

Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft

Margarete Götz

Abstract

Der Beitrag befasst sich in historischer Absicht mit der Entwicklung der Grundschulpädagogik als Wissenschaft, indem er nach den Merkmalen und Leistungen fragt, mit denen im historischen Prozess nachweisbar ihre wissenschaftliche Profilierung erreicht oder auch versäumt wurde. Auf der Basis der dabei gewonnenen Befunde werden abschließend Probleme identifiziert, die für den zukünftigen Fortbestand der Grundschulpädagogik diskussionswürdig sind.

1. Einleitung

Wenn sich die universitären Vertreter und Vertreterinnen der Grundschulpädagogik – wie 2016 geschehen – zu ihrer 25. Jahrestagung treffen, dann ist ein solches Jubiläum der prädestinierte Anlass, sich der Entwicklung und des aktuellen Zustandes der eigenen Disziplin zu vergewissern sowie deren Zukunftsaussichten zu erörtern. Die Auseinandersetzung damit blieb im bisherigen Binnendiskurs der Grundschulpädagogik eine Ausnahmeerscheinung, auch nachdem sich mit der Gründung der DGfE-Kommission »Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe« Ende der 1990er-Jahre die fachliche Kommunikation verselbstständigte (vgl. Götz 2000; Einsiedler u. a. 2014; Einsiedler 2015). Der Beitrag fokussiert dieses Desiderat, ohne es vollends oder gar abschließend bearbeiten zu können. Das ist aus Platzgründen nicht möglich, mehr aber noch, weil anders als im Falle der Erziehungswissenschaft für die Grundschulpädagogik als zugehörige schulstufenspezifische Teildisziplin keine gesonderten Datensätze vorhanden sind, die verlässlich über ihren Personenkorpus, ihre Theorie-, Lehr- und Forschungsleistungen oder die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses Auskunft geben (vgl. Horn 2003; Fatke/Oelkers 2014; Koller u. a. 2016). Trotzdem soll versucht werden, im Rückblick auf die bisherige Entwicklung nach der Herausbildung von Merkmalen und Leistungen zu fragen, die der Grundschulpädagogik den Rang einer Wissenschaft verleihen. Als ausgewählte Prüfkriterien dafür dienen in Orientierung an der Wissenschaftsforschung in soziologischer Hinsicht die Muster der Institutionalisierung der universitären Grund-

schulpädagogik und in epistemologischer Perspektive die Reflexions- und Wissenstypen, die im historischen Prozess nachweisbar sind (Tenorth 2010; Stichweh 2013). Dabei folgt die Analyse keinem streng chronologischen Vorgehen, sondern geschieht entlang eines zweigeteilten gruppierenden Überblicks, der in Abhängigkeit von der Funktion, Form und dem Niveauespruch der grundschulpädagogischen Reflexion periodisiert wird. Er erstreckt sich zunächst auf deren voruniversitäre und danach auf die universitäre Entwicklungsphase. Im Fazit sollen bilanzierend Probleme aufgezeigt werden, die für die zukünftige Entwicklung des Faches diskussionswürdig sind.

2. Die Entwicklung der Grundschulpädagogik als Wissenschaft

Systemtheoretisch kann eine wissenschaftliche Disziplin u. a. als Kommunikationsgemeinschaft verstanden werden, die dauerhaft institutionalisiert ist und nach anerkannten theoretischen und methodischen Standards Probleme bearbeitet (vgl. Stichweh 2013). Solchen Ansprüchen nähert sich die Grundschulpädagogik erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts an. Als Reflexionsform über die Grundschule ist sie jedoch bereits früher existent.

2.1 Voruniversitäre Entwicklungsphase

Die voruniversitäre Phase der Grundschulpädagogik beginnt spätestens mit der Gründung der Grundschule in der Weimarer Zeit und erstreckt sich zeitlich über politische Systemwechsel hinweg bis in die 1960er-Jahre, auch im Falle der vormaligen Unterstufe im Schulsystem der DDR (vgl. Wiegmann 2012; Vogt 2015). Weder als etablierte Fachbezeichnung noch als institutionell verankerte Kommunikationsgemeinschaft ist die Grundschulpädagogik in dieser Zeit präsent. Betrieben wird die Reflexion über die Grundschule jenseits der zeitgenössischen akademischen Pädagogik hauptsächlich von einem Personenkreis, der aus bewährten Schulmännern, vereinzelt auch aus bewährten Schulfrauen besteht (vgl. z. B. Eckhardt 1921, 1938; Weigl 1931; Rother 1955). Aus ihren Reihen stammt auch Karl Eckhardt, ein Schulrat aus dem hessischen Biedenkopf, der als Autor an publizistisch prominenter Stelle – in dem von Nohl und Pallat (1928ff.) herausgegebenen mehrbändigen Handbuch der Pädagogik – in der Weimarer Zeit den Eintrag über die neu gegründete Grundschule verfasst hat. Deren reformpädagogisch inspiriertes Bildungsprogramm, das der Artikel als Thema

behandelt, wird in gegenseitiger Vermengung von Reflexion und Ambition vorrangig als eine unterrichtspraktisch einzulösende und nicht als eine wissenschaftlich zu bearbeitende Aufgabe dargestellt (vgl. Eckhardt 1928).

Dieser auf die Konstruktion von beruflichem Handlungswissen konzentrierte Reflexionstypus wiederholt sich verstärkt in Monografien, die sich in der voruniversitären Phase explizit mit der Grundschule befassen. Ihre Anzahl bewegt sich anders als heute in noch überschaubaren Grenzen, da die Grundschule wegen ihrer organisatorischen und professionellen Zugehörigkeit zur Volksschule bis in die 1960er-Jahre hinein in die zeitgenössische Reflexion zur Volksschularbeit einbezogen war (vgl. Huber/Prestel 1952). Wenn sie dennoch losgelöst davon eine gesonderte publizistische Aufmerksamkeit in Monografien erfuhr, so konzentrierten sich diese vornehmlich auf die pädagogische und unterrichtsmethodische Binnengestaltung der Grundschule mit bevorzugter Fokussierung auf den Erst- und Anfangsunterricht.¹ Dieser bleibt ein Dauer- und Lieblingsthema der Grundschulpädagogen bis in die Gegenwart hinein.

Ungeachtet dieser thematischen Kontinuität verbindet die monografischen Publikationen der voruniversitären Phase als Gemeinsamkeit die Adressierung an angehende und berufstätige Lehrkräfte. Ihnen sollen nach den erklärten Publikationsabsichten Hilfen, Anregungen, Empfehlungen und Ermunterungen zur Durchführung eines zeitgenössisch als innovativ deklarierten Anfangsunterrichts gegeben werden (vgl. z. B. Eckhardt 1921; Brückl 1933; Rother 1955). Demzufolge ist in den Schriften ein Wissenstypus anzutreffen, der ein breites Spektrum an praxistauglichen Informationen bereitstellt, etwa über Stoffverteilungspläne, konkrete Unterrichtssequenzen oder schulische Alltagsrituale (vgl. dies.).² Nach Reflexionsform und -niveau ist das von Schulpraktikern erzeugte Wissen nicht identisch mit aus wissenschaftlicher Distanz gewonnenen Erkenntnissen, die jedoch vor allem mit Bezug auf das Grundschulkind keineswegs gänzlich ignoriert werden. Das belegen die Literaturreferenzen der einschlägigen Publikationen, in denen sich bereits in den 1920er-Jahren eine Allianz zwischen grundschulpädagogischer Reflexion und Psychologie ankündigt, die sich in der Folgezeit über alle wechselnden psychologischen Paradigmen hinweg verfesti-

1 Die einschlägigen Publikationen erreichten teilweise über politische Systemwechsel hinweg hohe Auflagen. Vgl. Brückl (1933, ⁷1967), Denzel (1953, ³1964), Eckhardt (1921, ¹¹1929), Faulbaum (1923), Kern (1932), Rother (1955, ⁷1969), Wittmann (1929; ³1939).

2 Im Falle der ehemaligen DDR ist dieser Wissenstypus kontinuierlich bis zur Wende in der seit 1954 monatlich erscheinenden Lehrerzeitschrift »Die Unterstufe« ausgiebig vertreten (vgl. Vogt 2015). In Westdeutschland erscheint erst gegen Ende der 1960er-Jahre mit »»Die Grundschule«« ein gesondertes Periodikum.

gen und verstetigen wird (vgl. Einsiedler 2012).³ Trotz Berufung auf zeitgenössisch namhafte Psychologen genügt die in der voruniversitären Phase dominierende Reflexion weder in theoretischer noch in methodischer Hinsicht wissenschaftlichen Ansprüchen. Sie erzeugt ein Wissen von und für die Praxis, das aber deswegen für die konkrete Grundschularbeit nicht folgenlos gewesen sein muss. Ausnahmen von dieser Art der Wissensproduktion sind historisch durchaus existent, auch wenn sie keine Wirkungsmächtigkeit in den praxisbezogenen Reflexionsmustern erlangten. So sind grundschulrelevante Themen identifizierbar, die mit wissenschaftlichem Reflexionspotenzial bearbeitet wurden. Das gilt z. B. für die Theoretisierung der Grundschulbildung durch Aloys Fischer (1926) innerhalb der akademischen Pädagogik und außerhalb davon für die empirisch gewonnenen Befunde etwa zur Schulreife (Penning 1926), zur Übergangsauslese am Ende der Grundschulzeit (Bobertag/Hylla 1925) oder zu Schulversuchen im politisch zweigeteilten Deutschland der unmittelbaren Nachkriegszeit (vgl. Chiout 1955; Kirchhöfer/Merkens 2005).⁴ Diese Publikationen repräsentieren jenseits der vorherrschenden praxisdienlichen Reflexion Leistungen, die trotz mancher Unzulänglichkeiten aus heutiger Sicht theoretisch wie methodisch für eine wissenschaftsförmig agierende Grundschulpädagogik anschlussfähig waren.

2.2 Universitäre Entwicklungsphase der Grundschulpädagogik

Den Anstoß für die zunächst auf westdeutsche Universitäten beschränkte Präsenz der Grundschulpädagogik liefert die Bildungspolitik der ausgehenden 1960er-Jahre im Kontext einer umfassenden Bildungsreform (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Deren Anliegen, die im Falle der Grundschule durch den von Erwin Schwartz initiierten *Frankfurter Grundschulkongress* 1969 öffentlichkeitswirksam unterstützt wurden (vgl. Schwartz 1970), hatten als professionelle Konsequenz eine universitäre Ausbildung der Volks- und Grundschullehrerschaft zur Folge. Vollzogen wurde diese Akademisierung ab etwa 1970 sukzessive durch die Integration der damaligen Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten, ein Prozess der mit Ausnahme Baden-Württembergs in den westdeutschen Bundesländern etwa zur Mitte der 1980er-Jahre abgeschlossen war. In den ostdeut-

3 Im einschlägigen Schrifttum wird namentlich verwiesen u. a. auf G. Stanley Hall, Ernst Meumann, Karl Bühler, Martha Muchow, William Preyer, William Stern, Oswald Kroh und Hildegard Hetzer (vgl. Eckhardt 1921; Faulbaum 1923; Brückl 1933; Rother 1955).

4 Anders als die genannten Studien erreichte einzig Artur Kern (1951; ⁵1966) mit seinen Untersuchungen zur Schulreife einen nachhaltigen Einfluss auf die grundschulpädagogische Reflexion der unmittelbaren Nachkriegszeit sowohl in Ost- wie in Westdeutschland (vgl. Prengel 1999; Götz 2012).

schen Bundesländern setzt diese Entwicklung aus den bekannten politischen Gründen mit Beginn der 1990er-Jahre ein (vgl. Einsiedler 2015).

2.2.1 *Institutionalisierungsmuster*

Mit dem Einzug in die Universität als primären Ort des Wissenschaftssystems mussten institutionelle Lösungen für die Grundschulpädagogik und -didaktik im universitären Fächerkanon gesucht werden. Wie sich im historischen Rückblick zeigt, hat sich dabei kein Einheitsmodell von zeitstabiler Dauer durchgesetzt. Die Institutionalisierungsmuster fallen standortbezogen wie im diachronen Verlauf unterschiedlich aus. Sie geben bei näherer Betrachtung erste Aufschlüsse über die Ausbildung einer wissenschaftsförmigen Gestalt der universitären Grundschulpädagogik, indem sie deren Status und ihre Grenzen markieren.

In den 1990er-Jahren, nachdem auch an ostdeutschen Universitäten analog zu den westdeutschen Verhältnissen entsprechende Professuren eingerichtet waren, lassen sich in typisierender Einteilung drei Muster für die Institutionalisierung unterscheiden.⁵ (1) Beim ersten ist die Grundschulpädagogik und -didaktik als ein eigenständiges Fach mit integrierten stufendidaktischen Anteilen etwa zum schulischen Schriftspracherwerb und zum Sachunterricht etabliert. (2) Beim zweiten Muster tritt die Grundschulpädagogik als eigenständiges Fach im Verbund mit ausdifferenzierten Stufendidaktiken zu den einzelnen Lernbereichen der Grundschule auf. (3) In der dritten Variante ist die Grundschulpädagogik als eigenständiges Fach nicht existent, sondern wird als Schwerpunkt der Erziehungswissenschaft, der Schulpädagogik oder der Allgemeinen Didaktik ausgewiesen. Die Unterschiede in den Institutionalisierungsmustern sind primär auf die in den 1990er-Jahren gültigen länderspezifisch differierenden Ausbildungsverpflichtungen für das Studium des Grundschullehramts zurückführbar. Für die Formierung der Grundschulpädagogik als Wissenschaft resultieren aus diesen Differenzen Folgelasten, die auch nach der Jahrtausendwende fortbestehen. Dazu gehört der eigenständige Status als Wissenschaft, der für die Grundschulpädagogik nicht zweifelsfrei feststeht, solange deren Fragestellungen in die Zuständigkeit der Schulpädagogik oder der Erziehungswissenschaft fallen – ein Problem, das schon frühzeitig thematisiert wurde (vgl. Silberer 1976). Hinzu kommt, bedingt durch die unterschiedliche Verortung der Fachdidaktiken, dass selbst in den Fällen einer institutionell zugestandenen Eigenständigkeit bislang ungeklärt bleibt, wo die Grenzen des Gegenstandsfeldes der Grundschulpädagogik ein-

5 In ihrer typisierenden Unterscheidung folgt die vorliegende Darstellung einer Expertise, die Einsiedler (1999) zur »Fachlichkeit und Forschungsbasiertheit der Grundschularbeit und der Grundschullehrerbildung« für die Kultusministerkonferenz verfasst hat.

schließlich ihres spezifischen Wissensbestandes verlaufen. Wenn deren Lehr- und Forschungsaufgaben anteilig in Form von Stufendidaktiken sowohl als integraler Bestandteil der Grundschulpädagogik als auch losgelöst davon anzutreffen sind, dann liegen hier diffuse Verhältnisse vor, die sich einer eindeutigen Zurechenbarkeit von wissenschaftlich erzeugtem Wissen zur Grundschulpädagogik oder zur Fachdidaktik widersetzen. Ein Beispiel dafür stellt die Didaktik des Schriftspracherwerbs dar, die etwa an bayerischen Universitäten der Grundschulpädagogik institutionell zugeordnet ist, andernorts jedoch der Deutschdidaktik zufällt. Angesichts solcher Divergenzen entzieht sich der institutionell verankerte Wissenskorpus der Grundschulpädagogik einer wissenschaftssystematisch legitimierbaren Ordnung. Das erschwert in den 1990er-Jahren mit Nachwirkungen bis in die Gegenwart hinein die Herausbildung eines konsistenten, institutionell verankerten grundschulpädagogischen Wissenskorpus ebenso wie den Konsens über die Eigenständigkeit der Grundschulpädagogik.

Diese Problemlage wird noch komplizierter, wenn man die Entwicklung des Faches seit der Jahrtausendwende betrachtet. Hier vollziehen sich in den Institutionalisierungsmustern Veränderungen, die für die Begrenzbarkeit und Stabilität der Wissensproduktion weitere Schwierigkeiten nach sich ziehen. Sie können hier nur an drei ausgewählten Universitätsstandorten beispielhaft aufgezeigt werden, und zwar anhand aktuell bestehender Professuren für Grundschulpädagogik (Stand Januar 2017). Deren offizielle Denominationen lauten in standortbezogener Auflistung wie folgt:⁶

- | | |
|-------------|---|
| Standort 1: | Grundschulpädagogik mit Schwerpunkt empirische Bildungsforschung + Grundschulpädagogik mit Schwerpunkt Sachunterricht + Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik |
| Standort 2: | Grundschulpädagogik + Grundschulpädagogik und Frühe Bildung |
| Standort 3: | Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik + Grundschulpädagogik/Deutsch + Grundschulpädagogik/Mathematik + Grundschulpädagogik/Sachunterricht + Psychologische Grundschulpädagogik |

Diese Beispiele weisen im Vergleich zu den 1990er-Jahren Neuerungen auf, an denen zwei Entwicklungstrends ablesbar sind. Zum einen verschwimmen die Grenzen der Grundschulpädagogik zu verwandten Wissenschaften oder lösen sich im Extremfall ganz auf. Davon zeugen diejenigen Denominationen, die Grundschulpädagogik mit Kindheitsforschung, Psychologie oder mit der ursprünglich

⁶ Die nachfolgenden Bezeichnungen entstammen dem offiziellen Internetauftritt von Universitäten aus drei Bundesländern (abgerufen am 20.01.2017).

der Elementarpädagogik zufallenden frühen Bildung kombinieren. Ob dies aktuellen bildungspolitischen Erfordernissen, interdisziplinären Anliegen, standort-spezifischen Fachegoismen oder persönlichen Vorlieben der jeweiligen Fachvertreterinnen geschuldet ist, muss hier offen bleiben. In jedem Fall vollzieht sich mit dieser Entwicklung eine mit Instabilitäten und Asymmetrien einhergehende Entgrenzung des grundschulpädagogisch erzeugten Wissens, sodass es als thematisch selbstständiger Bestand nicht mehr identifizierbar ist. Das schwächt die Eigenständigkeit der Grundschulpädagogik ebenso wie ihre von verwandten Disziplinen unterscheidbare Profilierung als Wissenschaft. Darüber hinaus belegt der beobachtbare Trend die Anfälligkeit des Faches für externe Ambitionen. Zum anderen wird – anders als in den 1990er-Jahren – institutionell sichtbar markiert, dass Grundschulpädagogik eine forschende Wissenschaft ist, wie das die Professur »Grundschulpädagogik mit Schwerpunkt empirische Bildungsforschung« demonstriert. Hier zeigt sich ein Entwicklungstrend, den man historisch betrachtet zumindest formal als einen wissenschaftstypischen Profilierungsschub verbuchen kann, denn mit dem Verweis auf die empirische Bildungsforschung wird institutionell eine Bearbeitung von Problemen nach anerkannten methodischen Standards festgeschrieben. Allerdings kann der Trend nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich über noch so elaborierte Forschungsmethoden, die ohnehin zumeist geborgt sind, weder eine theoretische Identität der Grundschulpädagogik gewinnen noch ihre Autonomie zweifelsfrei rechtfertigen lässt.

2.2.2 *Wissenstypen*

Mit der Institutionalisierung im universitären Fächerkanon gehört die grundschulpädagogische Reflexion zwar formal und sozial dem Wissenschaftssystem an. Ihre inner- wie außeruniversitäre Anerkennung als eigenständige Wissenschaft ist damit keineswegs gesichert. Diese erfordert vom akademischen Fachpersonal in Distanz zum Praxiswissen der voruniversitären Phase zum einen die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse, die mit den Mitteln der Forschung gewonnen und überprüfbar sind, zum anderen Reflexionsleistungen zur Theoretisierung des grundschulpädagogischen Gegenstandesfeldes. Diese Aufgabe wird als einzulösende Selbstverpflichtung von der an westdeutschen Universitäten agierenden ersten Generation der Fachvertreter und -vertreterinnen zwar registriert, jedoch nicht breitenwirksam in Angriff genommen (vgl. Einsiedler 1979; Heuß 1979; Lichtenstein-Rother/Röbe 1982). Darüber, was Grundschulpädagogik als professionsbezogene Wissenschaft zu leisten hat, zeichnen sich bereits in der universitären Gründungsphase zwei unterschiedliche Standpunkte ab. Mit dem einen wird Grundschulpädagogik als kritische Instanz im akademi-

schen Raum positioniert, die wissenschaftlich erzeugten Erkenntnisgewinn in Abgleich mit gesellschaftlichen Fortschrittserwartungen nutzt, um Reformbedarf für die Grundschule anzumahnen. Als prominentester Fachvertreter gilt hier Erwin Schwartz, der 1966 die deutschlandweit erste Professur für Grundschuldidaktik an der Universität Frankfurt erhielt (vgl. Schwartz 1969). Diese Position wird mit inhaltlich veränderten Argumenten während der gesamten universitären Entwicklungsphase der Grundschulpädagogik bis heute gepflegt. Mit der zweiten Position wird die Grundschulpädagogik auf methodisch geregelte Erkenntnisprozeduren verpflichtet, mit deren Einhaltung in nüchterner Distanz zum eigenen Gegenstandsfeld theoriefähiges und prüfbares Wissen erzeugt werden kann (vgl. z. B. Einsiedler 1976).

Beide Positionen sind in der publizistisch dokumentierten Wissensproduktion nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden, zumindest nicht in den Anfangsjahren der universitären Präsenz des Faches. Mehr als wissenschaftstheoretische Kontroversen kennzeichnet die ersten Jahre der akademischen Grundschulpädagogik eine im Vergleich zum voruniversitären Entwicklungsstadium extrem gesteigerte Publikationsaktivität. Einher damit geht eine thematische Ausweitung und Ausdifferenzierung des grundschulpädagogischen Wissenssegments, das die vormalige Fokussierung auf den Anfangsunterricht weit überschreitet.⁷ Begünstigt wird dieser Aufschwung vonseiten der Bildungspolitik zum einen durch die 1964 in Westdeutschland erfolgte schulorganisatorische Verselbstständigung der Grundschule, zum anderen durch die Ende der 1960er-Jahre eingeleitete westdeutsche Bildungsreform mit ihrem umfassenden Erneuerungsprogramm für die Grundschule (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Mehrbändige Tagungsdokumentationen (Schwartz 1970) und ganze Buchreihen, die teilweise noch bestehen, widmen sich der »Neuorientierung des Primarbereichs« (vgl. Halbfas/Mauerer/Popp 1972). Die historische Entwicklung der Grundschule, ihre Pädagogik und Didaktik wird unter Loslösung von der vormaligen volksschulpädagogischen Reflexion in gesonderten Publikationen abgehandelt (vgl. Roth/Blumenthal 1970, 1971; Wenzel 1970; Katzenberger 1972; Neuhaus 1974; Rabenstein 1974; Heuß/Rabenstein 1979).

Abgesehen von dieser quantitativen und qualitativen Wissensexpansion schafft die erste Generation der universitären Fachvertreter und -vertreterinnen einen Wissenstypus, mit dem die Grundschulpädagogik in ihrer neuen Rolle als akademisches Lehr- und Ausbildungsfach profiliert wird. Das geschieht durch die Bildung eines facheigenen Themen- und Begriffsraums, in dem das histo-

7 An der von Erwin Schwartz 1979 verfassten zweibändigen Bibliografie zu Buch- und Zeitschriftentiteln zur Grundschule lässt sich die Publikationsflut für die Anfangsjahre der universitären Grundschulpädagogik eindrucksvoll und detailreich nachvollziehen (vgl. Schwartz 1979).

risch überlieferte und das in den 1970er- und 1980er-Jahren neu erzeugte Wissen über die Grundschule inhaltlich und zeitlich gegliedert sowie begrifflich geklärt, systematisiert, hierarchisiert und kontextualisiert wird. Diese Leistung ist historisch neu und wird publizistisch in ganz neuen Formaten dokumentiert in Einführungs- und Nachlagewerken, Lehrbüchern, Studententexten und Lexika (vgl. z. B. Katzenberger 1972; Götze/Hahnmann 1975; Silberer 1976; Heuß 1978; Kochan/Neuhaus-Siemon 1979; Einsiedler 1979). In ihrer Adressierung wenden sich die Werke vorrangig an Lehramtsstudierende, weiterhin auch an berufstätige Lehrkräfte, weniger noch an das akademische Fachkollegium. Das in den Schriften enthaltene Wissen hat seiner Funktion nach den Charakter von akademischem Lehrwissen, das für jede Wissenschaft unverzichtbar ist (vgl. Prange 2001; Stichweh 2013). Der Form und Qualität nach ist es überwiegend wissenschaftliches Wissen, das allerdings seiner Herkunft nach weniger facheigenen als vielmehr fachexternen Anstrengungen entstammt. In den 1970er-Jahren sind es u. a. Begabungs-, Lern-, Sozialisations- und Curriculumtheorien, die in den grundschulpädagogischen Wissenskörper transferiert werden, der dadurch themenspezifisch theoretisiert wird (vgl. z. B. Roth/Blumenthal 1970, Schwartz 1970; Neuhaus 1974). Empirisch fundiert wird er durch die Übernahme zeitgenössischer Forschungsbefunde, etwa aus der Sozialisationsforschung zur schichtspezifischen Bildungsbenachteiligung (Peisert 1967; Rolff 1967), aus der Psychologie zu »Erfolg und Versagen in der Grundschule« (Kemmler 1967), zur Schulreife (Schenk-Danzinger 1969) oder zu den Mängeln der schulischen Leistungsbeurteilung (Ingenkamp 1969).⁸ Mit der Strategie der Integration externer Erkenntnisse in den fach eigenen Wissenskörper, gewinnt dieses wissenschaftsfundierte Charakter. Zugleich präsentiert sich damit die Grundschulpädagogik in den 1970er- und 1980er-Jahren jedoch mehr als eine theorie- und forschungsverarbeitende anstatt als eine theorie- und forschungserzeugende Wissenschaft. Das ändert sich in der Folgezeit insofern als in das Lehrwissen sukzessive auch fach eigene Forschungsergebnisse aufgenommen werden. Genauer nachvollziehbar ist das, wenn man den erstmals 2001 im »Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik« (vgl. Einsiedler u. a. 2001) präsentierten systematisierten Wissensbestand mit Vorgängerhandbüchern vergleicht (vgl. Haarmann 1991, 1993).

Neben dem abgeschwächten, aber nach wie vor anhaltenden Import fach externer wissenschaftlicher Leistungen in das grundschulpädagogische Feld wird in der Frühphase der universitären Grundschulpädagogik zusätzlich zum Lehr-

8 Die Befunde der genannten Autoren, aber darüber hinaus eine ganze Reihe weitere zeitgenössischer entwicklungs-, lernpsychologischer und soziologischer Erkenntnisse und Forschungsbefunde, auch aus dem angloamerikanischen Raum, werden u. a. referiert in Wenzel (1970); Schwartz (1970); Neuhaus (1974); Götze/Hahnmann (1975); Bolscho/Schwarzer (1979); Lichtenstein-Rother/Röbe (1982).

wissen auch facheigenes forschungsbasiertes Wissen produziert. Es dominiert das Fach in den 1970er- und 1980er-Jahren noch nicht, ist jedoch von Beginn an mit empirisch-quantitativen, empirisch-qualitativen und historischen Untersuchungen verschiedenen Forschungsrichtungen und -typen zurechenbar (vgl. Muth/Topsch 1973; Einsiedler 1976; Klafki/Scheffer 1977; Benner/Ramseger 1984; Muthig 1978; Röbe 1986). Unter teilweiser sozialwissenschaftlicher Erneuerung der Forschungsparadigmen werden um die Jahrtausendwende mit ständig steigender Tendenz die facheigenen Forschungsanstrengungen derart ausgeweitet, intensiviert und dynamisiert, dass Forschungswissen das disziplinäre Profil der Grundschulpädagogik schlechthin bestimmt, auch in ihrer aktuellen universitären Präsenz. Befördert wurde der anhaltende Aufwärtstrend neben einem akademischen Generationenwechsel durch die Schaffung einer institutionellen und kommunikativen Infrastruktur, die unter Federführung von Wolfgang Einsiedler, Maria Fölling-Albers und Hanns Petillon seit den 1990er-Jahren mit Erfolg betrieben wurde (vgl. Einsiedler 2015). Dieser fand in den seit 1992 durchgeführten und seit 1997 auch publizistisch dokumentierten Jahrestagungen ebenso seinen Niederschlag wie in der gegen Ende der 1990er-Jahre gegründeten »Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe« innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vgl. Einsiedler 2015). Hinzu kam als weiteres Kommunikationsmedium die auf Initiative von Margarete Götz 2008 gegründete »Zeitschrift für Grundschulforschung«, mit der erstmalig ein gesondertes Periodikum für facheigene Forschungsarbeiten vorliegt.⁹ Auf der Basis der darin abgedruckten Artikel, mehr aber noch auf der Grundlage der zwischenzeitlich 21 »Jahrbücher für Grundschulforschung« lässt sich der Aufschwung des Forschungswissens in seinen Entwicklungsverläufen und -mustern genauer untersuchen. Die wechselnden Themen, die Forschungs- und Methodentypen in ihrer zeitlich stabilen wie variablen Anwendung und ihrer gleich- bzw. ungleichgewichtigen Verteilung können anhand dieses Materials rekonstruiert werden einschließlich der an der Forschungsintensivierung temporär oder dauerhaft aktiv beteiligten Standorte, Institutionen und Personen. Eine solche differenzierte Analyse, wie sie für ausgewählte erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen bereits vorliegt, steht für die Selbstvergewisserung der Grundschulpädagogik noch aus (vgl. Macke 1990; Kauder 2014).¹⁰ Insgesamt

9 Zu den Begründern der Zeitschrift gehörten 2008 neben Margarete Götz, Karin von Bülow (vormals Müller), Maria Fölling-Albers, Friederike Heinzel, Gisela Kammermeyer und Hanns Petillon.

10 Diese Lücke kann der aus der Sicht des Jahres 2012 vorgenommene Rückblick auf »20 Jahre empirisch-quantitative Grundschulforschung« (Einsiedler 2012) wegen seiner thematischen und methodischen Begrenzung nur eingeschränkt füllen. Die Bilanzierung ist erweiterungs- und ergänzungsbedürftig, was sowohl die grundschulpädagogischen Forschungsthemen wie auch die Forschungstypen und -formate betrifft.

lässt sich die facheigene Erzeugung von Forschungswissen für die Profilierung der Grundschulpädagogik als Wissenschaft als Erfolgsgeschichte verbuchen.

Die Schattenseite des Erfolgs ist bekannt und wird seit geraumer Zeit auch in den Reihen der Grundschulpädagogik vor allem im Hinblick auf das nach dem empirisch-quantitativen Paradigma erzeugte Forschungswissen kritisch diskutiert (vgl. Kahlert 2007). Es ist von der Spezifik und Typik her nicht identisch mit dem Handlungswissen der Profession und daher im Sinne eines technologischen Modells auch nicht in der alltäglichen Unterrichtspraxis anwendbar (vgl. Tenorth 2012). Ob die mit neuen Forschungsformaten wie etwa der Transferforschung verknüpfte Erwartung, die entstandene Distanz zwischen Profession und Disziplin zu minimieren, eingelöst werden kann, ist wegen der mangelnden Vereinbarkeit von Forschungs- und Praxisansprüchen strittig. Mit Forschungswissen sind professionelle Handlungsabsichten und -strategien zwar mehr oder weniger begründbar, aber nicht zweifelsfrei entscheidbar, schon gar nicht für ein Praxisfeld, dessen Kontextbedingungen hoch variabel sind (vgl. Reinmann/Kahlert 2007; Gräsel 2010; Einsiedler 2010).

Betrachtet man jenseits des Forschungswissens die Entwicklung der universitären Grundschulpädagogik mit Fokus auf die jede Wissenschaft auszeichnende gegenstandsspezifische Theoriearbeit, dann fällt eine Bilanzierung ernüchternd aus. Abgesehen von der Referenzierung auf themenspezifisch unterschiedliche Leihtheorien gelingt die Ausarbeitung ausgereifter facheigener Theorien – sei es zur grundlegenden Bildung oder zum Grundschulunterricht – im Ergebnis nicht. Die Theorielücke, die durch die in den 1960er-Jahren erfolgte Verabschiedung von der volkstümlichen Bildungstheorie in der grundschulpädagogischen Reflexion hinterlassen wurde, besteht nach wie vor. Zu ihrer Schließung wurden zwar vor und nach der Jahrtausendwende innerhalb wie außerhalb der akademischen Grundschulpädagogik ernsthafte Vorstöße unternommen (Lichtenstein-Rother/ Röbe 1982; Schorch 1988; Heinzel 2009, 2011; Tenorth 2005; Duncker 2007), konnten aber im grundschulpädagogischen Binnendiskurs bislang keine breitenwirksame Aufmerksamkeit oder gar eine wissenschaftstheoretisch ambitionierte Diskussion auslösen. Deren Verdrängung ist zum einen fachintern auf die anhaltende Forcierung der Forschung, zum anderen fachextern auf die mit monetären Anreizen betriebene Förderung und Steuerung der empirischen Bildungsforschung durch staatliche und nichtstaatliche Akteure zurückführbar. Unter solchen Vorzeichen kann man derzeit in der Grundschulpädagogik, aber auch darüber hinaus keine wissenschaftliche Reputation oder gar Exzellenz mit Theorireflexionen erreichen. Daher ist für die Grundschulpädagogik zu befürchten, dass sie in der Produktion von facheigenem Theoriewissen zukünftig weiterhin Enthaltensamkeit üben wird mit dem Folgeeffekt, dass sie zwar als forschungsaktive Instanz wahrgenommen wird, allerdings von anderen schulbezogenen Wis-

senschaften nicht mehr unterscheidbar ist, weil ihr wegen versäumter facheigener Theoriereflexion ein disziplinärer Identitätskern fehlt.

3. Fazit und Ausblick

Legt man die »Sekundärmerkmale von Wissenschaft« an (Tenorth 1983: 351) an, dann ist die im historischen Prozess vollzogene Verwissenschaftlichung der grundschulpädagogischen Reflexion so erfolgreich verlaufen, dass man ihr den Status einer Wissenschaft bescheinigen kann. Sie ist seit Jahrzehnten an Universitäten mit eigenen Lehrstühlen und Professuren als fest etabliertes Fach vertreten, hat sich als dauerhafte Kommunikationsgemeinschaft gefestigt, kann eine eigene Fachkommission, eigene Fachtagungen, eigene Handbücher, eigene Fachzeitschriften von forschungs- wie praxisorientiertem Zuschnitt vorweisen und ist zudem erfolgreich bei der Einwerbung von Drittmitteln. Betrachtet man von der epistemologischen Seite aus die im historischen Rückblick in der voruniversitären Phase identifizierbaren Reflexionsanstrengungen, dann hat durch deren Methodisierung, Abstrahierung und thematische Systematisierung die Grundschulpädagogik während ihres universitären Entwicklungsstadiums Leistungen vollbracht, die zwar noch nicht vollends, aber im zunehmenden Maße wissenschaftlichen Standards genügen. Diese Fortschrittsgeschichte manifestiert sich am auffälligsten in der Etablierung eines wissenschaftsbasierten Lehrwissens und in der Erzeugung facheigenen Forschungswissens, ist jedoch gleichzeitig mit ungelösten Erblasten behaftet und verursacht zudem neue Probleme, die in aller Kürze als zukünftig diskussionswürdige Thesen abschließend vorgestellt werden.

1. Wie die vorstehende Analyse der Institutionalisierungsmuster gezeigt hat, bedarf es einer Debatte über den disziplinären Ort der Grundschulpädagogik innerhalb verwandter Wissenschaften, um ihren eigenständigen Status und die Profilierung eines thematisch selbstständigen Wissensbestandes erkennbar zu sichern. Damit ist Interdisziplinarität keinesfalls ausgeschlossen, denn diese setzt ja gerade die Existenz von theoretisch und methodisch klar positionierten Einzelwissenschaften im Wissenschaftsspektrum voraus.
2. In der Ausarbeitung facheigener Theorien über ihren eigenen Gegenstand hat die Grundschulpädagogik einen Nachholbedarf, wenn sie einen von verwandten Disziplinen unterscheidbaren theoretischen Identitätskern erlangen und dadurch in vollem Umfang als Wissenschaft anerkannt werden will. Weder der Import fachexterner Theorien noch die Intensivierung von Forschungsaktivitäten oder die Steigerung ihrer methodischen Qualität er-

- setzen gegenstandsspezifische Theoriearbeit, auch nicht die sicherlich wünschenswerte Internationalisierung der Grundschulforschung.
3. Die historisch vollzogene Verwissenschaftlichung der grundschulpädagogischen Reflexion erzeugt im Ergebnis die vielbeklagte Distanz zwischen Profession und Disziplin. Unabhängig davon, ob und in welchem Ausmaß die Distanz zukünftig mit den Mitteln neuer Forschungsformate gemindert werden kann, sollte man auch die in der Forschung argumentativ gepflegte Prämisse problematisieren, der zufolge eine Fortschrittsentwicklung in der Grundschulpraxis nur erreichbar ist, wenn sie an Forschung rückgekoppelt ist. Praxisexpertise, die noch in der voruniversitären Phase der grundschulpädagogischen Reflexion dominierte, wird damit abgewertet und zugleich ignoriert, dass Grundschulen sich bekanntlich in der Vergangenheit im positiven wie im negativen Sinne auch ohne Forschung weiter entwickelt haben. Daher lohnt es sich, über die Funktion der Forschung – speziell bei intendierten schulischen Innovationen wie generell im Rahmen des Verhältnisses von Disziplin und Profession, von Erkenntnis- und Gestaltungsinteresse – neu nachzudenken.
 4. Angesichts der Tatsache, dass staatliche wie nichtstaatliche Akteure seit geraumer Zeit über monetäre Anreizsysteme eine Außensteuerung von Forschungsprogrammen betreiben, besteht für die Grundschulpädagogik – aber nicht nur für sie – die Gefahr, im Wettbewerb um Drittmittel mit der Wahl ihrer Forschungsthemen und -formate lediglich externe Erwartungen zu erfüllen und sich dafür im Extremfall instrumentalisieren zu lassen. Das wäre dann schulhistorisch gesehen nicht mehr als Fortschritts-, sondern als Rückschrittsentwicklung einzustufen.

Literatur

- Benner, Dietrich/Ramseger, Jörg (1984): Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung über die vierjährige Modellphase des Grundschulprojekts Gievenbeck an der Wartburgschule in Münster. Münster: Manuskript.
- Bobertag, Otto/Hylla, Erich (1925): Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen. Langensalza. Beltz.
- Bolscho Dietmar/Schwarzer, Christine (Hrsg.) (1979): Beurteilen in der Grundschule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Brückl, Hans (1933): Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens. München, Berlin: Oldenbourg (7. Aufl. 1967).
- Chiout, Herbert (1955): Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund: Crüwell.

- Denzel, Ferdinand (1953): Erstunterricht. Grundlagen und Gestaltung. München: Kösel (3. Aufl. 1964).
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Duncker, Ludwig (2007): Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte. Weinheim, München: Juventa.
- Eckhardt, Karl (1921): Die Grundschule. Das erste Schuljahr in der Arbeitsschule. Langensalza: Beltz (11. Aufl. 1929).
- Eckhardt, Karl (1928): Die Grundschule. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Viertes Bd.: Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza: Beltz: 91-104.
- Eckhardt, Karl (1938): Die Grundschulbildung. Dortmund: Crüwell (2. Aufl. 1939).
- Einsiedler, Wolfgang (1976): Lehrstrategien und Lernerfolg. Eine Untersuchung zur lehrziel- und schülerorientierten Unterrichtsforschung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Einsiedler, Wolfgang (Bearb.) (1979): Konzeptionen des Grundschulunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, Wolfgang (1999): Fachlichkeit und Forschungsbasiertheit der Grundschularbeit und der Grundschullehrerbildung. In: Materialband zum Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Bonn o. V.: 23-35.
- Einsiedler, Wolfgang (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13: 59-81.
- Einsiedler, Wolfgang (2012): 20 Jahre empirisch-quantitative Grundschulforschung: Rückblick und Ausblick. In: Hellmich, Frank/Förster, Sabrina/Hoya, Fabian (Hrsg.): Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Wiesbaden: SpringerVS: 19-38.
- Einsiedler, Wolfgang (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Kahlert, Joachim/Keck, Rudolf, W./Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2001): Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hartertinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2014): Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., erg. u. akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik. 60. Beih. Weinheim, Basel: Beltz.
- Faulbaum, Paul (1923): Das erste Schuljahr im Zeichen des Gesamtunterrichtes. Theorie und Praxis des ersten Grundschuljahres in Stadt und Land. Osterwieck, Leipzig: Zickfeldt.
- Fischer, Aloys (1926): Werdegang und Geist der Grundschulerziehung. In: Eckhardt, Karl/Konetzky, St. (Hrsg.) (1928): Grundschularbeit. Langensalza: Beltz: 16-38.
- Götz, Margarete (2000): Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46: 525-539.
- Götz, Margarete (2012): Das schulreife Kind – historische Rekonstruktionen zur Normierung der kindlichen Entwicklung. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 97-117.
- Götze, Barbara/Hahnemann, Richard (Hrsg.) (1975): Grundschulpädagogik im Überblick. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, Cornelia (2010): Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13: 7-20.

- Haarmann, Dieter (Hrsg.) (1991): Handbuch Grundschule. Bd. 1: Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim, Basel: Beltz (3. Aufl. 1996).
- Haarmann, Dieter (Hrsg.) (1993): Handbuch Grundschule. Bd. 2: Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Weinheim, Basel: Beltz (3. Aufl. 1997).
- Halbfas, Hubert/Maurer, Friedemann/Popp, Walter (Hrsg.) (1972): Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 1: Entwicklung der Lernfähigkeit. Stuttgart: Klett.
- Heinzel, Friederike (2009): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., akt. Aufl. Wiesbaden: VS: 541-565.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heuß, Gertrud E. (Hrsg.) (1978): Lehrbereich Sachunterricht. Einführung in das Studium des Sachunterrichts der Grundschule. Donauwörth: Auer.
- Heuß, Gertrud E./Rabenstein, Rainer (Hrsg.) (1979): Fachdidaktisches Studium. Grundschuldidaktik. München: Oldenbourg.
- Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, Franz/Prestel, Josef (1952): Unterrichtsführung und Unterrichtsgestaltung in den Volksschulfächern 4., erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ingenkamp, Karlheinz (1969): Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett: 407-431.
- Kahlert, Joachim (2007): Was kommt nach der Erkenntnis? Zum schwierigen Verhältnis pädagogischer Disziplinen zu der Erwartung, sich nützlich zu machen. In: Reinmann, Gabi/Kahlert, Joachim (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich u. a.: Papst: 20-45.
- Katzenberger, Lothar (Hrsg.) (1972): Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Studierende und Lehrer. Teil I. Ansbach: Prögel.
- Kauder, Peter (2014): Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945-2009. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik. 60. Beih.: 184-207.
- Kemmler, Lilly (1967): Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Hogrefe.
- Kern, Artur (1932): Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr. Freiburg: Herder.
- Kern, Artur (1951): Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule. Freiburg: Herder (5. Aufl. 1966).
- Kirchhöfer, Dieter/Merkens, Hans (Hrsg.) (2005): Vergessene Experimente. Schulversuche in der DDR. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klafki, Wolfgang/Scheffer, Ursula (1977): Das Marburger Grundschulprojekt: Beiträge zu einer schulnahen Curriculumentwicklung und zur Handlungsforschung. Hannover: Schroedel.
- Kochan, Barbara/Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hrsg.) (1979): Taschenlexikon Grundschule. Königsstein i. Ts.: Scriptor.
- Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2016): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Lichtenstein-Rother, Ilse/Röbe, Edeltraud (1982): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. München u. a.: Urban & Schwarzenberg (7. Aufl. 2005).
- Macke, Gerd (1990): Disziplininformierung als Differenzierung und Spezialisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36: 51-72.

- Muth, Jakob/Topsch, Wilhelm (1973): Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Schulversuch. Berichte und Auswertungen. Bd. 3: Erstleseunterricht an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn.
- Muthig, Bernd (1978): Gesamtunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuhaus, Elisabeth (1974): Reform des Primarbereichs. Düsseldorf: Schwann (6. Aufl. 1994).
- Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.) (1928ff.): Handbuch der Pädagogik. Langensalza: Beltz.
- Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- Penning, Konrad (1926): Das Problem der Schulreife in historischer und sachlicher Darstellung. Leipzig.
- Prange, Klaus (2001): Fehlanzeige: Pädagogische Systematik. In: Zeitschrift für Pädagogik 47: 375-387.
- Prenzel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske + Budrich.
- Rabenstein, Rainer (Hrsg.) (1974): Erstunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl. 1979).
- Reinmann, Gabi/Kahlert, Joachim (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich u. a.: Papst.
- Röbe, Heinrich J. (1986): Freie Arbeit – eine Bedingung zur Realisierung des Erziehungsauftrages der Grundschule? Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rolff, Hans-Günter (1967): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer (9. Aufl. 1980).
- Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.) (1970): Die Reform der Grundschule Teil I. Hannover: Schroedel.
- Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.) (1971): Die Reform der Grundschule Teil II. Hannover: Schroedel.
- Rother, Ilse (1955): Schulanfang. Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schuljahren. Frankfurt a. M. u. a.: Diesterweg (7. Aufl. 1969).
- Schenk-Danzinger, Lotte (1969): Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife. Stuttgart: Klett
- Schorch, Günther (1988) (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl. 1994).
- Schwartz, Erwin (1969): Die Grundschule. Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann.
- Schwartz, Erwin (Hrsg.) (1970): Grundschulkongreß 69. Bd. 1: Begabung und Lernen im Kindesalter. Bd. 2: Ausgleichende Erziehung in der Grundschule. Bd. 3: Inhalte grundlegender Bildung. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Schwartz Erwin (1979): Bibliographie Grundschule Bd. I: Buchteil, Bd. II: Zeitschriften – Aufsätze. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Silberer, Gerhard (1976): Einführung in die Grundschulpädagogik. Bochum: Kamp.
- Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Neuauf. Bielefeld: transcript.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1983): Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 29: 347-358.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2005): Grundbildung-institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In: Götz, Margarete/Müller, Karin: Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung. Wiesbaden. VS: 17-30.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Forschungspraxis in der Konstruktion der Erziehungswissenschaft. In: Ritz, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 195-210.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Forschungsfragen und Reflexionsprobleme- Zur Logik fachdidaktischer Analysen. In: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schöne, Lutz Helmut/Vollmer, Helmut J./Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): *Formate fachdidaktischer Forschung*. Münster u. a.: Waxmann: 11-28.
- Vogt, Michaela (2015): Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift »Die Unterstufe« im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weigl, Franz (1931): Erziehungs- und Unterrichtsarbeit in der Grundschule. In: Eggersdorfer, Franz X./Ellinger, Max/Raederscheidt, Georg/Schröteler, Josef (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Bd. 2: Die Volksschule. Ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit. München: Kösel & Pustet: 25-173.
- Wenzel, Achill (Hrsg.) (1970): *Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiegmann, Ulrich (2012): Die Geschichte der Unterstufenpädagogik in der DDR. Ein Aufriss ihrer Entwicklung bis 1989. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): *Grundschule im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 119-159.
- Wittmann, Johannes (1929): *Theorie und Praxis eines analytischen Unterrichts in der Grundschule und Hilfsschule. Entwurf einer Gestaltung des Anschauungsunterrichts des ersten Rechen-Lese- und Schreibunterrichts nach den Grundsätzen der analytischen Psychologie*. Kiel: Universität Kiel (3. Aufl. 1939).

Profession und Disziplin

Grundschulpädagogik im Diskurs

Miller, S.; Holler-Nowitzki, B.; Kottmann, B.; Lesemann,
S.; Letmathe-Henkel, B.; Meyer, N.; Schroeder, R.;
Velten, K. (Hrsg.)

2018, IX, 301 S. 7 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-13501-0