

Mammes, Ingelore; Rotter, Carolin

Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 143-157



Quellenangabe/ Reference:

Mammes, Ingelore; Rotter, Carolin: Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit - In: Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 143-157 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246246 - DOI: 10.25656/01:24624

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246246>

<https://doi.org/10.25656/01:24624>

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-Licence: <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
Internet: 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.

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

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 auszu-differenzieren. 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.