

Ramseger, Jörg

So viele Daten und so wenig Orientierung. Eine kritisch-konstruktive Sichtung aktueller grundschulpädagogischer Forschungsbeiträge

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. 43-53. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Ramseger, Jörg: So viele Daten und so wenig Orientierung. Eine kritisch-konstruktive Sichtung aktueller grundschulpädagogischer Forschungsbeiträge - 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. 43-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277242 - DOI: 10.25656/01:27724; 10.35468/6035-04*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277242>

<https://doi.org/10.25656/01:27724>

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

Jörg Ramseger

So viele Daten und so wenig Orientierung. Eine kritisch-konstruktive Sichtung aktueller grundschulpädagogischer Forschungsbeiträge¹

1 Modelle, Kurzschlüsse und Grenzen der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung

Dieser Beitrag geht der Frage nach, warum so viele erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten in der Praxis oft folgenlos bleiben und kaum Auswirkung auf Unterricht und Erziehung der Kinder in der Schule haben. Gibt es womöglich eine nutzlose Empirie? Und stimmen unsere Modelle von der Wirklichkeit oder haben sie sich weitgehend verselbständigt und von der Wirklichkeit abgekoppelt? Ich gehe diesen Fragen zunächst an einem in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung sehr populären Beispiel nach: dem allseits bekannten Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke und Weinert (Helmke & Weinert 1997; Helmke 2007). Das Erstaunliche an diesem häufig verwendeten und inzwischen vielfach abgewandelten und aktualisierten Modell ist die Tatsache, dass der Schüler oder die Schülerin hier offenkundig als reaktive/r Nutzer/in eines Angebotes betrachtet wird, dessen vom Schüler unabhängige Qualität den Lernerfolg maßgeblich determiniert. Zwar beeinflusst der Schüler oder die Schülerin durch das ihnen individuell gegebene Lernpotenzial indirekt den Lernerfolg. Er oder sie ist aber vor allem *Rezipient* und nicht etwa *Gestalter* oder Gestalterin des Geschehens, nicht einmal *Mitgestalter*. Repräsentiert das Modell nicht von vornherein ein seltsam antiquiertes Unterrichtsverständnis?

Nach vielen anderen Kritikern, z. B. Breidenstein (2010), Gruschka (2011), Kohler & Wacker (2013) und Benner (2018), hat Heinz-Elmar Tenorth dieses Modell jüngst erneut einer kritischen Überprüfung unterworfen (Tenorth 2021). Er zitiert dabei Jürgen Baumert mit einer Feststellung zweier Kontingenzen des Modells, „und zwar als selbst gewählte Begrenzungen, die mit dem Modell systematisch verbunden sind, also Themen, die das Modell nicht thematisieren *kann*, weil sie modellsystematisch ausgegrenzt sind: [erstens] die ‚idiosynkratische Natur

¹ Stark gekürzte und aktualisierte Version des Eröffnungsvortrags zur Nachwuchstagung bei der 30. Tagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe am 19. Sept. 2022 an der Universität Regensburg.

verständnisvollen Lernens² sowie [zweitens] ‚das ‚Angebot‘ als Ko-Konstruktion von Lehrendem und Lernern.“⁴²

Tenorth fährt fort: „...was immer man von Unterricht und den Möglichkeiten seiner Gestaltung denkt: Das sind zentrale Dimensionen seiner Konstruktion, und es verwundert doch, dass ein so prominentes Modell diese wichtigen Dimensionen vollständig ausblendet. (...) Luhmann nennt solche Modelle der pädagogischen Welt ‚Trivial‘-Modelle, weil sie (...) den Prozess des Unterrichts im Wesentlichen als Black-Box betrachten und Lernende damit als ‚Trivial-Maschinen‘ behandeln“ (Luhmann 1986, 168. Hier zitiert nach Tenorth 2021).

Um jedes Missverständnis auszuschließen: Ich bezweifle keineswegs den heuristischen Nutzen des Modells beispielsweise für eine systemtheoretische Betrachtung von Schule und Unterricht, wie etwa von Kohler & Wacker (2013) herausgestellt wurde. Was aber – so frage ich mich – ist eigentlich der *pädagogische* oder der *didaktische* Nutzen einer Unterrichtsforschung, die unter Bezug auf solche Modelle das zentrale Momentum des Unterrichts, *die Sinnfindungs- und Sinngebungsbemühungen der Schülerinnen und Schüler*, gar nicht in den Blick nimmt, sondern unter völliger Abstraktion von den realen Interaktionen nur den vermeintlichen Erfolg irgendwelcher „Maßnahmen“ bewertet – gemessen anhand eines vorgegebenen und eindeutig messbaren Lernziels? Unterliegt womöglich die ganze Richtung solcher Forschung dem Holzkamp’schen Vorwurf eines Lehr-Lern-Kurzschlusses, wonach Lernen irrtümlich als *unmittelbare* Folge eines Unterrichtsangebotes betrachtet wird, welche man angeblich im Prä-Post-Design als Folge irgendeiner „Intervention“ auch unmittelbar erheben kann (Holzkamp 1996)?

Was aber, wenn – mit Holzkamp – Erkenntnis gar nicht *unmittelbar* durch Unterricht hervorgebracht wird? Was, wenn Erkenntnis im lernenden Subjekt in der denkenden Auseinandersetzung mit einem Angebot vollständig individuell entsteht und – wie schon unsere Altvorderen immer wussten – dazu Zeit und Muße braucht, weil Erkenntnis sich immer nur *allmählich* entwickelt, in einem komplexen, aktiven, individuellen Sinngebungsprozess, der in hohem Maße von der persönlichen Motivation und zugleich – Stichwort „Ko-Konstruktion“! – vom situativen Kontext abhängig ist?

Könnte es sein, dass ein Großteil der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung gerade deshalb kaum eine Praxisrelevanz entfaltet und von den Lehrkräften, wenn überhaupt, eher mit großer Skepsis rezipiert wird, weil diese Forschung zwar mit unendlichen Messreihen und „Effektstärken“ aufwartet, aber von problematischen Lern- und Unterrichtsmodellen und einem – methodologisch durchaus begründet – sehr eingeschränkten pädagogisch-didaktischen Wirklichkeitsbild ausgeht? Und weil den Lehrkräften sehr bewusst ist, dass sie es in der Praxis

2 Jürgen Baumert bei einem Fachgespräch der KMK am 10.02.2016. Ohne Quelle zitiert nach Tenorth 2021, a.a.O. Einfügungen und Kursivdruck von mir – JR.

bei ihren Schülerinnen und Schülern keineswegs mit „Trivialmaschinen“ zu tun haben, sondern mit lebendigen, Sinngewandungs-fähigen Wesen, deren individuelle Sinngewandungsversuche höchst divers und selten vorhersehbar sind?

Meine Zweifel an einem Forschungsparadigma, das die edukativen Bemühungen der Lehrkraft und die unterrichtlichen Sinngewandungsbemühungen der Kinder gar nicht in den Blick bekommt, lenken meinen Blick zurück auf solche Werke aus der Vergangenheit unserer Disziplin, denen eine faktische Wirkung auf unser pädagogisches Denken und Handeln meines Erachtens eindeutig zugestanden werden kann. Dabei unterscheide ich „Mind Changer“ und „Game Changer“.

2 Mind Changer

Unter einem „*Mind Changer*“ verstehe ich eine Publikation, die primär unser Denken verändert, ohne *unmittelbar* praxiswirksam sein zu müssen. Berühmte Beispiele von weltweiter Bedeutung sind z. B. Nikolaus Kopernikus' Abhandlung „*Über die Kreisbewegungen der Himmelskörper*“ (1543), die Diskurse der Aufklärung wie z. B. die Schrift „*Vom Gesellschaftsvertrag*“ (1762) von Jean-Jacques Rousseau, Darwins Buch „*Über die Entstehung der Arten*“ (1859), „*Das Kapital*“ von Karl Marx (1867) oder der Bericht des Club of Rome über „*Die Grenzen des Wachstums*“ (1972). In der Erziehungswissenschaft gibt es auch immer wieder solche „Mind Changer“, wenn auch nur höchst selten von weltweiter Bedeutung. Ich führe beispielhaft fünf Titel aus der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts an, von denen ich behaupte, dass sie zumindest das erziehungswissenschaftliche Denken meiner Generation in Westdeutschland maßgeblich verändert und Folgewirkungen auf die Grundschulpädagogik bis heute haben. Natürlich gäbe es viele Dutzende weitere, auch aktuellere, aber der Platz ist begrenzt. Und natürlich ist meine Auswahl biografisch beschränkt. Es befindet sich z. B. kein Titel aus der ehemaligen DDR darunter, weil ich die hoch komplexe Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der DDR zwischen politischer Gängelung und wissenschaftlichem Freiheitsstreben nicht selber miterlebt habe.

Ich nenne als erstes Beispiel Theodor W. Adorno et al.: *The Authoritarian Personality* (1950). Aufbauend auf Studien von Wilhelm Reich und Erich Fromm aus den 1930er Jahren hatte Adorno zusammen mit Max Horkheimer, Nevitt Sanford und anderen während und kurz nach dem 2. Weltkrieg zur Entstehung der autoritären Persönlichkeit geforscht. In ihrer Publikation lieferten sie der späteren 68er-Generation wichtige Befunde zu der Frage, wie es möglich gewesen war, dass brave und biedere Familienväter einer hoch zivilisierten Gesellschaft sich im Hitlerreich zu Massenmördern entwickeln und einen ganzen Kontinent mit Krieg überziehen konnten. Frauen waren daran übrigens auch beteiligt.

Horkheimer und Adorno fanden einen Grund in einem auf blinden Gehorsam setzenden Erziehungssystem im Kaiserreich und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und schufen so argumentative Grundlagen für die antiautoritäre Bewegung, die mit der 68er-Revolution das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland nicht nur radikal in Frage gestellt, sondern letztlich ein gutes Stück demokratisiert und verändert hat. So konnte sich in Westdeutschland auch eine kritische Erziehungswissenschaft entwickeln, die die Spiegelungen der gesellschaftlichen Realitäten im Bildungs- und Erziehungssystem nicht mehr einfach hinnahm, sondern als interessengeleitet entlarven und teilweise korrigieren konnte.

Ein zweiter Mind Changer: Ende der 1960er Jahre erschienen eine Reihe von Gutachten und Studien des Deutschen Bildungsrates, dem ersten erziehungswissenschaftlichen Beratungsgremium des Bundes und der Länder. Unter der Leitung des Göttinger Begabungsforschers Heinrich Roth wurde 1969 ein Gutachten mit dem Titel „*Begabung und Lernen*“ herausgegeben, das weitreichende Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung nach sich zog (Roth 1969).

Die bis dato überwiegend vertretene These, dass Begabung weitgehend angeboren sei und die Kinder in der Grundschule ohne weiteren Handlungsbedarf einfach wie Pfirsiche oder Bananen in der Obstschale heranreifen würden, wurde mit diesem Gutachten durch einen *dynamischen Begabungsbegriff* ersetzt, wonach Kinder durch entsprechende pädagogische Angebote insbesondere in der frühen Kindheit auch *begabt werden* können.

Damit geriet nicht nur die Rechtfertigung des dreigliedrigen Schulsystems durch eine vermeintlich „begabungsgerechte Auslese“ ins Wanken. Insbesondere die Frühpädagogik und die Grundschulpädagogik erhielten ein gesteigertes öffentliches Interesse und die grundschulpädagogische Forschung wurde durch Etablierung entsprechender Lehrstühle bundesweit auf ein neues akademisches Niveau gehoben.

Ein weiterer Mind-Changer: 1989 erschien beim Grundschulverband der Sammelband „*Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*“, herausgegeben von Maria Fölling-Albers (Fölling-Albers 1989). Darin konstatierten die Autor/innen, dass sich in den Jahren zuvor die Verhaltensmuster in der Kindererziehung verändert und ein neuer Kindheitstyp herausgebildet hatten. Stichworte waren die Konsumkindheit, die Medienkindheit, die Stadtkindheit, aber auch die Kindheit in Armut und die neue Pluralität der Familienformen und deren Folgen. Ein grundlegendes Werk zum Verstehen der Lebensbedingungen der Kinder in jener Zeit.

Ich deklariere Annedore Prengels Habilitationsschrift „*Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*“ aus dem Jahr 1993 zu einem weiteren Mind-Changer. Mit diesem Werk öffnete Annedore Prengel unserer Zunft die Augen für die systemische

Gleichartigkeit der Unterdrückung von Frauen, Menschen mit nicht-deutscher Herkunftsgeschichte und Menschen mit Behinderungen in unserem Bildungssystem und ebnete einer breit angelegten Gender- und Diversity-Forschung in der Erziehungswissenschaft den Weg.

Zugleich definierte Prengel – ohne schon den Begriff zu benutzen – die theoretischen und die praktischen Grundlagen für eine inklusive Pädagogik, in der benachteiligte Bevölkerungsgruppen nicht mehr als *Sonderfälle* des Erziehungsgeschehens, sondern als *Normalfälle menschlicher Existenz* betrachtet werden. Die Teilhabe Aller an allen Errungenschaften unserer Gesellschaft kann nach Prengel nur in einem Bildungssystem realisiert und vorangebracht werden, das – wir würden heute sagen: in einem weit gefassten Begriff von Inklusion – die Anerkennung der Normalität von Differenz zur Voraussetzung und das gemeinsame Lernen aller in einer Gemeinschaft von Verschiedenen zum Kern hat.

Prengels Unterstellung eines unveräußerlichen Rechts auf interpersonale Anerkennung und vorurteilsfreie Annahme jeder Person mit ihrer ganzen Biografie kennzeichnet auch den fünften Mind-Changer: Ingrid Gogolins Arbeit „*Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*“ aus dem Jahr 1994. In ihrer Studie geht Gogolin der Frage nach, wie die Schule mit dem Umstand umgehen soll, dass ein erheblicher Teil ihrer Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufwächst. Gogolin weist nach, dass die Berufung des Nationalstaates auf eine gemeinsame Landessprache und damit auch auf *nur eine Schulsprache* in den wenigsten Ländern der Welt mit der gesellschaftlichen Realität übereinstimmt und auch für Deutschland schon damals nicht realitätsgerecht war (vgl. Gogolin 1994).

In Anschlussprojekten zu dieser Studie zeigen Gogolin und andere mit Verweis auf bilinguale Schulprogramme in anderen Ländern, wie bedeutsam die Achtung der Herkunftssprachen der Migrantenkinder für deren Schulerfolg ist. Sie schärft das Bewusstsein unserer Disziplin dafür, dass der Erwerb der Bildungssprache Deutsch nicht auf dem Wege der Unterdrückung, sondern nur bei einer *gleichzeitigen differenzierten Förderung auch der Herkunftssprache des Kindes* gelingen kann (Gogolin & Neumann 2009). Diese Aussage hat starke praktische Konsequenzen für die schulische Behandlung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, die bis heute in der Praxis nicht hinreichend Berücksichtigung finden.

Allen fünf genannten Werken ist gemein, dass sie in einer systematischen Zusammenschau vieler Einzelstudien einen grundlegenden Perspektivwechsel erzeugt haben. Die Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit und die Bedingungen und Effekte dieser Wirklichkeit in ihrer jeweiligen Zeit mussten auf der Basis dieser Studien neu durchdacht und neu bewertet werden. Sie haben *nicht unmittelbar* Praxis umgeformt. Aber sie waren in unserer Disziplin *Orientierung stiftend* und meinungsbildend.

3 Game Changer

Unter einem „Game Changer“ verstehe ich ein Werk, ein Projekt, ein Ereignis oder eine (z. B. politische) Entscheidung, die die Welt faktisch in eine bestimmte Richtung verändern. Jede Kriegserklärung, eine große Rentenreform, aber auch das Aufkommen einer Pandemie sind Beispiele solcher „Game Changer“. Sie wirken sich unmittelbar auf unser Dasein aus. Es gibt solche „Game Changer“ auch in der Entwicklung des Bildungswesens.

Was die Game Changer der Grundschulpädagogik der letzten 50 Jahre anbetrifft, will ich es bei einer knappen und erneut sehr subjektiven Aufzählung belassen, ohne die Hintergründe jeweils im Detail zu entfalten. Die Aufzählung erfolgt in chronologischer Abfolge. Game Changer der Grundschulentwicklung waren m. E.:

1. die Zementierung der 4-jährigen Grundschule in den Schulgesetzen der westdeutschen Länder zwischen 1949 und 1957 und die Übernahme dieses Systems durch die ostdeutschen Bundesländer nach der Wiedervereinigung;³
2. die Gründung des Grundschulverbands, der damals noch „Arbeitskreis Grundschule“ hieß, und der Bundesgrundschulkongresses 1969 in Frankfurt am Main (vgl. Bartnitzky 2019);
3. die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Abschaffung der Notengebung in den Klassen 1 und 2 der Grundschulen vom Juli 1970;
4. die vielfältigen Versuche zahlreicher Pädagoginnen und Pädagogen sowie ganzer Grundschulen mit der Einführung von Freiarbeit, Wochenplan- und Projektunterricht in den 1970er und 1980er Jahren sowie die Öffnung des Unterrichts für die Erfahrungswelt der Kinder und Hinwendung zu einem lebensweltbezogenen, aktiven und ko-konstruktiven Lernen in der Grundschule (Ramseger 1992; Bohl & Kucharz 2010);
5. die zahlreichen Elterninitiativen für die Integration von Kindern mit Behinderungen in der allgemeinen Schule in Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und NRW in den 1970er und -80er Jahren, die einen gemeinsamen Unterricht in der Grundschule teilweise gegen erheblichen Widerstand konservativer Kräfte durchsetzten und die Basis für die Inklusionsbemühungen unserer Tage legten;
6. die Veröffentlichung der PISA-Studie (2001) und in deren Folge die von Jürgen Baumert, Wolfgang Einsiedler und anderen durchgesetzte Wende der Erziehungswissenschaft zu einer primär quantitativ-messenden Disziplin ab 2001;
7. die Erfindung des Smartphones und, damit verbunden, die Emergenz der „Kultur der Digitalität“ ab dem Jahr 2007 (Stalder 2016; Hauck-Thum 2021);
8. das Volksbegehren gegen die sechsjährige Grundschule in Hamburg und der inzwischen bis 2025 verlängerte „Hamburger Schulfrieden“ von 2010, der eine Diskussion über die Strukturen des Bildungswesens unterbinden soll und

3 Ausnahmen hiervon bilden nur noch die Bundesländer Berlin und Brandenburg.

- die Qualität des Unterrichts mithilfe Outcome-orientierter Prüfverfahren anheben will;
9. die Corona-Pandemie 2020-2022
 10. sowie der Beschluss des Deutschen Bundestags von 2021 zu einem Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung für alle Grundschulkindern ab 2026.

Nur einige wenige der aufgezählten Game Changer waren auf erziehungswissenschaftlicher Forschung gegründet. Es ging meistens um Politik. Und es ging der Politik primär immer um die Bewahrung der selektiven Schulstruktur in der Sekundarstufe, deren ergebene Dienerin die Grundschule bis heute ist. Die diesbezüglich kritische grundschulpädagogische Literatur blieb meist eine weitgehend ungehörte Mahnerin.

4 Eine Hitparade der aktuellen grundschulpädagogischen Forschung

Ich habe den Gedanken in den Raum gestellt, dass die grundschulpädagogische Forschung in Deutschland, wie die Erziehungswissenschaft überhaupt, nur sehr begrenzte Effekte auf die Schulwirklichkeit hat. Bei einigen Forschungsarbeiten bin ich auch sehr glücklich darüber, dass das so ist. Aber damit habe ich nicht den Wert erziehungswissenschaftlicher Forschung an sich in Frage gestellt, allenfalls ihre Methodenkonzepte und Wirkmechanismen.

Natürlich gibt es eine gar nicht unerhebliche Zahl von Studien, die ganz großartig konzipiert sind, extrem wertvolle Befunde liefern und auch das „pädagogische Sehen und Denken“, wie es Andreas Flitner und Hans Scheuerl einmal genannt haben, extrem bereichern (Flitner & Scheuerl 2000). Ich stelle im Folgenden eine Hitliste von Forschungsarbeiten der letzten Jahre vor, die ich kürzlich zusammengetragen habe. Um mich dabei nicht dem Vorwurf der hemmungslosen Subjektivität auszusetzen, habe ich in Vorbereitung dieses Beitrags zehn bekannten und in unserer Disziplin hervorragend ausgewiesenen Grundschulforscherinnen und –forschern folgende Frage geschickt:

Welche zwei oder drei (grund)schulpädagogischen Forschungsarbeiten der letzten 10 Jahre sind Ihres Erachtens die bedeutendsten Studien für unsere Disziplin? Gibt es Highlights der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die aus Ihrer Sicht für die Entwicklung der Grundschule und ihrer Didaktik besonders wichtig erscheinen?⁴

⁴ Ich werde zum Schutz meiner Auskunftgeber/innen niemals offenbaren, wer diese zehn Kolleg/inn/en sind. Sie sind in unserer Zunft allen bekannt. Ich hätte aber genauso gut auch zehn andere exzellente Grundschulfachleute fragen können. Die Namen spielen insofern keine Rolle. Gleichwohl möchte ich mich hiermit sehr herzlich bei allen zehn Kolleg/inn/en für ihre sehr differenzierten Antworten bedanken!

Die Antworten waren sehr aufschlussreich. Zunächst bekannten fast alle Befragten, dass meine Frage sehr anspruchsvoll und sehr schwierig zu beantworten sei, weil es so viele sehr gute und wichtige Studien gäbe, die noch dazu schwer vergleichbar seien, da sie ganz unterschiedlichen Erkenntnisinteressen nachgingen und auch ganz unterschiedlichen Forschungsparadigmen folgten. Gleichwohl stellte sich doch eine kleine Liste von Werken heraus, die mehrfach genannt und besonders hervorgehoben wurden.

Ich beginne die Hitparade mit *Platz 3*, bildlich vorzustellen als ein schöner bunter Obstkorb. Denn den Platz 3 müssen sich viele Einzelstudien teilen, die allesamt schulnah empirisch geforscht und teilweise auch unmittelbar auf die Praxis Einfluss genommen haben, beispielsweise durch Fortbildungsangebote oder Konzeptentwürfe, deren Realisation dann evaluiert wurde. Hier sind sie:

- die *KILIA-Studie* (2000-2006; vgl. Kammermeyer & Martschinke 2009);
- die *StEG-Studie* (2005-2019; vgl. StEG-Konsortium 2010);
- die Längsschnitt-Studie *PERLE* – „*Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern*“ (2006-2011; vgl. Lipowsky, Faust & Kastens 2013);
- der Modellversuch „*GriBS – Grundschulen zur individuellen Förderung bayerischer Schülerinnen und Schüler*“ (2007 – 2011; vgl. Hartinger, Grygier, Ziegler, Kullmann & Tretter 2014);
- das *PLUS-Projekt* (2007-2014; vgl. Möller 2014);
- das Projekt *CHARLIE – Chancen im regulären Leseunterricht für alle Kinder eröffnen* (2009-2012; vgl. Kopp & Martschinke 2011);
- das Projekt *IGEL* – „*Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule*“ (2009-2014; vgl. Hardy, Hertel, Kunter, Klieme, Warwas, Büttner, & Lühken 2011);
- die *EQUALPRIME-Studie* – „*Exploring quality primary education in different cultures*“ (2009-2017; vgl. Hackling, Ramseger & Chen 2017);
- und das Langzeitprojekt *INTAKT* (2000 bis heute; vgl. Prenzel 2014 und Prenzel 2019).

Alle diese Studien erforschen Entwicklungsbedingungen von Kindern, konkrete Schulentwicklungsvorhaben oder unterrichtliche Interaktionsprozesse mit empirischen Methoden. Sie haben alle einen konstruktiven pädagogischen Impetus. Mit Ausnahme der StEG-Studie kommen Schulstrukturfragen allerdings nicht in den Blick. Eine System-kritische Forschung beispielsweise der exkludierenden und die Kinder nachhaltig schädigenden Strukturmerkmale des Schulsystems einschließlich der Grundschule, wie es sie noch in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts gab, ist allenfalls noch in der INTAKT-Studie gegeben.

Auf *Platz 2* der Hitparade stehen die mehrfach positiv herausgestellten Forschungsarbeiten der Münsteraner Gruppe um Kornelia Möller und anderen zum entdeckenden Lernen und zur Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten von kognitiv aktivierendem naturwissenschaftsbezogenem Sachunterricht,

die insbesondere im *BIQUA-Programm* entstanden sind und zu zahlreichen Anschlussprojekten Anlass waren. Diese Studien haben den Begriff des Conceptual Change im Sachunterricht publik gemacht und zugleich die Wirksamkeit des forschend-entdeckenden Lernens anhand zahlreicher Einzelstudien empirisch überprüft (vgl. Möller, Hardy, Jonen, Kleickmann & Blumberg 2006 und viele weitere Publikationen dieser Autor/inn/en: Die Projektseite: https://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/biqua/muenster_berlin.html).

Auf *Platz 1* der Hitparade steht eine ethnografische Studie, die die Kontrolle des Unterrichts in den Blick nimmt, und zwar insbesondere in offenen Lernsituationen. Es ist die Studie „*Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*“, von Georg Breidenstein und Sandra Rademacher (Breidenstein & Rademacher 2017).

Diese Untersuchung ist von den von mir befragten Grundschulexpert/inn/en am häufigsten als für unsere Disziplin besonders bedeutsam hervorgehoben worden. Es handelt sich um eine mikro-analytisch rekonstruktive Studie, die in teilnehmender Beobachtung über 23 Schulwochen an vier konzeptionell sehr unterschiedlichen Grundschulen der Frage nachgegangen ist, welche neuen Entscheidungsmöglichkeiten und Wahlfreiheiten der Kinder in einem individualisierten Unterricht mit welchen neuen Formen von Kontrolle einhergehen.

Die Studie von Breidenstein & Rademacher unterscheidet sich von den zuvor genannten Arbeiten dadurch, dass sie eine systemkritische Sichtung der realen Orchestrierung von Unterricht und der konkreten pädagogischen Diskurse in realen Lernsituationen an vier ausgewählten Grundschulen vornimmt. Diese Forschung hat den unschätzbaren Vorteil, *die Prozessstruktur* pädagogischer Interaktionen in den Blick zu bekommen und damit die eingangs kritisierte „Black-Box“ im Angebots-Nutzungs-Modell einer pädagogischen Reflexion zugänglich zu machen.

Zu dieser Liste von herausragenden Studien und Forschungsarbeiten kommen natürlich täglich neue hinzu. Es wäre allerdings zu wünschen, dass diese Arbeiten, insbesondere, wenn es sich um empirische Arbeiten handelt, zukünftig nicht nur lerntheoretisch, forschungsstrategisch und methodologisch sorgsam strukturiert, sondern vor allem auch *bildungstheoretisch* überzeugend fundiert würden (vgl. Benner 2018). Denn eine überzeugende bildungstheoretische Grundlegung ist in den allermeisten Fällen ein offenkundiges Defizit der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Vielen empirischen Studien scheint gar kein entfalteter Begriff von Pädagogik mehr zugrunde zu liegen – und von Erziehung schon gar nicht. Erziehung wird in diesen Studien allzu oft auf ein technokratisches „Classroom Management“ im Sinne von „Störungsbeseitigung“ reduziert (siehe paradigmatisch Ophardt & Thiel 2013). Daher bieten sie den Lehrkräften in der Praxis auch so selten Orientierung.

Es wäre auch wünschenswert, dass wenigstens einige dieser Arbeiten nicht nur – wie der Mainstream der aktuellen Forschung – der Perfektionierung des bestehenden Schulsystems dienen, sondern auch *die strukturellen Bedingungen*, unter

denen Kinder in Deutschland aufwachsen und die Schule besuchen müssen, wieder kritisch in den Blick bekommen und eine Schulpraxis aufklären und öffentlicher Kritik zugänglich machen, die für so viele Kinder entsetzlich demotivierend und leider auch erschreckend demütigend ist (Schründer-Lenzen 2006; Ramseger & Wagener 2007; Prengel 2014 und Ramseger 2020).

Literatur

- Adorno, Th. W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D. & Sanford, N. (1950): *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Bartnitzky, H. (2019): Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform – 50 Jahre Grundschulverband. (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 148/149). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Benner, D. (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, H.1, 107-120.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts - In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, H. 6, 869-887. URL: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?-FId=928846> - DOI: 10.25656/01:7174.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)*. Wiesbaden: Springer.
- Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) (2000): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken: Texte*. Aktual. Neuauflage. Weinheim: Beltz 2000 (Erstausgabe 1967).
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (1989): *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 75)*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann. Online: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=2098>.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gruschka, A. (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Hackling, M.; Ramseger, J.; Chen, H. S. (Eds.) (2017): *Quality Teaching in Primary Science Education. Cross-Cultural Perspectives*. Cham/Switzerland: Springer International.
- Hardy, I.; Hertel, S.; Kunter, M.; Klieme, E.; Warwas, J.; Büttner, G. & Lühken, A. (2011): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenzen. - In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, H. 6, 819-833. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87835>.
- Hartinger, A.; Grygier, P.; Ziegler, F.; Kullmann, H. & Tretter, T. (2014): Individuelle Förderung beim naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht der Grundschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7, H. 2, 102-114.
- Hauck-Thum, U. (2021): Grundschule und die Kultur der Digitalität. In: Hauck-Thum, U. & Noller, J. (Hrsg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: J.B. Metzler, 73-82.
- Helmke, A. (2007): Guter Unterricht – nur ein Angebot? Interview mit dem Unterrichtsforscher Andreas Helmke. In: *Friedrich Jahresheft 2007*, 62-65.
- Helmke, A. & Weinert, F. (1997): *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. München: Max-Planck-Inst. für Psychologische Forschung.

- Holzcamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 21-30.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2009): Qualität im Anfangsunterricht - Ergebnisse der KILLA-Studie. - In: *Unterrichtswissenschaft*, 37, H. 1, 35-54. URL: http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PPN=PPN513613439_0037&DMDID=DMDLOG_0007
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013): Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Die Deutsche Schule*, 105, H. 3, 242-258.
- Kopp B. & Martschinke S. (2011): Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache - Ergebnisse aus der CHARLIE-Studie zum Umgang mit migrationsbedingten Disparitäten. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 4, H.2, 46-59.
- Lipowsky, F., Faust, G. & Kastens, C. (2013): Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren. Münster: Waxmann.
- Luhmann, N. (1986): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim / München: Juventa, 154-182.
- Möller, K., Hardy, I., Jonen, A., Kleickmann, T. & Blumberg, E. (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe – Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann. 161-193.
- Möller, K. (2014): Vom naturwissenschaftlichen Sachunterricht zum Fachunterricht – Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, H. 1, 33-43. DOI 10.1007/s40573-014-0010-8.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2014): Anerkennung ermöglicht Lernen, Verletzung verhindert es. Ergebnisse und Folgerungen aus dem Projektnetz INTAKT. In: *Pädagogik*, 66, H. 12, 29-31.
- Prenzel, A. (2019): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. 2., überarb. u. erweiterte Aufl., Opladen & Berlin: Budrich.
- Ramseger, J. (1992): *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*“, 3. Aufl., München: Juventa. (Erstauflage 1977).
- Ramseger, Jörg (2020): Grundschule 2030: Was bleiben wird und was sich ändern könnte. Eine Reise in die Zukunft. In: *Grundschule aktuell*, H. 149, Febr. 2020, 6 bis 10.
- Ramseger, J. & Wägener, M. (Hrsg.) (2007): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. (Jahrbuch für Grundschulforschung Bd. 12). Wiesbaden: VS Verlag.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969): *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung*. (Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4). Stuttgart: Klett.
- Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- StEG-Konsortium (2010): *Ganztagsschule. Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums*. Frankfurt am Main: DIPF 2010. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191055 - DOI: 10.25656/01:19105.
- Tenorth, H.-E. (2021): *Von Humboldt lernen ... ein Plädoyer für bildungstheoretische Bildungsforschung*. Vortrag vom 18.11.2021 in der Humboldt-Universität zu Berlin anlässlich der Eröffnung der Ringvorlesung: „*Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung*“. In Druck. Erscheint voraussichtlich 2023 unter dem Titel der Ringvorlesung bei Beltz – Juventa, Weinheim & Basel, editiert von Malte Brinkmann und Ruprecht Mattig.