschullehrkräfte, die am Puls der Zeit in ihrer täglichen intensiven Arbeit gesellschaftliche Entwicklungen erleben und auffangen, in ihrem Studium das Wahrnehmen, Beobachten, Zur-Sprache-Bringen, Verstehen, Mit- und Weiterdenken gelernt haben, ist gut zu wissen. Denn (abschließend noch einmal mit Blick auf linguistische Fachgegenstände des Studiengangs Sprachliche Grundbildung):

4. „Mit der Entwicklung von Konzepten sprachlicher Bildung, die sprachliche Vielfalt in den Blick nehmen und das vielsprachige Kind ins Zentrum rücken, sind gleichzeitig schwierige Fragen verbunden, die auch für den Deutschunterricht bereits in der Primarstufe von Bedeutung sein können: Was kann unter sprachlicher Vielfalt im Zusammenhang mit Heterogenität und Inklusion verstanden werden? Wie kann die Praxis der Sprachstandserhebung im Spannungsfeld zwischen Etikettierung/Stigmatisierung und Förderung (Jeuk 2019) beurteilt werden? Wie können die unterschiedlichsten Viel-

altsformen in den Lehrplänen berücksichtigt werden? Welche Methoden zur Förderung sprachlicher Vielfalt eignen sich? Welche Rolle kann/soll/muss Normorientierung spielen?“ (Hochstadt & Müller 2020, 5)

Neue Konzepte nachvollziehen und hinterfragen, Potenziale erkennen und aufgreifen, Sprachaufmerksamkeit und Medienkompetenz weiterentwickeln, Differenzen zusammendenken – genau dies macht den eingangs zitierten „abwechslungsreichen Beruf mit Verantwortung“ aus. Sprach- und literaturwissenschaftliche Grundkenntnisse ermöglichen einen sicheren Blick auf Vielfalt, Differenzierung und Inklusion²; Grundschullehrkräfte, die außer Mathematik und Deutsch ein weiteres Fach unterrichten, können Verantwortung übernehmen, denn durch das Hochschulstudium fachübergreifend qualifiziert sind sie in der Lage, sich und ihre Schüler*innen differenziert zu beobachten und in ihrem insofern intensiven Berufsalltag kompetent und kompetenzorientiert zu unterrichten: „Sich wirksam für die Förderung von Grundschulkindern einzusetzen und sie kompetent zu unterrichten – das verlangt von Lehrkräften ein hohes Maß an reflektierter berufspraktischer Expertise.“ (Baurmann & Menzel 2014, 439)

Das Studium Sprachliche Grundbildung hat den Blick für Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Differenzierung und Integration von Perspektiven geschärft, Kompetenzen entwickelt und so den Grundstein gelegt für Lehrkräfte, die bereit und in der Lage sind, Sprache, Sprachgebrauch und Sprachentwicklung genau zu beobachten und dabei lebenslang dazuzulernen.

2 Kurz vor Schluss sei hier – stellvertretend für viele, die es geben könnte bzw. müsste – eine zweite große Fußnote angebracht: „Unter dem Schlagwort Inklusion versammeln sich transdisziplinär betrachtet eine Vielzahl unterschiedlicher Forschungsdiskurse mit teils recht heterogenen Wurzeln und Traditionen und entsprechend unterschiedlichen theoretischen Bezugsrahmen. Diese Diskurse unterscheiden sich u. a. darin, mit welchen Gegenständen sie sich befassen (z. B. Bildung, Arbeitsmarkt, Kultur), welche Personenkreise im Fokus stehen und mit welchen weiteren Konzepten (z. B. Exklusion, Diversität, Teilhabe) die Erörterungen verknüpft sind. Hinzu kommt, dass Inklusion natürlich auch ein Schlagwort des öffentlichen und politischen Diskurses ist. Die Begriffsverwendung und -definition folgt hier eigenen (Diskurs-)Regeln.“ (Bock 2019, 29) Zur Sprachaufmerksamkeit gehört es, nicht nur in Unterrichtssituationen hinter die Wörter zu schauen, sie einzuordnen und gesellschaftliche Entwicklungen und öffentliche Diskurse vernetzt zu denken. Auf der Grundlage ihres Studiums können Lehrkräfte dies leisten – sprachliche Lernvoraussetzungen und -schwierigkeiten ihrer Schüler*innen auch unter veränderten Vorzeichen verlässlich zu beobachten und erkennen, Aufgabenstellungen zu modulieren, Lerngelegenheiten neu zu komponieren sowie neue Instrumente beherrschen zu lernen, um alle bestmöglich zu fördern: „Mit der Integration von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen aus den Förder- in die Regelschulen verändern sich Letztere erheblich: Die Diversität der Schülerschaft erweitert sich um weitere Differenzdimensionen und erreicht so ihr potenzielles Maximum; die Unterrichtskonstellation verändert sich durch die zusätzliche Anwesenheit von Sonderpädagogen/-pädagoginnen sowie Integrationshelfern/-helferinnen grundlegend; der Diagnostik kommt nicht nur wegen der damit verbundenen Zuweisung von sonderpädagogischen Unterstützungsressourcen, sondern aus didaktischen Gründen eine gestiegene Bedeutung zu.“ (Knopp & Becker-Mrotzek 2018, 88)

Literatur

- Baurmann, J. & Menzel, W. (2014): Deutschunterricht in der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4., erg. u. aktualis. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 437-440.
- Bock, B. M. (2019): Inklusion sprachdidaktisch. Überlegungen zu Begriff und Diskurs, Einführungen und Erweiterungen. In: *Didaktik Deutsch* 24 (47), 28-43. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:21014> (Abrufdatum; 7.11.2021).
- Bredel, U. & Pieper, I. (2021): *Integrative Deutschdidaktik*. 2., aktualisierte Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, U. (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. durchges. Aufl. Paderborn; München: Schöningh.
- Didaktik Deutsch (2021): Debatte. In: *Didaktik Deutsch* 25 (50). Online unter: <https://www.didaktik-deutsch.de/article/debatte-heft-50/>. (Abrufdatum: 7.11.2021).
- Eickhorst, A. (2015): Sprachliche Bildung in der Grundschule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Felfe, M. (2020): Schlüssel oder Peitsche? Schulgrammatik im Spagat. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik: ZGL* 48 (2), 336-388. DOI: <https://doi.org/10.1515/zgl-2020-2005>.
- Fladung, I. & Ferencik-Lehmkuhl, D. (2019): Inklusive Lehrer_innenbildung als gemeinsame Aufgabe verstehen. Das Konzept der Germanistik an der Universität Duisburg-Essen. In: *Herausforderungen Lehrerinnenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung, Diskussion: HLZ* 2 (3), 422-434. DOI: <https://doi.org/10.4119/hlz-2465>
- Friedrich-Verlag (2021): *Zeitschrift „Grundschule Deutsch“ – die Welt der Sprache entdecken*. Produktivformation. Online unter: <https://www.friedrich-verlag.de/grundschule/deutsch/grundschule-deutsch/>. (Abrufdatum: 7.11.2021).
- Gailberger, St. & Wietzke, F. (2013): Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Sachverhalte klären – Kompetenzen diagnostizieren – Schüler fördern. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz, 8-11.
- Glinz, H. (1987): Grundsätzliches über grammatische Begriffe und grammatische Termini. In: S. Grosse & K.-H. Bausch (Hrsg.): *Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht*. Düsseldorf: Schwann, 21-49.
- Hanke, P. & Pohl, T. (2020): Deutsch (Primarstufe) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.) 2020: *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 402-409.
- Hennig, M. & Langlotz, M. (2020a): Das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachbegriffe“ 2019. Anliegen, Konzeption, Perspektiven. In: *Sprachreport* 36 (2), 20-31. DOI: <https://doi.org/10.14618/sr-2-2020-hen>.
- Hennig, M. & Langlotz, M. (2020b): Das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ 2019. Neue Angebote für die Schulgrammatik. In: *Didaktik Deutsch* 25 (49), 70-84. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:22285>.
- Hochstadt, Chr. & Müller, Chr. (2020): Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht. In: *Fördermagazin Grundschule* 2/2020, 5-7.
- Knopp, M. & Becker-Mrotzek M. (2018): Theoretische und empirische Perspektiven auf Inklusion. Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 23 (44), 84-100. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:22563>.
- KMK Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): *Allgemeinbildende Schulen, Bildungswege und Abschlüsse, Primarbereich*. Online unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/primarbereich.html>. (Abrufdatum: 7.11.2021).
- Langlotz, M. (2020): Auf welcher Grundlage und warum sollte explizites grammatisches Wissen vermittelt werden? In: *Der Deutschunterricht* 72 (2), 5-13.

- lehrer-werden.nrw (2021): Deine Chancen im Grundschullehramt. Online unter: <https://www.lehrer-werden.nrw/chancen/grundschullehramt>. (Abrufdatum: 7.11.2021).
- Martschinke, S. (2019): Bildungsdisparitäten und Bildungspotenziale in der Grundschule. In: O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 471-501.
- Müller, Chr. (2006): Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. 2. durchges. Aufl. Paderborn u. a.: Schöningh, 464-475.
- Ossner, J. & Zinsmeier, H. (2014): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt. Paderborn: Schöningh, 9.
- Schüller, L., Bulizek, B. & Fiedler, M. (2021): Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Grundlagen und Hilfen zur Planung und Vorbereitung. Münster, New York: Waxmann.
- Stenschke, O. (2014): Wortarten. Problemfelder ihrer Bestimmung im Spannungsfeld zwischen Schule und Wissenschaft. In: Der Deutschunterricht 66 (3), 16-27.
- Inga (2021): Qualifizierte Grundschullehrkräfte – Deutsch. Online unter: <https://www.studycheck.de/studium/sprachliche-grundbildung/uni-due-1777/bericht-358129>. (Abrufdatum: 7.11.2021).
- UDE-Germanistik (2021a): Lehramt Bachelor. Profil und Ziel der Studiengänge. Online unter: https://www.uni-due.de/germanistik/la_ba. (Abrufdatum: 7.11.2021).
- UDE-Germanistik (2021b): Lehramt Master. Profil und Ziel der Studiengänge. Online unter: https://www.uni-due.de/germanistik/la_ma. (Abrufdatum: 7.11.2021).
- Westermann-Verlag (2021): Deutsch differenziert. Fachzeitschrift für den Deutschunterricht in der Grundschule. Optimale Förderung für jedes Kind. Produktinformationen. Online unter: <https://www.westermann.de/produktfamilie/DEUDIFF/Deutsch-differenziert-Fachzeitschrift-fuer-den-Deutschunterricht-in-der-Grundschule>. (Abrufdatum: 7.11.2021).

**Florian Schacht, Petra Scherer,
Christian Schöttler und
Julia Marie Stechemesser**

Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten

1 Einleitung

Für das professionelle Handeln im Mathematikunterricht der Grundschule ist die universitäre Ausbildung im Fach Mathematik von zentraler Bedeutung, auch wenn sie nicht in allen Bundesländern verpflichtend ist. Der vorliegende Beitrag beschreibt zunächst schulform- und fachbezogene Anforderungen an das Handeln von (angehenden) Grundschullehrkräften und leitet daraus (exemplarisch) Anforderungen an das Studium des Lehramts Grundschule im Fach Mathematik ab. Bei der konzeptionellen Gestaltung des Lehramtsstudiums im Fach Mathematik werden häufig Fragen der Fokussierung und Gewichtung diskutiert. Diese betreffen etwa das Verhältnis von Theorie und Praxis, von fachlichen und fachdidaktischen Anteilen oder die grundsätzliche Frage der verpflichtenden Vorgabe oder der freien Wahl der zu studierenden Unterrichtsfächer. Vor diesem Hintergrund werden (digitale) Konzepte und Veranstaltungsformate im Fach Mathematik, die der zunehmenden Flexibilisierung des Studiums Rechnung tragen, konkretisiert und diskutiert.

2 Professionelles Handeln im Mathematikunterricht der Grundschule und Konsequenzen für die universitäre Ausbildung

Der Mathematikunterricht der Grundschule stellt hohe Erwartungen und damit verbundene Anforderungen an das professionelle Handeln der unterrichtenden Lehrkräfte: Schülerinnen und Schüler sollen im Fachunterricht nicht nur inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen (z. B. bzgl. der Leitideen ‚Zahlen und

Operationen' oder ‚Muster und Strukturen') erwerben, sondern darüber hinaus auch allgemeine, sogenannte prozessbezogene mathematische Kompetenzen wie Argumentieren oder Problemlösen (vgl. KMK 2005). Außerdem sollen individuelle Lernprozesse sowie Lernstände angemessen diagnostiziert und die Lernenden gezielt gefördert werden. Ein zeitgemäßer Mathematikunterricht greift zudem Prinzipien für strukturierte Übungsformen auf, berücksichtigt bei der Anordnung der fachlichen Inhalte den kumulativen Charakter des Fachs im Sinne des Spiralprinzips, nutzt (digitale und nicht digitale) Materialien und realisiert aktiv-entdeckende Lehr-Lernformen. Gleichzeitig ist an den Mathematikunterricht u. a. die Erwartung geknüpft, dass er angemessen mit Vielfalt und Heterogenität im Unterricht umgeht, dass inklusive Lernsettings realisiert werden (können) und dass er sprachbildend ausgerichtet ist (vgl. z. B. Krauthausen & Scherer 2007).

Diese – bei Weitem nicht vollständige – Zusammenstellung von Anforderungen und Erwartungen an den Mathematikunterricht macht gleichsam die ebenso hohen Ansprüche an das professionelle Handeln der Lehrkräfte deutlich, die das Fach unterrichten. In diesem Zusammenhang kommt – im Sinne des lebenslangen Lernens – der zweiten und insbesondere der dritten Phase der Lehrerbildung grundsätzlich eine wichtige Rolle zu. An die universitäre Ausbildung in der ersten Phase sind indes mindestens ebenso hohe Erwartungen geknüpft.

In Nordrhein-Westfalen ist mit der Umstellung auf die BA/MA-Struktur der Lernbereich ‚Mathematische Grundbildung' für das Grundschullehramt verpflichtend zu studieren, was auf entsprechende Empfehlungen einer Expertenkommission zurückgeht (vgl. MIWFT 2007). Die Ausbildung im Fach Mathematik hat somit bei der Umstellung auf die BA/MA-Struktur – bezogen auf NRW – eine Aufwertung erfahren. Spezifisch für die Grundschule ist in dem Zusammenhang (anders als beispielsweise an weiterführenden Schulen), dass hier kein Fachlehrerprinzip üblich ist, sondern dass Grundschullehrkräfte ein breites fachliches Spektrum abdecken müssen, wobei die Fokussierung auf die beiden Hauptfächer Mathematik und Deutsch im Rahmen der universitären Ausbildung sinnvoll und wichtig erscheint.

Im vorliegenden Abschnitt werden schulform- und fachbezogene Anforderungen an das professionelle Handeln (angehender) Grundschullehrkräfte beschrieben und daraus Anforderungen an die universitäre Ausbildung im Lehramt Grundschule im Fach Mathematik abgeleitet.

Diagnose und Förderung im Mathematikunterricht

Das professionelle Handeln im Mathematikunterricht umfasst insbesondere eine zielgerichtete, individuelle und diagnosegeleitete Förderung der Lernenden (vgl. Häsel-Weide & Nührenbörger 2013; Leuders & Prediger 2017). Eine besondere Rolle kommt in diesem Zusammenhang der lernprozessorientierten Förderdiagnostik zu, die sich an der Frage orientiert, welche Art der ‚Förderung' aus den Beobachtungen abgeleitet werden kann bzw. dass die Beobachtungen

Hinweise für Fördermaßnahmen geben“ (Moser Opitz & Nührenböcker 2015, 493f). Die Verknüpfung fachinhaltlicher und fachdidaktischer Aspekte ist bei einer solchen lernprozessorientierten Förderdiagnostik zentral. Für die universitäre Ausbildung angehender Mathematiklehrkräfte ergeben sich daraus u. a. entsprechende Anforderungen an diagnostische Kompetenzen wie etwa eine kompetenzorientierte Sichtweise auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler oder die Diagnose entsprechender Lernprozesse (statt der reinen Fokussierung auf Lernstände und Lernprodukte) (vgl. hierzu auch Scherer & Moser Opitz 2010, 24f). Hinsichtlich der strukturellen Anlage der universitären Ausbildung im Fach Mathematik wird damit in besonderer Weise die Verknüpfung von fachdidaktischen und fachinhaltlichen Aspekten begründet, sodass die Ausbildung die Anforderungen an das professionelle Handeln der späteren Lehrkräfte entsprechend adressiert. Dies ist insofern von großer Bedeutung, denn eine „wichtige Voraussetzung für ein angemessenes Verstehen kindlicher Lernprozesse ist es, eigene Lernprozesse von mathematischem und didaktischem Fachwissen explizit zu reflektieren“ (Steinbring 2003, 216). Dies bedeutet aber keineswegs, dass lediglich Grundschulhalte fachlich reflektiert werden. Stattdessen besteht der Anspruch der universitären Ausbildung darin, auch über die Grundschulmathematik hinausgehende fachliche Inhalte in einer hinreichenden fachlichen Tiefe zu bearbeiten, im Sinne einer „Elementarmathematik vom höheren Standpunkt“ (Freudenthal 1978, 73; vgl. auch Müller u. a. 2004), etwa um fachliche Gegenstände angemessen einordnen zu können und fachlich fundierte Entscheidungen bzgl. der Unterrichtsplanung oder individueller Förderansätze zu begründen.

Fachbezogene Durchdringung weiterer Querschnittsthemen

Eng verknüpft mit den Anforderungen an diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte ist die fachbezogene Durchdringung weiterer Querschnittsthemen, von denen hier nur einige wenige exemplarisch genannt werden:

- *Differenzierung*: Der Umgang mit Vielfalt materialisiert sich im Mathematikunterricht in besonderer Weise an den im Unterricht eingesetzten Aufgaben. Statt einer Orientierung am vermeintlichen Klassendurchschnitt nutzt die Lehrkraft z. B. Konzepte der natürlichen Differenzierung: Hierbei geht es um eine ganzheitliche Erarbeitung von Themen, „bei der sich Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus in natürlicher Weise ergeben“ (Krauthausen & Scherer 2014, 49; vgl. auch Wittmann 2010). Anstatt individueller ‚Lehrgänge‘ bzw. im Vorhinein festgelegte Aufgaben für unterschiedliche Leistungsniveaus erhalten die Lernenden ein gemeinsames und i. d. R. gleiches Lernangebot, das substantielle mathematische Lernerfahrungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und vielfältigen Zugängen ermöglicht.
- *Sprachbildung*: Die Realisierung eines sprachbildenden Fachunterrichts gehört mittlerweile zum professionsbezogenen Selbstverständnis von Lehrkräften (vgl.

MSJK 1999; Becker-Mrotzek u. a. 2013; Götze 2015). In der begrifflich strukturierten Disziplin Mathematik ist Sprache dabei nicht nur Lernvoraussetzung und Lernmedium, sondern zugleich in besonderer Weise auch Lerngegenstand (vgl. z. B. Prediger 2013). In diesem Zusammenhang erfordert das professionelle Handeln der Lehrkraft nicht nur Kenntnisse im Zusammenhang mit der Thematisierung typischer Fachbegriffe (wie Addition), sondern insbesondere ein kompetentes Handeln bzgl. solcher Ausdrücke und sprachlicher Strukturen, die bedeutsam für das fachliche Verstehen sind. Hierzu zählen u. a. sprachliche Relationen, wobei Präpositionen eine besonders wichtige Rolle einnehmen. So macht es einen wichtigen fachbezogenen Unterschied, ob der Preis eines Fahrrads *um* 20 Euro oder *auf* 20 Euro steigt (vgl. z. B. Schacht & Guckelsberger 2022). Der professionelle Umgang und das fachdidaktische Gespür für die Bedeutsamkeit einer solchen „unauffälligen Fachsprache“ (Guckelsberger & Schacht 2018) für das fachliche Lernen (z. B. der Addition) ist demnach von zentraler Bedeutung für das unterrichtliche Handeln.

- *Medieneinsatz im Mathematikunterricht*: Die Anforderungen an professionelles Handeln im Mathematikunterricht hinsichtlich des Medieneinsatzes ergeben sich u. a. durch die Möglichkeiten, digitale Medien für die Unterstützung des fachlichen Lernens zu nutzen. Für den Mathematikunterricht sowohl in der Grundschule als auch in den weiterführenden Schulen ist die Nutzung digitaler Medien fest verankert. Für die universitäre Ausbildung ergeben sich Anforderungen auf zwei Ebenen. Zum einen sollten die angehenden Lehrkräfte digitale Medien selbst als Teil der fachlichen Ausbildung im Fach Mathematik im Sinne einer aktiven Wissensaneignung erfahren und nutzen. Zum anderen ist es notwendig, den Einsatz und die Nutzung digitaler Medien im Mathematikunterricht im Rahmen der Ausbildung zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund ergeben sich entsprechende Anforderungen sowohl an fachinhaltliche als auch an fachdidaktische Elemente der Ausbildung (vgl. dazu auch Abschnitt 4).
- *Theorie-Praxis-Vernetzung*: Für die universitäre Ausbildung ist für alle Schulformen insgesamt die Rolle der Praxisphasen von besonderer Bedeutung, weil die Studierenden hier einen wichtigen Theorie-Praxis-Bezug erfahren. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei das forschende Lernen ein (vgl. z. B. Drinck 2013; Obolenski & Meyer 2006; Schacht & Guckelsberger 2022), weil hier im Rahmen kleinerer empirischer Projekte rekonstruktive Aspekte (z. B. im Sinne entsprechender Beobachtungen) mit entwicklungsbezogenen Aspekten (z. B. im Sinne der Entwicklung und Erprobung spezifisch gestalteter Lernarrangements) theoriegeleitet verknüpft werden können. Die sich daraus ergebenden Anforderungen an die universitäre Ausbildung im Fach Mathematik umfassen daher insbesondere die theoretisch fundierte Vorbereitung und die Begleitung der Praxisphasen im Sinne des Einnehmens einer forschenden Grundhaltung sowie eine theoriegeleitete Auswertung und Nachbereitung dieser Praxisphasen.

3 Ausbildungskonzept Mathematik mit Lehramtsoption Grundschule an der Universität Duisburg-Essen

Wie in Abschnitt 2 ausgeführt, ist in NRW mit der Umstellung auf die BA/MA-Struktur der Lernbereich ‚Mathematische Grundbildung‘ für das Grundschullehramt verpflichtend zu studieren. Für die konkrete Ausgestaltung hatten die einzelnen universitären Standorte Gestaltungsspielräume (vgl. MSW 2016): Hinsichtlich des Umfangs waren durch das LABG für den jeweiligen Lernbereich mindestens 55 ECTS vorgegeben, verteilt auf Bachelor und Master. Dieser genannte Umfang sollte im Umfang von mindestens 15 ECTS fachdidaktische Leistungen beinhalten. Des Weiteren waren verschiedene Praxisphasen vorgesehen: In der Bachelor-Phase Eignungspraktikum und Orientierungspraktikum – beides verantwortet von den Bildungswissenschaften und mittlerweile kombiniert umgesetzt – sowie das Berufsfeldpraktikum, das in den Bildungswissenschaften oder im Fach durchgeführt werden kann. Im Master kam als wesentlich neues Element das Praxissemester hinzu, das von Schule, Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung und Universität verantwortet wird und in allen Fächern und den Bildungswissenschaften zu absolvieren ist. Durch diese Elemente wird insgesamt die vielfach geforderte stärkere Praxisorientierung (vgl. z. B. Bresges u. a. 2019) des Lehramtsstudiums eingelöst.

Neben den genannten Randbedingungen haben zwei weitere Vorgaben des Ministeriums die Ausgestaltung mitbeeinflusst: Im LABG 2009 war der Bereich ‚Diagnose und Förderung‘ verpflichtend sowohl für die Bildungswissenschaften als auch für den Bereich der Fachdidaktik benannt, und seit der Novellierung des LABG 2016 sind darüber hinaus inklusionsorientierte Fragestellungen im Umfang von 5 ECTS in jedem Lernbereich bzw. Fach auszuweisen (vgl. LABG 2016). Wie sieht nun die aktuelle Umsetzung des Lernbereichs ‚Mathematische Grundbildung‘ an der Universität Duisburg-Essen aus? Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Lehrveranstaltungen mit den zugehörigen Umfängen.

Im Bachelor sind also mindestens 41 ECTS im Lernbereich ‚Mathematische Grundbildung‘ zu studieren, im Master 16 ECTS. Zusätzlich zu diesen formal im Lernbereich verorteten Lehrveranstaltungen können optional das Berufsfeldpraktikum (3 ECTS, 5. Fachsemester BA) sowie die Abschlussarbeiten im Fach gewählt werden (Bachelor-Arbeit, 8 ECTS, 6. Fachsemester BA; Master-Arbeit, 20 ECTS, 4. Fachsemester MA).

Studierende, die den Lernbereich Mathematik vertieft im Master studieren, absolvieren noch zusätzliche 12 ECTS (eine vertiefende Fachveranstaltung sowie eine Vertiefung Fach/Fachdidaktik).

Tab. 1: Übersicht über die Verteilung der Lehrveranstaltungen und ECTS im Lernbereich ‚Mathematische Grundbildung‘

| | Fachsemester | Veranstaltungen Fach (in Klammern ECTS) | Veranstaltungen Fachdidaktik (in Klammern ECTS) |
|----------|--------------|---|--|
| Bachelor | 1 | Arithmetik (6), Elementare Kombinatorik (2) | |
| | 2 | | Didaktik der Arithmetik (6) |
| | 3 | Elementare Geometrie (6), Daten und Zufall (2) | |
| | 4 | Elementare Funktionen (2) | Mathematik in der Grundschule (6) |
| | 5 | | Mathematiklernen in substan- ziellen Lernumgebungen (6) |
| | 6 | | Diagnose und Förderung (5) |
| Master | 1 | Vertiefung Fach (5) | Vorbereitung Praxissemester (2) |
| | 2 | | Begleitseminar Praxissemester (3) |
| | 3 | | Mathematik lehren und lernen (4) |
| | 4 | | Begleitseminar MA-Arbeit (2) |

Tabelle 1 illustriert, dass sich die insgesamt 57 ECTS auf 23 ECTS in Fachveranstaltungen und 34 ECTS in fachdidaktischen Veranstaltungen verteilen, der Anteil der Fachdidaktik geht also über die Mindestanforderungen des LABG hinaus. Dabei wird darauf geachtet, die wechselseitigen Bezüge zwischen Fach und Fachdidaktik zu verdeutlichen, d. h., dass für fachliche Inhalte mögliche Anbindungen zu Grundschulhalten verdeutlicht werden und in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen möglichst auch zugehörige fachliche Hintergründe in den Blick genommen werden. Sowohl in fachlichen als auch fachdidaktischen Lehrveranstaltungen wird eine aktive Aneignung von Wissen angestrebt und dies in individuellen, aber auch kooperativen Lernformen. Zusätzlich repräsentieren die Studien- und Prüfungsleistungen verschiedene mündliche und schriftliche Formate (z. B. Vorträge, Hausarbeiten, Berichte, Klausuren).

Der genauere Blick auf die einzelnen Lehrveranstaltungen zeigt, dass natürlich nicht alle inhaltlichen Anforderungen an eine Lehrkraft für den Mathematikunterricht der Grundschule adressiert werden können und ein exemplarisches Lernen vorgesehen ist, um fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen zu schaffen (vgl. auch KMK 2017). Zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen werden Vernetzungen und damit ein kumulatives Lernen angestrebt: Der Verlauf des Studiums illustriert, dass in den ersten vier Semestern zunächst fachliche und

fachdidaktische Grundlagen geschaffen werden, etwa Arithmetik oder Elementare Geometrie bzw. Didaktik der Arithmetik oder Mathematik in der Grundschule. Im weiteren Studienverlauf folgen vertiefende Lehrveranstaltungen, u. a. mit Praxisorientierungen bzw. eigenen Praxiserprobungen (5. und 6. Fachsemester im Bachelor). Im Master folgen dann weitere fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vertiefungen.

Schwerpunkte wie Umgang mit Heterogenität oder Digitalisierung werden als Querschnittsthemen in verschiedenen Veranstaltungen durchgängig thematisiert. Ab dem 5. Semester werden den Studierenden darüber hinaus zunehmend Wahlmöglichkeiten eröffnet, und sie können gezielt Seminare oder Übungen wählen, um sich etwa im Bereich der Sprachbildung, Inklusion oder Digitalisierung weiter zu spezialisieren. Solche Wahlbereiche werden außerdem in den Abschlussarbeiten oder im Praxissemester bei der Anfertigung des Studienprojekts ermöglicht.

4 Beispiele für Veranstaltungskonzepte im Fach Mathematik an der Universität Duisburg-Essen

Nachdem allgemeine schulform- und fachbezogene Anforderungen an die universitäre Lehramtsausbildung sowie das Ausbildungskonzept an der Universität Duisburg-Essen vorgestellt wurden, wird nun anhand konkreter Veranstaltungskonzepte dargestellt, wie die genannten Anforderungen umgesetzt werden. Dazu werden fachinhaltliche und fachdidaktische Veranstaltungen skizziert, die im Sinne eines exemplarischen Lernens unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

4.1 Beispiele aus den Fachveranstaltungen ‚Elementare Geometrie‘ und ‚Elementare Kombinatorik‘

Der folgende Abschnitt thematisiert konkrete Beispiele aus den Fachveranstaltungen ‚Elementare Geometrie‘ und ‚Elementare Kombinatorik‘. Beide Veranstaltungen gehören zu den grundlegenden BA-Fachveranstaltungen (vgl. Tab. 1) und wurden im Wintersemester 2020/2021 pandemiebedingt in digitaler und asynchroner Form angeboten, wodurch neue digitale Elemente entwickelt wurden, die auch nach der Pandemie in die bestehenden Strukturen eingebettet werden können. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf dem Medieneinsatz im Mathematikunterricht, und es werden digitale Umsetzungen vorgestellt.

In der Veranstaltung ‚Elementare Geometrie‘ werden verschiedene Inhalte vom höheren Standpunkt aus erfahren, etwa Abbildungsgeometrie sowie die Geometrie der Dreiecke, Vierecke, Kreise und Körper. Die Studierenden erwerben darüber hinaus im Rahmen der Veranstaltung verschiedene prozessbezogene Kompetenzen, wie beispielsweise mathematisches Argumentieren und Beweisen oder den Umgang mit der dynamischen Geometriesoftware GeoGebra. Die Nutzung digitaler Medien im universitären Lernprozess soll damit auch Vorbildcharakter für den späteren Einsatz im Unterricht haben (s. Abschnitt 2).

Im folgenden Aufgabenbeispiel wird in einem interaktiven Vorlesungsvideo ein Beweis im Themenbereich der Strahlensätze geführt. Damit die Studierenden den Beweis besser nachvollziehen können, wird das Vorlesungsvideo vor der Erläuterung der Beweisführung gestoppt. Die Studierenden werden an dieser Stelle dazu aufgefordert, eine interaktive Drag and Drop Aufgabe zu bearbeiten, in der sie den Umformungsschritten des Beweises die passenden Erläuterungen zuordnen sollen (s. Abb. 1). Auf diese Weise setzen sich die Studierenden aktiv mit den einzelnen Umformungsschritten auseinander und können diese, nachdem das Vorlesungsvideo dann vollständig rezipiert wurde, mithilfe entsprechender Impulse aus ihrer individuellen Perspektive reflektieren. Der Einbezug solcher vorbereitenden Umgebungen, die zur anschließenden Reflexion des eigenen Handelns motivieren, ermöglicht den Studierenden eine fachlich tiefgreifende sowie verständnisorientierte, aktive Auseinandersetzung mit den Vorlesungsmaterialien (vgl. Abschnitt 3).

Was ist bei den einzelnen Umformungen passiert? Ziehen Sie die Erläuterungen an die richtigen Stellen.

-1

$$\frac{|ZA| + |AA'|}{|ZA|} = \frac{|ZB| + |BB'|}{|ZB|}$$

$$| \cdot |ZA| \quad | \cdot |ZB|$$

$$| + |AA'| \quad | + |BB'|$$

$|ZA'|$ wird durch $|ZA| + |AA'|$ ersetzt. $|ZB'|$ wird durch $|ZB| + |BB'|$ ersetzt.

$$\frac{|ZA'|}{|ZA|} = \frac{|ZB'|}{|ZB|} \Leftrightarrow \frac{|ZA| + |AA'|}{|ZA|} = \frac{|ZB| + |BB'|}{|ZB|} \Leftrightarrow 1 + \frac{|AA'|}{|ZA|} = 1 + \frac{|BB'|}{|ZB|} \Leftrightarrow \frac{|AA'|}{|ZA|} = \frac{|BB'|}{|ZB|} \Leftrightarrow \frac{|ZA|}{|AA'|} = \frac{|ZB|}{|BB'|}$$

Überprüfen

Abb. 1: Drag and Drop Aufgabe zur Vorbereitung eines Beweises zum Thema Strahlensätze

In der Veranstaltung ‚Elementare Kombinatorik‘ werden beispielsweise die Grundmodelle der Kombinatorik (auch in Bezug auf Anwendungssituationen), Probleme des Auf- und Abzählens oder Potenzmengen und ihre Mächtigkeit behandelt.

Als konkretes Beispiel wird im Bereich der kombinatorischen Probleme des Auf- und Abzählens die substanzielle Lernumgebung ‚Türme bauen‘ (vgl. Rütten & Weskamp 2015) eingesetzt (im Wintersemester 2020/2021 erstmalig im digitalen Format, s. Abb. 2). Bei dieser Lernumgebung sollen die Studierenden verschiedene Türme aus gelben und blauen Steinen bauen, wobei niemals zwei blaue Steine aufeinandergesetzt werden dürfen (vgl. ebd.). In der digitalen Umsetzung bilden

die Studierenden die Türme mit der Computermaus und können mithilfe der Pfeile eine strukturierte Darstellung, z. B. in Form eines Baumdiagramms, entwickeln. Die Studierenden werden neben dem Finden der Türme dazu aufgefordert, eine Formel für die Bildung von Türmen, die aus n Steinen bestehen, zu finden und diese zu begründen. Neben den inhaltsbezogenen mathematischen Kompetenzen, z. B. in Bezug auf die Anzahlbestimmung, wird auch die prozessbezogene mathematische Kompetenz des Argumentierens angesprochen, wodurch die Studierenden auf die in Abschnitt 2 formulierten Erwartungen beim Umgang mit prozessbezogenen mathematischen Kompetenzen vorbereitet werden (vgl. auch Rütten u. a. 2018).

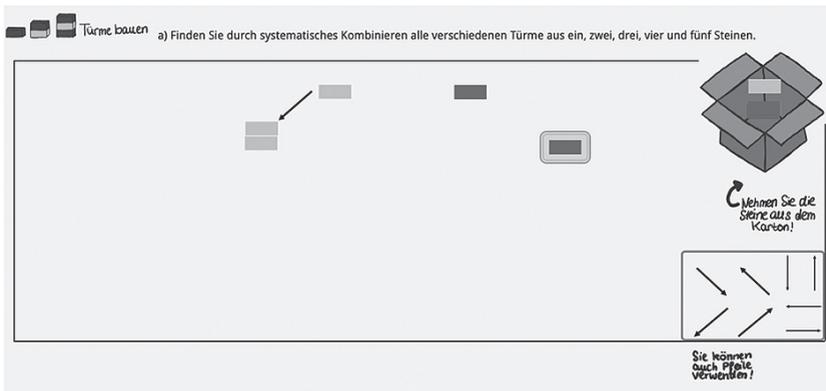


Abb. 2: Digitale Umsetzung der Lernumgebung ‚Türme bauen‘

Die Studierenden können anhand der Lernumgebung ‚Türme bauen‘ didaktische Prinzipien, wie aktiv-entdeckendes Lernen und natürliche Differenzierung, auch aus einer Lernendenperspektive bei der eigenen Bearbeitung erfahren. Hier bieten sich Anknüpfungspunkte für spätere fachdidaktische Veranstaltungen (vgl. Tab. 1), in denen diese Erfahrungen aus einer Lehrendenperspektive aufgegriffen und reflektiert werden können. Die Lernumgebung kann beispielsweise in der fachdidaktischen Veranstaltung ‚Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen‘ aufgegriffen und aus didaktischer Perspektive analysiert werden (vgl. Abschnitt 4.2). Durch die vielfältige Auseinandersetzung mit der Lernumgebung ‚Türme bauen‘ kann somit eine fachliche Grundlage geschaffen werden, die den Studierenden eine Verknüpfung zu fachdidaktischen Inhalten ermöglicht. Somit werden durch den zu Beginn des Studiums thematisierten fachlichen Inhalt Anbindungen an Grundschulinhalt ermöglicht (s. Abschnitt 3). An diesem Beispiel wird insbesondere die enge Verzahnung von fachlichen und fachdidaktischen Inhalten sowie der kumulative Wissenserwerb, welcher sich durch das gesamte Studium des Grundschullehramts zieht, verdeutlicht.

4.2 Beispiel aus der Fachdidaktikveranstaltung ‚Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen‘

‚Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen‘ ist als Fachdidaktikveranstaltung für das fünfte Fachsemester BA vorgesehen (vgl. Tab. 1). Die Vorlesung behandelt theoretische Grundlagen von substanziellen Lernumgebungen, Beispiele für die Planung und Gestaltung von Lernarrangements für heterogene Lerngruppen, die Analyse von Interviews und die Reflexion von Lernprozessen. In der zugehörigen Übung können die Studierenden zwischen Übungsgruppen mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten wählen, wie z. B. Differenzierung, Sprachbildung oder inklusives Lernen, sodass die Studierenden innerhalb der Veranstaltung wichtige Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt erwerben (s. Abschnitt 2).

Im Rahmen der Übung sollen die Studierenden in Kleingruppen eine mathematische Lernumgebung auf der Basis elementarfachlicher und mathematikdidaktischer Grundlagen umsetzen sowie diese mit Schülerinnen und Schülern in einem klinischen Interview erproben und anschließend analysieren. Hieran werden zwei zentrale Kompetenzen im Hinblick auf die Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften deutlich: Zum einen müssen die Studierenden die Lernumgebung fachwissenschaftlich und fachdidaktisch analysieren. Diese Analysen sind u. a. die Basis für eine schülergemäße Aufbereitung von Arbeitsaufträgen, das Erkennen typischer Fehlermuster sowie eine fundierte und flexible Einschätzung möglicher Schülerlösungen, wodurch den Studierenden die enge Verzahnung zwischen Fach und Fachdidaktik verdeutlicht werden soll.

Zum anderen erfahren die Studierenden einen engen Theorie-Praxis-Bezug, da sie im Sinne des forschenden Lernens ein konkretes Lernarrangement entwickeln, dieses mit Grundschulkindern erproben und die Denkprozesse der Kinder vor dem Hintergrund theoretischer Ansätze und empirischer Befunde analysieren sollen. Diese Praxisphase wird innerhalb der Übung durch eine theoriegeleitete Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung unterstützt. Die Studierenden können in dieser Lehrveranstaltung Kompetenzen im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Analyse von unterrichtsähnlichen Situationen erwerben, die für ihre zukünftige berufliche Tätigkeit im Sinne des professionellen Handelns wichtig sind (vgl. z. B. Scherer 2019).

Um den Aufbau von Kompetenzen zum Einsatz digitaler Medien der Studierenden zu fördern, werden zunehmend digitale Elemente in den Übungen umgesetzt. Beispielsweise werden in Übungsgruppen Lernvideos produziert und so in die Lernumgebung integriert, dass Kinder die Inhalte aktiv-entdeckend erkunden können. Bei der Auswertung der Lernprozesse der Kinder liegt dann ein Fokus auf einer kritischen Reflexion des Einsatzes und des Nutzens der Lernvideos. Diese Reflexion ist ein wichtiger Aspekt des professionellen Handelns beim Medieneinsatz im Mathematikunterricht (s. Abschnitt 2).

5 Fazit und Perspektiven

Die hier diskutierten Beispiele machen einerseits deutlich, inwiefern die Studierenden fachliche Inhalte vom höheren Standpunkt durchdringen, diese didaktisch reflektieren und den Umgang mit digitalen Medien vertiefen. Durch die Konzeption der Veranstaltungen nutzen die Studierenden außerdem digitale Werkzeuge, die in der Schule eingesetzt werden, im Rahmen des eigenen Lernprozesses. Dadurch werden sie auch auf die an sie gestellten Anforderungen bezüglich des Medieneinsatzes im Mathematikunterricht vorbereitet (s. Abschnitt 2). Durch den Einsatz digitaler Medien (z. B. bei der Bearbeitung geometrischer oder kombinatorischer Inhalte) gepaart mit einer von fachlicher Tiefe geprägten Auseinandersetzung können neue didaktische Möglichkeitsräume in der Grundschullehramtsausbildung sowie im Unterricht der Grundschule geschaffen werden. Darüber hinaus bietet dies den Vorteil, dass die Studierenden aktiv Wissen zur Planung, Durchführung und Analyse von Mathematikunterricht aufbauen, indem nicht nur Lernumgebungen theoretisch betrachtet, sondern von den Studierenden selbst für den unterrichtlichen Einsatz aufbereitet werden, und sie konkrete Lern- und Denkprozesse von Kindern analysieren.

Die Ausführungen des vorliegenden Beitrags machen daher insgesamt deutlich, inwiefern sich die Ausbildung im Fach Mathematik (für das Lehramt an Grundschulen) in einem Spannungsfeld zwischen fachlicher Tiefe, hochschul- und fachdidaktischem Anspruch sowie digitalen Möglichkeiten bewegt.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.
- Breges, A., Harring, M., Kauertz, A., Nordmeier, V. & Parchmann, I. (2019): Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik. In: BMBF (Hrsg.): Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Berlin: BMBF, 4-7.
- Drinck, B. (2013): Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer. Opladen: Budrich.
- Freudenthal, H. (1978): Vorrede zu einer Wissenschaft vom Mathematikunterricht. München: Oldenbourg Verlag.
- Götze, D. (2015): Sprachförderung im Mathematikunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Guckelsberger, S. & Schacht, F. (2018): Bedingt wahrscheinlich? Perspektiven für einen sprachbewussten Stochastikunterricht. In: *mathematik lehren* (206), 29-33.
- Häsel-Weide, U. & Nührenböcker, M. (2013): Fördern im Mathematikunterricht. In: H. Bartnitzky, U. Hecker & M. Lassek (Hrsg.): *Individuell fördern – Kompetenzen stärken ab Klasse 3*. Heft 2. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- KMK (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- KMK (2017): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss d. KMK v. 16.10.2008 i. d. F. v. 16.03.2017. Online

- unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fach-profile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 28.06.2020).
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2007): Einführung in die Mathematikdidaktik. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2014): Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Seelze: Kallmeyer.
- LABG (2016): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>. (Abrufdatum: 31.07.2017).
- Leuders, T. & Prediger, S. (2017): Flexibel differenzieren erfordert fachdidaktische Kategorien. In: J. Leuders, T. Leuders, S. Prediger & S. Ruwisch (Hrsg.): Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen. Wiesbaden: Springer Spektrum, 3-16.
- MIWFT (Hrsg.) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf: MIWFT.
- Moser Opitz, E. & Nührenbörger, M. (2015): Diagnostik und Leistungsbeurteilung. In: R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.): Handbuch der Mathematikdidaktik. Berlin: Springer, 489-510.
- MSJK (1999): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Zusammenfassung der Empfehlungen des MSWWF. Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 5008/1999. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/fids/downloads/zusammenfassung_empfehlungen.pdf. (Abrufdatum: 07.09.2020).
- MSW (2016): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV). Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW). Ausgabe 2016 Nr. 12 vom 6.5.2016, 207-228.
- Müller, G. N., Steinbring, H. & Wittmann, E. C. (Hrsg.) (2004): Arithmetik als Prozess. Seelze: Kallmeyer.
- Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Uni Oldenburg.
- Prediger, S. (2013): Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In: M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, 167-183.
- Rütten, C. & Weskamp, S. (2015): Türme bauen – eine kombinatorische Lernumgebung für Grundschulkinder und Lehramtsstudierende. In: F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten & C. Streit (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2015. Münster: WTM-Verlag, 772-775.
- Rütten, C., Scherer, P. & Weskamp, S. (2018): Entwicklungsforschung im Lehr-Lern-Labor – Lernangebote für heterogene Lerngruppen am Beispiel der Fibonacci-Folge. In: *mathematica didactica* 41(2), 127-145.
- Schacht, F. & Guckelsberger, S. (2022): Sprachbildung in der Lehramtsausbildung Mathematik. Konzepte für eine sprachbewusste Hochschullehre. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Scherer, P. & Moser Opitz, E. (2010): Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe. Heidelberg: Spektrum.
- Scherer, P. (2019): The potential of substantial learning environments for inclusive mathematics – student teachers' explorations with special needs students. In: U. T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen & M. Veldhuis (Hrsg.): Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education. Utrecht: Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME, 4680-4687.
- Steinbring, H. (2003): Zur Professionalisierung des Mathematiklehrerwissens. In M. Baum & H. Wielpütz (Hrsg.): Mathematik in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch. Seelze: Kallmeyer, 195-219.
- Wittmann, E. Ch. (2010): Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule – vom Fach aus. In: P. Hanke, G. Möwes-Butschko, A. K. Hein, D. Berntzen & A. Thielges (Hrsg.): Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule. Münster: Waxmann, 63-78.

Markus Peschel und Ingelore Mammes

Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften

1 Einleitung

Der Sachunterricht verdient im Zusammenhang mit dem Diskurs um die Professionalisierung von Grundschullehrkräften besondere Aufmerksamkeit. „Sachunterricht“ ist das einzige Fach, das nur in der Grundschule unterrichtet wird und keine unmittelbaren Entsprechungen weder in der frühen Bildung noch in Nachfolgekonzptionen der weiterführenden Schulen hat; gelegentlich ist der Sachunterricht noch in Förder- und Alternativschulen vertreten.

In Bayern heißt dieses Fach Heimat- und Sachunterricht (HuS), in Schleswig-Holstein Heimat, Welt- und Sachunterricht (HWS) und in Thüringen Heimat- und Sachkunde, wohingegen die anderen Bundesländer die Bezeichnung Sachunterricht für das Schulfach verwenden.¹ In NRW wird der Sachunterricht, wie in vielen anderen Bundesländern, zusammen mit den Fächern Deutsch und Mathematik gemeinsam in der Stundentafel ausgewiesen (D, M und SU werden z. B. im 1. und 2. Schuljahr gemeinsam mit 13/14 Wochenstunden unterrichtet), was seinen Stellenwert in der Grundschule unterstreicht. Dabei steigt sein Stundenanteil nach der Schuleingangsphase auf 14/15 Wochenstunden (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2021). Im Ausland gibt es ähnlich konzipierte Unterrichtsfächer (vgl. Peschel u. a. 2013; Kahlert u. a. 2015; Blaseio 2020). Der Sachunterricht bildet ein hochkomplexes Konstrukt zwischen dem Anspruch eines eigenständigen Faches in der Grundschule mit besonderem Auftrag der doppelten Anschlussfähigkeit in den vorschulischen Bildungsbereich sowie in die Sekundarstufe. Dabei darf er in Bezug auf die Fachinhalte der Sekundarstufe nicht einfach als ein „Sammelbecken“ unterschiedlicher Fächer zur Vorbereitung auf die

1 Vgl. <https://gdsu.de/verein/landesbeauftragte>. In der Schweiz wurde mit Einführung des Lehrplans 21 die ehemalige kantonale Vielfältigkeit in der Fachbezeichnung „harmonisiert“ – seitdem ist die Bezeichnung NMG „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (vgl. www.Lehrplan21.ch [31.01.2022]).

weiterführenden Schulen verstanden werden, sondern steht als zentrales Fach der Grundschule in einer Originalität samt einer vielperspektivischen Vernetzung von Fachthematiken in eben diesem doppelten Auftrag.

Als Resultat wird sowohl professionelles Handeln in Lehr-Lernsettings des Sachunterrichts in der Schule wie auch besonders in der Ausbildung für eine Didaktik des Sachunterrichts komplex und umfangreich. Nicht nur fachliche Kompetenzen aus vielen verschiedenen Disziplinen müssen erworben werden, um sachgerecht unterrichten zu können, sondern auch die besonderen Eigenschaften des Wissenschaftsfaches müssen erkannt und ausgebildet werden, um den Sachunterricht fachlich anschlussfähig, methodisch passend und pädagogisch-didaktisch grundlegend umzusetzen. Dabei scheint die universitäre Lehrer*innenausbildung die Besonderheiten dieses Fachs in ihrer Ausbildung nicht immer in Gänze zu berücksichtigen und ihren Schwerpunkt oft mehr auf die fachliche Qualifikation in einer jeweiligen Einzeldisziplin (z. B. Geographie) zu legen als auf die Gesamtausbildung qualifizierter Sachunterrichtslehrkräfte.

Daher will diese Publikation einen Beitrag dazu leisten, das Selbstverständnis des Fachs Sachunterricht bzw. der wissenschaftlichen Disziplin Didaktik des Sachunterrichts darzulegen und daraus Implikationen für eine Qualifikation und damit verbundene Professionalisierung von Grundschullehrkräften abzuleiten. Dabei fokussiert er besonderes das Verhältnis der Einzeldisziplinen vs. der Vielperspektivität im Sachunterricht der Grundschule. Beispielhaft wird abschließend der Ausbildungsgang der Universität des Saarlandes vorgestellt.

2 Zur Komplexität des „Sachunterrichts“

Der Sachunterricht kann (vgl. Pech 2020) zunächst verstanden werden als:

- zentrales Fach verschiedener, fächerübergreifender Inhalte der Grundschule („fachliches Zentrum“, Pech 2020),
- in seiner Propädeutik für die weiterführenden Fächer und letztlich als
- allgemeinbildendes Fach.

Letztlich haben alle drei Orientierungen ihre Berechtigung: Der Sachunterricht entwickelt ein sachbezogenes, vielperspektivisches und damit „ganzheitliches“ Wissen (vgl. Kahlert 2009) bzw. Kompetenzen und zielt auf wissenschaftsorientiertes und dennoch kindgemäßes Lernen, um sich aufbauend auf lebensweltlichen Zugängen die Umwelt erschließen zu können (vgl. Rauterberg & Scholz 2021). Dadurch leistet der Sachunterricht einerseits einen zentralen Beitrag zur grundlegenden Bildung und ist damit allgemeinbildend, andererseits sind diese in der Grundschule erworbenen Kompetenzen und Fertigkeiten aber auch Basis weiterführenden Lernens in der Sekundarstufe, weswegen der Sachunterricht anschlussfähig bleiben muss für den nachfolgenden Sekundarstufenunterricht und propädeutisch wirkt (GDSU 2013, 9).

Eine lebensweltorientierte Auseinandersetzung im Sachunterricht kann über die Wahrnehmung von Alltagsphänomenen (z. B. „Warum wird Sahne beim Schlagen steif?“) erfolgen. Solche Sachverhalte sind zumeist mehrdimensional bzw. vielperspektivisch (vgl. Köhnlein 2012; GDSU 2013) und müssen zwangsläufig mit Methodiken und Sachverhalten unterschiedlicher (Fach-)Disziplinen erklärt werden (Chemie: Fett-in-Wasser-Emulsion, Technik: elektrischer Schneebesen, gesellschaftlich: In welchen Ländern gibt es (keine) Sahne?).

Vor allem in neueren Ansätzen wird mittels einer übergeordneten Frage (z. B. „Was wäre, wenn es morgen keine Schokolade mehr gäbe?“ oder „Was wäre, wenn wir nur noch online einkaufen würden?“; vgl. Trevisan 2018; Peschel u. a. 2021) eine Integration fachlicher Herangehensweisen im Sinne von vernetzenden Perspektiven angestrebt, die disziplinentem Fachlernen eher entgegensteht und ein spezifisches sachdidaktisches Handeln erfordern (vgl. Graube & Mammes 2015; Fölling-Albers & Hartinger 2004).

Daher stellt der Sachunterricht besondere Anforderungen an Lehrkräfte, die über fachliche Qualifikationen in unterschiedlichen Disziplinen hinausgehen.

Implikationen für die Professionalisierung:

Die für den Sachunterricht ausgebildeten Lehrkräfte müssen ein Verständnis für die Phänomene des Alltags entwickeln, um die Lebenswirklichkeit der Kinder zu erfassen und unterrichtlich wirksam werden zu lassen. Um diese Phänomene mit den Kindern gemeinsam entwickeln zu können, müssen sie über ein breites Spektrum an Kompetenzen aus verschiedenen Disziplinen verfügen und diese in Bezug auf die „Sachen des Sachunterrichts“ (vgl. Pech & Rauterberg 2006) miteinander verknüpfen können.

3 Zur didaktischen Rahmung des „Sachunterrichts“

Als „Sachunterricht“ wird ein integratives Schulfach an Grundschulen in fast allen Bundesländern bezeichnet, das Themen aus den Disziplinen Biologie, Geschichte, Physik, Sozialkunde, Politik, Technik, Chemie, Wirtschaftslehre und Geographie behandelt. Es kann 7, 9 oder 11 Bezugsfächer der Sekundarstufe oder auch Wissenschaftsdisziplinen umfassen. Entsprechend wäre eine umfangreiche fachliche Grundlegung notwendig, um für alle diese Wissenschaftsdisziplinen qualifizieren zu können. Dies würde aber ein Studium von weit mehr als 240 oder 300 ECTS erfordern, weswegen es umso wichtiger ist, Schwerpunkte, Fokussierungen und Querschnittsbereiche auszubilden (vgl. Peschel & Kelkel 2018).

Zudem muss der Sachunterricht in den Klassen 1 und 2 eine Anschlussfähigkeit im Anfangsunterricht der Grundschule herstellen (vgl. Gläser 2007). Daher ist es ebenso wichtig, auf kindorientierte Ansätze, Kindheitspädagogik, Entwicklungs-

psychologie und vor allem auf Methoden aus dem Anfangsunterricht zurückgreifen zu können, die ebenfalls in der Professionalität einer Grundschullehrkraft liegen müssen.

Der Perspektivrahmen Sachunterricht, der von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, der wissenschaftlichen Vertretung der Didaktiker*innen des Sachunterrichts, entwickelt wurde und als Leitlinie des Sachunterrichts verstanden werden kann, drückt die Orientierung für den Sachunterricht folgendermaßen aus:

„Die besondere Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf diese Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (GDSU 2013, 9).

Eine inhaltliche Differenzierung bzw. Benennung von Bildungsstandards ist – entgegen z. B. anderen Unterrichtsfächern wie Mathematik und Deutsch; vermutlich aufgrund der o.g. Komplexität – durch die KMK bislang nicht erfolgt. Der Sachunterricht in seiner didaktischen Rahmung ermöglicht es, über sachbezogene Auseinandersetzungen die Erfahrung der Lernenden weiterzuentwickeln und dabei zentrale Kompetenzen, belastbare Vorstellungen und Konzepte sowie sachbezogenes Wissen, neue Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen ebenso wie Interesse an den Sachen zu erwerben oder zu entwickeln (vgl. GDSU 2013). Dabei muss der Sachunterricht immer Bezug nehmen auf die verschiedenen natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, „in denen jeweils eigenes fachlich fundiertes Wissen und eigene methodisch bewährte Verfahren zur Verfügung gestellt werden“ (GDSU 2013, 9), diese aber wieder zusammenführen und die Intention der Welterschließung mit einem vielperspektivischen Zugang ermöglichen.² Eben diese inhaltliche Bandbreite des Sachunterrichts sowie die nicht-Fach-Orientierung (vgl. Peschel 2021) an Wissenschaftsdisziplinen bietet einerseits vielfältige Möglichkeiten, Erfahrungen und Interessen der Schüler*innen zu fördern; andererseits konkurrieren im Sachunterricht vielfältige Inhalte.

Dies stellt die Lehrkräfte oft vor die Frage, welchen inhaltlichen Schwerpunkt sie priorisieren und den Lernenden als Lernangebot bereitstellen. Diese Priorisierung wird begleitet von den eigenen Vorlieben einer Lehrkraft für bestimmte Disziplinen (vgl. Möller u. a. 1996; Mammes 2001; Mammes & Schäffer 2014).

2 „Vielperspektivität bedeutet, dass ergiebige Themen nicht eindimensional fachbezogen, sondern multidimensional, d. h. unter potenziell allen für das Lernen von Kindern relevanten Aspekten konzipiert und für den Unterricht fruchtbar gemacht werden sollen. Damit bezeichnet Vielperspektivität ein basales Prinzip der Vielfalt aufeinander bezogener Inhalte, Betrachtungsweisen, Wissensformen und Methoden, das im Zusammenspiel mit anderen Prinzipien (z. B. Exemplarität, Konstruktivität) für das Curriculum und das Unterrichtsgeschehen Leitfunktion hat.“ (Köhnlein o.J., <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf> [18.02.2022]).

Exkurs: Die Bedeutung des Fachs „Sachunterricht“

Dass der Sachunterricht neben den Fächern Deutsch und Mathematik eines der zentralen Fächer (Kernfächer) in der Grundschule ist, zeigt sich in verschiedenen Umstrukturierungsmaßnahmen der letzten Jahre. Dies betrifft u. a. die *Stundentafel*:

Hier wird der Sachunterricht neben den Hauptfächern inzwischen mit hohem – in den Bundesländern zwar variierenden – Stundendeputat ausgewiesen, und wird zumeist als Hauptfach äquivalent zu Mathematik und Deutsch verstanden. Dazu gehört auch die unter formalen Gesichtspunkten – bei allen beinhaltenen Fragen bzgl. der Leistungsbewertung – die *Versatzungsrelevanz* aufgrund der Note im Sachunterricht. Hier ist der Sachunterricht zunehmend ebenfalls den Hauptlernbereichen zugeordnet. So korrespondiert z. B. im Saarland die Aufwertung durch einen kleinen und großen Leistungsnachweis mit der Einführung und Professionalisierung in der Studienstruktur an der Universität. Ebenso ist der Sachunterricht inzwischen in allen Bundesländern ein Ausbildungsfach auf universitärem Niveau und zumeist mit spezifisch qualifizierten Professuren in Forschung und Lehre ausgewiesen.

Diese formale und organisatorische Gleichstellung des Sachunterrichts zeigt einerseits die wichtige und wachsende Bedeutung dieses u.E. grundlegenden Faches und dessen Bildungsanspruch (vgl. auch Köhnlein 2012) auf und verdeutlicht gleichzeitig, dass eine Aufwertung nicht durch inhaltliche und disziplininhärente Entwicklungen allein, sondern auch durch formale Prozesse befördert wird. Eine solche Aufwertung muss auch Auswirkungen auf die Professionalität der angehenden Lehrkräfte haben, die sich von der „Eierlegenden-wollmilchsau“ bzw. eines „Generalistenstudiums“ (vgl. Breitenmoser u. a. 2021) ohne spezifisches Profil hin zu einer ggf. spezialisierten, professionellen Lehrkraft eines komplexen und hochfordernden Faches entwickeln kann. Hierfür müssen entsprechende Ausbildungsstrukturen professionalisiert und etabliert werden, um der hohen Bedeutung des Faches gerecht zu werden (vgl. u. a. Pech 2020).

Implikationen für die Professionalisierung

Die zunehmende Bedeutung des Sachunterrichts in den Stundentafeln der Grundschulen erhöht den Anteil tatsächlich zu unterrichtenden Inhalten im Sachunterricht. Damit sollte auch der Anteil der Ausbildung steigen. Qualifikationen müssen in der Ausbildung sowohl im Bereich der Übergänge vom Kindergarten in den Anfangsunterricht der Grundschule u. a. als spielerische Erkundung der Lebenswelt und den damit aufzugreifenden Vorerfahrungen der Kinder als auch in Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe I und den damit verbundenen Fachstrukturen erworben werden. Umso weniger verständlich ist eine Ausrichtung von Studienstrukturen oder eine Einstellungspolitik mit Blick auf

„Mangelfächer“, die es erlauben, ohne Ausbildung für den Sachunterricht (nur mit Nebenfächern als Klassenlehrkraft zu arbeiten.

4 „Sachunterricht“ und „Didaktik des Sachunterrichts“

In der Professionalisierungsdebatte um Grundschullehrkräfte muss zunächst zwischen dem „*Sachunterricht*“ als Unterrichtsfach und der „*Didaktik des Sachunterrichts*“ als wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstand der schulische Sachunterricht ist, unterschieden werden (vgl. Götz u. a. 2015; Pech & Rauterberg 2008; Pech 2019).

Der *Sachunterricht* zeichnet sich dabei durch folgende Aspekte aus: Er grenzt sich als institutionalisierter Lernbereich von kindlichen Auseinandersetzungen im Vorfeld von Schule ab. Zwar haben Kinder auch hier schon Sacherfahrungen gewonnen, diese erfolgen jedoch in der Regel unsystematisch, punktuell, weisen erhebliche Unterschiede in ihrer Intensität auf und sind damit der Qualität schulischen Sachunterrichts nicht gleichzusetzen (vgl. Götz u. a. 2015). Der Sachunterricht muss, bezogen auf die naturwissenschaftlichen, technischen und sozialwissenschaftlichen Phänomene, in seinen Lernarrangements gleichermaßen – die Persönlichkeit der Kinder unabhängig von ihrer Herkunft, – die Interessen sowie Fertig- und Fähigkeiten und – Kompetenzen, die einem gedeihlichen Zusammenleben zuträglich sind, fördern (vgl. Götz u. a. 2015).

Gleichzeitig wird mittels Sachunterricht und der Auseinandersetzung mit den Sachen der Erwerb von Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben oder Rechnen, unterstützt. Zudem spezifiziert der Sachunterricht weitere z. T. grundlegende Kompetenzen, wie Digitalisierung, Beobachten, Austausch und Kommunikation (zu Sachen), Entscheidungsfindung und Problemlösen u. a. m. Da der Sachunterricht Problemstellungen aus so vielen verschiedenen Bezugsdisziplinen vereint, „...gibt es wohl keine weitere Disziplin mit solch heterogenen Problemfeldern“ (Götz u. a. 2015, 20).

Dabei ist die Didaktik des Sachunterrichts kein „Sammelbecken“ verschiedener Disziplinzugänge, sondern „vielmehr stellt die gezielte und theoriefundierte wissenschaftlich abgesicherte Integration dieser verschiedenen Elemente einen eigenständigen Aufgabenbereich dar, die der Didaktik des Sachunterricht sein eigenes Profil gibt“ (Götz u. a. 2015, 20). Die Ausrichtung des Erkenntnisinteresses auf den Unterricht der Grundschule einerseits und auf die naturwissenschaftlichen, technischen und sozialwissenschaftlichen Inhaltsfelder andererseits markiert diese besondere Didaktik gegenüber anderen Disziplinfeldern.

Während also konkrete Teilbereiche im Sachunterricht unterrichtspraktisch direkt eingesetzt werden können (z. B. Serienfertigung von Nistkästen; vgl. Mammes 1997), ist ein Sachunterricht im Sinne der Perspektivenvernetzung in einer

„Didaktik des Sachunterrichts“ herausfordernd („Wo sollen/können Vögel in der Stadt brüten?“). Die Themenbehandlung im Sachunterricht sollte übergreifend angelegt sein und die Vernetzung gilt als grundlegendes Prinzip (vgl. Pech 2020; Peschel u. a. 2021). Vernetzung und Vielperspektivität sind aus Sicht von Sachunterrichtsdidaktiker*innen zentral, um den Stellenwert der Sachen und der individuellen Auseinandersetzung von Schüler*innen im Sinne einer Welter-schließung und gesellschaftlichen Teilhabe sicherzustellen und müssen u.E. zwin-gend in der Ausbildung grundgelegt werden (vgl. u. a. Pech 2020; Rauterberg & Scholz 2021), wie z. B.:

- Der „*Lebensweltbezug*“ beinhaltet den Blick auf das einzelne Kind und seine Lebenswirklichkeit – als Ausgangspunkt und Zieldimension für den Sachunter-richt. Als Unterrichtsprinzip müssen demnach im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen viele Lebenswelten mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Berücksichtigung finden (Schroeder 2019, 118).
- „*Vielperspektivität*“ beinhaltet, als Kind Handlungsfähigkeit in allen Dimensio-nen des Sachunterrichts zu gewinnen, um sich als Persönlichkeit in die Gestal-tung des eigenen Lebens und der Welt einbringen zu können (Giest u. a. 2017, 9) und verfolgt damit einen grundlegenden Bildungsauftrag. Ihre praktische Umsetzung erfordert daher eine entsprechende Grundhaltung zum Unterrich-ten (vgl. Peschel 2021).
- Die *Vernetzung der Perspektiven* v.a. mittels spezieller perspektivenvernetzender Themenbereiche, z. B. Medien bzw. Digitalisierung (vgl. GDSU 2013, vgl. auch Peschel u. a. 2021; Irion & Knoblauch 2021), ist immer wieder Gegenstand der sachunterrichtsdidaktischen Forschung und Lehre. Diese Vernetzung findet dann aber meist keine unmittelbare Entsprechung in Themen wie „Insekten“, „Jahreszeiten“ oder dem immer wiederkehrenden Klassiker „Der Igel“, die im Curriculum gesetzt scheinen (vgl. Schmid u. a. 2013, Trevisan 2018).

Exkurs: Entwicklungen des Fachs und entsprechender Professionalisierung

Inhalte, Themen und Themenbereiche des Sachunterrichts unterziehen sich disziplintypisch einem ständigen Diskurs theoretischer Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Faches und seiner Didaktik (vgl. Qualitätsrahmen Lehrerbildung, GDSU 2019). Aber neben disziplininhärenten Problemfeldern und speziellen Themen beeinflussen auch Partikularinteressen die Ausrichtung des Sachunterrichts (z. B. die Besonderheit von Schulgärten in Sachsen-Anhalt, Aspekte von Hauswirtschaft in Sachsen, oder spezifische Themen wie Mobi-lität/Verkehrserziehung oder Gesundheitsbildung). Einer solchen Beliebigkeit des Sachunterrichts wurde seit den 1970er Jahren (vgl. Kaiser 2009; Thomas 2009) durch eine zunehmende Professionalisierungsdebatte und entsprechende fachdidaktische Forschung für dieses zentrale Fach der Grundschule begegnet.

Implikationen für die Professionalisierung:

Neben fundierten Wissensbeständen in der Ausbildung der einzelnen Fachrichtungen der Disziplinen des Sachunterrichts sowie der Querschnittsthemen müssen im Rahmen des Studiums für die sachgerechte Durchführung des Sachunterrichts Haltungen und Überzeugungen bei den Lehrkräften aufgebaut werden (vgl. Baumert & Kunter 2011, GDSU 2019) die den Sachunterricht in Sinne einer Lebensweltorientierung entwickeln (vgl. Köhnlein 2012).

5 Anforderungen an die Professionalisierung in der „Didaktik des Sachunterrichts“

„Der Sachunterricht passt nicht in das traditionelle Fächerschema der Universität. Er ist keine universitäre Disziplin im herkömmlichen Sinne“ (Schmitt 1997, 92). Die vergleichsweise junge fachdidaktische Wissenschaft ist, wie oben beschrieben, die „Didaktik des Sachunterrichts“, die ihre Entstehung eher der gesellschaftlichen Aufgabe verdankt, Wissen und Kompetenzen in institutionalisiertem Lernen zu vermitteln (vgl. Peschel 2021).

Mit anderen Fachdidaktiken teilt die Didaktik des Sachunterrichts die Angewiesenheit auf vielfältige Erkenntnisse der Pädagogik, der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften einschließlich ihrer schulbezogenen Subdisziplinen und deren zugehöriger Fachwissenschaft (vgl. Götz u. a. 2015). Entsprechend besitzt die Didaktik des Sachunterrichts nicht eine, sondern vielfältige Referenzdisziplinen. Der Perspektivrahmen Sachunterricht hat im Jahr 2002 fünf Perspektiven des Sachunterrichts auf die Sache benannt:

- die sozialwissenschaftliche Perspektive umfasst Politik, Wirtschaft und Soziales,
- die naturwissenschaftliche Perspektive umfasst Aspekte der belebten und unbelebten Natur,
- die geographische Perspektive umfasst Räume, Naturgrundlagen und Lebenssituationen,
- die historische Perspektive umfasst Zeit und Wandel und
- die technische Perspektive Technik und Arbeit.

Daneben definiert die GDSU (2013,15) vier perspektivenvernetzende Themenbereiche:

- Medien
- Mobilität
- Nachhaltige Entwicklung
- Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe

Fünf Perspektiven³ berücksichtigen einerseits relevante und bildungswirksame Erfahrungen der Kinder und sind andererseits trennscharf, um Könnens-, Wissens- und Verstehensfortschritte mit Bezug auf das in Fachkulturen bereitgestellte und gepflegte Wissen zu benennen und stellen damit die fachliche Anschlussfähigkeit sowie die Berücksichtigung bedeutender Wissensbereiche sicher (GDSU 2002, 3). Damit ist die Bandbreite fachwissenschaftlicher Kenntnisse zur Umsetzung entsprechender Lernsettings auf Seiten der Sachunterrichtslehrkräfte enorm hoch. Wie bereits unter anderen Aspekten beschrieben sind Kenntnisse aus den Fachdisziplinen Biologie, Chemie, Physik, Technik, Geschichte, Geographie, Sozialwissenschaften und Politik zur Umsetzung des Sachunterrichts notwendig, aber kaum in der Qualität und/Quantität einer fachwissenschaftlichen Grundlage zu vermitteln.⁴ Zudem besitzt jede Disziplin ihre spezifischen fachlichen Anforderungsprofile und erfordert auch spezifische fachdidaktische Vorgehensweisen. In dieser Vielfalt müssen zudem sicherlich auch fachliche Inhalte erarbeitet werden, die den Interessen der Studierenden teilweise entgegenstehen scheinen (vgl. Peschel 2008). Inwiefern diese individuellen Interessen und die notwendigen Ausbildungsziele korrelieren oder gar konterkarieren, zeigt sich insbesondere in Bezug auf die Anteile und das Wahlverhalten für die „harten Naturwissenschaften“ (Krumbacher 2009, 1) im Sachunterrichtsstudium und die sensible und schwierige Qualifikation für nicht originäre Interessensgebiete (vgl. Fischer u. a. 2022 i.V.).

Darüber hinaus gilt es, die der Didaktik des Sachunterrichts innewohnenden Herangehensweisen und grundlegende bildungsbezogene Verständnisse zu studieren und sich anzueignen (vgl. u. a. Klafki 1993; Köhnlein 2012). Da es bei diesen Inhalten aber zumeist um grundlegende Prinzipien der Schul- und Unterrichtsgestaltung geht, müssen hier vor allem Haltungen erworben werden, die der Didaktik des Sachunterrichts als Disziplin entsprechen und eine Umsetzung der inhärenten Ansprüche im Sachunterricht der Grundschule wahrscheinlich machen.

3 Dass es eben fünf Perspektiven sind, wird seit 1. Auflage des Perspektivrahmen 2002 diskutiert. Köhnlein (2012) benennt hingegen neun Dimensionen, Kahlert (20215) neun Perspektiven. Eine sechste Perspektive für den Perspektivrahmen (Digitalisierung, Ökonomie, Nachhaltigkeit u. a.) wird immer wieder neu diskutiert, findet bislang aber keinen Eingang in den Perspektivrahmen (vgl. GDSU 2014).

4 „Vielperspektivität ist ein Konzept gegen eine didaktische Monokultur, in der die Gegenstände in tradierten Einwegstraßen geplant werden. Eine beliebte Einwegstraße im Sachunterricht ist noch immer das aus der Tradition der Heimatkunde entlehnte gesamtunterrichtliche Vorgehen: ein Versuch zu Schwimmen und Sinken, ein Text zu einer Wassermühle, ein Gedicht oder Lied zum Wasser, Üben von Wörtern mit „ss“ oder die Addition von Zahlen auf einer Rechnung für den Wasserpreis etc. (Marquardt-Mau o.J.; <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf> [18.02.2022]).

Exkurs: Professionalisierung in der Schweiz für das Fach Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) (vgl. u. a. Breitenmoser u. a. 2021, Peschel u. a. 2013)

Ein Blick in das Nachbarland Schweiz zeigt, dass die Ausbildung zur Grundschullehrkraft wie in Deutschland auch anderweitig geführt werden kann und dort den (weitgehend obligatorischen) Kindergartenbereich ab 4 Jahren umfasst, womit ein Kindergarten-Primarstufen-Übergang beinhaltet ist. Dies bildet sich nach dem schweizerischen „Lehrplan 21“ im Zyklus 1 ab, der die Jahrgänge -2 bis +3 – also das Alter von 4 bis ca. 8 Jahren – umfasst. Der Zyklus 2 beinhaltet die Klassenstufen von 3-6, was entsprechend an den Hochschulen des Landes abgebildet wird. Entsprechend sind in der Vor- und Unterstufe vor allem der kindliche Zugang, die Entwicklungspsychologie, ein Wechsel vom Kindergarten in die Schule etc. im Fokus und in Zyklus 2 die zunehmende Ausdifferenzierung und kognitive Erweiterung um fachpropädeutische und fachorientierte Aspekte der Sachen (vgl. Baumgart & Kaiser 2015).

Dieser Fokus bzw. diese Spezialisierung mit einem Wechsel in der Mitte der Grundschulzeit fehlt in Deutschland hingegen und die Grundschullehrkräfte müssen entsprechend für beide Übergänge (KiGa-GS-Sek) und speziell für den Anfangsunterricht mit dem Übergang von der Lebenswelt in die Schulwelt und die Propädeutik mit der Anschlussfähigkeit des Sachunterrichts an die weiterführenden Fächer der Sekundarstufe qualifiziert werden.

Für den Anfangsunterricht sind entsprechend Kenntnisse und Methoden der Kindheitspädagogik sowie entwicklungspsychologische, pädagogische und spezielle anfangsunterrichtliche Kenntnisse notwendig, die aber in zunehmenden Propädeutiken entwickelt werden müssen. In den Klassen 3 und 4 werden zunehmend vertiefte Fachkenntnisse und entsprechende fachdidaktische Expertisen benötigt, um den Anschluss an die weiterführenden Fächer der Sekundarstufe zu gewährleisten.

Dieses hochkomplexe, sensible pädagogische und fachdidaktische Feld mit entsprechender breiter und spezifischer Expertise sollte von speziell ausgebildeten Grundschullehrkräften geleistet werden. Eine Herabqualifizierung des Sachunterrichts oder gar der Lehrkräfte („Das bisschen Stadt, Land, Fluss ... das kann doch jede*r“) steht dem Anspruch, den die Gesellschaft und die Didaktik des Sachunterrichts an die Lehrkräfte der Grundschule trägt, diametral entgegen (vgl. auch Hecker u. a. 2020). Köhnlein (2012) hat dies für den Sachunterricht in der Art expliziert, dass eine Biologiedidaktik – und sei sie noch so kindorientiert – eben noch keine Didaktik des Sachunterrichts ist. Es genügt also nicht, Fachkenntnisse oder fachdidaktische Kenntnisse zu haben; es erfordert zudem eine sachunterrichtliche Meta-Kompetenz, um den Bildungsauftrag in einer Zieldimension der Lebenswirklichkeit umzusetzen (vgl. Fischer u. a. 2022 i.V.) sowie eine entsprechende *sachdidaktische Rekonstruktionskompetenz* seitens der Lehrkraft.

Implikationen für die fachbezogene Professionalisierung:

Das Studium des Sachunterrichts ist umfangreich und erfordert weitreichende Kenntnisse innerhalb verschiedener Disziplinen sowie querschnittlicher Art. Mangelnde Fachkenntnisse können dabei ebenso zu didaktischen Fehleinschätzungen führen, die Auswirkungen auf das akademische Selbstkonzept von Schüler*innen haben, indem „[...] Lehrkräfte, die außerhalb ihres Fachs unterrichten (die also wenig fachliches Wissen besitzen) im Unterricht oft Erklärungen und Analogien einsetzen, die Schülerfehlvorstellungen hervorrufen oder bestärken“ (Lange 2015, 85). So kann z. B. eine positive Begegnung mit technischen Gegenständen (der Bau einer Weihnachtsbaumbeleuchtung) unter didaktischer Berücksichtigung von Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit (basic needs) ggf. zur Entwicklung eines lebenslangen Interesses führen. Dies begründet eine bestmögliche Qualifikation der Sachunterrichtslehrkräfte.

6 Zur universitären Lehrkräfteausbildung im Sachunterricht

Die Ausbildung für den Sachunterricht ist bundeslandspezifisch und erfolgt in der Gesamtheit in einer Ein-Fach, Zwei-Fach, Drei-Fach o.a. Ausbildung mit 7-61 ECTS, wobei die Studiendauer zwischen 7-10 Semestern variiert. Insofern kann man nur bundeslandspezifisch Schlüsse bzgl. der Ausbildung – und der Breite und Tiefe der Qualifikation – der Lehrkräfte für das Fach Sachunterricht ziehen; selbst in den einzelnen Bundesländern unterscheiden sich die Ausbildungsgänge je nach Universität (bzw. Pädagogischer Hochschule, Baden-Württemberg).

- In einigen Bundesländern ermöglichte die Umstellung auf BA/MA ein 10-semesteriges Studium mit vertiefter Auseinandersetzung und Fachspezialisierung. In anderen Bundesländern sind es weniger Semester mit entsprechend.
- Dabei ist die Anzahl zu erwerbender Credit Points für das zentrale Fach „Sachunterricht“ der Grundschule uneinheitlich mit 7-61 ECTS geregelt.
- Das Studium erfolgt in einem tertiären Verständnis an einer Universität oder einer Pädagogischen Hochschule auf wissenschaftlichem Niveau.
- Quer-, Seiteneinsteiger*innen oder ausgebildete Fachlehrkräfte aus der Sekundarstufe beeinflussen die professionelle Umsetzung der o.g. Inhalte und Methoden in diesem komplexen Fach deutlich und machen systematische Qualifikationskonzepte erforderlich – eine fachdidaktische Reduktion ist eben noch keine sachdidaktische Rekonstruktion.
- Die Abschlüsse differieren zwischen (konsekutiven) BA/MA oder Staatsexamen.
- Da fachwissenschaftliches Wissen in unterschiedlichen Disziplinen erworben werden muss, kann es nicht tiefgreifend studiert werden; entsprechende Konzepte für den Sachunterrichts müssen sensibel konzipiert und originär behandelt werden.

- Weitere Aspekte, die die Qualifikation und die Berufswahl beeinflussen, sind u. a. der Ausbildung inklusive der Besoldung geschuldet (Eingangseinstufung A12, A13, Aufstiegsbesoldungsämter usw.).

Beispiel: Saarland

Im Saarland erfolgt die Ausbildung zur Grundschullehrkraft (für den Sachunterricht) im Rahmen eines 8-semesterigen Studiums an der Universität des Saarlandes (UdS) mit insgesamt 240 ECTS. In den Jahren seit der erstmaligen Einrichtung des Studiums für die Grundschule wurde der Studiengang inzwischen zweimal angepasst und umfasst in der letzten Fassung (2021) ein Drei-Fach-Pflicht-Studium mit den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachunterricht, zzgl. eines weiteren Wahlpflichtfachs und grundlegender bildungswissenschaftlicher Studien. Die genannten Fächer umfassen je ca. 40 ECTS; zudem wird Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit 15 ECTS verpflichtend studiert. Eine wissenschaftliche Hausarbeit schließt das universitäre Studium (16 ECTS plus 4 ECTS Kolloquium = 20 ECTS) ab und wird i.d.R. in den Studienfächern der Primarstufe (Ma, D, SU) geschrieben. Im Sachunterricht können also – sofern die Hausarbeit dort geschrieben wird – 60 ECTS erworben werden.

Insofern ist (Didaktik des) Sachunterricht(s) verpflichtend für alle Studierenden im Rahmen der Lernbereiche der Primarstufe und gleichgewichtig mit den anderen Fächern der Grundschule. Angestrebt wird eine Aufwertung der Grundschullehrer*innenausbildung auf 270 bzw. 300 ECTS inkl. Aspekten der Digitalisierung. Implikationen für die Professionalisierung:

Die Umstellung auf ein zehensemestriges Studium (u. a. im Sachunterricht) bedeutet zwar für die Studierenden eine Verlängerung der Studienzeit insgesamt, lässt ihnen aber auch mehr Zeit für eine intensivere Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten und ermöglicht einen gezielteren Aufbau innerer Haltungen. „Aber auch bei einem zehensemestrigem Studium wird es voraussichtlich nicht gelingen, alle von Grundschullehrkräften benötigten Kompetenzen Grundzulegen.“ (Lange 2015, 86). Die Anhebung der Credit Points ebenso wie der Besoldung (A 13) verleihen einem bisher gesellschaftlich wenig anerkannten Beruf eine höhere Bedeutung und erhöhen überdies dessen Attraktivität, was sich auf den Nachwuchsmangel positiv auswirken könnte (siehe Klemm in diesem Band).

7 Fazit

Der Beitrag zeigt, dass der Sachunterricht in den letzten Jahren an Bedeutung in den Grundschulen gewonnen hat. Eine Erhöhung des Stundenkontingentes sowie die Gleichsetzung mit den Hauptfächern tragen zur Aufwertung des Faches bei. Gleichwohl scheint der Bedeutungszuwachs in der Ausbildung der Lehrkräfte zu stagnieren und teilweise in alten Mustern einer Sachunterrichtslogik als Disziplinpluralismus festgefahren. So werden Studienanteile in den Fachdisziplinen wie z. B. Geographie, Physik oder Chemie studiert und lediglich ein oder zwei Veranstaltungen zur Didaktik des Sachunterrichts obligatorisch besucht. Dadurch können dann zumeist wichtige Aufträge des Sachunterrichts, wie oben beschrieben, weder interiorisiert noch entsprechende Überzeugungen aufgebaut werden, um einen angemessenen Sachunterricht umsetzen zu können. Veränderungen in der Ausbildung könnten hier Abhilfe schaffen und für das zentrale Fach Sachunterricht in der Grundschule spezifisch zu qualifizieren.

Die universitäre Ausbildung für den Sachunterricht sollte insgesamt im Ausbildungsumfang dem anderer Fächer (300 ETCS) gleichgestellt werden und seine Gleichberechtigung als Kernfach der Grundschule parallel zu Mathematik und Deutsch mit mind. 40 ECTS (s. Saarland, vgl. www.GDSU.de) erfolgen, um eine zeit- und sachgemäße Qualifikation für die Grundschule zu ermöglichen.

Die Ausbildung umfasst neben fachlichen Grundlegungen vor allem die sachdidaktische Rekonstruktion im Sinne der Welterschließung und fokussiert die Auseinandersetzung von „Kind und Sache“ bzw. „Sache und Kind“. Die dazu notwendige methodische Ausbildung muss entsprechend zwangsläufig von spezialisierten Ausbilder*innen in der Didaktik des Sachunterrichts erfolgen und kann nur sehr begrenzt auf die Fachdidaktiken der Bezugsfächer der Sekundarstufe rekurrieren, um auch die doppelte Anschlussfähigkeit des Sachunterrichts (vgl. GDSU 2013) nicht zu einseitig zu verorten. Wesentlich scheint dabei auch, dass der Sachunterricht, der häufig quasi beiläufig in der Schule von Lehrkräften ohne Sachunterrichtsausbildung erteilt wird, von eben jenen spezialisierten Sachunterrichtsfachkräften unterrichtet wird, um eine frühe Bildung in der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt anschlussfähig zu machen.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. 29-53.
- Baumgart, I., & Kaiser, A. (2015): Lehrer- und Lehrerinnenbildung. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S., & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2015): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 73-82.
- Blaseio, B. (2020): Wer forscht und lehrt auf einer sachunterrichtsdidaktischen Professur? Ein Überblick über die Berufsbiographien deutscher Professorinnen und Professoren für die Didaktik des Sachunterrichts. In: Offen, S., Barth, M., Franz, U., & Michalik, K. (Hrsg.): „Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 173-180.
- Breitenmoser, P., Mathis, C., & Tempelmann, S. (Hrsg.) (2021): Natur, MensCH, GesellsCHaft (NMG). Standortbestimmungen zu den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen der Schweiz (Band 13: Kinder.Sachen.Welten – Dimensionen des Sachunterrichts). Baltmannsweiler: Schneider.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK): Lehrplan 21. Online unter: www.Lehrplan21.ch (Abrufdatum: 31.01.2022).
- Fischer, M.; Kunz, C.; Liebig, M.; Weber, A. & Peschel, M. (2022): „Basisartikel Sachunterricht: Sachunterricht im Anfangsunterricht mit der (Lebens-)Welt als Ausgangspunkt und Zieldimension“. In: Carle, U. & Gunzmann, M.: Anfangsunterricht (Band 154: Beiträge zur Reform der Grundschule). Frankfurt a.M.: Grundschulverband, i.V.
- Fölling-Albers, M., & Hartinger, A. (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Eine Einführung in den Tagungsband. In: Hartinger, A., & Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 9-11.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2014): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft e.V. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H., Hartinger, A., & Tänzer, S. (Hrsg.) (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, E. (Hrsg.) (2007): Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Götz, M., Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., von Reeken, D., & Wittkowske, S. (2015): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S., & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13-26.
- Graube, G., & Mammes, I. (2015): Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen und technischen Lebenswelt. Ein didaktisches Konzept zur Unterstützung früher Bildungsprozesse. In: Graube, G., Jeretin-Kopf, M., Kosack, W., Mammes, I., Renn, O., & Wiesmüller C. (Hrsg.): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien. 290-303.
- Hecker, U., Lassek, M., & Ramseger, J. (Hrsg.) (2020): Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. (Band 150: Beiträge zur Reform der Grundschule). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.

- Irion, T., & Knoblauch, V. (2021): Lernkulturen in der Digitalität. Von der Buchschule bis zum zeitgemäßen Lebens- und Lernraum im 21. Jahrhundert. In: Peschel, M. (Hrsg.): *Didaktik der Lernkulturen* (Band 153: Beiträge zur Reform der Grundschule). Frankfurt a.M.: Grundschulverband. 122-145.
- Kahlert, J. (2009): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S., & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2015): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. (2009): Sachunterrichtsbildung in England und Deutschland – ein kritischer Vergleich. In: Röhrer, C., Henrichswark, C., & Hopf, M. (Hrsg.): *Europäisierung der Bildung, Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 189-193.
- Klafki, W. (1993): Allgemeinbildung heute. Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. In: *Pädagogische Welt* 47, 98-103.
- Köhnlein, W. (2012): *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krumbacher, C. (2009): „Harte“ Naturwissenschaften im Sachunterricht – eine Diskussionsgrundlage. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 13, Oktober 2009.
- Lange, K. (2015): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften im Sachunterricht. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S., & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2015): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 82-86.
- Mammes, I. (1997): Eine Auseinandersetzung mit der Serienfertigung am Beispiel der Fertigung von Nistkästen. In: Breunig, B. (Hrsg.): *Fächerübergreifender Unterricht an der Schule*. Grundwerk. Kissingen: o. A. 1-32.
- Mammes, I. (2001): Förderung des Interesses an Technik. Eine Untersuchung zum Einfluss des technischen Sachunterrichts auf die Verringerung von Geschlechterdifferenzen im technischen Interesse. Bern: Peter Lang.
- Mammes, I., & Schäffer, K. (2014): Anschlussperspektiven? Technische Bildung in der Grundschule und ihrem Übergang zum Gymnasium. In: Liegmann, A., Mammes, I., & Racherbäumer, K. (Hrsg.): *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung*. Münster: Waxmann. 77-94.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW*.
- Möller, K., Tenberge, C., & Ziemann, U. (1996): Technische Bildung im Sachunterricht. Eine qualitative Studie zur Ist-Situation an nordrhein-westfälischen Grundschulen. Münster: Institut für Forschung und Lehre für die Primarstufe.
- Pech, D. (2019): Vom Grundschulfach zur wissenschaftlichen Disziplin – der Sachunterricht und seine Didaktik. In: Dühlmeier, B., & Sandfuchs, U. (Hrsg.): *100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 146-161.
- Pech, D. (2020): Tragfähige Grundlagen: Sachunterricht. In: Hecker, U., Lassek, M., & Ramseger, J. (Hrsg.): *Kindern lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen* (Band 150: Beiträge zur Reform der Grundschule). Frankfurt a.M.: Grundschulverband. 158-167.
- Pech, D., & Rauterberg, M. (2006): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangswesen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. Online unter: <http://www2.hu-berlin.de/ws/beihefte/beiheft5/beiheft5.pdf> (Abrufdatum: 31.01.2022).
- Peschel, M. (2008): SUN. Erhebung der Lehrvoraussetzungen und des Professionswissens von Lehrpersonen im Sachunterricht der Grundschule. In: Zentrum für Lehrerbildung Essen. *Fachdidaktische Forschung – Empirische Lehr-Lern-Forschung*, 68-70.
- Peschel, M. (2021): Lernkulturen und Didaktik. Etablierung einer Lern-orientierten Didaktik über den Lern- und Kulturbegriff. In: Peschel, M. (Hrsg.): *Didaktik der Lernkulturen* (Band 153: Beiträge zur Reform der Grundschule). Frankfurt a.M.: Grundschulverband. 7-29.

- Peschel, M., Favre, P., & Mathis, C. (Hrsg.) (2013): SaCHen unterriCHten. Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz (Band 5: Dimensionen des Sachunterrichts – Kinder.Sachen.Welten). Baltmannsweiler: Schneider.
- Peschel, M., Fischer, M., Kihm, P., & Liebig, M. (2021): Fragen der Kinder – Fragen der Schule – Fragen an die Sache. Die Kinder-Sachen-Welten-Frage (KSW-Frage) als Element einer neuen Lernkultur im Sinne der didaktischen Inszenierung eines vielperspektivischen Sachunterrichts. In: Peschel, M. (Hrsg.): Didaktik der Lernkulturen (Band 153: Beiträge zur Reform der Grundschule). Frankfurt a.M.: Grundschulverband. 231-250.
- Peschel, M., Gervé, F., Gryl, I., Irion, T., Schmeinck, D., & Straube, P. (2021): Sachunterricht und Digitalisierung. Positionspapier der GDSU (2021). Online unter: https://gdsu.de/sites/default/files/PDF/GDSU_2021_Positionspapier_Sachunterricht_und_Digitalisierung_deutsch_de.pdf (28.02.2022).
- Peschel, M., & Kelkel, M. (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauterberg, M., & Scholz, G. (2021): Welterschließung als (zentrales) „Fach“ der Grundschule. In: Peschel, M. (Hrsg.): Didaktik der Lernkulturen (Band 153: Beiträge zur Reform der Grundschule). Frankfurt a.M.: Grundschulverband. 216-230.
- Schmitt, R. (1997): Lehrerbildung im Sachunterricht. In: Meier, R., Unglaube, H., & Faust-Siehl, G. (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule. 90-103.
- Schroeder, R. (2019): Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. In: GDSU-Journal Juni 2019, 9, 118-138.
- Thomas, B. (2009): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trevisan, P. (2018): Natur, Mensch, Gesellschaft – ein vielperspektivisches und integratives Fach. In: Trevisan, P., & Helbling, D. (Hrsg.): Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus. Bern: hep. 23-55.

**Michael Pfitzner, Ulf Gebken
und Thomas Mühlbauer**

Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport

1 Einleitung

In einer Reihe von Bundesländern sind in jedem Schuljahr bis zum Ende der Schulzeit drei Sportwochenstunden in der Fächertafel verankert. Dieses gilt auch für den Sportunterricht in der Grundschule. Sport ist damit nach Deutsch, Mathematik und Englisch, seit Englisch in die Grundschule vorgerückt ist, das umfangbezogen viertgrößte Unterrichtsfach in der Schule. Damit darf allerdings nicht assoziiert werden, dass das Fach Sport ein unbestritten fest etablierter Schwerpunkt schulischer Arbeit in der (Grund-)Schule ist. Neben Tendenzen der Pflichtstundenkürzungen, zuletzt in Sachsen (vgl. Landessportbund Sachsen 2018), weisen Diskussionen um das Unterrichtsfach Ästhetische Bildung für die Grundschule, wie es das Bundesland Bremen praktiziert (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen 2001), erhebliche Implikationen für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport auf. Das Unterrichtsfach Ästhetische Bildung verbindet Musik, Kunst und Sport. Mit dem Beginn der Sekundarstufe I wird das Fach Sport, wie auch die anderen beiden, für sich unterrichtet. Derartige Entwicklungen haben bzw. hätten mehr oder minder weitreichende Konsequenzen für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport, um die es in diesem Beitrag gehen wird.

Für die Ausrichtung der Professionalisierung ist zum einen das Konzept des Schulsports bedeutsam, das von Sportlehrkräften mehr fordert, als Unterricht laut Stundentafel zu erteilen (Abschnitt 3.1). Zum anderen gilt es, die didaktischen Konzepte zu reflektieren, die für den Sportunterricht in der Grundschule angelegt werden, um Anforderungen an die Professionalisierung von Grundschullehrkräften abzuleiten (Abschnitt 3.2). In Abschnitt 3.3 wird die Sportlehrer*innenbiografie reflektiert, mit der Herausforderungen für den Professionalisierungsprozess verbunden sind. Da Grundschullehrkräfte mit Fakultas Sport sich selbst als „Anwälte“ für Bewegung, Spiel und Sport in ihren Schulen verstehen bzw. gesehen

werden, haben Grundschullehrkräfte für das Unterrichtsfach Sport immer auch den Bewegungsstatus ihrer Schüler*innen im Blick. So enthält der vorliegende Beitrag zu Beginn Erkenntnisse aus empirischen Studien zum Bewegungs-, Spiel- und Sportverhalten von Grundschulkindern (Abschnitt 2). Der Beitrag endet mit einem Fazit (Abschnitt 4), in dem wir die zuvor entfalteten Anforderungen an die Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport bilanzieren.

2 Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter

Bewegung, Spiel und Sport spielen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine entscheidende Rolle. Für den Schulsport wird die Leitidee der „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ als sogenannter Doppelauftrag des Schulsports (vgl. Prohl 2012) verfolgt. Neuber (2007) hat mit Bezügen zum Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Hurrelmann 2004) herausgearbeitet, welche Beiträge Bewegung, Spiel und Sport zur Entwicklung Heranwachsender leisten können. Für das Kindesalter ist, wie in Abbildung 1 im linken Bereich erkennbar, die Entwicklung motorischer Kompetenzen bedeutsam. Kindern, denen diesbezügliche Entwicklungsmöglichkeiten vorenthalten werden, haben für die Bewältigung weiterer Anforderungen in ihrem Leben bisweilen eine recht hohe „Hypothek“ mit sich zu führen. Im Umkehrschluss stellen ausgeprägte motorische Kompetenzen gute Voraussetzungen für eine insgesamt ausgewogene Entwicklung dar.

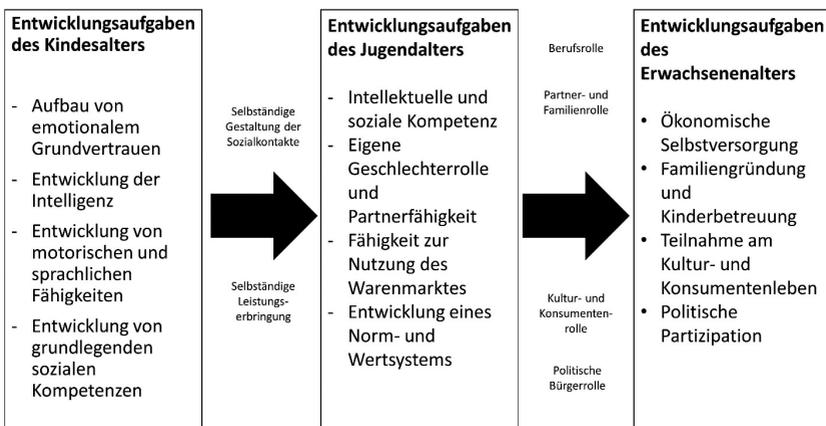


Abb. 1: Idealtypische Darstellung der Entwicklungsaufgaben in drei Lebensphasen und dazwischenliegende Statusübergänge (Hurrelmann 2004, 37)

Die nachfolgend referierten Ergebnisse zum Bewegungsstatus von Kindern lassen sich wie ein Fundament verstehen, auf dem aufbauend weiterführende Anliegen im Schulsport entfaltet werden können, zu denen in Abschnitt 3 Hinweise erfolgen.

2.1 Bewegung, Spiel und Sport im Grundschulalter: Status und Trends

Eine für Deutschland repräsentative Untersuchung stellt die vom Robert Koch-Institut geleitete KiGGS-Studie (Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland) dar. Hierin wurde ausgehend von einer Basiserhebung (2003–2006) in einer Welle 1 (2009–2012) und einer Welle 2 (2014–2017) u. a. das körperlich-sportliche Aktivitätsverhalten der Heranwachsenden erfragt. Im Ergebnis zeigte sich ein abfallender Trend dahingehend, dass die Bewegungsempfehlung der Weltgesundheitsorganisation von mindestens 60 Minuten mäßig bis sehr anstrengender körperlicher Aktivität pro Tag durch die sieben- bis zehnjährigen Kinder in der Welle 1 lediglich von 31,4 % der Jungen bzw. 30,5 % der Mädchen und in der Welle 2 noch von 30,0 % der Jungen bzw. 22,8 % der Mädchen erreicht wurde (vgl. Finger u. a. 2018; Manz u. a. 2014). Des Weiteren wurden in der Welle 2 die Zusammenhänge zwischen dem Erreichen einer geringen körperlichen Aktivität (d. h. 60 Minuten körperliche Aktivität an weniger als zwei Tagen pro Woche) und dem sozioökonomischen Status analysiert. Im Konkreten zeigten Heranwachsende aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status eine höhere Prävalenz geringer körperlicher Aktivität (11,6 % der Jungen und 19,4 % der Mädchen) als diejenigen aus Familien mit mittlerem (6,3 % der Jungen und 9,6 % der Mädchen) und hohem (4,4 % der Jungen und 7,6 % der Mädchen) sozioökonomischen Status (vgl. Finger u. a. 2018). Daraus ergibt sich für Kinder im Grundschulalter und insbesondere für Heranwachsende aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status ein besonderer Bedarf an Maßnahmen zur Förderung von körperlicher Aktivität im Allgemeinen und von Bewegung, Spiel und Sport im Speziellen.

2.2 Bewegung, Spiel und Sport als Fundament der Entwicklung im Grundschulalter

Regelmäßige körperliche Aktivität ist eine bedeutsame Voraussetzung für die Ausbildung und Aufrechterhaltung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern im Grundschulalter. Daher wurde im Rahmen des Motorik-Moduls der KiGGS-Studie der Leistungsstand in verschiedenen Fähigkeitsbereichen mittels sportmotorischer Tests gemessen. Für die sechs- bis zehnjährigen Kinder ergab der Vergleich von Basiserhebung mit Welle 1 sowohl eine stagnierende (Jungen: Schnellkraft der unteren Extremitäten) als auch eine verbesserte (Jungen und Mädchen: Ausdauer, Kraftausdauer, Koordination unter Zeitdruck, Gleichgewicht, Beweglichkeit) Leistungsfähigkeit (vgl. Hanssen-Doose u. a. 2020). Die weitere Gegenüberstellung von Welle 1 und Welle 2 zeigte, dass die Leistungs-

fähigkeit bei beiden Geschlechtern unverändert blieb bzw. zurückging (Jungen: Beweglichkeit). Auch wenn der unter Abschnitt 2.1 beschriebene Rückgang in der körperlichen Aktivität sich scheinbar bislang nicht negativ auf die motorische Leistungsfähigkeit in der Kindheit auswirkt, so sind dennoch Anstrengungen zur Förderung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten für Heranwachsende notwendig, da u. a. Assoziationen zu gesundheitsrelevanten wie auch kognitiven Korrelaten bestehen. Im ersten Fall berichteten Vaisto u. a. (2014), dass bereits bei sechs- bis achtjährigen Kindern eine geringe körperliche Aktivitätsdauer mit dem Auftreten eines signifikant erhöhten kardio-metabolischen Risikos (u. a. Adipositas, Bluthochdruck, erhöhter Blutzuckerspiegel, gestörter Fettstoffwechsel) verbunden war. Im zweiten Fall zeigte sich bei acht- bis zwölfjährigen Kindern, dass die exekutiven Funktionen (z. B. Inhibition, kognitive Flexibilität) umso schlechter ausgeprägt waren, je geringer die Dauer an körperlicher Aktivität ausfiel (vgl. van der Niet u. a. 2015). Zudem wurden durch Gonzalez-Sicilia u. a. (2019) prospektive Korrelationen zwischen der körperlichen Aktivität mit sechs Jahren und den schulischen Leistungen mit zwölf Jahren nachgewiesen. Im Konkreten war eine häufigere Partizipation an körperlich aktiven Freizeitangeboten mit besseren Schulnoten hinsichtlich Sprache (Französisch) und Mathematik assoziiert. Aus den zuvor beschriebenen Zusammenhängen lässt sich die Notwendigkeit von Bewegungs-, Spiel- und Sportmaßnahmen im Grundschulalter ableiten, die durch eine Steigerung der körperlichen Aktivität einen positiven Einfluss auf die Entwicklung nehmen können. Tatsächlich existieren mittlerweile systematische Überblicksarbeiten (vgl. Poitras u. a. 2016), die sowohl positive Wirkungen auf gesundheitsrelevante Korrelate (z. B. Körperzusammensetzung, Knochendichte, kardio-vaskuläre und psycho-soziale Faktoren) wie auch kognitive Leistungen (exekutive Funktionen, schulische Leistungen) durch entsprechende Interventionsprogramme bei Kindern zeigen konnten (vgl. Mühlbauer & Schedler 2020).

3 Sport in der (Grund-)Schule

Der Sport in der Schule ist der einzige Anlass, im Rahmen dessen allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport eröffnet werden können. Sowohl diejenigen, die in den zuvor aufgegriffenen Studien weniger ausgeprägte Erfahrungen im Zusammenhang mit Bewegung, Spiel und Sport zeigen, als auch die Kinder, die damit aufwachsen, kommen im Schulsport und insbesondere im verpflichtenden Sportunterricht zusammen. Sport in der Schule ist allerdings mehr als der Sportunterricht.

3.1 Konzept des Schulsports

Bewegung, Spiel und Sport wird insbesondere in der Grundschule nicht nur im Sportunterricht, sondern auch in einem bewegten Fachunterricht in allen Unter-

richtsfächern, in den Pausen, auf dem Schulhof, im Rahmen der Ganztagschule, auf dem Weg zur Schule, im Schulleben bei Bewegungs-, Spiel- und Sportfesten, auf Klassenfahrten usw. aufgegriffen (Abbildung 2). Bewegung wird als übergreifendes Prinzip für die Ausrichtung der Entwicklungsprozesse der Einzelschule verstanden.



Abb. 2: Struktureller Rahmen von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule (Reinink 2013, 261)

Die konzeptionelle Ausrichtung des Sportunterrichts in der Grundschule kreist um die Frage nach dem Gegenstand. Hierbei ist zwischen *Bewegung und Sport* zu unterscheiden. Zum einen wird auf die Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung hingewiesen und offene Formen des ‚Sich-Bewegens‘ werden präferiert. Mit der Orientierung am Sport wird dagegen der Allgegenwärtigkeit sportiver Lebensstile Rechnung getragen und eine kindgemäße Einführung in die Spiel- und Sportkultur gefordert (vgl. Köppe 2003). Am Wandel unserer Lebenswelten lässt sich die zweite Kontroverse um die *Defizit- vs. Kompetenzhypothese* festmachen. Vertreter der ‚Defizithypothese‘ sehen Kinder als Opfer des sozialen Wandels. Veränderungen der Lebensbedingungen führten zu einem Bewegungsmangel, der Ursache von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen sei (vgl. Thiele 1999). Anhänger der ‚Kompetenzhypothese‘ sehen Kinder als aktive Gestalter ihrer Lebenswelt und richten ihr Augenmerk auf deren Ressourcen und Stärken (vgl. Kretschmer 2006).

3.2 Sportdidaktische Konzepte für den Grundschulsport

Die nachfolgenden Hinweise zu den Linien der sportdidaktischen Diskussion stammen bisweilen aus der Zeit, bevor der zu Beginn von Abschnitt 3.1 benannte Doppelauftrag des Schulsports für die Diskussion prägend wurde. Sie zeugen damit ein Stück auch vom Ringen um die passenden sportdidaktischen Konzepte zwischen Bewegung und Sport und zwischen Defizit- und Kompetenzhypothese. Neuber und Pfitzner (2015) skizzieren in Anlehnung an Köppe (2003) vier ausgewählte Konzepte (Abbildung 3):

Der *Psychomotorische Ansatz* betont die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Zusammenwirken psychischer und physischer Prozesse und dabei das Verhältnis von *Wahrnehmung* und *Bewegung*. Kindern soll dabei geholfen werden, eine harmonische Persönlichkeit entwickeln zu können. Das Konzept ist zudem davon geprägt, motorische Schwächen und Störungen auszugleichen (vgl. Zimmer 2003). Die Psychomotorik orientiert sich am kindlichen Bewegungsspiel:

„In einem psychomotorisch orientierten Sportunterricht geht es nicht um die Welt des Sports, in die die Kinder eingeführt [...] werden sollen. Hier geht es vielmehr um das Kind, das über Bewegung Gelegenheit erhält, sich selbst zu erproben, seinen Körper zu erfahren, seine Fähigkeiten zu erkennen und weiterzuentwickeln“ (Zimmer 1996, 75).

Im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe wird offen-induktiv gearbeitet.

| | Psychomotorischer Ansatz | Ästhetischer Ansatz | Sozial-ökologischer Ansatz | Sportorientierter Ansatz |
|---------------------------|--|---|--|--|
| Vertreter | Renate Zimmer Klaus Fischer | Eva Bannmüller Ursula Fritsch | Knut Dietrich Jürgen Kretschmer | Norbert Schulz Werner Schmidt |
| Leitidee | Entwicklungsförderung durch Wahrnehmung und Bewegung | Welterfahrung durch Wahrnehmung und Gestaltung | Entwicklungsförderung und Erschließung der Bewegungskultur | Selbstbestimmter Umgang mit der Spiel- und Sportkultur |
| Sachbezug | Bewegung und Spiel | Bewegung, Spiel und Tanz | Alltägliche Bewegungs- und Spielmöglichkeiten | Spiel und Sport |
| Vermittlungsbezug | Offen-induktiv; Hilfe zur Selbsthilfe | Teitoffen-induktiv; Widerständigkeit und Fremdheit als Prinzipien | Offen-induktiv; Inszenierung von Rahmenbedingungen | Teitoffen-deduktiv; Vermittlung sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten |
| Bild von Kindheit | Kinder als selbstständige, entwicklungsfähige Wesen | Kinder als selbstständige, gestaltungsfähige Wesen | Kinder als selbstständige, erkundende Wesen | Kinder als selbstständige, sportive Wesen |
| Aufgabe von Schule | Förderung der Persönlichkeitsentwicklung | Förderung der Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit | Entwicklungsförderung und Erschließung der Alltagskultur | Förderung eines selbstbestimmten Umgangs mit kulturellen Praxen |

Abb. 3: Fachdidaktische Konzepte zum Sportunterricht in der Primarstufe (Neuber und Pfitzner 2015)

Im Mittelpunkt des Ästhetischen Ansatzes stehen die subjektiven Erfahrungen und Befindlichkeiten von Kindern, die in Gestaltungsprozessen zum Ausdruck kommen sollen. Es geht um *Wahrnehmung* und *Gestaltung*. Die ästhetische Bewegungserziehung möchte

„durch vielfältige Bewegungsanlässe sinnliche Erfahrungen [...] ermöglichen. In der erfahrenen Bewegung gewinnt das Kind ein Verhältnis zu sich selbst und zu seiner Umwelt. Die Bewegung wird „zum individuellen Ausdrucksmittel seiner Körpersprache“ (Bannmüller 1999, 15).

Die ästhetische Auseinandersetzung greift Bewegungsmöglichkeiten des Kindes, vielfältige Materialien und Medien auf. Es wird für teiloffen-induktive Vorgehensweisen unter Verwendung der Prinzipien der ‚Widerständigkeit‘ und ‚Fremdheit‘ zum Aufbrechen routinierter Wahrnehmungs- und Gestaltungsmuster plädiert.

- Der *Sozial-ökologische Ansatz* geht davon aus, dass Kinder heutzutage „keine kindgemäßen physischen Umgebungsbedingungen in ihrer Lebenswelt antreffen“, sodass der „Bewegungslehrer faktisch gezwungen ist, kindgemäße Bewegungsanlässe quasi künstlich wieder zu schaffen“ (Hildebrandt 1993, 269). Es geht um *Bewegung* und *Raum* (vgl. Dietrich 1998). Ziel ist die Entwicklungsförderung durch Bewegung und das Ermöglichen einer Teilnahme am kulturellen Bewegungsleben. Es geht darum, „die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung zu beachten sowie Kinder zu befähigen, an ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Bewegungskultur kompetent und verantwortungsvoll teilzunehmen“ (Kretschmer 1997, 169). Methodisch orientieren sich sozial-ökologische Ansätze an erfahrungsoffenen Lernsituationen, z. B. in Form von Bewegungslandschaften, die differenziert zu betreuen sind.
- Der *Sportorientierte Ansatz* wird davon getragen, dass Sport Bestandteil kindlicher Lebenswelten ist. Neben offenen Bewegungs- und Spielhandlungen gelte es, normierte Sportarten als Chance zu verstehen, „in beliebigen Situationen auf einen beherrschten Bewegungsablauf [...] zurückzugreifen, um aktiv an diesem Sportgeschehen teilnehmen zu können“ (Schmidt 2002, 173). Zentrale Begriffe sind *Teilhabe* und *Sport*. Die Zielsetzung sportorientierter Konzepte in der Grundschule besteht in einem selbstbestimmten Umgang mit Spiel- und Sportsituationen. Schon Grundschulkindern sollten „sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt bekommen, die ihnen die autonome Teilnahme am Sport, auch die eigenständige Gestaltung sportlicher Situationen ermöglichen“ (Schulz 1999, 198). Methodisch orientieren sich die Konzepte an teiloffen-deduktiven Vorgehensweisen, die auch Aspekte des Lernens, Übens und Trainierens umfassen.

Der *Psychomotorische* und der *Ästhetische Ansatz* zeigen sich subjektorientiert. Es geht um das Kind mit seinen Möglichkeiten der Erfahrung und Entwicklung. Der *Sozial-ökologische Ansatz* ist zwischen subjekt- und objektbezogenen Orientierungen zu verorten. Bewegungskulturelle Praxen werden aufgegriffen, zugleich aber der Entwicklungsaspekt nicht vernachlässigt. Der *Sportorientierte Ansatz* ist objektbezogen; es geht um normierte Sportarten. In allen Ansätzen wird das Kind als selbstständiges Wesen aufgefasst.

3.3 Professionalisierung von Sportlehrkräften im Zeichen ihrer Biografie

Bevor angehende Sportlehrkräfte sich offen dafür zeigen können, Schulsport und insbesondere Sportunterricht orientiert an zuvor dargestellten sportdidaktischen Leitideen zu inszenieren, so lässt sich das Anliegen des folgenden Abschnitts zur Professionalisierung von Sportlehrkräften benennen, braucht es eines Wandels bei den Studierenden von Akteur*innen in Bewegung, Spiel und Sport zu Arrangeur*innen desselben. Diese Anforderung an den Rollenwechsel kann als „Klassiker“ der Sportlehrkräftebildung bezeichnet werden.

Nach Volkmann (2008) sind

„die Übergänge zwischen der Gesamtbiografie und der Berufsbiografie bei Sportlehrenden als fließend zu betrachten, denn der Beginn der Lehrkräftebildung ist bereits in den Erfahrungen mit Sport vor und während der eigenen Schulzeit zu verorten und bildet die Grundlage für die Entwicklung überdauernder beruflicher Orientierungen“ (zitiert in Schierz & Miethling 2017, 54).

Spätere Sportlehrkräfte erwerben, darauf weist Miethling (2018) hin, in der Kindheit und in der Zeit als Jugendliche habituelle Orientierungsmuster durch milieuspezifische Sport- und Erziehungserfahrungen. Das Studium bezeichnet Miethling (2018) als Phase der Bildung fachbezogener Relevanzstrukturen (Abbildung 4). Es geht darum, didaktische Orientierungen zu fördern, die „das Geschehen in Sportstunden nicht trainings- und übungszentriert, sondern [auch] erkenntnis- und urteilsbezogen- sowie kommunikativ-vermittelnd“ (Schierz & Miethling 2017, 53) entwerfen. Als herausfordernd kann in diesem Kontext angesehen werden, dass für Sportstudierende ein Beweggrund für die Studien- und Berufswahlentscheidung die Intention war, neue Sportarten kennen zu lernen, sich eigenmotorisch zu verbessern und das Hobby zum Beruf zu machen (vgl. Baur 1995).

| Empirie-Modell berufsbiographischer Entwicklungen von Sportlehrer/innen | | | | | |
|---|---|--|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Kindheit und Jugendzeit | Entwicklung sportiver Lebensstile (Erwerb habituellem Muster durch milieuspezifische Sport- und Erziehungserfahrungen) | | | | |
| Studium | Bildung fachbezogener Relevanzstrukturen (Vertiefung und Erweiterung sportspezifischer Interessen, Verfestigung des „Körperwissens“; Aneignung sportwissenschaftlicher Kenntnisse, Bildung synthetisierender oder gespaltener Relevanzstrukturen) | | | | |
| Referendariat | Welten sprung (Wechsel von Universitäts- zu Schulbedingungen; geleitete Lehrerfahrungen in geschütztem Erprobungsraum bei gleichzeitigem Bewährungsdruck) | | | | |
| Berufsanfang 1. + 2. Jahr 3. + 4. Jahr | Rollenfindung (Rollenfindungsproblematik mit unterrichtlichen Orientierungsdissonanzen gestützt von höherer psychischer Widerstandsfähigkeit) (Lösung der Dissonanzen und Rollenklärung) | | | | |
| Berufliche Fort- und Weiterentwicklung | <p>Routinebildung und Alltagsdidaktik (Sachorientierung, Ablauforientierung, Ritualisierung, Ökonomisierung, Selbstsicherung, pädagogische Orientierung)</p> <p style="text-align: center;">Labilisierung und Stabilisierung</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 5px;">Entlastung „Insel der Entschulung“</td> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 5px;">Experimente und Innovation</td> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 5px;">Verfestigung des Bewährten</td> <td style="padding: 5px;">Resignativer Konservativismus</td> </tr> </table> | Entlastung „Insel der Entschulung“ | Experimente und Innovation | Verfestigung des Bewährten | Resignativer Konservativismus |
| Entlastung „Insel der Entschulung“ | Experimente und Innovation | Verfestigung des Bewährten | Resignativer Konservativismus | | |
| ab 15. Berufsjahr | Vermehrte Belastungen und verminderte Widerstandsfähigkeit | | | | |
| letzte Berufsjahre | <p style="text-align: center;">Berufsausklang</p> <p style="text-align: center;">Gelassenheit – Distanzierung – Desengagement – Resignation</p> | | | | |

Überdauernder unterrichtsbezogener Orientierungskern: Freude am und Motivation zum Sport treiben, Fairness und prosoziales Verhalten sowie Gesundheit und Fitness

Abb. 4: Heuristisches empirisch gestütztes Modell berufsbiographischer Entwicklungsphasen von Sportlehrer*innen bis zum zehnten Berufsjahr (Miethling 2018, 36)

Für die Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für das Unterrichtsfach Sport sind die sogenannten *Praxiskurse* von besonderer Bedeutung, d. h. Lehrveranstaltungen, die mit Theorie und Praxis des Turnens, Schwimmens oder Fußballspiels bezeichnet werden. Mit diesen Veranstaltungen ist intendiert,

1. „eine praktische, ebenso wie eine wissenschaftlich fundierte theoretische Auseinandersetzung mit dem Erwerb und dem Vollzug verschiedenartiger Bewegungsformen vor dem Hintergrund unterschiedlicher (personaler) Voraussetzungen, Bedingungen und Ziele“ (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft 2019, 2) zu erreichen.
2. Vermittlungskompetenzen anzubahnen (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft 2019, 2). „Das Arrangieren und Reflektieren auch der Erziehungs- und Bildungsdimension ist originärer Bestandteil der Lehre“ (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft 2019, 2). Lehrende bieten im Verständnis des pädagogischen Doppeldeckers (Geissler 1985) durch die von ihnen gewählte Form des methodischen Arrangements ein Vorbild für den späteren Schulsportunterricht und reflektieren dieses auf der Meta-Ebene didaktischer und methodischer Theorien. Daneben „ist insbesondere in den lehramtsbezogenen Studiengängen der exemplarischen Vermittlung von Lehr-/Lernwegen [durch die Studierenden, *Einfügung d.V.*] großer Raum zu geben“ (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft 2019, 3).

Die Impulse der sportpraktischen Lehrveranstaltungen auf die Professionalisierung von Sportlehrkräften werden häufig kritisch diskutiert. Wiederkehrend wird auf eine bewegungskulturelle Zentralisierung hingewiesen, die vor allem auf den Erwerb von Bewegungskönnen ausgerichtet ist und damit die Reproduktion eines Sportlehrer*innenhabitus „aus der Praxis über die Praxis in die Praxis“ unterstützt (vgl. Rode 2020). Es darf allerdings auch nicht außer Acht gelassen werden, dass es *die* Praxis des Sports nicht gibt. Volkmann (2008) sowie Ernst und Miethling (2018) identifizieren in ihren Studien daher ganz unterschiedliche Sportlehrer*innentypen, sodass ein am wettkampforientierten Sport ausgerichteter Habitus nur eine Facette neben anderen darstellt.

4 Fazit

Die Anforderungen an die Professionalisierung von Studierenden für eine Tätigkeit an einer Grundschule – so möchten wir unsere Ausführungen verstanden wissen – setzen bei Personen an, die aufgrund in der Regel langjähriger Sportvereinsereifahrungen zu Beginn ihres Studiums Sportler*innen sind und nun

1. einen *Rollenwechsel von Akteur*innen zu Arrangeur*innen von Bewegung, Spiel und Sport* beginnen, dabei
2. *Expertise für die bewegungs-, spiel- und sportbezogene Entwicklung von Kindern* entwickeln, wie auch
3. *Bewegungs-, Spiel- und Sportexpertise in einem weiten Verständnis* aufbauen müssen, um den jeweiligen Vorstellungen der in Abschnitt 3.1 skizzierten sportdidaktischen Konzepte in einem an der Leitidee der Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu verschiedenen Phasen der Grundschulzeit Raum zu geben.

Damit verbinden sich insgesamt komplexe Anforderungen an die Studierenden und die notwendigerweise erforderliche Arbeit an ihrer Biografie. In diesem Prozess ist einer Fülle an sportwissenschaftlichen Theorien in den Lehrveranstaltungen der Fach*praxis* zugunsten einer sich ausprägenden Lehrkompetenz zusammenzuführen. Dabei wirken die Erfahrungen in den weiteren Praxen des Sports, da die angehenden Sportlehrkräfte auch Sportler*innen in Settings außerhalb der Schule sind. Sie sind ggffs. Anleitende im Sport. Sie sind auch Zuschauer*innen im Sport usw. (vgl. Neuber 2016; Schierz & Miethling 2017; Fischer & Pfitzner 2021). Im Falle der Grundschulstudierenden gilt ergänzend, dass die sich entwickelnde Professionalität der Anforderung unterliegt, die spezifischen bewegungs-, spiel- und sportorientierten Entwicklungsstände und die daran orientierten Bedarfe von Kindern zu reflektieren, einer Altersgruppe, der die Studierenden vor vielen Jahren „entwachsen“ sind.

Literatur

- Bannmüller, E. (1999): Der Zusammenhang von Bewegung und Wahrnehmung – Eine Grundlage für eine elementare Bewegungserziehung in der Grundschule. In: G. Köppe & P. Elflein (Hrsg.): Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Hamburg: Czwalina, 15-22.
- Baur, J. (1995): Vom Akteur zum Arrangeur: Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In: R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.): Sportwissenschaft studieren. Eine Einführung. Wiesbaden: Limpert, 25-37.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (2019): Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder - Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Online unter: https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/Positionspapier/dvs-Positionspapier_ThPrSpa_2019.pdf. (Abrufdatum: 15.05.2021).
- Dietrich, K. (1998): Spielräume zum Aufwachsen. In: Sportpädagogik, 22 (6), 14-25.
- Ernst, C. & Miethling, W.-D. (2018): Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie von Sportlehrenden vor bildungstheoretischem Hintergrund. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 205-228.
- Finger, J. D., Varnaccia, G., Borrmann, A., Lange, C. & Mensink, G. B. M. (2018): Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGs Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 3 (1), 24-31.
- Fischer, B. & Pfitzner, M. (2021): Theorie-Praxis-Relationierung in der Sportlehrkräftebildung. In: C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.): Fachdidaktische Entwicklung von Lehrkräften fördern. Ansätze zur Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 237-253.
- Geissler, K. A. (1985): Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gonzalez-Sicilia, D., Brière, F. N. & Pagani, L. S. (2019): Prospective associations between participation in leisure-time physical activity at age 6 and academic performance at age 12. In: Preventive Medicine 118, 135-141.
- Hanssen-Doose, A., Niessner, C., Oriwol, D., Bös, K., Woll, A. & Worth, A. (2020): Population-based trends in physical fitness of children and adolescents in Germany, 2003-2017. In: European Journal of Sport Science, 21 (8), 1204-1214.

- Hildebrandt, R. (1993): Lebensweltbezug – Leitmotiv für eine Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. In: *Sportwissenschaft* 23, 259-275.
- Hurrelmann, K. (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa-Verl.
- Köppe, G. (2003): Zur Vielfalt sportdidaktischer Perspektiven oder: Woran soll sich der Schulsport in der Grundschule orientieren? In: G. Köppe & J. Schwier (Hrsg.): *Handbuch Grundschulsport*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 63-75.
- Kretschmer, J. (1997): Akzente kindgerechter Bewegungserziehung. In: E. Balz & P. Neumann (Hrsg.): *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf: Hofmann, 169-184.
- Kretschmer, J. (2006): Und sie bewegen sich doch. In: A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken (Hrsg.): *Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz, 84-96.
- Landessportbund Sachsen (2018): Wegfall von Sportstunden – Landessportbund Sachsen kritisiert Kürzung von Schulsportstunden. Online unter: <https://www.sport-fuer-sachsen.de/sportnachrichten/detail/landessportbund-sachsen-kritisiert-kuerzung-von-schulsportstunden/>. (Abrufdatum: 04.06.2021).
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J. & Lampert, T. (2014): Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. In: *Bundesgesundheitsbl Gesundheitsforsch Gesundheitsschutz* 57 (7) 840-848.
- Miethling, W.-D. (2018): *Werde, der Du bist!* In: N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS, 27-46.
- Mühlbauer, T. & Schedler, S. (2020): Effekte von Bewegungsinterventionen auf kognitive Leistungen. In: C. Breuer, C. Josten & W. Schmidt (Hrsg.): *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung und Gesellschaft*. Schorndorf: Hofmann, 99-114.
- Neuber, N. (2007): *Entwicklungsförderung im Jugendalter. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2016): Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In: D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.): *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*. Hamburg: Feldhaus, 50-70.
- Neuber, N. & Pfitzner, M. (2015): Individuelle Förderung im Sportunterricht der Grundschule. In: B. Behrens, E. Gläser & C. Solzbacher (Hrsg.): *Fachdidaktik und individuelle Förderung – Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 71-86.
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Connor Gorber, S., Kho, M. E., Sampson, M. & Tremblay, M. S. (2016): Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. In: *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 41 (6), 197-239.
- Prohl, R. (2012): Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In: V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.): *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen - Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert, 70-91.
- Reinink, G.-L. (2013): Bewegung, Spiel und Sport an jedem Tag - Weiterentwicklungen im Schulsport in NRW. In: *Schule NRW - Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. 65 (6), 261-264.
- Rode, D. (2020): *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung. Praxeographie fachpraktischer Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? In: *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51-61.

- Schmidt, W. (2002): Sportpädagogik des Kindesalters. 2. Aufl. Hamburg: Czwalina.
- Schulz, N. (1999): Kindgemäßer Schulsport – kritisch-konstruktive Anmerkungen zur sportbezogenen Grundschuldidaktik. In: W. Kleine & N. Schulz (Hrsg.): Modernisierte Kindheit – sportliche Kindheit? Sankt Augustin: Academia-Verlag, 183-201.
- Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen (2001): Ästhetik - Rahmenplan für die Primarstufe. Online unter: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/01-06-12_Aesthetik.9263.pdf. (Abrufdatum: 22.07.2021)
- Thiele, J. (1999): „Un-Bewegte Kindheit?“ – Anmerkungen zur Defizithypothese in aktuellen Körperdiskursen. In: Sportunterricht, 48, 141-149.
- Vaisto, J., Eloranta, A. M., Viitasalo, A., Tompuri, T., Lintu, N., Karjalainen, P., Lampinen, E. K., Agren, J., Laaksonen, D. E., Lakka, H. M., Lindi, V. & Lakka, T. A. (2014): Physical activity and sedentary behaviour in relation to cardiometabolic risk in children: cross-sectional findings from the Physical Activity and Nutrition in Children (PANIC) Study. In: Behavioral Nutrition and Physical Activity, 11 (55).
- van der Niet, A. G., Smith, J., Scherder, E. J. A., Oosterlaan, J., Hartman, E. & Visscher, C. (2015): Associations between daily physical activity and executive functioning in primary school-aged children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18 (6), 673-677.
- Volkman, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmer, R. (1996): Psychomotorik in der Grundschule. In: M. Polzin (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule – Fachliche und fächerübergreifende Orientierung. Frankfurt: AK Grundschule, 70-81.
- Zimmer, R. (2003): Wahrnehmen – Erleben - Bewegen. Psychomotorische Entwicklungsförderung. In: G. Köppe & J. Schwier (Hrsg.): Handbuch Grundschulsport. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 367-380.

Claudia Tenberge

Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung¹

1 Zur Ausbildungssituation von Grundschullehrkräften in Deutschland

Die Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland gliedert sich in drei Phasen: Studium, Vorbereitungsdienst sowie Lehrerfort- und -weiterbildung (vgl. KMK 2012). Im weiteren Verlauf dieses Beitrages werden Herausforderungen zur Fortbildungspraxis und -forschung nicht weiter betrachtet (vgl. dazu beispielsweise Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer & Möller 2016 und Beitrag Rank in diesem Band). Laut Grundgesetz liegt die Bildungspolitik in der Verantwortung der Bundesländer (Kulturhoheit). Dies hat dazu geführt, dass sich die Schul- und Hochschulsysteme von Bundesland zu Bundesland zum Teil stark voneinander unterscheiden (vgl. Beitrag Kiel & Weiß in diesem Band).

Welche Auswirkungen bringt diese heterogene Ausbildungssituation von zunächst Studierenden und später Lehramtsanwärter*innen mit sich? Je nach Bundesland beträgt die *Regelstudienzeit* für das Lehramt Grundschule sieben, acht oder zehn Semester. Die Anzahl der *Studienfächer* variiert nach Anzahl, Auswahlmöglichkeiten oder -beschränkungen, ebenso die Anzahl und Dauer von *Praktika*. Das *Praxissemester* im Master ist in einigen Bundesländern vorgeschrieben und geht zum Teil mit einem verkürzten Vorbereitungsdienst einher. Während z. B. das Fach Sachunterricht in Bayern nicht studiert werden kann, wird es in allen anderen Bundesländern entweder als Wahlfach oder Pflichtfach angeboten. Die möglichen *Abschlüsse* der ersten Phase der Lehrerbildung variieren zwischen Bachelor of Education, Bachelor of Arts, Bachelor of Science, Master of Education und Erster Staatsprüfung.

Eine Bestandsaufnahme zur zweiten Ausbildungsphase spiegelt ebenso eine große Varianz wider (vgl. Tabelle 1 am Ende des Beitrages). So dauert die zweite Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) in Sachsen-Anhalt 16 Monate, in Hessen 21 Monate und in Bayern 24 Monate. In den anderen Bundesländern umfasst diese Ausbildungsphase 18 Monate, unabhängig von der Länge des Studiums und

1 Ich danke Birgit Eikmeyer, Fachleiterin am Zsfl Münster, für den konstruktiven Austausch bei der Erstellung des Beitrages.

unabhängig vom Format des Praxissemesters. Mit Eintritt in den Vorbereitungsdienst werden die Lehramtsanwärter*innen zum Beamten bzw. zur Beamtin auf Widerruf ernannt und erhalten in NRW ein Gehalt der Besoldungsgruppe A12. Dass die Besoldung je nach Bundesland unterschiedlich ausfällt, zeigt ein Blick nach z. B. Mecklenburg-Vorpommern; hier erhalten die Anwärter*innen ein Gehalt der Besoldungsgruppe A13. Die Besoldung bewegt sich in der BRD je nach Bundesland zwischen etwa 1.300 und 1.550 Euro. In allen Bundesländern endet der Vorbereitungsdienst mit der Zweiten Staatsprüfung.

Im internationalen Vergleich für das bundesdeutsche Bildungssystem wird insbesondere die zweiphasige Lehrerbildung positiv herausgestellt (vgl. Bölting & Thomas 2007, 203); der Beitrag verfolgt das Ziel, die heterogene Ausbildungssituation insbesondere der zweiten Phase näher zu beleuchten. Dazu wird ein schulformspezifischer Blick vor allem auf die Professionalisierung von Lehrkräften für den Sachunterricht der Grundschule in NRW gerichtet; angesichts der bundeslandspezifischen Besonderheiten dient dies als exemplarische Beleuchtung der Situation.

Eine Identifikation spezifischer Anforderungen an das pädagogische Handeln von (angehenden) Grundschullehrkräften und damit verbundene Herausforderungen, mögliche Lösungen für Herausforderungen und eine Betrachtung der Option des Seiteneinstiegs in den Lehrerberuf münden in Überlegungen zu Konsequenzen für die Ausbildung.

2 Zweite Ausbildungsphase für das Grundschullehramt im Bundesland NRW

Angehende Lehrer*innen durchlaufen nach der ersten Phase der Lehrerbildung den Vorbereitungsdienst, der in NRW 18 Monate umfasst – übrigens für alle Lehramter gleich. Doch wie gestaltet sich diese Phase?

2.1 Zur formalen Gestaltung des Vorbereitungsdienstes

Nach Abschluss des Studiums und bestandener Masterprüfung bildet der Vorbereitungsdienst die abschließende berufliche Qualifizierung der Absolvent*innen. Nach 18 Monaten schließen diese mit der Zweiten Staatsprüfung ab. Gemäß Lehrerausbildungsgesetz (LABG) ist der Vorbereitungsdienst für ein Lehramt an Schulen und an staatlichen Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) zu absolvieren. In den fünf Regierungsbezirken des bevölkerungsreichsten Bundeslandes NRW gibt es 33 ZfsL für das Lehramt an Grundschulen. Die Lehrerausbildung in NRW basiert auf der Grundlage des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG), der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehramter an Schulen (OVP), der Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbil-

derung von Seiteneinsteiger*innen und der Staatsprüfung (OBAS) sowie der Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung und Schule.

Die Ausbildung während des Vorbereitungsdienstes findet zu unterschiedlichen Anteilen an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und an den Ausbildungsschulen statt. Die Ausbildung bezieht sich auf die Fächer Deutsch, Mathematik und das studierte Drittfach – bspw. Sachunterricht. Inhaltliche Grundlage ist das für NRW verbindliche und strukturierte Kerncurriculum (MSB 2021). Mit dem Kerncurriculum werden folgende Ziele verfolgt: landesweite Vergleichbarkeit der Ausbildung, Verzahnung der Ausbildungsbereiche (fachlich und überfachlich), Gewährleistung nachhaltiger Ausbildungsqualität sowie Transparenz für die Lehramtsanwärter*innen.

Das Kerncurriculum behandelt fünf unterschiedliche Handlungsfelder (HF) (vgl. ebd., 4ff.) auf Grundlage der Querschnittsleitlinie *Vielfalt*:



Abb. 1: Kerncurriculum, entnommen aus MSB (2021, 4).

Besonders herausgestellt wird die Querschnittsleitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“. Da die Grundschule eine Schule für alle Kinder ist, in der sich Kinder mit verschiedenen Begabungen, sozialen, ethnischen und religiösen Hintergründen begegnen, soll dieses Handlungsfeld richtungsweisend und handlungsleitend für alle Lehrer*innen sein. Hier bildet sich eine Querschnittsaufgabe von Schule – Inklusion – ab. Eine zweite Querschnittsaufgabe findet sich bereits seit Mai 2019 in der schulpraktischen Ausbildungsphase als prüfungsrelevanter Ausbildungsschwerpunkt zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien wieder (vgl. Medienberatung NRW 2019).

Das Kerncurriculum konkretisiert die Handlungsfelder durch praxisrelevante Handlungssituationen; die Lehramtsanwärter*innen sollen in Schule und ZfSL in allen Handlungssituationen ausgebildet werden (vgl. ebd.). Dazu werden im Kerncurriculum die Handlungssituationen exemplarisch durch Erschließungsfragen bearbeitet. Den Erschließungsfragen folgen dazu gehörende Ausbildungsinhalte

sowie die entsprechenden Kompetenzen und Standards. Hiermit soll dem Anspruch der individuellen Professionalisierung der Lehramtsanwärter*innen entsprochen werden.

Insgesamt erweist sich ein sehr hoher Anspruch an angehende Grundschullehrkräfte, die sich – insbesondere angesichts zunehmender Heterogenität in der Schüler*innenschaft (vgl. Terhart 2014) – manifestieren in Aufgaben wie Ausgleich von Defiziten in Erziehung und Sozialisation bei Schüler*innen, Kooperation in multiprofessionellen Teams und mit den Erziehungsberechtigten, Anbahnung von nachhaltig verfügbarem (inhaltsbezogenem und prozessbezogenem) Wissen sowie Lernstrategien für gegenwärtiges und zukünftiges Lernen, individualisierte Diagnose und Förderung sowie Fähigkeit zur Gestaltung adaptiver Lehr- und Lernumgebungen und im Kontext des Sachunterrichts mit einer hohen Ausbildungsvielfalt mit naturwissenschaftlichen, technischen, sozialwissenschaftlichen als auch perspektivvernetzenden Themen wie bspw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (vgl. GDSU 2013).

Ausbildung am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)

Für die Ausbildung am ZfsL stehen durchschnittlich sieben Wochenstunden zur Verfügung. Als ausbildungsdidaktische Prinzipien gelten Standardorientierung, Wissenschaftsorientierung, Handlungsorientierung und Personenorientierung. Wöchentlich wird ein Tag für die Ausbildungsveranstaltungen reserviert. Die Ausbildung findet in *einem* überfachlichen Format (Kernseminar) sowie in *zwei fächerbezogenen* Formaten (Fachseminare) statt. Hier werden wesentliche didaktische und methodische Kenntnisse auf der Grundlage von notwendigem Fachwissen vermittelt. Daneben existieren weitere Formen wie z. B. professionelle Lerngruppen oder Gruppenhospitationen. Die Teilnahme der Lehramtsanwärter*innen an den Ausbildungsveranstaltungen ist verpflichtend. Zur Ausbildung gehört zudem die personenorientierte Beratung, die von den Leiter*innen und überfachlichen Ausbildungsgruppen in einem bewertungsfreien Raum durchgeführt wird.

In den Fächern finden in der Regel insgesamt zehn Unterrichtsbesuche statt, zu denen die Lehramtsanwärter*innen die Ausbilder*innen einladen und ihnen schriftliche Unterrichtsplanungen vorlegen. Diese Unterrichtsbesuche dienen sowohl der Anleitung, Beratung, Unterstützung als auch als eine Grundlage der späteren Benotung.

Mit der Änderung der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung §22 im Jahr 2018 werden die Lehramtsanwärter*innen nicht mehr entweder in einem Fachseminar Deutsch oder in einem Fachseminar Mathematik sowie in einem weiteren Fachseminar (Sachunterricht, Englisch, Religion, Kunst, Musik, Sport) ausgebildet, sondern die Ausbildungsinhalte beider Fächer sind in einem kombinierten Seminar Deutsch/Mathematik zusammengefügt.

Schulpraktische Ausbildung an Schulen

Diese findet auf der Grundlage des gemeinsamen Kerncurriculums statt. Die Ausbildung umfasst Hospitationen und Ausbildungsunterricht und erstreckt sich auf alle Handlungsfelder (s.o.). Ausbildungsunterricht im Verständnis der OVP ist das schulpraktische Übungsfeld für die Lehramtsanwärter*innen. Aber auch der von den Lehramtsanwärter*innen allein verantwortete Unterricht, der im Schuljahr 1998/99 als sogenannter Bedarfsdeckender Unterricht (BdU) eingeführt wurde, ist als Ausbildungsunterricht definiert.

Der Gesamtumfang des Ausbildungsunterrichts beträgt 14 Stunden pro Woche, von denen durchschnittlich neun Stunden pro Schulhalbjahr eigenverantwortlich unterrichtet werden. Die wichtigsten Ansprechpartner*innen an den Schulen sind Ausbildungslehrer*innen und Ausbildungsbeauftragte. Ausbildungslehrer*innen sind diejenigen Lehrer*innen der Ausbildungsschule, bei denen die Lehramtsanwärter*innen zunächst hospitieren und anschließend selber unterrichten. Sie unterstützen bei der Planung des Unterrichts und geben Rückmeldung nach der Durchführung. Zu den Aufgaben der Ausbildungsbeauftragten gehören neben der Kooperation zwischen ZfSL und Schule ergänzende Beratung und Unterstützung der Lehramtsanwärter*innen bei allen Fragen, die den schulischen Alltag betreffen.

2.2 Eine andere Möglichkeit, Grundschullehrer*in zu werden – Seiteneinstieg

Gegenwärtig lässt sich – aus verschiedenen Gründen – ein Lehrkräftemangel insbesondere im Bereich der Grundschule beobachten (vgl. dazu Beitrag Klemm in diesem Band). Auch wenn aus Sicht der Bildungspolitik eigentlich gilt: „Lehrerinnen und Lehrer werden in Nordrhein-Westfalen grundsätzlich nur dann dauerhaft in den Schuldienst eingestellt, wenn sie ein Lehramtsstudium abgeschlossen, einen Vorbereitungsdienst (Referendariat) absolviert und eine Staatsprüfung (Staatsexamen) erfolgreich abgelegt haben. Sie erteilen Unterricht an den Schulformen und in den Fächern, die ihrer Lehramtsbefähigung entsprechen“ (MSB, <https://www.schulministerium.nrw/seiteneinstieg-schulpolitik>), so findet sich doch im Modell der sog. Seiteneinsteiger*innen eine Variante, die sich genau vor diesem Hintergrund selbst ad absurdum zu führen scheint. Um in NRW in den nächsten Jahren in den einzelnen Schulformen und für bestimmte Unterrichtsfächer die Unterrichtsversorgung sicherzustellen, können auch Personen eingestellt werden, die nicht die klassische Lehrerausbildung absolviert haben. In der Grundschule ist der Seiteneinstieg nur für die Fächer Kunst, Musik, Sport und Englisch möglich. Ein Hochschulabschluss stellt in einem dieser Fächer die Voraussetzung für den Seiteneinstieg dar (vgl. ebd.). Hier ist kritisch zu bemerken, dass damit die Bedeutung und Relevanz der ersten Phase (Universität bzw. Pädagogische Hochschule) bezüglich der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung

mit Blick auf die entsprechenden Handlungsfelder nahezu konterkariert wird zugunsten eines Primates der universitären fachwissenschaftlichen Bildung, auch wenn die angehenden Seiteneinsteiger*innen noch einen entsprechenden berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst absolvieren (vgl. Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS)). Die Anbahnung einer sinnstiftenden Vernetzung von Theorie und Praxis für den Erwerb professioneller Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. Lange 2015) scheint mit Blick auf die Grundschule mindestens an dieser Stelle zu bröckeln.

In den Fächern Deutsch und Mathematik ist der Seiteneinstieg in der Grundschule nicht möglich, da hier wiederum aus Sicht der Bildungspolitik die Anforderungen in diesen Fächern besonders hoch sind (vgl. ebd.). Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen verweist darauf, dass die Vermittlung dieser Fächer fundiertes fachliches und didaktisches Wissen sowie vertiefte Kenntnisse über die Entwicklungsphasen der Schüler*innen erfordert, welches sowohl im Studium als auch im Vorbereitungsdienst vermittelt wird. Diese für die Fächer Deutsch und Mathematik begrüßenswerte explizite Klarstellung lässt sich bedauerlicherweise für das Kernfach Sachunterricht nicht finden.

Die Personengruppe der Seiteneinsteiger*innen bringt unterschiedliche Berufserfahrungen und fachliche Qualifikationen mit. Bedingung für die Einstellung der Bewerber*innen ist die Verpflichtung zur Teilnahme an der angebotenen Qualifizierungsmaßnahme („Pädagogische Einführung in den Schuldienst“). Diese besteht aus einer ca. dreimonatigen Orientierungsphase mit Angeboten von Schule und ZfsL zur beruflichen Erstorientierung. Die Bewerber*innen werden in die Anforderungen und Rahmenbedingungen ihres neuen Arbeitsplatzes eingeführt und erste Berufserfahrungen im Bereich grundlegender Lehrerfunktionen werden initiiert. Die Schule stellt Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen z. B. in Form von Hospitationsangeboten, Hilfen bei der Planung oder unterstützende Reflexionsanregungen bereit. Das ZfsL unterstützt die Schulen in der theoriegeleiteten Reflexion und Bündelung der in der beruflichen Praxis erworbenen Erfahrungen. In der sich anschließenden neunmonatigen Intensivphase werden die Seiteneinsteiger*innen in überfachlichen und fachlichen Veranstaltungen am ZfsL in die verschiedenen Handlungsfelder des Lehrerberufs eingeführt.

Der Unterrichtseinsatz soll nur im studierten Fach erfolgen. Zur Qualifizierungsmaßnahme gehören fünf bewertungsfreie Beratungsbesuche mit dem Ziel des Aufgreifens von ersten Berufserfahrungen im Bereich des Unterrichtens und Erziehens sowie die Initiierung eines in die Zukunft weisenden Reflexionsprozesses für die Lehrerrolle.

Nach der einjährigen Pädagogischen Einführung durch Schule und ZfsL und einer Bewährungsfeststellung durch die Schulleitung wird eine unbefristete Lehrerlaubnis für das studierte Fach erteilt. Über den konkreten Einsatz an der Schule entscheidet die Schulleitung. Auch ein Einsatz in weiteren Fächern ist möglich.

Wird dieser Faden weitergesponnen, so scheint angesichts des Lehrkräftemangels in der Grundschule Tür und Tor geöffnet zu sein, eine einseitige Durchlässigkeit von Lehrkräften aus der Sekundarstufe I in Richtung Grundschule zu ermöglichen.

2.3 Ein kritischer Blick auf das Kombifach Deutsch/Mathe

Immer wieder gefordert wurde eine Ausbildung der angehenden Grundschullehrkräfte in drei Fächern (Deutsch, Mathematik und einem Drittfach), wie sie es vor vielen Jahren schon einmal gab. Damals dauerte der Vorbereitungsdienst allerdings noch 24 Monate.

Mit der Änderung der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung §22 im Jahr 2018 sind in einem kombinierten Seminar Deutsch/Mathematik die Ausbildungsinhalte beider Fächer zusammengefügt worden. Auf den ersten Blick mag es sinnvoll erscheinen, in allen drei Fächern auch in der zweiten Phase der Grundschulausbildung auszubilden. Die Änderung der OVP erweitert das fachbezogene Spektrum, führt aber nur scheinbar zu einer Verbesserung der Qualität der Ausbildung. Nicht nur die großen Lehrgewerkschaften sehen die Änderung kritisch. So ist es z. B. aus Sicht des VBE NRW nicht möglich, Lehramtsanwärter*innen in 18 Monaten in diesen beiden Fächern qualitativ hochwertig auszubilden. Die Einführung des dritten Faches, z. B. Mathematik, geht bei diesem Modell auf Kosten des anderen Faches, z. B. Deutsch. So erscheint es fraglich, ob der Unterricht in Deutsch und Mathematik besser wird, wenn die angehenden Lehrkräfte in diesen beiden Fächern nur halb so intensiv ausgebildet werden wie im studierten Drittfach, z. B. in Sachunterricht, Kunst oder Religion. Insgesamt finden sich mit der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Suche nach Ersatz für fehlende Grundschullehrkräfte deutliche Inkonsistenzen: auf der einen Seite der hohe Anspruch, der nur durch eine grundständige Theorie-Praxis-vernetzende zweiphasige Lehrerbildung sicherzustellen ist, und auf der anderen Seite „Notlösungen“ oder „Mogelpackungen“, die die eigenen Ansprüche konterkarieren. Ein Modell wie das des Kombifachs Deutsch/Mathematik ist in keinem Vorbereitungsdienst eines anderen Lehramts zu finden. Es könnte sich in der Außenwahrnehmung der fälschliche Verdacht aufdrängen, dass für das Unterrichten der Kernfächer Mathematik und Deutsch in der Grundschule keine besondere Expertise von Nöten sei.

2.4 Eine Konkretion: Sachunterricht im ZfsL Münster

Im Vorbereitungsdienst findet am ZfsL Münster im Zwei-Wochen-Rhythmus ein ca. dreistündiges Fachseminar Sachunterricht statt. In diesen Veranstaltungen werden neben übergreifenden Themen (z. B. Anfangsunterricht im Sachunterricht, Leistungsfeststellung und -bewertung im Sachunterricht, sinnvoller Einsatz von digitalen Medien im Sachunterricht) die sehr unterschiedlichen Fachdidak-

tiken der einzelnen Bezugsdisziplinen thematisiert und exemplarisch an Unterrichtsbeispielen konkretisiert. Die zweimal während des Vorbereitungsdienstes erhobenen seminarinternen Evaluationen bestätigen eine große Zufriedenheit der Lehramtsanwärter*innen mit dieser Form der Seminargestaltung.

Im Fach Sachunterricht werden in der Regel fünf Unterrichtsbesuche durchgeführt. Klassenstufen und Themenwahl sind von den Lehramtsanwärter*innen frei wählbar. Es wird jedoch von Seiten des ZfsL empfohlen, möglichst drei der fünf Bereiche des Sachunterrichts (Natur und Leben, Technik und Arbeitswelt, Raum, Umwelt und Mobilität, Mensch und Gemeinschaft, Zeit und Kultur) durch die Unterrichtsbesuche abzudecken, um sowohl den Ansprüchen des Faches als auch der Ausbildung gerecht zu werden. An den Nachbesprechungen nehmen neben der Fachleitung und der Lehramtsanwärter*innen in der Regel der/die Ausbildungslehrer*in sowie je nach Interesse, Zeitressourcen oder Einladung Ausbildungskordinator*in, Schulleiter*in oder Kernseminarleiter*in teil. In diesem Gespräch bringen sich alle Anwesenden ein bei der Thematisierung von gelungenen und weniger gelungenen Aspekten des Unterrichts, verbunden mit Beratung, Tipps, Hilfsangeboten und ggf. der Entwicklung von Handlungsalternativen. Ziel ist es, auf Grundlage von theoriegeleiteten Planungsentscheidungen das pädagogische Handeln zu reflektieren und zu optimieren.

3 Ein Exkurs:

Phasenvernetzende Ausbildung im Fach Sachunterricht am Standort Münster

Heterogene Studienbedingungen und Voraussetzungen (s.o.) bedingen vermutlich heterogene Lernausgangslagen für den Vorbereitungsdienst. Wenn die Lehramtsanwärter*innen am ZfsL in Münster mit dem Vorbereitungsdienst beginnen, fühlen sich diejenigen von ihnen, die in Münster am Institut für Didaktik des Sachunterrichts studiert haben, besonders gut auf die Herausforderungen der schulischen Praxis vorbereitet (vgl. Pawelzik 2017, Tenberge 1998). *Welche Weichen sind im Studium gestellt worden? Woran liegt das?*

Im Jahr 1995 initiierte Kornelia Möller (Institut für Didaktik des Sachunterrichts an der WWU) mit der Bezirksregierung Münster den sogenannten „Runden Tisch zur PrimarstufenlehrerInnenausbildung“ an der Universität Münster mit dem Ziel, eine *gute Kooperation zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung (universitäre Lehrerbildung, Ausbildung im Referendariat, Fort- und Weiterbildung)* zu ermöglichen.

Seitdem finden auf Einladung des Instituts für Didaktik des Sachunterrichts jährliche Treffen statt, an denen Vertreter*innen aller an der Sachunterrichtslehrerbildung beteiligten Institutionen teilnehmen: Didaktikinstitute der WWU Münster,

die Bezirksregierung Münster, die Schulämter und die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung des Regierungsbezirks Münster.

Für den Studiengang Sachunterricht wurde 1995 auf dieser Grundlage das Kooperationsprojekt ITP („Integration von Theorie und Praxis“) konzipiert und mit Einführung des Praxissemesters zum ITPP-Projekt („Integration von Theorie und Praxis – Partnerschulen“) weiterentwickelt.

Ziele waren von Anfang an

- Stärkung des Theorie-Praxis-Bezuges im Studiengang Sachunterricht,
- Verbesserung der Kooperation von Einrichtungen der drei Phasen der Lehreraus- und -fortbildung im Regierungsbezirk Münster,
- Qualifizierung von Kontaktlehrer*innen als Multiplikator*innen für die Lehreraus-, fort- und -weiterbildung für den Bereich des Sachunterrichts

Durch dieses Projekt ergeben sich durch die enge Zusammenarbeit mit den Kontaktlehrer*innen Möglichkeiten, das Ausbildungsangebot für die Studierenden durch praxisnahe Elemente (z. B. Möglichkeit der gemeinsamen Unterrichtsplanung, Beratungsangebote, Ermöglichen von Hospitationen, Wahrnehmen von Praktika) zu bereichern und eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis zu gewährleisten. Die Kontaktlehrer*innen haben die Möglichkeit, an Veranstaltungen des Instituts für Didaktik des Sachunterrichts teilzunehmen, sich darüber und über speziell für sie angebotene regelmäßig stattfindende Fortbildungsformate fort- und weiterzubilden sowie auf dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion zu bleiben. Im Rahmen der aktiven Teilnahme an den Veranstaltungen übernehmen die Kontaktlehrer*innen aber auch bestimmte Aufgaben z. B. im Hinblick auf die Betreuung der Studierenden. Die Möglichkeiten der Mitwirkung erstrecken sich z. B. auf das Einbringen von praktischen Erfahrungen aus Schule und Unterricht, Unterstützung bei der Planung von Unterricht, Unterrichtsdemonstrationen inklusive Videographie, Begleiten von Schulklassen zum Institut zur Ermöglichung von Microteaching. Die Kontaktlehrer*innen sind ebenfalls eingebunden bei der Entwicklung und Erprobung von Unterricht zu aktuellen Themen (z. B. BNE) und bei Fortbildungen für Lehrerkollegien, in denen die an der Universität erarbeiteten Themen vorgestellt werden. Auch bei der Betreuung der Praxissemesterstudierenden in Vorbereitungs-, Begleit- oder Nachbereitungsseminaren bzw. an den Schulen wirken Kontaktlehrer*innen mit, so dass insgesamt gesehen eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung auf verschiedenen Ebenen gegeben ist.

Genau diese Verknüpfungen empfinden viele Studierende als besonders gewinnbringend und formulieren dies auch zu Beginn des Vorbereitungsdienstes. Es vermittelt ihnen Sicherheit, auf bereits gemachte Erfahrungen zurückgreifen und darauf aufbauen zu können.

Da die Fachleitungen des ZfsL Münster im Fach Sachunterricht ebenfalls am jährlich stattfindenden „Runden Tisch“ teilnehmen und/oder selbst als Kontaktlehrer*innen im Ausbildungsverbund ITTP eingesetzt sind, ergeben sich keine Brüche oder Widersprüche in der Ausbildung. Vielmehr können Ausbildungsinhalte aufeinander abgestimmt und im Vorbereitungsdienst auf im Studium bearbeitete Inhalte zurückgegriffen werden. Von Seiten des ZfsL besteht ebenfalls das Angebot, dass Vertreter*innen des Sachunterrichtsinstituts an Seminarveranstaltungen teilnehmen können oder Einblick in die Konzeption der Fachseminare bekommen. Die hier herrschende Offenheit, das Kommunizieren auf Augenhöhe und der spürbare Wunsch nach Optimierung der Ausbildung im Sinne der Studierenden bzw. Lehramtsanwärter*innen schaffen die notwendigen Voraussetzungen für eine gewinnbringende Zusammenarbeit aller Beteiligten. Resümierend zeigen sich in diesem Projekt mögliche Gelingensbedingungen und es lässt sich als ein kohärentes Beispiel für eine phasenvernetzende Lehrerbildung beschreiben, damit Lehrerprofessionalisierung von Anfang an kontinuierlich professionalisierend erfolgen kann.

4 Eine Schlussbemerkung

Grundschullehrkräftebildung steht vor dem Anspruch, angehende Lehrer*innen zu professionalisieren, damit sie die erforderliche Expertise (u. a. fachdidaktisch, fachwissenschaftlich, erziehungswissenschaftlich) erwerben, um dem komplexen und besonderen Aufgabenfeld als Fach- und Klassenlehrer*in in einer Grundschule für alle Kinder gerecht werden zu können. Professionalisierung – hier insbesondere mit Blick auf die zweite Phase – und Professionalität gehen miteinander einher. Auch wenn angesichts von Lehrkräftemangel in der Grundschule alternative Lösungsmöglichkeiten gesucht werden (müssen), sollte dies nicht mit einer Art verschleierte Abwertung des Grundschullehramtes zusammentreffen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Es kann nicht um ein Ausspielen verschiedener Lehrämter gegeneinander gehen, sondern vielmehr darum, dass jede Ausbildung auf die besonderen Herausforderungen in den jeweiligen Schulformen in den jeweiligen Fächern und außerunterrichtlichen Feldern vorbereitet und zugleich die jeweiligen Lehrämter mit ihren spezifischen Expertisen (gesellschaftlich und bildungspolitisch) wertschätzt. Neben einer phasenvernetzenden Lehrerbildung – wie am Beispiel des ITTP-Projektes konkretisiert – würden lehramtsübergreifende Anteile in ganzer Kette der Lehrerbildung Transparenz und Anerkennung, auch mit Blick auf die Übergangsbegleitung der Schüler*innen, ermöglichen. Lehramtsübergreifende Kleinprojekte in allen drei Phasen der Lehrerbildung könnten hier ein Ansatzpunkt sein – eine evidenzbasierte Entwicklung solcher Formate stellt ein lohnenswertes Forschungsfeld dar.

Literatur

- Bölting, F.-J. & S. Thomas (2007): Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung. In: A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.): *Lehrerbild und Lehrerausbildung. Praxis und Perspektiven in der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: Springer VS, 203-217.
- Eickelmann, B. (2020): *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW*, hrsg. von Medienberatung NRW, Köln 2020.
- Gesellschaft Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft Didaktik des Sachunterrichts (2019): *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik*. Klinkhardt.
- Lange, K (2015): *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften im Sachunterricht*. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, 2. aktualisierte und erw. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-87.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J. & K. Möller (2016): The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. In: *Journal of Educational Psychology* 108, 21-42, doi:10.1037/edu0000041.
- Kultusministerkonferenz (2012). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Berlin.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021): *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf. (Abrufdatum: 20.12.2021).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): *Seiteneinstieg*. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/seiteneinstieg-schulpolitik>. (Abrufdatum: 20.12.2021).
- Pawelzik, J. (2017): *Zusammenhänge zwischen Überzeugungen von Studierenden zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht und praxisbezogenen Lerngelegenheiten. Eine Studie im Rahmen des Projektes „Integration von Theorie und Praxis – Partnerschulen (ITPP)“*. (Dissertation). Universität Münster.
- Reis, O., Seitz, S. & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) (2020): *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Paderborn: Universität Paderborn. Online unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>. (Abrufdatum: 04.02.2022).
- Tenberge, C. (1998): *Kooperationsprojekt „Integration von Theorie und Praxis“ im Studiengang Sachunterricht*. In: S. Blömeke (Hrsg.): *Reform der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 138-141.
- Terhart, E. (2014): *Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse*. In: *Lehren & Lernen* 8/9, 7-12.

Anhang

Tab. 1: Ausbildungssituation in der BRD – Vorbereitungsdienst
(Stand Februar 2021)

| Bundesland | Merkmale |
|--------------------------|--|
| Baden-Württemberg | <p>2. Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dauer: 18 Monate • Anerkennung: wenn der M. Ed./die Erste Staatsprüfung nicht in Baden-Württemberg erworben wurde, muss geprüft werden, ob der Abschluss gleichwertig ist und mit den Anforderungen an das Studium in Baden-Württemberg übereinstimmt • Einstellungstermin: 1. Februar • Bewerbung: Online-Bewerbungsverfahren • Einmal in der Woche: Teilnahme an Unterrichtsveranstaltungen an einem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung • Prüfung: am Ende des Vorbereitungsdienstes -> Staatsprüfung • Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A12 |
| Bayern | <p>2. Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dauer: 24 Monate • Anmeldung zum Vorbereitungsdienst online. • Lehramtsanwärter werden durch das Kultusministerium den Regierungsbezirken zugeteilt. Die Bezirksregierung wählt den Dienstort und das Studienseminar. • Im September beginnt das Referendariat • Der erste Ausbildungsabschnitt (12 Monate) umfasst derzeit eigenverantwortlichen Unterricht (8 Wochenstunden), Praktikum im Unterricht eines Betreuungslehrers (10 Wochenstunden), eigenverantwortliche Hospitation (Grundschule 1 Wochenstunde) und Seminarveranstaltungen (10 Wochenstunden). • Der zweite Ausbildungsabschnitt (12 Monate) umfasst derzeit: eigenverantwortlichen Unterricht in den studierten Fächern und gegebenenfalls auch in nicht studierten Fächern (15 Wochenstunden), eigenverantwortliche Hospitation (Grundschule 3 Wochenstunden) und 10 Stunden Seminarveranstaltungen. Abschluss: 2. Staatsprüfung • Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A12 |

| | |
|--------------------|---|
| Berlin | 2. Ausbildungsphase: <ul style="list-style-type: none">• Dauer: 18 Monate; Teilzeit möglich, dann 24 Monate• Anerkennung: Master of Education und Erste Staatsprüfung• Einstellungstermin: zum Schuljahresbeginn und Schulhalbjahr• Bewerbung: Online-Bewerbungsverfahren• Einmal in der Woche: Teilnahme an Unterrichtsveranstaltungen an einem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung• Prüfung: am Ende des Vorbereitungsdienstes -> Staatsprüfung• Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A13 |
| Brandenburg | 2. Ausbildungsphase: <ul style="list-style-type: none">• Dauer: 18 Monate; Teilzeit möglich, dann 24 Monate• Anerkennung: Master of Education und Erste Staatsprüfung• Einstellungstermin: zum Schuljahresbeginn und Schulhalbjahr• Bewerbung: Online-Bewerbungsverfahren; Antrag an das Landesinstitut für Lehrerbildung• Der Vorbereitungsdienst wird an zwei Standorten durchgeführt: an einer Ausbildungsschule und an einem Studienseminar• Hauptseminararbeit legt den Schwerpunkt auf die Verbindung von Theorie und Praxis. Die Fachseminare befassen sich vorrangig mit den fachspezifischen Aspekten.• Prüfung: am Ende des Vorbereitungsdienstes -> Staatsprüfung• Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A13 |
| Bremen | 2. Ausbildungsphase: <ul style="list-style-type: none">• Dauer: 18 Monate• Einstellungstermin 1. Feb. und 1. Aug. eines jeden Jahres• Der Vorbereitungsdienst umfasst die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen des LIS Bremen und die Tätigkeit in den Ausbildungsschulen.• Abschluss: Zweite Staatsprüfung• Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A12 |

| | |
|-------------------------------|--|
| Hamburg | <p>2. Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dauer: 18 Monate • Einstellungstermin 1. Feb und 1. Aug. eines jeden Jahres • Im Landesinstitut werden die Lehrkräfte in jeweils einem Hauptseminar und zwei Fachseminaren bzw. Fachrichtungsseminaren ausgebildet. Die Fachseminare sind jahrgangsgemischt und zum Teil auch lehramtsgemischt zusammengesetzt. • Durchgängig bedarfsdeckender Unterricht an einer Grundschule, in Kleingruppenhospitationen Erfahrungen und Einblicke in den Bereich der Übergänge • Abschluss: Zweite Staatsprüfung • Verdienst: bei rund 1390,60 €, zudem zusätzlich ein Anwärtersonderzuschlag in Höhe von 35 %. Somit bei monatlich Bruttobezügen von 1880,00 € |
| Hessen | <p>2. Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dauer: 21 Monate; Teilzeitbeschäftigung möglich • Einstellungstermin Mai und Juli jeden Jahres • Die Ausbildung findet an den zugewiesenen Schulen und am Studienseminar statt. Ausbildungsunterricht findet in Form von Hospitationen, an geleitetem Unterricht und eigenverantwortetem Unterricht statt. • Abschluss: Zweite Staatsprüfung • Vergütung: A12 |
| Mecklenburg-Vorpommern | <p>2. Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dauer: 18 Monate • Einstellungstermin: Februar und April und August, Oktober jeden Jahres • Die Ausbildung erfolgt an drei Orten: Ausbildungsschule; Seminarschule (pädagogische Seminare werden besucht); Institut für Qualitätsentwicklung MV (Seminare zu fachdidaktischen und methodischen Themen) • Abschluss: Zweite Staatsprüfung • Vergütung: A13 |
| Niedersachsen | <p>2. Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dauer 18 Monate • Einstellungstermin: August jeden Jahres • Das Referendariat ist in Praxisphasen unterteilt. Die Phasen bauen auf die erworbenen Fähigkeiten auf. • Abschluss: Zweite Staatsprüfung • Vergütung: A13 |

| | |
|----------------------------|--|
| Nordrhein-Westfalen | 2. Ausbildungsphase: <ul style="list-style-type: none">• Dauer: 18 Monate (aufgeteilt in drei Halbjahre)• Standardorientierung, Wissenschaftsorientierung, Handlungsorientierung und Personenorientierung als ausbildungsdidaktische Prinzipien• Anerkennung: wenn der M. Ed./die Erste Staatsprüfung nicht in NRW erworben wurde, muss das Zeugnis noch als gleichwertig anerkannt werden, um Zugang zum Vorbereitungsdienst in NRW zu erhalten• Einstellungstermine: 1. Mai/1. November• Bewerbung: Online-Bewerbungsverfahren über www.sevon.nrw.de• Einmal in der Woche: Teilnahme an Seminaren des entsprechenden ZfsL• Prüfung: am Ende des dritten Halbjahres,• Referendariat kann in Teilzeit absolviert werden• Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A12 |
| Rheinland-Pfalz | 2. Ausbildungsphase: <ul style="list-style-type: none">• Dauer: 18 Monate• Einstellungstermine: 15. Januar und 1. August eines jeden Jahres• Die Zuweisung erfolgt durch die Schulbehörde• Die Referendare bearbeiten über den gesamten Zeitraum einen Entwicklungsbericht, der zur individuellen Reflexion dient.• Abschluss: Zweite Staatsprüfung• Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A12 |
| Saarland | 2. Ausbildungsphase: <ul style="list-style-type: none">• Dauer: 18 Monate• Einstellungstermin: 1. Feb. und 1. Aug. jeden Jahres• Die Stellenausschreibung für den Vorbereitungsdienst erfolgt über die online-Bewerbungsplattform Interamt.• Für die zweite Ausbildungsphase bestehen 9 Module, die ein Leitbild für die Lehrkraft in der Primarstufe liefern.• Abschluss: Zweite Staatsprüfung• Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A12 |

| | |
|---------------------------|--|
| Sachsen | <p>2. Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dauer: 18 Monate • Einstellungstermin: zweimal jährlich zu den Unterrichtshalbjahren • An vier Tagen die Woche wird an den Ausbildungsschulen gearbeitet, an einem Tag an der zugewiesenen Lehrerausbildungsstätte des Landesamtes für Schule und Bildung. • Die Aufnahme eines Vorbereitungsdienstes in anderen Bundesländern ist möglich. • Abschluss Zweite Staatsprüfung • Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A12 |
| Sachsen-Anhalt | <p>2. Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dauer: 16 Monate • Einstellungstermin: 1. April und 1. September • Bewerbung unter dem Onlineportal Matorixmatch • Das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) übernimmt die Ausbildung der Lehramtsanwärter. Der Vorbereitungsdienst wird mit einem Staatlichen Seminar für Lehrämter in Halle und Magdeburg unterstützt. • Abschluss: Zweite Staatsprüfung • Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A12 |
| Schleswig-Holstein | <p>2. Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dauer: 18 Monate • Einstellungstermin: 1. Feb. und 1. Aug. jeden Jahres • Die Ausbildung erfolgt an den Ausbildungsschulen sowie dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) • Die Referendare unterrichten wöchentlich 10 Stunden und werden von Lehrkräften beraten. Am Institut IQSH werden weitere 360 Stunden die fachlichen, didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten erweitert. • Abschluss: Zweite Staatsprüfung • Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A12 |
| Thüringen | <p>2. Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dauer: 18 Monate • Einstellungstermin: 4 Termine Jährlich • Die pädagogisch-praktische Ausbildung erfolgt an Staatlichen Studienseminaren für Lehrerausbildung und an Schulen. • Abschluss: Zweite Staatsprüfung • Verdienst: Besoldung nach der Besoldungsgruppe A13 |

Astrid Rank

Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung

Am 12.03.2020 wurde der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ verabschiedet. Wesentliche Aspekte des Verständnisses von Fortbildung wurden dort definiert, zum Teil sehr nah an den Forschungsergebnissen zu wirksamen Lehrkräftefortbildungen (KMK 2020). Der 12.03.2020 war aber auch der Tag, an dem die Bundeskanzlerin und die Regierenden der Länder verstärkte Maßnahmen gegen die Ausbreitung des Corona-Virus beschlossen, unter anderem die Option von Schulschließungen (vgl. Bundesregierung 2020). Seit diesem Tag haben sich sowohl die Professionalisierungsangebote als auch die -bedarfe von Lehrkräften verändert. Präsenzveranstaltungen in Gruppen, etwa an den staatlichen Akademien, aber auch Coaching und Hospitationen konnten nicht mehr stattfinden. Ersatzweise wurden Online-Angebote geschaffen, die oft niedrigschwellig genutzt werden konnten. Gleichzeitig stieg der Bedarf an Fortbildungen zum Thema „Distanzunterricht/Digitaler Unterricht“ bei allen Lehrkräften, insbesondere aber bei den Grundschullehrkräften, enorm an, da digitaler Unterricht in dieser Schulform bislang kaum praktiziert wurde.

Mit Blick auf die Anforderung der Professionalisierung von Grundschullehrkräften sollen in diesem Beitrag folgende Fragen diskutiert werden:

- Welche Gestaltungselemente von Fortbildungen sind für die Professionalisierung besonders wirksam?
- Welche Arten von Fortbildungsmaßnahmen (auch digital) können die Professionalisierung konkret unterstützen?

Die „dritte Phase“ (KMK 2020) ist die zeitlich längste im Berufsleben der Grundschullehrkraft. Studium und Referendariat als Phasen 1 und 2 dauern wenige Jahre. Im Lehramt spezialisieren sich Studierende auf bestimmte Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften. Diese singulären Wissensbestandteile müssen vernetzt und auf den Anwendungskontext übertragen werden. Im späteren Berufsleben wird das gesammelte theoretische Professionswissen weiter angereichert durch Erfahrungswissen. Zugleich begegnen den Lehrkräften

neue Anforderungen, für die sie Kompetenzen entwickeln müssen. In der Grundschule unterrichten die Lehrkräfte teilweise Fächer, die sie nicht studiert haben und müssen zudem die in den 40 Jahren Berufsleben entstehenden Neuerungen aufgreifen und integrieren.

1 Professionalisierung als Kompetenzentwicklung

Indem das Lehramt als Profession verstanden wird, werden im kompetenztheoretischen Zugang die mit ihm verbundenen spezifischen Kompetenzen betont, die über Alltagskompetenzen hinausgehen. Im berufsbiografischen Zugang ist im Sinne des Wortes „Professionalisierung“ die Professionalität von Lehrkräften ein „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2001, 56). Sehr ausführlich systematisiert Helsper (2021, 54ff.) den Professionsbegriff und unterscheidet Professionalisierung von Professionalität. Professionalisierung ist sowohl in einer individuellen Perspektive als auch in einer gesellschaftlich-institutionellen Perspektive zu verstehen. Bei der Professionalisierung der Grundschullehrkräfte werden beide Perspektiven in ihrer Wirkmächtigkeit deutlich, denn die institutionelle Ermöglichung bestimmter Professionalisierungsmaßnahmen bestimmt auch die Professionalität und wird wiederum bestimmt durch eine gesellschaftliche Vorstellung von der jeweiligen Profession. Der Beruf der Grundschullehrkraft als Profession ist immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Debatten, die sich mit der Diskussion um das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als Disziplin treffen (vgl. hierzu Miller u. a. 2019, 22ff.). Die Vermittlung fachlicher und überfachlicher Bildungsinhalte kann als Kernkompetenz einer professionellen Grundschullehrkraft angesehen werden. „Wissenschaftlich reflektierende[n] Praktikerinnen und Praktiker[n]“ stellen das „Professionsleitbild“ dar (Heinzel & Marini 2009, 139; vgl. ausführlich Einsiedler u. a. 2011, 72). Professionalisierungsmaßnahmen sollen Grundschullehrkräfte befähigen, soziale und kognitive Bildungsprozesse von Grundschulkindern zu begleiten, und dabei stets die Wissenschaftlichkeit der Disziplin als Reflexionsfolie nutzen (vgl. hierzu auch Frey & Buhl 2018, 201). Durch Veränderungen der Grundschule kommen in den letzten Jahren verstärkt Aufgaben hinzu, etwa die Anforderungen der Digitalisierung oder die Kooperation in Ganztags- oder Inklusionssettings. Derartige Aufgaben erfordern eine Erweiterung der professionellen Kompetenz.

Professionelle Kompetenz von Lehrkräften ist seit einigen Jahrzehnten intensiver Gegenstand der Forschung. Den Forschungskonzepten liegen in der Regel Kompetenzmodelle zugrunde, die verschiedene Aspekte von Kompetenzen von Lehrkräften, aber auch Voraussetzungen und Effekte von Unterricht berücksichtigen (vgl. als „Ausgangspunkt“ der Diskussion Baumert & Kunter 2006, 481). Es ist allerdings naheliegend, dass neben der Disposition (in den Kompetenzmodellen als „professionelle Kompetenz“ gefasst) auch die in der unterrichtlichen Situation

aktivierten Fähigkeiten relevant sind, so wie Blömeke u. a. (2015, 7) es unter das Konzept ‚Kompetenz als Kontinuum‘ (siehe Abbildung 1) zusammenfassen. Die Disposition (latente Eigenschaften wie Wissen, Einstellungen) beeinflusst in der aktuellen Unterrichtssituation die situationsspezifischen Fähigkeiten und Urteilsprozesse (Wahrnehmen- Interpretieren- Entscheiden). Beobachtet wird dann im Unterricht die Performanz.

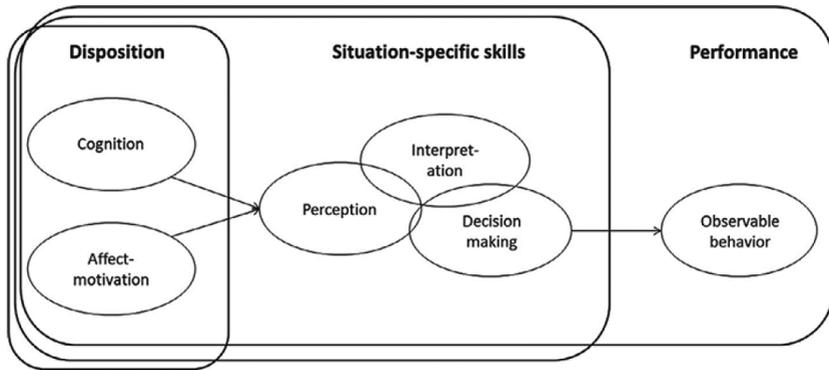


Abb. 1: Kompetenz als Kontinuum (aus Blömeke u. a. 2015, 7)

Zusammenfassend kann man also sagen, dass im Unterricht professioneller Lehrkräfte Kompetenzfacetten nötig sind und wirksam werden, die in Studium und Referendariat noch nicht erworben wurden, weil sie a) entweder auf neuen Entwicklungen in Praxis, Theorie und Empirie beruhen oder weil sie b) in ihrem Zusammenwirken für die Lehrkraft erst während des Berufslebens bedeutsam wurden und somit erst ausgebildet werden müssen. Diese Kompetenzfacetten müssen in Fortbildungsmaßnahmen erworben oder angereichert werden.

2 Wirksamkeit von Fortbildungen für Grundschullehrkräfte

Was das bestehende Fort- und Weiterbildungsangebot betrifft, zeigt sich in einem Expertenbericht aus dem Jahr 2017 für die Stadt Hamburg, dass für die Primarstufe verhältnismäßig viele Fortbildungen mit folgenden Kriterien angeboten wurden:

- „die Fortbildung besteht aus einer einmaligen Veranstaltung
- die Fortbildung dauert einen Nachmittag (ca. 3 Stunden)
- die Leitung der Fortbildung obliegt einem Praktiker/einer Praktikerin (gemäß dem Motto ‚von der Praxis für die Praxis‘)
- eine Beteiligung der Wissenschaft an der Konzeption und Durchführung der Fortbildung ist in der Regel nicht vorgesehen

- vernetzende Maßnahmen zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung sind nicht erkennbar
- die Angebote adressieren eher einzelne Lehrpersonen als Fachkollegien
- die Implementation des Gelernten in den zu erteilenden Fachunterricht liegt in der Hand der einzelnen Lehrperson.“ (Köller 2018, 66)

Insgesamt zeigen diese Befunde, welche Problemstellen es im Bereich der Lehrkräftefortbildung sicherlich im ganzen Bundesgebiet gibt. Die Qualitätsfaktoren eines hochwertigen Fortbildungsangebots würden nämlich etwas anders aussehen. Es ist im deutschsprachigen Raum ein Verdienst u. a. Lipowskys (vgl. Lipowsky 2004, 2011) und später Rzejaks (vgl. Lipowsky & Rezejak 2012; Rzejak & Lipowsky 2020) den Forschungsstand zu Fortbildungen kontinuierlich aufzuarbeiten und daraus Empfehlungen abzuleiten, auf die im Folgenden Bezug genommen wird.

Zeit: Im Gegensatz zu den oben skizzierten „One Shot-Fortbildungen“, wie sie v. a. in der regionalen Lehrkräftefortbildung üblich sind, zeigt sich in der Forschung, dass eine gewisse Zeitdauer nötig ist, um Überzeugungen und Handlungsmuster von Lehrkräften zu verändern. Für reine Wissensvermittlung können kurze Fortbildungen ausreichend sein, aber weitreichendere Professionalisierung kann nicht nur einmalig und auf drei Stunden erreicht werden (vgl. Gebauer 2019, 77f.). Wahrscheinlicher ist ein Schwellenwert von mehr als 30 Stunden, bevor eine Wirkung auf Ebene der Schüler*innen erreicht wird (vgl. Lipowsky 2014, 518).

Praxisbezug: Die Praxis der Lehrkräfte sollte eine Rolle in der Fortbildung spielen, das erwarten Lehrkräfte und artikulieren dies auch (vgl. Rank u. a. 2022). Es geht aber nicht einfach darum, Praxisrezepte zu liefern. Rzejak & Lipowsky (2020) wie auch Krauss (2020) plädieren zur Entwicklung von professionellen Kompetenzen (bzw. Expertise) für längerfristige Maßnahmen, in denen sich „idealerweise professionell begleitet – Aneignungs-, Umsetzungs- und Reflexionsphasen abwechseln“ (Krauss 2020, 160). Bei der Fortbildungsveranstaltung wird ein (fachdidaktischer, unterrichtsmethodischer o.a.) Input gegeben (oder situiert anhand von Praxissituationen erarbeitet (vgl. Rank u. a. 2012)), die Lehrkräfte haben einige Tage oder Wochen Zeit zur Erprobung im eigenen Klassenzimmer und treffen sich einige Zeit später erneut zur Reflexion und Weiterarbeit.

Professionelle Lerngemeinschaften: Damit ein solches Vorgehen nah an der eigenen Praxis gelingen kann, kann ein weiteres Merkmal bedeutsam sein: Wenn die Lehrkräfte als intensiv zusammenarbeitendes Team eine Fortbildung besuchen, können sie die Erprobung gemeinsam durchführen, reflektieren und evaluieren. Sie können eine ‚professionelle Lerngemeinschaft‘ (vgl. Rolff 2013) werden. Dieser

Begriff wird v.a. im Zusammenhang mit Schulentwicklung benutzt. Gemeint sind Lehrkräfte, die miteinander arbeiten und voneinander lernen (vgl. Rolf 2013). So sind in den von Rolf zusammengefassten Studien Innovationsbereitschaft, Selbstreflexion, emotionale Entlastung und Effektivitätsüberzeugung nur einige der nachgewiesenen Wirkungen professioneller Lerngemeinschaften.

Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Wissens: Im Bereich der Grundschule gibt es einige Beispiele, wie Fortbildungen, die gezielt an den fachdidaktischen Wissensbeständen einzelner Domänen ansetzen, erfolgreich waren (unter vielen anderen Studien z. B. Möller u. a. (2006) für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht, Carpenter & Fennema (1992) für Mathematik und Rank u. a. (2012) für den Schriftspracherwerb). Was diese und andere ähnliche Fortbildungen erfolgreich macht, ist die Erhöhung des fachdidaktischen Wissens (v.a. bei Möller u. a. 2006, 178), aber auch die Sensibilisierung für die Denkweise und Schwierigkeiten der Lernenden (bei Carpenter & Fennema 1992, 460; Rank u. a. 2012, 183). Im Hinblick auf Blömekes Konzept der Kompetenz als Kontinuum (Abbildung 1) ist gut erklärbar, dass die Performanz im Klassenzimmer steigt, wenn Wahrnehmen, Entscheiden und Interpretieren der Lehrkräfte durch Kompetenzen im Wissensbereich unterstützt werden.

Wirkungen eigenen Handelns erfahren: Lipowsky & Rzejak (2012, 6) nennen als Beispiel eine Fortbildung, in der die Teilnehmenden anhand einer Videobetrachtung aus dem Grundschulunterricht erkannten, wie Veränderungen im Unterrichtshandeln zu Veränderungen im Antwortverhalten bei den Schüler*innen führte. Evidenz – sei es durch die unmittelbare Wahrnehmung der Veränderung bei der eigenen Klasse (vgl. auch Timperley u. a. 2007, 87), sei es durch die Betrachtung der Wirkungen fremden Unterrichts wie bei Lipowsky & Rzejak (2012, 6) oder auch durch in der Fortbildung aufbereitete Forschungsergebnisse – überzeugt die Lehrkräfte, ihr Handeln zu verändern.

Feedback: Darüber hinaus sind Rückmeldungen essentiell, um Veränderungen zu unterstützen. Hattie und Timperley (2007, 81) verweisen darauf, dass Feedback einer der wirkungsvollsten Einflussfaktoren auf das Lernen ist. Bezogen auf Lehrkräfte und ihre Professionalisierung finden diese Feedbackprozesse oft im Rahmen von Coaching statt.

*Expert*innen als Fortbildner*innen:* Effektive Fortbildner*innen müssen keine Praktiker*innen sein. Erfolgversprechend ist eine Beteiligung von fachlichen Expert*innen, etwa aus der Wissenschaft, die den wissenschaftlichen Inhalt mit dem konkreten Anliegen der Lehrkräfte, dem Unterricht, dem Lernen der Schüler*innen verbinden (vgl. Timperley u. a. 2007).

3 Umsetzung von Professionalisierungsmaßnahmen

Diese Ergebnisse zu effektiven Fortbildungen sind seit Jahren bekannt und schlagen sich in verschiedenen Formaten nieder. Im Folgenden sollen einzelne wissenschaftlich evaluierte Projekte vorgestellt werden, die konkrete Elemente verknüpfen, umsetzen und erforschen.

3.1 Situiertes Lernen

Fortbildungen, die nach dem Konzept des situierten Lernens geplant sind, versuchen Lernsituationen möglichst nah an Anwendungssituationen zu orientieren, nehmen also im Kompetenzmodell von Blömeke u. a. (2015, 7, Abb. 1) die situationsspezifischen Kompetenzfacetten in den Blick. Ausgangspunkt sind immer Situationen, in denen die Teilnehmenden die Perspektive anderer Lehrkräfte oder auch der Schüler*innen übernehmen. Die Situation wird in der Lerngruppe bearbeitet und durch die Fortbildenden theoretisch angebunden. Authentizität, soziale Konstruktion, Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven, Artikulation und Reflexion sind hierbei kennzeichnend (vgl. Fölling-Albers u. a. 2018, 77f.). In den Studien von Fölling-Albers u. a. (2018, 79ff.) erweist sich die Anordnung instruierender theoretischer Phasen im Anschluss an die Arbeit an authentischen Fällen als gewinnbringend. So werden, wenn man beim Modell „Kompetenz als Kontinuum“ bleibt, einerseits die angestrebte situationsspezifische Handlungskompetenz erweitert, aber auch im Bereich der Disposition transferfähiges Wissen aufgebaut. Sehr gut kann hierbei auch mit konstruierten Situationen gearbeitet werden, die von den Fortbildenden vorbereitet werden. Diese passen gut auf das angedachte Problem, den theoretischen Hintergrund (vgl. Fölling-Albers u. a. 2018, 86; Rank u. a. 2012, 194). Die Perspektive des situierten Lehrens kann also gut zur Planung von Fortbildungen nach prozessorientierten Modellen der Lehrkräftekompetenz (vgl. Blömeke u. a. 2015, 7) dienen, da im Optimalfall theoretisches Wissen situiert wird und so zur Interpretation von Unterrichtssituationen und einer wissenschaftlich fundierten Entscheidungsfindung dient.

3.2 Core Practices, Micro-Teaching

Aus der Situietheitperspektive hat sich der Ansatz der „Core Practices“ entwickelt (McDonald u. a. 2013, 381). Mit diesem Ansatz ist eine Wegentwicklung von der Dominanz des Lehrkräftewissens in der Aus- und Fortbildung hin zu einer praktisch orientierten Verknüpfung von Wissen und Handeln gemeint. Verhaltensweisen werden theoretisch fundiert und handlungsbezogen vermittelt sowie in Situationen mit reduzierter Komplexität (etwa in videobasierten Rollenspielen) erprobt. Zu erwerbende Kompetenzen werden in trainierbare Praktiken zerlegt und nur diese spielen zunächst eine Rolle. Es ist aber nötig, diese in den professionellen Gesamtzusammenhang einzubetten. Als Beispiel: Das Differenzieren mit Hilfe ei-

ner Lernleiter in einer inklusiven Grundschule kann gut in der Fortbildung geübt werden (vgl. Rank u. a. 2022), muss aber theoretisch (fachdidaktisch und fachwissenschaftlich) eingebettet und in den kleinen Schritten an das komplexe Ganze des Unterrichts in der heterogenen Klasse rückgebunden werden. Daher sind Core Practices sehr handlungsnahe Kompetenzen, z. B. wie bei McDonald u. a. (2013, 380) das Führen von Klassengesprächen. Die Erprobung der Core Practices kann in Microteaching-Situationen in den Fortbildungen erfolgen. Microteaching beruht im Ursprung auf einer ähnlichen Grundannahme, nämlich der, „dass Unterricht in kleine trainierbare Teilfertigkeiten zerlegt werden kann“ (Quittenbaum & Lüders 2020, 714). Microteaching mit den Elementen „Theorievermittlung, Modellierung des Zielverhaltens, Rollenspiele, Videofeedback und Coaching“ (Quittenbaum & Lüders 2020, 717) wirkt mit hoher Effektstärke ($d=0.88$) auf den Lernerfolg der Schüler*innen (vgl. Hattie 2013, 109).

3.3 Systemische Ansätze

Da Grundschullehrkräfte in den letzten Jahren durch Veränderungen wie Inklusion und Ganztagschule immer mehr kooperieren (auch mit anderen Berufsgruppen), ist systemische Weiterbildung erforderlich, die sich an ein Kollegium oder Teile daraus richtet. Die Fortbildungsstudie P-Ink¹ (vgl. Rank u. a. 2022) ist ein Beispiel für die Kombination verschiedener systemorientierter Formate: Die Teilnehmenden meldeten sich als Tandems zu der Fortbildung an. Die *Arbeit an der eigenen Haltung* zu Inklusion und Kooperation und der Abgleich dieser mit den Teamkolleg*innen war ein Ausgangspunkt. *Kollegiale Fallberatung* (vgl. Macha u. a. 2010) als Verfahren professioneller Praxisreflexion wurde in der Fortbildung eingeführt und kann gewinnbringend als regelmäßige Routine in einem Team oder einer Gruppe von Mitarbeitenden weitergeführt werden. In einem geschützten Rahmen werden berufliche Fragestellungen nach einem strukturierten Ablauf besprochen und die Ressourcen des Teams genutzt, um Lösungen zu entwickeln (vgl. Sroka 2021). Ein weiteres Vorgehen zur Unterstützung problemorientierter Teamentwicklung ist *Aktionsforschung* (Altrichter u. a. 2014). Die Teilnehmenden entwickeln eigene Forschungsfragen und bearbeiten diese mit Unterstützung der Fortbildner*innen über einen längeren Zeitraum (vgl. Danner 2021). Fortbildung in dieser Form zielt nicht nur auf feste Praktiken oder Wissensbestände, sondern ermutigt die Teilnehmenden sich als reflektierende und kompetente Praxisgemeinschaft zu verstehen und unterstützt durch Fachleute Wege für die eigenen Problemstellungen zu finden.

1 Das Projekt P-Ink (Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung) wurde unter dem Förderkennzeichen 01/NV1703 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (2017–2020).

3.4 Videogestützte Formate

Für diese Fortbildungsansätze kann Videografie eine bedeutende Unterstützungsmöglichkeit sein. In ihrem Forschungsüberblick zeigen Petko u. a. (2014, 348) auf, welche Möglichkeiten Videos in der Lehrkräftebildung bereitstellen. Anhand eigener Videos kann Best Practice gezeigt und kritische Situationen können reflektiert oder auch simuliert werden. Anhand fremder Videos können ebenfalls effektive Unterrichtsmethoden verdeutlicht, typische Routinen analysiert und alternative Handlungsstrategien entworfen werden. Zu den Potentialen und Wirkungen der videogestützten Lehrkräftebildung sowie zu den rechtlichen Grundlagen gibt es eine Fülle an Literatur (vgl. auch Sonnleitner u. a. 2018). Es existiert auch eine Meta-Datenbank zur Arbeit mit fremden Unterrichtsvideos². Fallbasiertes, problemorientiertes Arbeiten kann mit Hilfe von Videos gut unterstützt werden (vgl. Syring u. a. 2015, 680), ebenso wie alle Ansätze des situierten Lernens (vgl. Gerhardinger u. a. 2018, 177ff.).

3.5 Digitale Fortbildungen

Alle genannten Punkte sind auch in digitalen Lehrkräftefortbildungen realisierbar, wie sie seit Beginn der Corona-Pandemie z. B. als Webinare oder Blended-Learning-Angebote immer häufiger angeboten und genutzt werden (vgl. Kleinknecht (2021) im Projekt E-Lane³). Auch die digitalen Formate können den Qualitätskriterien guter Lehrkräftefortbildungen gerecht werden, gerade wenn sie nicht nur dem reinen Wissenserwerb dienen, sondern ko-konstruktive Zusammenarbeit unterstützen. Es ist auch in digitalen Fortbildungen möglich, Merkmale situierten Lernens zu nutzen, Mikroteaching und Core-Practices anzuwenden oder eine Fallberatung durchzuführen. Weitergehende und flexible Formen von Fortbildung werden durch die Tatsache, dass sich Personen aus verschiedenen Kontexten immer wieder unkompliziert über digitale Tools „treffen“ können, sogar erleichtert. In asynchronen Blended-Learning-Formaten kann Einzelarbeit an Fällen und Wissensinput, gestützt durch Videos und attraktive Kursformate, stattfinden. Synchrone Phasen dienen dann dem Austausch, dem Kennenlernen multipler Perspektiven und dem Transfer auf eigene Situationen. Eigene Videos erleichtern, wenn es datenschutzrechtlich möglich ist, die Aufnahme von Praxisübungen, die durch Videocoaching reflektiert und begleitet werden können. Durch die digitalen Möglichkeiten ist eine größere Unabhängigkeit von Zeit und Raum gegeben, die neue Formate entstehen lässt.

2 <https://unterrichtsvideos.net/metaportal/>

3 <https://digi-ebf.de/e-lane>

4 Folgerungen und Fazit

Es ist also vieles über hochwertige Fortbildungen bekannt und nichts davon ist billig oder schnell zu haben. Langfristige professionelle Lerngemeinschaften intensiv zu begleiten, professionelles Coaching und Feedback zu liefern, videogestützte digitale Lernumgebungen für fundierte Blended-Learning-Angebote zu entwickeln, ist personal- und zeitintensiv. Wenn man Professionalisierung (wie Helsper 2021, 54, siehe Abschnitt 1) sowohl in einer individuellen Perspektive als auch in einer gesellschaftlich-institutionellen Perspektive versteht, dann sollte es auch im Interesse der Länder sein, die rechtlich verpflichtenden Fortbildungen personell und finanziell zu unterstützen, um ein hochwertiges Angebot bereitzustellen, das die evidenzbasierten Qualitätskriterien erfüllt und sich bis auf die Ebene der Schüler*innen auswirkt. Neben der Verbesserung von Fortbildungen in Präsenz kann wie gezeigt eine gewisse Chance im digitalen Sprung durch die Corona-Pandemie liegen. Es könnten beispielsweise Blended-Learning-Kurse (weiter)entwickelt werden, die bestimmte Teile (z. B. die reine Wissensvermittlung) auslagern, andere (Coaching und Feedback) dafür aber umso intensiver betreuen. Zudem können Vernetzungen und professionelle Lerngemeinschaften entstehen, ohne dass Reisekosten anfallen. Die Wirkung dieser Angebote wiederum muss weiterhin beforscht werden.

Literatur

- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 283-307.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 469-520.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015): Beyond Dichotomies Competence Viewed as a Continuum. In: Zeitschrift für Psychologie 223 (1), 3-13.
- Bundesregierung (2020): Besprechung der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 12. März 2020. Online unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/beschluss-zu-corona-1730292>. (Abrufdatum: 07.05.2021).
- Carpenter, T. C. & Fennema, E. (1992): Cognitively Guided Instruction: Building in the knowledge of students and teachers. In: International Journal of Educational Research 17, 457-470.
- Danner, O. (2021): Aktionsforschung oder Wie können wir Probleme im inklusiven Klassenzimmer lösen? In: A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213 - 236.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (2011): Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Theoriebildung – Forschung – Anwendung – Studium. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-29.
- Fölling-Albers, M., Gebauer, S., Rank, A. & Hartinger, A. (2018): Situiertes Lernen in der Lehrer(fort)bildung. In: M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.): Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart. Münster, New York: Waxmann, 77-90.

- Frey, A. & Buhl, H.M. (2018): Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 199-213.
- Gebauer, S. (2019): Förderung von Lehrerkompetenzen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung. Zum Potenzial situierter Lernumgebungen in der Lehrerfortbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerhardinger, S., Heinisch, J., Rank, A., Sonnleitner, M., Unverferth, M. & Weiß, V. (2018): Lehrer/innenbildung für Inklusion - situierendes Lernen mit Videobeispielen in universitären Lehrveranstaltungen. In: M. Sonnleitner, S. Prock, A. Rank & P. Kirchoff (Hrsg.): *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich UTB, 177-192.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The power of feedback. In: *Review of Educational Research*, 77, 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinzel, F. & Marini, U. (2009): Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel. In: B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126-141.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Opladen/Toronto: Budrich/utb.
- Kleinknecht, M. (2021): *Lehrkräftefortbildungen entwickeln und erforschen*. Vortrag auf der Tagung „Wie viel Wissenschaft braucht Lehrerfortbildung?“ am 16.03.2021 an der Universität Regensburg.
- Köller, O. (2018): *Wissenschaftliche Begleitung des Mathematikunterrichts in Hamburg*. Bericht der Mathematik-Expertenkommission. Online unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/11904704/a80cee49fc0feb7d6d810b6514f1c108/data/mathegutachten.pdf>. (Abrufdatum 10.05.2021).
- Krauss, S. (2020): *Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Stuttgart: Klinkhardt, 154-162.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf. (Abrufdatum: 07.05.2020).
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012): *Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen*. In: *Schulpädagogik heute* 5(3), 1-17.
- Lipowsky, F. (2004): *Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis*. In: *Die deutsche Schule* 96 (4), 462-479.
- Lipowsky, F. (2011): *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung*. In: E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 398-417.
- Lipowsky, F. (2014): *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung*. In: E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete Auflage). Münster: Waxmann, 511-541.
- Macha, H., Lödermann, A.-M., Bauhofer, W. (2010): *Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerbildung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Schneider Kavanagh, S. (2013): *Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity*. In: *Journal of Teacher Education* 64 (5), 378-386.
- Miller, S., Martschinke, S., Götz, M., Hartinger, A., Kucharz, D., Liebers, K. & Möller K. (2019): *Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin*. In: Ch. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenke, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 22-33.

- Möller, K., Hardy, I., Jonen, A., Kleickmann, T. & Blumberg, E. (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe — Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua. Münster: Waxmann, 161-193.
- Petko, D., Prasse, D. & Reusser, K. (2014): Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos. Eine Übersicht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 247-261.
- Quittenbaum, N. & Lüders, M. (2020): Trainingsprogramme in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 713-720.
- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012): Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5 (2), 80-199.
- Rank, A., Quante, A., Sroka, S. & Munser-Kiefer, M. (2022): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem - Ergebnisse aus dem Projekt P-ink. In: F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker, M. Urban (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Grundschule. Münster, Waxmann, 23-45.
- Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020): Fort- und Weiterbildung im Beruf. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 644-651.
- Sonnleitner, M., Prock, S., Rank, A. & Kirchhoff, P. (Hrsg.) (2018): Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich UTB.
- Sroka, S. (2021): Kollegiale Beratung. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189- 212.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015): Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18(4), 667-685.
- Terhart, E. (2001): Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik 47(4), 549-558.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007): Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington, New Zealand: Ministry of Education

Ewald Kiel und Sabine Weiß

Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung

1 Struktur der Ausbildung von Grundschullehrer*innen

In einem föderalen Land wie der Bundesrepublik Deutschland ist die organisatorische Vielfalt der Ausbildung von Lehrkräften außergewöhnlich groß. Die Ausbildung von Grundschullehrkräften findet an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, in Studiengängen mit Staatsexamen, einer Bachelor-Master-Struktur oder einer Kombination aus beidem statt. Darüber hinaus ist die zweite Ausbildungsphase, der Vorbereitungsdienst oder das Referendariat, sowohl in Hinblick auf den Zeitrahmen (1-2 Jahre) als auch die Struktur sehr disparat. Das macht eine Bestimmung der Wirksamkeit schwer. An Gemeinsamkeiten lässt sich festhalten: Es gibt

1. eine erste und zweite Ausbildungsphase, erst an der Universität oder Pädagogischen Hochschule, dann in den Schulen und Studienseminaren;
2. vier Komponenten, eine fachwissenschaftliche, eine fachdidaktische, eine erziehungswissenschaftliche und eine schulpraktische Ausbildung;
3. eine Ausbildung von Grundschullehrkräften in mehreren Fächern, das sind in den meisten Bundesländern Deutsch und/oder Mathematik, bisweilen auch Sachunterricht;
4. von der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) entwickelte Standards, die ein Profil der grundsätzlichen Kompetenzen von Lehrkräften geben in Hinblick auf das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, Schule Innovieren;
5. eine Rahmenvereinbarung der KMK (1997) für die Grundschullehrer*innenausbildung, in der dieser ein besonderer Erziehungsauftrag erteilt wird: Die Lehrenden sollen auf eine Klassenlehrer*innentätigkeit vorbereitet werden; dies ist einer der wenigen internationalen Standards (Blömeke 2006).

Über diese Gemeinsamkeiten hinaus ist weiter zu sagen, dass die Lehrer*innenausbildung generell kontinuierlicher Veränderung unterliegt, z. B. in ihrer Struktur, Institutionalisierung oder funktionalen Einbettung in das Bildungs- und Schulsystem. Gleiches gilt, wie schon angeführt, für die Variation an Ausbildungssystemen, -institutionen und -programmen (König & Blömeke 2020) – national wie international. Viele dieser Veränderungen gehen einher mit geänderten normativen Vorstellungen oder Überzeugungen darüber, was eine Grundschul-

lehrkraft leisten soll. In Deutschland wie auch in anderen Ländern erfolgt eine zunehmende Akademisierung der Ausbildung – weg von dem, was man als „verberuflichte Mütterlichkeit“ bezeichnet hat hin zu einer professionellen Lehrkraft, die wissenschaftsbasiert ihr Handeln plant, umsetzt und reflektiert (Murray & Passy 2014; Wildgruber & Becker-Stoll 2011). Fragen der Wirksamkeit von Ausbildung lassen sich von den vielfältigen Entwicklungen, die hier nur skizzenhaft genannt wurden, nicht trennen. Um Klarheit in diesem vielfältigen Geflecht zu gewinnen, klären die Autorin und der Autor dieses Beitrags zunächst die Begriffe Wirksamkeit und Wirksamkeitsmessung und stellen dann aktuelle empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit der Grundschullehramtsausbildung vor.

2 Wirksamkeitsforschung

Grundsätzlich geht es bei der Forschung zur Wirksamkeit der Lehrer*innenausbildung darum, Hinweise zu erbringen, welche Stärken und Schwächen in einem bestimmten Lehrer*innenbildungsprogramm oder -system bestehen (Hascher 2014). Es geht um Fragen wie: Was ist gelungen? Was ist nicht gelungen? Welche Kritik ist berechtigt oder unberechtigt? Zu solchen und ähnlichen Fragen gibt es seit vielen Jahren viele Äußerungen – selten jedoch evidenzbasiert. Der Mangel an evidenzbasierter Forschung zur Wirksamkeit von Lehrer*innenbildungsprogrammen ist ein immer wiederkehrender Topos in der Diskussion seit mindestens 20 Jahren (z. B. Hascher 2014; Terhart 2012). Die variierende Wiederkehr dieses Topos hat unter anderem damit zu tun, dass viele unterschiedliche Perspektiven bestehen, um die oben genannten Fragen zu beantworten. Es sind mindestens gesellschaftliche, institutionelle, curriculare, bürokratische und wissenschaftlich-theoretische Perspektiven möglich. Ebenso gibt es unterschiedliche Akteursperspektiven, unter anderem die der Lehrkräfte, Schüler*innen und der Eltern. Diese unterschiedlichen Perspektiven, mit denen unterschiedliche Ziele und Interessen verknüpft sind, machen Wirksamkeitsforschung sehr komplex.

Forschungsmethodisch spricht man in diesem Zusammenhang von der „Reichweite“ der Forschung (König & Blömeke 2020). Das betrifft einerseits die Frage, wer in die Forschung einbezogen wird, und andererseits, wie weitreichend die Aussagen sind, die man treffen kann. Galluzzo und Craig (1990, 603) differenzieren in Hinblick auf die dazu bestehende Forschung in Studien, die die Lehrer*innenausbildung selbst, z. B. ihre Organisation, Struktur, Prozesse oder Ergebnisse, untersuchen; diese erfüllen die Funktion der Programmevaluation. Hingegen Arbeiten, die auf Zusammenhänge in der angenommenen Wirkungskette von Ausbildung – Lehrer*innenhandeln – Schüler*innenergebnisse fokussieren, validieren die Programme mit Außenkriterien; sie überprüfen eine weitaus größere Funktionsreichweite der Lehrer*innenausbildung. Im Kontext der Programmevaluation gibt es eine Reihe von Untersuchungen. Deutlich weniger

Studien liegen zur Programmvalidierung vor. Dies betrifft explizit das Feld der Grundschulforschung, das durch viele Programmevaluationen charakterisiert ist, sichtbar z. B. im Bereich Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache.

Neben der Reichweite der Wirksamkeitsforschung spielt die Frage, an welchen Kompetenzen und Performanzen sich Wirksamkeit zeigt, eine wichtige Rolle. Fasst man gegenwärtige Ansätze der Expertiseforschung, der Modelle professioneller Lehrer*innenkompetenz und des Angebot-Nutzungsmodells zusammen, ergeben sich folgende Bereiche von Wirksamkeit, die Krauss u. a. (2020) in ihrem Kaskadenmodell zusammenfassen.

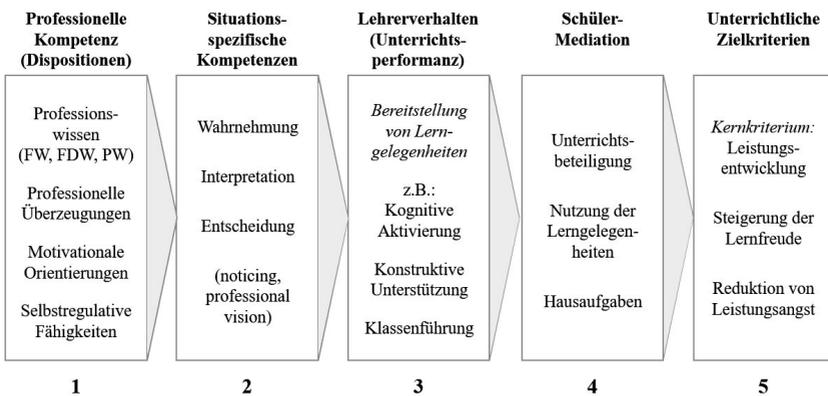


Abb. 1: Kaskadenmodell von Krauss u. a. (2020)

Das Modell lässt sich in Hinblick auf die Wirksamkeit wie folgt lesen: Die ersten drei Kästen zeigen theoriegestützt Bereiche, in denen Lehrer*innenausbildung wirksam sein kann. Der vierte und fünfte Kasten verweisen im Sinne der Reichweitendiskussion auf Aspekte der Wirkungskette. Lehrer*innenausbildung ist umso wirksamer, je mehr sie dazu beiträgt, dass die Schüler*innen sich in Abhängigkeit von den unterrichtlichen Zielkriterien engagieren.

1. Unter *Professioneller Kompetenz* versteht man Professionswissen, das Shulman (1986) folgend üblicherweise in die drei Bereiche Fachwissen (content knowledge), fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge) und pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge) unterteilt wird. Modelle professioneller Kompetenz von Lehrer*innen, etwa Baumert und Kunter (2006), beziehen zusätzlich professionelle Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten ein. Auf der Professionellen Kompetenz liegt der Fokus dieses Beitrags.

2. *Situationspezifische Kompetenzen* sind Prozesse der situationsangemessenen Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung in konkreten Situationen. Im Englischen spricht man von *noticing and professional vision*.
3. Es ist eine Sache, Kompetenzen zu haben, eine andere, dass Lehrkräfte diese in eine *gelungene Unterrichtsperformanz* umsetzen. Wirksamkeit muss auch dahingehend nach der Performanz fragen, dass Lehrende Lerngelegenheiten für Lernende bereitstellen.
4. In der Praxis ist Lehrer*innenausbildung im Sinne der *Schüler-Mediation* nur wirksam, wenn sich Schüler*innen aufgrund der Kompetenzen der Lehrkräfte im Unterricht beteiligen, Lerngelegenheiten nutzen, Hausaufgaben erfolgreich bewältigen etc.
5. Dabei müssen *unterrichtliche Zielkriterien* erreicht werden, z. B. eine Entwicklung der Leistung, eine Steigerung der Lernfreude oder eine Reduktion von Leistungsangst.

Grundsätzlich bedeuten die hier vorgetragenen Überlegungen, dass Wirksamkeitsforschung komplexer Designs bedarf, auch wenn die Gefahr der Konfundierung gegeben ist, wenn entscheidende Drittvariablen und ihre Kovariationen unberücksichtigt bleiben und die Gefahr von Fehlschlüssen besteht (König 2013).

3 Befunde zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung

Projekte zur Wirksamkeit der Lehrer*innenausbildung der letzten Jahre setzen auf eine standardisierte Erfassung von Wissen mit entsprechenden Testverfahren und basieren meist auf großen, oft international angelegten Surveys. In diesem Gesamtkontext ist die Forschung zum Primarbereich allerdings eher unterrepräsentiert. Ein erheblicher Teil der Studien beschäftigt sich mit der Sekundarstufe. Ein großes internationales Review der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) von 2019 zum pädagogischen Fachwissen, das Studien mit insgesamt 10.769 Lehrer*innen und 853.452 Schüler*innen einbezieht, dokumentiert, dass nur 11% der quantitativen und 20% der qualitativen Studien explizit den Grundschulbereich betrafen. 27% der quantitativen und 16% der qualitativen Studien haben die Primar- und Sekundarstufe zusammengefasst (OECD 2019, 42). In Hinblick auf die Schüler*innen befassten sich in den quantitativen 15% und in den qualitativen Studien 29 % nur mit der Grundschule, während 5% im quantitativen und 6% im qualitativen Bereich beide Schüler*innengruppen zusammenfassten.

Professionelle Kompetenz als Gegenstand der Grundschulforschung adressiert auf der Ebene von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen vor allem Mathematik und Mathematikdidaktik, zudem liegen Arbeiten zu pädagogischem Wissen vor.

Einzelne Studien greifen Sachunterricht und Deutsch bzw. Schriftspracherwerb auf. Ein zunehmend intensiv beforschter Gegenstand ist Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache, der daher auch in diesem Beitrag aufgegriffen wird. Situations-spezifische Kompetenzen und die Performanz von Lehrkräften sind in die Ergebnisdarstellung zu den professionellen Kompetenzen integriert.

3.1 Professionswissen

3.1.1 Fachwissen und fachdidaktisches Wissen

Mathematik, Sachunterricht, Deutsch

Verschiedene nationale und internationale Untersuchungen der letzten Jahre haben sich mit dem Professionswissen von (angehenden) Lehrkräften beschäftigt. Insbesondere fachdidaktisches Wissen ist ein einflussreicher Prädiktor für Schüler*innenleistungen (Baumert u. a. 2010). Meist standen (zukünftige) Mathematiklehrkräfte aus der Sekundarstufe I im Mittelpunkt, selten die aus dem Primarbereich. Standardisierte Studien zum Grundschullehrantsstudium befassen sich ebenfalls häufig mit Mathematik. Ihre Ergebnisse dokumentieren einen Zuwachs in mathematischem und mathematikdidaktischem Wissen während des Studiums. Im Projekt MT21 (Mathematics Teaching in the 21st Century) haben Studierende am Ende der universitären Ausbildung und Referendar*innen einen deutlichen Leistungsvorsprung gegenüber Studienanfänger*innen (Blömeke u. a. 2008). Auch im Projekt KLIMAGS (Kompetenzorientierte LehrInnovation im MATHematikstudium für die GrundSchule) lässt sich ein deutlicher Lernzuwachs nach dem Absolvieren entsprechender Lehrveranstaltungen feststellen, ebenso aber auch Vergessenseffekte, die den langfristigen Lernzuwachs relativieren (Kolter u. a. 2018). Blömeke u. a. (2010) nehmen in TEDS-M (Teacher Education and Development: Learning to Teach Mathematics) eine international vergleichende Perspektive ein: Angehende Grundschullehrkräfte aus Deutschland liegen mit ihren mathematischen und mathematikdidaktischen Leistungen signifikant über dem Mittelwert der TEDS-M-Länder, bleiben allerdings ebenso deutlich hinter den Leistungen zukünftiger Lehrkräfte aus den Ländern an der Spitze zurück. Lerngelegenheiten und Kompetenzen variieren stark. In der reinen Primarstufenlehrer*innenausbildung mit Mathematik als Schwerpunkt gelingt es im internationalen Vergleich offenbar, ein hinreichendes mathematisches und mathematikdidaktisches Fundament zu sichern. Die Leistungsspitze ist allerdings schmal und Blömeke u. a. (2010) schlussfolgern, dass drei Viertel der zukünftigen Lehrkräfte Unterrichtsprozesse in Mathematik nicht mit hinreichender Sicherheit geeignet strukturieren und evaluieren können. Kompetenzzuwächse sind, exemplarisch zeigt dies Eilerts (2009), in erheblichen Maße abhängig von persönlichen Voraussetzungen wie Abiturnote, Geschlecht, elterliche Bildungsnähe oder Motivation.

Die Erfassung der Wirksamkeit der Sachunterrichtsausbildung ist erschwert dadurch, dass die Ausbildung nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch den Hochschulstandorten deutlich differiert. Die Ausbildung erfolgt disziplinar oder integriert, naturwissenschaftlich oder gesellschaftswissenschaftlich ausgerichtet (Drechsler & Gerlach 2001); letztere Orientierung wird von Grundschullehrer*innen besonders gerne gewählt (Dürr 2010). Zum fachdidaktischen Professionswissen im Sachunterricht liegen Befunde vor, die dessen Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schüler*innen nachweisen (Lange u. a. 2012). Zudem zeigt sich, analog zu Studien zu Mathematik: Diejenigen, die Sachunterricht studiert haben, schneiden im Bereich des fachdidaktischen Wissens im Sachunterricht besser ab als die, die es nicht studiert haben (Lange u. a. 2012).

Einschlägige Forschungsergebnisse aus großen Surveys zu Deutsch im Primarbereich gibt es derzeit nicht. Sowohl bei Instrumenten zur Erfassung von fachlichem und fachdidaktischen Wissen als auch entsprechenden Ergebnissen steht erneut der Sekundarbereich im Fokus. Ausgewählte Studien nehmen den schriftsprachlichen Anfangsunterricht und spezifische Aspekte mit expliziter Bedeutung für die Schüler*innen in den Blick. Hanke u. a. (2018) zeigen in ihrer Studie, dass linguistisches Grundlagenwissen (Graphematik, Phonologie, Morphologie, Orthografie, Syntax, Leseprozess) und fachdidaktisches Wissen (mit den Bereichen curriculares, entwicklungsbezogenes, diagnostisches und vermittlungsbezogenes Wissen) im Laufe der Lehramtsausbildung zunehmen. Für die lesedidaktische Ausbildung berichten Rutsch u. a. (2018) von einem Kompetenzzuwachs, dies mit kleinen Effektstärken. In den letzten Jahren haben sich mit dem Ansatz situierter Lernumgebungen und videogestützter Verfahren konzeptionelle Ansätze entwickelt, die sich dem Fach Deutsch und dem schriftsprachlichen Anfangsunterricht widmen. Exemplarisch dokumentieren Fölling-Albers u. a. (2004), dass Studierende in der situierter Lernumgebung nötiges Fachwissen zum Schriftspracherwerb sowie Diagnose- und Förderkompetenzen erwerben können.

Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache

Ein sich derzeit schnell entwickelnder Forschungsschwerpunkt evidenzorientierter Implementation ist der Bereich Sprachbildung, unter dem Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit subsumiert sind (Becker-Mrotzek & Woerfel 2020). Hierzu liegen keine Standards der KMK für Lehrpersonen bzw. Lehramtsstudierende vor, weil DaZ kein Unterrichtsfach ist. Das Ziel der schulischen Implementierung liegt darin, neben einzelnen zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen sprachliche Bildung durchgängig in den schulischen Alltag zu integrieren. Daher ist das Ziel der universitären Ausbildung die Vermittlung einer meist als generisch begriffenen Kompetenz, die Lehrende zu einem sprach- und vielfaltssensiblen Unterricht befähigen soll (Köker 2018). Sprachbildung agiert als Querschnittsdisziplin, deren Inhalte zusätzlich zu fachbezogenen, fachdidaktischen und pädagogischen Themen in meist geringem Umfang studiert werden (Baumann 2017).

Für Lehramtsstudierende wurden in den letzten Jahren vermehrt Angebote geschaffen, um Kompetenzen für Sprachbildung zu entwickeln. Das Angebot bzw. dessen Implementierung ist allerdings sehr disparat (Becker-Mrotzek & Woerfel 2020): Wo Angebote bestehen, differieren diese nach Verpflichtungsgrad und Gestaltung. Beispielsweise gibt es einen additiven Ansatz mit einem eigenständigen Modul für DaZ und ein integriertes Modell, in dem die DaZ-Kompetenz in bereits bestehende Module integriert vermittelt wird (Stangen u. a. 2020). Trotz vieler Angebote fehlt es an Evaluationen (Witte 2017, 360), was unter anderem dem geschuldet ist, dass der Einsatz von sprachsensiblen Konzepten derzeit vielfach erst erprobt wird und daher auch die empirische Überprüfung der Wirksamkeit noch am Anfang steht (Koch-Priewe 2018). Standardisierte Instrumente befinden sich im Entwicklungsprozess, daher werden meist Selbsteinschätzungen herangezogen. Einige wenige Evaluationsstudien zu Sprachbildung bzw. DaZ liegen vor, auf deren Befunde exemplarisch verwiesen werden kann. Wegweisend für die Erfassung von DaZ-Kompetenzen ist das DaZKom-Modell: Dieses modelliert und definiert die Bestandteile dieser Kompetenz im Hinblick auf generische Anforderungen von sprach- und vielfaltssensiblen Fachunterricht. Das gleichnamige Messinstrument (Ehmke & Hammer 2018) basiert auf Standards, die Studierende bezüglich ihrer DaZ-Kompetenz erreichen können. Die Ergebnisse bestehender Studien gehen in eine einheitliche Richtung. Auch wenn Lehrangebote zu DaZ meist nur einen geringen Umfang des Lehramtsstudiums abdecken, führt das Absolvieren von Lerngelegenheiten zu mehr DaZ-Kompetenz (u. a. die Prä-Post-Studien von Berkel-Otto u. a. 2020; Paetsch u. a. 2019; Schroedler & Stangen 2019). Allerdings, auch wenn Studierende ihre Kompetenz durch entsprechende Lernangebote ausbauen, bleibt diese insgesamt auf einem niedrigen Niveau. Das zeigt sich auch dort, wo der DaZKom-Test eingesetzt wird: Nur wenige Studierende erreichen den dort definierten Regelstandard. Stangen u. a. (2020) berichten beispielsweise, dass die Hälfte der Studierenden auf der untersten Kompetenzstufe bleibt. Die Kompetenzzuwächse fallen, wenn auch meist mit kleinen Effekten, stärker aus, wenn Studierende eine Fremdsprache oder Deutsch studieren (Hammer u. a. 2015; Paetsch u. a. 2019; Stangen u. a. 2020). Ob dieses niedrige Kompetenzlevel angehende Lehrende später im Beruf zu situationsspezifischer Wahrnehmung und angemessener Reaktion befähigt, ist derzeit Gegenstand der Forschung (Hecker u. a. 2020).

3.1.2 Pädagogisches und bildungswissenschaftliches Wissen

Entgegen der Testung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen haben die Erfassung von pädagogischem Wissen und die damit verbundene Wirksamkeitsforschung eine kürzere Tradition (König & Blömeke 2009). Dennoch liegen Studien vor, mittels derer sich positive Auswirkungen von pädagogisch-psychologischem Wissen und Können zeigen, beispielsweise auf die Effizienz von Klassenführung

und konstruktiver Lernunterstützung (Voss u. a. 2014). In der zuvor erwähnten großen OECD-Studie wird über alle Schulformen hinweg, die Primarstufe eingeschlossen, konstatiert, dass pädagogisches und bildungswissenschaftliches Wissen eine wichtige Voraussetzung für qualitativollen und effektiven Unterricht ist; Kompetenzen in diesem Bereich erwiesen sich als wichtige Indikatoren für eine gute Unterrichtsexpertise (OECD 2019, 61). Diese schulartenübergreifende Tendenz zeigt sich auch, wenn man sich die Ausbildung von Grundschullehrer*innen anschaut.

Das erziehungswissenschaftliche Studium setzt sich aus mehreren Disziplinen und Komponenten zusammen, deren Gewichtung, Vielfalt und Verbindlichkeit erheblich variieren (Nolle 2004). Zudem ist kaum einheitlich definiert, was man unter pädagogischem Wissen versteht. Das erschwert die Erfassung von Wirksamkeit. Eine nähere Beschreibung und Untergliederung liegt dem TEDS-M-Test zugrunde, in dem pädagogisches Wissen, unter Bezugnahme auf das Unterrichten als Kernaufgabe von Lehrenden und Erkenntnissen der Unterrichtsforschung und Allgemeinen Didaktik, durch die Anforderungen Strukturierung von Unterricht, Umgang mit Heterogenität, Klassenführung, Motivierung und Leistungsbeurteilung definiert und strukturiert wird (König & Blömeke 2009).

Die Befundlage ist durch einen Kompetenzzuwachs im pädagogischen Wissen durch die Ausbildung charakterisiert. Zukünftige Grundschullehrer*innen verfügen am Ende der Ausbildung über mehr erziehungswissenschaftliches Wissen als Anfänger*innen, in MT21 erfasst durch offene Aufgaben zu Unterrichtsplanung, Lernzielkontrolle und dem Umgang mit sozialer Ungleichheit (Blömeke u. a. 2008). Auch TEDS-M (Blömeke u. a. 2010) zeigt mit dem Voranschreiten der Ausbildung bessere Ergebnisse bei der Testmessung von pädagogischem Unterrichtswissen. Mit Blick auf Teilskalen des Tests erwarben zukünftige Lehrkräfte während der ersten Ausbildungsphase vorwiegend deklarativ-konzeptionelles Wissen und schnitten nach der praktischen zweiten Phase auf der Subskala für den praktischen Wissenstest viel besser ab (König 2013). Die LEK-Studie (Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden) gibt differenzierte Einblicke: Grundschullehramtsstudierende machen erhebliche Lernfortschritte v.a. im Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Unterricht und dessen Strukturierung (König & Seifert 2012). In den Kontexten Klassenführung, Motivierung und Leistungsbeurteilung sind die Wissenszuwächse etwas geringer. Ähnliche Ergebnisse zeigen auch Studien zur Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens wie BilWiss (Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz bei Lehramtskandidaten). Auch dieses nimmt bei angehenden Grundschullehrkräften während der Ausbildung zu (Linninger u. a. 2015).

Einige Teilkonstrukte pädagogischen Professionswissens sind Gegenstand eigener Studien. Dies trifft unter anderen für den Umgang mit Heterogenität, häufig

gekoppelt mit oder definiert als diagnostisches Wissen, und für Klassenführung zu. Diese Untersuchungen beziehen teilweise situationsspezifische Kompetenzen mit ein. Sie nutzen häufig fall- oder videobasierte Verfahren, die einer Förderung von Fähigkeiten der Wahrnehmung, Interpretation und Handlungsentscheidung in konkreten Situationen und deren Messung dienen (Gold u. a. 2017). Exemplarisch lässt auf Studien zu Klassenführung verweisen, die eine Wirksamkeit belegen (Gold u. a. 2017; Kramer u. a. 2017).

Durchwegs sind einflussnehmende Faktoren zu berücksichtigen. Auf Ebene von Ausbildung bzw. Hochschule beeinflusst die Unterrichtsqualität in den Vorlesungen und Seminaren über Pädagogik das Erreichen theoretischer Wissenskomponenten, während sich Maßnahmen der Unterrichtspraxis zusammen mit schulischen Lernmöglichkeiten auf das Erreichen praktischer Wissenskomponenten auswirken (Klemenz u. a. 2019). Auf individueller Ebene sind z. B. pädagogisches Vorwissen und Berufswahlmotivation bedeutsam (König & Seifert 2012).

3.2 Professionelle Überzeugungen

Wirksamkeit von Lehrer*innenausbildung zeigt sich nicht nur im Zuwachs von Kompetenzen, sondern besonders auch in der Umsetzung dieser Kompetenzen in gutem Unterricht. Ob vorhandene Kompetenzen von Lehrkräften im Unterricht zu gelungener Performanz werden, ist unter anderem von professionellen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten abhängig. Diese tragen erheblich dazu bei, vorhandene Kompetenzen in dem komplexen Konglomerat von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogisch-bildungswissenschaftlichem Wissen im wahrsten Sinne des Wortes praktisch werden zu lassen. Sie filtern die Wahrnehmung von Lehrer*innen, verstärken die Nutzung von vorhandenem Wissen und setzen Rahmen möglichen Handelns (OECD 2019, 19). Exemplarisch liegt im Folgenden der Fokus auf professionellen Überzeugungen.

Überzeugungen sind relevant für die Ausbildung von Lehrkräften, da sie Einfluss auf die Unterrichtspraxis und das Lernen von Schüler*innen nehmen (Pajares 1992; Voss u. a. 2011; zum Begriff Überzeugungen siehe Reusser u. a. 2011). Ihre Veränderung gilt gleichermaßen als die schwerste und wichtigste Aufgabe von Lehrer*innenausbildung (Thompson 1992, 135). Studien der letzten Jahre gehen von Lernkonzepten im Sinne des situierten Lernens aus, die den Lehr-Lern-Prozess als subjektiven Konstruktionsprozess betonen und entsprechende Überzeugungen bei Studierenden verstärken sollen (Reusser u. a. 2011).

Ein Forschungsschwerpunkt liegt auf fachlichen und fachdidaktischen Überzeugungen, häufig in Zusammenhang mit Auswertungen der TEDS-M-Daten. Ähnlich dem Professionswissen dominieren auch hier mathematikorientierte Fragestellungen. Überzeugungen verändern sich durch das Absolvieren von Hochschulveranstaltungen (siehe die Metaanalyse von Liljedahl u. a. 2005). Exem-

plarisches für Mathematik wandeln sich zu Beginn des Studiums vorherrschende transmissiv-lerntheoretische Überzeugungen hin zu einem konstruktivistisch geprägten Bild von Mathematikunterricht, das als vorteilhaft für die Leistungsentwicklung der Schüler*innen gilt (Voss u. a. 2011). Insgesamt wird in der Grundschullehrer*innenausbildung allerdings eine geringe Selbstwirksamkeit in Hinblick auf fachbezogenes Lehren konstatiert (Petersen & Treagust 2014; Reichhart 2018). Das trifft besonders für fachfremd erteilten Unterricht zu, etwa den Sportunterricht, der an Grundschulen nur zu 50% von dafür ausgebildeten Lehrkräften erteilt wird (Liebl 2018), oder den Musikunterricht, der zwischen 75% und 80% fachfremd unterrichtet wird (Schellberg 2018). Darin spiegelt sich wider, dass Zusammenhänge zwischen (selbsteingeschätzten) pädagogischen oder fachdidaktischen Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen bestehen (O'Neill & Stephenson 2012; Palmer 2002): Der Zuwachs an pädagogischem, didaktischem und fachlichem Wissen kann eine Erfolgserfahrung und somit eine Quelle für positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sein; universitäre Lehrveranstaltungen können diese durch die Vermittlung von handlungsnahem Wissen vermutlich positiv beeinflussen. Für zukünftige Lehrer*innen an Grundschulen lässt sich dies erneut an Klassenführung aufzeigen: Studierende, die einen höheren Lernzuwachs hinsichtlich ihrer Fähigkeit aufwiesen, klassenführungsrelevante Ereignisse zu erkennen und theoriebasiert zu interpretieren, verzeichneten bei Gold u. a. (2017) einen höheren Anstieg in ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung. Selbstwirksamkeit lässt sich in der Ausbildung stärken durch eine Schulung der Wahrnehmung, wie fachliche oder wissenschaftliche Inhalte gelehrt und gelernt werden, praktische Aktivitäten in der Ausbildung, eine Dopplung von Lehr-Lernprozessen und spezielle Kurse für Grundschullehrer*innenstudierende, die nicht Teil einer allgemeinen fachwissenschaftlichen Ausbildung etwa in Mathematik, Musik oder Physik sind (Palmer u. a. 2015; Schellberg 2018).

Einen weiteren Forschungsschwerpunkt bilden inklusionsbezogene Überzeugungen, dessen Ziel darin liegt, dem nachzugehen, ob Reformbemühungen zu einer proinklusionen Haltung bzw. Vermittlung inklusionsorientierter Überzeugungen in der Lehrer*innenausbildung ihre Wirksamkeit zeigen. Hierfür werden, im Sinne einer Programmevaluation, verschiedene Lehrveranstaltungsformate evaluiert. Auch wenn unterschiedliche Operationalisierungen und Messinstrumente zu inklusionsbezogenen Überzeugungen die Ableitung einheitlicher Befunde erschweren, zeigt das systematische Review von Ruberg und Porsch (2017) positive Entwicklungstendenzen, die die Autorinnen auf die Reformbemühungen in der Ausbildung zurückführen. Das Lehrprojekt EKBI (Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion) weist, unter Einbezug fachdidaktischer Fragestellungen, positive Effekte für unterrichtsbezogene Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studierenden auf: Diese sehen sich eher in der Lage, im inklusiven Unterricht Einfluss auszuüben und schreiben sich eine

höhere lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung zu (Görich u. a. 2019). Junker u. a. (2020) dokumentieren solche Effekte breiter angelegt für heterogenitätssensible Lehrformate, die die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich einer heterogenen Schüler*innenschaft stärken. Schüler*innenbezogene Überzeugungen verändern sich, exemplarisch bei Keller-Schneider (2013), im Ausbildungsverlauf ebenfalls: Studierende der Primarstufe gewinnen vor allem bezüglich lernorientierter Überzeugungen (Schüler*innen arbeiten im Unterricht mit, weil sie etwas lernen wollen), während vermeidungsorientierte Überzeugungen (Schüler*innen vermeiden im Unterricht Anforderungen) bedeutsam abnehmen.

4 Ausblick und Trends

Studien der letzten Jahre zeigen komplexe und ausdifferenzierte methodische Zugänge zum Feld der Wirksamkeitsforschung. Zunehmend werden in der Lehramtsausbildung erworbene Kompetenzen auf ihre Wirkung auf die Adressat*innen, vorrangig die Schüler*innen, überprüft, um die Reichweite der über Wirksamkeit getroffenen Aussagen erhöhen zu können. Studien nutzen forschungsmethodische Zugänge wie Videografie, die situationsspezifische Kompetenzen, deren Bedeutung wie auch Entwicklung, einbeziehen (Gold u. a. 2017). Darüber hinaus setzen komplexe Designs alle angeführten Bereiche der Forschung zu Wirksamkeit – Professionswissen, situationsspezifische Kompetenzen, personale Merkmale – in Beziehung, um deren Veränderung und gegenseitige Bedingtheit im Sinne moderierender und medierender Effekte vertieft zu untersuchen. So sind Schlussfolgerungen möglich, die über Programmevaluationen hinausgehen. Daraus resultiert für sich aktuell entwickelnde Forschungsgegenstände wie Sprachbildung/DaZ, die derzeit durch Programmevaluation geprägt sind, das Desiderat, diese hinsichtlich ihrer Reichweite in den Blick nehmen und sich mit Effekten für die Schüler*innen auseinander zu setzen (Hecker u. a. 2020). Auf inhaltlicher Ebene bestehen Desiderate, die Grundschulforschung entgegen der Dominanz mathematikbezogener Fragestellungen zu verbreitern. Besonders große Studien zur Wirksamkeit haben Deutsch und Schriftspracherwerb bisher weitgehend ausgeklammert.

Literatur

- Baumann, B. (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 9-26.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9 (4), 469-520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. & Tsai, Y.-M. (2010): Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. In: *American Educational Research Journal* 47 (1), 133-180.
- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T. (2020): Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 98-104.
- Berkel-Otto, L., Böttger, L., Fischer, N., Vasylyeva, T., Hammer, S. & Niederhaus, C. (2020): Weiterbildendes Studium „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit“ an der Universität Paderborn. Ausgestaltung und Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme im Bereich Inklusion. In: *Journal für Psychologie* 27 (2), 237-262.
- Blömeke, S. (2006): Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (3), 393-416.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010): *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Drechsler, B. & Gerlach, S. (2001): Naturwissenschaftliche Bildung im Sachunterricht: Problembebereich bei Grundschullehrkräften. In: J. Kahlert & E. Inckemann (Hrsg.): *Wissen, Können und Verstehen. Über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 215-225.
- Dür, C. (2010): Kompetenzentwicklung bei Studierenden im Studienteilbereich Sachunterricht: Eine Wirkungsanalyse im naturwissenschaftlichen Lehr-/Lernbereich. In: J. Abel (Hrsg.): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann, 261-269.
- Ehmke, T. & Hammer, S. (2018): Skalierung und dimensionale Struktur des DaZKom-Testinstruments. In: T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 135-156.
- Eilerts, K. (2009): *Kompetenzorientierung in der Mathematik-Lehrerausbildung. Empirische Untersuchung zu ihrer Implementierung*. Münster: LIT.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizović, D. (2004): Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), 727-747.
- Galluzzo, G. & Craig, J. (1990): Evaluation of preservice teacher education programs. In: R.W. Houston (Ed.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 599-616.
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2017): Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (Suppl 1), 115-136.
- Görich, K., Kassis, W., Kunze, I., Hollen, M. & Ossowski, E. (2019): Inklusionsbezogene Lehrer*innenbildung im Tandemformat - Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. In: *Qualifizierung für Inklusion* 1 (1). Online unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/10> (Abrufdatum 07.05.2021).

- Hanke, P., König, J., Becker-Mrotzek, M., Bellmann, A.-K., Pohl, T., Schabmann, A., Schmitt, R. & Strauß, S. (2018): Professionelle Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften zum basalen Lesen- und Schreibenlernen – ein interdisziplinäres Projekt. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 172-177.
- Hammer, S., Carlson, S.A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Rosenbrock, S. & Schulze, N. (2015): Kompetenzen von Studierenden. In: S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.): *Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments*. Weinheim und Basel: Beltz, 32-54.
- Hascher, T. (2014): Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.)*. Münster: Waxmann, 542-571.
- Hecker, S.-L., Falkenstern, S. & Lemmrich, S. (2020): Zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz. Zur Relevanz situationsspezifischer Fähigkeiten und zum Stand ihrer Ausbildung bei Lehrkräften aller Fächer in der Domäne DaZ. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (1), 565-584.
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C. & Kürten, R. (2020): Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. In: *Empirische Sonderpädagogik* 12 (1), 45-63.
- Keller-Schneider, M. (2013): Schülerbezogene Überzeugungen von Studierenden der Lehrerbildung und deren Veränderung im Rahmen einer Lehrveranstaltung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 6 (2), 178-213.
- Klemenz, S., König, J. & Schaper, N. (2019): Learning opportunities in teacher education and proficiency levels in general pedagogical knowledge: new insights into the accountability of teacher education programs. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 31 (2), 221-249.
- Koch-Priewe, B. (2018): Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In: T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 7-38.
- Köker, A. (2018): Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In: T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 57-71.
- Kolter, J., Blum, W., Bender, P., Biehler, R., Haase, J., Hochmuth, R. & Schukajlow, S. (2018): Zum Erwerb, zur Messung und zur Förderung studentischen (Fach-)Wissens in der Vorlesung „Arithmetik für die Grundschule“ – Ergebnisse aus dem KLIMAGS-Projekt. In: R. Möller & R. Vogel (Hrsg.): *Innovative Konzepte für die Grundschullehrerausbildung im Fach Mathematik*. Münster: Waxmann, 95-121.
- König, J. (2013): First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education. In: *International Journal of Science and Mathematics Education* 11 (4), 999-1028.
- König, J. & Blömeke, S. (2020). Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 172-178.
- König, J. & Blömeke, S. (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (3), 499-527.
- König, J. & Seifert, A. (Hrsg.) (2012): *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R. & Blömeke, S. (2017): Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (Suppl 1), 137-164.

- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020): Competence as a continuum in the COACTIV-study: the „cascade model“. In: *ZDM* 52 (2), 311-327.
- Lange, K., Kleickmann, T., Tröbst, S. & Möller, K. (2012): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (1), 55-75.
- Liebl, S. (2018): Selbstwirksamkeitserwartungen angehender basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grund- und Hauptschulen. In: *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 1 (2), 43-49.
- Liljedahl, P. (2005): Mathematical discovery and affect: the effect of AHA! experiences on undergraduate mathematics students. In: *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 36 (2-3), 219-236.
- Linninger, C., Kunina-Habenicht, O., Emmenlauer, S., Dicke, T., Schulze-Stocker, F., Leutner, D., Seidel, T., Terhart, E. & Kunter, M. (2015): Assessing teachers' educational knowledge: construct specification and validation using mixed methods. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47 (2), 62-74.
- Murray, J. & Passy, R. (2014): Primary teacher education in England: 40 years on. In: *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 40 (5), 492-506.
- Nolle, A. (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. München: Meidenbauer.
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012): Exploring Australian pre-service teachers' sense of efficacy, its sources, and some possible influences. In: *Teaching and Teacher Education* 28, 535-545.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019): The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education. OECD Education Working Papers No. 212. Online unter: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)20&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)20&docLanguage=En) (Abrufdatum 01.05.2021).
- Paetsch, J., Darsow, A., Wagner, F.-S., Hammer, S. & Ehmke, T. (2019): Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. In: *Unterrichtswissenschaft* 47 (1), 51-77.
- Palmer, D. (2002): Factors contributing to attitude exchange amongst preservice elementary teachers. In: *Science Education* 86 (1), 122-138.
- Palmer, D., Dixon, J. & Archer, J. (2015): Changes in science teaching self-efficacy among primary teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education* 40 (12). Online unter: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss12/3/> (Abrufdatum 19.05.2021).
- Pajares, F.M. (1992): Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research* 62 (3), 307-332.
- Petersen, J.E. & Treagust, D.F. (2014): School and university partnerships: the role of teacher education institutions and primary schools in the development of preservice teachers' science teaching efficacy. In: *Australian Journal of Teacher Education* 39 (9). Online unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/41535058.pdf> (Abrufdatum: 19.05.2021).
- Reichhart, B. (2018): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer.
- Ruesser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Benniswitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 478-495.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (4), 393-415.
- Rutsch, J., Schmitt, M. & Dörfler, T. (2018): Einfluss von Lehrerfahrung und spezifischen Lerngelegenheiten auf die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht. In: J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.): *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 75-91.

- Schellberg, G. (2018): Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der „Basisqualifikation Musik“. In: B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.): *Soziale Aspekte des Musiklernens. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 39. Münster: Waxmann, 145-167.
- Schroedler, T. & Stangen, I. (2019): Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In: T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.): *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. Weinheim und Basel: Beltz, 176-189.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Abrufdatum 01.05.2021).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf (Abrufdatum 01.05.2021).
- Shulman, L.S. (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15 (2), 4-14.
- Stangen, I., Schroedler, T. & Lengyel, D. (2020): Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In: I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.): *Evidenzbasierung in der Lehrkräfteausbildung*. Wiesbaden: Springer, 123-149.
- Terhart, E. (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (1), 3-21.
- Thompson, A. (1992): Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: D.A. Grouws (Ed.): *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 127-146.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann, 235-257.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2), 184-201.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2), 60-76.
- Witte, A. (2017): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. In: M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Sprachbildung in der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann, 351-363.

Aktuelle Herausforderungen

Inga Gryl

Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehrerbildung für die Grundschule

1 Einleitung

Während Digitalisierung als technischer Begriff aufgefasst werden kann, sind ihre Implikationen im Alltag, die etwa in den Überlegungen zu einer „Kultur der Digitalität“ (vgl. Stalder 2016) präzise beschrieben werden, massiv: Ein Layer an durch Algorithmen selektierter Informationen legt sich als Augmentierung (AR) über alltägliche Räume; virtuelle Umgebungen (VR) laden zum immersiven Erlebnis; Kommunikation und Zusammenarbeit wandeln sich mit Chats und Videokonferenzen, und Identitätsbildung findet in einem schnellen Wechselspiel ‚viraler‘ Eigen- und Fremd- und kollaborativer Konstruktionen von Welt und Selbst im Web statt, womit letztlich auch Bildungsprozesse angesprochen sind. Zum Repertoire einer Kultur der Digitalität gehören darüber hinaus für Endnutzer*innen weniger offensichtliche Aspekte und Nebenfolgen wie Big Data und Überwachung, Filterblasen und Fake News, digitale Ökonomien, ökologische Folgen und Einfluss auf Nachhaltigkeit, sowie digitale Gesundheit und Persönlichkeitsschutz.

Digitalisierung ist ein persistentes, nicht umkehrbares Phänomen, das zugleich facettenreich immer neue Erscheinungsformen und Praktiken hervorbringt. Beispielsweise ermöglicht das Web2.0 die transparente Informationsproduktion durch potentiell alle Nutzer*innen, während neu hinzugekommene Entwicklungen wie das Internet der Dinge und smarte Umgebungen Informationsflüsse auf Nutzer*innen anpassen – und eher unsichtbarer und damit intransparenter machen. Mit den Alltags-, Gegenwarts- und auch Zukunftsbezügen, von denen viele für die Grundschule anschlussfähig sind, liegt die Betrachtung von Digitalisierung als Lerngegenstand nahe. Doch auch wenn diese Aufgabe vielerorts mit der Formulierung digitalisierungsbezogener Kompetenzziele für Schule und Lehrerbildung angegangen wurde – oft nicht nur zur Alltagsbewältigung, sondern auch zur durchaus ökonomisch gedachten Vorbereitung auf eine sich wandelnde Arbeitswelt – hat die Debatte um Digitalisierung in der Schule teilweise erst mit der Corona-Pandemie eine enorme Präsenz erlangt, mit dem Fokus auf

Digitalisierung als eine lange vernachlässigte Option zur Unterstützung des Lernens (vgl. Leopoldina 2020). Allerdings ist der Krisenmodus von Digitalisierung als Lernmittel keine Schulentwicklung im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Kultur der Digitalität (vgl. Döbeli-Honegger 2020).

Obleich digitale Applikationen immer nutzer*innenfreundlicher werden, sind die Ansprüche an eine über intuitive Handhabung hinausgehende, mündige und gestaltende Anwendung nicht gesunken, sondern eher gestiegen. Fachliche und überfachliche Kompetenzen dahingehend zu vermitteln bzw. fachdidaktische Kompetenzen dazu im Unterricht anwenden zu können, ist eine bedeutungsvolle Aufgabe für Lehrkräfte – und eine anspruchsvolle dazu. Dieser Beitrag wird die Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichten in einer durch Digitalisierung geprägten Welt in den Blick nehmen. Dabei werden zunächst die Anwendungsfelder von Digitalisierung in der Schule beleuchtet, um die notwendige Breite der Professionalisierung in diesem Gebiet aufzuzeigen (2). Anschließend wird die Relevanz für die Grundschule an Hand der Alltagswelt der Kinder herausgearbeitet, wobei erneut die Rolle der Lehrkraft erfragt wird (3). Es folgen überwiegend fachbezogene Beispiele der Anwendung von Professionswissen (4) und schließlich werden Wege aufgezeigt, um die Professionsentwicklung der Lehrkräfte, aber auch die Bereitstellung der systemischen Nebenbedingungen anzugehen (5).

2 Typologie der Anwendungen und Anforderungen von Digitalisierung in der Schule

Wie der Blick auf Kompetenzrahmen für die Lehramtsbildung (und für Schüler*innen) zeigt, besteht Digitalisierung in der Schule – dies gilt für alle Schulformen – in breiten Anwendungsfeldern dieser Kompetenzen (Abbildung 1).



Abb. 1: Anwendungsfelder von Digitalisierung in der Schule als Rahmen der Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrkräfte (eigene Darstellung, in Anlehnung an Schulze & Gryl im Druck).

Für Lehrer*innen ist damit die Kompetenzvermittlung an Schüler*innen und der Einsatz von Digitalisierung im Unterricht nur ein Teil der entsprechenden

Anwendungsbereiche (oberer Teil der Abbildung). Insbesondere der Orientierungsrahmen NRW (vgl. Eickelmann 2020) weist darüber hinaus weitergehende Kompetenzen für die Anwendungsfelder Schulentwicklung und -organisation sowie Kommunikation und Beratung aus. Auch jenseits einer pandemiebedingten Sondersituation kann im schulischen Alltag Digitalisierung etwa transparente und wechselseitige Kommunikation mit Eltern (z. B. über Hausaufgaben, Termine), mit Beratungseinrichtungen (z. B. Datenübertragung, ad-hoc-Beratung) und mit Schüler*innen im Selbstlernen (z. B. Lernplattformen) ermöglichen. Sie kann die verwaltungstechnische (z. B. Teilen von Daten) und fachdidaktische wie pädagogische Vernetzung (z. B. gemeinsame Unterrichtsplanung) der Lehrkräfte untereinander fördern und deren Fortbildung (z. B. Selbstlernmaterialien, Fortbildungsanmeldung) erleichtern. Im internationalen DigCompEdu-Modell (vgl. Punie & Redecker 2017, 15) werden die dazu notwendigen Kompetenzen insbesondere mit dem Bereich „Professional Engagement“ umschrieben sowie mit dem Begriff des „Assessment“. Das UDE-Modell der Universität Duisburg-Essen ist wiederum ein Beispiel dafür, wie auch die fachliche und fachdidaktische Orientierung von Digitalisierung in der Lehramtsbildung berücksichtigt wird, wie durch die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) in einem Positionspapier gefordert (vgl. GFD 2018). Das UDE-Modell greift darüber hinaus auch notwendige Basiskompetenzen der Lehrkräfte auf, die sich wiederum an das Frankfurt-Dreieck (Brinda u. a. 2019) aus Informatik- und Mediendidaktik anschließen: Kompetenzen bzgl. technologischer und medialer Strukturen und Funktionen, kultureller Wechselwirkungen und Interaktion (vgl. Brinda u. a. 2019, 3).

Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung sind dabei nicht losgelöst voneinander. So zieht etwa die Entscheidung für fachliche Digitalisierungsbezüge in einem schulinternen Curriculum auch die Entscheidung für ein bestimmtes pädagogisches Konzept und die Notwendigkeit grundlegender Infrastruktur nach sich. Damit sind auch Modelle der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen eine wichtige Orientierung für Lehrkräfte. Das Modell der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2016) beinhaltet vor allem grundlegende Kulturtechniken, die sich ohne Zweifel gewandelt haben.¹ Allein das Auffinden, die Selektion und die Bewertung von Informationen sind mit Suchmaschinen, Echokammern und den nutzergenerierten Daten des Web2.0., die alte Expert*innenkulturen in Frage stellen, komplett neu orientiert.

Die Kompetenzkataloge lassen erahnen, wie umfangreich die Anforderungen an Lehrkräfte sind, und wie umfassend kompetente Lehrkräfte aber auch den Schulalltag verändern und Schule innovieren können. Der Lehramtsbildung kommt

¹ In verkürzter, weniger systematischerer Form werden in KMK (2016) auch Kompetenzen der Lehrkräfte benannt. Das in Arbeit befindliche Ergänzungspapier, das Ende 2021 erwartet wird, soll diesen Fokus erweitern und stärker auf die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben über den Klassenraum hinaus eingehen (vgl. Eickelmann 2021).

in der Professionalisierung der Lehrkräfte dabei selbstverständlich eine bedeutsame Rolle zu – die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ der KMK (2019) formulieren hierzu Anforderungen im Rahmen eines „primarstufenspezifische[...] Kompetenzprofil[s]“ (KMK 2019, 64), das in die Curricula der Lehrerbildung zu implementieren ist und dabei die Kompetenzen der genannten Kataloge sehr knapp summiert: Lehrkräfte sollen

„Entwicklungen im Bereich Digitalisierung aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht angemessen [...] rezipieren sowie Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung kritisch [...] reflektieren. Sie können die daraus gewonnenen Erkenntnisse in fachdidaktischen Kontexten nutzen sowie in die Weiterentwicklung unterrichtlicher und curriculärer Konzepte einbringen. Sie sind sensibilisiert für die Chancen digitaler Lernmedien hinsichtlich Barrierefreiheit und nutzen digitale Medien auch zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht.“ (KMK 2019, 65).

Dass angesichts der allgemeinen Formulierungen und der notwendigen pädagogischen wie fachlichen Vertiefungen dabei Aufgaben der Implementierung und Konkretisierung bleiben, die sich weiterhin in der Entwicklung und Erforschung befinden, zeigen zahlreiche laufende Projekte. Eines ist das NRW-weite Verbundprojekt *Communities of Practice* (vgl. *ComeIn* 2020), das durch Fächercluster und fächerübergreifende Cluster digitalisierungsbezogene Kompetenzen unter Einbezug von Akteur*innen aller Phasen der Lehrerbildung für alle Schulformen vermitteln helfen soll.

3 Kindheit und Digitalisierung – ein Maßstab für Professionsentwicklung der Grundschullehrkräfte

Für die Professionalisierung von Primarlehrkräften im Speziellen spielt das Verhältnis von Kindheit und Digitalisierung eine große Rolle, da die Primarstufe stets (auch) an die Alltagswelt der Kinder anschließen, sprich, ihre bestehenden Kompetenzen analysieren, einbeziehen und erweitern, und ihnen darüberhinausgehende, aber anschlussfähige Kompetenzen (einschließlich Wissen) vermitteln soll (vgl. Gervé 2017). Das heißt, die Vermittlungsanlässe und damit auch -inhalte ergeben sich nur in Teilen aus der Fachlogik. Dabei finden sich, etwa durch die geringere Autonomie und stärkere, von Bezugspersonen und gesetzlicher Seite veranlasste Limitation in der Nutzung digitaler Technologien, andere Praktiken und Bedarfe als in der Sekundarstufe. Der Vergleich der KIM- (mpfs 2021a) und der JIM-Studie (vgl. mpfs 2021b) zeigt erwartbar, dass Jugendliche etwa eine deutlich stärkere und vielfältigere Social-Media-Nutzung als Kinder aufweisen, wobei letztere dennoch auf ausgewählten Plattformen unterwegs sind. Der vorschulische Kontakt besteht im Ermessen der Erziehungsberechtigten, wird aber gefördert durch ein umfassendes, explizit an Kinder gerichtetes Angebot (Spiele,

Apps, digital gestütztes Spielzeug). Gleichzeitig sind Kinder Zeugen einer umfassenderen Nutzung von Digitalisierung (etwa in der Beobachtung ihrer Bezugspersonen in der Nutzung von Smartphones, Smart Homes und immersiven VR-Technologien) und erhalten weitere, ggf. bruchstückhafte Informationen aus der medialen Kommunikation (etwa über Algorithmen, Künstliche Intelligenz, Robotik). All das wirft Fragen für die Kinder auf, die die Grundschule in ihrem Alltagsbezug aufnehmen muss.

Bzgl. der Kompetenzen der nahezu im gegenwärtigen Stand der Digitalisierung aufgewachsenen Grundschüler*innen wird (weiterhin) gelegentlich die Vermutung geäußert, dass sie als Digital Natives bereits umfangreiche Fähigkeiten mitbringen, und daher ohnehin gegenüber Lehrkräften, den Digital Immigrants, einen entscheidenden Vorteil besitzen. Doch wie Untersuchungen zumindest an älteren Schüler*innen zeigen (vgl. Ihme & Senkbeil 2017), betrifft diese Einschätzung nur intuitive und routinierte Nutzungsstrategien und nicht die Kompetenzen, die für einen verständnis- und mündigkeitsorientierten² Umgang mit Digitalisierung notwendig sind. Auch sind damit noch nicht die zukünftigen Entwicklungen von Digitalisierung einbegriffen, für die eine digital orientierte Bildung Grundlagen mitgeben soll, zumal Kinder zunächst einmal stark gegenwartsorientiert leben und denken (vgl. de Haan 2008). Hier kann und muss Schule demnach tätig werden, und hierfür müssen Lehrkräfte befähigt werden. Auch in ihrer Ländervereinbarung empfiehlt die KMK (2020) digitalisierungsbezogenes Lernen vom Beginn der Grundschule an.

Die Frage, ob Lehrkräfte an die Erfahrungen der Schüler*innen anschließen können, ist besonders stark abhängig davon, inwiefern sie die berichteten Phänomene in größere Zusammenhänge einbetten, vor dem Hintergrund ihrer Alltagsrelevanz und ihrer Implikationen bewerten und für Kinder anschlussfähige Kompetenzen identifizieren und vermitteln können. Das bedeutet, dass Lehrkräfte mit den aktuellen Alltagsentwicklungen der Digitalisierung im gewissen Rahmen vertraut sein müssen – das bedeutet aber nicht, dass sie sämtliche Digitalisierungsbezüge auch in ihrem eigenen Alltag *leben* müssen. Die Nutzung digitaler Anwendungen ist in vielen Fällen ein Abwägen zwischen Service/Beteiligung und den entsprechenden Gegenleistungen etwa in Form der Freigabe persönlicher Daten. Auch die öffentliche Inszenierung des Selbst in Social Media ist eine Frage des Typs und der Sozialisation. Zudem ist die Anzahl der Plattformen viel zu hoch, um zeitökonomisch alle aktiv zu nutzen. Plattformen wie TikTok sind interessant für ein jüngeres Publikum (vgl. mpfs 2020a) und lohnen daher eine kritisch-informierte Beschäftigung, ihr unterrichtsadäquates Verständnis setzt aber keine regelmäßige Nutzung durch die Lehrkraft voraus. Eine Lehrkraft kann daher authentisch die

2 Begriff in Anlehnung an die mündigkeitsorientierte Bildung (vgl. Dorsch & Kanwischer 2019), nach der Mündigkeit (vgl. Adorno 1971) kein vollständig erreichbarer, aber in der möglichst starken Annäherung erstrebenswerter Zustand ist.

eigene, auch hoch selektive Nutzung von Social Media vertreten und zugleich über die Metaebene zumindest grundlegend, etwa durch Preetexte, darüber hinaus informiert sein. Insbesondere bei Anwendungen, die die Kinder bewegen, sollte deren (sehr spezifische) Expertise ebenfalls einbezogen werden. In der Vermittlung hilft es dabei ohnehin, gemeinsam mit den Schüler*innen eine Metaebene auf Phänomene der Digitalisierung jenseits der bloßen Anwendung einzunehmen, was insbesondere durch Digitalisierung als Lerngegenstand/Lernen durch Digitalisierung den Blick für die Bedingungen und Funktionsweisen hinter der Anwendungsebene transparent eröffnet. Dies erfordert Wissen zur exemplarisch gewählten Plattform, zu allgemeinen Funktionsmechanismen des gegenwärtigen Web und generell reflexive Kompetenzen der Lehrkraft.

Ambivalent wird diese Zielstellung der Unterstützung einer mündigkeitsorientierten Haltung dann, wenn Kinder mit Zustimmung oder auf Wunsch von Bezugspersonen zu *Objekten* digitalisierungsbezogener Zusammenhänge werden. Dies kann etwa bei der Überwachung des Bewegungsradius eines Kindes der Fall sein (Tracking durch GPS-fähige Uhren oder Anhänger, vgl. Albrechtslund & Lauritsen 2018; Gryl 2020) oder bei der Anwendung von Learning Analytics (für das Lernen *mit* Digitalisierung). Bei Learning Analytics werden durch algorithmische Diagnostik des Lernstands die Anforderungen angepasst und entsprechend die Aufgabenart und -komplexität variiert (vgl. Siemens 2013). Dies kann in Fächern wie Mathematik und Fremdsprachen recht leicht auf der Basis von umfangreichen Vergleichsdaten mit vorgefertigten Anwendungen umgesetzt werden. Komplizierter werden die Analyse von komplexer Schriftsprache und Antworten der Schüler*innen auf lebensweltliche (sachunterrichtliche) Problemstellungen. Sowohl im Tracking als auch in Learning Analytics ist das Handeln des Kindes für andere transparent – zumindest im Rahmen der durch das System erfassten Kriterien. Ob das Kind vom Weg abgewichen ist, weil es einem Freund helfen musste, oder ob es bei den Matheaufgaben durch persönliche Probleme abgelenkt war, erfassen die eingesetzten Algorithmen in der Regel nicht. Da aber auch Erwachsene Objekte von Digitalisierung sind (Stichwort etwa Big Data, nutzer*innenorientierte Angebote), lohnt hier auch ein kritischer Blick der Lehrkraft auf die eigene Nutzung digitaler Technologien und auf deren Hintergründe – wozu in der Lehramtsbildung befähigt werden sollte, zumal Reflexivität eine prinzipiell erlernbare Kompetenz ist (vgl. Gryl 2012). Sollen aber Kinder zunehmend mündig werden, muss ihnen diese Analyse ihrer eigenen digitalen Anbindung ermöglicht werden – auch, wenn im Fall der durch Eltern und Lehrkräfte eingesetzten digitalen Systeme Erwachsene von der Intransparenz im Sinne eines reibungslosen Ablaufs profitieren. Kinder müssen, um ihre digital geprägte Umwelt zunehmend selbstbestimmt bewältigen zu können, auch *durch* Digitalisierung im Sinne einer Metaebene die umfangreichen Implikationen von Technik lernen.

Die Nicht-Thematisierung der Hintergründe von Digitalisierung betrifft im noch stärkeren Maße die Bewahrpädagogik (Hoffmann 2008), die Kinder (und bis zu einem gewissen Alter auch Jugendliche) komplett von digitalen Technologien fernhalten will.³ Sie vernachlässigt das Lebensumfeld der Schüler*innen und appelliert vielmehr an die Elternhäuser, das Sammeln entsprechender Erfahrungen zu unterbinden. Begründet wird dies u. a. mit der negativen Veränderung von Denkmustern durch Digitalisierung (vgl. Spitzer 2012), wobei (Meta-)Studien zeigen, dass die Argumentation der Bewahrpädagogik selektiv, wenn nicht sogar widersprüchlich ist (Appel & Schreiner 2014). Kindliche Entwicklungsprozesse im Umgang mit digitalen Medien und Technologien bedürfen natürlich der Untersuchung, wobei sich vielmehr die Frage nach dem daraus abzuleitendem Wie als die nach dem Ob stellt. Auch die Zugangsweisen der Kinder und deren Bewertungen auf einer Metaebene sind durch die Forschung und die Lehrkräfte zu berücksichtigen (vgl. Irion 2016) und gehen über eine einseitig erwachsenen-zentrierte *Bewahrung* hinaus. Diese pädagogische Haltung kann vielmehr ein bequemer Ausweg für Lehrkräfte sein, die sich der Professionalisierung bzgl. digitalisierungsbezogener Kompetenzvermittlung nicht aussetzen wollen, lässt Kinder mit den in einer Kultur der Digitalität unvermeidbaren Alltagsbeobachtungen und -praktiken allein, und versperrt ihnen eine Mündigkeit fördernde Metaebene darauf.

4 Exemplarische Anwendungsfelder von Digitalisierung in der Grundschule

Digitalisierung ist in ihrer Breite (von informatischer Grundbildung bis hin zu einer Didaktik für die Kultur der Digitalität) ein Querschnittsthema über alle Fächer hinweg. Positionspapiere der Fächer (u. a. HGD 2020; GDSU 2021) zeigen, dass sich deren Selbstverständnis wandelt. Dies erlaubt einerseits Synergieeffekte, erfordert andererseits auch eine umfassende Professionalisierung in den verschiedenen fachlichen Bereichen und stellt hohe Anforderungen an die Vernetzung innerhalb der Grundschullehrramtsausbildung über Fächergrenzen hinweg. Neben dem Mehrwert digitaler Verwaltungsplattformen können auch Lernplattformen den Schulalltag deutlich verändern: Sie ermöglichen es, bei entsprechender Nutzung, die Zielorientierung des Lernens für alle (einschließlich der im Grundschulbereich stark involvierten Eltern, Uhlendorff 2009) transparent zu gestalten und zugleich erlauben sie einen hohen Grad an (etwa zeitlicher) Differenzierung

3 Davon abzugrenzen sind Ansätze, die aus pragmatischen Gründen Aspekte der Digitalisierung, z. B. ein grundlegendes Algorithmenverständnis, nahezu ohne digitale Ausstattung der Schulen vermitteln (Barefoot Computing o.J.). Gleichwohl kann auch hier eine routinierte Anwendungspraxis nur über direkte Technikerfahrung der Schüler*innen erlangt werden.

sowie selbstgesteuertes Lernen der Schüler*innen. Lehrkräfte haben einen gut dokumentierten Stand über die Fortschritte der Kinder, was ihre Diagnostik und den Austausch mit Kolleg*innen unterstützt. Verschiedene Nutzungskategorien mit unterschiedlichen Rechten erlauben ein hohes Maß an Datenschutz bei gleichzeitig verlässlicher Kommunikation. Zur Professionalisierung der Lehrkraft zählt damit auch, mit digitalen Ressourcen Lernen zu strukturieren, mit Blick auf Inklusion – gerade in stark heterogenen Grundschulklassen – zu differenzieren, Beziehung durch ergänzende Kommunikation zu pflegen und zugleich den Verwaltungsaufwand durch ein effizientes System zu reduzieren. Klar ist, dass dieser Umfang der Anwendung weder im Hinblick auf Hard- noch auf Software überall umgesetzt ist. Hier sind Ressourcen unabhängig von der Professionalisierung der Lehrkraft notwendig, deren Nicht-Vorhandensein auch einer Professionalisierung entgegensteht.

Auf der Ebene der Fächer wurden bereits zahlreiche Anwendungen für die Grundschule entwickelt und erprobt: Im Fach Deutsch etwa kann Medienkompetenz zur Recherche und Informationsselektion sowie zur textbasierten Produktion von Medien vermittelt werden (Wampfler 2017). Auch kann übungsorientiertes Lernen – auch in den Fremdsprachen – lernendendifferenziert angeboten und mit Gamification angereichert werden, so etwa im Spiel Ortho&Graf (Beißwenger & Meyer 2018).

In Mathematik können digitale Rechenübungen direkte Rückmeldung geben, mit Gamification und Visualisierung für das Verständnis angereichert und über Learning Analytics differenziert und teilweise mit Fehleranalyse versehen werden (Siemens 2013). Die Lehrkraft wird auf diese Weise entlastet, um sich der vertieften Verständnisintensivierung, der Förderung, und der Arbeit mit Hands-On-Modellen im Unterricht zu widmen. Teile der informatischen Grundbildung können auch im Mathematikunterricht realisiert werden, etwa die Vermittlung eines technischen Algorithmenverständnisses über das Programmieren von Animationen oder Bewegungsrobotern (z. B. Scratch, Dash).

Sachunterricht kann hier nahtlos die informatische Grundbildung ergänzen und in der technischen Perspektive grundlegende Zusammenhänge verstehen helfen. Auch andere Perspektiven, die jeweils durch ein Bezugsfach des Sachunterrichts markiert werden, und die perspektivenvernetzenden Themenbereiche des Sachunterrichts haben umfangreiche Veränderungen durch Digitalisierung erfahren, so etwa Gesundheit, Nachhaltigkeit, Verkehrs- und Mobilitätserziehung, und insbesondere auch die sozialwissenschaftliche Perspektive. Letztere kann ein umfangreiches Verständnis für die gesellschaftlichen Implikationen von Digitalisierung – Kommunikation, Miteinander, Identitätsbildung – anregen. Generell ist Sachunterricht durch die Formulierung von Kompetenzen aus Perspektive der Sache und aus Perspektive der Kinder (vgl. Köhnlein 2012) wesentlich auch für das

Lernen über und durch Digitalisierung (vgl. Gervé 2019). Als medienintensives Fach kann Sachunterricht zudem digitale Technologien nutzen: Exkursionen etwa können durch digitale Hilfsmittel wie Augmented Reality (AR) mit Informationen vor Ort angereichert, und weit entfernte Orte durch immersive Virtual Reality (VR) in den Klassenraum geholt werden (vgl. Gryl 2020).

Im Fach Sport kann das Körperbewusstsein durch das Filmen und Analysieren eigener Bewegungsabläufe verbessert werden. Im Fach Musik können Stücke komponiert und Remixes entwickelt werden, die etwa ein Experimentieren mit musikalischen Stilrichtungen, Instrumenten und Klängen erlauben und Rhythmen und Töne nicht nur hörbar, sondern auch visualisierbar machen. In Kunst können analoge Produkte digital zu Multimediakunstwerken weitergestaltet und mit anderen über das Web geteilt werden (vgl. Dreyer 2021).

Digitalisierung im Unterricht bedeutet demnach nicht, dass analoge Zusammenhänge und leibliche Präsenz keine Bedeutung mehr haben, sie werden hingegen angereichert. Neben einem potentiellen (und zu untersuchenden) Mehrwert für das fachliche Lernen werden neue digitalisierungsbezogene Kompetenzen gefördert, die nur in kleinen Teilen analog erlangt werden können, und werden bisher adressierte Kompetenzen teilweise in verwandte Konzepte transformiert (z. B. Schreibschrift vs. Tastaturschrift, Atlasarbeit vs. Auffinden in der digitalen Karte). Damit kann Digitalisierung mit bestehender fachlicher Expertise verbunden werden – sofern die Bereitschaft besteht, diese um neue Ansätze zu ergänzen und auch Bestehendes – etwa im Austausch mit Kolleg*innen – kritisch zu überdenken.

Demnach bleibt die Herausforderung unumgebar, die Professionalisierung der Lehrkräfte durch eine entsprechende Ausbildung, Fortbildung und Praxis zu entwickeln, um Einsatzmöglichkeiten wie die aufgezeigten nutzen zu können. In der Lehramtsbildung der ersten und zweiten Phase und in der späteren Schulpraxis kommt es angesichts der Einbindung aller Fächer darauf an, sie klug miteinander zu verbinden. Gerade für das Grundschullehramt, in dem eine Lehrkraft in der Praxis nahezu alle Fächer vertritt, ergibt sich die Chance, digitalisierungsbezogene Kompetenzen konsistent, vernetzend und weniger redundant zu vermitteln. Allerdings sind die Curricula der Fächer bisher keineswegs entsprechend abgestimmt. Das Projekt ProDigi_UDE (AG DidL o.J.) ist ein Versuch, in der universitären Lehramtsbildung eine solche Abstimmung zu erproben und den Studierenden vorzuleben, indem im Rahmen einer an konkrete fachdidaktische Seminare angebotenen interaktiven Ringvorlesung aller lehramtsbildenden Fächer querschnittliche Aspekte von Digitalisierung in der Schule gemeinsam bearbeitet werden.

5 Herausforderungen und Chancen für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Inwiefern Lehrkräfte ihre Professionalisierung im Bereich Digitalisierung erwerben und zum Einsatz bringen können, hängt von vielen Nebenbedingungen ab. Eine intensiv diskutierte, auch, weil grundlegende und externalisierte Bedingung, ist freilich das Vorhandensein von Technik. Die TIMS-Studie berichtet, dass in Deutschland – als Schlusslicht – nahezu keine Schüler*innen Computer jederzeit und in Einzelnutzung im Mathematikunterricht zur Verfügung haben; andere Staaten kommen auf bis zu 63% der Schüler*innen (Mullis u. a. 2020). Selbst bei Vorhandensein der Infrastruktur stellt sich die Frage, wer die Technik administriert, was einen nicht unerheblichen zeitlichen Aufwand mit sich bringt und weder zu den Kernaufgaben einer Lehrkraft gehört noch als Kompetenz der Lehrkraft in den curricularen Dokumenten ausgeführt wird (und auch nicht werden sollte). Eine Unterstützung durch eine*n Administrator*in ist kein Selbstverständnis, während auf der anderen Seite eine zu starke Einschränkung der Lehrkräfte etwa durch fehlende Rechte, neue Software zu installieren (angeführt werden in der Regel Gründe der IT-Sicherheit), Innovationen und sogar den standardmäßigen Einsatz enorm hemmen kann.

Wie jeder Medieneinsatz ergänzen auch digitale Tools die Expertise der Lehrkraft. Die Qualität der Tools hat dabei Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Kinder. Wirksamkeitsstudien, etwa, ob der Einsatz eines bestimmten Tools einen Mehrwert für das fachliche Lernen (über kurzfristige motivationale Effekte hinaus) hat, existieren (vgl. z. B. Herzig 2014; Tillmann & Anthony 2018; Jacobi & Gryl 2019), benötigen aber (eigentlich) große Fallzahlen angesichts der komplexen Bedingungen von Unterricht. Zugleich ist aber mit Blick auf die Notwendigkeit der Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen allein die Frage nach der bestmöglichen digitalen Unterstützung des fachlichen Lernens unzureichend. Konsequenterweise geht eine längere Erfahrung von Kindern mit digitalen Medien mit höheren computer- und informatikbezogenen Kompetenzen einher (Schaumburg u. a. 2019). Darüber hinaus sind eine bessere Nutzung von Lernzeit (etwa durch Abfragen über Apps) und Erleichterungen im Classroom-Management ebenfalls Vorteile, die sich nicht im fachlichen Lernzuwachs messen lassen. Ohne Frage aber ist die Auswahl der Tools ein wesentlicher Teil der Professionalität einer Lehrkraft. Es existieren viele nicht adäquate Anwendungen, und der finanzielle, aber vor allem auch zeitliche Aufwand eines schlecht geprüften Einsatzes ist nicht zu unterschätzen. Andere Länder sind in der diesbezüglichen Unterstützung der Lehrkräfte bereits weiter: In Estland etwa werden viele Lehrkräfte in Kindergarten und Schule vom Berufsbild der Educational Technologists unterstützt, die über die Administration hinaus bedarfsorientiert Vorschläge für fachspezifische und -übergreifende Lerntools und -software machen und dabei

einen Überblick über den sich ständig wandelnden Markt wahren (Tartu University o.J.).

Auch eine mit Blick auf die Kompetenzentwicklung ausgewählte und gut administrierte Lernumgebung birgt die Möglichkeit des Eingriffs in die Autonomie der Lehrkraft: Trotz der individuellen Einstellungsmöglichkeiten geben Lehrende stets Kontrolle über die Gestaltung des Lernprozesses ab⁴. Dies geschieht freilich auch durch analoge Lernmaterialien, aber hier sind die Limitationen von Inhalten leichter zu identifizieren und die Eingriffsmöglichkeiten wie Änderungen im Material einfacher. In stark strukturierten Learning Analytics wird über die Inhalte hinaus in den Diagnoseprozess eingegriffen, was die Lehrkraft, wie erwähnt, entlasten kann, aber auch ihrer Expertise in diesem Bereich eine weitere, anders funktionierende und wahrscheinlich an anderen Kriterien orientierte zur Seite stellt. Gerade aus diesem Grund ist es hoch relevant, dass die pädagogischen und fachdidaktischen Überlegungen und deren Umsetzung als Basis der Konstruktion von digitalen Lernumgebungen für Lehrkräfte durch die Produzent*innen transparent offengelegt werden, damit Lehrkräfte über die Kompatibilität zur eigenen Praxis entscheiden können. Diese Ausrichtungen können und müssen nicht deckungsgleich sein, aber die Lehrkraft muss sich der Notwendigkeit ihres Korrektivs bzgl. Einschätzungen bzw. Bewertungen bewusst sein und die Technik als Ergänzung der eigenen Expertise, nicht als Expertiseersatz, verstehen, was gerade im Grundschulbereich, in dem durch Diagnostik Weichen des Bildungsweges gestellt werden, und in dem mit einer hohen Heterogenität eine individuelle Förderung und Forderung nötig ist, wichtig ist.

Neben dem Maß an Professionswissen sind die Bewertung des Eingriffs in die eigene Autonomie und die Bereitschaft, sich mit digitalen Technologien auseinanderzusetzen, auch Fragen der individuellen Biographie. Das Aufwachsen in digitalen Kulturen ist nicht ausschlaggebend für die Fähigkeit der mündigen Auseinandersetzung mit dieser, aber es kann mit einem Selbstverständnis gegenüber einigen Ausprägungen von Digitalisierung in der Alltagskultur einhergehen, die Digital Immigrants hingegen immer als Bruch mit Bestehendem erscheinen müssen und ggf. auch als Verlust des Bisherigen. Dies kann einen deutlichen Einfluss auf die Haltungen bzw. subjektiven Theorien der Lehrkräfte haben, die ihre Bereitschaft zur eigenen Professionalisierung und zu deren Anwendung prägen sowie Auswirkungen auf die Qualität von digitalisierungsbezogenem Unterricht haben (vgl. Gläser 2020). Hinzu kommt, dass angesichts der rapiden Entwicklung von Digitalisierung und ihres Innovationspotentials über technische Details hinaus

⁴ Analog dazu erfolgt allerdings auch eine Abgabe von Autonomie im Alltag durch jede Quelle, die in ihrer notwendigerweise selektiven Darstellung zur Information genutzt wird, und insbesondere auch durch digitale Umgebungen, die Informationen vorselektieren – also etwa durch jede Websuche. Eventuell kann im Feld der eigenen Professionalität die Abgabe von Autonomie als stärkerer Eingriff wahrgenommen werden, wenn die Professionsentwicklung auf einer Metaebene reflektiert wird.

zukünftige Brüche sehr wahrscheinlich sind. Mit Blick auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bzgl. der eigenen Professionalität als Lehrkraft kann die Erwartung von Änderungen auch mit Verunsicherung einhergehen. Gleichwohl ist die Notwendigkeit, dass Unterricht und damit Profession sich auf Grund beständiger Innovationen der Gesellschaft immer wandeln müssen, und damit der Lehrberuf ein fortbildungsintensiver ist, nicht neu. Angesichts des großen Einflusses von in der Regel älteren und damit noch weniger in einer Kultur der Digitalität sozialisierten Mentor*innen und der Bedeutung der eigenen, langjährigen Schulerfahrung für das Unterrichten (vgl. Herrmann 1999) ist es problematisch, dass angehende Lehrkräfte trotz einer privaten Nutzung von Digitalisierung wenig Erfahrung mit digital gestütztem Unterricht sammeln konnten. Es muss daher ein Kernelement der Ausbildung aller Phasen sein, erfolgreiche Umsetzungen aus der Praxis (und bestenfalls auch deren wissenschaftliche Evaluation) als Best Practice Beispiele aufzuzeigen (vgl. O'Connor & Korr 1996) und ihre Erprobung im Rahmen eines forschenden Lernens (vgl. Altrichter & Posch 2007) in Praxisphasen zu realisieren. Allerdings ist laut der TIMS-Studie mindestens die Fortbildung von Lehrkräften noch verbesserungswürdig: Nur 8% der Viertklässler*innen haben Lehrer*innen, die in den vergangenen zwei Jahren eine entsprechende Fortbildung im Fach Mathematik besucht haben (vgl. Mullis u. a. 2020).

Digitalisierung kann dabei selbst hilfreich sein, Expertise zu sichern und Lehrkräfte zu entlasten. Dass Lehrkräfte der Grundschule nahezu alle Fächer unterrichten müssen, auch jene, die sie nicht gelernt haben, ruft nach geteilter Expertise: Idealerweise erfolgt ein Teilen von Unterrichtsvorbereitungen und Selbstlernmaterialien als Open Educational Resources (OER), die frei verfügbar gemacht und auf die jeweilige Lehrsituation angepasst werden können. Geänderte Versionen wiederum können unter Verweis auf die Änderungshistorie dann wiederum geteilt werden, so dass zunehmend ein Pool an erprobten Beispielen in einer vernetzten, lernenden Community entsteht, die sich sowohl aus Kolleg*innen vor Ort als auch weit entfernt zusammensetzen kann. Dieser offene Austausch, in dem Wertschätzung, Ansehen und Gemeinschaftlichkeit in der Community durch das Teilen von Expertise und flankierende Beziehungsarbeit erlangt werden, wird auch als Open Educational Practices (OEP) bezeichnet (vgl. Ehlers 2011). Die Nähe zu sozialen Netzwerken kann OEP insbesondere für auf diese Weise sozialisierte Lehrkräfte attraktiv machen und den Klassenraum ein Stück weit öffnen. Rückmeldungen anderer erlauben Impulse im eigenen Reflexionsprozess als Teil der Professionsentwicklung (vgl. Terhart 2002). Aus diesen Gründen ist es sehr sinnvoll, Lehramtsstudierenden bereits im Studium die Grundlagen für OER zu vermitteln: eine Sensibilität in Bezug auf Urheberrechte und rechtliche Kenntnisse bzgl. der Lizenzierung von Materialien. Teamwork auch unter Einbezug digitaler Kollaborations- und Kommunikationstools in der universitären Ausbildung kann anregen, Unterricht im Beruf als halböffentlichen, transparenten Raum zu

verstehen, der auch dank digitaler Technologien mit Kolleg*innen von nah und fern, anderen Klassen (auch an Partnerschulen), Eltern, dem sozialen Umfeld und Expert*innen vernetzt wird, und in dem sich die eigene Profession durch diese Unterstützung in Bezug auf nicht nur digitalisierungsbezogene Kompetenzen zum Nutzen der Lernenden weiterentwickeln kann.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- AG DidL (Arbeitsgruppe Digitalisierung in der Lehramtsausbildung) (o.J.): Digitalisierung in der Lehramtsausbildung (DidL). Online unter: <https://zlb.uni-due.de/digitalisierung-in-der-lehramtsausbildung-didl/>. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Albrechtslund, A. & Lauritsen, P. (2018): Childhood, intimacy, and surveillance practices. Online unter: <http://projects.au.dk/chip/>. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Stuttgart: UTB.
- Appel, M. & Schreiner, C. (2014): Digitale Demenz? Mythen und wissenschaftliche Befundlage zur Auswirkung von Internetnutzung. In: Psychologische Rundschau 2014 (65), 1-10.
- Barefoot Computing (o.J.): Barefoot. Online unter: <https://www.barefootcomputing.org/>(Abrufdatum: 23.06.2021).
- Beißwenger, M. & L. Meyer (2018): Ortho & Graf: ein Wiki-basiertes Planspiel zur Förderung von Rechtschreibkompetenzen in der Sekundarstufe II. In: S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.): Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen. Weinheim: Beltz, 296-330.
- Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F. & Weich, A. (2019): Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. Online unter: <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- ComeIn (Communities of Practice NRW) (2020): Communities of Practice NRW für eine innovative Lehrerbildung. Qualitätsoffensive Lehrerbildung Öffentlichkeitsbericht. Online unter: <https://www.uni-due.de/comein/oeffentlichkeitsbericht/>. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- De Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.): Kompetenz der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: Springer VS, 23-44.
- Döbeli-Honegger, B. (2020): Warum sich der Covid-19-Notfallfernunterricht nicht als Diskussionsgrundlage für zeitgemässe Bildung in einer Kultur der Digitalität eignet. Online unter: <https://www.lerntrotzcorona.ch/pub/Lerntrotzcorona/VorsichtBeiVergleichen/2020-beat-dobelihonegger-warum-sich-der-notfallfernunterricht-nicht-als-diskussionsgrundlage-eignet.pdf>. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Dorsch, C. & Kanwischer, D. (2019): Mündigkeitsorientierte Bildung in der geographischen Lehrkräftebildung. Zum Potential von E-Portfolios. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 47 (3), 98-116.
- Dreyer, A. (2021): Kunstunterricht digital? In: K. Martin & C. Stick (Hrsg.): Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung. Weimar: DIPF, 103-108. Online unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-21752>. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Ehlers, U.-D. (2011): Extending the territory: From open educational resources to open educational practices. In: Journal of Open, Flexible and Distance Learning 15 (2), 1-10.

- Eickelmann, B. (2020): Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW. Online unter: https://www.zfsl.nrw.de/MUE/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/05_Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Eickelmann, B. (2021): Jetzt oder nie – digitaler Neustart für den Primarbereich. Vortrag auf den #FluxDays21 18.06.2021.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2021): Sachunterricht und Digitalisierung Positionspapier der GDSU. Erarbeitet von der AG ‚Medien & Digitalisierung‘. Online unter: http://www.gdsu.de/wb/media/Medien_und_Digitalisierung/GDSU_2021_Positionspapier_Sachunterricht_und_Digitalisierung_deutsch_de.pdf. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Gervé, F. (2017): Welt erschließen. Zum didaktischen Ort digitaler Medien im Sachunterricht. In: *Haushalt in Bildung & Forschung* 6 (2), 36-51.
- Gervé, F. (2019): Digitalisierung und Bildung in der Grundschule. In: K. Götz, J. Heider-Lang & A. Merkert (Hrsg.): *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen?* Augsburg: Rainer Hampp, 98-114.
- GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik) (2018): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktiken. Online unter: <https://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2018/07/GFDPositionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HPVersion.pdf>. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Gläser, E. (2020): Professionswissen von Sachunterrichtsstudierenden zu Digitaler und Informatischer Bildung. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer, 315-319.
- Gryl, I. (2012): Geographielehrende, Reflexivität und Geomedien. Zur Konstruktion einer empirisch begründeten Typologie. In: *Geographie und ihre Didaktik (GuiD)* 40 (4), 161-182.
- Gryl, I. (2019): Tracking. In: J. Hasse & V. Schreiber (Hrsg.): *Räume der Kindheit*. Bielefeld: Transcript, 336-341.
- Gryl, I. (2020): Digital angereicherte Exkursionen. In: *Grundschule Sachunterricht* 2020 (85), 36-38.
- Herrmann, U. (1999): Lehrer: Professional, Experte, Autodidakt. In: J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 408-428.
- Herzig, B. (2014): *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- HGD (Hochschulverband Geographiedidaktik) (2020): Der Beitrag des Fachs Geographie zur Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Welt. Online unter: http://geographiedidaktik.org/wp-content/uploads/2020/11/Positionspapier_Geographische_Bildung_und_Digitalisierung_2020.pdf. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Hoffmann, B. (2008): *Bewahrpädagogik*. In: U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_4.
- Ihme, J. M. & Senkbeil, M. (2017): Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 2017 (49), 24-37.
- Irlon, T. (2016): Digitale Medienbildung in der Grundschule. Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen. In: M. Peschel & T. Irlon (Hrsg.): *Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven*. Frankfurt/M.: Grundschulverband, 16-32.
- Jacobi, E. & Gryl, I. (2019): Dem Mond fehlt nichts – exemplarischer Versuch zur Verständnisintensivierung durch Tablets im Sachunterricht. In: M. Peschel & U. Carle (Hrsg.): *Praxisforschung Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf. (Abrufdatum: 23.06.2021).

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leopoldina (2020): 5. Ad-hoc-Stellungnahme. Coronavirus-Pandemie: Für ein krisenresistentes Bildungssystem. Online unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_08_05_Leopoldina_Stellungnahme_Coronavirus_Bildung.pdf. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021a): KIM 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021b): JIM 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. & Fishbein, B. (2020): TIMSS 2019. International results in Mathematics and Science. Online unter: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- O'Connor, R. & Korr, W (1996): A model for school social work facilities of teacher selfefficacy and empowerment. In: *Social Work in Education* 1996 (18), 45-51.
- Punie, Y. & Redecker, C. (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schaumburg, H.; Gerick, J.; Eickelmann, B. & Labusch, A. (2020): Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. In: B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.): *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann., 241-270.
- Schulze, U. & Gryl, I. (im Druck): Geographieunterricht im Zeichen digitaler Transformation. In: V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.): *Fachliche Bildung im Zeichen von Digitalisierung, Big Data und KI*. Münster: Waxmann.
- Siemens, G. (2013): Learning Analytics: The emergence of a discipline. In: *American Behavioral Scientist* 57 (10), 1380-1400. doi.org/10.1177/0002764213498851.
- Stalder, F. (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Tartu University (o.J.): Educational Technology. Online unter: <https://www.ht.ut.ee/en/admissions/educational-technology-ma>. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/27657358_Standards_fur_die_Lehrerbildung_eine_Expertise_fur_die_Kultusministerkonferenz. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Tillmann, A. & Antony, I. (Hrsg.) (2018): *Tablet-Klassen. Begleituntersuchung, Unterrichtskonzepte und Erfahrungen aus dem Pilotprojekt ‚Mobiles Lernen in Hessen – MOLE‘*. Münster: Waxmann.
- Uhlendorff, H. (2009): *Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2798/pdf/KS8_Uhlendorff_Kooperation_Eltern_D_A.pdf. (Abrufdatum: 23.06.2021).
- Wampfler, P. (2017): *Digitaler Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online unter: <http://docplayer.org/43106343-Digitaler-deutschunterricht.html>. (Abrufdatum: 23.06.2021).

Petra Bükler, Katrin Glawe
und Jana Herding

Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung

Inklusion stellt eines der in den letzten Jahren meist diskutierten Themen in Schule, Bildungspolitik und Lehrer*innenbildung dar: Spätestens seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 gilt es, in Deutschland flächendeckend ein inklusives Schulsystem zu entwickeln. Dieses soll allen Menschen das Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft im Allgemeinen und an Bildungsangeboten im Besonderen, das Recht auf Mitbestimmung (Partizipation) sowie die Möglichkeit, ihre Leistungspotenziale zu entwickeln, garantieren (vgl. Prengel 2012; vgl. Merz-Atalik 2017). Zu unterscheiden ist dabei zwischen einer pädagogisch-konzeptionellen Idee der Inklusion, die auf grundlegenden menschenrechtlichen und ethischen Begründungen fußt, (fach-) didaktischen und unterrichtsmethodischen sowie schulstrukturellen Implikationen (vgl. Emmerich & Moser 2020, 78). Vor dem Hintergrund eines traditionell segregierten, auf einem Homogenitätsprinzip beruhenden Schulsystems, in welchem Schüler*innen je nach (diagnostizierten) Bedarfen einem darauf spezialisierten Schultyp zugeordnet werden, erfordert der Inklusionsanspruch bis heute einen vielschichtigen Reformprozess. Die Grundschule kann hier auf Basis ihres Selbstverständnisses als diversitätsorientierte *Schule für alle Kinder* (Götz u. a. 2018) und der bereits seit den 1990er Jahren in Modelleinrichtungen erprobten *Integrationspädagogik* (im Überblick Müller & Prengel 2013) vergleichsweise gut anknüpfen. Sie weist seit Jahren in den Bildungsberichterstattungen die höchsten Quoten des Gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in der Regelschule auf (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm 2020). Die statistischen Zahlen und der irreführende Begriff der „Inklusionsquote“ (und davon abgeleitete Begriffe wie „Inklusionsklassen“ und „Inklusionskinder“) täuschen leicht darüber hinweg, dass bundeslandspezifisch große Unterschiede zwischen den Feststellungs- und Meldepraxen sonderpädagogischen Förderbedarfs bestehen und auf Ebene der Kommunen und der Einzelschulen sehr unterschiedliche Verständnisse

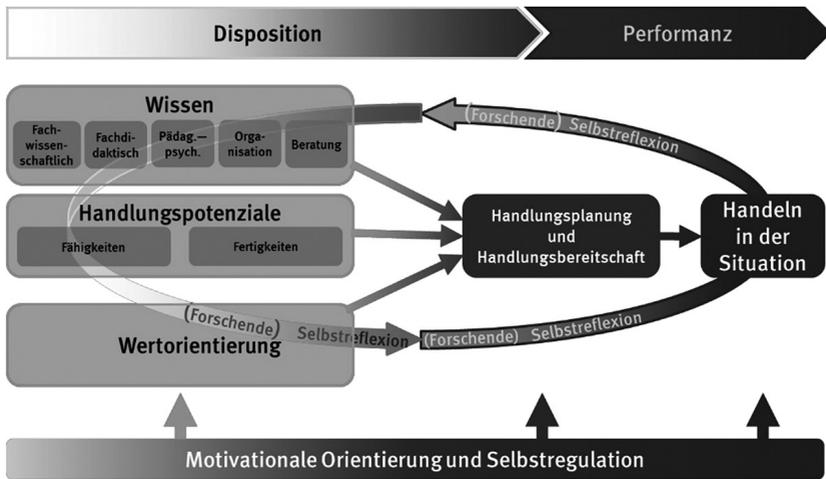
von Inklusion konzeptualisiert werden. Diese bewegen sich zwischen einem „engen“, auf kompensatorische Leistung der Schule und eine Zwei-Gruppen-Logik von Kindern mit und ohne Förderbedarf bezogenen, und einem „weiten“, auf De-Kategorisierung im Zuge eines generellen Umgangs mit Heterogenität gerichteten Inklusionsverständnis (vgl. Emmerich & Moser 2020, 78). Bei allen bis heute fortbestehenden Spannungsfeldern und Schwierigkeiten lassen sich in der Grundschullandschaft zahlreiche und zum Teil durch die empirische Lehr-/Lernforschung untermauerte (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2012; Hellmich u. a. 2018) Konzepte und Praxen der sozialen Teilhabe und der niveaudifferenzierten Lehr-/Lerngestaltung finden, welche eine Innovation markieren. Gleichzeitig ist die Schule der Schauplatz, auf welchem Inklusionsbefürworter*innen, Inklusionsskeptiker*innen und Inklusionsgegner*innen in direkter Weise aufeinandertreffen und tagtäglich Handlungsentscheidungen in einem durch große strukturelle Divergenzen und Herausforderungen gekennzeichneten Feld treffen müssen. Derzeitige Lehramtsstudierende, die eine inklusiv orientierte Schule zu meist nicht als Teil der eigenen Biografie aus der Schüler*innenperspektive kennen, kommen häufig erstmalig in Praxisphasen mit der pädagogischen Tragweite der Inklusionsthematik in Berührung.

Im Jahr 2015, als die Schulreformbemühungen schon mehrere Jahre im Gange waren, formulierten die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihrer gemeinsamen Empfehlung als Ziel für alle Bundesländer, die Studienstrukturen und -inhalte der ersten Phase der Lehrkräftebildung auf eine „Schule der Vielfalt“ auszurichten und den professionellen Umgang mit Heterogenität insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem als Querschnittsaufgabe über alle Fächer hinweg systematisch und curricular zu verankern (KMK & HRK 2015).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen schulformspezifischen Blick auf die Herausforderung der Professionalisierung angehender Lehrkräfte für die Tätigkeit in der inklusiven Grundschule zu eröffnen. Mit Fokussierung auf die universitäre Phase der Lehrkräftebildung werden zunächst anhand des Paderborner Modells von Reis, Seitz, Berisha-Gawlowski und anderen (2020) zentrale *Kompetenzanforderungen* skizziert, welche Studierende auf die Anforderungen des pädagogischen und didaktischen Handelns in inklusiven Settings vorbereiten sollen. Im Anschluss erfolgt ein kurzer Überblick über das Spektrum der Umsetzungsvarianten auf der Ebene der Studiengangstrukturen, bevor im zweiten Teil spezifische, mit der Gemengelage aus Anforderungen von Schule und Hochschule verbundene *Herausforderungen* für die universitäre Grundschullehrkräftebildung identifiziert werden. Dies erfolgt im Sinne einer Problemanzeige und in professionstheoretischer Rahmung. Im dritten Teil wird am Beispiel der Erprobung und Evaluation des Lehr-/Lernprojekts *inklud-e* erörtert, inwieweit rekonstruktive Fallarbeit als Gestaltungsoption in der Ausbildung von Grundschullehramtsstudierenden für eine Tätigkeit in inklusiven Grundschulen nutzbar gemacht werden kann.

1 Anforderungen

Im Rahmen der Umsetzung des nordrheinwestfälischen Lehrerausbildungsgesetzes, Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen zu verankern (MSW 2016), wurde in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe an der Universität Paderborn ein allgemeines, fachübergreifend anwendbares Modell entwickelt (siehe Abb. 1), welches Kompetenzen für die professionelle Gestaltung einer inklusiven Schule sowie eines Unterrichts ausweist, der differenzierend und die Schüler*innen beteiligend auf die Heterogenität der Lernstände und Lebensbedingungen von Lernenden eingeht und dabei soziale Eingebundenheit und Individualisierung zusammenführt (vgl. Reis u. a. 2020).



Modell zur Beschreibung von Kompetenzen in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) sowie an Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011)

Abb. 1: Kompetenzmodell Inklusion für alle Lehrämter, Reis u. a. 2020, 3.

Basierend auf kompetenztheoretischen Ansätzen von Baumert und Kunter (2006) sowie Fröhlich-Gildhoff u. a. (2011) wird in diesem Modell zunächst zwischen der Handlungsgrundlage (Disposition) und der Handlungsrealisierung (Performanz) unterschieden. Auf der Dispositionsebene, die insbesondere im Studium grundgelegt und entwickelt werden soll, geht es um das wechselseitige Zusammenspiel von Wissen, Handlungspotenzial und Wertorientierung, welches in einen Zusammenhang mit der jeweiligen Situationswahrnehmung und -analyse gestellt wird. Diese wiederum nimmt Einfluss auf die Handlungsfähigkeit „in situ“. Auch wenn eine umfassende empirische Prüfung der Wirkbeziehungen zwischen den Komponenten auf der Dispositions- und Performanzebene noch aussteht (vgl.

Emmerich & Moser 2020, 81), ist die heuristische Funktion solcher Kompetenzmodelle unbestritten (vgl. König 2020, 165). Dabei wird der Bereich Wissen in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) unterteilt in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Mit Blick auf die Qualifizierung für die inklusive Grundschule geht es hier um theoretische Auseinandersetzungen mit den wissenschaftlichen, gesellschaftlichen, bildungspolitischen und praxisbezogenen Diskursen über Inklusion (in historischer, systematischer, international-vergleichender Perspektive, aus der heraus sich beispielsweise die oben angesprochene Debatte um das Inklusionsverständnis einordnen lässt). Es geht um das Wissen um verschiedene, im Schulkontext für relevant erachtete Heterogenitätsdimensionen (wie soziale und kulturelle Herkunft, Gesundheit/Behinderung, Geschlecht, Sprache, allgemeine Lernfähigkeit) und um deren Konstruiertheit und Wirkmacht auf Teilhabechancen. In der Verknüpfung von Wissen um Risiken einer institutionellen Diskriminierung mit Reflexionen über eigene Normalitätsannahmen soll die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung unterstützt werden, aus der heraus Problematiken wie das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma in den Blick kommen können. Studien belegen, dass ein hohes Selbstwirksamkeitsgefühl der Lehrkräfte im Sinne der optimistischen Auffassung, inklusiv-pädagogisches und didaktisches Handeln trotz der Herausforderungen und Widersprüche bewältigen zu können, sowie eine Disposition der Resilienz tragfähige Grundlagen für einen professionellen pädagogisch-didaktischen Umgang mit Diversität in der Unterrichtspraxis bilden (vgl. Serke 2019). Im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in der inklusionsorientierten Professionsforschung die Diagnose (im Sinne einer Erhebung individueller Lernausgangslagen), die individuelle Förderung und Lernbegleitung im Kontext eines adaptiven, differenzierten (Fach-)Unterrichts, differenzierte Leistungsmessung, individuelle Rückmeldung und Beratung wie auch die Kooperation im inter- oder multiprofessionellen Team als zentrale, zu erwerbende Kompetenzen für die inklusive Schule angeführt (vgl. Moser 2019). Gerade die multiprofessionelle Teamarbeit bedingt Kooperationsbereitschaft auf der motivationalen Ebene. Um das Spektrum der Anforderungen an eine wissenschaftlich fundierte und zugleich auf das pädagogisch-didaktische Handeln in der Schule ausgerichteten Lehrkräftebildung abzubilden, wird häufig zusammenfassend die Trias *Wissen – Können – Haltung* bemüht, wobei die Anregung zu einer kritischen, eigenständigen Reflexion der angehenden Lehrkräfte das verbindende professionalisierungswirksame Element darstellt (vgl. Glawe 2021, 175f.).

Für die Ausgestaltung der Studiengänge in Richtung inklusiver Bildung scheinen zudem die drei derzeit für die Lehrer*innenbildung häufig referenzierten Professionstheorien als Orientierungsrahmen anschlussfähig, wobei diese Ansätze jeweils eigene Impulse leisten: Mit Frey & Buhl (2018) können hier der strukturtheoretische (auf die Fähigkeit des Umgangs mit Antinomien des Lehrkräftehandelns

und den darin begründeten Unsicherheiten bezogene), der kompetenzorientierte (auf die persönliche und fachliche Entwicklung der Studierenden bezogene) sowie der berufsbiografische (auf die reflexive Relationierung beruflicher Anforderungen mit biografischen Erfahrungen und subjektiven Theorien bezogene) Ansatz angeführt werden. Als strukturtheoretische Rahmung des Umgangs mit Vielfalt wird insbesondere die Fähigkeit von Lehrpersonen bezeichnet, die es ihnen ermöglicht, Theorie und Praxis zu relationieren, um ihr Handeln in spannungsreichen bzw. widersprüchlichen Praxiskontexten zu begründen. Im Studium bildet die theoriegeleitete (Selbst-)Reflexion daher ein maßgebliches Ausbildungselement (vgl. Bolle 2013). In kompetenzorientierten Ansätzen werden Anforderungsbereiche in den bildungswissenschaftlichen Standards der Lehrer*innenbildung formuliert, in denen die Ausrichtung an den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen als Kompetenzen für den produktiven Umgang mit Heterogenität formuliert sind (vgl. KMK & HRK 2015). Diese beiden Ansätze grundgelegt, versteht sich Professionalität im berufsbiografischen Kontext als Daueraufgabe, weshalb die reflexive Auseinandersetzung mit Verschiedenheit nicht in einer Ausbildungsphase zu verorten ist, sondern als lebenslanger Prozess – sogar als *Entwicklungsproblem* – verstanden wird (vgl. Terhart 2014).

Nicht allein im Schul-, sondern auch im Hochschulkontext stellen sich bei der Implementation des Inklusionsthemas vor allem bedingt durch die erforderlichen Veränderungen auf der strukturellen Ebene sehr grundsätzliche Fragen: *Wer soll die zukünftigen Lehrer*innen mit welcher Expertise, in welcher Disziplin und in welchem Studiengang auf was vorbereiten?* (Greiten u. a. 2017, 19). Derzeit ist die bundesdeutsche Hochschullandschaft durch die Ko-Existenz verschiedener Strukturmodelle in den Lehramtsstudiengängen geprägt: So finden sich a) die Beibehaltung eigenständiger sonderpädagogischer bzw. auch als Rehabilitationspädagogik bezeichneter Studiengänge mit dem Ziel der Ausbildung spezieller Expertisen für Schüler*innen mit speziellen Bedarfen, b) die Existenz inklusiv orientierter Sonderpädagogik neben einem (im Sinne der o.g. KMK/HRK-Empfehlung ebenfalls auf Inklusion vorbereitenden) Regelschullehramt, c) das punktuelle Ineinandergreifen von inklusiv ausgerichteten Sonder- und Regelschullehramtsstudiengängen und d) integrierte Modelle, in welchen beispielsweise durch einen Zusatzmaster (Universitäten Siegen und Bielefeld) Lehrkräfte für das Gemeinsame Lernen in inklusiven Schulen ausgebildet werden (im Überblick Greiten u. a. 2017; Trautmann 2017). Mit jeder Umsetzungsvariante werden jeweils spezifische Argumente der kontrovers geführten Inklusionsdebatte stärker gewichtet als andere: So steht Modell a) für den Erhalt hoher sonderpädagogischer Fachlichkeit (oft in zwei Förderschwerpunkten bzw. Fachrichtungen) und die Abwehr einer befürchteten De-Professionalisierung in inklusiven Settings, Modelle b) und c) für die Möglichkeit eines polyvalenten Einsatzes in der Schule bei Erhalt einer Spezialisierung und d) für die Zusammenarbeit bisher getrennt arbeitender Disziplinen und Professionen

im Kontext eines neuen Entwurfs von Schule (vgl. Trautmann 2017, 43). Empirische Befunde hinsichtlich einer Über- oder Unterlegenheit einzelner Modelle liegen bislang nicht vor.

2 Herausforderungen

Im Folgenden sollen pointiert drei Unsicherheitsterrains skizziert werden, in denen zahlreiche professionalisierungsrelevante Fragestellungen enthalten sind, für die aus unserer Sicht mit Blick auf eine Qualitätsentwicklung der ersten Phase der Grundschullehrkräftebildung ein fortgesetzter Klärungs- und Lösungsbedarf besteht.

2.1 Fragen der Disziplinen, Professionen und Gegenstände

Für die universitäre Grundschullehrkräftebildung ergeben sich in Anbetracht der gezeigten, auf der curricularen Ebene der Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken zu konkretisierenden *Kompetenzanforderungen* einerseits und den sehr unterschiedlich gerahmten *Studienstrukturen* andererseits komplexe Herausforderungen und Klärungsbedarfe: Wie lässt sich eine Grundqualifizierung aller Grundschullehramtsstudierenden für ein inklusives Schulsystem konzeptualisieren? Was ist unter „sonderpädagogischen Basiskompetenzen“ (KMK & HRK 2015, 3) für alle Lehrkräfte zu fassen? Welches Wissen (beispielsweise im Bereich von Förderschwerpunkten), welche Fähigkeiten und Fertigkeiten (beispielsweise im Bereich von Diagnose und Beratung) müssen von *allen* Studierenden erworben werden, was kann/sollte/müsste als Spezialwissen und Expertise gelten? Kann der Begriff *Heterogenität* in einer auf Vielfalt bedachten Grundschule schlicht durch den Begriff *Inklusion* ersetzt werden? Hier stellen sich grundlegende Fragen der Disziplinen, Professionen und Gegenstände. Dabei gilt es zu unterscheiden zwischen Expertise als eine auf der Aneignung von Wissen beruhenden individuellen Fähigkeit (vgl. Mieg 2005) und Expertisierung als strukturelle Kategorie im Sinne einer „Prekariisierung von Profession und eines professionellen Selbstverständnisses“ (Reh 2014, 29). Während im Bereich der Sinnesbeeinträchtigungen (Sehen, Hören) und komplexen Mehrfachbehinderungen eine Berechtigung von Spezialwissen zur bedürfnisgerechten Gestaltung von Bildungsprozessen im Sinne einer kompensatorischen Pädagogik (vgl. Weiß 2013; Moldenhauer u. a. 2020) zumeist unstrittig ist, wird in Bezug auf die als Förderschwerpunkte kategorisierten Kompetenzfelder Lernen, Emotional-Soziale Entwicklung und Sprache die Sinnhaftigkeit einer Separierung in allgmeinpädagogische und sonderpädagogische Qualifikationen angezweifelt (vgl. Kottmann & Miller 2017). Als eines der hervorstechendsten Professionsmerkmale der Grundschullehrkraft gilt ihre Expertise für das Allgemeine, die breite

Zuständigkeit als Klassenlehrkraft für eine grundlegende Bildung, deren Spezialisierung in der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen für Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gesehen wird (vgl. Terhart 2020): Inwieweit ist dieses Berufsbild auch in der durch den Inklusionsanspruch erweiterten Ausprägung von Heterogenität in der Grundschule tragfähig? In multiprofessionellen Teams in der Schule wie auch im Rahmen punktueller Kollaboration von Studierenden aus allgemeinpädagogisch und sonderpädagogisch ausgerichteten Studiengängen verschwimmen gerade in den oben genannten Entwicklungsbereichen die Grenzen der Zuständigkeit. Qualitative Studien mit Grundschullehramtsstudierenden zeigen, dass insbesondere schulpraktische Erfahrungen in heterogenen Lerngruppen (Praktikum, Praxissemester) den Wunsch nach dem Erwerb von Kompetenzen für den pädagogischen Umgang mit herausforderndem Verhalten und für ein breites Spektrum an lernprozessanregender und unterstützender Förderung hervorbringen (vgl. Cornel 2021). Sie befürchten, nicht allein schlechter bezahlt, sondern für den Einsatz am selben Bildungsort (inklusive Grundschule) schlechter ausgebildet zu sein als die Studierenden mit sonderpädagogischem Abschluss. Separierende Studienstrukturmodelle leisten dem langfristigen Erhalt der Zwei-Gruppen-Zwei-Professionen-Logik in der inklusiven Schule Vorschub. Der in Anbetracht des hohen Verbindlichkeitsgrades der Umsetzung des Inklusionsauftrags erfolgte massive Aufbau neuer bzw. Ausbau vorhandener Lehramtsstudiengänge an den Universitäten hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass in den lehramtsbezogenen Studiengängen Dozierende unterschiedlicher Traditionen und Disziplinen (traditionelle Sonderpädagogik, Inklusionspädagogik, Schulpädagogen*innen und Fachdidaktiker*innen aus verschiedenen Disziplinen sowie Bildungswissenschaftler*innen) forschen und lehren. Studierende erleben divergierende Begriffsverständnisse von Inklusion und mannigfaltige Sichtweisen auf Art und Grad des zu erwerbenden Professionswissens. Dies primär auf der individuellen Ebene der fachlichen und persönlichen Überzeugungen sowie der Präferenzen der Dozierenden zu verorten, wäre mitnichten zu kurz gegriffen. Vielmehr muss von strukturellen Disparitäten nicht nur von traditioneller Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik, sondern auch von einer inklusiv orientierten Pädagogik und Fachdidaktik ausgegangen werden: Die inklusiv pädagogische Perspektive der Infragestellung und Überwindung der kategorialen Erfassung der Lernenden steht im Spannungsverhältnis zu fachlichen Zugängen, welche in Referenz auf curricular fixierte, mehr oder weniger genormte Inhalte des Fachunterrichts darauf gerichtet sind, Unterschiede in den Lernständen der Kinder zu identifizieren, darauf aufbauend adaptive Lernprozesse zu gestalten und letztlich anhand erreichter Kompetenzstände Aussagen über die unterschiedliche Passung der Kinder zu den Leistungsanforderungen im Sinne eines meritokratischen Schulsystems zu treffen (vgl. dazu die aktuelle Diskussion in der Zeitschrift für Grundschulforschung; Ritter 2021; Vogt & Neuhaus 2021). Diese Fragen

erfordern nicht allein eine strukturelle Analyse durch die an der Professionalisierung für Inklusion beteiligten Disziplinen. Die große Herausforderung für die universitäre Lehrer*innenbildung liegt auch darin, Studierenden die aufgeführten Problemhorizonte transparent zu machen, diese auf der strukturellen Ebene zu verorten und metareflexiv zu bearbeiten. Mit Cramer (2020) sowie Kottmann & Miller (2017) kann hierin zugleich ein Lösungsansatz gesehen werden, der einer Verunsicherung der Studierenden entgegenwirkt und auf der Dispositionsebene ein Bewusstsein für die strukturell bedingten Spannungsfelder der Inklusionsthematik schaffen könnte.

2.2 Fragen im Kontext von Reflexion und Haltung

Forschungen zu den Kompetenzfacetten von Lehrkräften verweisen darauf, dass Einstellungen und motivationale Überzeugungen neben dem Professionswissen eine zentrale Rolle für die professionelle Kompetenz und damit für die Qualität des Unterrichts und den Lernerfolg der Schüler*innen spielen (vgl. Baumert & Kunter 2006; vgl. Biederbeck & Rothland 2017). Studien mit (angehenden) Grundschullehrkräften belegen signifikante Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und positiven Einstellungen sowie der Bereitschaft, inklusiv zu unterrichten (im Überblick Hellmich u. a. 2018). Die reflexive und auch selbstkritische Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen, Normalitäts- und Wertevorstellungen in Bezug auf Heterogenität und Inklusion bildet damit ein unverzichtbares Professionalisierungselement. Die menschenrechtlichen und ethischen Implikationen von Inklusion (vgl. Prengel 2012) bilden eine besondere Wertegrundlage, die in freiheitlich-demokratisch verfassten Staaten wie Deutschland unverhandelbar sind. Dadurch bedingt entstehen normative Rahmungen für eine inklusive Bildung, die insbesondere an den Erziehungsauftrag der Grundschule anschließen. Gerade deshalb ist das Thema anfällig für Moralisierung oder – vor dem Hintergrund seiner politischen Dimension – gar für Ideologisierungen der Diskussion. Reis u. a. betonen, dass es nicht das Ziel der „Basisqualifizierung Inklusion“ sein könne, bei den Studierenden „eine bestimmte Haltung“ zu erreichen, sondern vielmehr die Fähigkeit gefördert werden solle, sich zu den (individuellen) Handlungsvoraussetzungen reflektiert und professionell verhalten zu können (ebd. 2020, 4). Deshalb, so die Autor*innen weiter, seien die fortwährende Reflexion sowohl der einzelnen, im oben dargestellten Modell aufgeführten Aspekte der Handlungsfähigkeit, als auch ein zirkulärer Prozess, „... durch den in forschender Absicht, verstehend und erklärend ein Zugang zum eigenen professionellen Handeln und Verhalten geschaffen wird“ (ebd.) von zentraler Bedeutung. Häcker und Walm (2015) sehen allerdings in der starken Betonung einer subjektorientierten Fähigkeitsentwicklung von Reflexivität die Gefahr, dass der referentielle Denkprozess zu einer Deprofessionalisierung führen könnte. Damit meinen die Autor*innen „... das Risiko, eigene Einflussmöglichkeiten zu

überschätzen, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden [...], zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben“ (vgl. Häcker & Walm 2015, 83).

Inklusion stellt, wie gezeigt, keine völlig neue pädagogisch-didaktische Situation für die Grundschule dar, stärkt allerdings die pädagogische Dimension des Handelns von Lehrkräften und schärft die professionsbezogenen vorhandenen Antinomien, wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, eher aus (vgl. Reis u. a. 2020, 4).

Daher „[...] geht es bei der ‚Inklusion für alle Lehrämter‘ darum, die (fach-)didaktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten für eine heterogenitäts- bzw. differenzsensible Perspektive zu öffnen und die Studierenden im Rahmen des forschenden reflexiven Habitus‘ auf begründete Entscheidungen im Umgang mit Differenzen und deren selbst- und systemkritische Reflexion vorzubereiten“ (ebd., 4).

Studierende reagieren auf die Normativität der Thematik mitunter mit subtilen Praxen sozialer Erwünschtheit, etwa Prüfungen so auszurichten, wie Dozierende es vermeintlich hören wollen (vgl. Cornel 2021). Eine Herausforderung (und gleichzeitig ein Lösungsansatz) für die Lehrkräftebildung besteht daher in der Eröffnung eines *Diskursraumes*, der Studierende ermutigt, sich authentisch mit ihren Sichtweisen und auch kritischen Anfragen, Zweifeln und Ängsten einzubringen und Methoden kennenzulernen, diese professionell zu bearbeiten. Es braucht demnach ebenso Lehre und Praxiserfahrung, die Studierenden einen *Erfahrungsraum* bieten, in welchem die Entwicklung inklusionsförderlicher Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterstützt wird, die auch ein Bewusstsein über Grenzen des tatsächlich Machbaren wie auch der eigenen Belastbarkeit beinhalten (vgl. Wischer 2010).

2.3 Fragen der hochschuldidaktischen Gestaltung

Die angesprochenen Diskurs- und Erfahrungsräume können als umso authentischer wahrgenommen werden, wenn es gelingt, die Hochschule als Institution wie auch die Hochschullehre selbst inklusiv zu gestalten. Gemäß des (insbesondere von Wahl 2013 aufgegriffenen) Prinzips des ‚Pädagogischen Doppeldeckers‘ bleibt Inklusion kein theoretisches Konstrukt, sondern kann von den Studierenden durch eine entsprechend erfahrungsorientierte Gestaltung von bildungs-, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen gleichzeitig handelnd erlebt werden. Dies beginnt mit einer expliziten Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden, ihrer Teilhabevoraussetzungen (im Sinne einer barrierefreien Hochschule) und Lehr-/Lernbedürfnisse. Analog zur Herausforderung für Schulen, neue Themen und Aufgaben in einem sinnvollen, kohärenten Schulentwicklungszusammenhang zu vernetzen, geht es auch bei der Querschnittsaufgabe Inklusion in der Lehrkräftebildung darum, diese synergetisch mit weiteren zentralen Kompetenzentwicklungsbereichen, wie beispielsweise der digitalisierungsbezogenen Bildung, zu verknüpfen (vgl. Bükler u. a. 2021). In der

Grundschullehrkräftebildung können etwa Potenziale und Grenzen digitalisierter Lernmaterialien und Tools wie auch digitaler Kommunikationsformen mit Blick auf die unterrichtliche und soziale Teilhabe von Kindern analysiert werden. Dazu können neue didaktische Modelle zur Unterrichtsplanung wie das Universal Design for Learning (vgl. Rapp 2014) herangezogen werden. In einem sich zugleich im Wandel befindlichen Schul- und Hochschulsystem sind Erfahrungswissen und evidenzbasierte Wissensgrundlagen permanent ausbaufähig. Gerade wenn Dozierende nicht selbst zur Heterogenitäts- oder Inklusionsthematik forschen, gilt es sich ständig weiterzubilden, die Entwicklungen der Schulpraxis im Blick zu behalten und eine Theorie-Praxis-Relationierung zu gestalten, bei der nicht die Wissenschaft die Deutungshoheit über das Handeln beispielsweise im Praktikum oder im Praxissemester erhält, sondern Forschung sich durch die Schulpraxis selbst auf den Prüfstand stellen lässt. Professionalisierung für Inklusion stellt Dozierende nicht zuletzt auf Grund der vielfältigen Unbestimmbarkeitsmomente vor hohe fachliche und hochschuldidaktische Anforderungen, für die im besten Falle in (inter-) disziplinärer sowie ausbildungsphasenübergreifender Kooperation (beispielsweise im Praxissemester) Lösungen entwickelt werden müssen.

Affine Konzepte, die zum einen das Potenzial der Reflexion beinhalten und zum anderen einen interdisziplinären Austausch bereits im Studium zulassen sowie Wissenschaft und Praxis vernetzen, sind beispielsweise forschendes Lernen (vgl. Glawe 2021), Portfolioarbeit und situierte Lernformate wie die Fallarbeit in kollaborativen Settings.

3 Rekonstruktive Fallarbeit als Gestaltungsoption einer inklusiven Grundschullehrkräfteausbildung

Für Unterricht und Schule im Zeichen von Inklusion spielt kasuistische Lehrer*innenbildung und dessen Reflexionspostulat – im Sinne eines je situativen Erschließens von offenen, prozesshaft strukturierten Handlungssituationen – als Professionalisierungsmedium eine zunehmend bedeutsame Rolle (vgl. Moldenhauer u. a. 2020, 12). Genauer soll die gedankliche Auseinandersetzung mit Daten zu pädagogischem Handeln und pädagogischen Situationen den Studierenden Gelegenheiten bieten, sich handlungsentlastend und sanktionsfrei auf der Dispositionsebene und nicht unmittelbar involviert mit den pädagogischen Handlungsoptionen und deren Auswirkungen zu befassen.

Eben hier setzt das Projekt *inklud-e* des Arbeitsbereichs Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn an, welches im Folgenden beispielhaft als Gestaltungsoption für die inklusive Grundschullehrkräftebildung skizziert wird. *inklud-e* steht für den Gedanken, inklusionsorientierte Basiskompetenzen in der Lehre digital unterstützt zu entwickeln. Konkret geht es um die konzeptionelle

Verknüpfung der beiden Querschnittsaufgaben Inklusion und Digitalisierung in Form von multimedialem Lehr-/Lernmaterial für die Fallarbeit. Das Konzept baut auf zwei Vorprojekten des Arbeitsbereichs auf: dem „Videportal“ und dem „Vielfaltstableau“. Das Videportal enthält selbst produzierte, in Kindergärten und Schulen gedrehte Videoclips von realen pädagogischen (Unterrichts-)Situationen, welche mit begleitenden Lernaufgaben zur Förderung der Beobachtungs-, Reflexions- sowie der Sozial- und Diskurskompetenz Studierender verknüpft werden. Beim „Vielfaltstableau“ handelt es sich um eine webbasierte, öffentlich zugängliche Sammlung von (anonymisierten) Fallportraits von Kindern und Jugendlichen mit und ohne zugeschriebenem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, die gemeinsam mit Akteur*innen aus verschiedenen Fachdisziplinen sowie aus der Schulpraxis aufgebaut und sukzessive weiterentwickelt wird (<https://vielfaltstableau.uni-paderborn.de>; Bükler u. a. 2015). Einem weiten Inklusionsverständnis folgend werden im Vielfaltstableau Kinder und Jugendliche stärken- und bedürfnisorientiert in ihrem jeweiligen komplexen Lebensumfeld und aus verschiedenen Akteur*innenperspektiven im Rahmen einer systemischen Kind-Umfeld-Analyse betrachtet, um auf dieser Basis Optionen für eine individuelle Förderung in einer heterogenen Lerngruppe zu gewinnen.

Das Projekt *inklud-e* erweitert die bisherigen Anwendungsmöglichkeiten dieser beiden Projekte, indem die Fallbeispiele aus dem Vielfaltstableau und ausgewählte Unterrichtssettings des Videportals miteinander verknüpft werden. Über spezifische Arbeitsaufgaben und Reflexionsimpulse werden die Nutzer*innen angeregt, das jeweilige „Fallkind“/den Jugendlichen gedanklich in das (fremde) Unterrichtsetting zu projizieren und das videografierte Unterrichtsetting kritisch mit Blick auf Teilhabechancen und -barrieren zu analysieren. Zielgruppe sind Dozierende und Studierende aus heterogenitätsorientierten Studiengängen; darüber hinaus kann das Material auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung genutzt werden. Mit Steiner (2014) ist diese Herangehensweise der problem- und entscheidungsorientierten Kasuistikfamilie zuzuordnen. Dabei bringt die lehrende Person auf Grundlage bestimmter didaktischer Ziele einen Fall (hier aus der Sammlung des Vielfaltstableaus) in die Lerngruppe mit dem Ziel, fallbezogene Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten anhand methodisch angeleiteter Schritte zu entwickeln (Steiner 2014, 16) und auf ihr Transferpotenzial hin zu beleuchten. Auf diese Weise können Perspektiven auf Schulpraxis generiert werden, die nicht von der Suche nach unmittelbaren Lösungen auf pädagogische Handlungsprobleme auf der Performanzebene geprägt sind, sondern eine „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2011, 42; zit. n. Moldenhauer u. a. 2020, 13) evozieren. Die Lehr-/Lernmaterialien aus *inklud-e* sind explizit für die Bearbeitung in Teamkonstellationen konzipiert, um eine dialogische Auseinandersetzung mit inklusionsrelevanten Fragestellungen zu ermöglichen: Diese können studien-gangsübergreifend, interdisziplinär oder auch ausbildungsphasenübergreifend

(beispielsweise in der Kooperation von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und Lehrkräften) (Backe-Neuwald u. a. 2017) zusammengesetzt sein.

Die nach pädagogischen Großthemen (Unterrichtskommunikation, Raumgestaltung, Medieneinsatz, ...) systematisierten und entlang einer Progression der Kompetenzanforderungen angeordneten Aufgabensets umfassen jeweils Arbeitsaufträge auf verschiedenen bildungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Anforderungsniveaus, um einen flexiblen Einsatz je nach Ausgangsvoraussetzungen, Interessen und Studienphase der Lernenden sowie Ziel und Schwerpunktsetzung der Lehrveranstaltung zu gewährleisten. Didaktisch angereichert wird das Lehr-/Lernmaterial durch zusätzliche multimediale Zusatzangebote wie Audioproben zur Verdeutlichung verschiedener Hörvoraussetzungen, Interviews mit Praxisakteur*innen und Stakeholdern wie auch durch eine Vorlesefunktion von Inhalten des Vielfaltstableaus. Diese Elemente sollen für spezielle Lernausgangslagen wie auch für eine Barrierefreiheit von Lehr-/Lernmaterialien sensibilisieren. Beispielhaft sei folgendes Einsatzszenario aufgeführt: Im bildungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester mit Masterstudierenden des Lehramts Grundschule an der Universität Paderborn wurde mit dem Fallbeispiel *Sandra* aus dem Vielfaltstableau gearbeitet, einem 6-jährigen Mädchen, welches vor dem Übergang in die Grundschule steht.

Anhand einer Portraitkarte sowie zusätzlich bereitgestellter Literatur können die Studierenden *Sandra* zunächst kennenlernen. Bei dem Fallkind liegt eine hochgradige Sehbeeinträchtigung vor. Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses soll hier keine Fixierung auf den damit verknüpften Förderschwerpunkt erfolgen, sondern neben den spezifischen Bedürfnissen sollen vor allem auch *Sandras* Interessen, Kompetenzen und allgemeinen Bedürfnisse in den Blick genommen werden.

Weiterführend wird eine videographierte Arbeitsphase einer Deutschstunde, in der mit Tablets gearbeitet wird, aus dem Videoportal einbezogen. Der Beobachtungsfokus für die Betrachtung des videographierten Settings liegt zunächst allgemein auf dem Einsatz der digitalen Medien unter Einbezug bereitgestellter theoretischer Literaturgrundlagen, hier der Analyse entlang des SAMR-Modells nach Puentedura (2006). Anschließend soll *Sandra* gedanklich in das gesehene Setting projiziert werden, d.h. die zuvor durchgeführte allgemeine Videobeobachtung wird gezielt auf das Fallkind bezogen. Im Austausch unter den Studierenden wird gemeinsam die Frage diskutiert, inwieweit der im Unterrichtsvideo beobachtete Einsatz von digitalen Medien als Chance oder Barriere für *Sandras* bestmögliche Teilhabe gedeutet werden kann. In einem letzten Schritt gilt es, konkrete Handlungsalternativen für die beispielhaft gesehene Unterrichtssituation zu planen und Implikationen für die teilhabeorientierte Gestaltung des Übergangs von der KiTa in die Grundschule – sowohl für das Fallkind als auch mit Blick auf die gesamte heterogene Lerngruppe – zu gewinnen.

Im Kontext des Kompetenzmodells von Reis u. a. (2020) folgt die Aufgabenstruktur einem rekursiven Verständnis von Kompetenzentwicklung: Alle Fragestellungen auf der ersten Ebene zielen darauf ab, die professionelle *Beobachtung* sowie interessengeleitete *Wahrnehmung* von Schule auf der Dispositionsebene anzuregen, während Aufgaben der zweiten Ebene die *Analyse* des Unterrichtsgeschehens anhand von Theorien, Modellen und Konstrukten fokussieren. Diese ersten beiden Aufgabenformate dienen demnach der Auseinandersetzung mit eigenem Wissen, individuellen Erfahrungen und persönlichen Haltungen unter Schulung der Beobachtungs- und Analysefähigkeit (vgl. König u. a. 2015). Diese werden dann auf einer dritten Ebene in eine (*selbst-*)*reflexive Auseinandersetzung* überführt, in der es darum geht, Haltungen zu hinterfragen, antinomische Strukturen zu dechiffrieren, inklusionsbezogene Grunddimensionen (nach Moser 2017: Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung, Bildungsgerechtigkeit) zu analysieren, kritische Distanz einzunehmen sowie gemeinsam Handlungsoptionen auf einer künftigen Performanzebene zu entwickeln. Auf diese Weise finden struktur-, kompetenz- und biografisch orientierte Professionalisierungsansätze in der hier skizzierten Form der Fallarbeit Berücksichtigung. Die Arbeit mit *inklud-e* ist in verschiedene Richtungen variier- und erweiterbar (vgl. Backe-Neuwald u. a. 2017): So können die Fallbeispiele unter speziellen fachdidaktischen Fragestellungen fokussiert werden, aber auch Fallbeispiele aus der eigenen Praxis (beispielsweise im Kontext des Praxissemesters) eingebracht und entlang der Struktur der Fallanalyse untersucht werden. Der Kontext kann von der Unterrichtsebene auf die Schulentwicklungsebene, etwa unter Anwendung des Index für Inklusion (Achermann u. a. 2017), erweitert werden. Schließlich ergeben sich Chancen einer Perspektivenerweiterung durch den Einbezug von Lehrkräften, Schulsozialarbeiter*innen oder durch Erkundungen von inklusiv arbeitenden Schulen in die Fallarbeit. An der Universität Paderborn wurden zudem Seminarkooperationen von bildungswissenschaftlichen Bachelor-Veranstaltungen im Grundschullehramt und Veranstaltungen für Studierende der sonderpädagogischen Fachrichtung Emotional-Soziale Entwicklung erprobt. Dabei zeigten sich in der studiengangübergreifenden Fallkooperation die in Abschnitt 2.1 benannten Unsicherheiten bezüglich künftiger Professionsaufgaben und Zuständigkeiten, die einen substanziellen Anlass für die Entwicklung eines Problembewusstseins für die Teamarbeit an Schulen des Gemeinsamen Lernens boten.

Bislang vorliegende Ergebnisse der formativen Evaluation (Fragebogenstudie mit $n = 165$ Studierenden, Stand Juni 2021) zum Einsatz des Lehr-/Lernmaterials aus *inklud-e* in verschiedenen Bachelor- und Masterveranstaltungen des Grundschullehramts bestätigen, dass die Studierenden das durch die Fallarbeit initiierte offene „Denken in Möglichkeiten“ und das gedankliche „Handeln im Proberaum“ (Backe-Neuwald u. a. 2017) als Chance erachten, sich vertiefend mit

der Inklusionsthematik und den darin eingelagerten Grunddimensionen auseinanderzusetzen, Unsicherheiten im Umgang mit inklusiven Klassensettings kommunikativ zu bearbeiten und nach individuellem Bedarf Wissenslücken zu schließen. Besonders häufig wird die Praxisnähe des Materials und die als „praktische Übung“ bezeichnete Art der Auseinandersetzung für den Aufbau „einer eigenen Haltung“ seitens der Evaluationsteilnehmer*innen hervorgehoben. Hier, wie auch in anderen Studien, wird immer wieder der Wunsch nach Sicherheit gebenden methodisch-didaktischen Handlungsanleitungen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts geäußert (vgl. Cornel 2021), was in Anbetracht des hohen Anspruchs des Inklusionsauftrags nachvollziehbar ist. Studierende aufzuschließen für ein Sich-Einlassen auf Irritationen von Normalitätsvorstellungen und eine (mitunter anstrengende) Auseinandersetzung mit differenten Fachdiskursen und Positionen, sie die Kontexteingebundenheit individuellen Handelns erfahren zu lassen und sie ko-konstruktiv bei diesen Prozessen der lernenden Auseinandersetzung zu begleiten, all dies bedarf einer hohen fachlichen und hochschuldidaktischen Qualifikation der Dozierenden.

Last but not least sei herausgestellt, dass Inklusion nicht allein eine fachübergreifende pädagogisch-didaktische Professionalisierungsaufgabe für angehende Lehrkräfte, sondern gleichermaßen für die an der Ausbildung beteiligten Akteur*innen darstellt, die bestenfalls in ein systematisches, theoriegeleitetes hochschuldidaktisches Gesamtkonzept eingebettet ist. Dies gilt es im Blick zu behalten, wenn aktuell – verstärkt durch Erfahrungen mit Homelearning während der Corona-Pandemie – Bestrebungen zunehmen, Selbstlernmaterialien für Studierende im Open Educational Resource-Format auf landes- oder bundesweiten digitalen Lernplattformen zur Verfügung zu stellen.

Viele der in diesem Beitrag angesprochenen Problemfelder und Gestaltungsoptionen von Inklusion bilden schulformübergreifend eine aktuelle Herausforderung für die universitäre Lehrkräftebildung und setzen sich darüber hinaus in der zweiten und dritten Phase fort. Dennoch, so konnte gezeigt werden, existieren spezifische Anforderungen für die Professionalisierung (angehender) Grundschullehrkräfte, die in einer „Schule für alle Kinder“ grundlegende *Bildungsprozesse* zu gestalten haben, die weit über eine individuelle *Förderung* hinausgehen. Inklusion als unabschließbarer Prozess ist auf regelmäßige empirische Absicherung und fachliche Diskussion genauso angewiesen wie auf immer wieder neue, kreative Ideen der Gestaltung. Hier gilt es, Grundschullehrkräfte der nächsten Generation zu qualifizieren und Raum für die innovative Nutzung der Potenziale von Vielfalt zu geben.

Literatur

- Achermann, B., Amirpur, D., Braunsteiner, M.-L., Demo, H., Plate, E. & Platte, A. (2017) (Hrsg.): Der Index für Inklusion. Ein Leitfadend für Schulentwicklung. Übersetzung und Adaption für deutschsprachige Bildungssysteme, basierend auf der 4. Auflage (2016) des Index for Inclusion von T. Booth und M. Ainscow. Weinheim: Beltz.
- Backe-Neuwald, D., Berkemeier, M. & Bükler, P. (2017): Inklusion vom Kind aus denken: Einsatzmöglichkeiten des Vielfaltstableaus im bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehramtsstudium. In: S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.): Lehrerbildung für Inklusion – Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster: Waxmann, 186-195.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 277-338.
- Biederbeck, I., & Rothland, M. (2017): Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In: T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-235.
- Bolle, R. (2013): Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Bükler, P., Kamin, A.M., Oevel, G., Glawe, K., Knurr, M., Menke, I., Ogdowski, J. & Schaper, F. (2021.): inklud.nrw – eine fallbasierte Lehr-/Lernumgebung zum Erwerb inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Lehrer:innenbildung. In: H.W. Wollersheim & N. Pengel (Hrsg.): Bildung in der digitalen Transformation. Münster, New York: Waxmann, 231-234.
- Bükler, P., Meier, S., Bethke, C. & Autorengruppe Vielfaltstableau (2015): Inklusion vom Kind aus denken – Das Vielfaltstableau zur Aus- und Weiterbildung in multiprofessionellen -Teams. In: C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Bd. 28 Immenhausen: Prolog, 70-82.
- Cornel, S. (2021): Differenz und Normalität in der Grundschule. Subjektive Theorien von Studierenden im Praxissemester. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020): Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 269-279.
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020): Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-17.
- Feuser, G. (2015): Zur Frage der Didaktik einer inklusionsorientierten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Teamarbeit. In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-67.
- Frey, A. & Buhl, H. (2018): Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11 (1), 199-213.
- Fröhlich-Gildhoff, I., Nentwig-Gesemann, K. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung 0, 22-30.
- Glawe, K. (2021): Kohärenz und Relationierung durch Forschen und Reflektieren im Praxissemester? Eine kritische Bilanz aus Sicht von Grundschullehramtsstudierenden. Münster: Waxmann Verlag.
- Götz, M., Müller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: S. Müller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Betmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 81-91.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellmich, F., Görel, G. & Löper, M. F. (Hrsg.) (2018): Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/20200625_Inklusive-Bildung-Zwischen-Licht-und-Schatten_ST-IB.pdf (Abrufdatum: 14.04.2022).
- Klemm, K. & Preuss-Laustitz, U. (2012): Was ist guter inklusiver Unterricht? In: Metzger, K. & Weigl, E. (Hrsg.): *Inklusion – praxisorientiert*. Berlin: Cornelsen, 19-23.
- König, J., Eicken, A., Kramer, C. & Roters, B. (2015): Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ViLLA): Konzeptionelle Überlegungen und erste empirische Befunde zu fachsprachlichen Anforderungen beim Lernen mit Unterrichtsvideos durch Lehramtsstudierende. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 8 (1), 77-102.
- König, J. (2020): Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 163-171.
- Kottmann, B., Miller, S. (2017): Selektion inklusive?! Widersprüche bei der Umsetzung von Inklusion in der Schule. In: T. Burger & N. Miceli (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. Berlin, Bonn. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. (Abrufdatum: 14.04.2022).
- Merz-Atalik, K. (2017): Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In: S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.): *Lehrerbildung für Inklusion – Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, 48-63.
- Mieg, H. A. (2005): Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann (Neuaufgabe 2018), 342-349.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016): *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz – LABG)*. Düsseldorf. Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&v_d_id=15619&v_d_back=N208&sg=2&menu=1 (Abrufdatum 14.04.2022).
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamler, M. (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamler, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-28.
- Moser, V. (2017): Inklusion und Organisationsentwicklung. In: V. Moser & M. Egger (Hrsg.): *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer, 15-30.
- Moser, V. (2019): Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In: N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.): *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln*. Münster: Waxmann, 87-103.
- Müller, F.J. & Prengel, A. (2013): Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 7 (1), 7-20.
- Neuweg, G. H. (2011): Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 764-769.
- Prengel, A. (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: S. Seitz, N.-K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 16-31.
- Puentedura, R. R. (2006): *Transformation, Technology, and Education*. Online unter: <http://hippasus.com/resources/tte/>. (Abrufdatum: 03.09.2021).

- Rapp, W. H. (2014): *Universal Design for Learning in Action*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brooks Publishing.
- Reh, S. (2014): *Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reis, O., Seitz, S., & Berisha-Gawlowski, A. (2020): *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Paderborn: Universität Paderborn. Online unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>. (Abrufdatum: 14.04.2022).
- Ritter, M. (2021): Strukturelle Disparitäten. Eine vergleichende Diskussion der Konzeptualisierung des Inklusionsbegriffs in Pädagogik und Fachdidaktik. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (1), 99-112.
- Serke, B. (2019): *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steiner, E. (2014): Kasuistik – Ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern* 32 (1), 6-20.
- Terhart, E. (2014): Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In: *Lehren & Lernen* 40 (8/9), 7-12.
- Terhart, E. (2020): *Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 575-585.
- Trautmann, M. (2017): Lehrerausbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In: S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.): *Lehrerausbildung für Inklusion – Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, 37-47.
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2021): Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichem Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (1), 113-128.
- Wahl, D. (2013): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 3. Aufl.
- Weiß, H. (2013): *Inklusion in frühpädagogischen Einrichtungen – Spannungsfelder und Widersprüche*. In: *Frühe Bildung* 2 (4), 212-218.
- Wischer, B. (2010): *Alles eine Frage der richtigen Einstellung? Pädagogisches Ethos und die Widersprüche des Lehrerhandelns*. In: A. Feindt, T. Klaffke, E. Röbe, M. Rothland, E. Terhart & K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Lehrerarbeit Lehrer sein. Friedrich Jahresheft, Seelze*, 26-29.

Esther Dominique Klein
und Livia Jesacher-Rößler

Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen

1 Einleitung

Spätestens mit dem Einzug des „Neuen Steuerungsmodells“ (Jann 2005) im Bildungsbereich hat sich die Rolle von schulischen Führungspersonen in Deutschland und Österreich entscheidend verändert. Sie sind nun nicht mehr nur für die Verwaltung und Repräsentation ihrer Schule zuständig, sondern sollen auch in besonderem Maße die Schulentwicklung gestalten. Damit wurde ihr Aufgabenrepertoire um Tätigkeiten ergänzt, die in der Regel nicht oder nur zu geringen Teilen Bestandteil der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung sind und besondere Ansprüche an die Professionalisierung stellen.

Dabei ist davon auszugehen, dass neben grundsätzlichen Anforderungen an alle schulischen Führungspersonen auch Herausforderungen für das Führungshandeln spezifisch an Grundschulen¹ bestehen, die sich beispielsweise aus strukturellen Merkmalen der Schulform, aus der spezifischen Aufgabenstruktur und besonderen Herausforderungen, aber auch aus konkreten Motivlagen von Grundschullehrkräften ergeben. Im deutschsprachigen Raum gibt es allerdings bislang kaum empirische Studien, die sich mit der Professionalisierung von Führungspersonen für den Grundschulbereich befassen (vgl. Schick 2020).

Der vorliegende Beitrag hat vor diesem Hintergrund das Ziel, zunächst allgemein das Thema Professionalisierung von schulischen Führungspersonen aufzugreifen und anschließend auf der Basis theoretischer und empirischer Befunde zu Grundschulen besondere Herausforderungen und Bedarfe für Leitungshandeln in der Primarstufe zu skizzieren.

1 Der Beitrag fokussiert Schulen der Primarstufe in Deutschland und Österreich. Wenngleich in Österreich die Bezeichnung „Volksschule“ für Schulen der Primarstufe üblich ist, nutzt der Beitrag einheitlich den Begriff „Grundschule“.

2 Professionelles Führungshandeln

Pinnow definiert Führung als Handlung, die „Menschen durch gemeinsame Werte, Ziele und Strukturen, durch Aus- und Weiterbildung in die Lage [versetzt], eine gemeinsame Leistung zu vollbringen und auf Veränderungen zu reagieren“ (Pinnow 2009, 42). Damit deutet sich bereits an, dass Führung nicht nur von formal legitimierten Leitungspersonen ausgeht und ein Anspruch an professionelles Führungshandeln nicht nur an diese gerichtet ist (vgl. Abschn. 3.3.). Während es sowohl in der breiteren Führungsforschung als auch für den schulischen Kontext eine Vielzahl an Modellen und Ansätzen gibt, die in diesem Zusammenhang auf eine Konzeption und Operationalisierung von „gutem“ Führungshandeln (damit ist meist ein mit Blick auf den Output einer Organisation *effektives* Führungshandeln gemeint) abzielen (vgl. z. B. Lang & Rybnikova 2014; für den Schulbereich z. B. Bush & Glover 2014), liegen bislang kaum Beiträge zu einer theoretischen oder empirischen Annäherung vor, welche *professionelles* Handeln und damit verknüpft die *Professionalisierung* schulischer Führungspersonen systematisiert. Eine Gleichsetzung von professionellem Führungshandeln mit als „effektiv“ beschriebenen Führungspraxen würde den Prozess der Professionalisierung auf das Erlernen spezifischer Verhaltensweisen reduzieren (vgl. Day u. a. 2014; Schick 2020). Van Velsor und McCauley (2004) verweisen vor diesem Hintergrund darauf, dass die Professionalisierung von Führungspersonen die Entwicklung von Managementkompetenzen und strategischem Handeln umfassen muss, daneben sei aber auch der Aufbau sozialer Ressourcen, etwa mit Blick auf die Entwicklung von Teamkulturen und Beziehungspflege, bedeutsam. Zudem betonen van Velsor und McCauley (2004) die Notwendigkeit, Ressourcen des Selbstmanagements zu entwickeln, die es Führungspersonen beispielsweise ermöglichen, mit Antinomien und Widerständen des Führungshandelns umzugehen und ihr professionelles Selbstkonzept mit ihren Aufgaben zu vereinbaren (vgl. hierzu auch Klein & Tulowitzki 2020). Während diese Ressourcen grundsätzlich auch in der Professionalisierung von Lehrkräften eine bedeutsame Rolle spielen, haben sie für schulische Führungskräfte insofern eine spezifische Komponente, als sich ihr Handeln nicht mehr vorrangig auf die Führung von Kindern und Jugendlichen richtet, sondern insbesondere auf die Führung erwachsener, professionell handelnder Pädagog*innen, die gerade im deutschsprachigen Raum ein ausgeprägtes Maß an Autonomie in ihrem Handeln gewohnt sind. Das Führungshandeln betrifft zudem nicht mehr nur den eigenen Unterricht, sondern die gesamte Schule sowie, je nach Funktion, auch die Beziehung zu Bildungsverwaltung und außerschulischen Akteur*innen. Damit verknüpft ist häufig eine veränderte Bewertung von Prozessen und Handlungspraxen der Schule, weswegen Schick den Prozess der Professionsentwicklung schulischer Führungspersonen auch als „Aneignung einer neuen Lebenswelt“ (Schick 2020, 371) bezeichnet. Dieser Rollenwechsel

erweist sich mitunter als besonders herausfordernd (z. B. Warwas 2012) und wird nicht nur durch Qualifizierungsmaßnahmen, sondern auch durch die individuelle biografische Entwicklung mitbestimmt (vgl. Schick 2020).

3 Professionalisierung von Schulleitenden

Das Amt der Schulleitung war im deutschsprachigen Raum lange Zeit das einer Lehrkraft mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben. So schrieb Schratz 1998 noch (mit Blick auf die Situation in Österreich, aber vergleichbar mit Deutschland), Schulleitende müssten vor allem „[gute] ‚Befehlsempfänger‘ und ‚-weitergeber“ (Schratz 1998, 93) sein. Erst mit dem Aufkommen der Neuen Steuerung, welche die Schulen einerseits in höherem Maße an ihren tatsächlichen Wirkungen messen sollte, ihnen aber andererseits für das Erreichen dieser Ziele eine deutlich größere Eigenverantwortung zugestand, wurde Schulleitenden die Aufgabe der Schulentwicklung übertragen (vgl. Klein & Bremm 2020). Neben ihren traditionellen Aufgaben sollten Schulleitende nun auch Führungsaufgaben in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung übernehmen (vgl. Brauckmann 2014).

3.1 Eingangsqualifikation und Fortbildung von Schulleitenden in Deutschland

Erst mit zeitlichem Versatz wurden in Deutschland flächendeckende und für alle Schulleitenden obligatorische Qualifizierungsmaßnahmen eingeführt. Noch zu Beginn der 2000er Jahre gab es zwar in allen Bundesländern Möglichkeiten für angehende oder neu berufene Schulleitende, sich für ihre Leitungstätigkeit zu qualifizieren; entsprechende Maßnahmen waren aber nur in etwa der Hälfte der Bundesländer verpflichtend und enthielten zudem nur selten Elemente, mit denen die Schulleitenden auch auf Aufgaben in der Schulentwicklung vorbereitet werden sollten (vgl. Rosenbusch & Huber 2002). Inzwischen, so zeigt ein Überblick von Tulowitzki u. a. (2019), sind in fast allen Bundesländern verpflichtende Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitende eingeführt worden, die jeweils auch Aspekte der Organisations- bzw. Schulentwicklung adressieren.

Gleichwohl verweisen die Befunde verschiedener Studien darauf, dass noch immer etwa die Hälfte der Schulleitenden in Deutschland – mit Schwankungen zwischen den Bundesländern – dieses Amt ohne verpflichtende Qualifizierung ausführen (Cramer u. a. 2020), wobei die Zahl bei Grundschulleitenden höher ist als bei Leitungen von weiterführenden Schulen (Schwanenberg u. a. 2018). Eine mögliche Ursache könnte sein, dass Leitungen von Schulen der Sekundarstufe zum Teil früher zur Qualifizierung verpflichtet wurden als Leitungen von Grundschulen. So wurde beispielsweise in Nordrhein-Westfalen 2009 ein Qualifizierungs- und Beurteilungsverfahren für zukünftige Schulleitende eingeführt – jedoch zunächst nur für weiterführende Schulen und Förderschulen. Ab 2013 konnten Personen,

welche sich für das Leitungsamt an Grundschulen interessierten, das Verfahren zumindest freiwillig durchlaufen (Esser & Kurczyk 2013). Erst seit 2016 ist das Verfahren in Nordrhein-Westfalen für alle Schulformen verpflichtend.²

Während inzwischen in fast allen Bundesländern zumindest die Eingangsqualifikation obligatorisch ist, gibt es darüber hinaus nur in wenigen Bundesländern systematische einheitliche Regelungen für die weitere Fortbildung von Schulleitenden nach der Eingangsqualifikation (Klein & Tulowitzki 2020).

3.2 Eingangsqualifikation und Fortbildung von Schulleitenden in Österreich

Ein ähnliches Bild zeichnet sich aktuell noch für Österreich. Zur Zeit besteht erst nach Ernennung die Verpflichtung zu einer erfolgreichen Absolvierung eines „Schulmanagementkurses“, der ein berufsbegleitender Weiterbildungslehrgang ist und von den Pädagogischen Hochschulen in den einzelnen Bundesländern angeboten wird. Dieser Lehrgang muss binnen vier Jahren und sechs Monaten abgeschlossen werden. Ausgehend von dieser gesetzlichen Verpflichtung (vgl. § 26b Abs. 2 Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz) sind die Schulleitenden in den ersten fünf Jahren in ihrer Funktion befristet bestellt.

Ab 2023 greift in Österreich ein neues Qualifizierungsmodell. Mit der Veröffentlichung eines neu erarbeiteten Schulleitungsprofils (vgl. BMBWF 2019) für Schulleitende aller Schulformen ging eine Gesetzesnovelle einher, die eine Vorqualifikation von Schulleitenden vorsieht. Für die Bewerbung auf eine Schulleitendenfunktion ist ab diesem Zeitpunkt die bereits erfolgreiche Absolvierung des ersten Teils des Hochschullehrgangs (HLG) „Schulen professionell führen“ oder einer inhaltlich gleichwertigen Ausbildung erforderlich. Sogar müssen Lehrkräfte bereits vor ihrer Bewerbung die Entscheidung getroffen haben, ob sie eine Leitungsfunktion übernehmen möchten. Der zweite Teil des HLGs kann innerhalb von 4,5 Jahren nach Antritt der Stelle absolviert werden.

Aufgrund der pädagogisch-administrativen Aufgaben von Schulleitenden entfällt für sie die ansonsten für Lehrkräfte an Grundschulen bestehende jährliche Fortbildungspflicht. Somit sind sämtliche Fortbildungsaktivitäten, die Schulleitende tätigen, freiwillig und zusätzlich. Über die verpflichtende Qualifizierung hinaus müssen keine weiteren Professionalisierungsmaßnahmen ergriffen werden.

Daneben existiert aufgrund der geographischen Lage vieler Grundschulen in Österreich eine große Anzahl an Klein- und Kleinstschulen. An diesen Schulen sind die Leiter*innen nur zu einem sehr geringen Anteil von ihrem Lehrdeputat befreit und erfüllen die zusätzlichen Leitungsaufgaben eher additiv, da sich die an sie gestellten Anforderungen oft nicht nach der Schulgröße richten. Dieser Aspekt

2 Vgl. <https://www.qua-lis.nrw.de/schulmanagement/eignungsfeststellungsverfahren/wissenswertes-zum-verfahren/index.html> (Abrufdatum: 22.05.2021)

ist insbesondere im Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Professionsverständnis zu diskutieren, da gerade der hohe Anteil der Lehrtätigkeit im Aufgabenrepertoire von Grundschulleitenden einen Rollenwechsel von der Lehrkraft zur Leitungsperson erschweren kann (vgl. Hohberg 2015). Grundschulen haben zudem nur dann administrative Unterstützung (bspw. eine Sekretariatsstelle), wenn ihnen dies seitens der Schulträger finanziert wird, was aber so gut wie nie der Fall ist.

3.3 Professionalisierung durch verteilte Führung

Die in Abschnitt 3.1 und 3.2 skizzierten Qualifizierungsmaßnahmen richten sich in aller Regel an Personen, die planen, ein Amt innerhalb der Schulleitung zu übernehmen oder dieses schon innehaben und hierfür gezielt qualifiziert werden sollen. Begreift man Führung wie in Abschn. 2 eingangs beschrieben, so findet sich diese in allen Handlungen, die eine zielgerichtete Einflussnahme auf andere Mitglieder der Organisation beinhalten, also auch in solchen Handlungen, für die keine Verfügungsmacht notwendig ist, wie etwa inhaltliche Unterstützung, das Anbieten von Lösungen bei Problemen, Mentoring, Empowerment und Ermunterung, das Gestalten von Netzwerken, das Vorleben erwarteter Verhaltensweisen usw. (vgl. z. B. Yukl & Michel 2006). Diese unvollständige Liste an möglichen Führungspraxen verweist darauf, dass Führung nicht nur von Menschen mit formaler Leitungsfunktion ausgeht. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur zu schulischen Führungskonzepten der Ansatz der verteilten Führung (Distributed Leadership; vgl. z. B. Spillane u. a. 2001) als besonders relevant diskutiert. Verteilte Führung bzw. *Teacher Leadership* wird von verschiedenen Autor*innen als erstrebenswerter Ansatz angesehen (z. B. Strauss & Anderegg 2020), der durch die Gestaltung partizipativer Strukturen und den Einsatz der Teacher Leaders als *Change Agents* zur Schulentwicklung beitragen kann.

Im anglophonen Sprachraum werden überdies auch die Vorteile verteilter Führung für die Teacher Leaders selbst analysiert. Dabei deutet sich an, dass gerade die Arbeit als informelle Führungsperson z. B. im Kontext kleinerer Lehrkräfte-teams durchaus Wirkungen auf das Selbstkonzept als Führungsperson bzw. auf Führungskompetenzen entfalten kann (vgl. z. B. Huggins u. a. 2017). Insofern fordern auch Bieber und Krüger-Potratz Qualifizierungsstrukturen, „die nicht nur auf den Stellen- und Statuswechsel, sondern auch darauf zugeschnitten sind, dass Personen frühzeitig in ihrer Karriere [...] Führungsaufgaben in kleinerem Rahmen übernehmen“ (Bieber & Krüger-Potratz 2021, 128). In Österreich sind solche *Teacher Leader*-Rollen bislang vor allem im Bereich der Mittelschule mit der Funktion der *Lerndesigner*innen* institutionalisiert und es deutet sich an, dass sich neuberufene Schulleitende an dieser Schulform häufig aus einer solchen Rolle rekrutieren (vgl. Rößler & Schratz 2018).

4 Besondere Rahmenbedingungen für die Professionalisierung von Führungspersonen im Grundschulbereich

In den vorigen Abschnitten wurden formale wie informelle Strukturen für die Professionalisierung von Führungspersonen skizziert. Dabei wurde bereits an verschiedenen Stellen angemerkt, dass die Führungsarbeit an Grundschulen vermutlich einige Besonderheiten mitbringt, die sie von der Führungsarbeit an anderen Schulformen abhebt. Nachfolgend sollen einige Merkmale der Akteur*innen, Aufgabenstruktur und Herausforderungen an Grundschulen skizziert werden, die in diesem Zusammenhang relevant werden könnten.

4.1 Personale Merkmale von Führungspersonen an Grundschulen

Gerade an Grundschulen ist es häufig schwierig, überhaupt Personal für Leitungsfunktionen zu finden (vgl. vbw 2021, 100). Empirische Befunde verweisen zudem darauf, dass Grundschulleitende tendenziell eine geringere Arbeitszufriedenheit aufzeigen als Schulleitende anderer Schulformen (vgl. forsa 2019, 7) und nach Hauptschulleitenden die zweithöchste Wahrscheinlichkeit (gleichauf mit Realschulleitenden) für einen Berufswechsel aufweisen (vgl. Cramer u. a. 2021). Als häufiges Motiv für einen Arbeitsplatzwechsel wird in der Studie von Cramer u. a. (2021) beispielsweise das Gefühl mangelnder Unterstützung und Überforderung benannt, allerdings wird in dieser Studie nicht zwischen den Schulformen differenziert. Insofern bleibt zunächst unklar, ob Grundschulleitende in höherem Maße Überforderung empfinden (z. B. wegen ungünstigerer struktureller Merkmale, vgl. Abschn. 4.2) und deshalb eher zu einem Berufswechsel tendieren als beispielsweise Leiter*innen von Gymnasien oder ob hier noch andere Aspekte mit hineinspielen.

Eine Langzeitstudie aus Österreich zeigt, dass sich v. a. solche Lehrkräfte dazu entscheiden, in Führungspositionen zu wechseln, die eher unternehmerische Interessen haben; Lehrkräfte mit eher sozialen Interessen entscheiden sich dagegen seltener für einen Wechsel in die Schulleitung (vgl. Brauckmann u. a. 2018). Auch diese Studie unterscheidet nicht zwischen Grund- und weiterführenden Schulen; weitere empirische Befunde verweisen aber darauf, dass für Grundschullehrkräfte gerade Interessen an der pädagogischen Tätigkeit stärker als Berufswahlmotiv im Vordergrund stehen als für Lehrkräfte anderer Lehrämter (vgl. z. B. Retelsdorf & Möller 2012). Eine qualitative Studie von Hohberg (2015) deutet zudem darauf hin, dass sich eine höhere Arbeitszufriedenheit bei Grundschulleitenden tendenziell eher aus ihrer Lehr- denn aus ihrer Leitungstätigkeit speist. Insofern gilt es bei der Rekrutierung und Professionalisierung von Grundschulleitenden auch, die ggf. geringe Passung zwischen den pädagogisch orientierten Interessen und der durch administrativ-organisationales Handeln geprägten Leitungstätigkeit zu berücksichtigen.

Neben der spezifischen Interessenlage von Grundschullehrkräften ergibt sich eine weitere Anforderung an die Professionalisierung von Grundschulleitenden aus der Frage, welche Personen überwiegend in das Leitungsamt rekrutiert werden: Zwar ist das Leitungsamt im Grundschulbereich überwiegend von weiblichen Personen besetzt; so identifizieren sich mehr als zwei Drittel der Schulleitenden an Grundschulen als weiblich (vgl. Cramer u. a. 2021); nichtsdestoweniger sind im Verhältnis zum Gesamtprozentsatz an männlichen Grundschullehrkräften überproportional viele männliche Personen in einer Leitungsfunktion vertreten (ebd.). Aus dem deutschsprachigen Raum gibt es Hinweise darauf, dass weibliche Grundschullehrkräfte Leitungstätigkeiten tendenziell als passender für die männlichen Kollegen wahrnehmen und seltener bzw. auch erst im höheren Alter dazu ermutigt werden, selbst ein Leitungsamt zu übernehmen (vgl. Bobeth-Neumann 2014). Die Befunde verweisen insofern auf die Notwendigkeit, niedrighschwellige, aber systematisch begleitete Angebote zur Übernahme von Führungsaufgaben bereits zu einem frühen Zeitpunkt zu etablieren sowie gezielt Lehrerinnen zu ermutigen, den Schritt Richtung Leitungsfunktion zu gehen.

4.2 Merkmale der Aufgabenstruktur von Führungspersonen an Grundschulen

Grundschulleitende äußern tendenziell häufiger eine Belastung durch ein „stetig wachsendes Aufgabenspektrum“ (forsa 2019, 11) als Schulleitende an anderen Schulformen. Sie geben im Schnitt zwar eine geringere wöchentliche Arbeitszeit, innerhalb derer aber ein höheres Unterrichtsdeputat an als Leitungen von weiterführenden Schulen (vgl. z. B. Schwanenberg u. a. 2018). Ihre Aufgaben sind folglich in höherem Maße durch den eigenen Unterricht geprägt als die Aufgaben von Leitungen an weiterführenden Schulen; zugleich verwenden sie nur einen kleinen Teil ihrer Arbeitszeit für Tätigkeiten, die in den Bereich der Schulentwicklungsarbeit fallen (vgl. Brauckmann 2014). Aufgrund der Altersgruppe der Schüler*innen an Grundschulen müssen deren Leitungen zudem in besonderem Maße mit den Eltern ihrer Schüler*innen kooperieren. Zwar gibt es keine Hinweise darauf, dass sie für diese Zusammenarbeit mehr Zeit aufwenden als Leitungen anderer Schulformen (Brauckmann 2014); die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von Grundschulleitenden aber häufiger als Herausforderung betrachtet als von Leitungen anderer Schulformen (vgl. forsa 2019, 6). Diese Spezifika der Aufgabenstruktur von Schulleitenden an Grundschulen müssen in Professionalisierungsangeboten berücksichtigt werden.

4.3 Veränderungsdruck und -bereitschaft an Grundschulen

Veränderungen in der Gesellschaft, wie etwa der demografische Wandel, treffen Grundschulen meist als erstes; Grundschulen haben zudem potenziell eine diversere Schüler*innenschaft durch das eingliedrige Grundschulsystem. Insofern sind

Grundschulen einem besonderen Veränderungs- bzw. Innovationsdruck ausgesetzt. Weitere Merkmale von Grundschulen, wie eine flexible Schuleingangsphase in einigen Bundesländern oder die notwendig jahrgangsgemischte Unterrichtung in Klein- oder Kleinstschulen, haben zur Folge, dass Grundschulen zumindest theoretisch vermehrt gefordert sind, innovative Konzepte der Unterrichtsentwicklung zu verfolgen (vgl. z. B. Raggl 2020).

Demgegenüber haben Grundschulen häufig jedoch weniger Anlass, ihre eigene Arbeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln, da sie in einigen Bundesländern sowie in ganz Österreich aufgrund von Schulsprengeln nicht im Wettbewerb mit anderen Schulen stehen. Gerade Schulen im ländlichen Raum haben häufig nicht nur keine Konkurrenz, sondern überdies auch weniger Möglichkeiten, auf lokale Unterstützungsnetzwerke zurückzugreifen (Retzar 2015). Hinzu kommt, dass die im Schnitt kleineren Kollegengrößen zur Folge haben, dass Führungs- und Entwicklungsaufgaben vielfach auf wenige Schultern verteilt werden müssen.

Auch die Personalentwicklung ist an Grundschulen aufgrund eines besonders hohen Lehrkräftemangels (vgl. Beitrag von Klemm in diesem Band) und schwierigerer Bedingungen der Rekrutierung (etwa durch die geringere Besoldung oder eine ländliche Lage der Schulen, vgl. vbw 2021, 99) herausfordernder. In Deutschland arbeiten an Grundschulen häufiger Seiteneinsteiger*innen ohne eine „systematische, pädagogische Vorqualifizierung“ (forsa 2019, 19). Die Herausforderungen durch den Lehrkräftemangel werden auch subjektiv von Grundschulleitenden in Deutschland als größte Herausforderung ihrer Arbeit betrachtet (ebd., 5).

5 Professionalisierungsbedürfnisse von Führungspersonen im Grundschulbereich

Ein weiterer Anhaltspunkt für die Frage, wie die Professionalisierung von Führungspersonen ausgestaltet werden können, sind Erhebungen zu von ihnen wahrgenommenen Fortbildungsbedürfnissen. Studien aus dem anglophonen Sprachraum weisen darauf hin, dass sich hier durchaus Unterschiede zwischen Schulen der Primar- und Sekundarstufe ergeben (vgl. z. B. Spanneut u. a. 2012).

Für Deutschland kann auf Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor (vgl. Schwanenberg u. a. 2018) zurückgegriffen werden. In dem Projekt wurden in einer standardisierten Online-Befragung die Fortbildungsbedürfnisse von 1240 Schulleitungsmitgliedern aus neun deutschen Bundesländern in ihren verschiedenen Tätigkeitsbereichen erhoben. Dabei zeigten sich zwar für die Bereiche insgesamt nur geringfügige Unterschiede zwischen den Schulleitenden unterschiedlicher Schulformen; für diesen Beitrag zusätzlich durchgeführte differenzierte Analysen der einzelnen abgebildeten Tätigkeiten verweisen jedoch darauf, dass Grundschulleitende signifikant *häufiger* Fortbildungsbedürfnisse mit Blick auf

die Beratung, Beurteilung und Motivation der Lehrkräfte an ihrer Schule angeben und signifikant *seLTener* Fortbildungsbedürfnisse mit Blick auf Tätigkeiten der Organisationsentwicklung (Akzeptanz für gemeinsame Ziele schaffen; Teamgeist fördern; Kooperationsstrukturen gestalten) berichteten als Schulleitende an weiterführenden Schulen (vgl. Schwanenberg u. a. 2018 sowie zusätzliche Analysen).

6 Fazit

Die Ausführungen haben aufgezeigt, dass sich für die Grundschule häufig einerseits ein hoher Innovationsdruck ergibt, dass diese Schulform andererseits aber auch durch Merkmale gekennzeichnet ist, welche die Entwicklung der Schulstandorte erschweren. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders relevant für Führungspersonen an Grundschulen, für ihre Aufgaben in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung professionalisiert zu werden. Dabei werden analog zu den drei von van Velsor und McCauley (2004) herausgearbeiteten Dimensionen jeweils spezifische Anforderungen an die Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen deutlich, die nachfolgend beschrieben werden. Sowohl die Skizzierung von Merkmalen der Arbeit an Grundschulen als auch die empirischen Studien zu subjektiven Herausforderungen und Fortbildungsbedürfnissen verweisen darauf, dass Angebote zur Professionalisierung von Führungspersonen im Grundschulbereich erstens besonders auf die Entwicklungsarbeit an Schulen mit kleinen Kollegien vorbereiten und hier auch Ansätze zur Entlastung und zur Vermeidung von Aufgabenüberfrachtung vorhalten müssen. Zweitens kristallisiert sich heraus, dass Professionalisierungsmaßnahmen in besonderem Maße auch die Personalführung und -entwicklung fokussieren muss, weil Grundschulleitende durch den höheren Lehrkräftemangel bzw. die höhere Zahl an Seiteneinsteiger*innen komplexere Aufgaben mit Blick auf die Personalentwicklung zu bewältigen haben und hinsichtlich der Beratung und Motivation der Mitarbeiter*innen auch subjektiv einen höheren Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf anmelden, als Leitende anderer Schulformen. Drittens erscheint es mit Blick auf das Spannungsverhältnis zwischen den administrativ-organisatorischen Führungsaufgaben und den eher pädagogisch orientierten Motivlagen von Grundschullehrkräften sowie hinsichtlich der häufig weiterhin hohen Unterrichtsverpflichtung bedeutsam, Angebote zur Stärkung des Selbstkonzeptes als *Führungsperson* bereitzustellen. Gerade mit Blick auf Rekrutierungsschwierigkeiten und die Unterrepräsentation weiblicher Schulleitender an Grundschulen erscheint es besonders notwendig, nicht erst dann in die Professionalisierung zu investieren, wenn bereits die Entscheidung für ein formales Leitungsamt gefallen ist, sondern bereits vorher niedrigschwellige Strukturen für die Übernahme von Führungsaufgaben zu etablieren und den Professionalisierungsprozess systematisch

zu begleiten. Wie der Darstellung zur Schulleitendenqualifizierung in Österreich zu entnehmen ist, werden dort bereits erste Schritte in eine solche Richtung unternommen. Jedenfalls ist in diesem Zusammenhang die Schulaufsicht besonders gefragt, da sie die Entwicklung solcher Strukturen anbahnen, begleiten und unterstützen muss, um zu verhindern, dass die frühzeitige Professionalisierung zukünftiger Leitungspersonen zu einer zusätzlichen Belastung bereits im Amt befindlicher Grundschulleitender wird.

Literatur

- Bieber, G. & Krüger-Potratz, M. (2021): Editorial zum Schwerpunktthema: Führungskräfte gewinnen. In: *Die Deutsche Schule* 113(2), 127-131.
- Bobeth-Neumann, W. (2014): „Man(n) wird da so hineingelobt“ – Ko-Konstruktion von Männlichkeit und Aufstieg ins Schulleitungsamt an Grundschulen. In: J. Budde, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.): *Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 85-101.
- Brauckmann, S. (2014): Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“. Berlin: DIPF
- Brauckmann, S., Krammer, G. & Mayr, J. (2018): Führungspersönlichkeiten verzweifelt gesucht! Empirische Befunde aus einer österreichweiten Längsschnittstudie. Posterbeitrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Essen, April 2018.
- Bush, T., & Glover, D. (2014): Leadership Models: What Do We Know? In: *School Leadership & Management* 34(5), 553-571.
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2020): Schulleitungen in Deutschland. Kurzbericht zur Studie. <https://www.doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2021): Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zur Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. In: *Die Deutsche Schule* 113(2), 132-148.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014): Advances in Leader and Leadership Development: A Review of 25 Years of Research and Theory. In: *The Leadership Quarterly*, 25 (1), 63–82.
- Esser, B. & Kurczyk, S. (2013): Ein neuer Weg zur Schulleitung für Lehrkräfte an Grundschulen. In: *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung* 65(12), 588-590.
- forsa (2019): Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung Berlin: forsa. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15_forsa-Bericht_Schulleitungen_Bund.pdf. (Abrufdatum: 23.05.2021).
- Hohberg, I. (2015): *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. Eine empirische Studie in NRW*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huggins, K. S., Lesseig, K. & Rhodes, H. (2017): Rethinking Teacher Leader Development: A Study of Early Career Mathematics Teachers. In: *International Journal of Teacher Leadership*, 8 (2), 28-48.
- Jann, W. (2005): Neues Steuerungsmodell. In: B. Blanke, S. von Bandemer, F. Nullmeier & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: VS, 74-84.
- Klein E. D. & Bremm N. (2020): Schulentwicklung im managerial geprägten System – Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht in den USA. In: E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.): *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS, 263-285.

- Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020): Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. In: *Die Deutsche Schule*, 112 (3), 257-276.
- Lang, R., & Rybnikova, I. (Hrsg.) (2014): *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Pinnow, D. F. (2009): *Führen: Worauf es wirklich ankommt*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Raggl, A. (2020): Chancen und Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in kleinen Grundschulen im ländlichen Raum in Österreich. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 261-275.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5-17.
- Retzar, M. (2015): Schulentwicklung im ländlichen Raum. In: *SCHULBAU*, 3 (1), 34-37.
- Rößler, L., & Schratz, M. (2018): Leadership for Learning. Teacher leaders as mediators for school-wide innovation and change. In: J. Madalińska-Michalak (Hrsg.): *Teacher Leadership*. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System, 282-303.
- Rosenbusch H. S. & Huber S. G. (2002): Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.): *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung*. Wiesbaden: VS, 111-127.
- Schick, N. (2020): *Lernfeld Konrektorat. Zur Professionalisierung von Konrektor*innen an Grundschulen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schratz, M. (1998): Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In: A. Dobart (Hrsg.): *Schulleitung und Schulaufsicht*. Innsbruck: Studien Verlag, 93-116.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018): Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? (SHIP Working Paper Reihe, No. 03). Essen: Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47202>.
- Spanneut, G., Tobin, J. & Ayers, S. (2012): Identifying the Professional Development Needs of Public School Principals Based on the Interstate School Leader Licensure Consortium Standards. In: *NASSP Bulletin* 96 (1), 67-88.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001): Investigating School Leadership Practice. A Distributed Perspective. In: *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (Hrsg.) (2020): *Teacher Leadership. Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep.
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M. (2019): Die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. In: *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149-170.
- Van Velsor, E., & McCauley, C. D. (2004): Introduction: Our View of Leadership Development. In C. D. McCauley & E. van Velsor (Hrsg.): *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (2. Aufl.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1-22.
- vbw = Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2021): *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.
- Warwas, J. (2012): *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Yukl, G., & Michel, J. (2006): Proactive influence tactics and leader member exchange. In: C. A. Schriesheim & L. L. Neider (Hrsg.): *Power and influence in organizations*. Greenwich, CT: Information Age, 87-103.

Klaus Klemm

Zum Mangel an Grundschullehrkräften

Derzeit dominiert das Thema ‚Lehrermangel‘ bundesweit die Meldungen: Insbesondere im Bereich der Primarstufe haben nahezu alle Bundesländer Schwierigkeiten damit, ihre freien Stellen mit ausgebildeten Lehrkräften zu besetzen. Bei einer Durchsicht der Kommentierung dieses Tatbestandes begegnet man regelmäßig dem erstaunten Hinweis darauf, dass dieser Mangel doch eigentlich hätte vorhergesehen werden müssen. Schließlich seien die Zahlen der Erstklässler sechs Jahre vor der Einschulung bekannt, auch die der ausscheidenden Lehrkräfte dürften angesichts der bekannten Altersstruktur der Lehrerkollegien kaum überraschen.

1 Der Wechsel von Lehrkräftemangel und -überschuss als Konstante der Schulentwicklung

Ein etwas differenzierter Blick auf die Problematik aber zeigt: So einfach ist das nicht. Die Entwicklung auf dem Teilarbeitsmarkt Schule ist das Ergebnis eines Zusammenspiels demographischer Entwicklungen, von Entscheidungen der studienberechtigten jungen Menschen sowie von den Zahlen der neu zu besetzenden Stellen (vgl. zum Folgenden Klemm 2019). Ein Beispiel aus der Geschichte der Bundesrepublik mag dies verdeutlichen: Seit Beginn der fünfziger Jahre sind im Gebiet der damaligen Bundesrepublik die Geburtenzahlen von knapp 0,8 Mio. bis 1965 auf nahezu 1,1 Mio. angestiegen (Statistisches Bundesamt 2016, 3). Der damalige niedersächsische Ministerpräsident Georg Diederichs kommentierte diese Entwicklung mit dem aus heutiger Sicht bemerkenswerten Satz: „So etwas kann zur Last werden, wie zum Beispiel in Indien.“ (Der Spiegel, 8.5.1967) Offensichtlich hatte er bei der von ihm befürchteten ‚Last‘ die Studie von Georg Picht im Kopf. Der nämlich hatte kurz zuvor in seiner viel zitierten Arbeit ‚Die deutsche Bildungskatastrophe‘ auf die Folgen dieses Geburtenanstiegs hingewiesen: „Demnach müssten sämtliche Hochschulabsolventen Lehrer werden, wenn unsere Schulen ausreichend mit Lehrern versorgt sein sollen.“ (Picht 1964, 22) Bei den jungen Leuten kam diese Botschaft an: Während 1965 lediglich 17.100 Lehramtsprüfungen gezählt wurden, schlossen zehn Jahre später (1975) 40.400 Lehramtsstudierende ihr Studium erfolgreich ab (BMBF 1987, 184). Dies geschah genau in dem Jahr, in dem die Geburtenzahlen von den bereits erwähnten 1,1 Mio. in 1965 auf 1975 nur noch 0,6 Mio. zurückgegangen waren (Statistisches

Bundesamt 2016, 3): Bildungsexpansion traf ‚Pillenknick‘. Diese Geschichte lässt sich fortschreiben: Auf Grund dieses Geburtenrückgangs zeichneten sich für die achtziger Jahre sinkende Schülerzahlen und damit verbunden ein Lehrkräfteüberschuss ab. Die Länder reagierten darauf schon zu Beginn der achtziger Jahre: 1981 gab es für gut 28.000 Absolventen eines Lehramtsstudiums nur noch gut 20.000 Plätze im Vorbereitungsdienst – mit weiter fallender Tendenz (KMK 2000,9). Dies führte zu einem abrupten Einbruch der Zahl der Anfänger und Anfängerinnen eines Lehramtsstudiums: 1975 wurden noch gut 40.000 gezählt, 1985 dagegen nur noch gut 11.000 (BMBF 1990, 152).

Das Typische an dem hier skizzierten Beispiel ist dies: Abschätzungen zum künftigen Lehrkräftebedarf werden in einem demographischen Kontext erstellt. Das Volumen der Lehrkräfteausbildung orientiert sich daran und führt – zeitlich versetzt – zu einem Lehrkräfteangebot, das nur nachfragegerecht ist, wenn sich die demographischen Annahmen als einigermaßen zutreffend erweisen. Wenn sich die demographischen Annahmen aber als falsch, z. B. als deutlich überhöht herausstellen, entsteht je nach Ausbildungsdauer von Studium und Vorbereitungsdienst zeitlich versetzt ein Überangebot, das bei ausgebildeten Lehrkräften zu Arbeitslosigkeit führt. Das wiederum veranlasst junge studienberechtigte Schulabsolvent*innen dazu, sich mit Blick auf den aktuellen Arbeitsmarkt prozyklisch zu verhalten und kein Lehramtsstudium aufzunehmen, was dann wiederum zeitlich versetzt zu Mangelsituationen führen kann – usw.!

2 Demographische Rahmenbedingungen und Teilarbeitsmarkt Schule zu Beginn der zehner Jahre dieses Jahrhunderts

Die am Beispiel der westdeutschen Entwicklung zwischen Mitte der sechziger und Mitte der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts beschriebene Konstellation ist – was den Wechsel bei den demographischen Rahmenbedingungen und bei dem daraus jeweils abgeleiteten Lehrkräftebedarf angeht – in der Geschichte der Bundesrepublik kein Einzelfall: Genau diesen Wechsel erlebte Deutschland erneut während der zehner Jahre dieses 21. Jahrhunderts. Vor nicht einmal zehn Jahren, 2013, veröffentlichte die Kultusministerkonferenz für den öffentlich und privat getragenen Primarbereich (also den der Erst- bis Viertklässler von Grundschulen, von Gesamtschulen, soweit sie auch diese unteren Jahrgangsstufen unterrichten, sowie der Waldorfschulen) eine Prognose zum ‚Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland – Modellrechnung 2012 – 2025‘ (KMK 2013b). In dieser Vorausschätzung wurde für Deutschland insgesamt (vgl. KMK 2013b, 15) für die Jahre von 2012 bis 2019 ein Lehrkräfteüberschuss von 2.900 ausgebildeten Lehrkräften vorausgesagt. Für die folgenden Jahre von 2020 bis 2025 wurde ein Überschuss von weiteren 10.190 Lehrkräften erwartet, für die Jahre 2012 bis 2025 also von insgesamt 13.900 Lehrkräften (siehe Tabelle 1).

Begleitet wurde dieser erhebliche Überschuss in der Vorausschätzung des Lehrkräftebedarfs für die Jahre von 2012 bis 2019 von einem Mangel im Bereich der ‚Übergreifenden Lehrämter des Primarbereichs und aller oder einzelner Schularten des Sekundarbereichs‘ in Höhe von 6.820 Lehrerinnen und Lehrern und für die Jahre danach bis 2025 von einem Überschuss in Höhe von 3.230 Lehrkräften, für den Zeitraum von 2012 bis 2025 also insgesamt von einem Mangel in Höhe von 3.590 (KMK 2013b, 16).

Tab. 1: Entwicklung der Bilanz von Lehrkräftebedarfs und -angebot im Primarbereich in Deutschland insgesamt von 2012 bis 2025 – KMK-Prognose 2013

| Überschuss + Mangel - | Primarbereich | Primarbereich/einzelne Schularten des Sekundarbereichs |
|-----------------------|---------------|--|
| 2012 bis 2019 | +2.900 | -6.820 |
| 2020 bis 2025 | +10.190 | +3.230 |
| 2012 bis 2025 | +13.900 | -3.590 |

Quelle: KMK (2013b): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland – Modellrechnung 2012–2025. Berlin 2013b, S.15f.

Grundlage der damaligen Vorausschätzung war die erwartete demographische Entwicklung in der Altersgruppe der künftigen Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs sowie die daraus hergeleitete Entwicklung der Zahl der Kinder der Jahrgangsstufen 1 bis 4. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Prognose wurde davon ausgegangen, dass sich der schon damals länger anhaltende Trend sinkender Geburtenzahlen weiter fortsetzen würde: Während im Jahr 2000 noch deutschlandweit etwa 767.000 Geburten gezählt wurden, waren dies 2011 nur noch gut 660.000. Dieser Abwärtstrend wurde in der damaligen Bevölkerungsvorausschätzung fortgeschrieben: Erwartet wurde in den Jahren von 2011 bis 2025 ein weiterer Rückgang der Geburtenzahlen bis 2025 um mehr als 48.000 jährliche Geburten (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Prognose der Entwicklung der Zahlen der Geburten und der Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs – Deutschland insgesamt

| | Geburten | Schülerinnen und Schüler |
|----------------------------|----------|--------------------------|
| 2000 (Ist-Werte) | 767.000 | 3.395.000 |
| 2011 (Ist-Werte) | 660.000 | 2.832.000 |
| 2020 | 645.000 | 2.651.000 |
| 2025 | 612.000 | 2.626.000 |
| 2025 gegenüber 2011 | -48.000 | -206.000 |

Quelle: KMK (2013a): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2012 bis 2025. Berlin.

In Folge dieser erwarteten demographischen Entwicklung prognostizierten die sechzehn Bundesländer in der hier herangezogenen KMK-Voraussschätzung bis 2025 eine Verminderung der Zahl der Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs um nahezu 206.000 von 2011 noch etwa 2.832.000 auf dann 2025 nur noch etwa 2.626.000 (siehe Tabelle 2).

3 Demographische Rahmenbedingungen und Teilarbeitsmarkt Schule Anfang der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts

Es kam dann aber ganz anders: Die tatsächlichen Geburtenzahlen überstiegen bereits ab 2012 (dem ersten Prognosejahr der KMK-Vorausberechnung aus dem Jahr 2013) die von der KMK genutzten Daten zur Geburtenentwicklung um etwa 14.000 (siehe dazu Tabelle 3).

Tab. 3: Geburtenentwicklung in Deutschland: Prognose- und Ist-Werte im Vergleich

| Jahr | Prognosewert* | Ist-Wert** |
|------|---------------|------------|
| 2012 | 660.000 | 674.000 |
| 2013 | 658.000 | 682.000 |
| 2014 | 657.000 | 715.000 |
| 2015 | 656.000 | 738.000 |
| 2016 | 655.000 | 792.000 |
| 2017 | 654.000 | 785.000 |
| 2018 | 651.000 | 788.000 |
| 2019 | 648.000 | 778.000 |

KMK (2013a), S. 137

**Statistisches Bundesamt (2019b): Veränderung der Zahl der Lebendgeborenen zum jeweiligen Vorjahr – Abruf vom 22.12.2020.

In den Folgejahren wuchs die Differenz zwischen den Prognosewerten aus 2013 und den tatsächlich beobachteten Werten: 2018 überstieg die tatsächliche Geburtenzahl die unterstellten Prognosewerte mit 788.000 die von der KMK 2013 berücksichtigten Prognosewerte um 137.000 Kinder. Begleitet wurde der Anstieg der Geburtenzahlen in Deutschland von einer jahrelang stetigen positiven Wanderungsbilanz zwischen Deutschland und dem Ausland. Während im Basisjahr 2011 der von der KMK 2013 genutzten Prognose die Wanderungsbilanz bei ‚nur‘ 279.000 Menschen lag, stieg dieser Bilanzwert – insbesondere im Verlauf der Flüchtlingsbewegung – bis 2015 auf mehr als 1,1 Mio. an. Seither sinkt dieser

Bilanzwert wieder auf 2019 noch 327.000 (Statistisches Bundesamt 2019a). Ein Teil dieser zugewanderten Menschen waren Kinder im Schulalter; hinzukam, dass die zugewanderten Menschen auch Kinder in Deutschland bekamen. Der beschriebene Anstieg der Geburtenzahlen ist aber nur – zum eher kleineren Teil – eine Folge der Zuwanderungsentwicklung, er kann auch als Ergebnis der ausgesprochen familienfreundlicheren Politik während der vergangenen Jahre gewertet werden: Erziehungsurlaub, Rechtsanspruch auf Krippenplätze für unter Dreijährige sowie der Ausbau der Ganztagschulen haben sicherlich zum Anstieg der Geburtenzahlen beigetragen.

Die hier knapp skizzierte demographische Entwicklung hat sich dann in der Entwicklung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und in deren Prognose niedergeschlagen (siehe Tabelle 4): Der für 2018 berichtete Ist-Wert lag mit 2.911.000 bereits 234.000 höher als der Prognosewert aus dem Jahr 2013. Die Differenz zwischen den beiden KMK-Prognosewerten aus 2013 und 2020 beträgt dann für das Jahr 2025 insgesamt 618.000 Schülerinnen und Schüler der Primarstufe. Bei der aktuell (2018/19) im Durchschnitt

Tab. 4: Entwicklung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe

| Jahr | KMK-Prognose 2013* | KMK-Prognose 2020** | KMK 2020 im Vergleich zu KMK 2013 |
|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------------------------|
| 2011 (Ist) | 2.832.000 | | 0 |
| 2018 | 2.677.000 | 2.911.000 (Ist) | +234.000 |
| 2025 | 2.626.000 | 3.244.000 | 618.000 |
| 2030 | - | 3.168.000 | - |

*KMK 2013a, S. 2*f.

**KMK 2020a, S. 29

Deutschlands gemessenen Schüler*in je Stelle-Relation von 15,9 (KMK 2020b) erfordert diese Zahl von gegenüber der Prognose aus dem Jahr 2013 zusätzlichen 618.000 Schülerinnen und Schülern etwa 38.900 zusätzliche Lehrerstellen.

Angesichts dieser demographisch verursachten Entwicklung kann es nicht erstaunen, dass sich der für die Primarstufe 2013 bis 2025 erwartete Überschuss an ausgebildeten Lehrkräften in Höhe von etwa 13.900 (siehe Tabelle 1) in einen beachtliche Lehrkräftemangel ‚verkehrt‘ hat. In der Ende 2020 vorgelegten neuen Vorausschätzung zum ‚Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland‘ erwartet die KMK (2020c), dass sich in der Primarstufe bis 2025 ein Lehrkräftemangel in Höhe von etwa 10.210 Personen aufbauen wird. Innerhalb der wenigen Jahre von 2013 bis 2020 verwandelte sich die Überschuss-

von 13.900 in eine Mangellannahme von 10.210. Da nach 2025 die Schülerzahlen wieder sinken werden und da dann die Zahl der altersbedingt aus dem Schuldienst ausscheidenden Lehrerinnen und Lehrer wieder zurückgehen wird, kehrt sich der bis 2025 aufgebaute Mangel in den Jahren bis 2030 so um, dass dann für die Jahre von 2026 bis 2030 im Primarbereich ein Überschuss in Höhe von etwa 11.190 Lehrkräften erwartet wird. Die Entwicklung im Bereich der für den Primarbereich und einzelne Schularten des Sekundarbereichs ausgebildeten Lehrkräfte verläuft – auf einem insgesamt niedrigeren Niveau – vergleichbar: Aus einem Mangel bis 2025 in Höhe von 2.220 entwickelt sich in den Jahren von 2025 bis 2030 ein Überschuss in Höhe von etwa 2.340 (siehe Tabelle 5).

Tab. 5: Entwicklung der Bilanz von Lehrkräftebedarfs und -angebot im Primarbereich in Deutschland insgesamt – KMK-Prognose 2030

| Überschuss + Mangel - | Primarbereich | Primarbereich/individuelle Schularten des Sekundarbereichs |
|-----------------------|---------------|--|
| 2020 bis 2025 | -10.210 | -2.220 |
| 2026 bis 2030 | +11.190 | +2.340 |
| 2020 bis 2030 | +980 | +120 |

Quelle: eigene Berechnungen nach KMK (2020c): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020–2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin.

Die jüngste KMK-Prognose zum Lehrkräftebedarf und -angebot in den Jahren bis 2030 lässt also für den gesamten Zeitraum bis 2030 einen nahezu ausgeglichenen Bedarf erwarten – allerdings mit dem ‚Schönheitsfehler‘, dass einer Phase von großem Mangel bis zur Mitte der zwanziger Jahre eine Phase folgt, die von einem vergleichbar hohen Überschuss geprägt sein wird. Daraus ergibt sich gleichsam das Folgeproblem der ‚zyklischen Entwicklungen‘ auf dem ‚Teilarbeitsmarkt Schule‘: Der aktuell bundesweit hohe Lehrkräftemangel im Primarbereich ist nicht die Folge einer fehlenden Attraktivität des Berufs einer Grundschullehrkraft, sondern eines stark wirkenden NC für dieses Lehramt, der an vielen Hochschulen ungezählte junge Studienberechtigte gehindert hat, den gewünschten Beruf der Lehrerin oder des Lehrers an einer Grundschule zu erlernen. Viele Länder haben inzwischen darauf durch die Erweiterung der Ausbildungskapazitäten und dadurch mit Lockerungen beim NC reagiert. Dies führt zu einer Steigerung der Studienanfängerinnen und -anfänger. Bei einer unterstellten Ausbildungszeit von etwa sieben Jahren (6 Semester BA-Studium, 4 Semester MA-Studium, 1,5 Jahren Vorbereitungsdienst und kleinere Übergangszeiten zwischen Studium und Vorbereitungsdienst) führt dies dazu, dass im Primarbereich das Lehrkräfteangebot erst zu einem Zeitpunkt angestiegen sein wird, zu dem sich an den Schulen ein

Lehrkräfteüberangebot aufbauen wird. In dem Maße, in dem es bis zur Mitte der zwanziger Jahre gelingen würde, die freien Stellen durch ein Bündel von Ersatzmaßnahmen dauerhaft zu besetzen, werden dann viele derer, die auf dem Teilarbeitsmarkt Grundschule eine Einstellung suchen, vor verschlossenen Türen stehen. Die nächste Phase des ‚ewigen‘ zyklischen Prozesses würde eingeläutet sein. Wahrscheinlicher ist allerdings, dass es Mitte der zwanziger Jahre noch bis dahin unbesetzte Stellen geben wird und dass erst in den letzten der zwanziger Jahre wiederum ein Überangebot ausgebildeter Grundschullehrkräfte geben wird.

4 Kurz- und längerfristige Maßnahmen

Angesichts der hier skizzierten Perspektive ergibt sich die Notwendigkeit, bei den nun einzuleitenden Maßnahmen zwischen solchen zu unterscheiden, die das Potenzial haben, den bis zur Mitte der zwanziger Jahre erwarteten Mangel zumindest abzuschwächen (vgl. dazu Klemm & Zorn 2018) und solchen, die die Einsatzmöglichkeiten der Lehrkräfte, die nach der Mitte der zwanziger Jahre an den Schulen des Primarbereichs keine Anstellung finden werden, verbessern können.

4.1 Kurzfristig wirksame Maßnahmen zur Minderung des Lehrkräftemangels im Primarbereich

Aus der Fülle der in diesem Kontext diskutierten Lösungsvorschläge kann hier nur eine begrenzte Zahl hervorgehoben werden:

- Heraufsetzung des Eintrittsalters in den Ruhestand auf freiwilliger Basis: Deutschlandweit waren im Schuljahr 2019/20 insgesamt 24,1 Prozent der Lehrkräfte der Grundschulen 55 Jahre oder älter (Statistisches Bundesamt 2020). Sie werden in den kommenden 10 Jahren aus dem Schuldienst ausscheiden. Wenn man den jährlich altersbedingt den Schuldienst Verlassenden durch eine Erhöhung der Höchstbeträge für den Hinzuverdienst als Pensionär oder Pensionärin das Verbleiben im Schuldienst attraktiver gestaltet, spricht man ein beachtliches Reservoir, aus dem zusätzliche Unterrichtszeit gewonnen werden kann, an.
- Heraufsetzung der je Stelle wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden auf freiwilliger Basis: In Deutschland unterrichteten im Schuljahr 2018/19 insgesamt 46,7 Prozent aller Grundschullehrkräfte als Teilzeitbeschäftigte (Statistisches Bundesamt 2020). Wenn diesen Lehrkräften angeboten wird, ihre wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden auf freiwilliger Basis zu erhöhen und wenn dies entweder mit einer entsprechenden Gehaltserhöhung oder mit der Gutschrift auf ein Arbeitszeitkonto (z. B. mit der Perspektive, dieses Konto für eine Arbeitszeitverkürzung in den letzten Berufsjahren zu nutzen) verbunden ist, kann dies zu einer spürbaren Steigerung des Wochenstundenangebots beitragen.

- Für viele jüngere Lehrkräfte mit eigenen Kindern im Krippen-, Kindergarten- und Grundschulalter oder mit der Perspektive, eigene Kinder zu bekommen, ist die Vereinbarkeit von Familie und Unterrichtstätigkeit ein kaum zu überwindendes Problem. In Folge davon tritt ein Teil der ausgebildeten Lehrkräfte – zumindest zunächst – gar nicht in den Schuldienst ein. Ebenso führen die Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf vielfach dazu, sich befristet aus dem Schuldienst beurlauben zu lassen oder als Teilzeitbeschäftigte zu unterrichten. Wenn die Schulträger den Lehrkräften ihrer Grundschulen nach dem Beispiel zahlreicher Betriebe ‚Betriebskrippen‘, ‚Betriebskindergärten‘ oder ‚Betriebsganztagschulen‘ zusichern würden, könnte die Zahl der Ersteintritte in den Schuldienst erhöht sowie die der Beurlaubungen verringert werden. Auch ließe sich das Ausmaß der Unterrichtsreduzierung der Teilzeitbeschäftigten auf diesem Weg vermindern.
- In den vergangenen Jahren wurden in den Schulen Deutschlands im wachsenden Maße Lehrkräfte eingestellt, die entweder überhaupt kein Lehramtsstudium absolviert haben oder kein Lehramtsstudium für die Schulstufe bzw. Schulform, an der sie beschäftigt wurden. Die dazu führenden Einstellungen verliefen zum größeren Teil sehr wildwüchsig und vielfach auch ohne eine angemessene Vorbereitung und Begleitung. Da die Beschäftigung von Seit- und Quereinsteiger*innen gerade in Grundschulen noch auf Jahre unverzichtbar bleiben wird, ist es unerlässlich, Standards zur Vermittlung der erforderlichen Qualifikation zu entwickeln. In den Qualifikationsprozess dieser künftigen Lehrkräfte sollten die Hochschulen, die Studienseminare und nicht zuletzt die aufnehmenden Schulen eingebunden werden. Die Seit- bzw. Quereinsteiger*innen sollten während der Qualifikationsphase mit einem verminderten Wochendeputat beschäftigt werden. Ihnen muss eine erfahrene Lehrkraft als Mentorin bzw. Mentor, die dafür gleichfalls eine Unterrichtsentslastung erhält, zur Seite gestellt werden. Sie sollten in der Zeit ihrer Qualifikation nicht in Eingangsklassen der Grundschulen eingesetzt werden. Besonders wichtig aber ist es, dass diese Gruppe künftiger Lehrkräfte auf die Schulen einigermaßen gleich verteilt werden. In einer Untersuchung zu Berlin konnten Richter und Zorn zeigen, dass dort im Schuljahr 2016/17 an Schulen mit sozial besonders schwachen Schülerschaften überproportional Quereinsteiger*innen eingesetzt wurden (Richter & Zorn 2019, 171).
- Einführung des Modells der Vorgriffsstunden: Als sich in den neunziger Jahren abzeichnete, dass der entstehende Lehrkräftebedarf kurz- und mittelfristig nicht auf dem Wege von Neueinstellungen zu decken sein werde, wurde in mehreren Ländern das Modell der ‚Vorgriffsstunden‘ eingeführt: Dieses Modell führte zu einer veränderten Verteilung der Lehrerarbeitszeit auf das Arbeitsleben der einzelnen Lehrkraft. In Nordrhein-Westfalen z. B. sah dieses Modell für alle Lehr-

kräfte der Altersgruppe 35 bis 49 für eine begrenzte Zeit (vorgeschlagen wurde damals eine Phase von sechs Jahren), aber höchstens bis zur Vollendung des 50. Lebensjahres, die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung um eine Stunde zu erhöhen. Diese zusätzliche Unterrichtsverpflichtung von über die gesamte Laufzeit bis zu sechs Wochenstunden sollte den Lehrern und Lehrerinnen – beginnend mit dem 55. Lebensjahr – als angesparte Arbeitszeit in wiederum bis zu sechs Jahren zurückgegeben werden. Die Rückerstattung ist damals in Nordrhein-Westfalen auch tatsächlich erfolgt.

- Da zu erwarten ist, dass auch bei Nutzung des gesamten Spektrums der Instrumente an vielen Schulen kein bedarfsdeckendes Unterrichtsangebot bereit gestellt werden kann, sollten die Haushaltsmittel, die dadurch an der einzelnen Schule nicht verausgabt werden, diesen Schulen kapitalisiert zur Verfügung gestellt werden. Dies böte den betroffenen Schulen die haushaltmäßige Voraussetzung, außerhalb der hier beschriebenen Lösungswege eigene kreative Lösungen zu suchen und umzusetzen.

4.2 Längerfristig wirksame Maßnahmen zur Ausweitung der Einsatzmöglichkeiten von Lehrkräften des Primarbereichs

Da zu erwarten ist, dass im Verlauf der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre dem Lehrkräftemangel im Primarbereich ein Überschuss folgen wird, sollte schon derzeit in einer Phase des Mangels die Perspektive dieses Überschusses in die Maßnahmenplanungen einbezogen werden. Dazu ist ein Blick auf die Lehrerbedarfsentwicklung im Sekundarbereich erforderlich. Ausweislich der schon mehrfach herangezogenen KMK-Prognose des Jahres 2020 erwarten die Kultusminister*innen der Bundesländer für den Bereich der ‚Lehrämter für alle oder einzelne Schularten des Sekundarbereichs I‘ während der zwanziger Jahre einen erheblichen Lehrkräftemangel: für den Zeitraum bis 2025 in Höhe von 13.350 und für die Jahre von 2026 bis 2030 von noch einmal 9.510. Vor diesem Hintergrund könnte erwogen werden, den Studierenden des Primarstufenlehramtes anzubieten, durch ein zusätzliches Studienmodul die Qualifikation für den Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 des nicht gymnasialen Sekundarbereichs I anzubieten. Dies wäre aber – aus der Sicht dieser beiden Jahrgangsstufen – nur dann bedarfsorientiert, wenn sich diese Zusatzqualifikation auf die Unterrichtsfächer Mathematik und/oder Biologie beziehen würde (siehe Tabelle 6).

Tab. 6: Entwicklung der Bilanz von Lehrkräftebedarfs und -angebot im Primarbereich in Deutschland insgesamt – KMK-Prognose 2030

| Überschuss + Mangel - | Lehrämter für... | |
|--------------------------|--|--|
| | alle oder einzelne Schularten des Sekundarbereichs I | den Sekundarbereich II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium |
| 2025 | -13.350 | +16.070 |
| 2030 | -9.510 | +8.270 |
| 2020 bis 2030 | -22.860 | +24.340 |

Quelle: eigene Berechnungen nach KMK (2020c): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020–2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin.

Fazit

Die Entwicklung des Verhältnisses von Lehrkräftebedarf und -angebot vollzieht sich ein weiteres Mal auch im Primarbereich nach dem in der deutschen Schulgeschichte vertrauten Muster des Wechsels von Überschuss und Mangel: Auf eine Phase, die von einem erwarteten Überangebot von Lehrkräften geprägt ist, folgt eine Phase, die durch Mangel gekennzeichnet ist. Dies ist weniger eine Folge schlechter Prognosen und darauf aufbauender unzulänglicher Planungen der Ausbildungskapazitäten, sondern von kaum vorhersehbaren demographischen Entwicklungen. Der sich regelmäßig ergebende zyklische Wechsel von Überschuss und Mangel ließe sich nur dadurch zumindest abschwächen, dass auch in Zeiten eines sich abzeichnenden Überangebotes die Ausbildungskapazitäten der Hochschulen nicht vollständig auf die erwarteten Bedarfszahlen ‚heruntergefahren‘ werden.

Literatur

- BMBF (1990): Grund- und Strukturdaten 1990/91. Bonn.
- BMBF (1987): Grund- und Strukturdaten 1987/88. Bonn.
- Klemm, K. (2019): Lehrkräftemangel – Unvorhergesehenes und Unvorhersehbares. In: Schulverwaltung – Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung 4, 148-149.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann.
- KMK (2000): Beschäftigung von Lehrern 1980 bis 2000. Bonn.
- KMK (2013a): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2012 bis 2025. Berlin
- KMK (2013b): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland – Modellrechnung 2012–2025. Berlin.
- KMK (2020a): Vorausberechnung der Schüler und Absolventenzahlen 2019 bis 2030. Berlin.
- KMK (2020b): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2009 bis 2018. Berlin.
- KMK (2020c): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020 bis 2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg: Walter-Verlag.
- Richter, D. & Zorn, D. (2019): Wo unterrichten Quereinsteiger/-innen. In: Schulverwaltung – Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung 4, 168-172.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 1946–2015. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2019a): Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland, Zugezogene, Fortgezogene und Saldo. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen/wanderungen-alle.html>. (Abrufdatum: 20.3.2019).
- Statistisches Bundesamt (2019b): Veränderung der Zahl der Lebendgeborenen zum jeweiligen Vorjahr. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/lebendgeborene-differenz.html>. (Abrufdatum: 22.12.2020).
- Statistisches Bundesamt (2020): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2019/20. Wiesbaden.

Angaben zu den Autor*innen

Petra Bükler, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partizipation, Heterogenität/Inklusion,
Übergangsgestaltung in Kita und Grundschule, Forschen mit Kindern

Warburger Str. 100

33098 Paderborn

petra.buecker@uni-paderborn.de

Frank Foerster, Dr.

Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Kindergarten-Grundschule,
Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften, Klassenmanagement

August-Croissant-Straße 5

76829 Landau

foerster@uni-landau.de

Ulf Gebken, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Integration sozial benachteiligter Kinder und
Jugendlichen durch Spiel, Sport und Bewegung

Gladbecker Straße 182

45141 Essen

ulf.gebken@uni-due.de

Katrin Glawe, Dr.

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Inklusion und Digitalisierung,
Forschendes Lernen (mit Kindern)

Warburger Str. 100

33098 Paderborn

glawe@mail.upb.de

Olga Graumann, Prof. em. Dr. Dr. h.c.

Universität Hildesheim

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, Inklusion,
Schulgeschichte

Deciusstr. 41

33611 Bielefeld

Inga Gryl, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung in der Lehramtsbildung, geographische Bildung im Sachunterricht, Reflexivität und Innovativität in der Grundschule
Schützenbahn 70

45127 Essen

inga.gryl@uni-due.de

Werner Helsper, Prof. Dr. em.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,

Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionstheorie, Schul- und Jugendforschung, Theorie und Empirie der Schulkultur, Bildungsungleichheit, qualitativ-rekonstruktive Methoden

werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Jana Herding

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge in der Grundschule, Inklusion und Digitalisierung, Forschen mit Kindern

Warburger Str. 100

33098 Paderborn

jana.herding@upb.de

Livia Jesacher-Rößler, PhD

Universität Innsbruck

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung und Erforschung von Bildungsregionen mit besonderem Schwerpunkt auf Leadershipforschung an Schulen im Kontext regionaler Schulentwicklung
Fürstenweg 176

6020 Innsbruck

livia.roessler@uibk.ac.at

Esther Dominique Klein, Prof. Dr.

Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft,

Psychologie und Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, insbesondere Schulführung, Schulkultur und Entwicklung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten, Educational Governance, und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

Emil-Figge-Straße 50

44227 Dortmund

dominique.klein@tu-dortmund.de

Klaus Klemm, Prof. i.R. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: regionale Schulentwicklungsplanung,
Lehrkräftebedarfsplanung, Inklusion sowie Bildungsfinanzierung
Kl.Klemm@t-online.de

Ewald Kiel, Prof. Dr.

Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierung, Inklusion,
Interkulturelle Schulentwicklung, schulpraktische Studien
Leopoldstraße 13
80803 München
kiel@lmu.de

Stefanie Kötter-Mathes, Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Educational Governance/Steuerung
im Bildungswesen, Zentrale Prüfungen sowie Schulentwicklung
an sozialräumlich benachteiligten Standorten
Universitätsstr. 2
45141 Essen
stefanie.koetter-mathes@uni-due.de

Anke B. Liegmann, Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung im Kontext von Diversität
und Praxisphasen, Unterrichtsentwicklung im Kontext von Digitalisierung und Inklusion
Universitätsstr. 2
45141 Essen
anke.liegmann@uni-due.de

Ingelore Mammes, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der frühen Bildung,
Technische Bildung in der Grundschule, tiergestützte Pädagogik
Universitätsstraße 2
45141 Essen
ingelore.mammes@uni-due.de

Susanne Miller, Prof. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität, Armut und soziale
Ungleichheit in der Grundschule, Übergänge, Schülerfragen, Professionsforschung
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
susanne.miller@uni-bielefeld.de

Thomas Mühlbauer, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik und Förderung motorischer Leistungen in der Lebensspanne sowie Kontrolle, Aneignung, Behalten und Transfer von Bewegungen
Gladbecker Straße 182

45141 Essen

thomas.muehlbauer@uni-due.de

Markus Peschel, Prof. Dr.

Universität des Saarlandes, Naturwissenschaftlich-technische Fakultät

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Offenes Experimentieren, Didaktik der Lernwerkstätten, Sprachlichkeiten – Fachlichkeiten und mediales Lernen

Campus C6.3/Raum 1.03

66123 Saarbrücken

markus.peschel@uni-saarland.de

Michael Pfitzner, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Individuelle Förderung im Sport, Sicherheitsförderung im Schulsport und Sportlehrer*innenbildung

Gladbecker Straße 182

45141 Essen

michael.pfitzner@uni-due.de

Ulrike Pospiech, Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Linguistik der Gegenwartssprache, Schulgrammatik, Rechtschreibung, Erstspracherwerb, Schriftspracherwerb,

Fach- und Wissenschaftssprachen, Schreiben in Schule, Beruf und Wissenschaft

Universitätsstraße 2

45127 Essen

ulrike.pospiech@uni-due.de

Astrid Rank, Prof. Dr.

Universität Regensburg, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Wirksamkeit von Aus- und Fortbildung bei Lehrkräften und Erzieher*innen, Kompetenzentwicklung (v. a. im Kontext von Heterogenität und Inklusion), Situiertes Lernen

Universitätsstraße 31

93053 Regensburg

astrid.rank@ur.de

Martin Rothland, Prof. Dr.
Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschung zum Lehrer *innenberuf und zur
Lehrer *innenbildung, Unterrichtsforschung, Geschichte und Historiographie der
Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6
48143 Münster
Martin.Rothland@uni-muenster.de

Carolin Rotter, Prof. Dr.
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer *innenhabitus,
praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung,
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund
Universitätsstraße 2
45141 Essen
carolin.rotter@uni-due.de

Florian Schacht, Prof. Dr.
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung im Mathematikunterricht
und in der Lehramtsausbildung, Professionsforschung
Thea-Leymann-Str. 9
45127 Essen
florian.schacht@uni-due.de

Petra Scherer, Prof. Dr.
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernschwierigkeiten/Lernschwächen
im Mathematikunterricht, Inklusion, Lehrerbildung, Digitalisierung
Thea-Leymann-Str. 9
45127 Essen
petra.scherer@uni-due.de

Christian Schöttler, Dr.
Universität zu Köln, Institut für Mathematikdidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusiver Mathematikunterricht,
Einsatz von Lernvideos im Mathematikunterricht
Gronewaldstraße 2
50931 Köln
christian.schoettler@uni-koeln.de

Julia Marie Stechemesser
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung in der Mathematiklehrerbildung
Thea-Leymann-Str. 9
45127 Essen
julia.stechemesser@uni-due.de

Gisela Steins, Prof. Dr.
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interaktionsgestaltung, insb. in Bildung
und Erziehung, Soziale Wahrnehmung, Sozialpsychologie des Schulalltags, Inklusion,
Schulentwicklung, Genderforschung
Universitätsstraße 2
45141 Essen
gisela.steins@uni-due.de

Claudia, Tenberge, Prof. Dr.
Universität Paderborn, Fakultät für Naturwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionalisierung und forschungsbasierte
Unterrichtsentwicklung im (inkluisiven) naturwissenschaftlichen und technischen
Sachunterricht
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
claudia.tenberge@upb.de

Isabell van Ackeren, Prof. Dr.
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Struktur und Steuerung des deutschen
Schulsystems mit internationalen Vergleichsperspektiven, Schulentwicklung
(unter besonderer Berücksichtigung von Sozialraumorientierung und Digitalisierung),
Strukturen der Lehrkräftebildung
Universitätsstr. 2
45141 Essen
isabell.van-ackeren@uni-due.de

Sabine Weiß, Prof. Dr.
Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Interkulturelle Schulentwicklung,
Lehrer*innengesundheit, schulpraktische Studien
Leopoldstraße 13
80803 München
sabine.weiss@edu.lmu.de

Einerseits sind die Erwartungen an Grundschullehrkräfte hoch. Andererseits wird immer wieder eine spezifische pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften bezweifelt. Tatsächlich existiert eine Zusammenstellung von Anforderungen und Kompetenzen, die speziell für Grundschullehrkräfte gelten, bislang nicht.

Während im professionstheoretischen Diskurs vorrangig Herausforderungen für und Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften der Sekundarstufe diskutiert und empirisch erschlossen zu werden scheinen, geraten im grundschulpädagogischen Diskurs methodisch-didaktische Fragen sowie strukturelle Rahmenbedingungen in den Blick, ohne dabei die Konsequenzen für das Handeln von Grundschullehrkräften zu fassen und professionstheoretisch zu rahmen.

Ziel dieses Bandes ist es daher, die beiden Diskurse stärker miteinander zu verbinden und die Professionalisierung von Grundschullehrkräften aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen.



Die Herausgeberinnen

Ingelore Mammes ist Professorin für Schulforschung unter Berücksichtigung früher Bildungsprozesse an der Universität Duisburg-Essen.



Carolin Rotter ist Professorin für Pädagogische Professionalität und Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

978-3-7815-2508-5



9 783781 525085