

Götz | Hartinger  
Heinzel | Kahlert  
Miller | Sandfuchs (Hrsg.)

# Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschul- didaktik

5. Auflage

### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

*Die Herausgeber:innen*

Götz, Margarete, Dr., Professorin (i. R.) für Grundschulpädagogik und -didaktik,  
Universität Würzburg

Harteringer, Andreas, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und Grundschul-  
didaktik, Universität Augsburg

Heinzel, Friederike, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem  
Schwerpunkt Grundschulpädagogik, Universität Kassel

Kahlert, Joachim, Dr. Dr. h.c., Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik,  
Ludwig-Maximilians-Universität München

Miller, Susanne, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt  
Grundschulpädagogik, Universität Bielefeld

Sandfuchs, Uwe, Dr., Professor (i. R.) für Grundschulpädagogik und Historische  
Pädagogik, Technische Universität Dresden

Margarete Götz  
Andreas Hartinger  
Friederike Heinzel  
Joachim Kahlert  
Susanne Miller  
Uwe Sandfuchs  
(Hrsg.)

# Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

5., vollständig überarbeitete und  
erweiterte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch  
sind erhältlich unter [utb.de](http://utb.de) und [elibrary.utb.de](http://elibrary.utb.de)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2024 © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: © Elske Körber, München.

Einbandgestaltung: Atelier Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 8444

ISBN 978-3-8385-8836-0 digital

ISBN 978-3-8252-8836-5 print

# Inhalt

<b>Vorwort zur fünften Auflage .....</b>	<b>11</b>
<b>Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik.....</b>	<b>13</b>
Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert, Susanne Miller, Uwe Sandfuchs und Wolfgang Einsiedler (†)	
<b>[1] Grundschule als Institution und professionelles Handlungsfeld</b>	
1 Geschichte der Grundschule .....	35
Margarete Götz und Uwe Sandfuchs	
2 Die Grundschule im deutschen Schulsystem.....	50
Marcel Helbig und Rita Nikolai	
3 Grundschule in Europa.....	55
Michaela Vogt	
4 Grundbildung global.....	64
Gregor Lang-Wojtasik	
5 Grundschule – rechtlich.....	73
Hans-Peter Füssel und Roman Lehner	
6 Lehr- und Lernerfolg am Ende der Grundschule.....	77
Nele McElvany	
7 Schulentwicklung in der Grundschule.....	86
Kathrin Dederling	
8 Reform- und Alternativschulen .....	96
Johannes Jung	
9 Grundschule als Ganztagschule.....	101
Heinz Günter Holtappels	
10 Distanzunterricht.....	106
Meike Munser-Kiefer, Richard Böhme und Sarah Prestridge	
11 Elementarbildung .....	110
Jutta Sechtig, Thilo Schmidt und Hans-Günther Roßbach	
12 Schuleingangsstufe.....	120
Margarete Götz	
13 Jahrgangsmischung in der Grundschule .....	129
Margarete Götz und Katharina Krenig	
14 Institutionenübergreifende Kooperation im Grundschulbereich.....	135
Anke Spies	
15 Multiprofessionelle Teams in der Grundschule.....	140
Astrid Rank	
16 Professionstheoretische Ansätze.....	144
Colin Cramer und Martin Rothland	

17	Grundschullehrer:innenbildung.....	153
	Michaela Vogt	
18	Berufswahlmotivation (angehender) Grundschullehrer:innen.....	162
	Martin Rothland	
19	Feminisierung des Grundschullehrberufs .....	167
	Robert Baar	
<b>[2] Grundschule als pädagogisches Handlungsfeld</b>		
<b>[2.1] Grundschulkinder</b>		
20	Kindheit und Grundschule .....	175
	Friederike Heinzl	
21	Pädagogische Anthropologie der Kindheit.....	184
	Ludwig Duncker	
22	Entwicklungspsychologie des Kindes.....	189
	Susanne Koerber	
23	Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit.....	197
	Maria Fölling-Albers	
24	Grundschulkinder und ihre sozialen Beziehungen.....	205
	Hanns Petillon	
25	Schüler:innenhandeln in der Grundschule .....	212
	Alexandra Flügel und Jutta Wiesemann	
26	Heterogene Lerngruppen in der Grundschule .....	216
	Katharina Kluczniok, Christiane Große, Hans-Günther Roßbach und Thorsten Schneider	
27	Mädchen und Jungen in der Grundschule.....	223
	Friederike Heinzl und Annedore Prengel	
28	Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ .....	228
	Sara Fürstenau	
29	Mehrsprachige Kinder in der Grundschule.....	232
	Madeleine Domenech	
30	Kinder mit Lernschwierigkeiten .....	238
	Ute Geiling	
31	Verhaltensschwierigkeiten in der Grundschule .....	243
	René Schroeder	
32	Hochbegabte in der Grundschule.....	247
	Uwe Sandfuchs, Clemens Zumhasch und Godehard Henze (†)	
33	Kinderarmut in der Grundschule .....	256
	Susanne Miller	
<b>[2.2] Pädagogische Grundfragen und Aufgaben</b>		
34	Grundlegende Bildung.....	265
	Michaela Vogt und Wolfgang Einsiedler (†)	
35	Erziehung und Erziehender Unterricht.....	274
	Eva Matthes	
36	Schulleben – Schulkultur .....	281
	Uwe Sandfuchs und Rudolf W. Keck (†)	

37	Eltern und Schule .....	287
	Tanja Betz	
38	Lehrer-Schüler-Verhältnis.....	292
	Martin K. W. Schweer	
39	Die Anschlussfähigkeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule.....	296
	Petra Büker	
40	Übergänge in den Sekundarbereich .....	302
	Simon Meyer und Gabriele Faust (†)	
41	Inklusion als Aufgabe des Bildungssystems, insbesondere der Grundschule .....	307
	Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich	
42	Sonderpädagogischer Förderbedarf: Grundschule zwischen Inklusion und Selektion .....	317
	Brigitte Kottmann	
43	Selbstkonzept.....	323
	Sabine Martschinke und Meike Munser-Kiefer	
44	Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse.....	327
	Katrin Lohrmann und Andreas Hartinger	
45	Sozialentwicklung und Sozialerziehung .....	333
	Christian Elting	
46	Moralentwicklung und Werteerziehung .....	338
	Jutta Standop	
47	Leistung und Leistungserziehung .....	344
	Werner Sacher und Sonja Ertl	
48	Schulfähigkeit und Diagnostik im Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule .....	351
	Gisela Kammermeyer	
49	Schulleistungsbeurteilung: Leistungen feststellen, bewerten und rückmelden.....	358
	Sonja Ertl und Clemens Zumhasch	
50	Diagnostische Verfahren in der Grundschule: Beobachtung, Testverfahren, Gesprächsmethoden .....	367
	Katrin Liebers und Clemens Zumhasch	
51	Beratung in der Grundschule .....	376
	Nobert Grewe	
52	Fördern und Förderunterricht .....	382
	Uwe Sandfuchs	

**[3] Grundschule als didaktisch-methodisches Handlungsfeld**

**[3.1] Grundfragen der Auswahl und Begründung von Zielen und Inhalten**

53	Grundfragen der Lehrplantheorie und Lehrplanforschung .....	391
	Katrin Liebers und Elisabeth Neuhaus-Siemon (†)	
54	Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten in der Grundschule.....	402
	Katrin Liebers	
55	Unterrichtsqualität.....	406
	Thilo Kleickmann	
56	Anspruchsvolle Lernaufgaben.....	410
	Ilonca Hardy und Elsbeth Stern	



**[3.2] Konzeptionen und Formen des Grundschulunterrichts**

57	Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule.....	419
	Ilonca Hardy und Wolfgang Einsiedler (†)	
58	Offener Unterricht.....	428
	Meike Munser-Kiefer	
59	Klassenunterricht.....	434
	Anne Frey und Wolfgang Einsiedler (†)	
60	Binnendifferenzierung – Individualisierung – adaptiver Unterricht.....	439
	Elke Inckemann	
61	Entdeckendes Lernen.....	448
	Andreas Hartinger und Katrin Lohrmann	
62	Projektorientiertes Lernen.....	453
	Herbert Gudjons	
63	Unterricht als Interaktionsordnung.....	458
	Georg Breidenstein und Friederike Heinzel	
64	Kooperatives Lernen.....	463
	Sabine Martschinke und Bärbel Kopp	
65	Unterrichtsgespräche in der Grundschule.....	467
	Heike de Boer	
66	Lernen im Spiel.....	472
	Gisela Kammermeyer und Susanne Geyer	
67	Üben.....	477
	Josef Künsting und Frank Lipowsky	
68	Situierung, Abstrahierung und Anwendung im Lernprozess.....	482
	Katrin Lohrmann	
69	Mediendidaktik.....	489
	Thomas Irion	
70	Lernorte.....	493
	Bernd Dühlmeier	

**[4] Fachliche und überfachliche Ziele und Inhalte****[4.1] Fächer und Lernbereiche**

71	Anfangsunterricht.....	501
	Miriam Hess und Christian Elting	
72	Deutschunterricht in der Grundschule. Entwicklungen – Diskurse – Perspektiven.....	510
	Michael Ritter und Elvira Topalović	
73	Schriftspracherwerb – Gegenstand, Aneignung und Lernräume.....	518
	Anke Reichardt und Anja Wildemann	
74	Kinderliteratur und Literarisches Lernen.....	529
	Alexandra Ritter und Lis Schüler	
75	Sprachliche Bildung.....	540
	Susanne Riegler und Torsten Steinhoff	
76	Lese-Rechtschreib-Schwäche.....	550
	Gerheid Scheerer-Neumann	

77	Fremdsprachliches Lernen.....	555
	Stefanie Frisch	
78	Mathematikunterricht in der Grundschule.....	560
	Christoph Selter und Daniela Götze	
79	Förderung prozessbezogener Kompetenzen .....	565
	Daniela Götze, Christoph Selter und Raja Herold-Blasius	
80	Zahlen und Operationen – Arithmetik in der Grundschule .....	571
	Christoph Selter, Daniela Götze, Johanna Brandt und Annabell Gutscher	
81	Weitere Inhaltbereiche des Mathematikunterrichts.....	577
	Daniela Götze, Christoph Selter und Daniel Frischemeier	
82	Rechenschwäche .....	583
	Jens Holger Lorenz	
83	Sachunterricht – ein fachlich vielseitiger Lernbereich .....	588
	Joachim Kahlert	
84	Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts.....	595
	Walter Köhnlein	
85	Heimat – Heimatkunde – Sachunterricht .....	605
	Margarete Götz	
86	Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich .....	610
	Mirjam Steffensky, Kim Lange-Schubert und Thilo Kleickmann	
87	Sozial- und kulturwissenschaftlicher Lernbereich .....	619
	Andrea Becher und Eva Gläse	
88	Musik .....	628
	Georg Brunner	
89	Kunst unterrichten.....	633
	Constanze Kirchner	
90	Sportunterricht und Grundschulsport.....	638
	Nils Neuber und Esther Pürgstaller	
91	Situation und Varianten des Religions- und Ethikunterrichts .....	642
	Burkard Porzelt	
92	Evangelischer und Katholischer Religionsunterricht .....	647
	Elisabeth Naurath und Eva Stögbauer-Elsner	
93	Islamischer Religionsunterricht .....	657
	Annett Abdel-Rahman	
94	Ethikunterricht – Philosophieren mit Kindern.....	662
	Barbara Brüning	
<b>[4.2] Fächerübergreifende Aufgaben</b>		
95	Medienerziehung – Medienbildung .....	669
	Bardo Herzig und Gerhard Tulodziecki	
96	Interkulturelle Erziehung .....	675
	Uwe Sandfuchs	
97	Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	680
	Katrin Hauenschild	
98	Ästhetische Erziehung.....	690
	Norbert Schläbitz	

99	Sexuelle Bildung .....	700
	Christin Sager	
100	Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung.....	705
	Philipp Spitta	
101	Gesundheitserziehung – Gesundheitsbildung.....	710
	Ksenia Hintze und Björn Egbert	
102	Demokratiebildung und Partizipation .....	715
	Birgit Hüpping	
103	Bewegte Schule – Bewegung als pädagogisches Prinzip der Schulentwicklung .....	720
	Nils Neuber	
 <b>Sachregister.....</b>		<b>725</b>
 <b>Verzeichnis der Autor:innen.....</b>		<b>731</b>

## Vorwort zur fünften Auflage

Hiermit legen wir die fünfte, grundlegend überarbeitete und erweiterte Auflage des Handbuchs Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik vor. Die erste Auflage ist 2001 erschienen. Sie war die Konsequenz der Etablierung von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik als eigenständige Universitätsdisziplin, die in den 1990er Jahren zunehmend zur Verstärkung von Forschungsaktivitäten, zu einer eigenständigen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), zu Tagungen zur Grundschulforschung und zu Forschungsveröffentlichungen führte. Gleichzeitig wurden in den ostdeutschen Bundesländern Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen eingerichtet. Diese Entwicklungen haben seither die Disziplinentwicklung von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik auf ein beachtliches wissenschaftliches Niveau gehoben, die Professionalisierung der Grundschullehrkräfte gefördert und die Forschungsbasiertheit der praktischen Grundschularbeit verbessert.

Die Herausgeber:innen der ersten Auflage haben unter anderem zutreffend festgestellt, dass das Handbuch „der erste Versuch einer umfassenden Systematisierung der Grundschulpädagogik und -didaktik“ sei. Heute kann man sagen, dass dieses Handbuch *das* Standardwerk unserer Disziplin ist. Dafür spricht auch, dass es von den im Verlag Julius Klinkhardt publizierten Handbüchern eines der meistgenutzten ist.

Die nunmehr fünf vorliegenden Auflagen des Handbuchs spiegeln auch die rasante Entwicklung der Disziplin wider. Schon in den Vorworten der ersten Auflagen wird dies deutlich: Regelmäßig wird auf neue Entwicklungen in der Theorie, auf neue Befunde in der Forschung und auf neue Herausforderungen in der Grundschule selbst verwiesen, die in der jeweils neuen Auflage zu inhaltlichen Veränderungen und zur Beteiligung neuer Autor:innen führten.

Relativ stabil ist der Kreis der Herausgeber:innen geblieben. Als Uwe Sandfuchs Mitte der 1990er Jahre die Idee zu diesem Handbuch hatte, sprach er zunächst Rudolf W. Keck (Hildesheim) und dann in Sachsen Margarete Götz (damals Dresden) und Hartmut Hacker (Leipzig) sowie die bayerischen Kollegen Joachim Kahlert (München) und Wolfgang Einsiedler (Nürnberg) an. Mit der dritten Auflage kamen 2011 Friederike Heinzl (Kassel) für Rudolf W. Keck (verstorben 2023) und Andreas Hartinger (Augsburg) für Hartmut Hacker in den Kreis der Herausgeber:innen. In der vorliegenden Neuauflage übernimmt nun Susanne Miller (Bielefeld) die Herausgebereigentätigkeit für den 2019 verstorbenen Wolfgang Einsiedler.

Bei den circa 100 Autor:innen sind die Veränderungen sehr viel größer. In dieser Auflage ist etwa die Hälfte von ihnen erstmals dabei – wegen neuer Themen oder weil bisherige Autor:innen nicht mehr publizistisch aktiv sind.

Das Handbuch wendet sich primär an Studierende, Forschende und Lehrende an Universitäten und Hochschulen, vor allem in den lehrerbildenden Fächern, an Lernende und Lehrende im Referendariat sowie in der Fort- und Weiterbildung. Indem es den *State of the Art*, das zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vorliegende Fachwissen, repräsentiert, will es zur Professionalisierung der grundschulpädagogischen Arbeit beitragen.

# Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

---

Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl,  
Joachim Kahlert, Susanne Miller, Uwe Sandfuchs und  
Wolfgang Einsiedler (†)

Die Grundschulpädagogik und -didaktik ist im universitären Lehrkanon ein junges Fach, dessen wissenschaftliche Entwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beginnt. Die Einführung des Faches auf Universitätsniveau ist zum einen auf die Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in schulbezogene Subdisziplinen zurückführbar, zum anderen auf die Einrichtung eines eigenen akademischen Studiengangs für das Lehramt an Grundschulen. Dieser zwischenzeitlich längst abgeschlossene Prozess wurde in den westdeutschen Bundesländern mit Beginn der 1970er Jahre sukzessive vollzogen. In den ostdeutschen Bundesländern geschah das nach westdeutschem Vorbild in den 1990er Jahren. Älter als die universitäre Institutionalisierung der Grundschulpädagogik und -didaktik ist die Reflexion über die Grundschule im pädagogischen Diskurs.

## 1 Die Entwicklung der Grundschulpädagogik und -didaktik als wissenschaftliche Disziplin

### 1.1 Prädisziplinäre Entwicklungsphase

Obwohl im 18. und 19. Jahrhundert Konzepte zur Elementarschulbildung, wie etwa Pestalozzis berühmte Elementarschulmethode, entwickelt wurden, setzt eine pädagogische und didaktische Reflexion, die sich losgelöst von der Volksschule speziell auf die Grundschule bezieht, erst nach deren offizieller Gründung zu Beginn der Weimarer Republik ein. Die publizistische Dokumentation dieser Reflexion in den grundschulbezogenen Monografien der 1920er Jahre markiert den Auftakt der prädisziplinären Entwicklungsphase der Grundschulpädagogik und -didaktik, die in Westdeutschland bis Ende der 1960er Jahre andauert, im Falle der vormaligen Unterstufe der DDR noch länger. In dieser Zeitspanne existiert die Grundschulpädagogik und -didaktik weder als Fachbezeichnung noch als ein systematisch geordnetes Wissenssystem. Die Grundschule selbst wird nicht als Gegenstand der Forschung oder Theoriebildung thematisiert, sondern als rein didaktisch-methodisches Handlungsfeld. Seiner konkreten unterrichtspraktischen Ausgestaltung widmen sich in praxisverbessernder Absicht und mit bevorzugter Fokussierung auf den Erst- und Anfangsunterricht die grundschulrelevanten Publikationen in der prädisziplinären Phase (Eckhardt 1921/1937, 1922, 1938; Brückl 1933; Denzel 1953/1964; Rother 1955; Die Unterstufe 1954ff.). Verfasst sind sie von Personen, deren Berufsbiographien mit der Schulpraxis eng verbunden sind (Einsiedler 2015). Nach den übereinstimmend erklärten, auch in Zeiten des ideologischen Monismus bekundeten Publikationsabsichten sollen angehenden und berufstätigen Lehrkräften, Anregungen, Empfehlungen, Ratschläge und Hilfen für einen zeitgenössisch als innovativ eingestuftem Grundschulunterricht gegeben werden. Ganz in diesem Sinne versteht der Wortführer der Weimarer Grundschule, der hessische Schulrat Karl Eckhardt, sein auflagenstarkes zweibändiges Werk zur Grundschule als „Anreger und Berater für die ausübende Unterrichtstätigkeit“ (Eckhardt 1922, Vorwort). Das Anliegen bleibt über politische Systemwechsel hinweg stabil und wird etwa von Ilse Rother mit

ihrem erfolgreichen, erstmals 1955 erschienenen Buch „Schulanfang“ (Rother 1955) ebenso verfolgt wie in der DDR mit der 1954 gegründeten und später weit verbreiteten Zeitschrift „Die Unterstufe“ (Die Unterstufe 1954ff.; Vogt 2015). Auch wenn die grundschulrelevanten Publikationen in Umfang, Inhalt und Argumentationsmustern nicht identisch sind, so erzeugen sie im Ergebnis durchgängig ein praxisdienliches Wissen für die Grundschullehrkräfte, etwa mit dem Abdruck von Stoffverteilungsplänen, von Unterrichtsbeispielen und -sequenzen, von Informationen zu unterrichtlichen Übungs-, Sozial- und Ordnungsformen. Das dazu mitgeteilte Wissen genügt nach Reflexionsniveau und -form weder wissenschaftlichen Theorieansprüchen noch ist es identisch mit Erkenntnissen, die über den Grundschulunterricht distanziert und regelgeleitet gewonnen wurden. Ausnahmen von der im prädisziplinären Entwicklungsstadium dominierenden Reflexion sind historisch nachweisbar, erreichen jedoch nicht die Wirkungsmächtigkeit der praxistauglichen Wissensproduktion. Das gilt z. B. für die aus soziologischer Perspektive geleiteten Theoretisierungsbemühungen der Grundschulbildung von Aloys Fischer, der sich in den 1920er Jahren als einziger innerhalb der damaligen Universitátspädagogik mit der Grundschule befasst (Fischer 1928; Einsiedler 2015).

## 1.2 Disziplinäre Entwicklungsphase

Die disziplinäre Phase der Grundschulpädagogik und -didaktik wird – zunächst begrenzt auf Westdeutschland – bildungspolitisch initiiert durch die Integration der für die Volksschullehrer-ausbildung zuständigen Pädagogischen Hochschulen in die Universität. Rein historisch gesehen beginnt das disziplinäre Entwicklungsstadium mit der Grundschuldidaktik, die als Fachbezeichnung für die erste universitäre Professur gewählt wurde. Diese wurde 1966 an der Universität Frankfurt eingerichtet und mit Erwin Schwartz besetzt, der mit dem Frankfurter Grundschulkongress 1969 erstmalig öffentlichkeitswirksam auf den damals diagnostizierten Modernisierungsbedarf der Grundschule aufmerksam machte (Schwartz 1970a, 1970b, 1970c; Meiers 1999). Die Erstdenomination, die auch bei einer Mehrzahl der in den 1970er Jahren geschaffenen Professuren in Westdeutschland anzutreffen ist, wird später zumeist abgelöst durch die Doppelbezeichnung „Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“, eine Namensgebung, die markiert, dass Grundschuldidaktik als eine pädagogisch fundierte speziell auf Lehr- und Lernprozesse fokussierte Stufendidaktik aufgefasst wird (Götz 2000). Aktuell wird in den Denominationen „Grundschulpädagogik“ favorisiert, auch in Kombination mit fachdidaktischen oder forschungsmethodischen Schwerpunktsetzungen (Götz 2018).

Ungeachtet der variierenden Bezeichnungen wurde mit der universitären Erstinstallation der Grundschulpädagogik und -didaktik formal ein wissenschaftlicher Status zuerkannt, der mit dem Anspruch verbunden war, über reine Praxisempfehlungen hinaus erklärungskräftiges und überprüfbares Theorie- und Forschungswissen über ihr Gegenstandsfeld zu erzeugen. Das wird von der ersten Generation der akademischen Fachvertreter:innen als notwendige Aufgabe registriert und angemahnt (Heuß 1979; Lichtenstein-Rother & Röbe 1982), gleichzeitig wird jedoch vor „praxisferner Theoriebildung“ (Heuß 1979, 22) gewarnt. Damit wird von Anfang an eine wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung eingefordert, deren Ergebnisse berufsbedeutsam für die auszubildende Lehrgeneration sein sollten. Geleistet wird dies in der Frühphase der disziplinären Entwicklung, indem Grundschulpädagogik und -didaktik als akademisches Lehr- und Ausbildungsfach profiliert wird. Das geschieht durch die Schaffung und Eingrenzung eines facheigenen Wissenskorpus, der für jede Wissenschaft unverzichtbar ist (Stichweh 2013). Das in den 1970er und 1980er Jahren bekannte historische und aktuelle Wissen über die Grundschule wird zeitlich und inhaltlich geordnet, definitorisch geklärt, systematisiert, hierarchisiert und kontextualisiert. Seine Dokumentation findet sich in historisch neuen Publikationsformaten, in den vorrangig an Lehramtsstudierende adressierten Einführungs- und Nachlagewerken, in Studienbüchern und Lexika (Götze & Hahnemann

1975; Silberer 1976; Haarmann 1977; Heuß & Rabenstein 1979; Kochan & Neuhaus-Siemon 1979; Becher 1981). Darin ist ein Wissen versammelt, das seiner Funktion nach berufsrelevantes akademisches Lehrwissen ist. Es übersteigt in Form und Qualität aufgrund seiner Wissenschaftsfundiertheit das in der prädisziplinären Phase gepflegte Reflexionsniveau. Allerdings entstammen die wissenschaftlichen Befunde mehr fachexternen als fachinternen Anstrengungen. Sie wurden aus verwandten Disziplinen in den facheigenen Wissenskorporus integriert, hauptsächlich und kontinuierlich und mitunter bis in die Gegenwart hinein aus der Psychologie und Soziologie.

Eine Änderung von disziplin-konstituierender Bedeutung ist in den 1990er Jahren beobachtbar als die Aufmerksamkeit in der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik auf die facheigenen Forschungsleistungen gelenkt wird (Roßbach 1996). Deren Intensivierung wird durch eine Methodisierung der Erkenntnisgewinnung nach der Jahrtausendwende mit sich verstärkender Dynamik anhaltend betrieben. In Orientierung am empirisch-quantitativen und empirisch-qualitativen Forschungsparadigma nehmen die facheigenen Forschungsaktivitäten zu, werden thematisch stetig ausgeweitet und differenziert sowie in ihrer methodischen Qualität gesteigert (Roßbach, Nölle & Czerwenka 2001; Hellmich 2008; Heinzel & Panagiotopoulou 2010; Einsiedler 2012). Darunter sind auch eine ganze Reihe von Einzel- und Verbundprojekten, die in wettbewerblichen Verfahren erfolgreich waren und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) oder durch bildungnahe Stiftungen finanziell gefördert wurden. Mit der Einrichtung eines DFG-Graduierkollegs im Jahr 2022 ist erstmalig ein ausgesprochen anspruchsvolles Forschungsformat in der Grundschulpädagogik und -didaktik vertreten (<https://interfach.de/ueber-das-kolleg/>).

Die gelungene Profilierung als Forschungsdisziplin wurde neben einem akademischen Generationenwechsel durch fachinterne Initiativen befördert, mit denen die für eine Wissenschaft unerlässliche kommunikative Infrastruktur geschaffen wurde (Hofstetter & Schneuwly 2010). Dazu gehören die von Wolfgang Einsiedler, Maria Fölling-Albers und Hanns Petillon in den 1990er Jahren erfolgreich betriebene Gründung der „Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ innerhalb der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)“ und die von ihr ausgerichteten regelmäßigen Jahrestagungen, in deren Rahmen zwischenzeitlich eine gezielte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses stattfindet (Einsiedler 2015; Vogt, Kopp & Miller 2018). Hinzu kam 2008 die von Margarete Götz gegründete „Zeitschrift für Grundschulforschung“ (Götz, Breidenstein, Fölling-Albers, Hartinger, Heinzel, Kammermeyer & Vogt 2018). Fachextern wurde insbesondere im Nachgang zum sog. PISA-Schock der Forschungsaufschwung begünstigt durch bildungs- und forschungspolitische Initiativen und Programme staatlicher und nichtstaatlicher Akteure, an denen sich Vertreter:innen der Grundschulpädagogik und -didaktik erfolgreich beteiligten – wie zuletzt an der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ([https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home\\_node.htm](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home_node.htm)).

Im Detail sind die in den letzten Jahrzehnten durchgeführten grundschulpädagogischen und -didaktischen Forschungsaktivitäten in ihren Formaten, ihrem Themenspektrum und ihrem Methodenrepertoire in den über 20 Bänden des „Jahrbuchs Grundschulforschung“ im diachronen Verlauf nachvollziehbar dokumentiert. In gebündelter und thematisch systematisierter Form wurden die gewonnenen Befunde in dem von Uwe Sandfuchs initiierten „Handbuch für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“ publiziert (Einsiedler, Götz, Hacker, Kahlert, Keck & Sandfuchs 2001), das erstmals 2001 erschien und sich mit der vorliegenden überarbeiteten 5. Auflage als wissenschaftliches Standardwerk innerhalb des Faches wie in dessen Außenwahrnehmung etabliert hat.

Mit ihren Forschungsleistungen hat die Grundschulpädagogik und -didaktik zweifelsohne ihren Status und ihr Profil als Wissenschaft gestärkt und stabilisiert. Die disziplinäre Fortschrittsent-

wicklung hinterlässt allerdings mit Blick auf die Profession ein Folgeproblem, das nicht nur in der Grundschulpädagogik und -didaktik sichtbar wird. Forschungswissen ist seiner Funktion und Form nach nicht im Sinne eines technologischen Modells bruchlos als grundschulpraktisches Handlungswissen anwendbar, schon gar nicht in einem Praxisfeld, dessen Kontextbedingungen hoch variabel sind (Reinmann & Kahlert 2007; Tenorth 2012; Eckermann 2018). Die Minimierung oder gar Überwindung der Differenz zwischen Forschungs- und Handlungswissen gehört zu den zukünftigen Herausforderungen der Grundschulpädagogik und -didaktik. Lösungsangebote in Form neuer Forschungsformate werden derzeit diskutiert und erprobt (Donie, Foerster, Obermayr, Deckwerth, Kammermeyer, Lenske, Leuchter & Wildemann 2019). Die vollzogene Entwicklung zu einer forschungsstarken Disziplin zieht nicht nur die klärungsbedürftige Relation verschiedener Wissensformen für die Grundschulpädagogik und -didaktik nach sich, sondern geht auch mit einer Enthaltbarkeit in der Ausarbeitung einer disziplinierten Theorie einher, die unverzichtbarer Bestandteil jeder Wissenschaft ist (Götz 2000; Einsiedler 2015). Ältere und neuere ausbaufähige und diskussionswürdige Ansätze dazu liegen vor (Tenorth 2005; Eckermann 2019; Heinzel 2019; Jung 2021; Duncker 2023).

### 1.3 Das disziplinäre Selbstverständnis der Grundschulpädagogik

Die Forcierung der Theoriearbeit gehörte zu den Diskussionsthemen einer fachinternen Debatte, die in der zweiten Hälfte der 2010er Jahre zur Klärung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik und -didaktik angestoßen wurde (Götz, Miller, Einsiedler & Vogt 2018; Miller, Martschinke, Götz, Hartinger, Kucharz, Liebers & Möller 2019). Der dazu breit und teilweise auch kontrovers geführte Diskurs hat einen vorläufigen Diskussionsstand erreicht, der neben zukünftigen Entwicklungsperspektiven wie etwa verstärkten Internationalisierungsbemühungen auch Aufschluss über die disziplinäre Identität der Grundschulpädagogik und -didaktik als Wissenschaft gibt. Diese agiert nach dem bekundeten Selbstverständnis in einem Feld, auf das sich die Fragestellungen verschiedener Disziplinen richten u. a. der Schulpädagogik, der Fachdidaktiken, der Sonderpädagogik, der Kindheitsforschung, der Lernpsychologie oder der Elementarpädagogik. Im Vergleich zu diesen besitzt die Grundschulpädagogik ein gegenstandsspezifisches Erkenntnisinteresse, das ihr ein Alleinstellungsmerkmal verleiht und zugleich ihre disziplinäre Identität in einem interdisziplinären Feld ausmacht. Als einzige unter den verwandten Wissenschaften befasst sie sich mit der in der ersten öffentlichen Pflichtschule uneingeschränkt für alle Kinder zu leistenden grundlegenden Bildung, ohne diese allerdings auf die institutionellen Grenzen der deutschen Grundschule zu beschränken. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand, der zu diesem disziplinen-eigenen Reflexions- und Forschungsinteresse bislang vorliegt, ist in einem thematisch breiten Spektrum in diesem Handbuch versammelt.

## 2 Systematisch-theoretische Ausrichtungen der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Wer mit grundschulpädagogischem 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 soziale Prozesse in der Grundschule und für 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, sowohl auf Seiten der Forschung als auch in der Praxis, ist die Nutzbarkeit von Erkenntnissen, also der Mehrwert von Forschung auch für die Verbesserung der Praxis, 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 grundschulpädagogische 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 rezipieren 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 bereits 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., 55ff.), erfolgt bei ihm vor dem Hintergrund einer Interpretation pädagogischen Han-

delns in den Werken Herbarths, Pestalozzis und Schleiermachers einerseits (ebd., 7ff.) und der lebensweltlichen Herausforderungen, die durch die Unvermeidbarkeit von Erziehung gegeben sind, andererseits (ebd., 24ff.). Die Ausdifferenzierung von Lebensentwürfen, Kindheitsverläufen und Wertvorstellungen sowie die große Dynamik, mit der sich die Bildungs- und Erziehungserwartungen an Schule als Folge des raschen gesellschaftlichen Wandels verändern (z. B. Migration, Digitalisierung, Klimawandel), unterstreichen die Notwendigkeit, professionelles Handeln in der Schule mit durchdachten Grundbegriffen, auch im Sinne einer Fachsprache, zu beschreiben, zu begründen oder auch zu kritisieren.

- Theodor Ballauff stellt seine Ausarbeitung und Beantwortung „pädagogischer Grundfragen“ (Ballauff 1970, 63ff.) 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., 9ff.). Sein philosophischer Ansatz macht deutlich, dass pädagogisches Handeln sich nicht allein auf eine funktionale Ziel-Maßnahmen-Logik beschränken darf, sondern sowohl die Ziele als auch die Maßnahmen auf der Basis von Wertvorstellungen zu rechtfertigen sind.
- 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 Wissenserwerb 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 (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 den Stellenwert der Grundschule für die Einlösung des Demokratieanspruchs und benennt Probleme, die bis heute die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Grundschule bestimmen: Länge der gemeinsamen Grundschulzeit (ebd., 328ff.), Vermeidung von Unter- und Überforderung (341f.), Gestaltung des Übergangs (348), Anpassung der Vorstellungen über Schulfähigkeit (349), Bestimmung der Kernanliegen grundlegender Bildung (350f.), Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule (352f.).
- Eine Verknüpfung geisteswissenschaftlich abgesicherter Schlussfolgerungen aus erfahrungswissenschaftlich gewonnenen Informationen, die für die Weiterentwicklung von Schule bedeutsam sein können, zeichnet bereits das systematische Denken Ilse Lichtenstein-Rothers aus (1969). 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 freischwebendes 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 Adressat:innen 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 Forschungszugänge in der Grundschulpädagogik

Ähnlich wie in der Erziehungswissenschaft insgesamt lassen sich die grundschulpädagogischen Forschungsrichtungen weit ausdifferenzieren. Im Folgenden werden drei Zugänge der Grundschulforschung dargestellt, die im deutschsprachigen Raum durch Professuren und Forschungsprogramme präsent sind. Darüber hinaus ist auf die grundlegende Bedeutung der systematisch-theoretischen Forschung zu verweisen, die – wie vorstehend ausgeführt – einen ordnenden Gesamtrahmen für alle Forschungsbefunde bereit stellt. Der international-vergleichende Forschungszugang kommt jeweils in den drei folgenden Abschnitten zur Sprache.

#### 3.1 Empirisch-quantitative Forschungszugänge

Empirisch-quantitative Grundschulforschung sieht ihre vorrangige Aufgabe darin, mit quantitativen Methoden theoretische Sätze zu prüfen und auf diese Weise allmählich zur Errichtung eines Theoriegebäudes beizutragen. Typische Forschungsfelder sind das Lernen der Schüler:innen (mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen), die Wirksamkeit (von verschiedenen Formen) des Grundschulunterrichts, die Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen – sowie Wechselwirkungen dieser Aspekte. Eine durch die empirische Befundlage bewährte Theorie wird wiederum als Möglichkeit gesehen, Sachverhalte in der pädagogisch-didaktischen Realität zu erklären und Handlungsempfehlungen aufzustellen. Wegen der quantitativen Erfassung der Wirklichkeit mit klar definierten Anforderungen an die Qualität der Daten und die

damit verbundene quantitativ bestimmte Widerlegung oder Bestätigung von Hypothesen gilt diese Forschung als eine strenge Form der Theorieüberprüfung mit stringenten Möglichkeiten, Erklärungen und Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Üblicherweise geht die quantitativ-empirische Forschung nach dem *deduktiv-hypothetischen Modell* vor: An der Spitze stehen theoretische Sätze aus einem erklärenden Netzwerk von Randbedingungen, Handlungsformen, Handlungsergebnissen usw. Aus diesen leiten sich die Variablen der Untersuchung ab. Durch die systematische Inbezugsetzung dieser Variablen ergeben sich Fragestellungen (und gegebenenfalls Hypothesen als – durch die bisherige Befundlage vermutete – erwartete Antworten). Diese fungieren als Prüfsteine für die Bewährung der allgemeineren theoretischen Aussagen. Die Hypothesen wiederum werden in empirische 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). Als forschungsleitende Frage lässt sich ableiten: Lässt sich durch ein Training der Phonologischen Bewusstheit (A) zu Beginn des 1. Schuljahres der Leselerfolg der Schüler:innen besser unterstützen als ein Lehrgang, in dem der Schwerpunkt ausschließlich auf die Buchstabenkenntnis gerichtet wird (B). Aufgrund der bisherigen Forschungssituation lässt sich die (einseitig gerichtete) Hypothese aufstellen, dass die Förderung der Phonologischen Bewusstheit dem Buchstabentraining überlegen ist. Zur Überprüfung dieser Hypothese sind die beiden Trainings zu erarbeiten (oder auszuwählen) und eine (in diesem Fall) quasi-experimentelle Untersuchung in Schulklassen anzusetzen, von der angenommen wird, dass gezeigt werden kann, ob Training A im Lesenachtest signifikant (also überzufällig) zu mehr Lernerfolg führt als Training B – gegebenenfalls auch moderiert durch die Vorkenntnisse der Schüler:innen. 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. Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn 2023; grundschulspezifisch mit Anwendungen: Einsiedler, Fölling-Albers, Kelle & Lohmann 2013) ausführlich dargestellt sind, z. B. Beobachtung, Einschätzungen mit Skalen, Interview und Fragebogen oder standardisierte Tests. Die Erhebungsmethoden ähneln z. T. denen in der qualitativen Forschung, z. B. dem 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 oder gibt es andere Gründe, die für mögliche Unterschiede verantwortlich sein können, wie z. B. die Professionalität der Lehrpersonen oder eine höhere Motivation der Kinder einer Gruppe (vgl. zum deduktiv-hypothetischen Modell und zu Fehlerquellen Aeppli et al. 2023; Döring 2023).

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 (ebd.). So gilt z. B. aufgrund der hohen Bedeutsamkeit der (Professionalität) von Lehrpersonen (siehe Beitrag 16 in diesem

Band) und der Zusammensetzung der Schulklasse (am prominentesten durch den so bekannten Big-fish-little-pond-Effekt, z. B. Möller & Trautwein 2020) für das Lernen oder das Selbstkonzept der Kinder die Berücksichtigung solcher Effekte durch entsprechende, die hierarchische Struktur der Daten berücksichtigende, statistische Modelle inzwischen als Standard auch in der Grundschulforschung.

Man ist in der Sozialforschung allerdings skeptisch geworden, ob es allumfassende Theorien mit weit reichender Gültigkeit gibt, da – gerade in dem für die Grundschulforschung zentralen Bereich 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. Nicht zuletzt aufgrund des Anspruchs der Grundschule, möglichst allen Kindern gerecht zu werden, werden inzwischen verstärkt Studien durchgeführt, in denen überprüft wird, inwieweit z. B. bestimmte unterrichtliche Maßnahmen für Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen geeignet sind (z. B. Hardy et al. 2011).

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 führt in Grundschulen regelmäßig die internationale Schulleistungserhebung „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS) durch (in Deutschland IGLU), in der repräsentativ der Lernstand beim Lesen, in der Mathematik sowie im naturwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts erhoben wird (siehe Beitrag 6 in diesem Band).

Der umfangreichste Bereich der vergleichenden Pädagogik ist der Systemvergleich. Dabei werden z. B. Strukturen des Bildungssystems, Schulabschlüsse oder Lehrpläne verglichen. Vergleichsstudien greifen dabei zumeist auf qualitativ-rekonstruktive Methoden zurück und sind im Normalfall als fall- bzw. kontextsensible Vergleiche angelegt (Falkenberg 2018). Die international-vergleichende Erziehungswissenschaft steht dabei vor der Herausforderung, Kontexte pädagogischen Handelns nicht mehr nur national zu erfassen, sondern die horizontalen (Raum), vertikalen (Skalen) und transversalen (Zeit) Dimensionen zu erfassen (Parreira do Ameral 2021).

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) „Gegenstände“ (z. B. Länder, Städte) zu vergleichen. Häufig werden dabei 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 2007).

### 3.2 Empirisch-qualitative Forschungszugänge

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, mittels methodisch kontrollierten Fremdverstehens die Sinngebungen von Akteur:innen (subjektiver Sinn) bzw. die in ihren Praktiken und Artefakten prozessierenden überindividuellen Wissensbestände (sozialer Sinn) oder auch (Tiefen-)Strukturen menschlichen Handelns (objektiver Sinn) zu erschließen (Przyborski & Wohlrab-Sahar 2021; Friebertshäuser,

Langer & Prengel 2010; Hollstein & Ullrich 2003). Gleich welcher Sinndimension sie sich dabei zuwendet, ist ein Akteurskonzept grundlegend, das Menschen – Kinder wie Lehrpersonen, Eltern wie Schulleitungen – nicht als kulturellen Ordnungen und Institutionen unterworfen konstruiert, sondern ihre Handlungen und Interaktionen als notwendigerweise wissensgeleitete und zugleich wissensgenerierende Prozesse versteht (Hitzler 2014, 61).

Theoretische Bezüge des qualitativen Forschungszugangs können u. a. zum Pragmatismus, zum symbolischen Interaktionismus, zur Phänomenologie, zur Ethnomethodologie, zum Konstruktivismus sowie zu (post-)strukturalistischen oder psychoanalytischen Positionen hergestellt werden. Als wesentliche Kennzeichen der qualitativen Forschungsrichtung gelten ferner die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion der Forschenden über den Forschungsprozess als Teil der Gegenstandskonstitution und Erkenntnisgenese (Flick 2018).

In der empirisch-qualitativen Richtung der Grundschulforschung geht es um die möglichst unvoreingenommene Beobachtung und Beschreibung der sozialen Praktiken im Grundschulunterricht, um das Interpretieren und Analysieren von menschlichen Selbst-Welt-Verhältnissen, Interaktionszusammenhängen, Materialitäten und Diskursen im und über den Grundschulalltag und schließlich um die empirisch begründete Konstruktion von Typen oder Typologien sowie die Generierung von Hypothesen und Theorien. Qualitative Grundschulforschung ermöglicht es, soziale Erscheinungen in ihrem Kontext, ihrer Komplexität und in ihrer Spezifität zu erfassen, zu beschreiben und zu verstehen. Sie liefert umfassende, detaillierte und unvorhergesehene Erkenntnisse und ist überall dort geeignet, wo eine differenzierte und ausführliche Analyse etwa von konstitutiven Bedingungen (z. B. für Lehr-Lern-Prozesse in der Grundschule) oder Mikroprozessen (z. B. die Lehrer-Schüler-Interaktionen oder die Schüler-Schüler-Interaktionen) des Schulischen geleistet werden soll. Qualitative Grundschulforschung befasst sich mit den Sichtweisen, Deutungsmustern und Orientierungen der Akteur:innen im Hinblick auf Grundschule und Grundschulunterricht, mit den (Lern-)Biographien von Grundschulkindern, mit der Schul- und Unterrichtskultur sowie mit bewusstseins- und handlungsgenerierenden (Tiefen-)Strukturen des Grundschulunterrichts.

Für die qualitativ-empirische Richtung der Grundschulforschung ist ein induktives oder (besser) abduktives Vorgehen kennzeichnend (Reichertz 2013). Statt deduktiv von theoretisch abgeleiteten Hypothesen auszugehen und diese zu überprüfen, zielt sie – anschließend an bestehende Sozial- und Gegenstandstheorien – auf die Entdeckung des Neuen sowie die Transzendenz bisheriger Wissensbestände (Reichertz 2013; Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähne & Scheffer 2018, 90).

*Beispiel:* Es geht um die Frage nach der Einführung von Schüler:innen in die Unterrichtsinteraktion im Anfangsunterricht. In einem ethnografischen Forschungsprojekt wird dann der Anfangsunterricht an kontrastiv ausgewählten Schulen beobachtet. Die Auswahl der Untersuchungsfelder erfolgt nach heuristischen Überlegungen (z. B. unterschiedliche Konzepte wie Jahrgangsmischung und Jahrgangsklassen oder Kontraste in der Zusammensetzung der Schülerschaft von Grundschulklassen). Mit der vergleichenden Untersuchungsanlage können schulkulturelle Rahmungen für die Unterrichtspraxis in den Blick genommen werden. Zugleich kann nach übergreifenden Handlungsanforderungen des Anfangsunterrichts gefragt werden. Die ethnografische Beobachtung erfolgt in mehreren Feldphasen, wobei im Verlauf der Feldaufenthalte die Beobachtungen stärker fokussiert werden. Zunächst geht es um die präzise und detaillierte Beschreibung des Anfangsunterrichts in seinen alltäglichen Vollzügen. Dann erfolgt die Analyse der Beobachtungen, die auf die Rekonstruktion von Strukturierungen und Anforderungen des Anfangsunterrichts gerichtet ist. Zudem wird das Handeln der Schüler:innen und deren Bearbeitung von Lernmaterialien analysiert. Das Ziel der Analyse und Rekonstruktion

grundlegender Handlungsprobleme des Anfangsunterrichts besteht darin, neue Aspekte zu einer Theorie des Unterrichts beizutragen.

Im Unterschied zur quantitativen Richtung kommen in der qualitativen Grundschulforschung keine standardisierten Erhebungs- sowie linear-kanonisierten Auswertungsverfahren zur Anwendung, die auf den Untersuchungsgegenstand appliziert werden. Um der Komplexität sozialer Phänomene Rechnung zu tragen, gilt es, ein gegenstandsadäquates, methodisch flexibles Forschungsdesign zu entwickeln, das an einem Forschungsinteresse ansetzt und dieses im Rahmen eines iterativ-zyklischen Forschungsprozesses weiter ausschärft (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2022). Entgegen einem Missverständnis qualitativer Forschung als ‚weiche‘ Wissenschaft bestehen auch hier hohe Qualitätsansprüche, die sich jedoch aufgrund epistemologischer Prämissen von den Gütekriterien quantitativer Forschung (v. a. Objektivität, Reliabilität, Validität) unterscheiden. Neben der bereits erwähnten Gegenstandsangemessenheit von Fragestellung, Theoriebezügen, Datentypen, Methoden- sowie Fallauswahl zählen dazu die empirische Sättigung des Datenkorpus und der Analyse, die theoretische Durchdringung des empirischen Gegenstandes, die textuelle Gewährleistung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit sowie die Originalität der gewonnenen Erkenntnisse (Strübing et al. 2018).

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. Eine mögliche heuristische Unterscheidung stellt dabei die zwischen dem Forschungsstil der Ethnographie und rekonstruktiv-qualitativen Methoden dar.

*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 (z. B. Hortsch 2015).

*Rekonstruktiv-qualitative Forschung*, wozu interaktionsanalytische, diskursanalytische und hermeneutische Ansätze, aber auch die interviewbasierte qualitative Forschung zählen, zielt auf die Produktion empirisch gehaltvoller Aussagen über Sichtweisen und Orientierungen von Kindern oder Lehrpersonen bezüglich grundschulpädagogischer Fragen, auf Wissensbestände und Subjektivierungsangebote grundschulspezifischer Diskurse oder auf strukturelle Aspekte in grundschulpädagogischen Handlungsfeldern.

Das besondere Potenzial qualitativer Grundschulforschung liegt darin, dass sie die Vielschichtigkeit und Veränderlichkeit ihrer Gegenstände einbezieht, um die Annäherung an kindliche Perspektiven und kindliches Handeln bemüht ist und bisher unbekannte Phänomene zu entdecken vermag. Neuere Arbeiten befassen sich etwa mit der interaktiven Konstitution grundschulischer Handlungspraxis, mit Diskursen und normativen Ordnungen, in die diese Handlungspraxis eingebettet ist, mit Materialitäten und Raumarrangements der Grundschule oder mit der Triangulation komplementierender Analyseperspektiven auf das Forschungsfeld Grundschule.

### 3.3 Bildungshistorische Forschungszugänge

In den letzten Jahrzehnten hat die historische Bildungsforschung national wie international eine breite Ausdifferenzierung ihres Forschungsfeldes erfahren sowohl in theoretischer, methodischer wie thematischer Hinsicht (Kluchert, Horn, Groppe & Caruso 2021). Aus der Vielzahl der Konzepte versprechen für die hier interessierende Grundschulgeschichte vornehmlich drei theoretisch fundierte Forschungsparadigmen einen Erkenntnisgewinn (Tenorth 2018;

Horlacher 2009). Sie sind nicht trennscharf voneinander abgrenzbar und können nachfolgend nur überblicksartig gekennzeichnet werden unter Vernachlässigung der paradigmenern differenzierten Varianten. Ihre Anwendung auf die historische Entwicklung der Grundschule einschließlich ihrer Pädagogik und Didaktik hat in jedem Fall eine Verabschiedung von einer Geschichtsschreibung zur Folge, die sich in reiner Traditionspflege erschöpft.

Dem *ideengeschichtlichen Paradigma* folgen historische Forschungen, die sich mit der Entstehung, Verbreitung, den Wirkungseffekten und dem Wandel von Ideen, Begriffen, Diskursen, und Wissen befassen (Zumhof 2021; Tenorth 2018). Anders als die in der früheren Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gepflegte Ideengeschichte begnügt sich die seit den 1980er Jahren u. a. durch die Cambridge School erneuerte Ideengeschichte nicht mit der textimmanenten Interpretation der Schriften prominenter Pädagog:innen (Horlacher 2009). Vielmehr werden die in Text- und auch in Bildquellen überlieferten Ideen und Wissensbestände in Beziehung gesetzt zu zeitgenössischen Kontexten, die kultureller, religiöser, sozialer, politischer, weltanschaulicher oder auch institutioneller Natur sein können. Welcher Kontext in welchem Umfang gewählt wird, hängt vom jeweiligen Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeiten ab. Methodisch werden für ideengeschichtlich orientierte Studien zumeist qualitative Verfahren bevorzugt (Mietzner 2021). Mit einer quellenbasierten Text-Kontext-Analyse könnte im Falle der Grundschulpädagogik beispielsweise aufgeklärt werden, welche stabilen und instabilen Wechselwirkungen, Abhängigkeiten und Austauschmechanismen zwischen der grundschulpädagogischen Idee der Kindorientierung oder der Lebensweltorientierung mit sozialen, konfessionellen, ideologischen und (bildungs-) politischen Positionen und Programmen im historischen Prozess aufgetreten sind. Innerhalb der grundschulhistorischen Forschung liegt mit der Untersuchung von Vogt (2015) zum „Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR“ eine methodisch elaborierte ideengeschichtliche Studie vor, deren Pendant für die westdeutsche Grundschule noch aussteht.

Beim *sozialhistorischen Paradigma* konzentriert sich das Forschungsinteresse auf die gesellschaftliche Realität von Bildung und Erziehung vorzugsweise in ihren institutionalisierten Formen (Drewek 2021; Tenorth 2018; Zymek 2015). Deren historische Entwicklung wird weniger auf der Basis von überlieferten pädagogischen Texten rekonstruiert als vielmehr auf der Grundlage serieller Daten aus der Vergangenheit. Sie dienen als Quellen, die mit den Mitteln der Statistik aufbereitet und ausgewertet werden, wie etwa Daten zur demographischen und ökonomischen Dynamik, zur Finanzierung von Schulen, zu ihrem Ausbaugrad, zu Schülerströmen und deren Verteilung auf Schularten und Klassenstufen (Lundgreen 2006).

Beginnend von 1800 bis ins 20. Jahrhundert hinein und teilweise darüber hinaus zeigen die umfassenden Befunde der inzwischen weit verzweigten sozialhistorischen Schulforschung nicht nur rein zahlenmäßig die langfristige strukturelle Entwicklung des deutschen Schulsystems auf, sondern auch deren Abhängigkeit von ökonomischen, demographischen wie politischen Verhältnissen und die im diachronen Verlauf auftretende Reproduktion von Bildungsungleichheiten. Dokumentiert sind diese und weitere Forschungsergebnisse in dem mehrbändigen „Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ (Lundgreen 2006), dessen dritter Band zur „Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800 bis 1945“ (Nath & Titze 2016) mit seinen Befunden manche Gewissheiten problematisiert, die noch in der Geschichtsschreibung zur Grundschule kursieren.

Für die grundschulhistorische Forschung erweist sich die sozialhistorische Perspektive für Fragestellungen ergiebig, die jenseits politischer und pädagogischer Bildungsprogramme vergangene Realitäten im Grundschulbereich auf der Basis quantifizierbarer Datenquellen aufklären wollen, sei es auf lokaler, regionaler oder überregionaler Ebene. So könnten z. B. mit den Instrumentarien der sozialhistorischen Forschung die Verlaufsformen und das quantitative Ausmaß der im historischen Prozess stattgefundenen Exklusionen von schulpflichtigen Kindern und Kinder-



gruppen aus der Grundschule untersucht werden, eine Forschung, die nicht nur mit Blick auf die aktuelle Inklusionsdebatte faktenbezogene Erkenntnisgewinne verspricht, zumal wenn sie nicht nur zeitlich, sondern auch regional differenzierend angelegt ist.

Mit dem *historisch-vergleichenden Paradigma*, das neben Länderstudien zwischenzeitlich um Forschungen zu grenzüberschreitenden Globalisierungs- und Transferprozessen im schulischen Bildungsbereich erweitert wurde, werden nationale und ethnische Fixierungen durch Einbezug des Ausländischen, Andersartigen und Fremden durchbrochen (Caruso & Waldow 2021; Schriewer 2007). Der historisch-vergleichende Zugang zielt in seinem Erkenntnisinteresse darauf ab, Unterschiede, Besonderheiten, Ähnlichkeiten, Parallelen und Gemeinsamkeiten in der historischen Entwicklung von in- und ausländischen Schulsystemen und Schularten, ihren Bildungsprogrammen und Curricula, ihren Unterrichtspraktiken und ihrer professionellen Ausstattung zu erforschen. Das kann sowohl in ideen- als auch in sozialgeschichtlicher Konkretisierung geschehen, setzt jedoch in jedem Fall eine vergleichbare Quellenlage im In- und Ausland voraus. Über historisch vergleichende Studien lassen sich für die Primarschulbildung für deren Entwicklungsbedingungen und -stadien nationale Spezifika ebenso identifizieren wie grenzüberschreitende Gleichförmigkeiten, Gleichzeitigkeiten und Verflechtungen (Caruso 2019). Das kann sich in kontextualisierter Weise thematisch auf die vergleichende Rekonstruktion beispielsweise von Institutionalisierungs-, Curricularisierungs- und Professionalisierungsprozesse im Primarschulbereich ebenso beziehen wie auf pädagogische und (fach-)didaktische Diskurse der Vergangenheit.

Unter dem Vorzeichen der historisch-vergleichenden Perspektive hat das historisch der Grundschule zurechenbare Elementarschulwesen (Sandfuchs 2021) in jüngster Zeit eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Mit Einbezug von Ländervergleichen liegen Studien zur historischen Entstehung und Durchsetzung der Jahrgangsgliederung im Elementarschulwesen vor (Caruso 2021; Isensee & Töpfer 2021; Töpfer 2020). Zur „Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen“ (Giorgetti 2021) wird der Kulturaustausch zwischen der Türkei und Deutschland in den ersten Dekaden des 20. Jahrhundert im Sinne der Transferforschung analysiert. Unter deren Vorzeichen könnten mit fachdidaktischem Fokus z. B. die aus dem angloamerikanischen Raum adaptierten Curricula für den wissenschaftsorientierten Sachunterricht der 1970er Jahre in westdeutschen Grundschulen (Thomas 2022) untersucht werden, indem ihr historischer Herkunfts- und der Rezeptionskontext aufgeklärt sowie die im Zuge des Transfers vollzogenen curricularen Veränderungen einschließlich der daran beteiligten Instanzen und Akteur:innen identifiziert werden.

Die grundschul- bzw. primarschulhistorische Forschung kann mit ihren Befunden nicht nur die historischen Entstehungszusammenhänge für aktuelle grundschulpädagogische Theorie- und professionelle Handlungsprobleme erhellen und damit für deren Lösung notwendige Voraussetzungen klären. Darüber hinaus liefert sie ein forschungsbasiertes Wissen über zeitlich stabile wie instabile Erfolgs- und Misserfolgsbedingungen der Grundschularbeit, über das, was sich historisch bewährt hat, was trotz vergangener Anstrengungen dauerhaft ungelöst blieb oder gänzlich gescheitert ist. Der Besitz eines solches Wissens bewahrt die Grundschulpädagogik als Disziplin wie als Profession davor, jede Neuerung ungeprüft als Fortschritt zu begrüßen.

#### 4 Das Studium der Grundschulpädagogik/Grundschuldidaktik

Der Grundschullehrberuf ist von seiner Entstehung bis heute durch eine zunehmende Professionalisierung und Akademisierung gekennzeichnet. Dies spiegelt sich auch im vorliegenden Handbuch durch die Tatsache wider, dass im Vergleich zur vorherigen Ausgabe nun insgesamt fünf Beiträge – statt bisher nur einem – aufgenommen werden konnten, die sich im engeren Sinne mit dem professionellen Handlungsfeld beschäftigen (siehe Beiträge 15 bis 19 in diesem Band). An dieser Stelle mag deshalb ein knapper Überblick über einige Entwicklungen im Bereich Stu-

dium und Qualifikation genügen. In der jüngeren Vergangenheit führte die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) in den meisten Bundesländern zu einer Anpassung an die Struktur einer gestuften Lehrerbildung in einem Bachelor-Master-System. Das Jahr 2010 war zwar als Zielpunkt zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens gesetzt, doch bis heute unterscheiden sich Dauer und Struktur des grundschulpädagogischen Studiums in den einzelnen Bundesländern beträchtlich. In einigen Bundesländern wie Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt und Sachsen besteht das erste Staatsexamen zum Teil mit einem modularisiertem Studium mit Leistungspunkten fort, einige dieser Länder haben das Staatsexamen auch erneut wieder eingeführt, in den anderen Ländern wird das konsekutive Bachelor-Master-System realisiert und schließt mit einer universitären Prüfung ab. In vielen Bundesländern fand eine Studienzeiterverlängerung statt, die zweite Phase der Lehrerbildung wurde durchgängig beibehalten, variiert aber auch in der Dauer je nach Bundesland zwischen 12 und 24 Monaten und wurde teilweise verkürzt. Wurden in der Vergangenheit noch vielfach Anerkennungsprobleme des Grundschullehrberufes gegenüber des Gymnasiallehrberufes konstatiert, die an einer kürzeren Studiendauer, an einem fehlenden wissenschaftlichen Abschluss ohne Promotionsberechtigung, einem geringeren Gehalt, einer höheren Unterrichtsverpflichtung und an geringeren Aufstiegschancen festgemacht wurden (Kucharz 2020), kann mittlerweile eine weitgehende Angleichung festgestellt werden. Gleichwertige wissenschaftliche Standards wurden bereits vor mehr als fünfzig Jahren vom Deutschen Bildungsrat (1972, 133) mit der Begründung gefordert, dass es keinen Wesens- und Wertunterschied zwischen den Lernprozessen am Anfang oder am Ende der Lernstufen gäbe. Die Umsetzung dieser Erkenntnis hat nun in den Bundesländern stattgefunden, in denen die Regelstudienzeit des Grundschullehrantes mit 10 Semestern die gleiche Länge aufweist wie bei allen anderen Lehramtstypen, dazu zählen Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Schleswig-Holstein. In Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Sachsen betragen die Regelstudienzeiten 8 Semester und in Bayern und Hessen 7 Semester (KMK 2022b). Zunehmend mehr Bundesländer drücken die Gleichwertigkeit aller Lehrämter auch durch Gehaltsanpassungen aus, sodass die Eingangsbesoldung für das Grundschullehramt auf A 13 angehoben wurde bzw. noch wird (GEW 2023).

Zur Einhaltung einheitlicher professionsspezifischer Kompetenzen und Standards gibt es Rahmenvorgaben durch die Kultusministerkonferenz (KMK 2019a). Sie sehen beispielsweise vor, dass das Lehramt für Grundschulen verpflichtend fachwissenschaftliche und -didaktische Studieninhalte aus den Fächern Deutsch und Mathematik sowie einem weiteren Fach oder Lernbereich der Grundschule und ein umfassendes bildungswissenschaftliches Studium beinhalten muss. Mit diesem vergleichsweise breiten Fächerspektrum werden die Studierenden des Lehramts für Grundschulen auf ihre zukünftige Rolle als Klassenlehrer:in vorbereitet, die in der Regel die Haupt- und Kernfächer unterrichten. Aus der Logik von Universitäten stellt das breitere Fächerspektrum zuweilen ein Problem für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen insbesondere der grundschulbezogenen Fachdidaktiken dar, weil durch den geringeren Workload pro Fach nicht die Voraussetzungen für eine Promotion erfüllt werden können. Insofern bleiben einige Ungleichheiten trotz formaler Gleichwertigkeit erhalten.

Hinsichtlich der inhaltlichen beruflichen Anforderungen und der bildungswissenschaftlichen Grundlagen gibt es sowohl gleiche Vorgaben für alle Lehrämter als auch professionsspezifische Unterschiede. Die Kompetenzanforderungen für die zentralen Aufgaben des Lehrberufes, zu denen das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren zählen, formuliert die KMK (2022a) für alle Lehramtstypen gleich. Die aktuellen Ergänzungen beziehen sich beispielsweise auf Querschnittsthemen wie die inklusionsorientierte und digitale Bildung. Ein primarstufenspezifisches Kompetenzprofil wird in den Mindestanforderungen für die Ausbildung für das

Grundschullehramt hingegen in den fächerspezifischen Anforderungen der KMK (2019b) gezeichnet. Hier heißt es, dass die Studienabsolvent:innen den Auftrag haben, Bildung grundzulegen, und zwar theoretisch-systematisch und forschungsorientiert erschlossen, anwendungsorientiert erprobt und wissenschaftsbasiert reflektiert (KMK 2019b, 64). Insgesamt werden 25 Mindestanforderungen gemeinsam für das primarstufenspezifische und bildungswissenschaftliche Kompetenzprofil formuliert, die für die Ausbildung für das Grundschullehramt einen zentralen Rahmen abstecken. 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. der Bildungsbegriff, Theorien zur Auswahl und Gestaltung von Lernangeboten, Strukturen und didaktische Prinzipien grundschulrelevanter Fächer, der förderliche Umgang mit Heterogenität, die Diagnose und Förderung kognitiver, sozialer und emotionaler Fähigkeiten, die Leistungsbewertung, Ergebnisse der Grundschul- und Kindheitsforschung, Übergänge in die Grundschule bzw. in weiterführende Schulen.

Jenseits der formalen Vorgaben wurde und wird für die Lehrerbildung nahezu immerwährend ein dringender Reformbedarf konstatiert, was u. a. mit der vielfachen Marginalisierung der Lehrerbildung an den Universitäten zusammenhängt. Zur Gegensteuerung hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den Jahren 2014 bis 2023 bundesweit rund eine halbe Milliarde Euro in das Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ investiert, um die Position der Lehrerbildung an den Hochschulen zu stärken und die verschiedenen beteiligten Institutionen und Fachbereiche besser zu vernetzen (van Ackeren 2020). Auch wenn eine derartige Programmfinanzierung nicht unumstritten ist, hat die Lehrerbildung offensichtlich ihre Sichtbarkeit und Wertschätzung erhöhen und nachhaltige Strukturen für eine verbesserte Lehrerbildung schaffen können.

Häufig wird das Ziel verfolgt, einen engeren Berufsfeldbezug in das Studium zu integrieren und dies mit einem hohen Grad an Wissenschafts-, Reflexions- und Forschungsorientierung zu verbinden. Das hochschuldidaktische Prinzip des Forschenden Lernens avanciert dabei zu einem „umbrella concept“ (Huber 2018). Systematisierungsversuche unterscheiden verschiedene Zielsetzungen, die von der forschungsmethodischen Kompetenz und dem Aufbau einer forschenden Grundhaltung bis hin zu einer kritisch-reflexiven Kompetenz von Forschungsergebnissen und Publikationen reichen (Mertens, Schumacher & Basten 2020). Zur hochschuldidaktischen Umsetzung sind zahlreiche Konzepte entwickelt worden, die sich beispielsweise in forschungsorientierten Praxisphasen oder in Hochschullernwerkstätten konkretisieren; auch die Arbeit mit Fällen und Unterrichtsvideos, die über entsprechende Archive und Portale zugänglich gemacht werden, spielt eine zunehmende Rolle. Dabei besteht die Hoffnung, dass durch die Situierung, welche durch die konkrete Forschungsaufgabe entsteht, träges Wissen verhindert wird (z. B. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović 2004).

Insgesamt betrachtet, kann in formaler und inhaltlicher Hinsicht von einem recht erfolgreichen – jedoch keineswegs abgeschlossenen – Prozess gesprochen werden, das Grundschullehramt sowohl innerhalb der Hochschulen zu positionieren als auch für die gesellschaftlichen Herausforderungen zu profilieren. Insofern besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Professions- und der Disziplinentwicklung (Einsiedler 2015). Für die Disziplin ist es existentiell, nicht nur zukünftige Lehrer:innen zu professionalisieren, sondern auch Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen (Götz et al. 2018; Vogt et al. 2018). Durch den Ausbau grundschulbezogener Forschung und Kommunikationsnetzwerke konnten deren Karrierewege gestärkt werden. Universitäre Strukturen stellen allerdings gerade für Qualifikant:innen aus der Grundschulpädagogik und -didaktik weiterhin Erschwernisse dar, beispielsweise bezüglich der Promotions- und Habilita-

tionsrechte. Ob die Professionalisierung und Akademisierung des Grundschullehrberufes auch in den kommenden Jahren weiterhin eine positive Entwicklung nehmen wird, ist angesichts des akuten, bis in die Mitte der 2030er Jahre weiter zunehmenden Lehrkräftemangels, wie er übereinstimmend von der KMK (2022c) und Bildungsforscher:innen prognostiziert wird (Klemm 2022), fraglich. Gegenwärtig werden je nach Bundesland alternative Qualifikationswege in den Lehrberuf geschaffen, häufig mit erheblichen Verkürzungen, die die wissenschaftlich fundierte, praxisreflexive und professionsorientierte Lehrerbildung in Frage stellen (van Ackeren 2020, 57). Die Folgen für die Kompetenzentwicklung der unterrichtenden Personen im Vergleich zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften bedürfen noch einer umfassenden Evaluation, die Gefahr einer De-Professionalisierung wird vielfach angenommen. Verschiedene Fachgesellschaften fordern deshalb, dass bei allen alternativen Qualifikationswegen, die in sehr unterschiedlichen Formaten für Seiten- und Quereinstiege in den Lehrberuf in den Bundesländern geschaffen und in Zukunft entwickelt werden, die gültigen wissenschaftlichen Standards der Lehrerbildung eingehalten werden und alle unterrichtenden Personen die gleichen wissenschaftlichen Qualifikationen erwerben müssen (GEBF 2023). Mit spezifischem Bezug zum Grundschullehramt formulierte die Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE in einem Positionspapier bereits 2017 entsprechend, dass die Äquivalente eines Vollzeitstudiums in den Disziplinen der Grundschulpädagogik und der Fachdidaktiken der grundschulrelevanten Unterrichtsfächer erfüllt sein müssten – je nach Vorgaben der jeweiligen länderspezifischen Lehrerausbildungsgesetze.

## 5 Konzept und Aufbau des Handbuches

Das Handbuch repräsentiert den *State of the Art*, das zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung vorliegende Fachwissen, also den Forschungs- und Diskussionsstand zu einem Thema. Die Arbeits- und Forschungsfelder der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik werden systematisch und ausgewogen dargestellt. Es sind hohe Qualitätsstandards angestrebt, die sich unter anderem dadurch zeigen, dass historische, empirische und auch internationale Perspektiven aufgezeigt werden.

Das Handbuch verbindet die Systematik eines Lehrbuches mit der ausführlichen Begriffs- und Themenbehandlung eines Lexikons. Das Sachregister erschließt die Inhalte des Handbuchs zusätzlich. Die Gliederung des Handbuchs folgt systematisch den Teilbereichen von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik:

Kapitel 1 befasst sich zum einen mit den *institutionellen Merkmalen und Entwicklungen der Grundschule* – historisch, aktuell und perspektivisch, national und international. Dabei werden institutionsübergreifende Aspekte wie Vorschulerziehung und Elementarbildung ebenfalls in den Blick genommen. Zum anderen sind *Professionsentwicklung und professionelles Handeln in der Grundschule* Themen von Beiträgen, die auch die institutionsübergreifenden Fragestellungen einschließen.

Kapitel 2 nimmt die *Grundschul Kinder* in den Blick und bearbeitet differenziert ihre sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Einstellungen zur Schule (2.1). Es geht sodann den sich daraus ergebenden pädagogischen Grundfragen und Aufgaben nach (2.2).

In Kapitel 3 wird die *Grundschule als didaktisch-methodisches Handlungsfeld* betrachtet. Im ersten Unterkapitel (3.1) werden Auswahl und Begründung von Zielen und Inhalten des Unterrichts dargestellt. Im Folgenden stehen die spezifischen Konzeptionen und Formen des Unterrichts der Grundschule im Mittelpunkt (3.2).

In Kapitel 4 geht es um die *fachlichen und überfachlichen Ziele und Inhalte des Unterrichts*. Zunächst werden die Grundschulfächer und -lernbereiche dargestellt. Dabei sind für Deutsch,

Mathematik, Sachunterricht und die Varianten des Religions- und Ethikunterrichts entsprechend ihrer Komplexität jeweils mehrere Beiträge zu finden (4.1). Die fächerübergreifenden Aufgabenfelder, wie zum Beispiel Medienerziehung und Sexualerziehung, bilden das letzte Unterkapitel (4.2)

Den Autor:innen wurden für die Abfassung ihrer Beiträge die folgenden *Kriterien* vorgegeben:

- Systematische Darstellung des aktuellen Diskussionsstandes, gegebenenfalls auch unter Berücksichtigung konträrer Positionen
- Darstellung der historischen Entwicklung des Sachverhalts, soweit diese für das Verständnis des gegenwärtigen Diskussionsstandes erforderlich ist
- Darstellung des themenrelevanten Forschungs- und Diskussionsstandes
- Erörterung von Theorie-Praxis-Fragen sofern erforderlich
- Einbettung des Sachverhaltes in den Gesamtkontext der (Grund-)Schule und gegebenenfalls Berücksichtigung internationaler Perspektiven
- Erwünscht ist eine sehr gute Verständlichkeit des Textes, besondere „Didaktisierungsmaßnahmen“ sind nicht erforderlich.

Mit diesen Vorgaben ist die Hoffnung auf eine möglichst gewinnbringende Nutzung des Handbuchs verbunden.

## Literatur

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2023). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 5. Aufl., Bad Heilbrunn. ■ Ballauff, T. (1970). Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. 3. Aufl., Heidelberg. ■ Becher, H. R. (Hrsg.) (1981). Taschenbuch des Grundschulunterrichts. Baltmannsweiler. ■ Bologna Erklärung (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna, 19.6.1999. [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/bologna\\_deu.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/bologna_deu.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (Abruf am 23.8.2023). ■ Brezinka, W. (1978). Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie, der Erziehung und der praktischen Pädagogik. München u. a. ■ Brückl, H. (1933). Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens. München u. a. ■ Caruso, M. (2019). Eigensinn, Nationale Referenz und Strukturbildung. Die deutsche Grundschule in ihrer Transnationalität. Zeitschrift für Grundschulforschung 12(2), 457-474. ■ Caruso, M. (2021). Vorteil des Ungefähren. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen. Zeitschrift für Pädagogik 67(2), 203-221. <https://doi.org/10.3262/ZP2102203> ■ Caruso, M. & Waldow, F. (2021). Historisch-vergleichende Bildungsforschung, Transnationalisierung/Transnationalität. In C. Kluchert, K.-P. Horn C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, 79-89. ■ Denzel, F. (1953/1964). Erstunterricht. Grundlagen und Gestaltung. 3. Aufl., München. ■ Deutscher Bildungsrat (1972). Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen von der Bildungskommission. 4. Aufl., Stuttgart. ■ DGfE – Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017). Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger). [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/GFPP/2017\\_Stellungnahme.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf) (Abruf am 17.7.2023). ■ Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren (1954ff.). Berlin. ■ Donie, C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G., Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg.) (2019). Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden. ■ Döring, N. (2023). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6. Aufl., Heidelberg. ■ Drewek, P. (2021). Sozial- und Strukturgeschichte. In C. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, 29-42. ■ Duncker, L. (2023). Zwischen Kindheit und Kultur. Grundzüge einer Theorie der Grundschule. München. ■ Eckermann, T. (2018). Zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik – Theorie für die Praxis oder Theorie der Praxis? In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, S. Letmathe-Henke, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden, 101-106. ■ Eckermann, T. & Kabel, S. (2019). Allen anderes anders – Grundlegende Bildung im Widerspruch? Zeitschrift für Grundschulforschung 12(2), 259-273. ■ Eckhardt, K. (1922). Die Grundschule. 2. Band: Der weiterführende Unterricht im zweiten, dritten und vierten Schuljahr. Langensalza. ■ Eckhardt, K. (1921/1937). Die Grundschule. 1. Band: Das erste Schuljahr in der Arbeitsschule. 14. Aufl., Langensalza. ■ Eckhardt, K. (1938). Grundschulbildung. 2. Aufl., Dortmund u. a. ■ Einsiedler, W. (2012). 20 Jahre empirisch-quantitative Grundschulforschung: Rückblick und Aus-

blick. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.). Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden, 19-38. ■ Einsiedler, W. (2015). Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn. ■ Einsiedler, W., Fölling-Albers, M., Kelle, H. & Lohrmann, K. (2013). Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung – eine Handreichung. Münster. ■ Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahlert, J., Keck, R. W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2001). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. ■ Falkenberg K. (2018). Permanenter Vergleich. Methodologische Überlegungen zu einer an der Grounded-Theory-Methodologie orientierten international vergleichenden Forschung. *Tertium Comparationis* 24(1), 107-134. ■ Fischer, A. (1928). Werdegang und Geist der Grundschulerziehung. In K. Eckhardt & S. Konetzky (Hrsg.). *Grundschularbeit*. Langensalza, 16-38. ■ Flick, U. (2018). An Introduction to Qualitative Research. 6. Aufl., Los Angeles u. a. ■ 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. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(5), 727-747. ■ Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl., Weinheim u. a. ■ GEBF – Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (2023). Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). [https://doinggeoandethics.files.wordpress.com/2023/07/geb\\_f\\_stellungnahme\\_2023\\_07\\_24.pdf](https://doinggeoandethics.files.wordpress.com/2023/07/geb_f_stellungnahme_2023_07_24.pdf) (Abruf am 23.8.2023). ■ GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2023). A 13: Stand der Dinge. <https://www.gew.de/ja13/a13-stand-der-dinge> (Abruf am 18.9.2023). ■ Giorgetti, F.M. (2021). Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In I. Lohmann & J. Böttcher (Hrsg.). *Türken- und Türkebilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer*. Bad Heilbrunn, 167-194. ■ Götz, M. (2000). Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 46(4), 525-539. <https://doi.org/10.25656/01:6911> ■ Götz, M. (2018). Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, S. Letmathe-Henke, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.). *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden, 22-38. ■ Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, S. Letmathe-Henke, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.). *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden, 81-91. ■ Götz, M., Breidenstein, G., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kammermeyer, G. & Vogt, M. (2018). 10 Jahre „Zeitschrift für Grundschulforschung“. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 1-6. ■ Götze, B. & Hahnmann, R. (Hrsg.) (1975). *Grundschulpädagogik im Überblick*. Bad Heilbrunn. ■ Haarmann, D. (Hrsg.) (1977). *Lernen und Lehren in der Grundschule. Studienbuch für den Unterricht der Primarstufe*. Braunschweig. ■ Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Buttner, G. & Luhken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), 819-833. <https://doi.org/10.25656/01:8783> ■ Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12(2), 275-287. ■ Heinzel, F. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.) (2010). *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Entwicklungslinien und Befunde*. Baltmannsweiler. ■ Hellmich, F. (Hrsg.) (2008). *Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn. ■ Heuß, G. E. (1979). *Grundschulpädagogik – Zum Selbstverständnis des Faches*. In G. E. Heuß & R. Rabenstein (Hrsg.). *Grundschuldidaktik Teil 1: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung*. München, 22-28. ■ Heuß, G. E. & Rabenstein, R. (Hrsg.) (1979). *Grundschuldidaktik Teil 1: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung*. München. ■ Hitzler, R. (2014). *Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen“ Sozialforschung*. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden, 55-72. ■ Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2010). *Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie*. *Zeitschrift für Pädagogik* 56(5), 678-702. <https://doi.org/10.25656/01:7165> ■ Hollstein, B. & Ullrich, C. G. (2003). Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. *Soziologie* 32(4), 29-43. ■ Holtz, K. L. (2008). *Einführung in die systemische Pädagogik*. Heidelberg. ■ Horlacher, R. (2009). *Historische Methoden*. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, L. Klee & J. Oelkers (Hrsg.). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. a., 410-423. ■ Hortsch, W. (2015). *Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland*. Bad Heilbrunn. ■ Huber, L. (2018). Looking underneath the umbrella. About the variance of meanings of ‚Learning by research‘. *Learning through Inquiry in Higher Education: Current Research and Future Challenges (INHERE 2018)*. München, 8. bis 9.3.2018 (German Medical Science GMS Publishing House, Doc13) Düsseldorf. <https://dx.doi.org/10.3205/18inhere13> ■ Huschke-Rhein, R. (2003). *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik*. 2. Aufl., Weinheim u. a. ■ Isensee, F. & Töpfer, D. (2021). *Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen. Schülerentwicklung und Jahrgangsgroupierung in Preußen und den USA im 19. Jahrhundert*. *Zeitschrift für Pädagogik* 67(2), 166-185. <https://doi.org/10.3262/ZP2102166> ■ Jung, J. (2020). *Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie*. Stuttgart. ■ Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte EXPERTISE mit Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am*

14.3.2022 veröffentlichte Berechnung „Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035“. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31\\_Expertise\\_Klemm\\_Entwicklung\\_von\\_Lehrkraeftebedarf\\_und\\_-angebot\\_in\\_Deutschland\\_bis\\_2035-final.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf) (Abruf am 17.7.2023). ■ Kluchert, C., Horn, K.-P., Groppe, C. & Caruso, M. (Hrsg.). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn. ■ KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019a). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997 i. d. F. vom 14.3.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1997/1997\\_02\\_28-RV\\_Lehramtstyp\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf) (Abruf am 14.7.2023). ■ KMK (2019b). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.5.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) (Abruf am 20.6.2023). ■ KMK (2022a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 7.10.2022. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (Abruf am 20.6.2023). ■ KMK (2022b). Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 25.10.2022. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB\\_veroeff-2022.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf) (Abruf am 20.6.2023). ■ KMK (2022c). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_233\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf) (Abruf am 23.8.2023). ■ Kochan, B. & Neuhaus-Siemon, E. (Hrsg.) (1979). Taschenlexikon Grundschule. Königstein/Ts. ■ Kucharz, D. (2020). Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe in Deutschland. Journal für LehrerInnenbildung 20(3), 26-33. ■ Lichtenstein-Rother, I. (1969). Schulanfang. Pädagogik und Didaktik der beiden ersten Schuljahre. 7. Aufl., Frankfurt a. M. u. a. ■ Lichtenstein-Rother, I. & Röbe, E. (1982). Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim u. a. ■ Lundgreen, P. (2006). Editorial: Historische Bildungsforschung auf statistischer Grundlage. Datenhandbücher der deutschen Bildungsgeschichte. In P. Lundgreen (Hrsg.). Bildungsbeteiligung: Wachstumsmuster und Chancenstrukturen 1800-2000 (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 7). Wiesbaden, 5-11. ■ Meiers, K. (Hrsg.) (1999). Erwin Schwartz und sein Beitrag zur Reform der Grundschule. Heinsberg. ■ Mertens, C., Schumacher, F. & Basten, M. (2020). Metadiskurs „Forschendes Lernen“. Die Systematik in den Systematisierungsversuchen. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.). Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster u. a., 11-30. ■ Mietzner, U. (2021). Qualitative Methoden. In C. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, 127-136. ■ Miller, S., Martschinke, S., Götz, M., Hartinger, A., Kucharz, D., Liebers, K. & Möller, K. (2019). Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.). Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden, 22-33. ■ Mitter, W. (1996). Vergleichende Erziehungswissenschaft. In H. Hierdeis & T. Hug (Hrsg.). Taschenbuch der Pädagogik. Band 2. Baltmannsweiler, 494-506. ■ Möller, J. & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 187-209. ■ Nath, A. & Titze, H. (Hrsg.) (2016). Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band III: Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland. Göttingen. ■ Neuhaus-Siemon, E. & Kochan, B. (Hrsg.) (1979). Taschenlexikon Grundschule. Königstein/Ts. ■ Parreira do Amaral, M. (2021). Horizontal, vertical and transveral comparison – Making a case for case studies. Tertium Comparationis 27(2), 181-196. ■ Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5. Aufl., Berlin u. a. ■ Reichertz, J. (2013). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2. Aufl., Wiesbaden. ■ Reinmann, G. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2007). Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich u. a. ■ Roßbach, H.-G. (1996). Lage und Perspektiven der empirischen Grundschulforschung. Empirische Pädagogik 10(2), 167-191. ■ Roßbach, H.-G., Nölle, K. & Czerwenka, K. (Hrsg.) (2001). Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Opladen. ■ Rother, I. (1955). Schulanfang. Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schuljahren. Frankfurt a. M. u. a. ■ Sandfuchs, U. (2021). Geschichte des niederen Schulwesens. In E. Matthes, S. Kesper-Biermann, J.-W. Link & S. Schütze (Hrsg.). Studienbuch Erziehung- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, 135-156. ■ Schriewer, J. (Hrsg.) (2007). Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt a. M. u. a. ■ Schwartz, E. (Hrsg.) (1970a). Grundschulkongreß 69. Band 1: Begabung und Lernen im Kindesalter. Frankfurt a. M. ■ Schwartz, E. (Hrsg.) (1970b). Grundschulkongreß 69. Band 2: Ausgleichende Erziehung in der Grundschule. Frankfurt a. M. ■ Schwartz, E. (Hrsg.) (1970c). Grundschulkongreß 69. Band 3: Inhalte grundlegender Bildung. Frankfurt a. M. ■ Silberer, G. (1976). Einführung in die Grundschulpädagogik. Bochum. ■ Stichweh, R. (2013). Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld. ■ Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung: Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie 47(2), 83-100. ■ Tenorth, H.-E. (2005). Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In M. Götz & K. Müller (Hrsg.). Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung. Wiesbaden, 17-30. ■ Tenorth, H.-E. (2012). Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – Zur Logik fachdidaktischer Analysen. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rohnagel, L.-H. Schön,

H. J. Vollmer & G. Weigand (Hrsg.). Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Münster u. a., 11-28. ■ Tenorth, H.-E. (2018). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl., Wiesbaden, 154-185. ■ Thomas, B. (2022). Wissenschaftsorientierung als konzeptioneller Anspruch. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.). Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl., Bad Heilbrunn, 255-261. ■ Töpfer, D. (2020). Der Weg zur Jahrgangsklasse. Zur Implementierung von Alter als Zuordnungs- und Gliederungseinheit im Schulwesen. In J. Stiller, C. Laschke, T. Nesyba & U. Salschke (Hrsg.). Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung. Frankfurt a. M., 139-164. ■ van Ackeren, I. (2020). Lehrkräftebildung als gesamtuniversitäre Aufgabe. Erziehungswissenschaft 31(60), 57-61. ■ Vogt, M. (2015). Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn. ■ Vogt, M., Kopp, B. & Miller, S. (2018). Bericht über die vom BMBF geförderte Nachwuchstagung. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, S. Letmathe-Henke, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden, 304-311. ■ Zierer, K. (2010). Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 56(3), 402-413. <https://doi.org/10.25656/01:7154> ■ Zumhof, T. (2021). Ideengeschichte. In C. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, 69-78. ■ Zymek, B. (2015). Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? Die Deutsche Schule 107(2), 203-221. <https://www.waxmann.com/artikelART101680> (Abruf am 19.1.2024).



Die Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik hat sich in den letzten Jahrzehnten als eine forschungsstarke wissenschaftliche Disziplin etabliert. Sie bearbeitet in Forschung und Lehre die spezifischen Aufgabenfelder und Probleme der Grundschule auch mit internationalen Bezügen. Dieses Handbuch spiegelt die thematische Breite der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik sowie ihren wissenschaftlichen Anspruch wider.

Das Handbuch ist systematisch angelegt und informiert in seinen forschungsbasierten Beiträgen über die pädagogisch-didaktischen Grundlagen für professionelles Handeln in den Lernbereichen und Fächern der Grundschule.

Die in dem Band versammelten Themen werden fundiert und differenziert auf der Basis des aktuellen Wissens- und Forschungsstandes sowie mit Bezügen zur pädagogischen Praxis bearbeitet. Somit bietet das Handbuch einen fundierten Überblick u. a. über die institutionelle Verfassung und professionelle Ausstattung der Grundschule, über die Heterogenität der Grundschul Kinder sowie über pädagogische und didaktische Handlungsfelder mit fachspezifischer und fächerübergreifender Konkretisierung.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt.  
utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-8836-5



9 783825 288365



QR-Code für mehr Infos und  
Bewertungen zu diesem Titel

[utb.de](http://utb.de)