

## Zur Aufgabenfülle der Grundschule und ihrer Pädagogik

*Eine Sammelbesprechung zu Grundschulpädagogik und Grundschulforschung*

Zeitschrift für Pädagogik, 1998, 6, 907-924

### *Zusammenfassung*

Die Grundschule in Deutschland hebt sich von anderen Schulformen u.a. dadurch ab, dass sie auf eine Vielfalt von äußeren Anforderungen reagieren muss, ohne dabei die große Heterogenität ihrer Ziele aus den Augen zu verlieren. Grundschulpädagogik und -forschung müssen sich dieser Lage annehmen vor dem Hintergrund, dass ihre universitäre Ausstattung (Personalauswahl und Sachmittel) dies noch nicht zufriedenstellend leisten kann. Anhand neuerer Arbeiten wird die Aufgabenüberlastung der Grundschule und ihrer Pädagogik exemplifiziert, wobei durchaus zu erkennen ist, dass die Grundschulforschung eine immer wichtigere Rolle spielt. Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil ein Großteil der Literatur zur Grundschule eine wissenschaftliche Fundierung oftmals vermissen lässt.

Die Grundschulpädagogik hat sich lange Zeit, auch nachdem die Ausbildung an die Universitäten verlagert wurde, nur vereinzelt an theoretischen oder methodischen Diskussionen in den Erziehungswissenschaften allgemein oder in der Schulpädagogik im Besonderen beteiligt. Die Ursachen sind vielfältiger Natur, zentral zur Erklärung dieses Sachverhalts könnte das Selbstverständnis von Vertretern und Vertreterinnen dieser Disziplin herangezogen werden. Die Diskussion hat allerdings in den letzten Jahren eine Veränderung erfahren, die vorwiegend auf folgende Gründe zurückzuführen ist: (1) Der Druck auf die Grundschule hat durch Veränderung der Lebenswelt der Kinder ebenso zugenommen wie durch den immer noch starken, aber verständlichen Wunsch der Eltern nach höheren Bildungsabschlüssen. Die damit verbundenen Probleme konnte und kann man nicht mehr alleine durch eine auf reine Schulpraxis bezogene Orientierung der Grundschulpädagogik angehen. (2) Die Diskussion über die Effektivität von weiterführenden Schulen strahlt verstärkt auf die Grundschule aus, wobei ein Zielkonflikt zwischen Wissensvermittlung als Grundlage einer Weiterführung des Kindes und vermeintlich nicht so wichtiger Sozial- und Methodenkompetenz gesehen wird. (3) Die Grundschule scheint diejenige Schulform in Deutschland zu sein, in der überhaupt noch Reformen im Sinne von pädagogischer Weiterentwicklung zu beobachten sind (siehe z.B. die Übersicht bei HAARMANN/HORN im *Jahrbuch Grundschule 1998*). Dies wird besonders deutlich an der Diskussion zu offenen Unterrichtsverfahren (didaktische Ebene) und an neuen Strukturmodellen wie z.B. die Volle Halbtagschule (bildungsadministrative Ebene).

Die Grundschulpädagogik kann sich der Dynamisierung dieser Diskussion nur stellen, wenn sie sich ähnlich professionalisiert wie die Schulpädagogik generell. Insofern wäre folgende Definition angemessen: Grundschulpädagogik ist diejenige Teildisziplin von Schulpädagogik, die sich in historischer, systematischer, vergleichender und empirischer Weise der Grundschule widmet. An Beispielen aus jüngeren Publikationen soll deshalb diskutiert werden, inwieweit die Grundschulpädagogik durch ihre Arbeiten die mit dieser Definition verbundenen Aufgaben abzudecken in der Lage ist. Dazu wurden einige Themenbereiche ausgewählt.

Unter Grundschulforschung wird im Folgenden nicht nur der empirische Zugang verstanden. Denn dieser konnte bisher noch keine große Tradition entwickeln. Dies liegt nicht nur an der Zuordnung und Ausstattung der Universitäten, sondern auch an der Tradition der Grundschullehrerausbildung mit ihren geringen Anteilen an Forschungsmethoden, was historisch durchaus verständlich ist. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass der Nachweis einer oft viele Jahre zurückliegenden Schulpraxis bei der Selektion von Hochschullehrern und -lehrinnen immer noch wichtiger zu sein scheint als Forschungskompetenz. Aber gerade im Bereich der Grundschule ist empirische Forschung besonders anspruchsvoll, weil der Altersbereich der Grundschul Kinder ganze Gruppen von empirischen Verfahren gar nicht zulässt.

Die folgende Diskussion umfasst jüngst erschienene Monographien und Sammelbände. Ausgewählte Beiträge in letzteren sollen thematisch diskutiert werden. Damit der Gesamtcharakter dieser Bände aber nicht verloren geht, sollen im Folgenden ein paar Hinweise gegeben werden. Als forschungspolitisch wichtiger Beitrag ist sicher das *Jahrbuch Grundschulforschung* zu werten (GLUMPLER/LUCHTENBERG 1997). Hier werden Arbeiten aus der ja noch jungen *AG Grundschulforschung* präsentiert. Der Sammelband geht aber weit über den klassischen Kongressbericht hinaus, weil die Beiträge Programm schreiben, hinter deren Forschungsqualität es schwerfallen wird, wieder zurückgehen. Das Buch gliedert sich thematisch in drei Teile (Arbeitsfelder, Historische Grundschulforschung, Didaktiken). Das ebenfalls neue *Jahrbuch Grundschule 1998* (BRÜGELMANN/FÖLLING-ALBERS/RICHTER 1998) versucht die Reformbewegungen im Grundschulbereich fachlich zu fundieren, wozu die innere Struktur des Bandes dem Leser sehr entgegenkommt: Grundlegende Artikel (hier zur Öffnung des Unterrichts und zur Mathematikdidaktik) werden von anderen Autoren bzw. Autorinnen kommentiert. Daneben gibt es zahlreiche weitere Informationen zu laufenden Forschungen und bildungspolitischen Entscheidungen. Beide Bände sind ein sicheres Indiz für die zunehmende, aber noch kaum hinreichende Forschungsorientierung der Grundschulpädagogik.

Zu den lehrbuchhaften Überblicksarbeiten gehören die Sammelbände von LOMPSCHER/SCHULZ/RIES/NICKEL (1997) und GESING (1997). Der erstgenannte Band ist eigentlich kein typischer Sammelband. Die Autoren haben sich offenbar miteinander abgesprochen, so dass der Inhalt teilweise wie aus einem Guss wirkt. Der Band richtet sich an Grundschulpädagogen und -innen und umfasst eine Vielzahl von Themen, vorwiegend pädagogisch-psychologischer Art. Es werden viele Aspekte der Grundschulpädagogik (nicht immer ganz widerspruchsfrei bzw. nicht optimal integriert) aufgegriffen, die hier gar nicht alle Erwähnung finden können. Es fehlen eigentlich nur Diskussionen über Sinn der Struktur des Bildungswesens und bildungssoziologische Fragen. Auch ist der Didaktikanteil zu gering, was die Herausgeber aber auch selber sehen. Aber dies alles in einem Band zu leisten, ist wohl kaum möglich. Der Band strukturiert Teilgebiete der Grundschulpädagogik sinnvoll, so dass er eigentlich neben den aktiven Lehrkräften zur Aktualisierung eigenen Wissens auch für Lehramtsstudierende in den Anfangssemestern geeignet ist. Der zweite Sammelband von GESING ergänzt den eben genannten gut. In diesem Band liegt der Schwerpunkt klar auf originär pädagogischen Fragestellungen (Kind, Lehrerrolle, Schulleben, Unterricht, Recht). Die Beiträgen kommen überwiegend aus der Praxis, widmen sich viele konkreten Problemen, wobei es an empirischer Absicherung oft noch fehlt. Vorliegende Theorien (z.B. aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie) werden allerdings für die Praxis gut aufbereitet. Auch hier wird auf fachdidaktische Fragen kaum eingegangen. Die Ergebnisse des Dritten Münsteraner Grundschulkollegs sind in zwei Bänden präsentiert (BARTMANN/ULONSKA 1996, und ULONSKA/KRASCHINSKI/BARTMANN 1996), wobei der erstgenannte sich mit einer Ausnahme (LOCH) sich trotz des Untertitels psychologischen Fragestellungen widmet und

daher eine gute Ergänzung zu LOMPSCHER ET AL. (1997) ist. Insgesamt schließt die Qualität der Sammelbände zu der in anderen pädagogischen Disziplinen auf. Forschungsmethodisch wird sogar teilweise hohe Kreativität an den Tag gelegt. Im Folgenden werden Monographien und ausgewählte Buchbeiträge thematisch diskutiert.

### *1. Organisationsentwicklung*

Zur Organisationsentwicklung gehören institutionelle wie personelle Themenbereiche. Der große Nachholbedarf an Forschung wird hier besonders deutlich. Die jüngeren Arbeiten wählen den historischen Zugang, der den Tiefgang zur Analyse von Schulsystemen bringt, aber oft die aktuellen Probleme der Institution ausblendet. Die Beiträge in WITTENBRUCH (1995) zeichnen die Geschichte der Grundschule seit ihrer Gründung nach. Auffällig an dem flüssig geschriebenen Buch ist zum einen, dass die meisten Autoren Grundschule seit den 30er Jahren selbst mit erlebt haben, so dass auch biographische Züge in der Darstellung enthalten sind. Zum anderen wird aus der historischen Erkenntnis heraus versucht, Konsequenzen für heute abzuleiten. Der Einleitungsartikel des Herausgebers strukturiert den historischen Ablauf und nennt Querverweise zur Vertiefung, die sich teilweise auf die weiteren Artikel in dem Band beziehen. Die heutigen Probleme seien keineswegs prinzipiell neu (eine vor dem Hintergrund der Diskussion über veränderte Kindheit ernüchternde Annahme) und reformpädagogische Ideen bis heute nicht zur Genüge rezipiert. Dies wird auch in der bemerkenswerten Übersicht von O'CALLAGHAN (1997) deutlich. Die Autorin zeigt an Beispielen aus der Grundschule wie die reformpädagogische *Praxis* in den ersten Jahren dieses Jahrhunderts aussah. Ihre Motivation zieht die O'CALLAGHAN daraus, dass die geisteswissenschaftlich orientierten Darstellungen zur Reformpädagogik über den Alltag kaum etwas aussagten (wie auch POPP in SCHÄFER 1994). Die Verfasserin fasst Grundlagen der Reformpädagogik ebenso zusammen wie die kulturgeschichtlichen Hintergründe und kann anhand der reformorientierten Aktivitäten in verschiedenen Städten zeigen, dass die Praxis sich nicht nur aus den reformpädagogischen Idealen nährte, sondern auch stark von der zur gleichen Zeit aufkommenden experimentellen Pädagogik und Didaktik. Die Autorin schreckt auf Grund ihrer Analysen nicht davor zurück, weitverbreitete Darstellungen über die Reformpädagogik als korrekturbedürftig zu kennzeichnen. Dieser Nachweis könnte wahrscheinlich unter den Einbezug der Arbeiten von INGENKAMP zur Geschichte der Pädagogischen Diagnostik gefestigt werden, wobei vermutlich auch deutlich würde, dass der große Bereich der pädagogischen Psychologie und Diagnostik aus der pädagogischen Praxis geboren wurde. Die von der Autorin gewählten historischen Beispiele beleben nicht nur die Geschichtsschreibung, sondern unterstützen auch eindrucksvoll die Forschungsergebnisse zur Vermeidung von Innovationsbarrieren: Anstöße müssen auf Grund von Alltagsproblemen von unten kommen und führen dann auch zu Veränderungen. Damit wird das Prinzip der Beteiligung der Betroffenen durch diese Arbeit bestätigt.

Die nicht nur historische Dissertation von ELKE INCKERMANN (1997) verdient besondere Beachtung, weil sie ebenfalls zur Frage der Organisationsentwicklung der Grundschule beiträgt. Die Autorin hat sich zum Ziel gesetzt, die Entwicklung der Grundschule unter institutionellem und organisatorischem Aspekt nachzuzeichnen. Im ersten Kapitel strukturiert sie die Diskussion um die Begriffe Sozialer Wandel (Weber, Pareto, Parsons), Institutionen und Organisation, die insbesondere von betriebswirtschaftlichen Theorien genährt seien. Sie arbeitet dabei auch jüngste Literatur, insbesondere zur Systemtheorie auf, wobei allerdings die Konzepte, die außerhalb Luhmanns stehen, leider weniger Berücksichtigung finden. Ihr Zugang ist für die Diskussion um die Organisationsentwicklung von Schule generell nicht neu, wohl aber für die Grundschule. Im zweiten Kapitel zeichnet INCKERMANN den Wandel der Schule unter den Aspekten der Institution und Organisation historisch nach. Naturgemäß

spielt hier die Grundschule aber erst mit der Jahrhundertwende eine Rolle. Dieses Kapitel stellt für sich alleine schon einen Wert da. Es würde insgesamt in die Arbeit besser passen, wären am Ende des ersten Kapitels klare Kriterien herausgearbeitet worden, die die Interpretation der historischen Fakten geleitet hätten. Es ist erklärtes Ziel der Autorin, Kontinuitätslinien historisch nachzuzeichnen: zunehmende Erwartungen an das Schulwesen, zunehmende Bürokratisierung, „Abkapselung“ der Schule vom Leben, Differenzierung, Berechtigungswesen und die Professionalisierung im Lehrerberuf. Dies gelingt ihr weitgehend, aber gerade hier wird deutlich, dass die Erkenntnisse des ersten Kapitels in das zweite nicht eingebettet wurden: Die Organisations- und Institutionstheorien können alleine des deutschen Sonderweg nicht erklären. Zukünftige Arbeiten sollten auch die Kontinuitätsbrüche in der Entwicklung aufarbeiten. Die Entwicklung in Deutschland nach 1989 wäre ein gegebener Anlass dafür. Auch ein Vergleich mit der internationalen Entwicklung könnte deutsche Sonderwege erhellen. Im dritten Kapitel über den sozialen Wandel der Grundschule werden die Erkenntnisse des ersten Kapitels konsequent und durchgängig aufgegriffen. Hier werden noch einmal die Auswirkung der Bürokratie für die Grundschule herausgearbeitet, was schließlich zu einem systemtheoretischen Ansatz führt. Ob die Grundschule tatsächlich als selbstreferentielles System mit operationaler Geschlossenheit betrachtet werden kann, muss vor dem Hintergrund der systemtheoretischen Arbeiten außerhalb der Luhmann-Tradition eher bezweifelt werden. Sehr aktuell, differenziert und auch nicht unkritisch ist der letzte Teil dieses Kapitels, das die Autonomiediskussion aufgreift und weiterführt. Insbesondere die mit der Autonomie verbundenen Hoffnungen und Missverständnisse sind für sich alleine schon lesenswert. Zukünftig dürften Analysen über die Theorie der erweiterten Selbstständigkeit und der Praxis der Umsetzung durch die Kultusadministration zu regen Diskussionen führen.

Der zweite Aspekt der Organisationsentwicklung ist die Personalentwicklung, hier also die Lehreraus- und -weiterbildung. Der Beitrag von TERHART im *Jahrbuch Grundschule* räumt u.a. mit einigen Vorurteilen insbesondere über Grundschullehrerinnen auf. Diese seien eben nicht "Hausfrauen mit Nebenjob", sondern sie hätten ein klares Berufsbild wie ihre männlichen Kollegen auch (was natürlich die Doppelbelastung nicht berührt). Das professionelle Lehrerhandeln sei eher durch Alter und Schulform zu erklären als durch das Geschlecht. Die Effekte auf die Kinder durch die Ungleichverteilung der Geschlechter insbesondere in der Grundschule diskutiert TERHART nicht (dazu weiter unten). Im Bereich der Lehrerbildung und -tätigkeit sind trotz der Arbeiten zur Professionalisierung von Lehrkräften viele Fragen noch nicht hinreichend geklärt. Es fehlen klare Arbeitsplatz- und Anforderungsanalysen über die Lehrtätigkeit (HÄNSEL, in SCHÄFER 1994). Insbesondere die höhere Selbstständigkeit von Schule verlangt neue Management- und Führungskompetenzen, die heute in der Lehrerbildung noch nicht zur Genüge aufgegriffen sind. Auch ist der Intrarollenkonflikt (Förderer und Selektierer bzw. Sanktionierer) bisher nur wenig thematisiert worden (ansatzweise bei SCARBATH bzw. SCHÄFER, in SCHÄFER 1994). Dieses Problem könnte aber auch durch Strukturveränderungen gelöst werden (spätere Selektion). Zukünftig müssten noch Untersuchungen zu den beiden Phasen der Lehrerbildung stattfinden, um die Diskrepanzen zwischen den Phasen genauer aufzuzeigen, wobei das Modell einer einphasigen Lehrerbildung noch einmal aufgegriffen werden müsste. Allgemeine Aussagen, die Studierenden seien am Ende der ersten Phase naiv (SCHÄFER 1994), helfen nicht weiter, zeigen aber doch das Problem. Ebenso muss diskutiert werden über Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden und über Möglichkeiten ungeeignete Lehrkräfte an anderer Stelle im öffentlichen Dienst einzusetzen. Ein weiterer Aspekt der Forschung könnte die Fortbildungsresistenz der Lehrkräfte sein. Auch muss über Hochschulstrukturen und die damit verbundene Unklarheit, was eigentlich die Berufswissenschaft von Lehrkräften ist, nachgedacht werden. Unsicherheiten im Berufsbild

führen dazu, dass man neue Aufgabenzuweisungen kaum ablehnen kann. Im Bereich der Lehrerbildung gilt es also noch eine Vielzahl von Fragen zu klären.

## *2. Pädagogische Diagnostik und Effektivität*

Die unterschiedlichen, meist internationalen Studien zur Effektivität von Bildungssystemen hinterlassen auch ihre Spuren im Grundschulbereich gerade in Deutschland wegen der Selektivität des Bildungssystems. Wohltuend ist dazu der Beitrag von EINSIEDLER im *Jahrbuch Grundschulforschung*, in dem der Autor den Aspekt Unterrichtsqualität diskutiert. EINSIEDLER fasst die wenigen Untersuchungen zu diesem Bereich kritisch zusammen, wobei auch hier die Focussierung der Arbeiten auf den kognitiven Bereich deutlich wird, so dass man fast nichts über die multikriteriale Zielerreichung im Grundschulbereich wisse. In der Diskussion über Unterrichtsqualität fehlten vor allem die Rolle der außerkognitiven Bereiche und Studien zur Effektivität z.B. des Offenen Unterrichts oder des selbstgesteuerten Lernens. „Impressionistische Erfahrungsberichte“ reichten eben heute nicht mehr aus. Die SCHOLASTIK-Studie zeige die Notwendigkeit der Strukturierung und des schülerorientierten unterstützenden Lehrerverhaltens. Es wäre vielleicht zukünftig zu prüfen, ob die Strukturierung des Inhalts immer im Unterricht durch die Lehrkraft selbst geschehen muss oder ob nicht auch gut gestaltete Arbeitsmaterialien diese Aufgabe erfüllen können. Es lägen zahlreiche Forschungsfelder offen, wobei die bisher vorliegenden Effektivitätsstudien nur partiell zur Diskussion beitragen. Die Diskussion über Effektivität von Grundschule stehe im diametralen Verhältnis zu der Anzahl der empirischen Studien. Insbesondere müssten Ziele der Grundschule klarer definiert werden. Man könnte EINSIEDLERS Kritik durchaus erweitern: Vielleicht zeigt sich auch bei dieser Diskussion, dass die Grundschule von ihren Anforderungen her zwischenzeitlich so überlastet ist, dass sie ihren Aufgaben nur eingeschränkt nachkommen kann. Wenn dies so ist, dann helfen nur Strukturveränderungen weiter, wie ansatzweise ja zu beobachten ist, wobei die sechsjährige Grundschule besonders ins Auge gefasst werden müsste.

Einen wichtigen Diskussionsbeitrag zu Fragen der Pädagogischen Diagnostik legten SAUER/GAMSJÄGER (1996) vor. Ihnen geht es in ihrer empirischen Studie um die Determinanten der Grundschulleistung und um deren prognostischen Erfolg für die weiterführenden Schulen in Österreich (AHS und HS; Längsschnitt über neun Jahre). Die bisherigen Ergebnisse über Prognosen werden gut strukturiert dargestellt und vorsichtig interpretiert. Die empirische Studie nutzt Pfadanalysen, um Effekte zu verdeutlichen. Die einzelnen Ergebnisse können her nicht dargestellt werden, alleine die erfassten Variablen sind über drei Seiten aufgelistet. Überraschend ist, dass die Note als Indikator für Grundschulerfolg ausgewählt wird. Und dies, obwohl die Autoren selber ermitteln, dass (gemessen über den S-K-S) Schulleistung nur 26,3% der Notenvarianz aufklärt. Methoden- und Sozialkompetenz werden, wenn überhaupt, nur über das Lehrerurteil erhoben. Es geht also um Notenunterschiede und nicht um Schulleistungsunterschiede, wie es auf dem Buchrücken heißt. Man könne sich auf das Grundschullehrerurteil verlassen, weil dies das intellektuelle Vermögen der Kinder erfasse. Das Elternhaus (positives Sanktionsverhalten und Anregungsniveau) spiele eine große Rolle. Diagnostische Verfahren würden keine neuen Hinweise bringen. Deshalb gehen die Autoren weiter und untersuchten die Prognosequalität der Grundschulnoten. Noten scheinen nach den Autoren relativ stabil zu sein: Die Grundschulnote kann 51% in der ersten AHS-Klasse und noch 39% in der vierten AHS-Klasse aufklären. Für die HS liegen die Werte noch günstiger. Dennoch lehnen die Autoren eine Prognose für die AHS alleine durch die Grundschulnoten ab. Dies sollte besonders in den Bundesländern, in denen die Note am Ende der Grundschule als Prognoseinstrument zwingend verwendet wird, beachtet werden. Die Autoren sehen eine Rehabilitation des

Lehrerurteils (für den Bereich kognitive Fähigkeiten und Arbeitshaltung im Unterricht), machen aber gleichzeitig deutlich, dass eine Stützung der Urteilsfindung durch Schulleistungstests notwendig ist. Hier bedarf es zukünftig einer Studie über den prognostischen Wert der Sozial- und Methodenkompetenzen für die kognitiven Leistungen im weiterführenden System. Bemerkenswert sind die ergänzenden Studien über Schülertypen mit unterschiedlichen Leistungsstatus, die offenbar schon von Anbeginn der Schule identifiziert werden können. Dies widerspricht dem Leistungsprinzip und dem pädagogischen Postulat einer optimalen individuellen Förderung. Der relative Leistungsstatus würde sich kaum verändern, schulorganisatorische Maßnahmen hätten keinen Sinn. So spannend die Ergebnisse im einzelnen sind, diese Schlussfolgerung ist voreilig. Die Erkenntnisse z.B. aus Japan zeigen, dass 94% eines Jahrganges den Sekundarabschluss schaffen. Die Grundlage ist maximale Förderung. Damit wird vielleicht nicht der Unterschied im Leistungsstatus ausgeglichen, aber der Gesamtdurchschnitt scheint davon zu profitieren. Auffällig ist also, dass im Bereich der internationalen Studien Japan eine zentrale Rolle spielt. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der TIMMS-Studie macht dies auch Sinn. Man kennt in Japan keinen hemmenden genetischen Begabungsbegriff und betrachtet das Entwicklungspotential der Kinder als grenzenlos (ELSCHENBROICH in BEHNKEN/JAUMANN 1995). Der Unterricht bindet viel stärker an die Lebenswelt der Kinder an (LEWIS, in BEHNKEN/JAUMANN 1995) und fördert mehr das Nachdenken über Sachverhalte. So fordert HARADA (in MARQUARDT-MAU ET AL. 1997) für Deutschland eine Aussöhnung der antagonistischen Prinzipien der Wissenschafts- bzw. Kindorientierung. In diesem Zusammenhang ist auch der Artikel von KORNMAN in BARTMANN/ULONSKA (1996) zu erwähnen, der aufzeigt, wie im Unterrichtsalltag durch die Lehrkräfte diagnostiziert werden muss. KORNMAN unterstützt durch seinen sonderpädagogischen Hintergrund die Ergebnisse internationaler Untersuchungen, dass selektiven Strukturen nicht zu mehr Qualität und Elitenbildung führen. Besonders der Beitrag von KONRAD im *Jahrbuch Grundschulforschung* zeigt dazu, wie sinnvoll und präzise heute Verbalzeugnisse sein können. Sein PC-gestützter Ansatz eröffnet sogar den Weg von Verbalzeugnissen in die Sekundarstufe I. Ergänzt wird die Argumentation durch die Untersuchungen JÜRGENS (im *Jahrbuch Grundschule* 1998). Hier zeigt sich deutlich, dass Lehrkräfte die Verbalbeurteilung vorziehen. Prinzipiell sehen die Lehrkräfte das Problem, Unterricht und Beobachtung nicht gleichzeitig leisten zu können. Offene Phasen im Unterricht sind allerdings durchaus geeignet, den Lehrkräften mehr Zeit für die Beobachtung zu geben.

Die Diskussion über den *offenen Unterricht* basiert in Deutschland generell derzeit mehr auf Meinungen und programmatischen Aussagen denn auf empirischen Ergebnissen (guter Überblick bei BRÜGELMANN im *Jahrbuch Grundschule* 1998). In der Praxis ist der Unterricht zudem immer noch weitgehend von der Lehrkraft bestimmt, wie die Studie von GIEST (in MARQUARDT-MAU 1997) z.B. für den Sachunterricht zeigt. Vor diesem Hintergrund wirkt die Forderung nach mehr effizienter Klassenführung in der SCHOLASTIK-Studie einseitig, auch weil dadurch gerade das, was man aus der TIMMS-Studie für die Mathematikdidaktik entnehmen kann, zuwiderläuft (siehe unten). Kinder möchten zudem im Unterricht aktiv werden, wie die Studie von HANSEN/KLINGER (in MARQUARDT-MAU 1997) für den Sachunterricht zeigt. Zu den wenigen jüngeren empirischen Untersuchungen gehört auch die Studie von SCHÖLL (1996, in ULONSKA/KRASCHINKI/BARTMANN). Die Autorin kann zeigen, dass offene Unterrichtsverfahren erfolgreich sind, wenn vier Kriterien erfüllt sind: Selbstbestimmung des Kindes, diagnostische Lernkontrolle, Vielfalt der Lehrmaterialien und Individualisierung. Man muss aber deutlich sehen, dass die Studien in ihrer Gesamtheit sehr heterogen sind, schon was die Definition von Offenheit im Unterricht angeht. Ein erster wichtiger Schritt wäre es, die Lagerbildung (offen - nicht offen) aufzugeben und die Komposition von methodischen Schritten genauer unter die Lupe zu nehmen, was bei der

beobachteten "Empiriefreudlichkeit" (EINSIEDLER im *Jahrbuch Grundschule 1998*) offenbar nicht einfach ist. Zudem wäre es sinnvoll, Leistungsvergleiche am Ende der Grundschulzeit zu vermeiden. Sie sind Konsequenz einer nicht immer pädagogisch begründeten Schulstruktur mit früher Selektion. Der Erwerb von Methodenkompetenz wird bei der Fachleistung erst später wirksam werden.<sup>1</sup> Zudem haben die Ziele Selbstständigkeit und Mitverantwortung einen eigenen Stellenwert (HANKE im *Jahrbuch Grundschule 1998*), was ja auch durch die jüngere Diskussion über die sich verändernde Kindheit deutlich wird. Besonders pikant wird die Situation durch den Beschluss der KMK, überregionale Lernerfolgsmessungen durchzuführen. So sinnvoll diese Form von Systemanalyse ist, so gefährlich ist sie für die breit gefächerten Ziele der Grundschule, wenn sich nur wieder auf Fachleistung beschränkt wird. In diesem Falle ist ein noch höherer Druck der weiterführenden Schulen zu erwarten.

### 3. Anthropologische Forschung

Die ersten beiden Abschnitte zeigten bereits, dass die Grundschule einen multikriterialen Zielkatalog hat. Nun stellt sich die Frage der Begründung dafür. Ein Zugang kann die anthropologischen Betrachtungsweise sein, zu der LUDWIG DUNCKER (1996; s.a. BECK/SCHOLZ 1995) eine Sammlung bereits publizierter Artikel geschlossen als Buch vorlegte. Er greift verschiedene Themen der Schulpädagogik auf, wobei die gemeinsame Klammer weitgehend fehlt. Schule wird als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft betrachtet, woraus sich einige Probleme ergäben: Schule sei - so die Behauptung - besonders durch die Schriftkultur geprägt, weil nur so die Verbindung von Individuum und Kultur möglich werde. DUNCKER diskutiert dabei nicht die Kulturen, die ohne Schrift auskommen oder ausgekommen sind. Das Lernen mit allen Sinnen so - DUNCKER weiter - gefährde diese Schriftkultur. Hier entfernt sich DUNCKER von der Forschungslage, die im Bereich LRS zeigen kann, dass durch Lernen mit allen Sinnen Lese- und Rechtschreibstörungen entgegengewirkt werden kann. Schule müsse dabei mehr auf das Sammeln (Phänomen des Kindesalters) und auf Fantasie und Kreativität (Phänomen des Jugendalters) eingehen. Fantasie und Kreativität seien in der Schule weitgehend vernachlässigt. Der Autor malt an dieser Stelle allerdings ein Bild von Schule, das jüngere Entwicklungen (Grundschule 2000, Lern- und Spielschule) nicht beachtet. DUNCKER könnte allerdings seine Haltung durch den Einbezug von Erkenntnissen der Kreativitätsforschung theoretisch stärken. Dabei wird es aber zu Widersprüchlichkeiten kommen zwischen der Ablehnung des Lernens mit allen Sinnen und seiner Forderung einer Förderung von Schulkultur durch mehr Kreativität, Fantasie, Kultivierung des Helfens und Handelns wie auch durch den geselligen Verkehr. Nur so könne ein europäisches und musisch-ästhetisches Verständnis entwickelt werden. Denn das gelänge derzeit nicht, insbesondere sei der Sinn der Schule nicht klar vermittelt. Hier mag man durchaus zustimmen, aber die Widersprüche in der Argumentation sind nicht von der Hand zu weisen. Der Projektunterricht wird im Weiteren immer wieder als ein Lösungsweg gesehen (wie auch bei DUNCKER, in SCHÄFER 1994). Er komme in der schulpädagogischen Diskussion immer noch zu kurz. Die Handlungsorientierung müsse ebenfalls gestärkt werden, wobei der Autor das Prinzip Ganzheitlichkeit ablehnt, sie sei ein Rückschritt, mache müde und blind und verführe zur

---

<sup>1</sup> Interessant scheinen die Wirkungen der Grundschule insbesondere auf das Gymnasium zu sein. Anstelle die Veränderungen in der Grundschule (notenfreies Zeugnis; Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten usw.) als Chance einer Reform von unten zu betrachten, wird eher negativ - so fasst TERHART im *Jahrbuch Grundschule* die Literatur zusammen - von einer „Vergrundschulung des Gymnasiums“ gesprochen. Es deutet sich damit an, dass die Grundschule einen verstärkten Dialog mit den weiterführenden Schulen führen muss.

Arroganz (siehe dagegen O'CALLAGHAN 1997). Gerade vor dem Hintergrund seiner vorherigen Forderungen erscheint das Urteil des Autors sehr gewagt. Ein weiterer verwirrender Diskussionspunkt ist das fächerübergreifende Lernen. Fächer seien Konsequenz von Ordnung, das fächerübergreifende Lernen würde die gewohnte Ordnung (wer hat sich an was gewöhnt?) außer Kraft setzen. Wenn man Ganzheitlichkeit ablehnt, ist die Haltung des Autors allerdings konsequent. Er übersieht, dass Fächer weitgehend die Ordnung der (universitären) Erwachsenenwelt widerspiegeln und nicht die des Kindes. Warum Schulfächer an universitäre Ausbildungsgänge gekoppelt sein müssen, kann anthropologisch nicht begründet werden. Wenn - wie der Autor an anderer Stelle fordert - mehr Leben in die Schule kommen soll, dann muss man auch über Fächer wie Rechtskunde, Gesundheitslehre usw. nachdenken dürfen. Auch beim Thema *Zeit* werden jüngere Entwicklungen wie die volle Halbtagschule nicht diskutiert. Das Buch schließt ab mit der Forderung, in den Schulen mehr Friedenserziehung zu machen. Einzelne betrachtet sind die Analysen und Forderungen DUNCKERS teilweise aktuell. Das Gesamtbild ist aber nicht widerspruchsfrei: Sein anthropologischer Zugang macht dort teilweise konträre Aussagen, wo der Bezug zu anderen Wissenschaftsbereichen nicht gesucht wird. Nur wenn die anthropologisch orientierte Pädagogik Erkenntnisse der (Grund-)Schulpädagogik zur Kenntnis nimmt, wird sie die Diskussion mitgestalten können. Die Zusammenführung anthropologischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse (LOCH in BARTMANN/ULONSKA 1996) ist dafür ein positives Beispiel. DUNCKERS Arbeit ist ein Muster dafür, wie heterogen die Aufgabenstruktur der Grundschule gestaltet ist. Hier muss die Grundschulpädagogik durch Strukturierung und Integration sowie Abbau von Widersprüchen helfen, für die Grundschule einen konsistenten Zielkatalog zu entwickeln.

#### 4. Kindheit und Grundschule

Kindheits- und Grundschulforschung bedürfen der engeren Kooperation (erste Ansätze in BEHNKEN/JAUMANN 1995). Der Beitrag von FÖLLING-ALBERS im *Jahrbuch Grundschulforschung* fasst die bisherige Kindheitsforschung thesenartig und kritisch zusammen. Die Ergebnisse der Kindheitsforschung beeinflussen das Lehrerhandeln bis hin zum schlechten Gewissen der Lehrkräfte, was auf die selektive Wahrnehmung besonders spektakulärer Ergebnisse und auf ein manchmal idealisierten Kindesbegriff zurückzuführen sei. Hier hätte man wieder den Eindruck, dass die Grundschule Entwicklungen in der Gesellschaft auffangen müsste. Dadurch sei auch die Hinwendung zum Offenen Unterricht zu erklären. Kindheitsforschung fände in der Schule selbst nicht statt, es fehle am Dialog zwischen Schul- und Kindheitsforschern, weil von letzteren die normative Frage weitgehend ausgeklammert würde. Die Frage bleibt, welche Aufgaben Schule eigentlich noch übernehmen muss, selbst wenn die „praktische Not“ (so MROCHEN in BEHNKEN/JAUMANN 1995) nicht von der Hand zu weisen ist. Diese Diskussion erscheint auch notwendig, weil Grundschulkinder sich recht früh Gedanken um ihre Zukunft machen, wie die Studien von HEMPEL (in MARQAURDT-MAU 1997, und HEMPEL 1996) zeigen. Die bildungspolitische Diskussion um Sinn und Unsinn einer vierjährigen Grundschule und ihre Wirkung auf die Kinder wird durch die jüngste Literatur allerdings kaum weitergeführt.

Eine Möglichkeit Ergebnisse der Kindheits- und Sozialisationsforschung auch im schulischen Bereich umzusetzen ist die Schulsozialarbeit bzw. die Kooperation zwischen Sozial- und Grundschulpädagogik. Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven werden in dem Sammelband von FATKE/VALTIN (1997) vorgestellt. Das gespannte Verhältnis zwischen beiden Bereichen wird im Einleitungsartikel der Herausgeber deutlich. Der doppelte Druck für die Grundschule (Elternwünsche und zunehmende sozialpädagogische Arbeit) kann für den zweiten Bereich dann entlastet werden, wenn eine engere Kooperation zwischen Kinder-



und Jugendhilfe und Grundschule herbeigeführt wird. Eine Kooperation läuft aber nur schwer an. Dies hat vor allem drei Gründe: (1) Historisch wurden beide Institutionen getrennt betrachtet und verwaltet (KONRAD). (2) Sozialpädagogik wurde zeitweise vorwiegend für den Jugendbereich gedacht und umgesetzt (HOMFELDT/SCHULUE-KRÜDENER). (3) Im Alltag wurden und werden Sozialarbeiter und -pädagogen eher als Hilfskräfte für die "originären" Aufgaben der Grundschule missbraucht (HOMFELDT/SCHULUE-KRÜDENER), obwohl eine sinnvolle Integration möglich ist (BLK-Versuch Lern- und Spielschule; FORSTER). Die Beiträge im Sammelband bleiben allerdings nicht bei dieser eher pessimistischen Analyse stehen. Es werden Alternativen aufgezeigt (Übersicht bei PORTMANN). Auffällig ist dabei die Diskussion über die Einbeziehung der sozialen Arbeit in der DDR (PRÜß sowie PELZER/FRANK). Ohne hier der vollständigen Pädagogisierung das Wort zu reden, muss zugestanden werden, dass nach dem Beitritt der neuen Länder offensichtlich sinnvolle Strukturen aufgelöst und Aufgabenbeschreibungen für Lehrkräfte verändert wurden. Auch heute erweist es sich offenbar noch als glücklicher Umstand, dass es in der DDR keine verbreitete schulkritische Haltung der Jugendhilfe gab (PRÜß). Anregend sind die zahlreichen Beispiele aus unterschiedlichen Bundesländern zur Stärkung der sozialerzieherischen Aspekte in der Grundschule, die schon durch ihre Bezeichnungen auffallen: Lern- und Spielschule, Schulkinder-Haus, Schülerclubs, usw. Da die Trägerschaften nach KJHG (WULFERS sowie PELZER/FRANK) sehr heterogen sind, kann eine Intensivierung der sozialen Arbeit in der Schule nur vor Ort entschieden werden. Tendenzen zu einer höheren Selbstständigkeit von Schule begünstigen hier die Möglichkeiten. Es bleibt dabei die Frage, wie man den Erfolg derartiger Maßnahmen zeigen kann. Phantasievolle Evaluationstechniken (wie bei PETILLON/FLOR dargestellt) können den kurz- und mittelfristigen Erfolg gut aufzeigen. Schulsozialarbeit ist sicher kein Allheilmittel. Es bedarf aber Überlegungen, wie man den langfristigen Erfolg nachweisen kann. Vor dem Hintergrund der Finanzierungsengpässe der öffentlichen Hand, insbesondere der Kommunen ist dies angezeigt. Die Forderung nach einer gemeindenahen Schule bei MÜLLER (in SCHÄFER 1994) kommt den genannten Argumenten entgegen.

## 5. Didaktik

Grundschulpädagogik und auch -didaktik wird heute oft noch mit Sachunterrichtsdidaktik, die sich ja nur auf ein Fach bezieht, vermischt. Deshalb ist Grundschulforschung in vielen Fällen auch heute noch Sachunterrichtsforschung. Zwar wird im *Jahrbuch Grundschulforschung* deutlich, dass Grundschulforschung mehr umfasst, aber der Bereich des Sachunterrichts ist hier überdurchschnittlich häufig vertreten. Aber auch wenn man diesen Bereich betrachtet, fällt auf, dass insbesondere die empirische Forschung im Vergleich zu den Nachbarwissenschaften noch unterentwickelt ist. Zudem sind die Zugänge noch weniger empirisch-analytisch (was FROHNE fordert), sondern eher phänomenologisch, klinisch, kausal-genetisch. Ansätze empirischer Arbeiten widmen sich den Themen didaktisches Handeln, Selbstreflexion, Evaluation und Unterrichtsgespräch. So gelingt es im Beitrag von FAUST-SIEHL (1996 in ULONSKA/KRASCHINSKI/BARTMANN), eine theoretisch fundierte Untersuchung für die Praxis fruchtbar zu machen. Die Autorin untersuchte Gespräche im Klassenzimmer und bewertete sie nach entwicklungspsychologischen Stufen. Sie kommt zu klaren Empfehlungen für die Gesprächsführung von Lehrkräften, die sich auf die jeweiligen Kinderauffassungen einzustellen hätten, ohne daraus eine Entwicklungsmechanik abzuleiten. In dem Sammelband von MARQUARDT-MAU/KÖHNLEIN/LAUTERBACH (1997) werden zwar mehr Projekte in der Entstehung als endgültige Ergebnisse präsentiert. Die Beiträge haben aber große Tragweite, weil sie konzeptioneller Natur sind. So wird insbesondere die geringe empirische Forschung beklagt (EINSIEDLER; Beiträge aus dem IPN), was auf das Selbstverständnis des Faches ebenso zurückgeführt werden kann wie auf die schlechte

Ausstattung an den Hochschulen. Es liegen also Ansätze vor, die gut Ausgangspunkt einer intensiven empirischen Forschung zum Sachunterricht sein können. Dies würde der Fehlentwicklung zuwiderlaufen, Lehrbücher und Empfehlungen empirisch ungesichert zu publizieren.

Neben dem Sachunterricht ist es vor allem der *Sprachunterricht*, der eine Rolle spielt. Ein Problem ist dabei, dass die Freude am Schreiben von der ersten Klasse an von Jahr zu Jahr abnimmt (so BAURMANN 1996 in ULONSKA/KRASCHINKSI/BARTMANN), was u.a. an der frühen Notengebung, aber auch an dem Typus der verlangten Aufsätze läge. So kommt z.B. FEILKE im gleichen Band zur Erkenntnis, dass freie argumentative Textschreiben in der Grundschule viel früher zu beginnen. Kinder könnten dies, so dass die „falsch verstandene Fürsorglichkeit“ nicht notwendig sei. Eine offene und harte Auseinandersetzung, wie man sie sich auch für andere Bereiche wünschen würde, ist im Bereich der empirischen Grundschulforschung inzwischen sogar durchaus möglich, wie die Diskussion zur Vereinfachten Ausgangsschrift im *Jahrbuch Grundschule 1998* zwischen TOPSCH, GRÜNWALD und RICHTER zeigt. Diese an sich positiv zu wertende Diskussionskultur zeigt aber auch die Defizite der Forschung: In Lehrerkollegien ist die Entscheidung für oder wider die Vereinfachte Ausgangsschrift immer noch eher eine Glaubenssache und weniger eine Entscheidung auf Grund von empirischen Untersuchungen.

Auch im Bereich der Grundschule werden die Ergebnisse der TIMMS-Studie Wirkung zeigen. Ein weiterer wichtiger Bereich ist daher die *Mathematikdidaktik*, zu deren Forschungslage insbesondere im *Jahrbuch Grundschule 1998* Beiträge vorliegen (Überblick bei SELTER). Exemplarisch wird dies bereits bei GRASSMANN und RADATZ deutlich: Vernachlässigung der Geometrie, zu wenig problemorientiertes Vorgehen, zu häufige Vorgabe von Lösungen durch die Lehrkraft usw. Allerdings erfordert eine Öffnung des Mathematikunterrichts auch eine höhere fachdidaktische Kompetenz der Lehrkräfte (VOIGT), die vor dem Hintergrund ihrer Lernbiographie (SELTHER) nicht leicht aufzubauen sein wird, von einer Änderung der Lehrerbildung einmal ganz zu schweigen. Diese wäre besonders notwendig gerade für die weiterführenden Schulen, die oftmals das in der Grundschule eingeübte selbstständige Handeln der Kinder nicht aufnehmen und weiterführen können.

Grundschulpädagogische Literatur umfasst immer noch größtenteils Praxishilfen für Lehrkräfte vor Ort. Zu diesen Bänden zählt z.B. das Buch *Lernen und Spielen in der Grundstufe* (1993). Das Thema ist aktuell durch Diskussionen zur Anfangsphase, das Projekt Lern- und Spielschule und den Offenen Unterricht. Das Buch selbst, das vorwiegend Praxisbeiträge für einzelne Fächer enthält, ist allerdings nicht theoretisch abgesichert, was nicht heißt, dass die Beiträge nicht sinnvoll seien. Ganz im Gegenteil zeigt sich auch hier eine Art von Validierung durch den Alltag. Dennoch wird eine große Diskrepanz zwischen Forschung und Praxishilfen offensichtlich. Inzwischen liegen gerade für den Bereich des Spiels in der Grundschule erste Erkenntnisse vor, so dass die Beiträge zur Praxis besser abgesichert werden könnten. Dies gilt auch für die offenbar von Lehrkräften gut angenommene Buchreihe *Lernen mit allen Sinnen* (AOL). Darin werden alle Grundschulfächer mit Material angesprochen, dass sich für offene Elemente im Unterricht eignet. Es wäre an dieser Stelle wertvoll nachzuweisen, dass diese Materialien tatsächlich Selbsttätigkeit anregen und keine "Mogelpackungen" (HAGSTEDT über Materialien zur Mathematik) sind, die Selbstständigkeit nur suggerieren. Die Analyse von didaktischen Lehrmaterialien ist eigentlich kein neuer Zweig der Grundschulforschung (siehe LAUDENBACH über ihre Studienskizze im *Jahrbuch Grundschulforschung*). Sie muss aber intensiviert werden, weil die Lehrkräfte vor Ort für offene Unterrichtsformen augenscheinlich von der didaktischen Forschung zu wenig Unterstützung erfahren und deshalb

verständlicherweise auf Publikationen anderer Herkunft zurückgreifen. Es lässt sich also für den Bereich der Didaktik festhalten, dass die Lehr-Lernforschung Fuß gefasst hat und beginnt didaktische Strategien zu evaluieren. Die Lehrmittelanalyse allerdings steckt noch in den Kinderschuhen.

## 6. Weitere grundschultypische Lehr- und Erziehungsaufgaben

Grundschule zeichnet sich nicht nur durch eine etwas andere Fächerstruktur aus, sondern ist vor allem eine Schulform, bei der der Gedanke der Erziehung eine besondere Rolle spielt. Im folgenden werden die Arbeiten zur sozialen Erziehung, Medien- und Gesundheitserziehung, Koedukation usw. angesprochen.

Wenn - wie oben herausgearbeitet - im Bereich der *sozialen Erziehung* eine notwendige intensive Kooperation mit und Integration von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern in der Schule flächendeckend (noch) nicht möglich oder nicht gewollt wird, dann stellt sich die Frage, was Grundschule an sozialer Erziehung aus eigener Kraft heraus leisten kann und soll. So zielen im Bereich der sozialen Erziehung die Publikationen auf zwei Kernfragen: Wie kann man das Sozialverhalten beschreiben? Und: Welche Aufgaben hat Grundschule im Bereich der sozialen Erziehung? Zur ersten Frage ist die Zusammenstellung auch älterer, aber immer noch interessanter Arbeiten in KRAPPMANN/OSWALD (1995) besonders hervorzuheben. Die Autoren haben bereits publizierte Artikel geordnet, ihr Gesamtprojekt beschrieben und somit einen für den Leser interessanten Überblick über ihre intensiven Forschungen gegeben. Erst durch diese Zusammenstellung wird eigentlich deutlich, wie originell das Projekt konzipiert wurde. Es zeigt neben den zahlreichen inhaltlichen Ergebnissen, dass die alte Kontroverse, ob man qualitativ oder quantitativ verfahren soll, sich in der Forschungspraxis nicht wiederfindet. Die Autoren kennzeichnen ihr Vorgehen zwar selbst als qualitativ, dies hindert sie aber nicht quantitativ bis hin zur Pfadanalyse zu arbeiten. Die Einzelergebnisse (Geflechte, Aushandeln, Sanktionen, Helfen, Geschlechterfrage) können hier nicht referiert werden. Ein abschließender Artikel hätte vielleicht zeigen können, ob die Ergebnisse oder Teile davon in anderen Studien bestätigt worden sind. Es zeigt sich aber folgendes: (1) Das Sozialverhalten von Kindern ist auch und gerade mit Rückgriff auf Theorie gut empirisch beschreibbar und braucht nicht Publikationen, die oft eher durch Betroffenheit als durch saubere wissenschaftliche Analysen gekennzeichnet sind. Eine Verklärung kindlicher Verhaltensweisen erscheint nicht angebracht. (2) Kinder in der Grundschule erbringen trotz aller Probleme der Gegenwart faszinierende Anpassungsleistungen, um ihr soziales Leben zu gestalten.

Als diese Ergebnisse unterstützenden Beitrag zur ethnographischen Forschung ist das Buch von BECK/SCHOLZ (1995) zu werten. Die Autoren beobachteten vier Jahre das soziale Lernen in einer Grundschulklasse. Diese Einzelfallstudie versucht, Situationen in der Klasse so zu beschreiben, dass deren Sinn entschlüsselt werden kann. Die Autoren wollten Nachteile der Videoaufzeichnung und anderer Verfahren vermeiden, wobei allerdings berücksichtigt werden muss, dass auch persönliche Beobachtungen und besonders die anschließenden Wertungen selektiv sind, besonders dann, wenn die Kinder selbst über die zu interpretierende Situation nicht systematisch befragt wurden. Das Buch bietet den Vorteil einer Anbindung an aktuelle Theorien zum Sozialverhalten, was u.a. durch in den Text eingeschobene Erklärungen relevanter Theorien gesichert wird. Wünschenswert wäre bei einer Neuauflage, die Arbeiten von J.W.L. WAGNER zur Freundschaft einzuarbeiten. Insgesamt wird deutlich, dass ethnographische Forschung im Grundschulbereich also schon eine gewisse Tradition (siehe zfd. ZINNECKER in BEHNKEN/JAUMANN 1995 und in BARTMANN/ULONSKA 1996) hat,

wobei die Stärke des ethnographischen Zuganges eher in seiner Praktikabilität für die Lehrkräfte vor Ort und in der Hypothesengenerierung liegt .

Es bleibt zu fragen, welche Rolle die soziale Erziehung in der Grundschule spielen soll und kann. SCHÄFER (1994) fasste zu diesem Thema die Ergebnisse einer Ringvorlesung zusammen. Die Beiträge sind mehrperspektivisch strukturiert, theoretisch durchaus unterschiedlich angelegt, allerdings in den wenigsten Fällen empirisch unterlegt. Hier werden Anspruch und Realität der sozialen Erziehung in der Grundschule in ihrer ganzen Ambivalenz ausgebreitet (vom „weihevollen Klang“ bei PAFFRATH zum wesentlichen pädagogischen Auftrag von Schule bei RÖBE). In mehreren Beiträgen wird die Gefahr einer Überlastung der Grundschule und die Rolle der Lehrkräfte (meist aus psychoanalytischer Sicht) angesprochen. Die dem sozialen Lernen teilweise entgegenlaufenden Strukturen der Grundschule (Notengebung, Konkurrenzdruck, Klassengrößen) werden ebenso nicht thematisiert wie die fördernden Strukturen (Volle Halbtagschule, Ganztagschule, Verschiebung der Selektionsmechanismen, usw.). Derartige Strukturen erscheinen immer notwendiger zu werden, wenn soziale Erziehung die strukturellen Probleme nicht lösen kann, wie PAFFRATH (in SCHÄFER 994) feststellt. Die heimliche soziale Erziehung ist noch nicht zur Genüge thematisiert worden. Es fehlt hier also an empirisch gewonnenen Daten. Analysen wie zur Vollen Halbtagschule (HOLTAPPELS im *Jahrbuch Grundschule 1998*) sind eher die Ausnahme. Dies gilt übrigens auch bei der Diskussion um die Rolle des Spiels in der Grundschule. Aussagen wie : „Kinder wollen lernen, und sie tun es besser, wenn man ihnen ein wenig Spiel ... lässt“ (WEGENER-SPÖHRING, in SCHÄFER 1994) fordern nachgeradezu eine klare empirische Unterlegung dieser Behauptung. Es bleibt festzuhalten, dass im Bereich der sozialen Erziehung die negativen gesellschaftlichen und strukturellen Einflüsse nicht diskutiert werden. Anders ist aber die latente Überlastung der Grundschule als gesellschaftliches Korrektiv und das implizit vorhandene ideale Bild von Kindheit und Schule nicht zu erklären. Auch sind offensichtlich Zielkonflikte noch nicht hinreichend aufgelöst: So führt z.B. die Orientierung am christlichen Verständnis (z.B. bei RÖBE, in SCHÄFER 1994) durchaus zu bisher ungelösten Problemen bei der Integration von Kindern aus anderen Kulturkreisen.

Zu den aktuellen Themen, auf die die Grundschule ebenfalls zu reagieren hat, gehört auch die *interkulturelle Erziehung*. Die Beiträge in ULONSKA/KRASCHINKSI/BARTMANN (1996) sind nur ein Beispiel dafür: So arbeiten KRÜGER-PONTRATZ u.a. heraus, dass interkulturelle Erziehung für die Grundschule eigentlich nichts Neues ist, dass sich aber die Qualität verändert habe: die Kinder aus anderen Nationen haben nicht nur zahlenmäßig zugenommen, man wird auch auf Dauer mit den derzeitigen Verhältnissen leben müssen. Eine Konsequenz sei z.B. die Begegnung mit Sprachen (*language awareness*), das in den Artikeln von BERNING und GEWEHR verdeutlicht wird.

Der Umsetzung des verwandten Themenbereiches *Europa* in der Grundschule sind die Beiträge im Sammelband von DUNCKER (1996) gewidmet. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie der europäische Gedanke kindgerecht thematisiert werden kann. Die politische (LIEDKE) und bildungspolitische Dimension (HÖRNER) fehlen nicht. Allerdings passen nicht alle Artikel in die Klammer Europa, so muss man beim Artikel über Religion (Wieso nicht Ethik?), Sachunterricht (Thema Löwenzahn) und Medien wohlwollend interpretieren, um den Bezug zu erkennen. Auch übersehen die Beiträge zum Thema Reisen, dass immer mehr Grundschul Kinder aus finanziellen Gründen keine Weltreisen mehr machen können. Die Artikel zum Bereich Sprachen in der Grundschule sind dagegen wertvoll und ein Appell, nun endlich auch in Deutschland

flächendeckend Fremdsprachen in die Grundschule zu tragen, wobei an anderer Stelle gekürzt werden muss.

Im Bereich der *Gewaltforschung* sind es vor allem zwei Themenbereiche, die jüngst diskutiert wurden: Medien und Gewalt sowie sexuelle Gewalt. Dem Thema Gewalt und Aggression sind mehrere Artikel im Sammelband von ULONSKA/KRASCHINSKI/BARTMANN (1996) gewidmet. SCHLÖDER arbeitet die möglichen Ursachen systemisch heraus und betont, dass das Lernziel Friedfertigkeit selbst zur Gewalt führen kann, weil die Verhinderung von Gewalt manchmal Maßnahmen erfordert, die selbst als Gewalt interpretiert werden können. Er plädiert deshalb auch eher für die Ziele Fairness und Soziale Verantwortung. KÜBER (1996, in ULONSKA/KRASCHINSKI/BARTMANN) äußert sich besorgt über Publikationen herausragender Pädagogen zum Thema Medien und Gewalt, denen die empirische Basis fehle. Er plädiert für empirische Studien, die die Vielfalt möglicher Wirkungen der Medien auf das Verhalten berücksichtigen. Dabei sollte der Faktor Angst eine besondere Rolle spielen. PAUS-HAASE kommt deshalb ganz im Sinne des alten didaktischen Prinzips der Lebensweltbezogenheit zu ihrer Forderung, die Medienerfahrung der Kinder in der Schule aufzuarbeiten. GOTTWALD (1996 in ULONSKA/KRASCHINSKI/BARTMANN) unterstützt dies aus religionspädagogischer Sicht: Helden der Medien sollten entmythologisiert werden. Dabei stellt sich natürlich die Frage, ob nicht auch der Religionsunterricht selbst Mythen aufbaut. Das besondere Problem der sexuellen Gewalt wird von ROHLER aufgegriffen. Sie fordert auf Grund der bisherigen Erfahrungen eine offene Sexualpädagogik in der Grundschule, wobei u.a. die Hebung des Selbstbewusstseins angezielt wird. Beispiele der Projektgruppe Uni Münster zeigen dazu Möglichkeiten auf.

Schließlich stellt sich noch die Frage, wie derartige Ergebnisse zum sozialen Lernen für die Praxis aufbereitet werden können. Ein positives Beispiel sind einige Bände der Reihe *Beiträge zur Grundschulreform*, insbesondere der von VALTIN/PORTMANN (1995) herausgebrachte Sammelband über Gewalt und Aggression. Hier werden in mehreren Artikeln theoretische, empirische und normative Aspekte des Thema dargestellt, die dann zu eindeutigen Empfehlungen führen. Man wünschte sich auch für andere Gebiete ähnliche Publikationen, wobei allerdings die Forschungslage wegen der genannten Gründe oft nicht viel hergibt. Speziell bei diesem Band wird aber auch deutlich, dass die Grundschulen aufgefordert sind, auf Probleme, die größtenteils von außen herangetragen werden, zu reagieren. Man vermisst fast ein bisschen die gesellschaftliche Komponente, die letztlich für die belastende Situation verantwortlich ist.

Die Notwendigkeit einer *Gesundheitsförderung* als Aufgabe der Schule ist u.a. durch das Netzwerk Gesundheitsfördernde Schule bekannt geworden. Einen Sammelband dazu lieferte TOSSMANN (1995). Der Schwerpunkt des Buches liegt entgegen des Titels auf Suchtprävention (Gesundheit ist nach WHO mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit) und umfasst die Themen Ernährung, Medikamentenmissbrauch, Fernsehen sowie Prophylaxen wie soziale Integration, Psychomotorik und Arbeit mit Mädchen und Jungen. Die Kapitel sind ähnlich in ihrer Struktur: Nach der Erläuterung der pädagogischen Zielsetzung werden eine Reihe von Praxisbeispielen referiert, die in der Lehrerbildung genauso wie in der späteren Schulpraxis verwendet werden können. Das Buch schließt mit Möglichkeiten der Fortbildung zur Suchtprävention ab.

Ein weiterer Bereich ist die *Medienerziehung*. Erste empirische Ergebnisse zeigen, dass die Fernsehnutzung keineswegs immer zu einer Einschränkung anderer Freizeitaktivitäten führt, und dass das Fernsehen z.B. die Leistung im Sachunterricht nur vermittelt über die Kontrollüberzeugungen negativ beeinflusst (GEISER et al. in MARQUARDT-MAU 1997). Vor

allem scheint der familiäre Hintergrund einen starken Einfluss zu haben, zumindest was die Lesebereitschaft der Kinder angeht. Erst der Fernsehkonsum über drei Stunden täglich scheint einen negativen Einfluss darauf zu haben (HURRELMANN sowie BRÜGELMANN in BEHNKEN/JAUMANN 1995). Auch führt die Verwendung des Computers entgegen herkömmlichen Ansichten nicht zwangsläufig zur sozialen Isolierung und scheint auch kein originäres Jungenthema zu sein, zumindest was die Benutzung angeht (BOHNENKAMP in BEHNKEN/JAUMANN 1995). Diese ersten Ergebnisse bedeuten aber nicht, dass die Medienpädagogik einer geringerwertigen Rolle erhält, ganz im Gegenteil scheint ein aktiver Einbezug der Medienproblematik sinnvoll zu sein, da die Medienkompetenz sehr unterschiedlich ausgeprägt ist (BIERMANN/FUEST/SCHULTE 1996 in ULONSKA/KRASCHINSKI/BARTMANN 1996). Vielleicht sind einige dieser doch relativierenden Ergebnisse ja schon auf erfolgreiche Medienerziehung und informationstechnische Grundbildung zurückzuführen.

Die aufsehenerregenden Urteile deutscher Gerichte zu Behinderten führen auch immer wieder zur Frage der *Integration*. Auch und gerade in dieser Frage ist die Grundschule herausgefordert. MÖCKEL (in SCHÄFER 1994) behauptet, dass schon zahlreiche Schulversuche vorliegen. Offenbar genügen diese Schulversuche noch nicht, denn es sind derzeit noch einige Fragen offen: (1) Wie verläuft die Entwicklung der behinderten Kinder in sog. Normalklassen, wenn besonderer finanzieller Einsatz (Team-Teaching u.ä.) nicht möglich ist? (2) Wie verläuft die Entwicklung der sog. normalen Kinder im Leistungs- und Sozialverhalten? (3) Inwieweit und in welcher Form kann die Orientierungsstufe die Integrationsarbeit der Grundschule sinnvoll fortsetzen?

Zum Bereich *Koedukation* liegt im Gegensatz zum Ausmaß der Diskussion wenig Forschung im Bereich der Grundschule vor. Obwohl es auf den ersten Blick fruchtbare Bezüge zur Frauenforschung und Sozialisationsforschung gibt, kann man fast von Datenarmut sprechen. Dies ist bedauerlich, wenn man die Entscheidung in NRW berücksichtigt, Unterricht in einigen Fächern wieder nach Geschlechtern getrennt vorzunehmen: Diese Trennung löst alleine nämlich nicht die Probleme, solange nicht über Didaktik und Inhalt nachgedacht wird. Das „Paradoxon der Frauenförderung“ (Kann man Rollenklischees abbauen, wenn man doch ständig auf Geschlechterdifferenzen abhebt?) ist dabei eine der wichtigsten Probleme in der Koedukationsdebatte überhaupt. Deshalb sind die Beiträge in HEMPEL (1996) ein Schritt in die richtige Richtung. So scheinen die Geschlechterstereotypen differenzierter zu sein als gemeinhin angenommen, was auch HERMANN im gleichen Band unterlegt. Die Frage bleibt, wie man Kindern zeigen kann, das „Geschlechteridentität nicht das Monopol auf ein bestimmtes Verhalten“ hat (AISSSEN-CREWETT). Damit verbunden ist die weiterführende Frage, wie man eine positive Geschlechteridentität aufbauen kann. Ob Schülerinnen und Schüler allerdings wirklich das *Weibliche* als das *Nicht-männliche* definieren (AISSSEN-CREWETT) sei einmal dahingestellt, insbesondere wenn man FINGER-TRSCHNER (in SCHÄFER 1994) folgt, die davon ausgeht, dass das Männliche in der Grundschule unterrepräsentiert bzw. gar nicht vorhanden sei. Ein gravierendes Problem scheint also das Fehlen von männlichen Identifikationsfiguren in Kindergarten und Grundschule zu sein. ZIESKE (in HEMPEL 1996) bringt es auf den Punkt: „Was fehlt, sind also Männer“. Die Haltungen der Lehrkräfte zu diesem Problem ist sicher weitere Forschung wert, besonders wenn Schule zu einem Korrektiv „patriarchalischer Sozialisationsmechanismen“ (HEMPEL 1996) werden soll: Derzeit ist im Grundschulbereich ja eher von matriachalischen zu sprechen, so schreibt ja in gleichen Band HÄNDLE sehr richtig: „Grundschulentwicklung geht von Frauen aus“. Die damit verbundenen Probleme („Lehrerin als unbewusste Mutter“) hat HERMANN ebendort aufgearbeitet.

Interessant ist es also, die Geschlechtertrennung unter lernbiographischen Aspekten zu betrachten: Die primäre Bezugsperson nach der Geburt ist meist die Mutter, es folgt der Kindergarten, in dem fast ausschließlich Frauen arbeiten. Die „Feminisierung der Grundschule“ (und anderer Bereiche: Wieviel Hebammen stehen z.B. wie vielen Geburtspflegern gegenüber?) hat sicher weitere Effekte auf das Verhalten von Mädchen und Jungen. Vielleicht ist der „Überlegenheitsimperativ“ gerade hierauf zurückzuführen. Das wäre zu überprüfen. Eine einfache Lösung dieser Verhältnisse wird es nicht geben können, der Zugang zur Gesamtproblematik kann nur systemisch sein. Mädchen und Jungen werden z.B. in der Grundschule weitestgehend mit der gesellschaftlichen Realität konfrontiert (Frauen sind die Lehrkräfte, die Rektoren aber sind meist Männer) und in dieser Richtung auch sozialisiert. Dieser Zustand ist Folge des Berufswahlverhaltens der Frauen: Der Beruf der Grundschullehrerin wird von Frauen bevorzugt. Der Grund liegt nicht darin, dass dieser Beruf keine Leistung erfordern würde (in vielen Universitäten gibt es bereits den NC für Grundschulpädagogik!), sondern weil diese Tätigkeit gut mit der (traditionellen) Rolle in der Familie vereinbart werden kann. Nur wenige Frauen bewerben sich deshalb auch auf eine Rektorenstelle. So führt die Rolle der Frau in der Familie zu einem spezifischen Berufswahlverhalten, das wiederum Effekte auf die geschlechtsspezifische Sozialisation von Mädchen und Jungen hat. Dies zeigt, dass Maßnahmen in der Schule nur dann wirksam werden können, wenn sie z.B. durch familien- und sozialpolitische Maßnahmen begleitet werden

Mädchen schneiden in unserem Schulsystem, auch bereits in Grundschulen, gemessen an Noten besser ab. Dies bedeutet nicht, dass man die gesellschaftspolitische Rolle der Frau in Schulbüchern und Lehrplänen nicht korrekt beschreiben oder die Interaktionsverhältnisse nicht verändern sollte (Auch muss diskutiert werden, ob die Interessen der Jungen im Lernmaterial der Grundschule genügend Berücksichtigung finden; Hinweise bei RICHTER in HEMPEL 1996). Es bedeutet aber, dass die faktischen Probleme der Jungen mit und in der Schule mehr Aufmerksamkeit verdienen, weil sie größer als die der Mädchen zu sein scheinen. Hier besitzt der Offene Unterricht wegen der Differenzierungsmöglichkeiten ein großes Potenzial (RÖHNER), weil es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt:

So sind Unterschiede in der Interessenlage der Geschlechter empirisch nachgewiesen in einer Studie von HANSEN/KLINGER (in MARQUARDT-MAU 1997): Die elektrische Eisenbahn und der Computer steht dem Tierschutz und den Delphinen gegenüber (siehe dazu auch RICHTER in HEMPEL 1996). Unterschiede im Konfliktlöseverhalten konnten BISKOP/BRINK/PFISTER (in HEMPEL 1996) zeigen: Dominanz und Überbietung seien eher Männlichkeits-, Anpassungsbereitschaft und Konfliktvermeidung Weiblichkeitsideale (siehe ergänzend BECHER im gleichen Band). Unterschiede im Lesen und Schreiben sind empirisch (bei allerdings geringen Effektstärken) bei RICHTER und NEUHAUS-SIEMON (beide im HEMPEL 1996) zu finden. OERTER (in SCHÄFER 1994) arbeitet noch einmal den Unterschied in aggressiven Verhaltensweisen heraus (s.a. KRAPPMANN/OSWALD 1995). Diese Ergebnisse sind keine Festschreibung, sondern Aufforderung über die Ziele der sozialen Erziehung immer wieder nachzudenken. Dabei wäre es wünschenswert, zukünftig Geschlechtsrollenidentität und Geschlechtsrollenstereotypen klar zu differenzieren, also biologisch begründete Unterschiede zu akzeptieren und falsch laufende Sozialisationsmechanismen klar zu benennen, was BITTNER (in SCHÄFER 1994) auf der Grundlage der Untersuchungen von KRAPPMANN/OSWALD (1995) ansatzweise versucht. Die Geschlechterforschung selbst bedarf also einer besseren Positionierung. Man kann die derzeitige Publikationspolitik durchaus so interpretieren, dass sie sich selbst teilweise isoliert, was sicherlich auch dazu führen kann, dass das Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit paradoxerweise gerade dadurch manifest wird.

## 7. Fazit:

Die Literatur zur Grundschulpädagogik und -forschung ist derzeit durch folgende Typologie gekennzeichnet: Es gibt (1) theoretische Arbeiten zur Grundschule. In diesem Bereich fehlt es noch an einer Theorie der Schule, die sich insbesondere der Vierjährigkeit und des damit verbundenen Selektionscharakters dieses Schultyps annehmen müsste. (2) Der Forschungsbereich ist durch zwei Schwerpunkte charakterisiert: durch die historische Forschung, die sich in Qualität und Umfang nicht von den anderen Schulformen unterscheidet, und die empirische Forschung, die noch große Defizite aufweist. Hier fehlt es insbesondere an Arbeiten zu offenen Unterrichtsverfahren und grundschulgemessenen Effektivitätsstudien, denn die bisher vorgelegten Effektivitätsstudien zeigen einen reduzierten Qualitätsbegriff und zielen teilweise an den Aufgaben der Grundschule (Sozial- und Methodenkompetenzen) vorbei. Auch muss noch mehr über den selektiven Charakter der Grundschule wie auch die Eingangsphase geforscht werden. Der didaktische Bereich erfährt in letzter Zeit immer mehr Aufmerksamkeit. (3) Der dritte Typus von Publikationen umfasst theoriegeleitete Empfehlungen für die Praxis. Hier werden Themen wie Aggression, volle Halbtagschule, Teamarbeit usw. aufgearbeitet. Es fehlt aber weitgehend der Bezug zu Unterrichtsfächern und die Grundschuldidaktik. (4) Genau dieses Defizit decken Publikationen ab, die oft bar jeder theoretischen und empirischen Absicherung Unterrichtshilfen zur Verfügung stellen. Der Erfolg dieser Publikationen und Arbeitshilfen sagt etwas über die praktische Validität, muss aber dennoch Ansporn sein, gerade über diesen Bereich empirisch zu forschen.

Diese Vielfalt an Themen in den verschiedenen Publikationstypen deutet auf zweierlei Dinge hin: Erstens scheint die Grundschule mit weit mehr Aufgaben belastet zu sein, als andere Schulformen. Wenn man dies will und Grundschule damit eher Lebens-, Lern-, und Aufenthaltsort wird, dann müssen auch die Ressourcen entsprechend zur Verfügung gestellt werden (auch und gerade für Forschung). Diese Aufgabenfülle führt - zweitens - zu einer Breite und Heterogenität von Aufgaben der Grundschulpädagogik und -forschung, die derzeit durch die Ressourcen an den Hochschulen nicht bewältigt werden kann. Eine Vielzahl der Probleme erscheinen aber hausgemacht durch die spezifische deutsche Schulstruktur, wobei vielfach die Selektionsaufgabe durch faktische Außerkraftsetzung der Orientierungsstufe wieder auf die Grundschule zurückfällt. Eine Rückbesinnung auf die Aufgaben der Orientierungsstufe oder die sechsjährige Grundschule könnte zu einer entspannteren Lage führen.

### *Literatur*

- BARTMANN, THEODOR/ULONSKA, HERBERT (Hrsg.): Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996. 208 S., DM 29,--.
- BECK, GERTRUD/SCHOLZ, GEROLD: Soziales Lernen - Kinder in der Grundschule. Reinbeck: Rowohlt 1995. 235 S., DM 14,90.
- BEHNKEN, IMBKE/JAUMANN, OLGA (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. (Kindheiten. Bd. 6.) Weinheim: Juventa 1995. 200 S., DM 34,--.
- BRÜGELMANN, HANS/FÖLLING-ALBERS, MARIA/RICHTER, SIGRUN: Jahrbuch Grundschule. Seelze: Friedrich 1998, 213 S., DM ????
- DUNCKER, LUDWIG (Hrsg.): Bildung in europäischer Sicht. Perspektiven für die Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm: Vaas 1996. 198 S., DM 34,--.
- DUNCKER, LUDWIG: Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau-Ulm: Vaas 1996. 190 S., DM 29,--.
- FATKE, REINHARD/VALTIN, RENATE (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule: Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. (Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 100) Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule 1997. 310 S., DM ??,--.
- GESING, HARALD (Hrsg.): Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied: Luchterhand 1997. 364 S., DM 44,--.
- GLUMPLER, EDITH/LUCHTENBERG, SIGRID (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Weinheim: Beltz 1997, 347 S., DM 78,--.
- HEMPEL, MARLIES (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim: Juventa 1996. 248 S., DM 34,80.
- INCKEMANN, ELKE: Die Rolle der Schule im sozialen Wandel. Bestimmung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft am Beispiel der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997. 352 S., DM 39,80.



- KRAPPMANN, LOTHAR/OSWALD, HANS: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. (Kindheiten. Bd. 5.) Weinheim/München: Juventa 1995. 224 S., DM 34,--.
- LERNEN UND SPIELEN IN DER GRUNDSTUFE. Neuwied: Luchterhand 1993. DM 29,80.
- LOMPSCHER, J./SCHULZ, GUDRUN/RIES, GERHILD/NICKEL, HORST (Hrsg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand 1997. 388 S., DM 48,--.
- MARQUARDT-MAU, BRUNHILDE/KÖHNLEIN, WALTER/LAUTERBACH, ROLAND: Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997. 366 S., DM ??,--.
- O'CALLAGHAN, PATRICIA: Reformpädagogische Praxis 1900-1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997. 12 S., DM 38,--.
- SAUER, JOACHIM/GAMSJÄGER, ERICH: Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen: Hogrefe 1996. 386 S., DM 48,--.
- SCHÄFER, GERD E. (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen. Weinheim: Juventa 1994. 268 S., DM 38,00.
- ULONSKA, HERBERT/KRASCHINSKI, SVEA/BARTMANN, THEODOR (Hrsg.): Lernforschung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996. 366 S., DM 42,--.
- VALTIN, RENATE/PORTMANN, ROSEMARIE (Hrsg.): Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. (Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 95) Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule 1995. 196 S., DM 26,--.
- WITTENBRUCH, WILHELM: Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe. Heinsberg: Dieck 1995. 222 S., DM 35,--.

### *Abstract*

The German primary school is a specific type of school because it must react on a variety of demands without neglecting its objectives. Educational research must accept this situation but is not able to support school practice with research because its small resources at university level. On the basis of recent studies the range of tasks of the primary school and the present research results are discussed. Educational research seems to increase compared to the years before. This is necessary because many of the publication for primary schools neglect the scientific foundation of their results.

### *Anschrift des Autors*

Univ.-Prof. Dr. Matthias v. Saldern; Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Lüneburg, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg