

Fölling-Albers, Maria

Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung. Ein Rückblick auf nachhaltige Entwicklungen

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 17-30. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Fölling-Albers, Maria: Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung. Ein Rückblick auf nachhaltige Entwicklungen - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 17-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277228 - DOI: 10.25656/01:27722; 10.35468/6035-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277228>

<https://doi.org/10.25656/01:27722>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Maria Fölling-Albers

Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung. Ein Rückblick auf nachhaltige Entwicklungen

In Gedenken an Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler, der diese Entwicklungen entscheidend geprägt hat.

1 Einleitung

Die Arbeitsgruppe ‚Grundschulforschung‘ bzw. seit 1999 als DGfE-Kommission ‚Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe‘ besteht nunmehr seit 30 Jahren. Der inhaltliche Fokus der diesjährigen Konferenz ist Nachhaltigkeit. Dieser Schwerpunkt passt gut zur Jahrestagung der Kommission, denn wenn eine Einrichtung drei Jahrzehnte nicht nur existiert, sondern sich sehr dynamisch entwickelt hat, kann man ihr eine gewisse Nachhaltigkeit sicher nicht absprechen. Der Begriff Nachhaltigkeit wird im Folgenden in einem weiten Sinne, im Sinne von Stabilisierung oder auch längerfristiger Wirksamkeit, verwendet. Es soll aufgezeigt werden, in welcher Weise sich Nachhaltigkeit in der Lehrkräftebildung für die Grundschule und in der Grundschulforschung aufzeigen lässt und vor allem, welche Kriterien diese Nachhaltigkeit ermöglicht haben. Dabei wird auch deutlich werden, dass erst das Zusammenwirken der beiden Schwerpunkte – Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung – diese Nachhaltigkeit ermöglicht bzw. sogar bewirkt hat. Um dieses aufzeigen zu können, muss zunächst historisch ein wenig ausgeholt werden.

Die Entwicklung der Lehrkräftebildung in Deutschland hängt eng mit der Schulgeschichte ab Anfang des 19. Jahrhunderts und dem Aufbau des Schulsystems zusammen. Für die Rekonstruktion der Schulentwicklung waren und sind in der historischen Bildungsforschung die Kategorien *Systembildung*, *Berechtigungen* und *Standards* leitend: Unter Systembildung wird von Bildungshistorikern der politisch-administrative Prozess verstanden, durch den Schulen mit der Vergabe von Berechtigungen (z. B. Abschlüssen, Studienberechtigungen) versehen und damit normiert worden sind. Das hatte Auswirkungen auf den Lehrplan und auf die zu erreichenden Standards (z. B. Prüfungen) sowie auf die Art und Qualität der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

Anhand der Lehrkräftebildung für das Gymnasium sind die drei Kategorien Systembildung, Berechtigungen und Standards besonders anschaulich nachzuvollziehen, zumal die Ausbildung für Gymnasiallehrer als erste normiert worden ist.

Die Universitäten in Preußen verzichteten ab 1834 auf Aufnahmeprüfungen, dafür mussten die Gymnasien die allgemeine Studierfähigkeit (Abitur) garantieren (vgl. Jeismann 1974). Diese Garantie wiederum erforderte klare Prüfungsstandards für das Abitur, die wiederum zu einem mehr oder weniger normierten Lehrplan mit den Hauptfächern Griechisch, Latein, Deutsch und Mathematik führten (vgl. Blankertz 1982, 116 ff.). Die Umsetzung erforderte qualifizierte Lehrer. 1810 wurde das Staatsexamen für Philologen („pro facultate docendi“) eingeführt und damit der Berufsstand der Gymnasiallehrer mit eigenständiger Qualifikation etabliert. Im Vergleich zur gymnasialen Lehrerbildung hat die Grundschul-Lehrkräftebildung zwar eine andere Entwicklung genommen, doch die drei Kategorien lassen sich auch für diese aufzeigen. Anhand der Kategorien Systembildung, Berechtigungen und Standards sollen nachfolgend auch die Entstehung und Entwicklung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ beschrieben und nicht zuletzt soll der Stellenwert der Nachhaltigkeit in diesem Zusammenhang dargelegt werden.

2 Systembildung

Während der Berufsstand des Gymnasiallehrers (damals tatsächlich nur männlich) schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts etabliert wurde, geschah die Herausbildung der Lehrämter für andere Schularten (Volksschule, Grundschule, Realschule, Berufsschule, Sonder- bzw. Förderschule) und damit die Systembildung für diese Lehrerberufe später und nahm eine andere Entwicklung; nachfolgend wird nur auf die Volksschullehrerschaft und die Grundschul-Lehrkräftebildung Bezug genommen.

Für die Schulsystementwicklung in Preußen und Deutschland war vor allem die Trennung zwischen ‚höherer‘, also gelehrter, und ‚niederer‘, volkstümlicher Bildung kennzeichnend – realisiert in der weitgehenden Trennung der Schul- und Bildungswege der Wenigen, die die höhere Schule, und der großen Masse der Heranwachsenden, die die Elementar- bzw. Volksschule besuchten. Beide Schulformen und Bildungswege wurden bis zum Ende des 19. Jahrhunderts – in dieser Getrenntheit – standardisiert und normiert. Eine wichtige Systemumstellung erfolgte 1920 mit der Gründung der Grundschule für alle Schülerinnen und Schüler. Vorher hatte ein sehr großer Teil der Gymnasiasten vor allem in den Städten eine gymnasial-eigene dreijährige (private) Vorschule besucht, aus der man ohne weitere Prüfung ins Gymnasium überwechseln konnte. Nunmehr berechnete ausschließlich die vierjährige Grundschule zum Übertritt auf das Gymnasium oder auf die Realschule, aber nur bei entsprechenden Noten bzw. nach Bestehen entsprechender Aufnahmeprüfungen (vgl. Müller 1981; Lundgreen 1980, 1981).

Nach einer langen Phase unregelmäßigen Berufszugangs für Elementarschullehrkräfte (Handwerker, Küster etc.) entwickelte sich eine geregelte Volksschullehrerbildung

erst im Laufe des 19. Jahrhunderts. Entscheidender Schritt war die Gründung von Seminaren für Volksschullehrer, die von begabten Volksschulabsolventen besucht werden konnten. Eine Qualitätssteigerung trat mit der Einrichtung von Präparanden-Anstalten ein, die die Volksschulabsolventen auf den Besuch der Seminare vorbereiteten. Ein nächster Systemwechsel setzte mit der Etablierung von Pädagogischen Akademien in der Weimarer Republik (z. B. 1925 in Preußen) ein; nun brauchte man ein Abitur, um Volksschullehrer zu werden. Diese Akademien bildeten das Vorbild für die Pädagogischen Hochschulen der Nachkriegszeit. Seit den 1970er Jahren erfolgte schließlich in nahezu allen Bundesländern mit Ausnahme von Baden-Württemberg (zunächst in Westdeutschland, nach der Wende ab 1990 auch in Ostdeutschland) die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrkräfte an Universitäten: Lehrerseminar, Akademie/Pädagogische Hochschule (PH), Universität – das ist die Schrittfolge der Systembildung der Grundschul-Lehrkräftebildung in Westdeutschland. In der DDR fand die Lehrkräfteausbildung für die Unterstufe in den Instituten für Lehrerbildung (IfL) statt.

Die politisch gewollte Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten ab den 1970er Jahren stellt einen wesentlichen Einschnitt im bis zu der Zeit vorherrschenden Selbstverständnis der Universitäten dar. Die bildungspolitische, auch von Teilen der damaligen Erziehungswissenschaft mitgetragene Idee dahinter war, dass durch die Integration die alte Volksschul- bzw. die neue Grund- und Hauptschullehrkräftebildung stärker ‚akademisiert‘ und die traditionell fast nur fachbezogene Gymnasiallehrerbildung stärker ‚pädagogisiert‘ wird. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen fiel zugleich in eine Zeit, in der die Nachwirkungen der Studentenbewegung an den Universitäten noch sehr virulent waren; auch das dürfte die Widerstände vieler Universitäten gegen eine Integration verstärkt haben. Denn die Integration, die nicht zuletzt von verschiedenen Lehrerverbänden auch aus Prestigegründen und mit dem Hintergedanken der höheren Gehaltseinstufung angestoßen und dann politisch veranlasst worden war, wurde von den Universitäten nicht immer und überall gewünscht, sehr häufig sogar massiv abgelehnt. In Veröffentlichungen zur Lokalgeschichte von ‚betroffenen‘, in die Universitäten integrierten ehemaligen Pädagogischen Hochschulen sowie in berufsbiographischen Rückblicken von Zeitgenossen kann man das nachlesen (vgl. Rothland 2008; Einsiedler 2015).

Im Jahre 1991 fand an der Universität Landau eine Kommissionssitzung der ‚Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung‘ (AEPF) statt. Auf dieser Tagung traf sich, initiiert von Wolfgang Einsiedler, eine kleine Gruppe (Wolfgang Einsiedler, Maria Fölling-Albers, Hanns Petillon) mit dem Ziel, die wissenschaftliche Profilierung und Sichtbar-Machung der Grundschulpädagogik nach ihrer Integration in die Universitäten zu fördern. Wolfgang Einsiedler regte an, eine Arbeitsgruppe zu gründen, die Forschung in der Grundschulpädagogik initiieren und unterstützen sollte, u. a. durch Fachtagungen und Projekte.

Die erste Fachtagung der Arbeitsgruppe fand im Jahre 1992 unter der Leitung von Wolfgang Einsiedler an der Universität Nürnberg statt. Es waren ca. 30-40 Personen anwesend. Mehrere Vorträge aus verschiedenen thematischen Bereichen und forschungsmethodischen Schwerpunkten wurden gehalten. Auf dieser Tagung legte Wolfgang Einsiedler das Vorhaben und den Zweck einer Arbeitsgruppe dar und betonte, dass es bei der Förderung von Forschung vor allem um empirische Forschung gehen solle (quantitative und qualitative); in der geisteswissenschaftlichen Forschung sei die Pädagogik relativ gut aufgestellt. Des Weiteren sollten regelmäßige Fachtagungen (einmal jährlich) mit Vorträgen und Diskussionen stattfinden. Diese Veranstaltungen sollten den Stellenwert einer wissenschaftlichen Einrichtung markieren. Auf der Tagung in Nürnberg wurde die ‚Arbeitsgruppe Grundschulforschung‘ offiziell gegründet, mit der Wahl eines Vorsitzenden (Wolfgang Einsiedler) und mir als seiner Vertreterin. Es wurden also Strukturen geschaffen, die eine überdauernde, nachhaltige Existenz gewährleisten sollten. Mittelfristig war das Ziel eine Eingliederung der Arbeitsgruppe in die Fachgesellschaft der Erziehungswissenschaft (DGfE); so würde sie auch in das Vereinsregister aufgenommen. Die DGfE und mit ihr die Sektion Schulpädagogik war im Jahre 1963 auf einer Tagung der deutschen Universitätspädagogen initiiert und im Jahr 1964 gegründet worden (vgl. Scheuerl 1987). Die zweite Tagung der Arbeitsgruppe Grundschulforschung richtete die Universität Regensburg aus, mit dem Schwerpunkt der Diskussionen um quantitative und/oder qualitative empirische Forschung. Damit sollte signalisiert werden, dass in der Grundschulpädagogik beide Forschungsrichtungen gleichwertige Gültigkeit haben, was seinerzeit durchaus nicht als selbstverständlich angesehen wurde. Auch in Regensburg war die Teilnehmerzahl noch sehr überschaubar.

In den 1990er Jahren fanden Umstrukturierungen in der DGfE statt. Größere Einheiten in Form von Sektionen sollten geschaffen werden, durch die die im Laufe der Zeit die immer größer gewordene Zahl an Kommissionen gebündelt werden sollten. Die AG Grundschulforschung beantragte, dass sie in eine Kommission Grundschulforschung in einer möglichen Sektion Schulpädagogik überführt werden sollte. Diese Eigenständigkeit der Grundschulforschung wurde in der damaligen Kommission Schulpädagogik zunächst durchaus nicht begrüßt – im Gegenteil. Es wurde argumentiert, auch die Grundschule sei Teil des Schulsystems; es gebe ja auch keine Kommission Gymnasialpädagogik oder Realschulpädagogik (wohl aber gab es schon lange eine Kommission Sonderpädagogik). Zum anderen war der Begriff *Grundschulforschung*, der Wolfgang Einsiedler von Anfang an wichtig war, nicht erwünscht, weil dadurch assoziiert werden könnte, die anderen Kolleginnen und Kollegen in der Schulpädagogik würden keine Forschung betreiben. Das Ende der Auseinandersetzung war ein Kompromiss, den die damalige Vorsitzende der DGfE, Ingrid Gogolin, vorschlug: In allen drei Kommissionen solle der Terminus ‚Forschung‘ aufgegriffen werden: ‚Kommission

Schulforschung und Didaktik‘, *„Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung“* und *„Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“*.

Als ein Fazit im Prozess der Systembildung hin zu der Kommission ‚Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe‘ kann festgehalten werden: Wenn Überzeugungen nachdrücklich, auch gegen Widerstände, verfolgt werden, können sie nachhaltige Effekte haben. Durch die Gründung der Kommission und ihre Eingliederung in die ‚Sektion Schulpädagogik‘ konnten Strukturen geschaffen werden, die ihre Sichtbarkeit im Gefüge der pädagogischen Institutionen nachhaltig etabliert haben. Und es wird deutlich, dass Systembildung eine längerfristige Existenz begünstigt. Mit der Systembildung waren weitergehende Optionen verknüpft. Als Mitglied der DGfE kann die Kommission Beiträge erheben, es werden für die Ausrichtung von Kongressen finanzielle Mittel bereitgestellt. Und nicht zuletzt gibt es einen offiziellen ‚Briefkopf‘ mit Adresse, man ist nach außen durch den Vorstand sichtbar und ansprechbar. Kurzum: Systembildung ist eine wesentliche Bedingung dafür, dass Institutionen wahrnehmbar sind und nachhaltig sein können.

3 Berechtigungen

Für die Entwicklung des Schulsystems war die Einführung von Berechtigungen ein zentraler Wert, der die gesellschaftliche Bedeutung seiner Einrichtungen markierte. Für die Gymnasien war es die Einführung des Abiturs und damit die Vergabe der Berechtigung zum Hochschulstudium. Am Ende der Grundschulzeit (nach der vierten bzw. in Berlin und Brandenburg nach der sechsten Jahrgangsstufe) werden zwar keine Abschlussprüfungen durchgeführt; die Empfehlungen, die die Grundschule für den Besuch der nachfolgenden Schulart ausstellt, ist eine Eignungsfeststellung auf der Grundlage der bisher erbrachten Schulleistungen. Auch wenn die Empfehlungen der Lehrkräfte in den meisten Bundesländern für die Eltern nicht bindend sind, haben sie doch für die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern gleichwohl eine große Bedeutung. So muss ein Kind im nachfolgenden Schuljahr erfolgreich das Klassenziel erreichen, ansonsten erfolgt ein Wechsel in eine als niedriger angesehene Schulform. Es können somit auch bereits in der Grundschule Bildungskarrieren vorbereitet werden. Noten, Ziffernzeugnisse, Versetzungsgutachten und Übertrittsempfehlungen bahnen die Schulentwicklung der Kinder entscheidend an.

Bis vor wenigen Jahrzehnten war bereits der Eintritt in die Grundschule mit einer Hürde versehen. Von den 1960er Jahren an bis in die 1970er Jahre gab es Schulfreifetests, deren Bestehen die Berechtigung darstellte, dass ein Kind im festgelegten Alter von sechs Jahren in die Grundschule aufgenommen werden konnte. Bei der Einführung der Grundschule als eigenständige Schulstufe vor gut 100 Jahren hingegen hatten Eignungsfeststellungen keine Bedeutung. Schließlich wurde die Grundschule als eine Einrichtung für (fast) alle Kinder geschaffen. Es stand nicht

die Berechtigung, sondern die Umsetzung der Grundschulpflicht für alle Kinder im Vordergrund.

In der Lehrkräftebildung (Grundschule) sind es die Hochschulen, die Berechtigungen erteilen oder auch verweigern können. Das Abitur ist in aller Regel die Voraussetzung für ein Studium. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Studierenden den Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums gewachsen sind. Im Verlauf des Studiums müssen bis zum Abschluss (Staatsexamen oder Master) bestimmte Studien- und Prüfungsleistungen erbracht werden, damit die Berechtigung zur Absolvierung der Abschlussprüfungen und damit für den Übergang in die zweite Phase der Lehrerausbildung, in das Referendariat, erteilt werden kann. Nach Abschluss des Referendariats wird der Zugang zum Lehrerberuf (in den meisten Bundesländern als Beamtenlaufbahn) eröffnet. Das gesamte (Aus-) Bildungssystem zur Lehrerin bzw. zum Lehrer ist gekennzeichnet durch den Erwerb bzw. durch die Gewährung oder durch den Vorenthalt von Berechtigungen, durch die der Staat nicht zuletzt eine verlässliche Qualität in den betreffenden Einrichtungen gewährleisten will (Ausnahmen seit dem letzten Jahrzehnt: ‚Quereinsteiger‘ mit der Gefahr einer De-Qualifizierung des Lehrerberufs – das ist aber ein eigenes Thema). Mit den vom Staat (Staatsexamina) bzw. von den Universitäten erteilten (Master-)Abschlüssen erhalten die Betroffenen die Berechtigung, eigenverantwortlich zu unterrichten – und dann in der Schule die Aufgabe, Versetzungen zu erteilen oder auch zu verwehren.

Im Zusammenhang mit der Grundschul-Lehrkräftebildung ist ein weiterer Aspekt von Berechtigungen von erheblicher Bedeutung: die bereits erwähnte zunehmende Akademisierung der Lehrerbildung – an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Ab den 1970er Jahren konnten auch die Pädagogischen Hochschulen einen akademischen Abschluss, das Diplom in Pädagogik (Dipl.-Päd.), vergeben. Erst ein solcher Abschluss (oder nach dem Staatsexamen zusätzliche Nachweise in Hauptseminaren) galt als ein vollwertiges Studium und berechtigte zu einem Promotionsstudium an der Pädagogischen Hochschule, das zum ‚Dr. paed.‘ führte. In der Zwischenzeit ist es selbstverständlich, dass man auch an den noch verbliebenen Pädagogischen Hochschulen promovieren und auch habilitieren, d. h. eine vollwertige akademische Karriere machen kann. Diese Qualifikationen wiederum berechtigen zur eigenständigen Beantragung von Drittmitteln, z. B. bei der DFG. Diese Entwicklung ist ein unermesslicher Fortschritt, wenn man bedenkt, wie es noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts aussah. Seit 2008/09 sieht das Lehrerbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen ein 10-semesteriges Studium für alle Lehrämter vor – bis 2021 waren es bereits acht Bundesländer, die die Dauer eines Lehramtsstudiums gleich terminieren.

Die Ausweitung der Berechtigungen hat gewichtige Auswirkungen gehabt – und zwar für den Stellenwert der Forschung *in* der Grundschul-Lehrkräftebildung und *für* sie. In den Lehramtsprüfungsordnungen war bis vor wenigen Jahren in keinem

Bundesland der Nachweis von (vertieften) Kenntnissen in Forschungsmethoden Teil der Studienordnungen bzw. der Modulhandbücher oder ein Element der Prüfungen (anders als in den Diplomprüfungsordnungen). Die Lehramtsstudierenden erwarben theoretische (und in den Praktika auch praktische) Kenntnisse in Unterrichtsmethoden. Aber Forschungsmethoden gehörten nicht dazu. Mit der Option, dass die Pädagogischen Hochschulen akademische Abschlüsse ermöglichen konnten, mussten entsprechende Veranstaltungen z. B. zur Grundschulforschung bzw. zur fachdidaktischen Forschung in das Lehrprogramm aufgenommen werden. Nicht zuletzt angestoßen durch die PISA-Untersuchungen erfuhr die empirische Bildungsforschung an den Universitäten erheblichen Aufwind – mit der Folge, dass Unterrichtsplanungen sich auch an evidenzbasierten Forschungsergebnissen zu orientieren haben; d. h. die Kenntnis, Interpretation und Nutzung empirischer Forschungsergebnisse wurde zunehmend Teil des Ausbildungsrepertoires. Aufgrund des sehr hohen Anteils an Viertklässlern, der im IQB-Bildungstrend des Jahres 2021 nicht die Mindeststandards in Lesen (18,8%), in Rechtschreiben (30,4%) und in Mathematik (22%) erreichte, wird ein evidenzbasierter Unterricht sowohl von Bildungsforscherinnen und -forschern als auch von Bildungspolitikerinnen gefordert (vgl. Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel 2022; SWK-Empfehlungen 2022; Die ZEIT 2022).

Als Fazit kann festgehalten werden: Die Erweiterung der Berechtigungen hat auch zu einer nachhaltigen Verbesserung und Qualifizierung in der Lehrkräftebildung geführt. Forschung avancierte zu einem wichtigen Teil und Merkmal, vor allem für zukünftige Grundschulforscherinnen und -forscher sowie für Lehrende in der Grundschul-Lehrkräftebildung. Für Wolfgang Einsiedler war dies u. a. ein entscheidendes Moment, die Grundschulpädagogik um diesen Aspekt zu erweitern und zu stärken – deshalb auch sein nachdrückliches Beharren darauf, dass die Kommission in der DGfE die Bezeichnung *Grundschulforschung* erhielt. Es sollten auch in der Grundschulforschung die in den anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen üblichen wissenschaftlichen Forschungsstandards gelten.

4 Standards

Für die Weiterentwicklung des Systems der Lehrkräftebildung in Deutschland war die Erarbeitung von Standards (ab 2004 ff.) ein wichtiger Schritt. Diese Standards beziehen sich auf den Lehrkräfteberuf insgesamt; d. h. die Ausbildung für die verschiedenen Lehrämter wird nicht gesondert behandelt, und sie betreffen sowohl die Bildungswissenschaften als auch die Anforderungen in dem sehr viel mehr curricularen Raum einnehmenden Studium der Fächer, Fachdidaktiken und Praktika. Die ‚KMK-Standards‘, wie sie abgekürzt bezeichnet werden, sind seit 2004 zweimal überarbeitet worden – ein Zeichen, dass auf gesellschaftliche und schulische Entwicklungen reagiert wurde. Sie schließen im Kern auch die dritte

Phase mit ein, wobei dieser Abschnitt, also die Fortbildung, mittlerweile durch eine zusätzliche KMK-Vereinbarung normiert worden ist (vgl. KMK-Standards 2019). Natürlich bedeutet die Erarbeitung und Verabschiedung von Standards nicht, dass die Wirklichkeit in der Lehrkräftebildung, also in den Lehrangeboten, Seminaren etc., dem dann ohne weiteres folgt. Aber immerhin bilden sie eine Orientierungsmarke, an der sich die Arbeit in Universitäten, Studienseminaren und Fortbildungseinrichtungen ausrichten sollte, und so werden sie dort wohl auch genutzt. Darüber hinaus haben sie in der Lehrkräftebildungs-Forschung als eine Art Kompetenzrahmen eine breite Resonanz gefunden (vgl. Terhart 2000, 2002). Zu einer dergestalt ausgerichteten Lehrkräftebildung gehört zentral eine entsprechende Forschungsorientierung, die auf der personalen Ebene bei den Lehrenden und auf systemischer Ebene bei den Institutionen verankert sein muss. Was bedeutete das für die Grundschulpädagogik und Grundschul-Lehrkräftebildung auf universitärem Niveau? Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten hatte u. a. zur Folge, dass sich die Grundschulpädagogik ihre Anerkennung und Berechtigung durch qualifizierte Forschungsleistungen erst ‚erarbeiten‘ musste. Die Grundschulpädagogik war dafür denkbar schlecht vorbereitet. Zur Zeit der Integration war kaum ein Professor bzw. eine Professorin der Pädagogischen Hochschule habilitiert (manche nicht einmal promoviert). Forschungsprojekte durchführen, wissenschaftlichen Nachwuchs erzeugen und fördern – das waren neue und für viele Kolleginnen und Kollegen zunächst fremde Aufgaben. Empirische Forschung war für manche in der Grundschulpädagogik ein ‚Fremdwort‘. Es galt also, im Vergleich zu anderen Disziplinen, wie z. B. in der Psychologie, gleichwertige Forschungsvorhaben zu initiieren. Man kann sich heute vermutlich nicht mehr vorstellen, was das für eine Herkulesaufgabe war, denn es gab Anfang der 1970er Jahre ja noch sehr viele andere Baustellen. Der erste Lehrstuhl für Grundschulpädagogik nach der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten war der von Erwin Schwartz in Frankfurt/M. Bekanntlich hat Erwin Schwartz sehr viel für die Grundschule geleistet, aber vor allem bildungspolitisch: Aus den ‚Westermanns pädagogischen Beiträgen‘ hat er mit dem Verlag die Zeitschrift ‚Grundschule‘ ins Leben gerufen, den ‚Arbeitskreis Grundschule‘ (jetzt ‚Grundschulverband‘) gegründet, einen harten Kampf um kleinere Klassen geführt. Aber Forschung war nicht der Kern seiner Arbeit. In der Universität Nürnberg hat Rainer Rabenstein als erster ein eigenes ‚Institut für Grundschulforschung‘ eingerichtet. Wolfgang Einsiedler hat dieses, als er an die Universität Nürnberg berufen wurde, mit einem empirisch-quantitativen Schwerpunkt ausgebaut. Forschungsförderung und Aufbau eines forschungsinintensiven Netzwerks war ihm von Anfang an ein wichtiges Anliegen. Die Forcierung anspruchsvoller grundschulpädagogischer Forschung, die sich nicht verstecken muss vor Vergleichen mit Forschungsvorhaben aus der Pädagogischen Psychologie oder der AEPF, die Einhaltung forschungsmethodischer Standards

(wie sie z. B. in den Nachbarwissenschaften selbstverständlich waren), waren ihm ein zentrales Anliegen. Die forschungsmethodische Qualifizierung in der Lehrkräftebildung war aber bis dahin praktisch nicht vorhanden. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchswuchses war ihm daher schon sehr früh nach der Gründung der Kommission Grundschulforschung enorm wichtig. Es wurden in den Folgejahren verschiedene Maßnahmen initiiert, um die Qualität der Forschung zu unterstützen:

- Vor den jährlich stattfindenden Konferenzen der Kommission wurde eine Nachwuchstagung eingerichtet, auf der Forschungsvorhaben von Doktorandinnen und Doktoranden diskutiert werden können; ‚critical friends‘ kommentieren die vorgestellten Projekte; Expertinnen und Experten stellen Forschungsmethoden und/oder statistische Auswertungsverfahren vor.
- Die Vorträge, die auf den Kongressen gehalten werden, werden in einer Forschungsreihe (Jahrbuch Grundschulforschung, jetzt Band 27) veröffentlicht. Die Beiträge werden von den jeweiligen Herausgeberinnen und Herausgebern kritisch geprüft, bevor sie in den Band aufgenommen werden.
- Es wurde ein Forschungspreis (Aloys-Fischer-Preis⁴) eingerichtet für herausragende Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses. Besonders hochwertige Forschungsarbeiten sollen öffentlich gewürdigt werden. Der Bezug auf Aloys Fischer war mit Bedacht gewählt: Aloys Fischer setzte sich bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts für eine Akademisierung der Lehrerbildung ein und befasste sich mit einer Unterrichtstheorie der Grundschule. Die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die mit dem Preis ausgezeichnet worden sind, haben in großer Zahl nach kurzer Zeit einen Ruf auf eine Professur erhalten. Es zeigt sich auch an dieser Stelle Nachhaltigkeit. Dass der Aloys-Fischer-Preis in manchen Jahren nicht vergeben worden ist, ist ein Hinweis darauf, dass auch hier Standards eine große Wertigkeit haben.
- Wolfgang Einsiedler initiierte die Veröffentlichung des Bandes ‚Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung‘ (Einsiedler, Fölling-Albers, Kelle & Lohrmann 2013), in dem methodologische und methodische Grundfragen der quantitativen und qualitativen Forschung dargestellt, Anregungen für die Konzeptionierung und Planung von Forschungsvorhaben und zur Publikation von Forschungsbeiträgen gegeben werden.

Nicht zuletzt ist mit Blick auf Standards für die Veröffentlichung wissenschaftlicher Beiträge die Gründung der ‚Zeitschrift für Grundschulforschung‘ zu nennen (ZfG, von Margarete Götz initiiert). Bei der Gründung dieser Zeitschrift (erste Ausgabe 2008) ging es darum, vor allem dem wissenschaftlichen Nachwuchs aus der Grundschulpädagogik ein Forum für Veröffentlichungen zu bieten, denn es war sehr schwierig, in anderen pädagogischen Fachzeitschriften einen Beitrag zu platzieren. Es sollten in dieser Zeitschrift aber die gleichen Standards gelten wie für die anderen wissenschaftlichen Zeitschriften (z.B. anonymisiertes peer-review-Verfahren).

Dass die Einführung und Einhaltung von Standards wichtig und richtig waren, zeigen die zahlreichen Forschungsprojekte, die in den vergangenen Jahrzehnten drittmittelgefördert wurden: von der DFG, vom BMBF, von Landesinstituten oder von Stiftungen und Firmen. So wurden von der DFG seit 1996 etwa 30 Anträge (Sachmittel), die Kolleginnen und Kollegen der Grundschul-Lehrkräftebildung beantragt hatten, genehmigt. Zudem waren Grundschulpädagoginnen und -pädagogen auch an größeren interdisziplinären DFG-Forschungsprojekten beteiligt (z. B. am DFG-Schwerpunktprogramm BIQUA sowie an der DFG-Forschergruppe BiKS an der Universität Bamberg; vgl. Einsiedler 2015, 304 ff.). An den Anträgen zur ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (BMBF) wirkte eine Vielzahl an Grundschulpädagoginnen und -pädagogen erfolgreich mit. Ein Highlight hinsichtlich der Forschungsförderung in der Grundschulpädagogik ist das von der DFG geförderte grundschulpädagogische Graduiertenkolleg ‚InterFach‘ (Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht) an den Universitäten Halle und Kassel (Antragstellerin und Antragsteller: Friederike Heinzel und Georg Breidenstein). Georg Breidenstein wurde auf der Mitgliederversammlung des digitalen Kongresses im März 2022 von der DGfE der Forschungspreis verliehen. Zudem ist Georg Breidenstein seit 2020 als Mitglied des DFG-Fachkollegiums Erziehungs- und Bildungsforschung als Gutachter tätig. Und es sollte auch erwähnt werden, dass in der Zwischenzeit mehrere Kolleginnen der Grundschulpädagogik in die Leitungen ihrer Universitäten gewählt wurden; als erste Ilse Lichtenstein-Rother (Universität Augsburg), danach Margarete Götz (Universität Würzburg), Katja Koch (TU Braunschweig) und Bärbel Kopp (Universität Erlangen-Nürnberg). Das zeigt, dass die Grundschulpädagogik an den Universitäten durchaus Anerkennung erfährt.

Zum Stellenwert von Standards und Nachhaltigkeit: Man darf vermutlich behaupten, dass die Betonung von Standards in der Grundschulforschung ihrer Entwicklung und Nachhaltigkeit nicht geschadet hat – das Gegenteil dürfte der Fall sein: An den Kongressen der Kommission Grundschulforschung nehmen jetzt nicht mehr 30–40 Kolleginnen und Kollegen teil; für die Tagung i.J. 2022 waren 275 Personen angemeldet. Die Workshops für den wissenschaftlichen Nachwuchs (AG PriQua) wurden sehr gut wahrgenommen. Es wurden 80 Einzelbeiträge eingereicht und 8 Symposien sowie 19 Poster. Auch wenn die Zahlen allein natürlich kein Qualitätsmerkmal sind, so kennzeichnen sie doch eine erhebliche Entwicklungsdynamik. Die ‚Zeitschrift für Grundschulforschung‘ existiert 2022 bereits 14 Jahre. Und man darf die Vermutung äußern, dass eine stärkere Gewichtung von Forschung mit ihrer Betonung von Standards auch die wissenschaftliche Qualität der Grundschul-Lehrkräftebildung befördert hat. Schließlich ist eine Unterrichtsvorbereitung, die auch auf möglichst evidenzbasierte Forschungsdaten zurückgreift, ein zunehmend erwarteter Anspruch, der allerdings im Alltag schwer umzusetzen ist.

5 Fazit: Zur Nachhaltigkeit in der Grundschul-Lehrkräftebildung und der Grundschulforschung

Die drei beschriebenen Kategorien Systembildung, Berechtigungen und Standards haben entwickelnd und stabilisierend, also nachhaltig auf die hier untersuchten Bereiche Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung gewirkt.

1) *In der Grundschul-Lehrkräftebildung:* Seit den 1970er bzw. 1990er Jahren findet die Grundschul-Lehrkräftebildung in Deutschland an Universitäten statt (Ausnahme: Baden-Württemberg). Fast niemand stellt dies derzeit infrage. Die politisch gewollte und verfügte Eingliederung in die Universitäten hat zumindest für die absehbarere Zeit zu einer Stabilisierung (und auch Nachhaltigkeit) geführt. Die Universitäten haben derzeit, so meine Annahme, auch kein Interesse daran, die Grundschul-Lehrkräftebildung wieder auszugliedern. Die Hochschulen waren und sind daran interessiert, die Zahl ihrer Studierenden möglichst zu vergrößern, zumindest aber stabil zu halten – und das ist angesichts der stark wachsenden Fachhochschulen, die zunehmend die Vergabe von höheren akademischen Berechtigungen anstreben, wie z. B. das Promotionsrecht, anstreben, sowie der kommenden geburtenschwachen Jahrgänge auch nachvollziehbar. Zudem ist angesichts des derzeit massiven Lehrkräftemangels nicht zu erwarten, dass in der Politik grundlegende Umstrukturierungen bei der Ausbildung Priorität haben, zumal solche mit erheblichen finanziellen Problemen und mit Reibungsverlusten verknüpft wären. Die Systembildung, zusammen mit der Einführung von Berechtigungen (Diplom/Master, Promotion, Habilitation) hat wesentlich dazu beigetragen, dass die Grundschul-Lehrkräftebildung vielleicht nicht an allen, aber doch an den meisten Universitäten, wenn auch kein geliebtes, aber zumindest ein akzeptiertes Kind ist (vgl. Fölling-Albers 2012). Die Berechtigungen, die im Laufe der vergangenen Jahrzehnte erteilt wurden, waren nicht zuletzt mit Standards verknüpft – Promotionen und Habilitationen müssen in den betreffenden Fakultäten ‚abgesegnet‘ werden. Für Arbeiten in der Grundschulpädagogik gelten keine anderen Standards als für die in anderen Disziplinen. Man kann also festhalten, dass durch die Systembildung, Berechtigungen und Standards die Entwicklungen in der Grundschul-Lehrkräftebildung in den vergangenen 30-50 Jahren (also seit der Integration in die Universitäten) nachhaltig gefördert worden sind.

(2) *In der Grundschulforschung:* Auch hier haben sich die drei Kategorien als relevant für Nachhaltigkeit erwiesen. Die Gründung einer ‚Arbeitsgruppe Grundschulforschung‘ vor 30 Jahren und später die Einrichtung der ‚Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe‘ in der DGfE hat den Grundstock für eine stärker forschungsbasierte Grundschulpädagogik gelegt. Das Beharren auf den Begriff *Grundschulforschung* hat auch ein stärkeres Bewusstsein für Forschung in der Sektion Schulpädagogik bewirkt und zu einer besseren Sichtbarkeit beigetragen. Die Mitgliedschaft in der DGfE hat zu Berechtigungen

geführt (z. B. Beantragung von Mitteln zur Durchführung von Fachtagungen). Und nicht zuletzt hat die Betonung von Standards zur Wertschätzung dieser Kommission geführt. N.m.D. sind in den letzten 30 Jahren so viele von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen beantragte Forschungsprojekte von der DFG, vom BMBF und anderen Einrichtungen gefördert worden, weil zum einen relevante Forschungsvorhaben geplant wurden, aber sicherlich auch aufgrund der Forschungsstandards, die in den vergangenen Jahrzehnten zum Maßstab geworden sind. Die Kommission Grundschulforschung kann sich sicherlich nicht allein die Erfolge auf die Fahne schreiben, doch sie hat vermutlich (auch durch ihre Nachwuchstagungen) dazu wesentlich beigetragen.

Nach diesen durchaus als erfolgreich zu wertenden Entwicklungen vor allem bei der empirischen Grundschulforschung soll auch auf einige gewichtige kritische Stimmen hingewiesen werden. Margarete Götz warnt vor der Gefahr, dass die theoretische Fundierung der Disziplin Grundschulpädagogik, ihres Gegenstandes in der Forschung, aus dem Blick gerate. Wenn das geschehe, könne man die empirische Forschung in der Grundschule auch den Psychologen überlassen, die es vielleicht sogar (forschungsmethodisch) besser könnten. Die vor ein paar Jahren angestoßene Selbstverständnisdiskussion hat den Stellenwert der theoretischen Fundierung der Grundschulpädagogik und der Grundschulforschung noch einmal hervorgehoben (vgl. Einsiedler, Götz, Hartinger, Heinzl, Kahlert & Sandfuchs 2014; Götz 2018; Götz, Miller, Einsiedler & Vogt 2019; vgl. auch Miller 2022). Im Zusammenhang mit der Selbstverständnisdiskussion zur Grundschulpädagogik und dem Anspruch, der Forschung mehr Profil zu verleihen, verweist Joachim Kahlert (2018) zum einen auf die Gefahr, dass die Grundschulpädagogik eine zu große Distanz zur Praxis entwickle und betont die ‚Dignität der Praxis‘. Die Lehrkräfte seien als die Professionellen zu würdigen. Die Komplexität der Praxis würde vernachlässigt. Zum Anspruch, die Lehrkräfte müssten für ihren Unterricht evidenzbasierte Forschungsergebnisse zur Grundlage ihrer Unterrichtsplanungen machen, plädiert er für mehr Pragmatik (vgl. auch Kahlert 2022). Jörg Ramseger vermerkt, die Grundpädagogik habe eine „fast religiöse Fixierung auf das psychometrische Paradigma“ der empirischen Bildungsforschung. Man wisse „jetzt [zwar] immer mehr über immer enger begrenzte Wirklichkeitsausschnitte des Unterrichtsgeschehens“ (2018, 71 f.) – und er fragt: „Wo bleibt der Bezug zum großen Ganzen?“ Auch er fordert eine stärkere Theorieorientierung, „eine übergreifende Philosophie der Erziehung“, denn ohne eine „umfassende Theorie der Schule“ sei eine Einordnung der Einzelergebnisse nicht sinnvoll möglich. Die empirische Bildungsforschung sei nur auf Leistungsmessung aus, doch im Unterricht und in der Schule gehe es um Bildung (2018, 72).

Diese exemplarisch angeführten kritischen Stimmen zur theoretischen Fundierung der Grundschulpädagogik, ihres Selbstverständnisses als Bildungswissenschaft und ihrer Forschungsausrichtung zeigen zum einen die Notwendigkeit,

das eigene wissenschaftliche Profil zu klären und zu stärken – nicht zuletzt in Abgrenzung zu anderen Disziplinen. Dabei sind Parallelen und Interdependenzen nicht nur kaum vermeidbar, sondern aus wissenschaftlicher Sicht auch positiv zu sehen, können auf diese Weise gleiche Forschungsgegenstände aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und untersucht werden und so zu differenzierteren Erkenntnissen führen. Zum anderen wird – quasi als Gegenpol zum Erfordernis einer stärkeren Profilierung in der Forschung – die Dignität und der Stellenwert der Anwendungsfeldes, der Praxis, angemahnt. Weitergehend könnte man argumentieren: Theorieentwicklung und Forschung sind kein Selbstzweck, sondern beziehen ihre Legitimation durch ihr Anwendungsfeld – Schule, Lehrkräfte und Unterricht sind die Inhalte, an denen sich Theorie und Forschung auszurichten haben. Dieser Spagat – Theorieentwicklung einerseits und Anwendungserwartung und -erfordernis andererseits – ist ein Auftrag, der nur schwer widerspruchsfrei einzulösen ist und den die (Grund-)Schulpädagogik mit anderen anwendungsbezogenen Wissenschaften (z. B. den Ingenieurwissenschaften) teilt. Die hier nur kurz angesprochenen Konflikte sind grundlegende Merkmale der Disziplin Grundschulpädagogik und der Grundschulforschung. Die Grundschulforschung kann durch die Untersuchung explizit grundschulpädagogischer Probleme und Fragestellungen dazu beitragen, das eigenständige wissenschaftliche Profil der Disziplin zu schärfen. Sie ist somit eine wesentliche und unverzichtbare (wenn auch keine garantierte) Bedingung für Nachhaltigkeit der Grundschulpädagogik als spezifische wissenschaftliche Disziplin an Universitäten. Sie sollte zudem dazu beitragen, nachhaltige Lehrkräftebildung an den Hochschulen zu etablieren, damit die Lehrerinnen und Lehrer ihre erworbenen Kenntnisse dann auch in der Praxis anwenden können und diese auch anwenden – und dadurch die Qualität des in der Grundschule durchgeführten Unterrichts verbessern.

Literatur

- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Die ZEIT (2022): Wer blockiert hier wen? Streitgespräch zwischen der Bundesbildungsministerin Stark-Watzinger und der Kultusministerin von Schleswig-Holstein. 51, 08.12.2022, 42.
- Einsiedler, W. (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W., Fölling-Albers, M., Kelle, H. & Lohrmann, K. (2013): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster u. a.: Waxmann.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (2014): Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik: Theoriebildung – Forschung – Anwendung – Studium. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-29.
- Fölling-Albers, M. (2012): Lehrerbildung an der Universität. Geduldet oder erwünscht? Vortrag auf dem Dies academicus an der Universität Regensburg, 10.11.2012.

- Götz, M. (2018): Grundschnulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In: S. Miller, B. Holler-Novitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schröder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschnulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 22-38.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, (2019). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschnulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: C. Donie, F. Forster, M. Obermayr, D. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann. (Hrsg.): Grundschnulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer, 2-21.
- Kahlert, J. (2018): Von Profi zu Profi? Kommunikationsbarrieren im Diskurs zwischen Disziplin und Profession. In: S. Miller, B. Holler-Novitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schröder & K. Velten (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundschnulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 55-68.
- Kahlert, J. (2022): Pragmatik. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55-59.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).
- Jeismann, K.-E. (1974): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lundgreen, P. (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770-1918. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lundgreen, P. (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil II: 1918-1980. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Miller, S., Holler-Nowitzki, B., Kottmann, B., Lesemann, S., Letmathe-Henkel, B., Meyer, N., Schröder, R. & Velten, K. (Hrsg.) (2018): Profession und Disziplin. Grundschnulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 55-68.
- Miller, S. (2022): Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschnulpädagogik. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.) (2022): Professionalisierung von Grundschnullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-36.
- Müller, D. K. (1981): Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27, 245-269.
- Ramseger, J. (2018): Kritische Gedanken zum Zustand der Grundschnulforschung in Deutschland. In: S. Miller, B. Holler-Novitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schröder & K. Velten (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundschnulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 71-74.
- Rothland, M. (2008): Disziplinengeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheuerl, H. (1987): Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In Zeitschrift für Pädagogik. 33, 267-287.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe. Münster: Waxmann.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschnule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), abgerufen am 10.12.2022.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002): Standards zur Lehrerbildung. Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster.