

Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik: Theoriebildung – Forschung – Anwendung – Studium

Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas
Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahlert,
Uwe Sandfuchs

Grundschulpädagogik/Grundschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin an den Universitäten gibt es noch nicht lange. Die Grundschulpädagogik kennt zwar frühe Entwürfe von Elementarbildung aus der Zeit vor der offiziellen Gründung der Grundschule und wichtige theoretische Beiträge aus den 1920er Jahren, die ersten Lehrstühle für Grundschulpädagogik bzw. Grundschuldidaktik wurden aber erst ab 1966 in Hessen und ab 1971 in Bayern eingerichtet. Die Motive für die Entstehung der Disziplin sind vielschichtig, eine Rolle spielten u. a. die Ausdifferenzierung und Spezialisierung in den Erziehungswissenschaften (Beispiele sind auch Frühpädagogik oder Berufspädagogik) sowie die Einrichtung eines eigenen Lehramts Grundschule mit universitärem Studium in den Lehrerbildungsgesetzen einiger westdeutscher Bundesländer. In der DDR hieß das Fach „Unterstufenpädagogik“ und wurde wissenschaftlich nur an der Akademie der Wissenschaften in Ostberlin und als Unterstufenmethodik an Fachschulen, den „Instituten für Lehrerbildung“, vertreten. In einigen Ländern haben Elementar- bzw. Primarpädagogik eine längere Tradition und sind gewichtiger als in Deutschland, in England z. B. existiert seit langem ein wissenschaftliches Fach „Primary Education“, in den USA gibt es seit Jahrzehnten eine forschungsorientierte Zeitschrift mit dem Titel „The Journal of Elementary School“ (Elementary School: 1. bis 6. Schuljahr in den USA).

1 Die Entwicklung der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

1.1 Entwicklung in Deutschland

Obwohl aus dem 18. und 19. Jahrhundert einige Vorläuferkonzeptionen von Elementarbildung im Grundschulalter vorliegen, setzen wir den Anfang einer wissenschaftlichen Disziplin Grundschulpädagogik mit dem Erscheinen erster, wissenschaftlichen Ansprüchen genügender Texte zur Theorie der Grundschule und zur Theorie des Grundschulunterrichts in den 1920er Jahren an. Dies hängt wiederum mit der Gründung der deutschen Grundschule in der Weimarer Verfassung 1919 und im Reichsgrundschulgesetz 1920 zusammen. Den bedeutendsten wissenschaftlichen Artikel zur Grundschule in dieser Zeit verfasste der Münchner Universitätsprofessor für Philosophie und Pädagogik Aloys Fischer (1926). Fischer war ein anerkannter Theoretiker, und man kann seinen Aufsatz als Beginn einer wissenschaftlichen Theorie der Grundschule einstufen. Er spannte das große Netz von Politik, Wirtschaft, Schulverwaltung und Pädagogik auf und erörterte innerhalb dieses Rahmens die grundlegenden Fragen der Theorie der Grundschule, z. B. Einheitlichkeit des Schulwesens, Aufgaben von „höherer Bildung“

und „Volkserziehung“, Dauer der Grundschule, Selektion im 4. Schuljahr u. a. m. Sein Ansatz ist bildungssoziologisch und systematisch-theoretisch (s. Abschnitt 2). Er setzt sich für mehr Autonomie der Schule gegenüber Machtkonstellationen und politischen Doktrinen der Parteien ein. Berühmt ist seine Aussage, die Grundschule sei als „Schule für alle“ angesichts geringer demokratischer Traditionen in Deutschland ein Symbol für die entstehende Demokratie in der Weimarer Republik. Systematisch-theoretisch sind auch seine Ausführungen zur Bildung in der Grundschule, die sowohl ein stoffliches Übergewicht als auch eine einseitige funktionale Kräfteschulung vermeiden soll. In einem wichtigen Handbuchartikel zur Grundschule griff Karl Eckhardt (1928) zum Teil auf die grundlegenden Aussagen Fischers zurück; sein Anliegen ist die Werbung für die Ziele der neuen Grundschule, sein Text erreicht nicht das wissenschaftliche Reflexionsniveau Fischers.

Ein Kongressbeitrag zur Grundschule von Martin Weise (1928), einem Dozenten in Dresden, hatte ebenfalls Einfluss auf Grundschule und Grundschulpädagogik, aber obwohl Weise beanspruchte, die soziologische Funktion der Grundschule zu untersuchen, erörterte er in einem pathetischen Stil und eher unkritisch Prinzipien der Reformpädagogik. Vor allem die Position Weises, aus einem „Sein“ des Kindes ein pädagogisches „Sollen“ ableiten zu wollen und dies als „Wahrheiten“ zu kennzeichnen, lässt Zweifel aufkommen, ob der Text überhaupt wissenschaftlich ausgelegt ist. In den 1920er Jahren veröffentlichten auch viele Schulpraktiker Lehrbücher zum Grundschulunterricht. Das bekannteste Beispiel ist das Buch „Die Grundschule“ von einem Lehrer und Schulrat, dem schon genannten Karl Eckhardt (1921). Es enthält ein einleitendes Kapitel, das man als ansatzweisen Versuch einer Theorie des Grundschulunterrichts betrachten kann; das Buch erlebte vor allem wegen seiner Praxisanleitungen für die Lernbereiche der Grundschule von 1921 bis 1929 zwölf Auflagen und wurde nach 1933 regimekonform umgeschrieben (Eckhardt 1939).

Nach dem 2. Weltkrieg war das Buch „Schulanfang“ von Ilse Lichtenstein-Rother (1954) das am meisten verbreitete Werk zur Grundschulpädagogik, mit großem Einfluss auf die Praxis des Grundschulunterrichts. In der 1. Auflage 1954 enthielt dieses Buch aber noch kaum Aussagen zum Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Grundschulpädagogik, erst in der Neufassung der 7. Auflage von 1969 entwickelte die Autorin systematische Linien einer Didaktik und Methodik des Grundschulunterrichts.

Nach der Einrichtung von Lehrstühlen für Grundschulpädagogik an den Universitäten in den meisten Bundesländern traten in den 1980er und 1990er Jahren Unterschiede in der wissenschaftlichen Ausrichtung der Disziplin hervor, u. a. als geisteswissenschaftliche Forschung, als historische Forschung und als empirische Forschung. Wolfgang Einsiedler, Maria Fölling-Albers und Hanns Petillon gründeten 1991 eine Arbeitsgruppe für empirische Grundschulforschung, die später zur Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurde. Eine weitere Stärkung der Forschung in der Grundschulpädagogik bedeutete 2008 die Gründung der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ durch Margarete Götz. Auch das vorliegende Handbuch leistet durch seine Strukturierung sowie die geordnete Bündelung von Fragestellungen und Themen einen Beitrag zur Stabilisierung und weiteren Profilierung der Grundschulpädagogik als wissenschaftlich-systematische Disziplin.

1.2 Anforderungen an eine wissenschaftliche Grundschulpädagogik

Die wichtigste Aufgabe der wissenschaftlichen Grundschulpädagogik ist die *Theoriebildung*, sie umfasst systematisch-theoretische Ausarbeitungen zur Grundbildung, für deren Institutionalisierung die deutsche Grundschule eine mögliche Variante repräsentiert, sowie unter Einbezug

der historischen und empirischen grundschulrelevanten Unterrichts- und Professionsforschung theoretische Aussagen zum Lehren und Lernen im Grundschulunterricht. Theorien, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen, sind eine Art Landkarte mit der Abbildung der wichtigsten Faktoren/Variablen des zu erforschenden Sachverhaltes; das Hauptziel ist die Gewinnung von erklärenden Sätzen, die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und ähnliche logische Beziehungen zwischen den Faktoren/Variablen ausdrücken. Über dieses Theorieverständnis hinaus ist jegliche Forschung zur Grundschule und zum Grundschulunterricht bestrebt, Phänomene der gegenwärtigen wie vergangenen Schulwirklichkeit aufzuklären und bei Problemlösungen mitzuwirken, also insgesamt Zusammenhangswissen zu erzeugen und mit unterschiedlichsten Methoden ein Erklärungspotential für bislang nicht verstandene Sachverhalte zu schaffen. Wie jede wissenschaftliche Theorie sollen auch die Theorien zur Grundschule und zum Grundschulunterricht informativ, in sich logisch (widerspruchsfrei) und sparsam sein, d. h. sie sollen aus dem unüberschaubaren Feld der Praxis wesentliche, abstrahierende Aussagen in Form eines systematischen Beziehungsgeflechts zusammenstellen. Unabdingbar ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der theoretischen Aussagen. Nur auf diese Weise ist es möglich, Forschungsfragen und geplante Forschungsprojekte Theorien zuzuordnen. Die theoretische Zuordnung ist erforderlich, weil sonst einerseits die Forschungsansätze ins Uferlose gehen und andererseits Theorieannahmen ungeprüft und spekulativ bleiben.

Mit den theoretischen Sätzen sollen Sachverhalte beschrieben sowie in ihren möglichen Entstehungs-, Bedingungs- und Wirkungskonstellationen erklärt werden, und im Falle handlungsbezogener Wissenschaften wie der Grundschulpädagogik sollen daraus Anwendungsaussagen gewonnen werden.

Grundschulpädagogik lebt oft von einem praxisverändernden pädagogischen Impetus. Die Forschung auch der Grundschulpädagogik muss jedoch durch das Merkmal der theorieadäquaten *Methodisierung* gekennzeichnet sein. Die Methoden dienen dazu, Erkenntnisse kontrolliert und systematisch sowie für andere nachvollziehbar zu gewinnen, sie trennen Forschung von unkontrollierter Beobachtung und Spekulation. Zur Methodisierung gehört eine Fachsprache, die sich manchmal weit von der Alltagssprache absetzt; ohne die Fachsprache lassen sich viele theoretische Zusammenhänge, die auch für die Praxis relevant sind, nicht korrekt fassen. Die gegenseitige Durchdringung des Praxisaspektes in der Theoriebildung und des theoretischen Denkens in der Praxis kann in diesem Beitrag nicht dargestellt werden; jedoch führt auch die Entstehung einer wissenschaftlichen Fachsprache der Grundschulpädagogik zu Verständigungsschwierigkeiten zwischen Theorie und Praxis.

In der Grundschulpädagogik wird heutzutage die Notwendigkeit einer Vielfalt von Forschungsmethoden anerkannt. Während früher die Methoden der geisteswissenschaftlichen und der empirischen Pädagogik getrennt waren, verbindet man jetzt häufig textanalytische, interpretative (qualitative), teilnehmend-beobachtende und nicht-teilnehmend quantitativ erfassende Methoden. Eine auf die Grundschule und ihre Pädagogik bezogene bildungshistorische Forschung bedient sich je nach Fragestellung quantitativ wie qualitativ verfahrenender Quellenauswertungen.

Wie bereits angedeutet, ist die *Anwendung* bzw. *Anwendungsforschung* ein weiteres wissenschaftliches Feld der Grundschulpädagogik. Im Idealfall kann man erklärende Aussagen über pädagogische Zusammenhänge in Handlungsempfehlungen umsetzen; das ist der klassische Weg der empirisch-quantitativen Forschung (vgl. Bortz & Döring 2009). Bei der Umsetzung kommen jedoch vielfache normative Entscheidungen ins Spiel, nämlich die Erziehungs- und Lernziele selbst, aber auch Empfehlungen an die Lehrkraft, wie z. B. „Knüpfe an die Lernvoraussetzungen der Schüler an!“ oder „Unterrichte anschaulich!“ (Einsiedler 2010). Kahlert (2005) hat darauf

hingewiesen, dass ein einfacher Transfer in die Praxis oft nicht gelingen kann, weil im konkreten pädagogischen Feld andere Randbedingungen als in der Forschung vorherrschen und dort die beteiligten Personen situationsabhängig agieren müssen oder bestimmte Handlungsabsichten Vorrang haben. Aus diesem Grund gibt es in Pädagogik und Didaktik unterschiedliche Modelle der Anwendungsforschung. Es ist z. B. möglich, die Forschungsfragestellung nicht primär für die Theoriebildung anzulegen; man geht dann von der konkreten pädagogischen Problemsituation z. B. einer Schule aus und prüft die Handlungsmöglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer vor Ort (der kooperierende Wissenschaftler bezieht u.U. problemspezifische Theorien als Lösungsansätze ein). Ein anderer Ansatz ist deduktiv: ein Sachverhalt in der Praxis wird mit einer forschungsbasierten Theorie erklärt, z. B. das veränderte Leistungsverhalten von Schülern durch den Wechsel der Bezugsgruppe (Bezugsgruppen- oder Big-fish-little-pond-Effekt, vgl. Möller & Trautwein 2009). Andere Forscherinnen und Forscher legen von Anfang an Wert auf ein kooperatives Modell der gleichberechtigten Zusammenarbeit von Forschung und Erziehungs- bzw. Unterrichtspraktikern. Beispiele hierfür sind die Umsetzung von Schulreformen oder neuen Lehrplänen (Altrichter & Posch 1998; Gräsel & Parchmann 2004), aber auch die Entwicklung von Diagnose- und Fördermaterialien (etwa zur Phonologischen Bewusstheit im 1. Schuljahr, s. z. B. Martschinke, Kirschhock & Frank 2001).

1.3 Neuere Entwicklungen

Die Stärke der älteren Grundschulpädagogik war ihre Ausrichtung auf didaktische und methodische Handlungsempfehlungen. Allerdings war dieser Typus nur selten theoretisch gut fundiert (ein positives Beispiel ist das Buch von Lichtenstein-Rother & Röbe 1982), häufig wurden Prinzipienlehren und Unterrichtsmodelle ohne starken theoretischen Bezug entwickelt. Es gab aber auch schon in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren anspruchsvolle Untersuchungen zum Grundschulunterricht mit der Absicht, Lernerfolg mit schulischen und außerschulischen Variablen zu erklären bzw. Entwicklungsverläufe von Schulleistung, Lernfreude, Selbstkonzept u. a. m. in den ersten vier Schuljahren mit ihren Bedingungsfaktoren aufzudecken (z. B. Krapp 1973; die Studie SCHOLASTIK, s. Weinert & Helmke 1997).

Ab dem Jahr 2000 kam es in der Grundschulpädagogik zu einem Aufschwung empirischer Forschung, u. a. angestoßen durch die großen quantitativ-empirischen internationalen Schulleistungsmessungen PISA (Project for International Student Assessment) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung). Aber auch hochschulpolitisch bedingte neue Forschungsausrichtungen der Universitäten sorgten für eine Stärkung der empirischen Forschung in den Sozialwissenschaften und in der Grundschulpädagogik. Im Grundschul- wie im Sekundarbereich wurden Projekte initiiert, Leistungsstände und Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern regelmäßig empirisch-diagnostisch zu erfassen, aber auch theoriegeleitet pädagogische und didaktische Fragestellungen mit empirischen Forschungsmethoden zu bearbeiten. Außerdem führten bildungspolitische Innovationen zu neuen Forschungsansätzen: Die Kultusministerkonferenz führte in den Grundschulen das System VERA (VERgleichsArbeiten) ein, mit dem jährlich die Leistungen der Schüler der 3. Jahrgangsstufe in Deutsch und Mathematik erhoben werden. Viele Grundschullehrer/innen und der Grundschulverband kritisierten allerdings, dass einheitliche Tests für die unterschiedlichen Lernbedingungen an den Schulen nicht geeignet seien und Leistungsfeststellungen noch wenig zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen. Ebenfalls auf Geheiß der Kultusministerkonferenz wurden am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Berlin, Bildungsstandards in Deutsch und Mathematik für das 4. Schuljahr entwickelt (s. Beitrag von Granzer in diesem Band).

Im Gefolge der großen Schulleistungsmessungen und der staatlichen Bemühungen, den Unterricht zu verbessern (z. B. mit Bildungsstandards), verbunden mit den Eigenanstrengungen in der Grundschulpädagogik zur Profilierung durch Forschung, wurden seit den 1990er Jahren ansehnliche Forschungsprojekte zum Lernen in der Grundschule (im weitesten Sinne) durchgeführt. Beispiele sind Studien zum Zusammenhang von Leistungsentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung, Längsschnittstudien zu Bildungsverläufen mit besonderer Beachtung der Übergänge, Untersuchungen zu Bedingungen und zur Förderung des Lernens im Schriftspracherwerb und im Sachunterricht. Es gelang in der Grundschulpädagogik auch, in der sog. Drittmittelforschung, die an Universitäten als Merkmal besonders qualifizierter, förderungswürdiger Forschung gilt, Fuß zu fassen.

1.4 Inhalte der Grundschulpädagogik/Grundschuldidaktik

An den meisten Universitäten wurde die ursprüngliche Fachbezeichnung „Grundschuldidaktik“ aufgegeben und in die weitere Bezeichnung „Grundschulpädagogik“ übergeführt. Dies hängt damit zusammen, dass es als notwendig erachtet wurde, sich wissenschaftlich nicht mehr nur mit dem Lernen in den Lehrgängen (Lesen, Schreiben usw.) auseinanderzusetzen, sondern diese Aufträge der Grundschule in einen weiteren Rahmen von Schultheorie (gesellschaftliche Bedingungen, Grundschule im Gefüge des Schulsystems, strukturelle Möglichkeiten und Grenzen), aber auch in eine pädagogische Grundfragestellung einzuordnen (Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule, Persönlichkeitsentwicklung, neue pädagogische Aufgaben durch zunehmende Heterogenität und durch disparate Bildungsverläufe).

Manche Fachbezeichnungen schließen auch noch „Grundschuldidaktik“ ein, um auszudrücken, dass nach wie vor Lehren und Lernen im Allgemeinen und in den Lernbereichen sowie die Forschung dazu ein wichtiger Bestandteil des Faches sind; diese Teile sind jedoch nicht einfache Ansammlungen von Vermittlungsmethoden, sondern selbst wieder eingebettet in übergeordnete bildungstheoretische Reflexionen und in Studien zur Konstituierung von Lehrinhalten. Grundschuldidaktik nimmt Bezug auf die Referenzdisziplin Allgemeine Didaktik, hat aber mit grundschulspezifischer Bildungs- und Lehrplantheorie sowie mit der Theorie der unterrichtlichen Vermittlung selbst umfangreiche Lehr- und Forschungsgebiete. Rein wissenschaftslogisch betrachtet ist „Grundschuldidaktik“ eine Teilmenge der „Grundschulpädagogik“.

Die folgende inhaltliche Strukturierung der Grundschulpädagogik gibt in groben Zügen auch die Systematik dieses Handbuches wieder:

1. Die *institutionellen Bedingungen der Grundschule und des Grundschulunterrichts* einschließlich der historischen Aspekte werden aus schultheoretischer Perspektive untersucht (Kap. 1).
2. *Grundschule als pädagogisches Handlungsfeld* verknüpft aus vorwiegend entwicklungspsychologischer und lerntheoretischer Perspektive Vorstellungen über den Adressaten, das lernende Kind (Kap. 2.1), mit Erziehungs- und Entwicklungsaufgaben sowie sich daraus ergebenden pädagogischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen (Kap. 2.2).
3. Das Thema *Bildungsprogramme der Grundschule* (Bildungstheorie, Curriculum, Lehrplan) bildet im Handbuch kein eigenes Kapitel, es ist zum Teil in Kap. 2 und zum Teil in Kap. 3 enthalten.
4. Der Bereich *Grundschule als didaktisch-methodisches Handlungsfeld* umfasst allgemein aus unterrichtstheoretischer Perspektive die Gestaltung des Unterrichts und die notwendigen Lehr-Lern-Bedingungen (Kap. 3) sowie spezifisch die didaktischen Aufgaben und die methodische Gestaltung in den Lernbereichen (Kap. 4).

2 Systematisch-theoretische Ausrichtungen der Grundschulpädagogik

Wer mit (grund)schulpädagogischem Interesse denkt, kommuniziert, forscht oder handelt, ist in ein komplexes Denk- und Erwägungsgefüge eingebunden. Bereits für die Absicht, ein Erkenntnisinteresse, Erziehungsziel oder Lernziel oder die Auswahl eines Lehrinhalts zu begründen, stehen unterschiedliche Theoriezugänge zur Verfügung:

- Anthropologisch und philosophisch ausgerichtete Begründungen hellen das Menschenbild auf, das hinter pädagogisch orientierten Überlegungen steht.
- Gesellschaftswissenschaftliche Einsichten tragen dazu bei, den Blick für die Herausforderungen des Zusammenlebens zu schärfen, die Kinder in Gegenwart und absehbarer Zukunft bewältigen müssen.
- Entwicklungsorientierte Zugänge richten das Augenmerk auf den möglichen Beitrag eines Lernangebots oder einer Erziehungshandlung für die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes.
- Bezieht sich der Gegenstand pädagogischen Denkens, Kommunizierens, Forschens oder Handelns auf die Gestaltung von erziehenden und/oder bildenden Lernprozessen, werden außerdem noch lerntheoretische, fachdidaktische und medienpädagogische Erkenntnisse und Einsichten bedeutsam sowie die angemessene Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen für die angestrebten Bildungs- und Erziehungsprozesse.

Keiner dieser unterschiedlichen Zugänge zur Begründung (grundschul)pädagogischer Absichten und/oder von Erkenntnis- bzw. Forschungsinteressen ist per se den jeweils anderen überlegen; jeder hat seine spezifischen Leistungen, nicht zuletzt auch als Korrektiv gegenüber den blinden Flecken der jeweils anderen Zugänge.

So kann der gesellschaftswissenschaftlich geschulte Blick der Gefahr entgegenwirken, dass verbreitete Eigenarten und Merkmale von Menschen zu anthropologischen Konstanten verklärt werden, obwohl sie kulturell erworben sind. Moralvorstellungen, Annahmen über Bedürfnisse und über die Herkunft von Aggressionen oder auch geschlechtsspezifische Zuschreibungen sind dafür Beispiele. Umgekehrt kann die theoretisch disziplinierte Besinnung auf ein Menschenbild davor bewahren, Bildungs- und Erziehungsziele oder die darauf bezogenen Erkenntnisinteressen umstandslos und affirmativ an vermeintliche Zwänge gesellschaftlicher Entwicklungen anzupassen. Die Einbeziehung entwicklungsorientierter Kenntnisse und Überlegungen verringert das Risiko Lernangebote zu machen, die nicht hinreichend an das Vorstellungs- und Verarbeitungsvermögen der Kinder angepasst sind. Und ohne angemessene schul- und unterrichtstheoretische Reflexionen ist die Nutzbarkeit von Erkenntnissen in Schule und Unterricht dem Zufall überlassen.

Niemand kann alle relevanten Informationen, Einsichten und Argumentationsstränge überblicken oder gar im Handeln berücksichtigen. Dies liegt nicht nur an der Komplexität pädagogischer Problemstellungen und Handlungssituationen, sondern auch an der Dynamik, mit der die Disziplinen, die für (grundschul)pädagogische Überlegungen auch relevant sind, neues Wissen schaffen, sich weiterentwickeln und ausdifferenzieren. Gerade deshalb ist ein systematisch-theoretischer Blick auf die Entscheidungsfelder pädagogischen Denkens und Handelns wichtig. Dies gilt sowohl für die Kommunikation über pädagogische Probleme und für die reflexive Begleitung pädagogischer Handlungen als auch für die sich zunehmend spezialisierende und damit sich ausdifferenzierende empirische und historische Forschung. Dabei geht es in allen drei Anwendungsbereichen einer systematisch-theoretischen Richtung – Kommunikation, Forschung, Intervention – nicht darum, durch systematische Überlegungen komplexe Gedankengebäude mit Anspruch auf Bündigkeit zu errichten, endlos Theorien und Forschungsbefunde zu rezipie-

ren und das jeweilige Wissen nach mehr oder weniger trennscharf begründeten Kategorien zu sortieren. Vielmehr soll die systematische Orientierung sinnaufklärend sein, zur Überprüfung der eigenen Urteile anregen und Handlungsverständigung wahrscheinlicher machen (Zierer 2010).

Der Anspruch der Systematik muss selbst von einem wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkt begründet, geleitet und vor dem Hintergrund des jeweils gewählten Ansatzes auch kritisierbar sein:

- So beansprucht zum Beispiel Wilhelm Flitner in seiner erstmals 1933 erschienenen „Systematischen Pädagogik“ eine „realistisch geisteswissenschaftliche Denkweise“ (Flitner 1933, 19). Die Bestimmung und Explikation pädagogischer Grundbegriffe, die der rationalen Verständigung über Aufgaben, Ziele und Mittel für Bildung und Erziehung dienen sollen (ebd., 55 ff.), erfolgt bei ihm vor dem Hintergrund einer Interpretation pädagogischen Handelns in den Werken Herbarts, Pestalozzis und Schleiermachers einerseits (ebd., 7 ff.) und der lebensweltlichen Herausforderungen, die durch die Unvermeidbarkeit von Erziehung gegeben sind, andererseits (ebd., 24 ff.).
- Theodor Ballauff stellt seine Ausarbeitung und Beantwortung „pädagogischer Grundfragen“ (Ballauff 1970, 63 ff.) auf die Basis einer existenzphilosophischen Auseinandersetzung mit dem Sinn von Erziehung und Bildung. Dafür setzt er sich mit der Rolle des (pädagogischen) Denkens, des wissenschaftlichen Anspruchs, der Sprache und des historischen Wissens für die Erfassung pädagogischer Herausforderungen auseinander (ebd., 9 ff.).
- Vom Kritischen Rationalismus ausgehend leistet Wolfgang Brezinka (1978) Vorarbeiten für ein erziehungswissenschaftliches Kategoriensystem. Dabei versucht er eine Unterscheidung von drei Erziehungstheorien zu begründen: „Erziehungswissenschaft“ als eine streng wissenschaftliche Disziplin, die wertfrei, dafür aber deskriptiv, kausalanalytisch, prognostisch und technologisch ausgerichtet ist. – „Philosophie der Erziehung“ als philosophische Disziplin, die sich vornehmlich mit Wertfragen in der Erziehung befasst und diese nach Möglichkeit argumentativ-wissenschaftlich behandelt. – „Praktische Pädagogik“ als handlungsorientierte Erziehungstheorie, die von einem bestimmten weltanschaulichen Standpunkt ausgeht und somit normative Elemente enthält.
- Ansätze einer „systemischen Pädagogik“ versuchen, mit ökosystemischen Theorien über die Mensch-Umwelt-Beziehung, einem konstruktivistischen Verständnis von Wissen und mit systemtheoretischen Analysen von Kommunikationsbedingungen und -grenzen z. B. die für pädagogisches Handeln basalen Prozesse des Lernens, Lehrens und der Genese von Wissen zu klären (vgl. z. B. Huschke-Rhein 2003; Holtz 2008).
- Der Nutzen eines, heute würde man sagen, sozialwissenschaftlichen Zugangs zur Analyse der Bedeutung, Aufgaben und Herausforderungen speziell der Grundschule wird offenbar bei Aloys Fischer (1926/1950). Seine Auseinandersetzung mit den heterogenen Interessen, die bei der Schaffung einer für alle Kinder gemeinsamen Grundschule eine Rolle spielen, unterstreicht nicht nur den Stellenwert der Grundschule für die Einlösung des Demokratieanspruchs, sondern identifiziert Probleme, die bis heute die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Grundschule bestimmen: Länge der gemeinsamen Grundschulzeit (ebd., 328 ff.), Vermeidung von Unter- und Überforderung (341 f.), Gestaltung des Übergangs (348), Anpassung der Vorstellungen über Schulfähigkeit (349), Bestimmung der Kernanliegen Grundlegender Bildung (350 f.), Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule (352 f.).
- Eine Verknüpfung geisteswissenschaftlich abgesicherter Schlussfolgerungen aus erfahrungswissenschaftlich gewonnenen Informationen, die für die Weiterentwicklung von Schule

bedeutsam sein können, zeichnet das systematische Denken Ilse Lichtenstein-Rothers aus (1969; 1991). Damit Schule ihrer pädagogischen Verantwortung für die Entwicklung der Kinder gerecht werden kann, müssten erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse, lebensweltliche Herausforderungen und reformpädagogisches Erbe aus einer anthropologischen Perspektive interpretiert werden. So kläre sich die normativ-zielorientierende Grundlage für die Gestaltung einer Schule, die die Heranwachsenden dabei unterstützt, ihre Persönlichkeit im Rahmen einer demokratisch verfassten Gesellschaft zu entfalten.

Der Stellenwert einer systematisch-theoretischen Richtung liegt weniger darin, Denken und Handeln komplex abzusichern – was ohnehin immer nur unter Vorbehalt möglich ist. Vielmehr geht es darum, Vereinfachungen und Einseitigkeiten zu erkennen und zu beurteilen, ob sie akzeptabel, hinnehmbar oder gar unvermeidbar sind oder ob sie auf mangelnde Komplexität im Denken und fehlende Umsicht im Handeln zurückzuführen sind. Um lediglich frei schwebendes Philosophieren und Rasonieren zu vermeiden, sollten die Theorien, die Systematik beanspruchen, danach befragt werden, welche Orientierungen sie für grundschulpädagogisches Denken und Handeln leisten.

Weil Zeit für Erziehung und Bildung knapp ist, Lebenszeit der Beteiligten und Ressourcen der Gesellschaft in Anspruch nimmt, sollte unter einer *bildungstheoretischen Fragestellung* geprüft werden, ob und wie ein pädagogisch-didaktisches Vorhaben für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen als auch für das gesellschaftliche Zusammenleben mit Bezug auf anthropologisch-philosophische und/oder gesellschaftswissenschaftlich-kulturtheoretische Überlegungen begründet oder begründbar ist. Eine *schultheoretische Blickrichtung* ist unverzichtbar, um Praxis- und Forschungsvorhaben vor dem Hintergrund des gesamten schulischen Bildungsganges sowie der institutionellen Möglichkeiten zu prüfen. Die Einbeziehung von belastbaren Vorstellungen über die Adressaten pädagogischer Anliegen verweist auf *entwicklungs- und lerntheoretische Gesichtspunkte*. Und schließlich ist es je nach Aufgaben- und Problemstellung bzw. Anliegen sinnvoll, eine *unterrichtstheoretische Perspektive*, unter Umständen fachdidaktisch spezifiziert, einzubeziehen. Stark zusammengefasst könnte man zuspitzen: Welche Antworten gibt die jeweilige Systematik auf die Frage: Warum (bildungstheoretischer Aspekt) ist angesichts der Lernmöglichkeiten der jeweiligen Adressaten (entwicklungs- und lerntheoretische Aspekte) unter den Bedingungen von Schule (schultheoretischer Aspekt) und Unterricht (unterrichtstheoretischer Aspekt) das jeweilige pädagogische Anliegen – sei es als Forschungsfrage, als Positionierung in einer Praxisfrage oder als eine Intervention – sinnvoll?

3 Richtungen der Grundschulpädagogik

Ähnlich wie in der Erziehungswissenschaft insgesamt lassen sich die grundschulpädagogischen Forschungsrichtungen weit ausdifferenzieren. Im Folgenden werden drei Forschungsrichtungen bzw. drei Richtungen der Grundschulpädagogik dargestellt, die in der Bundesrepublik durch Lehrstühle und Forschungsprogramme präsent sind. Darüber hinaus ist auf die grundlegende Bedeutung der „systematisch-theoretischen Richtung“ zu verweisen, die eine Art Gesamtrahmen für alle Forschungsrichtungen ist und die im vorigen Abschnitt ausgeführt wurde. Die „international-vergleichende Richtung“ kommt jeweils in den drei folgenden Abschnitten zur Sprache.

3.1 Empirisch-quantitative Richtung

Die empirisch-quantitative Richtung der Grundschulforschung sieht ihre Aufgabe darin, mit quantitativen Methoden theoretische Sätze zur Grundschule als Bildungsinstitution und zur Wirksamkeit des Grundschulunterrichts zu prüfen und auf diese Weise allmählich zur Errichtung eines Theoriegebäudes beizutragen. Eine so bewährte Theorie wird wiederum als Möglichkeit gesehen, Sachverhalte in der pädagogisch-didaktischen Realität zu erklären und Handlungsempfehlungen aufzustellen. Wegen der quantitativen Erfassung der Wirklichkeit und der quantitativ bestimmten Widerlegung oder Annahme von Hypothesen gilt diese Forschung als eine strenge Form der Theorieüberprüfung mit stringenten Möglichkeiten, Erklärungen und Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Man geht dabei nach dem *deduktiv-hypothetischen Modell* vor: An der Spitze stehen theoretische Sätze aus einem erklärenden Netzwerk von Randbedingungen, Handlungsformen, Handlungsergebnissen usw., den Variablen einer Untersuchung. Daraus werden Hypothesen abgeleitet, die als Prüfsteine für die Bewährung der theoretischen Aussagen fungieren. Die Hypothesen wiederum werden in Basissätze umgesetzt, d. h. es wird operationalisiert, indem Indikatoren für die Hypothesen verwendet oder entwickelt werden.

Beispiel: Die theoretische Aussage sei: Phonologische Bewusstheit ist eine zentrale Voraussetzung des Lesenlernens im 1. Schuljahr. Deshalb wird angenommen, dass ein Training Phonologischer Bewusstheit das Lesenlernen im 1. Schuljahr erleichtert (oder noch strenger: Leseversagen verhindert). Hypothese: Ein Training Phonologischer Bewusstheit (A) im Vorschulalter oder am Anfang des 1. Schuljahres wirkt sich positiver auf den Leselerfolg aus als ein anderes Training (B). Basissätze/Operationalisierung: Es wird ein Training Phonologischer Bewusstheit erarbeitet, und es wird eine quasi-experimentelle Untersuchung in Schulklassen angesetzt, von der angenommen wird, dass gezeigt werden kann: Training A führt im Lesenachtest signifikant zu mehr Lernerfolg als Training B. Man sieht an dem Beispiel auch, dass aus quantitativ gewonnenen theoretischen Sätzen sehr gut (wirksame) praktische Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden können.

Die empirisch-quantitative Forschung hat den Vorteil, dass man auf ein bewährtes *Repertoire von Forschungsmethoden* zurückgreifen kann, die in der Methodenliteratur (z. B. Rost 2009; grundschulspezifisch mit Anwendungen: Hellmich 2008) ausführlich dargestellt sind, z. B. Beobachtung, Einschätzungen mit Skalen, Interview und Fragebogen, Tests. Die Methoden ähneln z. T. denen in der qualitativen Forschung, z. B. das Interview. Während dort meist mit verbalen Daten weitergearbeitet wird, entstehen in der quantitativen Forschung mit Hilfe vorgängiger Systematisierungen und Kategorisierungen Messwerte, die in die statistische Überprüfung der Hypothesen oder in Erklärungsmodelle eingehen.

Die in diesem Abschnitt extrem vereinfacht dargestellte Forschungsstrategie enthält eine Reihe von *Fehlerquellen*. So könnte z. B. die theoretische Aussage nur unter bestimmten Randbedingungen gelten – sie kann dann nicht verallgemeinert werden. Eine gewichtige Fehlerquelle ist das Korrespondenzproblem, in unserem Beispiel: Korrespondiert das Training überhaupt mit dem theoretischen Satz (fachlich falscher Ansatz? Motivationsprobleme?)? (Vgl. zum deduktiv-hypothetischen Modell und zu Fehlerquellen Bortz & Döring 2009, 16 ff.).

Trotz der Fehlerquellen kann man beim empirisch-quantitativen Vorgehen von einer hohen Sicherheit der Bewährung oder Widerlegung von Theorien ausgehen, weil es eine Reihe von *Standards* gibt, die in dieser Forschung weltweit eingehalten werden:

- Man beachtet die Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) der Instrumente, in unserem Beispiel die Zuverlässigkeit und Gültigkeit des Lesenachtests.

- Es wird darauf geachtet, dass Beobachtungen und Interviews nicht subjektiv beeinflusst werden, z. B. durch Beobachtertrainings.
- Wirkeffekte von Interventionen oder korrelative Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen werden erst ab einer sehr hohen Zutreffenswahrscheinlichkeit angenommen.

Man ist in der Sozialforschung allerdings skeptisch geworden, ob es allumfassende Theorien mit weit reichender Gültigkeit gibt, da – gerade in unserem Falle von Erziehung und Unterricht – zu viele unsichere Randbedingungen und variable Umsetzungsmöglichkeiten existieren. Statt „Gesetze“ formuliert man deshalb lieber „Regeln“ für einen bestimmten Anwendungsbereich und beschränkt sich auf die Entwicklung von Theorien mittlerer Reichweite. In diesem Punkt werden quantitative und qualitative Sozialforschung zunehmend ähnlicher (s. Abschnitt 3.2).

Auch die *international vergleichende Pädagogik* ist zum Teil an den Prinzipien der empirisch-quantitativen Forschung orientiert, in der Vergangenheit allerdings weniger mit den Methoden der quantifizierenden Beobachtung oder mit Testmethoden, sondern mit statistischen Daten, z. B. zur Beteiligung an Vorschulerziehung oder zur Bildungsfinanzierung. Der empirisch-quantitative Ansatz in der vergleichenden Pädagogik hat durch die international vergleichenden Schulleistungsmessungen große Bedeutung gewonnen. Die OECD hat in Grundschulen bereits drei Mal die internationale Schulleistungserhebung „Progress in International Reading Literacy“ (PIRLS) durchgeführt; in Deutschland heißt diese Studie „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU), sie bezieht aber auch Mathematik und Sachunterrichtswissen ein (s. Beitrag von Lankes in diesem Band).

Der umfangreichste Bereich der vergleichenden Pädagogik ist der *Systemvergleich*. Dabei werden z. B. Strukturen des Bildungssystems, Schulabschlüsse oder Lehrpläne verglichen. Beim *informellen Vergleich* konzentriert man sich auf pädagogische Phänomene und Prozesse „unterhalb“ der Systemebene, z. B. auf Lesegewohnheiten in Familien (Mitter 1996). Vor allem durch die Migrationsbewegungen haben Forschungsansätze zur Untersuchung pädagogischer Probleme in und zwischen Ethnien zugenommen, das ist der *interkulturelle Vergleich*.

Auch in der vergleichenden Richtung spielt die Theoriebildung eine wichtige Rolle. Ein Standard im Kontext der Theoriebildung ist die Anwendung des „Tertium comparationis“, d. h. man zieht übergeordnete Konzepte (das Tertium) heran, um zwei (oder mehr) Länder zu vergleichen. Häufig werden dabei, wie in Abschnitt 1.2 beschrieben, aus theoretischen Sätzen Hypothesen abgeleitet und mit der Untersuchung konkreter pädagogischer Strukturen und Prozesse geprüft (Mitter 1996). Bei diesem Verfahren, aber auch bei induktivem Vorgehen, sucht man nach regelmäßigen, im Idealfall erklärenden Faktoren und Zusammenhängen in den zu vergleichenden Strukturen und Prozessen und strebt mit einem „abstrahierenden Durchgriff“ allgemeine, gültige theoretische Aussagen an (Schriewer 2007a).

3.2 Empirisch-qualitative Richtung

Qualitative Forschung verfolgt einen deutenden und sinnverstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit, die als interaktiv hergestellt und symbolisch repräsentiert gedacht wird. Sie sieht ihre Aufgabe darin, soziale Wirklichkeiten „von innen“ zu erfassen und den gemeinten Sinn der Akteure zu deuten (Bohnsack, Marotzki & Meuser 2003; Flick 2007; Fuhs 2007; Friebertshäuser, Langer & Prengel 2010).

Theoretische Bezüge können zum Symbolischen Interaktionismus, zur Phänomenologie, zur Ethnomethodologie, zum Konstruktivismus sowie zu strukturalistischen oder psychoanalytischen Positionen hergestellt werden. Als wesentliche Kennzeichen der qualitativen Forschungsrichtung gelten die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksich-

tigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven und die Reflexion der Forschenden über die Forschungssituation als Teil der Erkenntnis (vgl. Flick 2007, 26 ff.).

In der empirisch-qualitativen Richtung der Grundschulforschung geht es um die möglichst unvoreingenommene Beobachtung und Beschreibung des sozialen Geschehens im Grundschulunterricht, um das Interpretieren und Analysieren von Zusammenhängen im Grundschulalltag, die empirisch begründete Konstruktion von Typen oder Typologien sowie die Generierung von Hypothesen und Theorien. Qualitative Grundschulforschung versucht, soziale Erscheinungen in ihrem Kontext, ihrer Komplexität und in ihrer Spezifität zu erfassen, zu beschreiben und zu verstehen. Sie liefert umfassende und detaillierte Informationen und ist überall dort geeignet, wo man eine differenzierte und ausführliche Beschreibung von konstitutiven Bedingungen (z. B. für Lehr-Lern-Prozesse in der Grundschule) benötigt oder Mikroprozesse (z. B. die Lehrer-Schüler-Interaktionen oder die Schüler-Schüler-Interaktionen) untersuchen will. Qualitative Grundschulforschung befasst sich mit den Sichtweisen der Akteure auf Grundschule und Grundschulunterricht, mit den Lernbiographien von Grundschulkindern, mit der Schul- und Unterrichtskultur sowie mit bewusstseins- und handlungsgenerierenden Tiefenstrukturen des Grundschulunterrichts.

Für die qualitativ-empirische Richtung der Grundschulforschung ist ein induktives oder (besser) abduktives Vorgehen kennzeichnend. Statt von Theorien auszugehen und diese zu überprüfen, werden Theorien aus der empirischen Untersuchung heraus entwickelt, und die Theoriebildung ergibt sich aus einer Kombination von vorhandenem Wissen und neuer Erfahrung (Kelle & Kluge 1999).

Im Unterschied zur quantitativen Richtung kommt in der qualitativen Grundschulforschung kein fertiges Repertoire von Methoden zur Anwendung, sondern es erfolgt eine Methodenentwicklung möglichst nahe an der Fragestellung. Jedoch gelten auch in der qualitativen Richtung hohe Methodenstandards.

Wegen ihrer Offenheit gelten qualitative Forschungsmethoden als subjektiv, weshalb Überprüfungen der Validität und Reliabilität nach dem Muster der quantitativen Forschung nicht möglich sind. Deshalb wurden in der qualitativen Forschung eigene Gütekriterien formuliert: Dokumentation und Nachvollziehbarkeit des Verfahrens, argumentative Absicherung der Interpretation, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation von Perspektiven (vgl. Mayring 2002; Lamnek 2005, 142 ff.)

Die qualitative Grundschulforschung ist keine einheitliche Forschungsrichtung, sondern umfasst verschiedene, teilweise auch divergierende Ansätze mit speziellen theoretischen Annahmen, einem spezifischen Wirklichkeitsverständnis und eigenen methodischen Konzepten. Zu unterscheiden sind Ethnographie und rekonstruktiv-qualitative Methoden. *Ethnographie* will aus ihren Beobachtungen das von ihr untersuchte Feld deskriptiv entschlüsseln. Dazu werden Sprachwissen und schulische oder unterrichtliche Interaktionen in Bezug auf Sinndeutungen und Praktiken kulturanalytisch erschlossen und Routinen des Grundschulalltags sowie die Herstellung des Grundschulunterrichts beschrieben.

Auch *Internationale Vergleiche* liegen in der Form komparativer Ethnographien in Einrichtungen frühkindlicher und schulischer Bildung verschiedener Länder vor. Schul- und Unterrichtskulturen in anderen Ländern werden hier teilnehmend beobachtet und beschrieben (Beispiele in Heinzl & Panagiotopoulou 2010).

Rekonstruktiv-qualitative Forschung, wozu interaktionsanalytische, diskursanalytische und hermeneutische Ansätze, aber auch die interviewbasierte qualitative Forschung zählen, zielt auf die Produktion empirisch gehaltvoller Aussagen über die Sicht von Kindern oder Lehrpersonen zu

grundschulpädagogischen Fragen oder über subjektive Bedeutungen, Sinnzuschreibungen und strukturelle Aspekte in grundschulpädagogischen Handlungsfeldern.

Das besondere Potential qualitativer Grundschulforschung liegt darin, dass sie die Vielschichtigkeit und Veränderlichkeit des Gegenstandes einbezieht, um die Annäherung an kindliche Perspektiven und kindliches Handeln bemüht ist und bisher unbekannte Phänomene zu entdecken vermag (vgl. Heinzl 2000).

3.3 Bildungshistorische Richtung

Bedingt durch die Steigerung ihrer theoretischen und methodischen Qualität wie durch die Erweiterung ihres Themen- und Quellenspektrums hat die bildungshistorische Forschung sowohl national wie international in den letzten Jahrzehnten einen beachtlichen Aufschwung erfahren (vgl. Herbst 1999; Tenorth 2009). Im Zuge dieser Entwicklung kristallisierten sich drei forschungsmethodologische Paradigmen heraus, die nicht trennscharf voneinander abgrenzbar sind und auch paradigm internen Differenzierungen aufweisen (vgl. Tenorth 2009). In jedem Fall hat ihre Anwendung auf die Grundschule und ihre Pädagogik im Ergebnis den Abschied von einer Geschichtsschreibung zur Folge, die in moralisierender Absicht einer reinen Traditionspflege dient. Dieser Intention widersetzt sich das *ideengeschichtliche Paradigma*, mit dessen u. a. durch den „linguistic turn“ der Cambridge School ausgelöster Erneuerung die bildungshistorische Forschung sich weniger auf die Textinterpretation prominenter pädagogischer Schriften als vielmehr auf die Untersuchung politischer, gesellschaftlicher und kultureller Kontexte konzentriert, in denen pädagogische Ideen entstehen, stabilisiert und zeitlich begrenzt oder unbegrenzt weiter tradiert werden (vgl. Priem 2006). Eine auf Kontextualisierung ausgerichtete bildungshistorische Forschung könnte im Falle der Grundschulpädagogik untersuchen, ob und in welchem Maße es im historischen Prozess eine Bündnispartnerschaft und Allianzfähigkeit der beständig gepflegten Leitideen der Kindorientierung, der Lebensweltorientierung oder der ganzheitlichen Bildung mit unterschiedlichen Weltanschauungen gibt, oder auch mit sozialen, konfessionellen und politischen Programmen wie auch mit milieu- oder akteursabhängigen bildungsbegrenzenden, bildungserweiterenden und verhaltenssteuernden Wissensbeständen.

Unter den Annahmen des *sozialgeschichtlichen Paradigmas*, dessen Verdienste publizistisch u. a. im mehrbändigen „Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ (vgl. Lundgreen 2006) dokumentiert sind, richtet sich das Forschungsinteresse weniger auf historisch gewordenes pädagogisches Theoriewissen als vielmehr auf die Entwicklung von Bildung und Erziehung als gesellschaftliche Realität jenseits ihrer pädagogisch erwünschten Verfassung. Je nach Fragestellung werden als Quellengrundlage neben überlieferten offiziellen Dokumenten insbesondere serielle Daten wie Bevölkerungs- und Bildungsstatistiken, aber auch Periodika wie Verbands- und Fachzeitschriften mit den Mitteln der quantitativen wie qualitativen Analyse ausgewertet (vgl. Zymek 2008). Sofern grundschulhistorische Forschung sozialgeschichtlich verfährt, liegt ihr Fokus darauf, in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und ökonomischen Bedarfslagen, von politischen Macht- und Interessenkonstellationen die institutionelle, professionelle und curriculare Entwicklung der Elementarschule und später der Grundschule in historischer Langzeitperspektive zu rekonstruieren einschließlich ihrer erwarteten wie unerwarteten Effekte auf gesellschaftliche Verhältnisse im regionalen wie überregionalen Bereich (vgl. Herrmann & Müller 2003). Über punktuelle Erhebungen hinaus können etwa mit den vorliegenden sozialgeschichtlichen Instrumentarien und Forschungsergebnissen für die Selektionsfunktion der Grundschule faktenbezogen sowohl die zeitlichen Schwankungen in den Übertrittsquoten in Abhängigkeit von ökonomischen Konjunkturen als auch in sozialer und regionaler Differenzierung die Bevorzugung bzw. Benachteiligung von Schülergruppen im historischen Verlauf demonstriert werden. Solche sozial-

geschichtlichen Studien, die auch auf weitere grundschulspezifische Fragenstellungen wie z. B. die Feminisierung des Grundschullehrerberufs anwendbar sind, könnten in ihren Befunden eventuell eine andere Periodisierung der Grundschulgeschichte nahe legen als die derzeit in der grundschulpädagogischen Publizistik gepflegte (vgl. Rodehüser 1989; Knörzer & Grass 2009). Mit dem *historisch-vergleichenden Paradigma* werden nationale und ethnische Fixierungen durch Einbezug des Ausländischen und Fremden in der bildungshistorischen Forschung durchbrochen, was zugleich deren Internationalisierung befördert. Das Paradigma zielt in seinem Erkenntnisinteresse, das sowohl eine ideengeschichtliche wie eine sozialgeschichtliche Konkretisierung erfahren kann, auf die Identifizierung von Unterschieden, Besonderheiten, Parallelen und Gemeinsamkeiten in der historischen Entwicklung von in- und ausländischen Schulsystemen, ihren Bildungsprogrammen und -effekten wie auch ihren pädagogischen Wissensformen (vgl. Fuchs 2004; Schriewer 2007b). Über historisch vergleichende Studien, die wegen der gesellschaftlichen Europäisierungs- und Globalisierungstendenzen zukünftig an Bedeutung gewinnen dürften, lassen sich über nationale, kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg für die schulische Grundbildung die Entwicklungsbedingungen, -stadien und -resultate in ihren Gleichförmigkeiten wie in ihren Differenzen aufklären, etwa auf der Ebene der Institutionalisierungs-, Pädagogisierungs- oder Professionalisierungsprozesse einschließlich der darauf bezogenen pädagogischen Theoriebildung (vgl. Leschinsky 2000; Zymek 2000).

Die grundschulhistorische Forschung kann mit ihren Befunden nicht nur die historischen Entstehungsursachen aktueller grundschulpädagogischer Problemlagen erhellen und damit notwendige Voraussetzungen für die Suche nach Lösungen klären. Aus der quellengesättigten Untersuchung vergangener grundschulpädagogischer Reflexionen und Praktiken können zudem über die Identifizierung zeitlich stabiler Erfolgs- wie Misserfolgsbedingungen und gelungener wie gescheiterter Akteurskoalitionen zukunftsfähige Erkenntnisse zur Bewältigung gegenwärtiger grundschulpädagogischer Aufgaben gewonnen werden. Darüber hinaus liefern grundschulhistorische Studien ein forschungsbasiertes Wissen über die Vergangenheit, ohne dessen Besitz nicht entscheidbar ist, ob die gegenwärtig in der Grundschulpädagogik kursierenden Theorieannahmen, Praxisformen und Reforminitiativen lediglich eine sprachlich modernisierte Wiederholung vergangener Positionen, Visionen und Handlungsstrategien sind, ob sie einen wissenschaftlichen Fortschritt darstellen oder ob sie wegen der Ignorierung historisch bewährten pädagogischen Expertenwissens einen wissenschaftlichen Rückschritt repräsentieren. Schon die wenigen genannten Erträge, auf deren weitere Ergänzung hier aus Platzgründen verzichtet werden muss (vgl. Neuhaus-Siemon & Götz 1998; Götz 2007), verdeutlichen die Erkenntnisgewinnende Ergiebigkeit der grundschulhistorischen Forschung für die Grundschulpädagogik als Disziplin, als wissenschaftliches Aufgaben- wie als professionelles Handlungsfeld.

4 Das Studium der Grundschulpädagogik/Grundschuldidaktik

4.1 Die Lehramtsstudiengänge Bachelor/Master –

Alte und neue Aufgaben im grundschulpädagogischen Studium

Die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) führte in den meisten Bundesländern zu einer Anpassung an die Struktur einer gestuften Lehrerbildung in einem Bachelor-Master-System. Das Jahr 2010 war als Zielpunkt zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens gesetzt, doch unterscheidet sich gegenwärtig sogar die Dauer des grundschulpädagogischen Studiums in den einzelnen Bundesländern beträchtlich. Darüber hinaus liegen aktuell sehr verschiedene Modelle zu Bachelor- und Masterabschlüssen in der Lehrerbildung vor, die ein breites Spektrum aufweisen. Dieses reicht von grundständigen Modellen mit einer breiten Integration

von lehramtsspezifischen Inhalten (z. B. in Rheinland-Pfalz) bis hin zu konsekutiven Ansätzen mit nur geringem Anspruch auf Grundständigkeit im Bachelorstudium (z. B. in Schleswig-Holstein) (vgl. Bastian, Keuffer & Lehberger 2005).

In einigen Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern) wurde bislang ein modularisiertes Studium mit Leistungspunkten und dem ersten Staatsexamen als Abschluss, aber kein Bachelor-Master-System realisiert.

Die Diskussionen um Strukturveränderungen beziehen sich aber nicht nur auf die Einführung von Bachelor und Master, Modularisierung und das europäische Credit-Transfer System (ECTS) in den Lehramtsstudiengängen sowie die Rolle des Staatsexamens, sondern auch auf die Zahl und Anteile der zu studierenden Fächer und Fachdidaktiken, die Bedeutung der allgemeinen Grundschuldidaktik (Grundschulpädagogik), die Länge des Studiums sowie die Festlegung von inhaltlichen Schwerpunkten und professionsspezifischen Kompetenzen und Standards.

Die Konzepte für das Studium des Lehramts an Grundschulen unterscheiden sich in den Bundesländern noch deutlich mehr als andere Lehramtsstudiengänge. Ungleich ist die Länge der Regelstudienzeiten der universitären Ausbildung, die von 7 Semestern (Bayern, Hessen, Sachsen-Anhalt) über 8 Semester (Berlin, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) bis zu 9 Semestern (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen) und 10 Semestern (Hamburg, Sachsen, Nordrhein-Westfalen) reicht. Die Landesregierung des bevölkerungsreichsten Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) legte im September 2007 ein Eckpunktepapier zur Reform der Lehrerausbildung vor. Sie orientierte sich dabei an dem Gutachten einer Expertenkommission zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in NRW (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007). Im Mai 2009 trat in Nordrhein-Westfalen das „Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung“ in Kraft. Demnach gliedert sich das Studium für das Lehramt an Grundschulen künftig in einen 6-semestrigen Bachelorstudiengang und einen 4-semestrigen Masterstudiengang, der gezielt auf ein Lehramt vorbereitet und dessen erfolgreicher Abschluss zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst berechtigt.

Hier wurde für alle Lehramter eine auch für andere Bundesländer vorbildliche Konsequenz aus der lange währenden Diskussion um vergleichbare Anspruchsniveaus bei unterscheidenden Kompetenzprofilen der Lehrerausbildung gezogen, indem die Gleichwertigkeit aller Lehramter durch eine gleich lange Ausbildung hergestellt wird.

Auch die Dauer der sich anschließenden Vorbereitungsphase variiert zwischen einem Jahr (Berlin, in NRW) über 18 Monate (z. B. Niedersachsen und Thüringen), 15 Monate (z. B. Rheinland-Pfalz) und zwei Jahren (z. B. Bayern, Hessen und Schleswig-Holstein).

Unterschiedlich geregelt sind auch Anzahl und Umfang der zu studierenden Fächer oder Bereiche. In einigen Ländern besteht für alle Studierenden des Grundschullehramts die Verpflichtung, sowohl Mathematik als auch Deutsch zu studieren (z. B. Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen-Anhalt). In anderen Ländern muss nur eines dieser beiden Fächer verpflichtend belegt werden.

In einigen Bundesländern wird für das Lehramt an Grundschulen spezifisch ausgebildet (z. B. in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, NRW). In anderen Bundesländern erfolgt eine Ausbildung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (z. B. Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein) oder es wird die Lehrbefähigung für die Klassen 1-10 erworben (z. B. Berlin).

Meistens werden zwei oder drei Unterrichtsfächer, ihre Fachdidaktiken sowie allgemeine Grundschuldidaktik (Grundschulpädagogik) gelehrt; zudem muss ein erziehungs-, bildungswissenschaftliches oder berufswissenschaftliches Studium absolviert werden, das pädagogische und psychologische sowie an vielen Universitäten auch gesellschaftswissenschaftliche Inhalte umfasst.

Die alte und neue Aufgabe in grundschulpädagogischen Studiengängen besteht darin, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule wissenschaftlich zu reflektieren. Ein differenziertes professionstheoretisches Verständnis vom Beruf der Grundschullehrerin/des Grundschullehrers ist zu entwickeln. Darüber hinaus sind grundschulpädagogisch relevante Inhalte zu erarbeiten, z. B. Bildungsbegriff, Theorien zur Auswahl und Gestaltung von Lernangeboten, Strukturen und didaktische Prinzipien grundschulrelevanter Fächer, förderlicher Umgang mit Heterogenität, Förderung kognitiver, sozialer und emotionaler Fähigkeiten, Leistungsbewertung, Ergebnisse der Grundschul- und Kindheitsforschung, Übergänge in die Grundschule bzw. in weiterführende Schulen.

4.2 Forschendes Lernen in der Grundschulpädagogik

Seminare, Module oder sonstige Lerneinheiten zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung wurden bereits vor dem Bologna-Prozess diskutiert (z. B. Huber 1998). Die in diesem Zusammenhang stattfindenden Veränderungen boten an verschiedenen Standorten die Möglichkeit, entsprechende Lernangebote einzurichten. Der Wissenschaftsrat riet dann auch in seinen „Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerausbildung“ (2001) nachdrücklich zum Konzept des Forschenden Lernens.

Auch wenn es keine allgemeingültige Definition des Forschenden Lernens gibt und sich in der Umsetzung verschiedenste Ausdifferenzierungen finden (vgl. für die Lehrerbildung z. B. Schneider & Wildt 2009, 32 ff.), so ist all diesen Ansätzen gemein, dass Studierende bereits während des Studiums in Forschungskontexte eingebunden werden. Im Unterschied zu reinen „Methodenkursen“ sind Veranstaltungen des Forschenden Lernens immer an ein Thema oder eine Fragestellung (wie beispielsweise die Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund, Lernemotionen oder Kommunikationsmuster von Schülerinnen und Schülern) gebunden. Im Normalfall setzen sie sich dabei forschend mit (unterrichtlicher) Praxis auseinander. Im Unterschied zu „traditionellen“ Praxiserfahrungen (wie z. B. in Praktika) soll diese Auseinandersetzung systematisch und methodisch kontrolliert geschehen (vgl. dazu auch Hochschulrektorenkonferenz, HRK 2006, 14). Es gibt verschiedene Vorschläge, wie ein solches Forschendes Lernen in der Lehrerbildung umgesetzt werden kann. Möglichkeiten dafür ergeben sich z. B. über komplexe Laboraufgaben, über Fallstudien zu einzelnen Schülerinnen oder Schülern, über die Erprobung von Methoden im Kleinen (vgl. z. B. Huber 2004, 37 f.). In verschiedenen Beispielen (z. B. in Roters et al. 2009) wird dabei sowohl von Veranstaltungen mit überwiegend empirisch-quantitativen als auch mit überwiegend empirisch-qualitativen Zugängen berichtet.

Das wichtigste Ziel des Forschenden Lernens ist die intensive Auseinandersetzung mit der Forschungsaufgabe, die zu einem vertieften Verständnis des Themas führen soll. Dabei besteht die Hoffnung, dass durch die Situierung, welche durch die konkrete Forschungsaufgabe entsteht, träges Wissen verhindert wird (vgl. dazu auch Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović 2004). Das zugrunde liegende „Professionsleitbild [...] sind wissenschaftlich reflektierende Praktikerinnen und Praktiker“ (Heinzl & Marini 2009, 139). Dies impliziert für (künftige) Grundschullehrer/innen u. a. eine reflexive Haltung gegenüber Praxissituationen und sich daraus ergebenden Fragestellungen. Es beinhaltet jedoch auch die Fähigkeit, zur Beantwortung solcher Fragestellungen angemessene wissenschaftliche Verfahren anwenden zu können. Es gibt seit längerem eine Diskussion um die beklagte geringe methodische Kompetenz von Lehrern/innen; der Wissenschaftsrat kritisiert z. B. ganz grundlegend, dass es „deutschen Lehrern [...] häufig an den Voraussetzungen [fehlt], um die Ergebnisse empirischer Studien zu rezipieren“ (2001, 33). Auch vor diesem Hintergrund kann die Förderung einer Expertise in diesem Bereich

durch Forschendes Lernen ein zentrales Element einer reformorientierten Lehrerbildung sein. Noch allgemeiner kann man beispielsweise mit der Hochschulrektorenkonferenz argumentieren, welche „die Gewährleistung der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung einschließlich der Sicherung der Forschungsfähigkeit“ (2006, 6) als wichtige Grundlage der Lehrerbildung sieht. Durch die den Veranstaltungen des Forschenden Lernens immanente enge Verbindung von Forschung und Lehre wird „eine Stärkung der Lehrerbildung mit der Stärkung der spezifischen Forschung“ (HRK 2006, 18) unterstützt. Eine angemessene frühzeitige Expertise in bestimmten Forschungsmethoden kann zudem mit Blick auf die damit verbundene Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die wissenschaftliche Disziplin Grundschulpädagogik ein nicht gering zu schätzender „Nebeneffekt“ sein.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn. – Ballauff, Th. (1970): *Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung*. 3. Auflage. Heidelberg. – Bastian, J., Keuffer, J. & Lehberger, R. (Hrsg.) (2005): *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System. Modelle - Kritische Hinweise - Erfahrungen*. Weinheim, Basel. – Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (2003): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen. – Bortz, J. & Döring, N. (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage (Nachdruck). Heidelberg. – Brezinka, W. (1978): *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik*. München, Basel. – Eckhardt, K. (1921): *Die Grundschule. Das erste Schuljahr in der Arbeitsschule*. Langensalza. – Eckhardt, K. (1928): *Die Grundschule*. In: Nohl, H. & Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Viertes Band. Langensalza, 91-104. – Eckhardt, K. (1939): *Grundschulbildung*. 2. Auflage. Dortmund. – Einsiedler, W. (2010): *Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 59-81. – Fischer, A. (1926/1950): *Werdegang und Geist der Grundschulerziehung*. Wieder abgedruckt in: Kreitmair, K. (Hrsg.): *Aloys Fischer. Leben und Werk*. Band 1. München, 325-355. – Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek. – Flitner, W. (1933): *Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Breslau. – Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizović, D. (2004): *Situiertes Lernen in der Lehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 727-747. – Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig neu bearbeitete Auflage. Weinheim, München. – Fuchs, E. (2004): *Internationalisierung als Gegenstand der Historischen Bildungsforschung: Zu Institutionalisierungsprozessen der edukativen Kultur um 1900*. In: Liedtke, M., Matthes, E. & Miller-Kipp, G. (Hrsg.): *Erfolg oder Misserfolg. Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung*. Bad Heilbrunn, 231-249. – Fuhs, B. (2007): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt. – Götz, M. (2007): *Historische Zugänge*. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., von Reeken, D. & Wittkowske, S. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, 47-42. – Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004): *Implementationsforschung - oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern*. In: *Unterrichtswissenschaft*, 32, 196-214. – Heinzl, F. (2000): *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim. – Heinzl, F. & Marini, U. (2009): *Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel*. In: Roters, B. et al. (Hrsg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn, 126-141. – Heinzl, F. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.) (2010): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. Hohengehren. – Hellmich, F. (Hrsg.) (2008): *Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn. – Herbst, J. (1999): *The history of education: State of the art at the turn of the century in Europe and North America*. In: *Paedagogica Historica*, 35, 737-747. – Herrmann, U. & Müller, D. K. (2003): *Regionale Differenzierung und gesamtstaatliche Systembildung. Preußen und seine Provinzen - Deutsches Reich und seine Staaten 1800-1945*. Göttingen. – Hochschulrektorenkonferenz (2006): *Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen*. Homepage der HRK, Beschlüsse, 21. Februar 2006, Zugriff am 26. 3. 2010. – Holtz, K.L. (2008): *Einführung in die systemische Pädagogik*. Heidelberg. – Huber, L. (1998): *Forschendes Lehren und Lernen - eine aktuelle Notwendigkeit*. In: *Das Hochschulwesen*, 46, H.1, 3-10. – Huber, L. (2004): *Forschendes Lernen*. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: *Die Hochschule*, 13, H.2, 29-49. – Huschke-Rhein, R. (2003): *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik*. 2. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin. – Kahlert, J. (2005): *Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. Zum Umgang mit heterogenen Erwartungen bei der Evaluation schulnaher Disziplinen in Lehramtsstudiengängen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 840-855. – Kelle, U. & Kluge, S. (1999): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen. – Knörzer, W.

& Grass, K. (2009): Einführung Grundschule. Geschichte - Auftrag - Innovation. 3. Auflage. Weinheim, Basel.
– Krapp, A. (1973). Bedingungen des Schulerfolgs. München. – Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung.
4. Auflage. Weinheim. – Leschinsky, A. (2000): Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjet-
kommunismus und im Nationalsozialismus. In: Benner, D. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Er-
ziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen
Kontext. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, 116-138. – Lichtenstein-Rother, I. (1954): Schulanfang (1969,
7. Auflage). Frankfurt. – Lichtenstein-Rother, I. (1991): 50 Jahre Lehrerbildung unter der Perspektive pädagogi-
scher Verantwortung. In: Wynands, D. (Hrsg.): Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht. Frank-
furt am Main, 197-228. – Lichtenstein-Rother, I. & Röbe, E. (1982): Grundschule. Der pädagogische Raum für
Grundlegung der Bildung. Weinheim. – Lundgreen, P. (2006): Editorial: Historische Bildungsforschung auf sta-
tistischer Grundlage. Datenhandbücher der deutschen Bildungsgeschichte. In: Lundgreen, P. (Hrsg.): Bildungsbe-
teiligung: Wachstumsmuster und Chancenstrukturen 1800-2000. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Beiheft 7, 5-11. – Marteschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (2001): Der Rundgang durch Hörhausen. Das
Nürnberger Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth. – Mayring, P. (2002): Einfüh-
rung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim. – Mitter, W. (1996): Vergleichende Erziehungswis-
senschaft. In: Hierdeis, H. & Hug, T. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Band 2. Baltmannsweiler, 494-506.
– Möller, J. & Trautwein, U. (2009): Selbstkonzept. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie.
Heidelberg, 179-203. – Neuhaus-Siemon, E. & Götz, M. (1998): Die Bedeutung der historischen Grundschulfor-
schung. In: Grundschule, 30, H. 7/8, 62-65. – Priem, K. (2006): Strukturen - Begriffe - Akteure? Tendenzen der
Historischen Bildungsforschung (2006). In: Bilstein, J. et al. (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung.
Band 12. Bad Heilbrunn, 351-370. – Rodehüser, F. (1989): Epochen der Grundschulgeschichte. 2. Auflage. Bo-
chum. – Rost, D.H. (2009): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. 2. Auflage.
Weinheim. – Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen
im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn. – Schneider, R. & Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien.
In: Roters, B. et al. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn, 8-36. – Schriewer, J.
(2007a): Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik.
Weinheim, 748-749. – Schriewer, J. (Hrsg.) (2007b): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globali-
sierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt am Main, New York. – Tenorth, H.-E. (1992): „Das Selbstverständnis
der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“. Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der
„theoretischen Pädagogik“. In: Peukert, H. & Scheuerl, H. (Hrsg.): Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft.
Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim,
Basel, 85-107. – Tenorth, H.-E. (2009): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.):
Handbuch Bildungsforschung. 2. Auflage. Wiesbaden, 135-154. – Weinert, F.E. & Helmke, A. (1997) (Hrsg.):
Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim. – Weise, M. (1928/1970): Die Grundschule. Wieder abgedruckt in:
Wenzel, A. (Hrsg.): Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn, 59-76. – Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur
künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln. – Zierer, K. (2010): Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive
Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, 402-413. – Zymek, B.
(2000): Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung. In: Benner, D. & Tenorth, H.-E.
(Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen
der Reflexion im historischen Kontext. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, 92 -114. – Zymek, B. (2008):
Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulfor-
schung. 2. Auflage. Wiesbaden , 205-240.