

























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 Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus. 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, 116-138. – Lichtenstein-Rother, I. (1954): Schulanfang (1969, 7. Auflage). Frankfurt. – Lichtenstein-Rother, I. (1991): 50 Jahre Lehrerbildung unter der Perspektive pädagogischer Verantwortung. In: Wynands, D. (Hrsg.): Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht. Frankfurt 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 statistischer Grundlage. Datenhandbücher der deutschen Bildungsgeschichte. In: Lundgreen, P. (Hrsg.): Bildungsbeileitung: 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): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim. – Mitter, W. (1996): Vergleichende Erziehungswissenschaft. 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 Grundschulforschung. 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. Bochum. – 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 Globalisierung 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 Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden , 205-240.