

# AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Sascha Kabel

## Bildungstheoretischer Vergleich schulpädagogischer und grundschulpädagogischer Hand-, Einführungs- und Studienbücher. Reflexionen zum Verhältnis von Schulpädagogik, Grundschulpädagogik und Allgemeine Didaktik

I

Anlass für den in diesem Beitrag vorzunehmenden Vergleich schulpädagogischer und grundschulpädagogischer Einführungs-, Hand- und Studienbücher waren Irritationen im Rahmen meiner Lehrtätigkeit in schulpädagogischen und grundschulpädagogischen Seminaren. In parallellaufenden Lehrveranstaltungen zur Thematik „Schule und Unterricht“ bezogen auf Sekundarschulen einerseits und auf Grundschule andererseits, fielen mir Unterschiede in Handbuch- und Einführungstexten zu Fragen der Didaktik auf, denen ich einmal genauer nachspüren wollte. Konkret stolperte ich über Günther Schorchs Überlegungen zum „Umgang mit Heterogenität als pädagogischer Herausforderung“ in seinem „Studienbuch Grundschule“ (Schorch 2007, S. 177ff.). Nicht nur war mir das dort vorgestellte Modell der „didaktischen Entfaltung“ (s.u.) zuvor unbekannt, auch erschien mir die programmatische Anlage des Textes auffällig. Prüfen wollte ich daher, ob und wenn ja, welche Differenzen der Theoretisierung unterrichtlicher Vermittlung sich in schulpädagogischen und grundschulpädagogischen Einführungs- und Grundlagenwerken bestimmen lassen.

Neben meinem Interesse lassen sich auch disziplinäre Motive für dieses Vorhaben anführen, denn wohl nicht erst seit Terharts 2005 in der *Zeitschrift für Pädagogik* erschienenem Essay zur Lage der Allgemeinen Didaktik kann dieser „schulpädagogische Teilbereich“ (Rothland 2021, S. 119) als in einer Krise stehend bezeichnet werden. Nach Terhart führen ungeklärte Verhältnisse zu Unterrichtsforschung und Unterrichtspsychologie sowie Theoriestagnation zu einem massiven Bedeutungsschwund der Subdisziplin. Einen Grund dafür sieht er auch in ihrer Saturiertheit durch ihren festen Platz in der Lehrerbildung:

„Womöglich erschweren sogar die institutionelle Absicherung in der Lehrerbildung und die damit verbundene Kristallisation eines ehemals lebendigen theoretischen Zusammenhangs zu immer wieder ‚durchgenommenem‘ Lehr- und Prüfungsstoff eine selbstkritische Sichtweise; vielleicht wird gerade dadurch

innovatives Potenzial blockiert. So drängt sich der Verdacht auf, dass die Allgemeine Didaktik womöglich am eigenen institutionellen Erfolg inhaltlich erstickt ist.“ (Terhart 2005, S. 1)

Gruschka (2009, S. 94) sieht ebenfalls eigene Versäumnisse der Disziplin und eine Verdrängungsgefahr durch psychologisch orientierte Lehr-Lernforschung, er plädiert für den Wandel Allgemeiner Didaktik zu einer forschenden Disziplin unter Beibehaltung einer spezifisch pädagogischen Perspektive.

Davon, dass die Allgemeine Didaktik im Laufe der letzten 15 Jahre wieder eine zentrale Rolle eingenommen und/oder den von Gruschka angemahnten Wandel vollzogen hätte, kann wohl keine Rede sein; die Verdrängungsgefahr durch psychologische Lehr-Lernforschung ist zudem keine Möglichkeit mehr, sondern längst Wirklichkeit geworden (vgl. Hünig/Pollmanns/Kabel 2019; Hartong 2018).

In der Grundschulpädagogik dagegen ist eine Orientierung an nomothetischer Forschung verbreitet. Als junger akademischer Disziplin mit ihren Wurzeln in praxisnaher Lehrerbildung attestiert Einsiedler (2015, S. 302) der Grundschulpädagogik einen großen „Nachholbedarf an methodisch gut abgesicherter Forschung“, um eine „evidenzbasierte Grundschulpädagogik“ in Theorie und Praxis werden zu können (ebd., S. 303). Eine bewusste Abstoßung von Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik sieht Einsiedler dabei als notwendig, um

„anstelle der dort üblichen normativen Unterrichts- und Prinzipienlehre (mit Konzentration auf Didaktik) an einer breiter ausgelegten empirisch fundierten Theoriebildung über kognitive, soziale, emotionale und personale Entwicklungen, die beim Schulanfang und in den ersten Grundschuljahren eine besondere Rolle spielen“ (ebd., S. 56),

ansetzen zu können und auch dadurch eine Eigenständigkeit der Disziplin zu gewinnen. Der Bedeutungsschwund Allgemeiner Didaktik erscheint hier als Emanzipationsfigur. Zu fragen ist, was dies für das Denken über unterrichtliche Vermittlung bedeutet.

Mit dem Vorhaben, sich als schulpädagogisch und sich als spezifisch grundschulpädagogisch ausweisende Literatur zu vergleichen, wirft man, wie gesehen, auch Fragen des Verhältnisses von Schulpädagogik und Grundschulpädagogik auf. Könnte einerseits eine Verkürzungsgefahr gesehen werden, wenn man Schulpädagogik als Pädagogik der „Schule minus Grundschule“ verstehen würde, so würde die Differenzeinebnung andererseits Gefahr laufen, die wie Schorch (2007, S. 9) sagt, „(relative) Eigenständigkeit“ der Grundschulpädagogik und -didaktik zu negieren. Er bestimmt das Verhältnis der Disziplinen wie folgt:

„Versteht man Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, bezogen auf den Erfahrungsraum Schule, kann man Grundschulpädagogik zunächst als eine Schulpädagogik bezeichnen, die auf den Erfahrungsraum ‚Grundschule‘ begrenzt ist. Insofern stellt Grundschulpädagogik selbst wieder eine ‚Bereichsdisziplin‘ der Schulpädagogik dar, die Entstehung, Funktion und

Aufgaben einer bestimmten Schulform bzw. Schulstufe thematisiert. Sie orientiert sich am Wissenschaftscharakter der Schulpädagogik, wie diese von der Allgemeinen Pädagogik her ihre Begründung findet.“ (ebd., S. 13)

Die Abgrenzungsbemühung ist hier weniger scharf als bei Einsiedler, Grundschulpädagogik wird von Schorch eher als Subdisziplin der Schulpädagogik gesehen. Die institutionelle Verfasstheit des Bildungssystems als Argument der Eigenständigkeit einer schulpädagogischen Subdisziplin anzuführen, birgt jedoch Gefahren. Tenorth (2000) etwa attestierte der Historiographie der Grundschule einen geheimen und daher unreflektierten Etatismus (ebd., S. 551). Bezogen auf die Dreigliedrigkeit des Schulwesens im Anschluss an die Grundschule und dazu passformiger pädagogischer Theoriebildung problematisiert Gruschka (1994, S. 129):

„Die Apologeten des dreigliedrigen Schulwesens haben immer behauptet, dieses entspreche den drei dominanten Begabungen, der praktischen, der technischen und der theoretischen und wissenschaftlichen. Das war schlechte Widerspiegelung von Kriterien der Arbeitsteilung von Anfang an, hatte mit der Besonderheit von Kindern wenig zu tun, es erlaubte aber, über die verordnete Klassifikation der Kinder den Schleier pädagogischer Begründungen zu legen.“

Gerade mit Blick auf den allgemeinbildenden Anspruch der Schule ist es daher lohnenswert zu fragen, welche Differenzlinien und Eigenständigkeiten aus welchen Gründen reklamiert werden und welche Probleme damit ggf. anhängig werden. Für die Grundschulpädagogik könnte etwa die Frage des Verhältnisses der von ihr geforderten Grundbildung zu Allgemeiner Bildung und deren Verhältnis zur institutionellen Eingerichtetheit des deutschen Schulwesens diskutiert werden (Eckermann/Kabel 2019). Derartige Relationierungsfragen sollen nun aber nicht bereits im Vorfeld ausgefochten, sondern im Nachgang zur Sichtung der Werke erneut aufgegriffen werden. Empirisch geprüft wird im Folgenden zunächst, ob und wenn ja, welche Differenzen von Theoriebildung zu unterrichtlicher Vermittlung sich in den Werken zeigen, um auf dieser Basis die Verhältnisfrage von Schulpädagogik, Allgemeiner Didaktik und Grundschulpädagogik erneut zu stellen.

Im Folgenden sollen ausgewählte Einführungs-, Hand- und Studienbücher hinsichtlich darin vorfindlicher didaktischer Modelle und Konzepte untersucht, zueinander relationiert und auf den Bedeutungsverlust allgemeindidaktischen Denkens befragt werden.

Folgende Fragen waren bei der Sichtung leitend:

- Welche Theorien, Modelle, Konzepte unterrichtlicher Vermittlung lassen sich in den Hand- und Studienbüchern finden?
- Gibt es/inwiefern gibt es Differenzen schulpädagogischer und spezifisch grundschulpädagogischer Theoretisierungen unterrichtlicher Vermittlung in der Einführungs- und Grundlagenliteratur?
- Gibt es Bezugnahmen auf das „Erbe“ Allgemeiner Didaktik in den Werken und wenn ja, welche?

Angeschaut wurden folgende, hier nach Erscheinungsjahr sortierte Werke:<sup>1</sup>

#### schulpädagogische Werke

- Kiper/Meyer/Topsch (2002): Einführung in die Schulpädagogik
- Köck (2005): Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung (2. Aufl.)
- Gonschorek/Schneider (2009): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung (6. Aufl.)<sup>2</sup>
- Haag/Rahm/Apel/Sacher (Hrsg.) (2013): Studienbuch Schulpädagogik (5. Aufl.)
- Bohl/Harant/Wacker (2015): Schulpädagogik und Schultheorie
- Harring/Rohlf/Gläser-Zikuda (Hrsg.)(2019): Handbuch Schulpädagogik

#### spezifisch grundschulpädagogische Werke

- Hellmich/Kiper (2006): Einführung in die Grundschuldidaktik
- Schorch (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik (3. Aufl.)
- Knauf (2009): Einführung in die Grundschuldidaktik (2. Aufl.)
- Einsiedler/Götz/Hartinger/Heinzel/Kahlert/Sandfuchs (Hrsg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (4. Aufl.)
- Seifert/Wiedenhorn (2020): Grundschulpädagogik

## II

Sichtet man die sich schulpädagogisch ausweisenden Werke, so ist zunächst auffällig, dass in allen die „klassischen“ didaktischen Ansätze und Modelle, mindestens die bildungstheoretische Didaktik (Klafki), die Lehr-Lerntheoretische Didaktik (Heimann, Otto & Schulz) und die konstruktivistische Didaktik (Reich) vorgestellt werden (meist auch noch die kommunikative Didaktik nach Schäfer & Schaller), während in spezifisch grundschulpädagogischen Werken derartige Überblicke gar nicht zu finden sind.

Die einschlägigen „Klassiker“ werden in den schulpädagogischen Werken häufig deskriptiv dargestellt, im *Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung* (Köck 2005) stehen sie „nebeneinander“, in der *Einführung in die Schulpädagogik* (Kiper/Meyer/Topsch 2002) werden sie stellenweise auch geringfügig kommentiert. Die *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung* von Gonschorek und Schneider (2009) bricht mit der primär deskriptiven Darstellung didaktischer Modelle in der Vorstellung der konstruktivistischen Didaktik. Diese endet mit einem mehrseitigen Kapitel „Diskussion/kritische Einschätzung“ (ebd., S. 181ff.), in welchem für das Festhalten an einem kritischen Bildungsbegriff argumentiert wird. Im *Studienbuch Schulpädagogik* (Haag/Rahm/Apel/Sacher 2013) gibt es einen Beitrag mit dem Titel *Ausgewählte didaktische Modelle und ihre Bedeutung für eine theoriegeleitete Erforschung und Praxis des Unterrichts* (Hallitzky/Marchand/Seibert 2013). Zu den genannten Klassikern gesellt sich hier auch das Angebots-Nutzungs-

- 1 Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. So wurden bewusst nur Veröffentlichungen jüngerer Datums, also nach der Jahrtausendwende, untersucht. Für diesen Zeitraum wurde jedoch über Bibliothekskataloge und Verlagswebseiten nach Einführungs-, Studien- und Handbüchern gesucht, um das Feld möglichst breit abzudecken.
- 2 In der mir nicht zugänglichen neueren Auflage von 2020 scheint das Didaktikkapitel unverändert zu sein.

Modell von Helmke. Psychologisch fundierte Lehr-Lernforschung wird somit als Teil (allgemein?)didaktischer Theoriebildung verstanden. Zentral für die Relevanz der Modellierung ist aus Sicht der Autor\*innen nicht primär deren erschließende Kraft, sondern die Frage nach ihrem Nutzen für Forschung und Praxis zugleich:

„Wie eingangs dargestellt, wird von einem didaktischen Modell gefordert, sowohl für die Theorie (und deren Weiterentwicklung durch die Wissenschaft) relevant zu sein als auch für die Praxis (die Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht)“ (ebd., S. 158).

Die disziplinären Konfliktlinien von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung geraten in dieser Perspektive in den Hintergrund. Die Darstellung lässt sich daher auch als Bemühen der Fortschreibung Allgemeiner Didaktik verstehen, indem sie andernorts als Angriffe auf Allgemeine Didaktik verstandene Ansätze und Forschungsperspektiven der Lehr-Lern-Forschung (Gruschka 2014, Pollmanns 2014) als in allgemeindidaktisches Denken integrierbar darstellt.

Im Werk *Schulpädagogik und Schultheorie* (Bohl/Harant/Wacker 2015) sind didaktische Überlegungen etwas versteckt. Als Unterkapitel der zentralen Inhaltsfelder der Schulpädagogik wird in 2.2.3 die „Mikroebene: Der Unterricht“ (ebd., S. 45ff) in den Blick genommen, auch hier finden sich die drei genannten didaktischen Modelle. Sie werden unter Verweis auf das Werk von Kron (1993) dargestellt. Eher moderierend als argumentierend leitet der Text anschließend zu den Ansätzen und Erträgen der „Unterrichtsforschung“ über. Im letzten Absatz zu den didaktischen Modellen wird der im Text folgende Sprung in die Unterrichtsforschung so vorbereitet:

„In jüngster Zeit ist eine Abkehr von den didaktischen Modellen zu erkennen und die Frage diskutiert worden, inwiefern die Lehr-Lernforschung, die mit psychologischen Methoden Lehr- und Lernsituationen zu analysieren versucht, an die Modellbildungen anknüpfen kann.“ (ebd., S. 51)

Der Ablöseprozess von Allgemeiner Didaktik durch Lehr-Lernforschung wird im Werk beschrieben und erneut vollzogen. Der Abschnitt fängt an mit: „Mit Blick auf die Forschung ist zu fragen, welche zentralen Befunde aus der Unterrichtsforschung vorliegen.“ (ebd., S. 51), bietet dann einen knappen historischen Abriss zu verschiedenen Modellierungen der Lehr-Lernforschung und endet mit einer Liste „bedeutsame[r] Kenntnisgewinne“, die die Unterrichtsforschung erbracht hat (ebd., S. 53), womit das Kapitel dann endet. Zu diesen gehören nach Ansicht der Autoren etwa:

„Die Bestimmung von Merkmalen guten Unterrichts, beispielsweise die klare Strukturierung des Unterrichts, ein lernförderliches Klima und sinnstiftendes Kommunizieren im Unterricht (Meyer 2006), darüber hinaus effiziente Klassenführung und Zeitnutzung sowie vielfältige Motivierung (z.B. Helmke 2006)“ (ebd.).

Es sei erwähnt, dass auch ethnographische Studien, konkret Breidensteins These vom „Schülerjob“ in der Liste der Erträge genannt werden.

Für das zuletzt erschienene schulpädagogische Werk, das *Handbuch Schulpädagogik* (Harring/Rohlf/Gläser-Zikuda 2019), hat Terhart einen Beitrag zu Allgemeiner Didaktik und didaktischen Modellen verfasst. Die eher deskriptive Vorstellung der genannten vier „Klassiker“<sup>3</sup> wird gerahmt durch Hinweise zur Entwicklung der Allgemeinen Didaktik und Einschätzungen zu ihrer Entwicklung. So sieht Terhart (2019, S. 411) eine „Tendenz zur Auflösung der von der Erziehungswissenschaft her definierten Einheit des didaktischen Blicks“ und in Unterrichtsforschung und -psychologie eine „produktive Herausforderung und Ergänzung“ (ebd., S. 416). Anders als Hallitzky u. a. im *Studienbuch Schulpädagogik* nimmt Terhart vom praktischen Nutzen didaktischer Theorie Abstand: „Die theoretische Durchdringung von Unterricht muss nicht von vornherein und jederzeit den praktischen Nutzen für (angehende) Lehrkräfte im Blick haben; Theorie des Unterrichts hat auch in einer streng wissenschaftlichen Perspektive einen Erkenntniswert.“ (ebd.) Ob die Allgemeine Didaktik als „zentrierende Mitte“ der „Herausforderungen und Ergänzungen“ fungieren kann, ist aus seiner Sicht „offen“ (ebd.), zumindest latent deuten sich Zweifel an.

Die Sichtung der schulpädagogischen Werke zeigt, dass in diesen an einer Tradierung allgemeindidaktischen Denkens weitgehend festgehalten wird. Lassen eher deskriptiv gehaltene Darstellungen ausgewählter Klassiker den eingangs erwähnten Vorwurf der Verwaltung veralteten Prüfungsstoffs zu, so ist doch auffällig, dass dabei mehrfach gerade konstruktivistische Ansätze kritisch beäugt und aus bildungstheoretischer Perspektive befragt werden. Eine Traditionsfortschreibung Allgemeiner Didaktik durch Integration der Lehr-Lern-Forschung lässt sich wohl am ehesten im *Studienbuch Schulpädagogik* erkennen, während in *Schulpädagogik und Schultheorie* eine Ersetzungsfigur von Allgemeiner Didaktik durch Unterrichtsforschung psychologischer Provenienz deutlich wurde. Auch der neuere Beitrag von Terhart im *Studienbuch Schulpädagogik* lässt die Allgemeine Didaktik als aussterbende Art erscheinen.

### III

Sichtet man die in der Tabelle gelisteten grundschulpädagogischen Werke, so ist zunächst, wie bereits erwähnt, auffällig, dass Darstellungen „klassischer“ didaktischer Modelle hier gar nicht vorkommen. Nur in Knaufs *Einführung in die Grundschuldidaktik* (2009) gibt es einen Verweis auf die „Subjektive Didaktik“ nach Kösel, welche als interessanter und wichtigster Ansatz der 1990er Jahre vorgestellt wird (ebd., S. 13). Somit wird ein konstruktivistischer Ansatz als relevant

3 Auch hier wird die konstruktivistische Didaktik kritisch kommentiert: „Bei Licht besehen kann nur ein gemäßigter Konstruktivismus didaktische Konsequenzen nach sich ziehen, denn in der radikalen Variante wird die gezielte Beeinflussung des Lernens Anderer letztlich zu einem unmöglichen und vielleicht sogar zu einem unerlaubten Unternehmen.“ (Terhart 2019, S. 413f.)

angeführt, in den die Klassiker kommentierenden schulpädagogischen Werken hingegen wurden konstruktivistische Ansätze problematisierend aufgegriffen.

Die *Grundschulpädagogik* von Seifert und Wiedenhorn (2020) enthält eine Übersicht über sogenannte didaktische Grundformen unter Rekurs auf Bönsch, welche wie folgt anmoderiert wird:

„Nach Bönsch lässt sich die didaktische Diskussion im Bereich der allgemeinbildenden Schule auf drei didaktische Grundformen reduzieren (s. Abbildung 5). Während Gudjons die Fokussierung Ende der 90er Jahre stark auf die handlungsorientierte Didaktik ausgerichtet sieht, geht der Trend gegenwärtig vor allem in der Grundschule hin zur Autodidaktik.“ (ebd., S. 138)

Zu diesem für den Primarbereich spezifischen didaktischen Trend der „Autodidaktik“ positionieren sich die Autor\*innen des Werkes nicht explizit. Es folgt die erwähnte Übersicht sensu Bönsch in Form einer Tabelle, welche die „drei didaktische[n] Grundformen“ zeigt. In dieser finden sich keine Bezüge zu den „klassischen“ didaktischen Modellen:

Vermittlungs-Didaktik	Handlungsorientierte Didaktik	Autodidaktik
<p><b>Klassische Lernformen</b></p> <p>Vortragen Vorführen Vormachen</p> <p>Zeigen</p>	<p><b>Ausgangspunkt Phänomen-Perspektive</b></p> <p style="text-align: center;">Handlung</p> <p style="text-align: center;">↙   ↘</p> <p>Simulation   Situation</p>	<p><b>Kommunikatives Lernen</b></p> <p>verbindliches Lernen (z. B. Lernverträge) Coaching, Beratung, Begleitung Kooperationen</p>
<p><b>Kognitivistisches Lernen</b></p> <p>Aufnahme, Verarbeitung und Bewertung von Informationen</p>	<p><b>Handlungsorientiertes Lernen</b></p> <p>ausgewogenes kognitives, affektives und psychomotorisches Lernen in 1. konkreter Übungssituation 2. Ableitung von Regelmäßigkeiten</p>	<p><b>Selbstbestimmtes Lernen</b></p> <p>Plan, Zielbestimmung Struktur, Sammeln Ausarbeitung, Veröffentlichen (z. B. Portfolio gestützt)</p>
<p><b>Mischformen</b></p> <p>gemeinsame Erarbeitung (Sozialformwechsel) Einführung, Überblick geben (Mind-Map, Advanced Organizer)</p>		<p><b>Didaktisch vorstrukturierte Lernumgebung</b></p> <p>Tages-, Wochen, Monatsplan Pensenbücher Stationenlernen Lernwerkstätten</p>

Abb. 5 | ► Die allgemeindidaktische Diskussion im Überblick<sup>10</sup>

Abb. 1: Abbildung aus Seifert/Wiedenhorn 2020, S. 138, die Tabelle wurde von Seifert und Wiedenhorn geringfügig gekürzt übernommen aus Bönsch 2010: Kompetenzorientierter Unterricht – Selbständiges Lernen in der Grundschule. Westermann, S. 8.

Ohne die Tabelle detailliert zu analysieren, sollen einige Auffälligkeiten im Hinblick auf das aufscheinende Verständnis von Didaktik hervorgehoben werden. Irritierend sind schon aufgrund ihrer Bezeichnung die Grundformen „Vermittlungsdidaktik“ und „Autodidaktik“: Während Vermittlungsdidaktik eine Dopplung in sich ist, weil Didaktik schon Vermittlung meint und der Begriff höchstens auf einer Metaebene, als Didaktik der Didaktik, einen Sinn ergibt (dann aber keine didaktische Grundform mehr sein kann), verweist Autodidaktik auf eine Nichtdidaktik, weil sie die Vermittlungsaufgabe negiert: Ein Autodidakt zeichnet sich ja nicht durch die Nutzung von Autodidaktik aus, sondern dadurch, dass er sich etwas beibringt, d. h. ohne die ggf. systematische Anleitung eines anderen auskommt.

Auch ist auffällig, dass bei der Vermittlungsdidaktik „Vortragen, Vorführen, Vormachen und Zeigen“ nicht als klassische *Lehrformen*, sondern als klassische *Lernformen* angeführt werden. Die didaktischen Grundformen werden allesamt (auch bei enfunkundiger Nichtpassung) aus Lernerperspektive entfaltet. Das didaktische Verhältnis des Unterrichts, seine dreipolige Grundstruktur von Schüler-Lehrer-Gegenstand, wird durch diese Überbetonung des Lernens verzerrt. Auch die Rede vom „selbstbestimmten Lernen“ durch Portfolioarbeit bei der Autodidaktik könnte Stirnrunzeln erzeugen, wird hier doch augenscheinlich nicht über Lernen als eigenaktiv zu denkenden Prozess gesprochen, sondern eher auf Merkmale zur eigenverantwortlichen Steuerung der Lernprozesse durch die Lernenden hingewiesen. Die sprachlichen Ungenauigkeiten haben daher programmatische Funktion. Die genannten Aspekte der Tabelle mögen als reformpädagogische Abstoßungsbewegungen (etwa vom Frontalunterricht) bekannt und vertraut sein, hinsichtlich ihres didaktischen Sinngehalts laufen sie jedoch weitgehend leer. Sehen die Autoren einen Trend der Grundschulpädagogik zur Autodidaktik, so tendiert Grundschuldidaktik augenscheinlich zur Nichtdidaktik. Die Darstellung von Bönsch ist jedoch gar nicht spezifisch grundschuldidaktisch, sondern allgemeindidaktisch (s. Untertitel der Tabelle Bönschs) angelegt, in den betrachteten schulpädagogischen Werken wird sie jedoch nicht rezipiert.

In dem bereits eingangs erwähnten Werk von Schorch (2007), dem *Studienbuch Grundschulpädagogik*, findet man das didaktische Modell der didaktischen Entfaltung, welches entfernt an Kösel's didaktische Spirale erinnert, da Kösel die Basis-Komponenten „Ich, Wir und Sache“ nutzt (kritisch dazu Bernhard/Gruschka 2002) und Schorch „Ich, Wir und Es“:

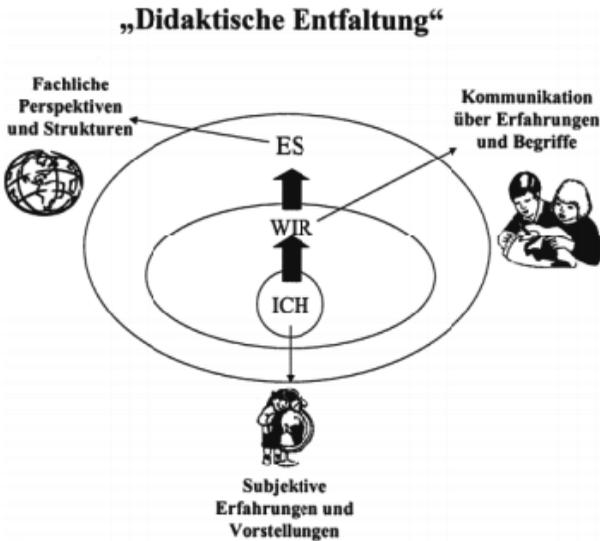


Abbildung 6

Abb. 2: Abbildung „Didaktische Entfaltung“ aus: Schorch 2007, S. 184.

In beiden Fällen ist ein Element der dreipoligen Grundstruktur Schüler-Lehrer-Gegenstand zumindest zunächst nicht erkennbar: die Lehrperson (sie bildet mit den anderen Schülerinnen und Schülern die „Lern- und Forschungsgemeinschaft“, das „Wir“; Schorch 2007, S. 184). Zu finden ist das Modell von Schorch im Rahmen der „Didaktik der Lernwege“ (ebd., S. 183ff), welche als adäquatere Umgangsweise mit der Heterogenität der Schülerschaft als die Gegenpol fungierende „Lehrgangsdidaktik“ vorgestellt wird. Stärker als Seifert und Wiedenhorn (2020), die den Trend zur Autodidaktik deskriptiv vermelden, jedoch ähnlich wie Knauf (2009), positioniert sich Schorch und stellt eine konkrete didaktische Perspektive, die der „Lernwegsdidaktik“, als relevant vor. Nicht nur, dass eine Stoßrichtung verfolgt wird, sondern auch *welche*, ist in der *Einführung in die Grundschuldidaktik* von Knauf und im *Studienbuch Grundschulpädagogik* von Schorch ähnlich.

Zunächst noch einmal zu Knaufs *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Wie erwähnt, wird in diesem Einführungswerk mit Blick auf die „klassischen“ (allgemein)didaktischen Ansätze und Modelle ausschließlich auf einen konstruktivistischen Ansatz, die subjektive Didaktik nach Kösel, verwiesen. Dies deshalb, weil Knauf hier einen relevanten Bezugspunkt für seine Positionierung zum einzuschlagenden Weg der Grundschulpädagogik erkennt. Die Überlegungen finden sich im ersten Kapitel mit dem Titel: „Grundschuldidaktik – Lernkultur in der Wissensgesellschaft“ (Knauf 2009). Darin werden mit Verweis auf IGLU- und PISA-Ergebnisse/Erhebungen Defizite der Selbstverant-

wortung beim schulischen Lernen problematisiert, um dann über Decker<sup>4</sup>, als „Vertreter des ‚modernen Mangements‘“, Anschlussperspektiven der Grundschulpädagogik an gesellschaftliche Wandlungsprozesse („Pluralisierung und Individualisierung“, „Explosion wissenschaftlicher Erkenntnisse“, „Entwicklung elektronischer Informations- und Kommunikationstechnologien“) anzuzeigen (ebd., S. 10). Unter Rekurs auf Decker wird die Abkehr von „Wissenslernen“ und die Notwendigkeit von „Entlernen“ angeführt, was auch für Lehrpersonen Veränderungen mit sich bringe:

„Die Rolle der Lehrenden müsste entsprechend neugefasst werden. Sie werden zu ‚[...] Moderatoren, Katalysatoren (Beschleunigern), zu Visionsentwicklern‘ (ebda., S. 117), ‚[...] für die ihre Aufgabe mehr in Coaching, Supervision und Prozessberatung sowie in der Entwicklung des persönlichen und organisatorischen Lernens besteht (ebda., S.120).‘“ (ebd., S. 11)

Explizit wird sich dabei von der Didaktik weiterführender Schulen (und von Didaktik überhaupt?) abgezrenzt:

„Solche Vorstellungen von einer Neudefinition des Lernens und der Lernkultur haben durchaus Parallelen zur jüngeren grundschulpädagogischen Diskussion. In ihr wird die Grundschule als Lern- und Lebensort beschrieben, an dem Beziehung, Sensibilität, Emotionalität und das Schaffen von Atmosphäre wichtige Werte sind (vgl. Schwarz 1994), während es im Sekundarbereich mehr um Fachsystematik, Stoff- und Zielorientierung geht, was in der pädagogischen Alltagssprache traditionell am ehesten mit dem Begriff Didaktik in Beziehung gebracht wird.“ (ebd.)

Anschlussmöglichkeiten für diese didaktische Perspektive werden in der „neueren didaktischen Literatur“ gesucht und gefunden, während etwa Krons Handbuch *Grundwissen Didaktik* von 1993 als durch die noch immer Klafki folgenden kategorialen Unterscheidungen als veraltet und überholt eingestuft wird. Pointieren ließe sich die bei Knauf zu findende Positionierung etwa so: Während die Allgemeine Didaktik veralteten Prüfungsstoff verwaltet (durchaus eine Nähe zur Kritik von Terhart 2005), bietet die Grundschuldidaktik Antworten auf die gesellschaftlichen Herausforderungen an und muss dabei, durch die Perspektive auf Grundschule als „Lern- und Lebensort“ (statt einer Institution der Vermittlung fachlich-gebundenen Wissens), didaktisch andere Wege gehen als der Sekundarbereich. Gegenübergestellt werden dabei zwei Blickrichtungen: Während die Grundschule gleichsam stärker „von unten“ denken muss, von den Schüler\*innen als (nicht nur) Lernenden, denken die Sekundarschulen stärker „von oben“, von der Systematik der Schulfächer.

Genau diese Figur findet sich in Schorchs Gegenüberstellung von „Lehrgangsdidaktik“ und „Lernwegsdidaktik“ wieder. Auch hier wird eine Didaktik „von oben“, die Lehrgangsdidaktik mit weiterführenden Schulen in Zusam-

4 Vermutlich ist der ehem. Lehrstuhlinhaber für Wirtschafts- und Berufspädagogik der PH Weingarten, Leiter des MindConcept-Instituts für Mental- und Zukunftsgestaltung, gemeint.

menhang stehend gesehen und die damit verbundene Abblendung heterogener Lernvoraussetzungen problematisiert (Schorch 2007, S. 180). Unter Verweis auf Jürgens wird die Lehrgangsdidaktik auch als „Lehrerdidaktik“ bezeichnet, wodurch neben die Orientierung an der Sachstruktur, den „inneren Gesetzmäßigkeiten“ der Lehrgegenstände, ein Akteur des didaktischen Verhältnisses, die Lehrperson, als Bezugspunkt genannt und zugleich problematisiert wird. Kritisiert wird u. a., dies die Kehrseite, dass der Lernende zum „Objekt der Lehrplanung“ und „zu wenig an der Gestaltung des eigenen Lernprozesses beteiligt“, nur Vorgesagtes deduziert (Bildungsinhalte würden zu Schulwissen trivialisiert) und die Bedeutung individueller Lernanfänge und heterogener Lernvoraussetzungen unterschätzt würde (ebd., S. 182). Vor allem der letzte Punkt sollte nach Schorch aufgrund der „besonderen Heterogenitätsproblematik in der Grundschule“ Anlass geben, nach „Alternativen bzw. Ergänzungen“ zu suchen (ebd.). Beantwortet wird diese Suche mit der Lernwegsdidaktik, in deren Zentrum das, wie oben ausgeführt, an Kösel subjektive Didaktik erinnernde Modell der didaktischen Entfaltung steht. An konstruktivistische Ansätze erinnern auch die Hinweise, dass es um die Entfaltung individueller Potenziale „von unten nach oben“ und um „Wissenskonstruktion“ der Lernenden geht, da auch fachwissenschaftliches Wissen nur „Erklärungen auf Zeit (Popper)“ anbieten könne (ebd., S. 183). Die Darstellungen von Schorch und die von Knauf sind durchzogen von Gegenüberstellungen von instruktionistischen und konstruktivistischen Unterrichtsvorstellungen, welche Terhart (2019) in seinem Beitrag im *Handbuch Schulpädagogik* problematisiert:

„Warnen sollte man vor einer einfachen Gegenüberstellung von instruktionistischen und konstruktivistischen Unterrichtsvorstellungen, die nicht selten auch mit einer offenen oder unterschweligen moralischen Beurteilung verbunden ist. Das Schema ist schon intellektuell zu einfach, und hinsichtlich der Lernwirksamkeit lässt sich keinesfalls pauschal eine der beiden didaktischen Großvorstellungen als immer und überall überlegen ausweisen.“ (ebd., S. 414).

Diese Problematisierung soll nicht überstrapaziert werden, da das Modell der „didaktischen Entfaltung“ die konstruktivistischen Anleihen nicht durchhält, da eine Orientierung am Lehrgang keinesfalls ausgeklammert wird, was schon dadurch kenntlich wird, dass die „didaktische Entfaltung“ auf eine „Annäherung an die ‚objektive‘ Sach- und Fachstruktur“, das „Es“, hinausläuft (Schorch 2007, S. 184). Der Lehrgang scheint damit keinesfalls zur Disposition zu stehen, denn es geht um den „Einbezug fachsystematischen Denkens“ und „fachspezifischer Methoden“ zur Erlangung einer „neuen Weltsicht“, womit das didaktische Kernproblem der wechselseitigen Erschließung, die der Schüler für die Sache und die der Sache für die Schüler (Klafki), nicht getilgt ist, sondern lediglich nicht mehr im Zentrum des Modells steht bzw. das Modell etwas anderes als dieses Vermittlungsproblem bearbeitet. Während bei Kösel Subjektivität der eigentliche Inhalt des Lernens wird (Bernhard/Gruschka 2002, S. 54), dient der „Subjektbezogene Ansatz“ (Ich) und

die anschließende „Kommunikation der Lerngemeinschaft“ (Wir) im Modell der „didaktischen Entfaltung“ eher der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler für die Konfrontation mit der Sache: „Wenn die Lerngemeinschaft an die Grenzen stößt und selbst nach übergeordneten Strukturmerkmalen und fachkundiger Hilfe sucht, ist der Übergang zur Ebene ‚objektiver‘ Sachverhaltsklärung [dem ‚Es‘, SK] erreicht.“ (Schorch 2007, S. 184). Man könnte daher die These aufstellen, dass die Schritte vom Ich, über das Wir zum Es, als der fachlichen Perspektive, auf die die didaktische Entfaltung zulaufen soll, einen vergemeinschaftenden und motivierenden Hinführungscharakter haben und ggf. eine bessere Akzeptanz des Lehrstoffes bewirken könnten. Das Modell wäre damit zugleich Ausdruck eines Unbehagens an der unmittelbaren Konfrontation mit Lehrstoff, mithin an Unterricht. Die gemeinschaftliche Erfahrung des unzureichenden (Vor-)Wissens wird der Vermittlung der Sache vorgeschaltet, erst die (im Unterricht herzustellende) Bitte um Hilfe rechtfertigt die Vermittlung der Sache(n).

Der Fährte folgend, dass es sich ggf. nicht um eine didaktische Antwort im engeren Sinn handeln könnte, möchte ich einen weiteren Aspekt der Gegenüberstellung von Lehrgangs- und Lernwegsdidaktik bei Schorch in den Blick nehmen: Explizit auf den grundschulpädagogischen Grundsatz, „vom Kinde aus“ zu denken, verweisend, sieht er die Didaktik der Lernwege einerseits durch die Nichtvorhandenheit einheitlicher Lernvoraussetzungen begründet, andererseits durch den „pädagogischen Anspruch, dass das Kind ein ‚Bild von Schule‘ gewinnt, bei dem so früh wie möglich die Verantwortung für das eigene Lernen im Mittelpunkt steht“ (Schorch 2007, S. 182)

Ist die Vorstellung einheitlicher Lernvoraussetzungen wohl auch in weiterführenden Schulen eine pädagogische Fantasie, so lohnt ein genauerer Blick auf das zweite Motiv für den alternativen Ansatz. Denn die bereits problematisierte Kontrastierungsfigur „vom Lehrer aus“ und „vom Kinde aus“ ist hier brüchig. Als Motiv wird der „pädagogische Anspruch“ genannt, dass das Kind Selbstverantwortung für sein Lernen übernehmen lernen soll (ebd.). Das didaktische Programm dient einem befragbaren Erziehungsziel: Gegen die der Lehrgangsdidaktik attestierten Fremdbestimmung durch die Konfrontation mit „Vorgedachtem“ wird nun Eigenverantwortung nicht im Sinne der inhaltlichen Mitgestaltung des Bildungsweges angeführt, sondern die Frage der Verantwortung im Sinne der Haftbarmachung verhandelt. Polemisch zugespitzt könnte man das Motiv auch als Bestrebung auffassen, die Lehrperson aus dem Schussfeld zu nehmen: Sie ist für Nichtverstehen, für misslingende schulische Vermittlungsprozesse nicht verantwortlich. Schule erscheint so nicht als Schutzraum für die Entwicklung des Kindes, seines Mündigwerdens durch Unterricht als erziehende Lehre des Verstehens (Gruschka 2011). Das Schulkind ist vielmehr vom ersten Schultag an alleinig in Haftung für Ge- und Misslingen unterrichtlicher Vermittlung zu nehmen. Vermittlungsprobleme lassen sich so in Lernprobleme überführen.

Diese Kopplung von einer Überstrapazierung des Lernens mit einer einseitigen Delegation der Verantwortung für den Erfolg unterrichtlicher Vermittlung an die Schülerinnen und Schüler findet sich auch in der o.g. Autodidaktik. Wenn in der Tabelle bei dieser etwa von „verbindlichem Lernen“ gesprochen wird und exemplarisch dafür auf „Lernverträge“ verwiesen wird, ist offenkundig, dass es mit diesen primär erzieherisch um die Übernahme von Verantwortung für die Lernprozesse und -erträge geht. Die genannten, didaktisches Denken verkürzenden, wenn nicht gar umgehenden Ansätze erweisen sich vermutlich lediglich insofern als „zeitgemäß“, als sie eine hohe Passung zur neoliberalen Logik aufweisen:

„Die Trivialität, dass jeder nur selbst lernen kann, wird zum didaktischen Paradigma in dem Moment, in dem das Problem nicht gelingender Vermittlung an den je einzelnen Lerner adressiert werden kann, weil es gilt, dass jeder selbst dafür verantwortlich ist, alles aus sich herauszuholen.“ (Pollmanns 2014, S. 362)

Wiesen die drei bisher vorgestellten Werke Überbetonungen des Lernens auf und zeugten zwei der Werke von einer stark programmatischen Ausrichtung (Knaufs *Einführung in die Grundschuldidaktik* und das *Studienbuch Grundschulpädagogik*), so ist der Beitrag von Einsiedler (2014) zu Lehr-Lern-Konzepten für die Grundschule im *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (Einsiedler u. a. 2014) deskriptiv gehalten, plädiert unterschwellig für eine vermittelnde Position zwischen konstruktivistisch und instruktionistisch orientierter Didaktik als „pragmatische Kombination“ (Einsiedler 2014, S. 361). Explizit wird auch hier von radikal konstruktivistischen Positionen Abstand genommen (ebd., S. 359) und durch Befunde der Lehr-Lernforschung die Notwendigkeit der Kombination zu untermauern versucht:

„Im Grundschulbereich hat sich offener Unterricht nicht als überlegene Methode für alle Schüler und alle Unterrichtsziele erwiesen; Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen haben bei dieser Methode häufig Selbststeuerungs- und damit Lernprobleme; wichtige Basisfähigkeiten werden zum Teil nicht erreicht. Im Deutsch- und Mathematikunterricht der Grundschule ist es oft günstig, wenn zum Erwerb sprachlicher Strukturen bzw. der Fähigkeit zum mathematischen Modellieren systematisch angeleitet wird.“ (ebd., S. 362)

Im Kontrast zum *Studienbuch Grundschulpädagogik*, in dem die Lernwegsdidaktik als angemessene Antwort auf die spezifische Klientel der Grundschule und deren Heterogenität verstanden wird, lässt sich Einsiedlers Bezugnahme auf Befunde der Lehr-Lernforschung zunächst als Bestätigung der problematisierten Verantwortungsdelegation durch eine Überbetonung des Lernens deuten. Zugleich finden sich im Verweis auf „Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen“ und deren „Selbststeuerungs- und Lernprobleme[n]“ jedoch ebenfalls Ursachen- und Verantwortungsverortungen für Vermittlungsprobleme einzig auf Schülerseite. Unstrittig ist für Einsiedler die Notwendigkeit, dass die Grundschule einen psychologisch fundierten Lernbegriff benötigt: „Trotz

einiger Versuche, den Lernbegriff pädagogisch auszulegen, ist die Fundierung des *Lernens* in der Grundschule am besten durch die Lern- bzw. Kognitionspsychologie zu leisten.“ (ebd., S. 355). Es verwundert daher nicht, dass die im Beitrag erfolgende Darstellung „älterer“ und „neuerer“ Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule jenseits allgemein-didaktischer Theorien operiert. Genauer zu prüfen wäre, welche Theorieangebote unterrichtlicher Vermittlung mit der „pragmatischen Kombination“ vorliegen, begrifflich ist mit der „Kombination“ allerdings eine Nähe zum Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke angezeigt.

Zu einer rein psychologisch angelegten Perspektive auf Vermittlung geht die *Einführung in die Grundschuldidaktik* von Hellmich und Kiper (2006) auf Distanz. Im Kapitel „Lernen in institutionalisierten Kontexten“ wird eine pädagogische Perspektive auf Lernen eingenommen und aus dieser eine Kritik an den Vermittlungsbemühungen „moderat-konstruktivistischer Ansätze“ formuliert:

„Das komplexe Verhältnis von Lehren und Lernen unter institutionellen Bedingungen wird augenscheinlich zugunsten einer einseitigen Auseinandersetzung mit Lernen verkürzt: ‚Aus dieser Perspektive wird die Didaktik auf eine Theorie selbstbestimmten Lernens reduziert.‘ (Apel 2005, S. 44) [...] Unter pädagogischer Perspektive ist Lernen ‚kein neutraler Prozess der Verhaltensänderung, sondern ein Bildungsprozess, der einem normativ begründeten Ideal zustrebt. Lernen im pädagogischen Sinn ist Lernen von etwas.‘ (Herzog 2005, S. 118)“ (ebd., S. 122)

Die *Einführung in die Grundschuldidaktik* von Hellmich und Kiper lässt sich daher auch als Kritik an den drei erstgenannten grundschulpädagogischen Werken anführen, da sie die an diesen problematisierte Tendenz zur Verselbständigung des Lernens kritisiert. Die Kritik erweist sich zudem als bildungstheoretisch motiviert und ist damit ähnlich gelagert wie entsprechende Kommentare (sofern vorhanden) zur konstruktivistischen Didaktik in den schulpädagogischen Werken.

## IV

Der Vergleich von schulpädagogischen und grundschulpädagogischen Einführungs-, Hand- und Studienbüchern förderte starke Unterschiede in der Tradierung didaktischen Denkens zutage. Während schulpädagogische Werke augenscheinlich (noch) nicht ohne die Klassiker können, wird in den jüngeren Werken die Allgemeine Didaktik durch die Lehr-Lernforschung verdrängt. In den grundschulpädagogischen Werken dient das Erbe Allgemeiner Didaktik mehrheitlich allenfalls als Abstoßungsfolie. Der Eigenständigkeitsanspruch der Grundschulpädagogik gerade durch Absetzungsbewegungen von Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik, wie eingangs unter Rekurs auf Einsiedler genannt, ist in den gesichteten Werken deutlich zu erkennen. Dass dadurch eine Blickerweiterung im Vergleich zu „normativer Unterrichts- und Prinzipien-

lehre“ (Einsiedler 2015, S. 56), wie sie den genannten Disziplinen attestiert wird, erfolgt ist, kann zurückgewiesen werden. Die aufgezeigten Tendenzen zur Verselbständigung des Lernens müssen aus allgemeindidaktischer Perspektive als eine Blickverengung betrachtet werden, in Folge dessen das didaktische Denken verkürzt wird. Im Gegensatz zu den überwiegend deskriptiv gehaltenen Werken der Schulpädagogik weisen die grundschulpädagogischen Werke häufig programmatische Züge und Positionierungen auf. Dabei wurde mehrfach die Spezifik der Institution als Abstoßungsgrund zur „Didaktik weiterführender Schulformen“ bemüht. Die angeführten Trennlinien erweisen sich bei genauerer Betrachtung jedoch als nicht haltbar: Die ungleichen Lernvoraussetzungen etwa dürften für jedweden Unterricht gelten. Die Gegenüberstellungen von didaktischen Prozessen „von oben“ mit denen „von unten“, während erstere den weiterführenden Schulformen attestiert und der Grundschule letztere aufgetragen wird, sind ebenfalls nicht überzeugend. Beide Perspektiven unterlaufen in ihrer Unterkomplexität die unterrichtlich angestrebte wechselseitige Erschließung und dürften eher als polemische Abgrenzungsfiguren gelten, denn als Ansätze institutionsspezifischer didaktischer Theoriebildung. Gerade die Beanspruchung der Spezifik der Institution für eigenständige pädagogische Theoriebildung jenseits von Bildungstheorie läuft Gefahr, Legitimationsfiguren für schulische Selektionsprozesse zu erzeugen. Im Kontext der Reflexion des Umgangs mit Heterogenität im *Studienbuch Grundschulpädagogik* und dem dabei vorgestellten Modell der didaktischen Entfaltung etwa schreibt Schorch (2007, S. 183): „Besonderes Augenmerk wird auf die Anfangsphase der Lernprozesse gelegt, die Aufschluss über die didaktischen Entfaltungsmöglichkeiten (z. B. im Hinblick auf zieldifferentes Lernen) geben.“ Die Perspektive auf „individuelle Entfaltungsmöglichkeiten“ und die didaktische Reaktion durch zieldifferenten Unterricht stehen jedenfalls in Nähe zur von Gruschka problematisierten theoretischen Legitimation des dreigliedrigen Schulwesens durch unterschiedliche Begabungstypen. Das Unterlaufen des comenianischen Versprechens, allen alles allseitig zu lehren, kann so pädagogisch legitimiert werden.

Die problematisierte, stellenweise aus der als spezifisch grundschulpädagogisch ausgewiesenen Blickrichtung „vom Kinde aus“ begründete Fokussierung des Lernens in „Autodidaktik“, „Lernwegsdidaktik“ und Knaufs Ausführungen, erweist sich als Aufkündigung des Nachdenkens über unterrichtliche Vermittlung als wechselseitige Erschließung. Durch die Überbetonung des Lernens werden die notwendigen didaktischen Reflexionen überflüssig, Fragen nach angemessener pädagogischer Förderung kindlicher Entwicklung werden ersetzt durch Methoden zur Einforderung der Verantwortungsübernahme für schulische Lernprozesse (Lernverträge, Wochenpläne, Portfolios). Unterrichten wird durch diese Entkernung zur Überwachung der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, ihre autodidaktischen Potenziale auszuschöpfen.

## Literatur

- Bernhard, Armin/Gruschka, Andreas (2002): Lernlandschaften des ICH – Edmund Köfels subjektive Didaktik als Auflösung ihrer selbst. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 29, S. 44-66.
- Bohl, Thorsten/Harant, Martin/Wacker, Albrecht (2014): Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn.
- Eckermann, Torsten/Kabel, Sascha (2019): Allen anderes anders – Grundlegende Bildung im Widerspruch? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Heft 2, S. 259-273.
- Einsiedler (2014): Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 355-364.
- Einsiedler, Wolfgang (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn.
- Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahler, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. ergänzte und aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn.
- Gonschorek, Gernot/Schneider, Susanne (2009): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung (Schule und Unterricht). 6. bearbeitete und aktualisierte Aufl. Donauwörth.
- Gruschka, Andreas (2009): Die Zukunft der Allgemeinen Didaktik vor der Gegenwartigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In: Arnold, Karl-Heinz/Blömeke, Sigrid/Messner, Rudolf/Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 93-120.
- Gruschka, Andreas (2014): Lehren (Pädagogische Praktiken). Stuttgart.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart.
- Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar.
- Haag, Ludwig/Rahm, Sibylle/Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (Hrsg.) (2013): Studienbuch Schulpädagogik. 5. vollständig überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn.
- Hallitzky, Maria/Marchand, Silke/Seibert, Norbert (2013): Ausgewählte didaktische Modelle und ihre Bedeutung für eine theoriegeleitete Erforschung und Praxis des Unterrichts. In: Haag, Ludwig u. a. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 140-161.
- Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2019): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York.
- Hartong, Sigrid (2018): „Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!“ Kritische Überlegungen zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 58, S. 15-30.
- Hellmich, Frank/Kiper, Hanna (2006): Einführung in die Grundschuldidaktik. Weinheim/Basel.
- Hünig, Rahel/Pollmanns, Marion/Kabel, Sascha (2019): Zur Kritik „normativ abstinenter“ Unterrichtsforschung. Eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Heft 2, S. 271-288.

- Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm (Hrsg.) (2002): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin.
- Knauf, Tassilo (2009): Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. 2. überarbeitete Aufl. Stuttgart.
- Köck, Peter (2005): Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Donauwörth.
- Kron, Friedrich W. (1993): Grundwissen Didaktik. München/Basel.
- Pollmanns, Marion (2014): Didaktisch zugemutete Unmöglichkeiten. Zur Selbstevaluation von Lern- und Bildungsprozessen. In: Leser, Christoph u. a. (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen, S. 245-368.
- Rothland, Martin (2021): Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik? Wiesbaden.
- Schorch, Günther (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn.
- Seifert, Anja/Wiedenhorn, Thomas (2020): Grundschulpädagogik. Paderborn.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, S. 541-554.
- Terhart, Ewald (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, S. 1-13.
- Terhart, Ewald (2019): Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle. In: Haring, Marius u. a. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York, S. 409-417.