

Liegmann, Anke B.; Kötter-Mathes, Stefanie; Ackeren, Isabell van  
**Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen  
für die Ausbildung von Grundschullehrkräften**

Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: *Professionalisierung von Grundschullehrkräften.  
Kontext, Bedingungen und Herausforderungen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 36-52



Quellenangabe/ Reference:

Liegmann, Anke B.; Kötter-Mathes, Stefanie; Ackeren, Isabell van: Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften - In: Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 36-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246189 - DOI: 10.25656/01:24618

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246189>

<https://doi.org/10.25656/01:24618>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

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](http://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](https://doi.org/10.35468/5949)  
ISBN 978-3-7815-2508-5 print

## Inhaltsverzeichnis

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

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

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.<sup>1</sup> 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 <sup>2</sup>	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 II<sup>3</sup> 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 Vorbereitungsdienstes<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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

<sup>4</sup> In manchen Bundesländern ist nach wie vor der Terminus „Referendariat“ gebräuchlich.

<sup>5</sup> 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 Hamburg<sup>6</sup>, NRW und Niedersachsen<sup>7</sup> 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)

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

<sup>7</sup> 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 <sup>1</sup>																
vergleichbare Besoldung <sup>1</sup>						i.P.			i.P.							
vergleichbare Unterrichtsverpflichtung <sup>1</sup>																
kein Quer- oder Seiteneinstieg																

<sup>1</sup> 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](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](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](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](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 Lehrbedarfsprognose 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.