

1 Die Grundschule – eine erste Orientierung

Dieses erste Kapitel ist als eine Art Ausblick zu verstehen. Für einen Einstieg in das komplexe Themenfeld der Grundschule als Institution und in das Zusammenspiel der verschiedenen Akteur*innen innerhalb des Systems trägt dieses Kapitel zentrale Fakten zum Auftrag der Grundschule als erste Schulstufe im Pflichtschulsystem und zur aktuellen Grundschulsituation in Deutschland zusammen. Darüber hinaus werden die zwei zentralen Figuren innerhalb des Systems einführend betrachtet: Das Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen, das auch innerhalb des Buches die zentrale Rolle einnimmt, sowie die Lehrkraft, die auf Mikroebene der Unterrichtsgestaltung die höchste Bedeutung für das Lernen des Einzelnen hat (Hattie, 2009).

1.1 Die Grundschule im System

Der Bildungsauftrag der Grundschule ist leitend für das Lehren und Lernen in der Grundschule. Die besonderen Aufgaben, die sich aus der Position der Grundschule im deutschen Bildungswesen und dem Adressat*innenkreis ergeben, können in Anlehnung an Schorch (2007) wie folgt skizziert werden:

Die Grundschule ist die erste Schule.

Aufgrund ihrer Position im deutschen Bildungswesen erfüllt die Grundschule eine besondere Funktion. Basierend auf den Vorerfahrungen der Kinder und mit Blick auf nachfolgende Bildungsinstitutionen sind Bildungsprozesse anschlussfähig zu gestalten.

Die Grundschule ist eine Schule für alle.

Aufgrund der unausgelesenen Schüler*innenschaft bewegt sie sich ständig im Spannungsfeld von Förderung und Selektion, von Individualisierung und Egalisierung.

Die Grundschule hat Grundlegende Bildung zu vermitteln.

Dazu zählt neben der Vermittlung elementarer Basiskompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) insbesondere eine Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung (soziale, emotionale, motivationale Aspekte). In ersterem manifestiert sich insbesondere

sondere der gesellschaftliche Auftrag der Grundschule. Die Heranwachsenden sind in Kulturtechniken einzuführen (Enkulturation), um an der Reproduktion der Gesellschaft mitzuwirken und ihnen zugleich die Partizipation und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Sie ist neben dem Förderschulwesen die einzige Schulstufe, welche Grundlegende Bildung als Kernprinzip verfolgt, wenngleich sich die beiden Schulformen in ihrer Interpretation grundlegender Bildung unterscheiden (Vogt, 2019a).

Die Grundschule ist eine kindgemäße Schule.

Adressat von Bildungs- und Erziehungsangeboten in der Grundschule ist das Kind. Mit Kindgemäßheit ist der Anspruch verbunden, die Interessen des Kindes zu wahren und auf die Verantwortung der Gesellschaft gegenüber kindlichen Bedürfnissen unter Berücksichtigung von Entwicklungsmöglichkeiten und -bedingungen aufmerksam zu machen. Das Konzept der Kindgemäßheit stellt implizit ein Gegengewicht zur Vermittlung Grundlegender Bildung dar, welches eher die ökonomischen Interessen der Gesellschaft vertritt und über die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken legitimiert.

1.1.1 Die Grundschule als Institution

Laut Statistischem Bundesamt (2018, S. 36) ist im Schuljahr 2016/17 fast jede zweite Schule in Deutschland eine Grundschule. Die finanziellen Ausgaben je Kopf sind im Vergleich zu den anderen Schulararten jedoch am geringsten (pro Kopf 6.000 EUR) (ebd., 2018, S. 46). Die lokale Grundschulsituation ist höchst divers und wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst: demographischer Wandel, bildungspolitische Entscheidungen, sozialräumliche Lage, gewachsene Strukturen und elterliches Wahlverhalten (Miller, 2019). Es lässt sich feststellen, dass zwischen 2008 und 2018 trotz wachsender Schüler*innenzahlen Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft vermehrt geschlossen oder zusammengelegt werden, während der Anteil an Privatschulen im gleichen Zeitraum wächst (ebd., S. 49). Die steigende Anzahl an Privatschulen lässt sich u. a. auf elterliche Schulwahlentscheidungen zurückführen, die zum Teil stark von Überzeugungen über heterogene Schüler*innengruppen und angenommenen pädagogisch-didaktischen Qualitäts einbußen an öffentlichen Grundschulen beeinflusst scheinen. Von Schulschließungen ist eher der ländliche Raum betroffen. Da die Versorgung mit schulischen Angeboten Aufgabe des Staates ist, in Deutschland also der Kultusministerien als oberste Schulaufsichtsbehörden, werden zum Teil auch Schulen in öffentlicher Trägerschaft mit geringer Schüler*innenzahl in ländlichen Regionen aufrechterhalten, was wiederum die Organisation von Unterricht und die Arbeit der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen beeinflusst.

Ein Unterschied in der Grundschulsituation besteht zwischen den Stadtstaaten (Hamburg, Berlin, Bremen) und den ostdeutschen Flächenländern. In letzteren gibt es insgesamt weniger Grundschulen und sie sind in der Regel bezogen auf die Gesamtschüler*innenschaft eher klein (< 200 Kinder), wohingegen in städtischen Ballungsgebieten eine wohnortnahe Versorgung eher möglich ist und die Grundschulen größer sind (> 200 Kinder). Eine Grundschule mit zahlenmäßig

geringer Schüler*innenschaft bedeutet, dass sich ähnliche Aufgaben und Tätigkeiten auf wenigen Schultern verteilen und die Arbeitsbelastung des Einzelnen demnach höher ist (Raggl, 2020). Ein kleineres Kollegium sowie die Notwendigkeit, in jahrgangsübergreifenden Klassen zu unterrichten, stellen sowohl die Lehrkräfte als auch die Leitungen der Grundschulen vor besondere Herausforderungen. Im deutschsprachigen Raum haben die Schulleitungen neben einer weiterhin hohen Unterrichtsverpflichtung pädagogische Leitungsaufgaben und administrative Verpflichtungen, die aus Bildungspolitik, -administration und -verwaltung an sie herangetragen werden. Den Schulentwicklungsaufgaben ausreichend nachkommen zu können und die Schwierigkeit, professionelle Distanz zu lokal situativen Situationen zu wahren (ebd.) beeinflussen die Arbeit der Schulleiter*innen. Zugleich kann aus einer Notwendigkeit auch ein Motor für pädagogische Innovation werden (Budde, 2007). Kleine Grundschulen können durch An- und Einbindung regionaler, lokaler Akteur*innen, wie Vereinen, zu wichtigen Bildungs- und Begegnungsstätten werden (Raggl, 2020).

Lernaktivität

Machen Sie sich auf der Internetseite der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) mit den Suchmasken zu den Rechtsvorschriften/Lehrplänen in Ihrem Bundesland vertraut. Welche weiteren Informationen zu den formalen Vorgaben zum Unterricht in der Grundschule lassen sich über das Portal finden?

1.1.2 Schul- und Unterrichtsorganisation

Schulorganisatorisch umfasst die Grundschule in 14 von 16 Bundesländern gegenwärtig die Jahrgänge 1 bis 4. Eine Ausnahme bilden die Bundesländer Brandenburg und Berlin. Hier lernen die Grundschulkinder für die Dauer von sechs Jahren gemeinsam (vgl. Abb. 1).

Überwiegend besuchen die Kinder in altersabhängigen Jahrgangsstufen den Unterricht. In einzelnen Bundesländern existieren allerdings Modelle jahrgangsübergreifenden Lernens, so dass die Jahrgangsstufen 1 bis 2 oder 1 bis 4 gemeinsam unterrichtet werden (► Kap. 5.2 Jahrgangsübergreifendes Lernen). Besucht wird in der Regel die wohnortnächste Grundschule. In den meisten Bundesländern und Regionen gibt es festgelegte Grundschulbezirke. In einigen Bundesländern (u. a. in Regionen Nordrhein-Westfalens, Niedersachsens und Schleswig-Holsteins) können Eltern ihre Kinder auf Wunsch auch an einer konfessionsgebundenen (katholischen, evangelischen) Grundschule (sog. Bekenntnisgrundschulen) anmelden bzw. haben das Recht auf Antrag zur Gründung einer konfessionsgebundenen Grundschule. Dieses Anrecht ist ein Überbleibsel aus Zeiten vor der offiziellen Gründung der Grundschule, das bis heute Zündstoff für Diskussionen über den chancengleichen und -gerechten Zugang zu Bildung und über Selektionsmechanismen liefert. Seit der Ratifizierung der UN-Behin-

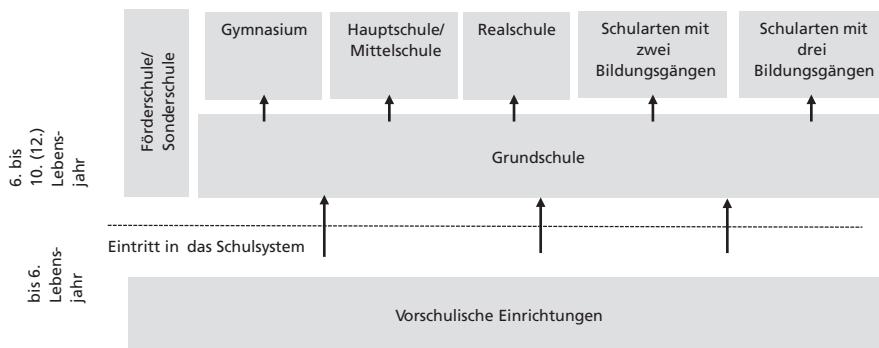


Abb. 1: Die Grundschule im deutschen Bildungswesen

dertenrechtskonvention im Jahr 2009 besuchen auch Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zunehmend allgemeine Schulen. Von den insgesamt knapp drei Millionen Kindern im Grundschulalter haben im Schuljahr 2019/20 95.190 Kinder einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Der größte Anteil von Schüler*innen im Grundschulalter mit diagnostiziertem Unterstützungsbedarf benötigt Unterstützung im Bereich Lernen, gefolgt von der Gruppe von Schüler*innen, die Unterstützung im Bereich soziale und emotionale Entwicklung erhalten. Es existieren in Deutschland aber weiterhin parallel zur Grundschule sonderpädagogische Schulen, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden. Je nach Bundesland und Landesrecht werden diese Einrichtungen unterschiedlich bezeichnet (z. B. Förderschulen, Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, Sonderschulen). Die sonderpädagogischen Schulen gibt es mit unterschiedlichen Schwerpunkten: Lernen, Emotional-Soziale Entwicklung, Sehen, Hören und Kommunikation, Sprache, Körperlich-Motorische Entwicklung und Geistige Entwicklung (► Kap. 10 (Sonder-)pädagogische Unterstützungsbedarfe). Ein Anteil von 12 % der Gesamtschüler*innenschaft der Grundschule ist ausländischer Herkunft (Statistisches Bundesamt, 2019). Der Anteil der unter Sechsjährigen mit Zuwanderungshintergrund ist in den vergangenen Jahren stetig gestiegen, wobei die Verteilung auf städtische Regionen (60 %) und Regionen mit Verstädterungsansatz (27 %) und ländliche Regionen (13 %) sehr unterschiedlich ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 27). Diese Entwicklungen wirken in verschiedener Hinsicht auf die lokalen Bedarfe und Aufgaben der Grundschule, sind doch im Zuge inklusiver Schulentwicklung vermehrt die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen und Lehrkräfte entsprechend zu qualifizieren.

Die Schulpflicht beginnt in Deutschland im Alter von sechs Jahren. Ob ein Kind fristgemäß, vorzeitig oder verspätet eingeschult wird und welche Schule es besuchen wird, hängt von einer Reihe von Entscheidungen ab, die zum Teil in elterlicher, schulischer, aber auch amtsärztlicher Hand liegen (► Kap. 8.3 Schulreife – Schulfähigkeit – Schulpbereitschaft).

Im ersten und zweiten Schuljahr der Grundschule haben die Kinder zwischen 20 und 22 Unterrichtsstunden pro Woche und werden systematisch an organi-

sierte Formen des Lernens herangeführt. Sie lernen Arbeitsformen und -techniken kennen, entwickeln motorische und soziale Fähigkeiten weiter, entfalten ein verstärktes Bewusstsein für ihre Ich-Kompetenz (Selbstkonzeptentwicklung) und erwerben basale Kenntnisse im Schreiben, Rechnen und Lesen. In der Regel ist der Unterricht in den ersten beiden Schuljahren als Erst- bzw. Anfangsunterricht konzipiert (► Kap. 8.4). Auch in der Außendarstellung wird dieser bewusst von vielen Grundschulen nicht über die Ausweisung einzelner Fachstunden in den Zeittafeln spezifiziert, sondern als Erstunterricht bezeichnet. Dieser impliziert u. a. die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht.

Lernaktivität

Recherchieren Sie unter Eurydice (dem Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa) zur Organisation von Grundschule in anderen Ländern. Vergleichen Sie den Umfang unterrichteter Wochenstunden und die Stundentafeln in den Klassenstufen 1 bis 4 (bzw. 6). Wo finden Sie Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede?

Ab der dritten Jahrgangsstufe steigt die Zahl der Unterrichtsstunden auf bis zu 27 Stunden (Eurydice, 2019). Unterricht erhalten Grundschulkinder in den folgenden Fächern:

- Deutsch
- Mathematik
- Sachunterricht
- Fremdsprache
- Kunst
- Werken/Textiles Gestalten
- Musik
- Sport
- Religion bzw. Ethik

In der Regel gilt in der Grundschule ein Klassenlehrkraft-Prinzip. Historisch begründet sich dieses einerseits in der engen Verflechtung von Unterricht und Erziehung. Den Kindern durch stabile Beziehungen Verlässlichkeit zu bieten, durch Kenntnisse der individuellen Bedürfnisse besser auf die Kinder eingehen zu können und ihnen durch feste Strukturen und Organisationsformen das Einleben in den Schulalltag zu erleichtern, sind leitende Vorstellungen zum Klassenlehrkraft-Prinzip. Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Verhalten (sozial-emotionale Entwicklung) können z. B. über die Gestaltung einer verbindlichen und zuverlässigen positiven Beziehung zur Lehrkraft deutlich bessere Entwicklungen durchlaufen (Bolz, 2021). Klassenlehrkräfte unterrichten daher in der Regel auch Fächer, die sie nicht studiert haben, und übernehmen vielfältige organisatorisch-administrative Aufgaben. Sie haben demnach auch eine ordnende Funktion (Schratz, 2005), die für einen reibungslosen Ablauf des Schullebens essentiell ist. Es gibt durchaus

Stimmen, welche die dadurch möglicherweise strukturell erzeugte Fachfremdheit kritisieren (vgl. hierzu Lagies, 2020). Zugleich ermöglicht das Prinzip aber auch eine fächerübergreifende Unterrichtsplanung, unterstützt die Projektarbeit und bedient die Ausrichtung auf ein gesamtheitliches Lernkonzept, das im Anfangsunterricht von einer kindgerechten Gestaltung des Unterrichts ausgeht und auf damit verbundene Lernziele abzielt.

1.2 Das Grundschulkind

»Es ist gewiss, dass wir in unserer modernen Welt besser für unsere Kinder sorgen können, als wir es jetzt tun. Es gibt keine Entschuldigung dafür, den Kindern eine gute Kindheit vorzuenthalten, in der sie ihre Fähigkeiten voll entfalten können« (Nelson Mandela).

Nach der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen ist ein Kind, wer das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht hat. In Deutschland wird als Kind bezeichnet, wer noch nicht das 14. Lebensjahr vollendet hat (Sozialgesetzbuch (SGB) 8, § 7, Abs. 1). Die Grundschule ist demnach eine reine Kinderschule. Menschenrechtlich begründet hat jedes Kind das Recht auf Bildung, unabhängig davon, wo es herkommt, aus welchen ökonomischen Verhältnissen es stammt, welche Religion es hat, wo es aufwächst und welche individuellen Voraussetzungen (biologisch, kognitiv, sozial-emotional) es mitbringt. Dieser rechtliche Tatbestand ist in den 41 Artikeln der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (20. November 1989) grundgelegt und gilt weltweit und uneingeschränkt für alle Kinder auf dieser Erde. Deutschland hat den Vertrag im Jahr 1992 ratifiziert, also mit der Unterzeichnung rechtlich verbindlich erklärt, die Rechte der Kinder, einschließlich damit verbundener Maßnahmen des völkerrechtlichen Vertrags, zu unterstützen und zu fördern. Bisher haben die Kinderrechte lediglich den Rang eines einfachen Bundesgesetzes. Dennoch sind ihre Gültigkeit und Einhaltung von besonderem Interesse. Das Wohl des Kindes ist in jeder Institution, in allen Zusammenhängen vorrangig zu behandeln und zu beachten (Art. 3).

Ist man in der Grundschule tätig, setzt man sich daher zwangsläufig mit Fragen auseinander, die das Wohl, die Interessen und die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes, das Kindsein und die Kindheit betreffen. In der wissenschaftlichen Literatur lassen sich verschiedene Annäherungsversuche an diese Themenbereiche ausmachen. Diese bieten für das Lehren und Lernen in der Grundschule unterschiedliche Perspektiven an.

Aus *entwicklungspsychologischer Perspektive* wird die Kindheit als eine besonders bildsame Phase betrachtet, in der sich viele Entwicklungsschritte beschleunigt vollziehen. Jedes Kind wird als Wesen betrachtet, das in dieser Phase auf Unterstützung angewiesen ist. Entwicklungspsychologische und lernpsychologische Perspektiven helfen sorgfältig zu prüfen und einzuordnen, inwiefern Angebote den Möglichkeiten des Kindes entsprechen und adressatengerecht sind. Das um-

fasst die Prüfung von Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern im Grundschulalter.

Aus *anthropologischer Sicht* steht das Kind als menschliches Wesen im Mittelpunkt und das, was das Kind als ‚Kind‘ ausmacht. Begründungslinien für eine Sicht auf das Kind werden vielfach aus Ansätzen reformpädagogischer Strömungen gezogen. Diese Sichtweise ermöglicht, die Aufgaben und Funktionen der Akteur*innen im Kontext von Erziehung und Bildung zu reflektieren. Mit Blick auf das Kind geht es speziell um Erwartungen um Sollens-Vorstellungen (normative Setzungen), welche bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele und -praktiken in Schule und Unterricht begründen und legitimieren. Eine sorgfältige Reflexion von gesellschaftlich weithin akzeptierten Anforderungen und Erwartungen an die Akteur*innen ist für eine Bewusstwerdung von Voreingenommenheiten und sozio-kulturell geprägten Erwartungshaltungen speziell gegenüber den Kindern notwendig.

Die *sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektive* verhilft dazu, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu antizipieren, die auf das Kind, die schulischen Handlungen und Aktionen einwirken, das heißt akteursspezifische Erwartungen und Möglichkeiten nicht als naturgegeben hinzunehmen (z.B. Schulbereitschaft als ausschließlich kindbezogene Bringschuld), sondern unter dem Aspekt der Einflussmöglichkeit exogener (äußerer) Faktoren zu betrachten.

Eine *didaktische Perspektive* (allgemein- und fachdidaktische) versucht unter dem Vermittlungsaspekt, die verschiedenen Momente (Themen/Inhalte, Ziele, Methoden, Medien, sozio-kulturelle, anthropogene Voraussetzungen), die im Unterricht zusammenkommen, zu bündeln und aufeinander zu beziehen. Sie stellt Fragen an die Möglichkeiten adressat*innengerechter Planung und Gestaltung des Grundschulunterrichts, der begründeten Auswahl von Inhalten und Zielen (multikriterial; kurz-, mittel-, langfristig) und die verschiedenen Gestaltungspraktiken (u.a. Differenzierung, Problemorientiertes Lernen, Kooperatives Lernen) und mögliche Erfahrungs- und Repräsentationsformen (u.a. Medien), die dafür zur Verfügung stehen (Peterßen, 2000).

Jede Perspektive ist gleichermaßen von Bedeutung, um reflektiertes Handeln in der Schule zu ermöglichen. Sie sind eng verzahnt und abhängig voneinander. Da Grundschulunterricht einen gesellschaftlichen Auftrag verfolgt, der sowohl Erwartungen an das Kind formuliert als auch Erwartungen des Kindes an die Gesellschaft enthält, ist es als Lehrkraft notwendig, sich damit auseinanderzusetzen, was Kinder leisten können, was Kinder leisten sollen und unter welchen Bedingungen sie etwas zu leisten haben. Ziel ist, das einzelne Kind mit seinen Besonderheiten zu erkennen, wertzuschätzen und zu reflektieren, wie es in der Gruppe gut darin unterstützt werden kann, sich als Persönlichkeit zu entfalten, wie es gelingen kann unter den gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen, sich fachlich, sozial, emotional und auf personaler Ebene möglichst positiv zu entwickeln, um für sich selbst sorgen zu können und sich zugleich der Gesellschaft verpflichtet zu fühlen.

1.3 Die Grundschullehrkraft

Die Lehrkraft hat im unmittelbaren Unterrichtskontext und für das Lernen der Schüler*innen die wichtigste Position. Die Tätigkeitsfelder und Anforderungen an die Grundschullehrkräfte und die Bedingungen unter denen sie arbeiten, sind in den vergangenen Jahrzehnten immer komplexer und anspruchsvoller geworden: Globalisierung, Digitalisierung, Internationalisierung und gesteigerte Migrationsbewegungen und damit verbundene *birth-place diversity* (Geburtsortvielfalt) wirken in verschiedener Hinsicht auf die Berufstätigkeit ein. Die Entwicklungen setzen vielfältige, komplexe Wissenbestände und die Fähigkeiten des Umgangs mit neuen Erkenntnissen, Technologien und gesellschaftlichen Faktoren voraus. Neben dem Kerngeschäft, dem Unterrichten, müssen Lehrkräfte in der Lage sein, im Team zu arbeiten, zu kooperieren (u. a. mit Familien, Sonderpädagog*innen und anderen pädagogischen Fachkräften), zu beraten sowie ihre Professionalisierung voranzubringen. In zeitlich-historischer Perspektive lassen sich in der Gegenwart neue berufliche Anforderungen und Differenzlinien in den Ausbildungsstrukturen identifizieren. Es bestehen jedoch auch Kontinuitäten, etwa hinsichtlich der Aufgabenfelder von Grundschullehrkräften, die sich aus dem Bildungsauftrag der Grundschule und der Stellung der Institution im deutschen Bildungswesen ergeben.

1.3.1 Der Beruf

Europaweit arbeiten ca. 2 Millionen Lehrkräfte an einer Grundschule (Eurostat, 2021). In Deutschland sind es etwa 240.000 Grundschullehrer*innen. 86,8 % davon sind weiblich. Etwas mehr als die Hälfte des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals in der Grundschule in Deutschland arbeitet in Teilzeit (52 %). Damit liegt der Anteil im innereuropäischen Vergleich deutlich höher als in anderen Ländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die Unterrichtszeit für Lehrer*innen an der Grundschule variiert zwischen einer minimalen Verpflichtung von 27 (Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) und maximalen Verpflichtung von 28,5 Pflichtstunden pro Woche (Hessen, Saarland) (KMK, 2021). Zusammen mit Tätigkeiten über das eigentliche Unterrichten hinaus beträgt die Arbeitszeit der Lehrkräfte im Durchschnitt 40 Zeitstunden pro Woche, kann aber in Abhängigkeit des Dienstverhältnisses (Angestelltenverhältnis vs. Beamtenverhältnis), des Alters und des Bundeslands etwas darüber oder darunter liegen (ebd.).

Die öffentliche Meinung über den Beruf der Grundschullehrkraft ist kontrovers. Bildungspolitisch scheint die hohe Bedeutung und Verantwortung der Grundschullehrkräfte erkannt. Dennoch gibt es immer wieder Hinweise aus der Forschung, die eine Unterschätzung und Geringschätzung grundschulpädagogischer Arbeit vermuten lassen. Faulstich-Wieland et al. (2010) konnten mittels einer Befragung von Oberstufenschüler*innen beispielsweise feststellen, dass die Grundschullehrkraft im Vergleich mit anderen Lehrkräften als die »niedrigste

Stufe dieses Lehrerberufs« (ebd., S. 30) betrachtet wird. Der Beruf hat »mit kleinen Kindern zu tun, hat wenig Stoff, dieses Einmaleins, und da kommt es schon besser, wenn man Gymnasiumslehrer ist« (ebd.). Auch im universitären Fächerkanon lassen sich laut Einsiedler (2015) immer noch Vorbehalte und ideologische Gräben zwischen Lehrkräften ›niedererer‹ (Grundschule) und ›höhererer‹ (Gymnasium) Bildung, wie sie schon beim Ringen um die Einführung einer gemeinsamen Grundschule offenbar wurden, beobachten.

Lernaktivität

Welche Erfahrungen haben Sie im Umgang mit dem Beruf *Grundschullehrer*in* gemacht? Wie bewerten Sie die öffentliche Wahrnehmung?

Woran könnte diese Verzerrung in der öffentlichen Wahrnehmung liegen? Ein Grund liegt mit Sicherheit darin, dass viele Tätigkeiten und Anforderungen von Grundschullehrkräften nicht sichtbar werden, weil sie mit der verbindlichen Präsenzzeit in der Schule nicht abgebildet werden. Die Arbeitszeitbelastung, aber auch die Anforderungen an den Beruf der Grundschullehrkraft werden daher vielfach unterschätzt. Eine Meta-Zeiterfassungsstudie von Hardwig und Mußmann (2018) zeigt, dass viele Lehrkräfte signifikant mehr Stunden arbeiten als andere Berufsgruppen im öffentlichen Dienst (> 48 Stunden) und eine Sieben-Tage-Woche eher die Regel als die Ausnahme ist. Der hohe Anteil an Möglichkeiten, den Inhalt und Umfang seiner Arbeitszeit selbst bestimmen zu können, wird oft als Berufsvorteil betrachtet. Dabei wird übersehen, dass viele der zentralen Tätigkeiten (u. a. Planung und Nachbereitung von Unterricht, Elterngespräche, Konferenzen, Förderpläne erstellen) in den Nachmittagsbereich fallen und eine hohe Selbstorganisation verlangen. Für Grundschullehrkräfte wird besonders deutlich: Weniger als die Hälfte der Arbeitszeit macht das Hauptgeschäft das Unterrichten aus, eingerechnet sind dabei Aufsichten, Unterrichtszeit und Vertretungsstunden (ca. 40 %). Etwa 26 % der Tätigkeiten entfallen auf *unterrichtsnahe Lehrarbeit* (Feststellungsverfahren, Korrekturzeiten, Unterrichtsvor- und -nachbereitung). Die restliche Arbeitszeit wird mit *unterrichtsfernen Tätigkeiten* verbracht. Dazu zählen Aufgaben, die sich u. a. der *Kommunikation* (u. a. Konferenzen/Sitzungen, Arbeitsgruppe/Ausschuss), *Funktionen* (u. a. Schulleitungsfunktionen), *Fahrten/Veranstaltungen*, *Arbeitsorganisation*, *Weiterbildung* und *sonstigen Tätigkeiten* (u. a. Fördergutachten) zurechnen lassen (Mußmann et al., 2016). Dies verdeutlicht das breite Spektrum an Tätigkeiten und es wird klar, dass der Beruf die Fähigkeit einer hohen Selbststeuerung benötigt. Außerdem setzt die Ausübung dieses Berufs einen Professionalisierungsprozess voraus, der eine entsprechende Qualifikation in der Breite ermöglicht, so dass Lehrkräfte in der Lage sind, diese Anforderungen sach- und fachgemäß erfüllen zu können (u. a. Fördergutachten schreiben, Beratungen durchführen, Arbeiten im Team).

1.3.2 Lehrkräfteausbildung und Profil

Global bemühen sich lehrerbildende Institutionen um eine qualitativ hochwertige Ausbildung, damit Lehrkräfte nicht nur zu Expert*innen des Lehrens und Lernens werden, sondern aktiv an der Weiterentwicklung inklusiver, nachhaltiger Gesellschaften mitwirken. Der Sinn und Zweck von Systemen der Lehrerausbildung und beruflichen Entwicklung besteht darin, den Erwerb entsprechender Fähigkeiten und umfangreichen Wissens zu ermöglichen. Die *Professionalisierung* (Entwicklung des Könnens) von Lehrkräften beginnt in Deutschland mit der ersten Phase, der universitären Lehrer*innenbildung. An diese Phase, die überwiegend aus theoretischer Perspektive die schulische Praxis erkundet und reflektiert, schließt sich mit dem Vorbereitungsdienst (Referendariat, zweite Phase der Lehrkräftebildung) eine Phase an, in der die Lernenden zu Lehrenden mit hoher gesellschaftlicher Verantwortung werden und zugleich Lernende bleiben, die der Bewertung durch andere unterliegen. Die dritte Phase beginnt mit dem Einstieg in das Berufsleben. Diese steht ganz im Zeichen des lebenslangen Lernens und nimmt das Lernen *im Beruf* in den Blick (KMK, 2004; 2019). Es wird von einem kumulativen Kompetenzaufbau ausgegangen, wonach das Wissen, Können und auch die Einstellungen, die für die erfolgreiche Ausübung des Berufs wichtig sind, über die drei Phasen hinweg systematisch aufgebaut und weiterentwickelt werden.

Der universitären Phase wird unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs zentraler berufsrelevanter Kompetenzen von Bildungsforscher*innen eine hohe Bedeutung für die erfolgreiche Ausübung des Berufs zugeschrieben (Klusmann et al., 2012), wenngleich sich die Lehramtsstudent*innen deutlich skeptischer zeigen, was die Bedeutung des Studiums für ihre spätere Berufstätigkeit angeht (z. B. Cramer, 2012). Formal liegt mit den »bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung« (KMK, 2004; 2019) für alle Lehrämter ein Orientierungsrahmen vor, der das berufspraktische Wissen, Können und die Einstellungen spezifiziert, das als berufsrelevant erachtet wird. Diese wurden theoriegestützt unter Mitwirkung von Wissenschaftler*innen und Berufsverbänden entwickelt (KMK, 2000). Basierend auf den Erziehungs- und Bildungszielen von Schule werden vier Kompetenzbereiche formuliert (vgl. Abb. 2).

Die Anforderungen werden gemäß der Kultusministerkonferenz (2004; 2019) wie folgt begründet: Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Hauptaufgabe besteht in der theoriegestützten Planung, Gestaltung, Organisation und Reflexion von Bildungsprozessen. *Unterrichten* ist daher die Kerntätigkeit von Lehrkräften. Lehrkräfte üben darüber hinaus ihre Erziehungsaufgabe aus. Sie haben die verantwortungsvolle Aufgabe, an der Erziehung der ihnen anvertrauten Heranwachsenden aktiv mitzuwirken (*Erziehen*). Das Gelingen setzt eine enge, vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern voraus. Lehrkräfte müssen kompetent ihrer Beurteilungs- und Beratungsaufgabe nachkommen. Dazu müssen sie über hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen verfügen (*Beurteilen und Beraten*). Lehrkräfte verstehen sich als lebenslang Lernende. Sie bilden sich weiter und nutzen entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote. Sie kooperieren mit außerschulischen Institutionen und Organi-