

Jahrbuch Grundschulforschung

Susanne Miller · Birgit Holler-Nowitzki · Brigitte Kottmann  
Svenja Lesemann · Birte Letmathe-Henkel · Nikolas Meyer  
René Schroeder · Katrin Velten *Hrsg.*

# Profession und Disziplin

Grundschulpädagogik im Diskurs



Springer VS

---

# **Jahrbuch Grundschulforschung**

Band 22

Weitere Bände in dieser Reihe <http://www.springer.com/series/12674>

---

Susanne Miller · Birgit Holler-Nowitzki  
Brigitte Kottmann · Svenja Lesemann  
Birte Letmathe-Henkel · Nikolas Meyer  
René Schroeder · Katrin Velten  
(Hrsg.)

# Profession und Disziplin

## Grundschulpädagogik im Diskurs

 Springer VS

### *Herausgeber*

Prof. Dr. Susanne Miller  
Dr. Birgit Holler-Nowitzki  
Dr. Brigitte Kottmann  
Dr. Svenja Lesemann  
Birte Letmathe-Henkel  
Nikolas Meyer  
René Schroeder  
Katrin Velten

Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Universität Bielefeld  
Bielefeld, Deutschland

Jahrbuch Grundschulforschung

ISBN 978-3-658-13501-0

ISBN 978-3-658-13502-7 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-13502-7

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

# Inhalt

## Einleitung

<i>Susanne Miller, Birgit Holler-Nowitzki, Brigitte Kottmann, Svenja Lesemann, Birte Letmathe-Henkel, Nikolas Meyer, René Schroeder und Katrin Velten</i> Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs .....	12
--	----

## 1. Standortbestimmung von Profession und Disziplin

<i>Margarete Götz</i> Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft .....	22
--	----

<i>Dagmar Hänsel</i> Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik an die Grundschule .....	39
---	----

<i>Joachim Kahlert</i> Von Profi zu Profi? Kommunikationsbarrieren im Diskurs zwischen Disziplin und Profession .....	55
--	----

<i>Gudrun Schönknecht, Diemut Kucharz, Eva-Maria Bennemann, Katja Koch und Jörg Ramseger</i> Profession und Disziplin: Verbindendes – Trennendes? .....	69
--	----

<i>Margarete Götz, Susanne Miller, Wolfgang Einsiedler und Michaela Vogt</i> Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin .....	81
---	----

## 2. Disziplinäre Zugänge

<i>Michaela Vogt</i> Die Grundschulpädagogik – Versuch einer Vermessung .....	94
--	----

<i>Torsten Eckermann</i> Zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik – Theorie für die Praxis oder Theorie der Praxis? .....	101
---	-----

<i>Alexandra Flügel und Anja Seifert</i> Zur (De-)Konstruktion von Differenz unter Grundschüler*innen .....	107
--	-----

### 3. Professionsbezogene Zugänge

<i>Meike Munser-Kiefer, Sabine Martschinke und Andreas Hartinger</i> Subjektive Arbeitsbelastung von Lehrkräften in jahrgangsgemischten dritten und vierten Klassen .....	114
---	-----

<i>Anke Spies</i> Professionelle Aufgabenprofile im Wandel – Konsequenzen der kooperativen Ganztagsgrundschule für das professionelle Selbstverständnis von Lehrer_innen .....	121
---	-----

<i>Katrin Velten, Sarah Alexi und Julia Höke</i> Die Erfassung von Kinderperspektiven und ihr Potenzial für Forschung und Professionalisierung .....	127
--	-----

<i>Brigitte Kottmann</i> »Ich sehe mich eher als Lehrerin für alle ...« – Ergebnisse der Befragung von Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs »Integrierte Sonderpädagogik« in Bielefeld .....	138
--	-----

<i>Eva-Maria Bennemann und Gudrun Schönknecht</i> Aktuelle Herausforderungen für Grundschullehrkräfte an Gemeinschaftsschulen .....	145
---	-----

<i>Henrike Kopmann und Horst Zeinz</i> Professionelle Handlungskompetenz in inklusiven Lernsettings .....	151
--	-----

<i>Christin Schmidt</i> Formatives Assessment als Aspekt professioneller diagnostischer Kompetenz im Kontext des Grundschulunterrichts .....	158
--	-----

<i>Katharina Kindermann</i> Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien in (Grund-)Schulpädagogik und Fachdidaktiken .....	164
---	-----

## 4. Fachdidaktische Zugänge

- Petra Hanke, Johannes König, Michael Becker-Mrotzek, Ann Kristin Bellmann, Thorsten Pohl, Alfred Schabmann, Rebecca Schmitt und Sarah Strauß*  
 Professionelle Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften zum basalen Lesen- und Schreibenlernen – ein interdisziplinäres Projekt ..... 172
- Eva Blumberg und Theresa Mester*  
 Kognitiv inhaltsbezogenes Lernen im inklusiven naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht ..... 178
- Frauke Grittner und Matthea Wagener*  
 Gemeinsam lernen im jahrgangsübergreifenden Sachunterricht ..... 185
- Markus Peschel*  
 SelfPro: Entwicklung von Professionsverständnissen und Selbstkonzepten angehender Lehrkräfte beim Offenen Experimentieren ..... 191
- Vanessa Henke*  
 Anschlussfähigkeit im Übergang zur Grundschule am Beispiel literacy-bezogener, analoger Lerngelegenheiten (Projekt »LibelLe«) ..... 197
- Marcel Veber, Ralf Benölken und Nina Berlinger*  
 Inklusiver Grundschulmathematikunterricht – Chancen und Herausforderungen für die erste Phase der Lehrer\*innenbildung ..... 203

## 5. Kooperation und multiprofessionelle Zusammenarbeit

- Thorsten Bührmann, Petra Büker und Julia Höke*  
 »Wir sind jetzt alle Lernbegleiter« – Nivellierungstendenzen in der multiprofessionellen Teamarbeit im Übergang Kita-Grundschule ..... 212
- Thiemo Bloh*  
 Kollektivität und Lehrerkooperation – Zu Möglichkeiten der Konzeptualisierung und Erfassung von Professionalisierung durch Lehrerkooperationsprozesse ..... 218



*Elke Inckemann und Wolfgang Dworschak*

Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und Lehrkräften für  
Sonderpädagogik in Klassen mit festem Lehrertandem ..... 224

*Anke Spies und Jan Wolter*

Das Selbstverständnis von Lehrer\_innen in Erwartung von  
Schulsozialarbeit ..... 230

*Katja Meyer-Siever*

Zusammenhänge von Bedingungen pädagogischer Arbeit und  
Kooperation im Übergang ..... 237

## **6. Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

*Heike de Boer und Mirjam Schwiderski*

Professionalisierung durch Mentoring: Studierende unterstützen  
Flüchtlingskinder ..... 246

*Sarah Lange*

Inklusion und Flucht – Professionalisierung von Grundschullehrkräften  
angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen ..... 252

*Benjamin Braß*

Pädagogisches Beobachten in der Lehrerbildung. Relationierungsformen  
zwischen universitären Seminaren und berufsfeldbezogenen Erfahrungen  
aus Studierendensicht ..... 259

*Julia Kriesche und Anne Frey*

Eignung als Prozess – Professionalität entwickeln im Lehrerberuf ..... 265

*Franziska Wehner und Nadine Weber*

Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand  
von Fallvignetten ..... 270

*Nicola Meschede, Katja Adl-Amini und Ilonca Hardy*

Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum Umgang  
mit Heterogenität – Entwicklung eines Instruments und erste Ergebnisse ..... 276

*Frank Hellmich, Gamze Görel und Susanne Schwab*

Motivation für die Beschäftigung mit Inklusion während des Studiums bei Studierenden des Lehramts an Grundschulen ..... 282

*Sina Schürer, Stefanie van Ophuysen und Bea Bloh*

Inklusion und Schulqualität – Welche Erwartungen haben Lehramtsstudierende an die Konsequenzen schulischer Inklusion? ..... 289

*Julia Heinisch, Magdalena Sonnleitner und Astrid Rank*

Professionalisierung für Inklusion – situiertes Lernen in der universitären LehrerInnenbildung ..... 296

## **7. Bericht über die Nachwuchstagung**

*Michaela Vogt, Bärbel Kopp und Susanne Miller*

Bericht über die vom BMBF geförderte Nachwuchstagung ..... 304

# **Einleitung**

## Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs

*Susanne Miller, Birgit Holler-Nowitzki, Brigitte Kottmann, Svenja Lesemann, Birte Letmathe-Henkel, Nikolas Meyer, René Schroeder und Katrin Velten*

Der Titel des vorliegenden Buches »Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs« ist weit gespannt. Dennoch beinhaltet der Band eine klare Zielsetzung, die sich auf eine Konturierung bzw. Klärung des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik bezieht. Die Notwendigkeit zur Selbstvergewisserung ist in der Grundschulpädagogik in gewisser Hinsicht konstitutiv angelegt. Als recht junge universitäre Disziplin wurde und wird die Eigenständigkeit der Grundschulpädagogik von Beginn an bis heute immer wieder bezweifelt (Götz 2000: 531). Sind die Überschneidungsfelder mit der Schulpädagogik nicht beispielsweise so groß, dass sich dagegen das Spezifische der Grundschulpädagogik nicht drastisch reduziert? Orientiert man sich an den von Einsiedler (2015: 49ff.) genannten vier Anforderungskriterien für eine wissenschaftliche Disziplin »Schaffung einer institutionellen Basis-Professionalisierung der Forschung«, »Bildung von Kommunikationsnetzwerken«, »Wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen« sowie »Sozialisierung und Ausbildung des Nachwuchses«, so fällt die Prüfung zum heutigen Zeitpunkt insgesamt aber doch positiv aus. Hierzu trägt die Existenz der Kommission *Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe* innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einen erheblichen Anteil bei. Die Kommission wurde vor 25 Jahren auf Initiative von Maria Fölling-Albers, Wolfgang Einsiedler und Hans Petillon zunächst als *Arbeitsgruppe Grundschulforschung* gegründet. Die erste Jahrestagung fand 1992 an der Universität Erlangen-Nürnberg statt. Durch das dauerhafte Engagement der Gründungsmitglieder und in der Nachfolge zahlreicher weiterer Grundschulpädagoginnen und -pädagogen hat sich die Kommission innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mittlerweile fest etabliert und profiliert. Sie begründet sich aus der Besonderheit der Institution der Grundschule als erste Schule und als Schule für alle Kinder.

Anlässlich der Tagung zum 25. Jubiläum der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe im September 2016 an der Universität Bielefeld wurde die grundlegende Thematik »Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs« gewählt, um bilanzierend Rückschau zu halten sowie aktuelle Problemlagen und zukünftige Entwicklungsbedarfe zu identifizieren. Hauptanliegen sowohl der Tagung als auch der vorliegenden Publikation ist es, das Verhältnis von Profession und Disziplin zu hinterfragen. Das gemeinsa-

me Interesse, aber auch die unterschiedlichen Ansprüche von Profession und Disziplin an Bildungsprozesse in der Grundschule sollen herausgearbeitet werden. Im Fall der Disziplin geht es um die Gewinnung von Theorie- und Forschungswissen zu den grundschulspezifischen Bildungsprozessen, die häufig in dem Begriff der grundlegenden Bildung gefasst werden. Im Fall der Profession geht es um Handlungswissen zur Gestaltung kollektiver und individueller Bildungsprozesse. Die beiden Wissenssysteme sind nicht deckungsgleich. Deshalb stellt sich die Frage nach der doppelten Transferierbarkeit und Anschlussfähigkeit von Forschungs- und Handlungswissen. Etwas konkreter drückt Margarete Götz, die Erste Vorsitzende der Kommission in ihren Grußworten zur Tagung aus, worum es gehen soll: Die Grundschulpädagogik erzeuge als Disziplin forschungsbasiertes Wissen über Bildungsprozesse in der für alle Kinder obligatorischen Grundschule. Als Profession operiere die Grundschulpädagogik mit Handlungswissen, das weder durch disziplinar erzeugtes Wissen austauschbar noch mit diesem identisch sei.

Die vorliegenden Beiträge bleiben aber nicht bei der Konstatierung der Unterschiede zwischen Profession und Disziplin stehen. Vielmehr werden auch Herausforderungen formuliert, wie die beiden Perspektiven zukünftig stärker aufeinander bezogen werden können. Hierbei spielen auch grundschul- und fachdidaktische Fragen der Professionalisierung eine Rolle, explizit müssen fachspezifische Zugänge für den Umgang mit Heterogenität und fachspezifische Lernbedürfnisse von Kindern thematisiert werden. Jenseits der grundsätzlichen Problematik des Verhältnisses von Profession und Disziplin widmet sich der vorliegende Band auch der Frage, ob und in welcher Weise aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen auf das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als Disziplin und auf die Grundschulpädagogik als Profession Einfluss nehmen. Konkret werden beispielsweise die veränderten Anforderungen durch den Anspruch eines inklusiven Schulsystems oder die veränderten Rahmenbedingungen und Praxen der Lehrerbildung reflektiert. Ebenso werden grundschuldidaktische Fragen auch mit fachdidaktischen Problemstellungen und Forschungsgegenständen verbunden. Demnach finden sich die einzelnen Beiträge unter den folgenden Schwerpunkten wieder:

1. Standortbestimmung von Profession und Disziplin
2. Disziplinäre Zugänge
3. Professionsbezogene Zugänge
4. Fachdidaktische Zugänge
5. Kooperation und multiprofessionelle Zusammenarbeit
6. Lehrerinnen- und Lehrerbildung
7. Bericht über die Nachwuchstagung

## 1. Standortbestimmung von Profession und Disziplin

Im ersten Kapitel, »Standortbestimmung von Profession und Disziplin«, wird sowohl das Selbstverständnis der Disziplin als auch das Verhältnis von Profession und Disziplin aus unterschiedlichen Perspektiven bestimmt. Neben den drei Hauptvorträgen finden sich hier ein »Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin« und ein Symposiumsbeitrag. Das Diskussionspapier ist auf die Anregung der Mitglieder der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe entstanden, eine Selbstverständnisdebatte führen zu wollen. Zu den Autorinnen und Autoren gehören Margarete Götz und Susanne Miller in ihren Funktionen als erste und zweite Vorsitzende der Kommission sowie Wolfgang Einsiedler und Michaela Vogt. Zunächst begründen sie die Notwendigkeit einer noch zu führenden Selbstverständnisdebatte mit aktuellen Entwicklungen, die die Originalität der Forschungs- und Handlungsfelder der Grundschulpädagogik berühren. Danach skizzieren sie in sechs inhaltlichen Punkten die spezifischen Aufgaben der Grundschulpädagogik, die in der Summe den Anspruch der Grundschulpädagogik als eigene wissenschaftliche Disziplin festigen. Gudrun Schönknecht, Diemut Kucharz, Eva-Maria Bennemann, Katja Koch und Jörg Ramsegger regen mit ihrem Symposiumsbeitrag »Profession und Disziplin: Verbindendes – Trennendes?« ebenfalls eine kritisch-konstruktive Diskussion über das Verhältnis von Profession und Disziplin in der scientific community an. Ihnen geht es insbesondere auch um die Frage, ob sich Profession und Disziplin eher unabhängig voneinander entwickeln oder ob Bezüge zwischen Disziplin und Profession vorhanden und wie sie wiederherzustellen sind.

Die drei Hauptvorträge von Margarete Götz, Dagmar Hänsel und Joachim Kahlert setzen sich aus disziplintheoretischer, historischer und professionstheoretischer Perspektive mit der Frage des Verhältnisses von Profession und Disziplin bzw. bestimmten Entwicklungen der Ausdifferenzierung auseinander. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Hauptvorträge sollen kurz umrissen werden, da sie eine Grundlage für die aufgeworfenen Fragestellungen insgesamt leisten. Die weiteren Beiträge werden sodann nicht einzeln skizziert, sondern in den Kontext des zugehörigen Hauptkapitels gestellt.

Der Beitrag »Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft« von Margarete Götz untersucht Merkmale und Leistungen, die der Grundschulpädagogik den Rang einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin verleihen. Sie wählt dafür Prüfkriterien in Orientierung an der Wissenschaftsforschung aus. Dies sind in soziologischer Hinsicht die Muster der Institutionalisierung der universitären Grundschulpädagogik und in episte-

mologischer Perspektive die Reflexions- und Wissenstypen, die im historischen Prozess nachweisbar sind. Dabei kommt der Beitrag zu dem Schluss, dass durch ihre seit Jahrzehnten feste Etablierung an den Universitäten, eigene Fachkommissionen sowie Fachtagungen, eigene Handbücher und Fachzeitschriften sowie die erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln eine Verwissenschaftlichung der Disziplin konstatiert werden kann. Überdies zeigt der Beitrag abschließend neue Probleme auf, die für die zukünftige Entwicklung des Faches diskussionswürdig sind.

Dagmar Hänsel befasst sich in kritischer Absicht mit den Ansprüchen der Sonderpädagogik an die Grundschule in historischer Perspektive. Dabei thematisiert sie die Ansprüche der Sonderpädagogik auf Höherentwicklung von Schulen und Unterricht, den Anspruch auf Überlegenheit der sonderpädagogischen Profession und ihren Anspruch auf optimale Förderung *aller* Kinder. In der Analyse kommt sie zu dem Schluss, dass es auch im Zuge von Inklusion zu keiner kopernikanischen Wende bezüglich der aufgezeigten Zusammenhänge gekommen ist. Dieser Aspekt wird insbesondere an der Widersprüchlichkeit des Anspruchs der Sonderpädagogik sichtbar, eine inklusive Pädagogik für alle Kinder zu betreiben, wobei die negative Selektion von Kindern maßgeblich auf einer sonderpädagogischen Expertise fußt, die zum Fortbestand des deutschen Sonderschulsystems beiträgt. Zugleich zeigt sich ein Anspruch auf eine Überlegenheit der sonderpädagogischen Profession, die zu einer vermeintlichen Höherentwicklung von Schule und Pädagogik führe. Anhand von Entwicklungsmodellen verdeutlicht Hänsel, dass eine vermeintlich »kopernikanische Wende« von der Sonderpädagogik selbst konstruiert wurde und zugleich für die Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Institution eine entscheidende Rolle spielt. Die Sonderpädagogik ist somit bis heute in ihren Strukturen erhalten geblieben und hat sich in den Bereich des Allgemeinen weiter ausgebaut.

Joachim Kahlert problematisiert in seinem Beitrag »Von Profi zu Profi? Kommunikationsbarrieren im Diskurs zwischen Disziplin und Profession« die Forschungsarbeiten zu Kompetenzen und zur Profession von Lehrerinnen und Lehrern, die diese oftmals gerade nicht als Profis behandeln. Er diskutiert, welchen möglichen Beitrag eine Professionsforschung für den intensiveren Diskurs zwischen Wissenschaft und Lehrerschaft leisten könnte. Bisher erweise sich der Transfer der erlangten Erkenntnisse und Einsichten der Disziplin im Diskurs mit der Profession noch als schwierig. Nicht zuletzt durch die Professionsforschung würden die Ansprüche an Lehrkräfte inflationiert. Perspektivisch werde die Disziplin durch den Diskurs mit der Profession profitieren, wenn Befunde aus der Wissenschaft und deren Nutzen stärker für die Praxis und somit auch für die Profession selbst sichtbar gemacht würden.

## 2. Disziplinäre Zugänge

Im zweiten Kapitel des Tagungsbandes werden verschiedene Perspektiven auf die Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin eingenommen. Diese sind erstens durch eine Auseinandersetzung mit der Entstehung und aktuellen Position der Grundschulpädagogik als Teildisziplin der Schulpädagogik geprägt, die mit einem in den Besonderheiten der Grundschule begründeten Anspruch auf Eigenständigkeit geführt wird. Zweitens prägt das disziplinäre Selbstverständnis die immanente Bestimmung des Verhältnisses zwischen Theorie- und Praxiswissen sowie die empirische Beschreibung und Analyse der Prozesse in Schule und Unterricht sowie deren Potenziale für die Disziplin(weiter)entwicklung. Die vorliegenden Texte greifen diese Zugänge zum Tagungsthema auf und leisten damit einen eigenen Beitrag zur Konturierung der Grundschulpädagogik als Disziplin.

Zunächst werden im ersten Beitrag eher auf einer metatheoretischen Ebene ausgehend von einer definitorischen Auseinandersetzung mit dem Disziplinbegriff wesentliche Kriterienbereiche für eine »Vermessung der Grundschulpädagogik« herausgearbeitet und konkretisiert. In einem weiteren Beitrag wird auf Grundlage einer für das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik konstitutiven Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses eine »Theorie der Praxis« entworfen, die identifizierte Differenzen zwischen Theorie- und Praxis- bzw. Handlungswissen als produktiv für weitere disziplinäre Auseinandersetzungen versteht. Schließlich werden im letzten Beitrag dieses Kapitels aus einem mikroanalytischen Blick auf Prozesse der Differenzherstellung durch Grundschülerinnen und Grundschüler methodologische Herausforderungen und Potenziale einer empirischen Grundschulforschung reflektiert.

## 3. Professionsbezogene Zugänge

Das dritte Kapitel thematisiert Fragen der Profession, Professionalität, Professionalisierung sowie Zugänge und Weiterentwicklungen der forschungsmethodischen Erfassung professioneller Kompetenzen. In der Lehrerprofessionsforschung liegt – vor dem Hintergrund des Experten-Paradigmas – der Fokus auf theoretischen Beschreibungen und empirischen Untersuchungen zu professionellem Wissen und Kompetenzen von Lehrpersonen. Zugänge zur Beschreibung professioneller Kompetenzen finden sich in unterschiedlichen Kompetenzmodellen wieder. Ausgehend von Modellen, Handlungsfeldern und Ansprüchen, die an Grundschullehrkräfte gestellt werden, thematisieren die Beiträge in diesem Kapitel Facetten professioneller Kompetenzen sowie Möglichkeiten ihrer Weiterent-



wicklung. Sie beinhalten Ergebnisse zu Sichtweisen, Einstellungen und zur Bearbeitung professionsbezogener Herausforderungen, welche in einigen Beiträgen mit dem Aspekt des Umgangs mit Heterogenität verknüpft werden. So werden einerseits Ergebnisse zu fachdidaktischen und diagnostischen Kompetenzen sowie professionellen Handlungskompetenzen in der Gestaltung inklusiver Settings vorgestellt. Andererseits werden Ergebnisse zum Professionsverständnis bzw. zu Sichtweisen auf die eigene Profession und das eigene professionelle Handeln sowie zur subjektiv wahrgenommenen Arbeitsbelastung präsentiert. Ansätze und Möglichkeiten zur Unterstützung von Professionalisierungsprozessen werden beispielhaft in der Einbeziehung der Perspektive von Kindern und der Gestaltung ko-konstruktiver Prozesse gesehen.

#### 4. Fachdidaktische Zugänge

Die Beiträge des vierten Kapitels verknüpfen fachdidaktische Fragestellungen mit spezifischen Perspektiven grundschulpädagogischer Handlungsfelder, um darauf Antworten zu geben, wie im Sinne grundlegender Bildung ein in doppelter Weise anschlussfähiges Lernen von Kindern im Grundschulalter gelingen kann. Die Frage der Anschlussfähigkeit im Übergang zur Grundschule nimmt dabei etwa ein Beitrag am Beispiel literacy-bezogener Lerngelegenheiten in den Blick. In dem für die Grundschule in besonderer Weise bedeutsamen Spannungsfeld zwischen kindlicher Lebenswelt sowie Fachbezug im Erwerb relevanter Kulturtechniken und der Erschließung von Welt und Sache (vgl. z. B. KMK 2015; Kahlert 2016) kann daher die Herausforderung an Disziplin und Profession in zweifacher Weise bestimmt werden. *Disziplinär* geht es darum, aus dem Selbstverständnis der Grundschulpädagogik heraus spezifische Fragestellungen hinsichtlich des schulischen Lehrens und des Lernens von Kindern an die entsprechenden Fachdidaktiken heranzutragen, wie auch den vorhandenen fachdisziplinären Wissenskorpus entlang originär grundschulspezifischer Prämissen über Bildung und Erziehung kritisch zu prüfen (vgl. Einsiedler et al. 2014). *Professionsbezogen* gilt es, die Bedeutsamkeit fachdidaktischen Wissens aufseiten der Lehrkräfte für einen lernwirksamen Unterricht in Beziehung zu setzen mit der darüber hinausgehenden Anforderung des Umgangs mit Heterogenität. Demnach ist dies ein zentraler Punkt der verschiedenen akzentuierten fachdidaktischen Beiträge in diesem Band. Hier zeigt sich beispielsweise, wie die Kinder selbst in altersgemischten Lernpatenschaften mit ihrem Differenzenerleben im Rahmen des Sachunterrichts umgehen oder wie sich ein lernwirksamer naturwissenschaftlicher Sachunterricht im Kontext inklusiver Lerngruppen umsetzen lässt. Mit

Blick auf fachdidaktische Professionalisierungsprozesse wird ebenfalls thematisiert, wie angehende Grundschullehrkräfte innerhalb einer spezifischen Seminar-konzeption anhand potenzialorientierter Zugänge eines forschenden Lernens für einen inklusiven Mathematikunterricht qualifiziert werden können. Ebenfalls mit Blick auf Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte zeigt ein Beitrag Evaluationsbefunde zur Einbindung des Grundschullabors zum Offenen Experimentieren (GOFEX) in die universitäre Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften auf. Dieses Kapitel macht deutlich, dass gerade in der Frage des gelingenden Umgangs mit Verschiedenheit eine zentrale, originäre Zukunftsaufgabe der Grundschulpädagogik liegt, zu deren Lösung es expliziter fach- wie interdisziplinärer Bezüge bedarf.

## **5. Kooperation und multiprofessionelle Zusammenarbeit**

Die Umsetzung von Kooperation und multiprofessioneller Zusammenarbeit ist im Rahmen der schulpädagogischen Diskurse zu einem vielfältigen und breit angelegten Forschungsbereich angewachsen. So werden unterschiedliche Kooperationsfelder und -ebenen – wie die intraprofessionelle Kooperation unter Lehrkräften, interprofessionelle Kooperation mit anderen pädagogischen Berufsgruppen oder die Kooperationen in unterschiedlichen Netzwerken – seit längerem in den Fokus genommen. Kooperation und/oder multiprofessionelle Zusammenarbeit erscheinen in diesem Kontext oft als grundlegendes Element für eine gelingende Umsetzung von Anforderungen oder zur Reduktion von Belastungen hinsichtlich sich bildungspolitisch ändernder Rahmenbedingungen.

Die Beiträge dieses Kapitels zeigen dahingehend differenzierte und spezifische Sichtweisen auf. Fragestellungen nach dem Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern in Kooperation mit Ganztagsangeboten oder Schulsozialarbeit, nach Bedingungen im Übergang von der Kita in die Grundschule, die Zusammenarbeit von festen multiprofessionellen Lehrerteams oder die Frage nach dem Verhältnis von Lehrerkooperation und -professionalität sind an dieser Stelle als Beispiele für die unterschiedlichen Forschungsansätze der vorliegenden Beiträge zu nennen. Fokussiert werden Bedingungen/Voraussetzungen und Kooperationsprozesse, aus denen Schwierigkeiten und mögliche Probleme abgeleitet werden können. Auf diese Weise erscheint Kooperation als vielschichtiges und sehr komplexes Element professionellen Lehrerhandelns.

## 6. Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im sechsten Kapitel »Lehrerinnen- und Lehrerbildung« werden Fragen der Professionalisierung vor allem in der universitären Phase der Ausbildung thematisiert. Unverzichtbar für die Profession und Disziplin ist eine hohe fachliche und fachdidaktische Qualität in der universitären Ausbildungsphase, die neben der Vermittlung von Theoriewissen und parallel begleiteten Praxisphasen eine beständige Reflexion theoretischer Zugänge, empirischer Forschungsergebnisse und -zugänge sowie Praxiseinblicke ermöglichen soll. Diese Perspektive zeigt sich aktuell zum einen in der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die an vielen Universitäten vertreten ist und mit der die Forschung über Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenwärtig einen deutlichen »Boom« erfährt. Aus diesem Kontext entstammen auch einige der präsentierten Beiträge. Zum anderen wird auch die Qualifizierung für Inklusion und den Unterricht in heterogenen Lerngruppen als zentrale Herausforderung angesehen, auch dies ist Thema mehrerer Beiträge.

Die auf der Tagung beschriebenen Projekte und hier im Tagungsband veröffentlichten Texte zeigen dementsprechend die Bandbreite der (forschenden) Zugänge an Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf: Es werden Möglichkeiten der Professionalisierung durch Mentoring- bzw. Schülerhilfeprojekte oder eine fallbasierte Herangehensweise präsentiert sowie Fragen von Eignungsreflexion, Reflexionskompetenz und Kompetenzen in pädagogischer Beobachtung thematisiert. Einen weiteren Forschungszugang, insbesondere im Hinblick auf die veränderten Qualifikationsprofile, die sich durch den Umgang mit Heterogenität und den Unterricht in inklusiven Klassen und (Grund-)Schulen ergeben, stellen Einstellungen, Motivationen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden dar.

## 7. Bericht über die vom BMBF geförderte Nachwuchstagung

Abschließend findet sich ein kurzer Bericht über die vom BMBF unterstützte Nachwuchstagung, die von der AG *Primarschulforschung in der Qualifikationsphase* organisiert wurde. Sie fand im Vorfeld der Tagung unter dem Titel »Forschungstheoretische Grundlagen und -methodische Anwendungsfelder der empirischen Primarschulforschung« statt. Der Bericht gibt einen kurzen Überblick über die Inhalte der Nachwuchstagung und über die Evaluationsergebnisse mit Hinweisen und Wünschen für zukünftige Nachwuchstagungen.

Die Tagung, die unter dem Titel »Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs« von uns als Veranstalterteam durchgeführt wurde, hatte als Ziel, vielfältige und intensive Diskussionen und Diskurse zum Thema anzuregen oder fortzuführen: inter- und intradisziplinäre, kritische und einvernehmliche, alte und neue. Wir hoffen, dass auch der vorliegende Tagungsband seinen Beitrag dazu leistet, den lebendigen Diskurs innerhalb der Grundschulpädagogik zu pflegen.

Das Bielefelder Herausgeberteam:

Susanne Miller

Birgit Holler-Nowitzki

Brigitte Kottmann

Svenja Lesemann

Birte Letmathe-Henkel

Nikolas Meyer

René Schroeder

Katrin Velten

## Literatur

Einsiedler, Wolfgang (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (2014): Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik: Theoriebildung – Forschung – Anwendung – Studium. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 13-31.

Götz, Margarete (2000): Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46: 525-539.

Kahlert, Joachim (2016): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1970/1970\\_07\\_02\\_Empfehlungen\\_Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf). Letzter Zugriff am 27.04.2017.

# **1. Standortbestimmung von Profession und Disziplin**

# 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 Niveaunspruch 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.<sup>1</sup> 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.).<sup>2</sup> 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, <sup>7</sup>1967), Denzel (1953, <sup>3</sup>1964), Eckhardt (1921, <sup>11</sup>1929), Faulbaum (1923), Kern (1932), Rother (1955, <sup>7</sup>1969), Wittmann (1929; <sup>3</sup>1939).

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).<sup>3</sup> 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).<sup>4</sup> 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 Hildgard Hetzer (vgl. Eckhardt 1921; Faulbaum 1923; Brückl 1933; Rother 1955).

4 Anders als die genannten Studien erreichte einzig Artur Kern (1951; <sup>5</sup>1966) 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.<sup>5</sup> (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 zugestandenem 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:<sup>6</sup>

- 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

---

<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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 volkschulpädagogischen 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, Studientexten und Lexika (vgl. z. B. Katzenberger 1972; Götze/Hahnemann 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).<sup>8</sup> Mit der Strategie der Integration externer Erkenntnisse in den facheigenen 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 facheneigene 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 fachexterner wissenschaftlicher Leistungen in das grundschulpädagogische Feld wird in der Frühphase der universitären Grundschulpädagogik zusätzlich zum Lehr-

---

<sup>8</sup> 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/Hahnemann (1975); Bolscho/Schwarzer (1979); Lichtenstein-Rother/Röbe (1982).