

Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

(Prof. 'in Dr. Margarete Götz, Prof. 'in Dr. Susanne Miller, Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler & Dr. Michaela Vogt)

1 Vorbemerkungen

Mit Beginn der 1970er Jahre erreichte die Grundschulpädagogik durch die Aufnahme in den universitären Fächerkanon in Westdeutschland formal den Status einer wissenschaftlichen Disziplin. In den ostdeutschen Bundesländern vollzog sich diese Entwicklung ab den 1990er Jahren. Nach anfänglichen Selbstverständnisproblemen hat sie sich an vielen Universitäten (in Baden-Württemberg an Pädagogischen Hochschulen) als Wissenschaft etabliert und an nicht wenigen Standorten beachtliche Forschungsergebnisse erzielt. In den letzten zehn Jahren entwickelten sich Disziplinen und Forschungsstränge, die Überschneidungen mit der Grundschulpädagogik aufweisen und darin deren Selbstverständnis tangieren. Die Entwicklungen können wie folgt knapp charakterisiert werden.

- a) Bedingt durch die bildungspolitische und auch pädagogische Forderung nach Inklusion stellt sich auf disziplinärer und auf professioneller Ebene die Frage nach der Sonderpädagogisierung der Grundschulpädagogik.
- b) Mit der vollzogenen Stärkung der Bildungsaufgabe vorschulischer Einrichtungen hat die Grundschule als Institution ihre bisherige Monopolstellung als Ort grundlegender Bildung eingebüßt. Daher ist disziplinär nach der Grenze zwischen Elementarpädagogik und Grundschulpädagogik zu fragen.
- c) Das Kind als die ursprünglich zentrale Referenz- und Legitimationsgröße grundschulpädagogischer Reflexionen ist in die Kindheitsforschung „ausgewandert“, sodass im disziplinären Gegenstandsfeld der Grundschule eine Lücke entsteht.

Trotz vieler Überschneidungen mit Nachbardisziplinen beansprucht die Grundschulpädagogik den Status einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft, die über die Grundschuldidaktik Querverbindungen zu den Fachwissenschaften aufweist. Als eine solche Disziplin hat sie die Aufgabe einer auf Kontinuität bedachten Theorie der Bildung für Kinder vom 4. bis zum 12. Lebensjahr genauso inne wie die einer guten Forschung inklusive eigener Nachwuchsarbeit.

1. Grundschulpädagogik im aktuellen interdisziplinären Feld

Die Grundschulpädagogik widmet sich gegenwärtig mit ihren Fragestellungen, Themen und Methoden einem wissenschaftlichen Feld, auf das sich zumindest in Teilen auch das aktuelle Erkenntnisinteresse insbesondere der Elementarpädagogik, der Sonderpädagogik und der Kindheitsforschung richtet. So wünschenswert eine interdisziplinäre Zusammenarbeit ist, sie setzt in jedem Fall eine disziplinäre Selbstvergewisserung der Grundschulpädagogik voraus, die ihrerseits auf die Markierung von Schnittbereichen wie Grenzlinien angewiesen ist. Sie ergeben sich aus den Besonderheiten, die die Grundschulpädagogik traditionell wie aktuell für ihr Diskurs- und Forschungsfeld beansprucht. Unter den schulbezogenen Wissenschaften ist sie als einzige Disziplin zuständig für die in der ersten öffentlichen Pflichtschule für alle Kinder zu leistende Grundbildung. Die Theoretisierung und Untersuchung dieses Konstrukts mit den Mitteln der Forschung verleihen der Grundschulpädagogik ihre disziplinäre Identität, die sie von verwandten Wissenschaften unterscheidbar macht. Hiervon ausgehend können folgende Bestimmungsmomente als disziplinrelevant definiert werden:

- a) Anders als die Elementarpädagogik bezieht sich die Grundschulpädagogik auf eine gesellschaftliche, obligatorisch zu besuchende Institution, in der sich Grundbildung unter den Bedingungen des zeitlich, sozial und curricular organisierten Lernens und des professionalisierten Lehrens vollzieht.
- b) Mit der in Deutschland etablierten Sonderpädagogik teilt die Grundschulpädagogik zwar die Bearbeitung spezifischer individueller und kollektiver Bildungsprobleme, grenzt deren pädagogische Lösung allerdings weder disziplinär noch institutionell aus dem grundschulpädagogischen Diskurs und dem grundschulspezifischen professionsbezogenen Handlungsfeld aus.
- c) Trotz identifizierbarer Gemeinsamkeiten mit der aktuell vorwiegend sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung unterscheidet sich die Grundschulpädagogik von den dort vorherrschenden Erkenntnisambitionen insofern, als sie Kinder und Kindheit nicht losgelöst von schulisch definierten Bildungsfragen und -anstrengungen thematisiert.
- d) Bedingt durch die curriculare Bindung von grundlegender schulischer Bildung teilt die Grundschulpädagogik mit den Fachdidaktiken das Interesse an der Lehrbarkeit eines fachlich geordneten Wissens in Abhängigkeit

48 von individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Damit gewinnen fachnahe grund-
49 schuldidaktische Fragestellungen eine hohe Bedeutung, für deren Lösung die Grundschulpädagogik auf Er-
50 kenntnisse der Fachdidaktiken, des Weiteren auch der Fachwissenschaften angewiesen ist. Dennoch übersteigt
51 die Grundschulpädagogik die Grenzen der Fachdidaktik, da grundlegende Bildung zumal in ihrer schulischen An-
52 fangsphase die Kultivierung von fachübergreifenden und fachunabhängigen Bildungsanlässen und -aktivitäten
53 ebenso einschließt wie den Umgang mit sozialen Kooperations- und Ordnungsformen.
54

55 **2. Schulische Grundbildung als disziplineigene Theoriebildung**

56 Im grundschulpädagogischen Feld ist seit mehr als einem Jahrzehnt eine anhaltende Forcierung der Forschungs-
57 aktivität und -produktivität zu verzeichnen. Im Vergleich dazu stagnieren Anstrengungen, die auf die Entwicklung
58 und Profilierung einer disziplineigenen Theorie schulischer Grundbildung fokussieren. Die Ansätze älteren Da-
59 tums, die dazu vorliegen, bewegen sich im Denkraum der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und sind mit
60 deren bekannten Schwächen belastet. Soweit Ansätze jüngerer Datums etwa unter anthropologischen und so-
61 zialwissenschaftlichen Vorzeichen vorliegen, bleiben sie im aktuellen grundschulpädagogischen Diskurs rand-
62 ständig und haben zudem nach eigenem Bekunden ihrer Vertreter und Vertreterinnen noch nicht den Status
63 einer ausgereiften und erklärungsächtigen Theorie grundlegender schulischer Bildung.

64 Statt eine eigene spezifische Theorie schulischer Grundbildung auszuarbeiten, operiert die Disziplin gegenwärtig
65 v.a. mit Leihtheorien, die vorzugsweise der Psychologie und Soziologie entstammen, vereinzelt auch der Kultur-
66 anthropologie und Philosophie, neuerdings ebenso den Neurowissenschaften. Ohne disziplineigene Theoriear-
67 beit bleibt die Grundschulpädagogik als Wissenschaft in der externen Wahrnehmung sowie im interdisziplinären
68 Diskurs profil- und konturenlos. Sie riskiert, ihre beanspruchte Eigenständigkeit als wissenschaftliche Disziplin zu
69 verlieren und wird in ihren Forschungsaktivitäten anfällig für kurzlebige Ad-hoc-Thematiken ohne theoretisch
70 relevanten grundschulpädagogischen Erkenntnisgewinn. Weder die Berufung auf die historische Tradition oder
71 auf bildungspolitische Vorgaben noch die Forcierung von Forschungsaktivitäten löst das Problem der mangeln-
72 den Theoriebildung – unabhängig davon, wie elaboriert die Forschungen methodisch sind.

73 Für die inhaltliche Ausarbeitung einer notwendigen Theorie der grundlegenden Bildung liegen in der Grundschul-
74 pädagogik wie in der Erziehungswissenschaft durchaus ausbau- und anschlussfähige Vorschläge vor. Darunter
75 befinden sich auch solche, die mit explizitem Bezug auf die Grundschule unter anderem Reflexionen zur kompetenz-
76 theoretischen Explikation der Grundbildung, ihrer institutionellen und zeitlichen Limitierung sowie ihres cur-
77 ricularen Programms enthalten. Unabhängig von der favorisierten bildungstheoretischen Position für eine dis-
78 ziplineigene Theorieentwicklung geht es dabei immer um die Identifikation begründbarer Modi der Welt- und
79 Selbsterschließung, die geeignet sind, jedem Mitglied der nachwachsenden Generation ein chancenreiches Le-
80 ben als Person und Bürger zu eröffnen. Der Mechanismus dafür ist im Falle der Grundschulpädagogik die Einfüh-
81 rung in das schulische Lernen sowie dessen Stabilisierung, Ausweitung und Intensivierung über die Zeitspanne
82 der grundlegenden Bildung hinweg. Eine elaborierte Theorie grundlegender Bildung, die in modernen Gesell-
83 schaften inhaltlich unterschiedlich ausfallen kann, liefert der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin
84 ein rational geordnetes und intern stimmiges Aussagesystem, über dessen Existenz

- 85 a) gegenstandsbezogen das Reflexions- und Aufgabenfeld der Grundschulpädagogik eine systematische Struk-
86 turierung, Ausdifferenzierung und thematische Begrenzung erfährt,
- 87 b) forschungsbezogen einerseits empirisch wie historisch gesättigte Befunde in ihrer Zurechenbarkeit zur und
88 ihrer Relevanz für die Grundschulpädagogik beurteilt werden können und andererseits Kriteriensätze für eine
89 empirische Überprüfbarkeit grundschulpädagogischer Theoretisierungsvarianten generiert werden,
- 90 c) wissenschaftssoziologisch die disziplininterne und interdisziplinäre Kommunikations- und Kooperationsfähig-
91 keit gewährleistet wird,
- 92 d) schultheoretisch das Bildungsprogramm der Grundschule bildungstheoretisch überprüfbar wird und damit
93 vor pluraler Beliebigkeit wie einseitiger Engführung bewahrt werden kann sowie
- 94 e) professionsbezogen ein Referenz- und Orientierungsmodell für die Verständigung, Kooperation und das Han-
95 deln der pädagogischen Akteure in der Grundschulpraxis vorliegt.

96 Um zu vermeiden, dass eine wie auch immer geartete Theorie der grundlegenden Bildung zu einem Muster ohne
97 Wert wird, muss sie für die Grundschule unter Berücksichtigung der Bedingungen institutionalisierten Lernens und
98 Lehrens konkretisiert und ausdifferenziert werden. Dabei gilt es – unabhängig von bestehenden Institutionalisie-
99 rungsvarianten –, die für eine Theoretisierung der grundlegenden Bildung relevanten kulturellen Qualifikationen,

100 Kompetenzen und Weltaneignungsformen zu identifizieren, die unterschiedslos allen Kindern vor jeder Bildungs-
101 spezialisierung zukommen. Zentral erscheint dabei die Frage, wie bildungsbedeutsames Lernen in seinen Vollzügen
102 und Inhalten pädagogisch profiliert, sozial organisiert, curricular ausdifferenziert, methodisch arrangiert und pro-
103 fessionell unterstützt werden kann. Dieses Lernen vollzieht sich in einer für alle Kinder verpflichtenden Basisinstitu-
104 tion, von der als paradoxe Leistung erwartet wird, für die nachwachsende Generation Vergesellschaftung und Indi-
105 vidualisierung zu verbinden, Gleichheit der Bildungsstartchancen zu garantieren und zugleich Differenz zu ermögli-
106 chen. Die Antwortsuche ist dabei auf eine bildungstheoretische Verständigung ebenso angewiesen wie auf For-
107 schungsaktivitäten, die die empirische Realität schulischen Lernens historisch wie aktuell aufklären.

108

109 **3. Grundschulpädagogik als Diskurs- und Forschungsfeld für eine Grundschule für alle Kinder**

110 Die Grundschule ist im deutschen Schulsystem die Schulform, in der die Vorstellung einer Schule für alle Kinder
111 ihren konsequenten Ausdruck findet. Das Konzept einer Schule für alle Kinder ist ideengeschichtlich als Schule
112 der Demokratie bereits in den Schulartikeln der Weimarer Verfassung von 1919 angelegt, in denen zum ersten
113 Mal in Deutschland eine gemeinsame obligatorische Schule für alle Kinder des Volkes festgeschrieben wurde. Die
114 Gründungsidee geht zurück auf die Einheitsschulbewegung, die die frühe soziale, konfessionelle und geschlecht-
115 liche Trennung der Kinder in getrennte Bildungswege vermeiden, ein breites gemeinsames Bildungsfundament
116 schaffen und den Zugang zur höheren Schule in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft überwinden wollte. Die
117 in diesem Sinne grundlegend demokratisch gedachte „Schule für alle“ prägt die Identität der Grundschule als
118 Institution, der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und das Professionsverständnis der Grund-
119 schullehrkräfte von Beginn an bis heute. Auch wenn es realhistorisch von Beginn an bis heute stets Einschrän-
120 kungen bei der Umsetzung gab, verstand und versteht sich die Grundschule als inklusive Schule schlechthin. Von
121 daher widerspricht letztlich jede Förderschulüberweisung dem Gleichheitsversprechen der Demokratie, wie es
122 schulstrukturell mit der Einführung der Grundschule angestrebt wurde. Es erscheint deshalb aus grundschulpä-
123 dagogischer Sicht sowohl unter historischer wie aktueller Perspektive geradezu paradox, wenn die Grundschule
124 in der externen Wahrnehmung als Schule der Auslese etikettiert wird.

125 Aktuell werden die Bemühungen um ein inklusives Schulsystem häufig – überwiegend in der Lesart der Disziplin
126 der Sonderpädagogik – als die jetzt wahre Entwicklung zu einer Schule für alle gedeutet, weil sie darauf zielen,
127 sämtliche Barrieren zu überwinden, die Verschiedenheit aller Kinder zu akzeptieren und Bildungspartizipation
128 nicht nur für behinderte, sondern für sämtliche benachteiligte Kinder zu ermöglichen. Im Widerspruch dazu steigt
129 aber gleichzeitig der prozentuale Anteil von Kindern mit einem zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbe-
130 darf. Diese Kinder werden damit – auch wenn sie auf der allgemeinen Schule verbleiben – etikettiert und in den
131 Zuständigkeitsbereich des sonderpädagogischen Systems überführt. Inklusion in dieser Umsetzung verstärkt da-
132 mit noch die Zwei-Gruppen-Theorie in behinderte und nicht-behinderte Kinder, in pädagogische und in sonder-
133 pädagogische Förderung und in allgemeine und in sonderpädagogische Lehrkräfte.

134 Insofern bleibt es Aufgabe der Grundschulpädagogik, sich mit den eigenen Traditionen in Bezug auf eine gemein-
135 same Schule, auf eine gemeinsame Lehrerbildung (die natürlich Spezialisierungen beinhalten kann und muss)
136 und auf einen grundlegenden Bildungsanspruch für alle Kinder auseinanderzusetzen und auf der Basis der gegen-
137 wärtigen normativen, theoretischen und didaktischen Ansätze und empirischen Erkenntnisse ein eigenständiges
138 Verständnis von Inklusion zu entwickeln und damit die Grundschule als Schule für alle Kinder neu zu bestimmen.

139

140 **4. Grundschuldidaktik als Feld der Grundschulpädagogik**

141 In älteren Ansätzen waren Bildungstheorien Gegenstand der Grundschuldidaktik. Theoretisch durchaus anspruchsvoll
142 wurden aus dem Bildungsbegriff übergreifende und fachliche Bildungsziele abgeleitet. Entgegen einer bloßen Be-
143 schränkung auf Lehren und Lernen wurde die Grundschuldidaktik später in eine umfassende Grundschulpädagogik
144 eingeordnet. Demzufolge versteht sich Grundschuldidaktik als pädagogisch fundierte und geleitete Auseinander-
145 setzung mit einer Unterrichtstheorie für das Grundschulalter. Ein Beispiel für den engen Zusammenhang von Pädagogik
146 und Didaktik der Grundschule ist die Ermöglichung von Selbstwirksamkeits-/ Leistungserfahrungen in Verbindung mit
147 domänenspezifisch unterschiedlichen Lernaufgaben einschließlich des Erwerbs kultureller Qualifikationen.

148 Grundschuldidaktik befasst sich auch systematisch mit der Theorie des Curriculums bzw. mit den neueren Kon-
149 zepten „Bildungsstandards“ und „Kompetenzerwerb“. Nach wie vor ist es ein wichtiger Arbeitsbereich, mit Ge-
150 sichtspunkten wie Systematik, Sequenzierung, Exemplarizität und Lehrgangsaufbau zur planmäßigen Organisa-
151 tion des Grundschulunterrichts beizutragen. Lehrpläne bieten einerseits Auswahlmöglichkeiten für Inhalte und

152 Methoden, andererseits enthalten sie in fachlicher und zeitlicher Ordnung verpflichtende Lernaufgaben für den
153 Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Wegen der großen bildungsbiographischen Bedeutung der in
154 der Grundschule zu erwerbenden Kompetenzen für jedes weiterführende Lernen hat Grundschulunterricht die
155 Aufgabe, Wissen und Können nicht nur anzubahnen, sondern auch für solide und stabile Lernergebnisse zu sor-
156 gen.

157 Grundschuldidaktik macht deutlich, dass das Lernen nicht in der Abarbeitung von Unterrichtsthemen besteht,
158 sondern in der Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Lernaufgaben und übergeordneten Bildungszielen
159 sowie der Epistemologie des Lernens. Kernstücke dieses Bildungsverständnisses für die Grundschule sind zum
160 einen die sachbezogene Dimension mit der Aufgabe, die Kinder in die Rationalitätsformen der Welterschließung
161 und in die grundlegenden Wissenskonzepte der Fächer einzuführen, zum anderen die soziale Dimension mit der
162 Förderung von Kompetenzen für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Kommunikation.

163 Grundschuldidaktik ist keine „Vermittlungslehre“, sondern sie verknüpft Lehren und Lernen mit der Förderung
164 der Lernfähigkeit und mit dem Blick auf die epistemologischen Zugänge, d.h. die Grundschule ist die erste Insti-
165 tution, in der Schülerinnen und Schüler Lernmethoden erwerben sowie die Fähigkeit, sich selbst beim Lernen zu
166 beobachten und es zu verbessern (Monitoring). Dabei spielen die Formen des selbstgesteuerten und des koope-
167 rativen Lernens eine immer wichtigere Rolle, da wegen der zunehmenden Heterogenität in den Lerngruppen
168 differente Lernaufgaben und hoch individualisierte Lernwege erforderlich werden. In diesem Kontext hat auch
169 das soziale Lernen seinen Platz, die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit den vielfältigen Regeln sachlicher
170 und sozial angemessener Kommunikation und sie setzen sich mit Schlüsselkonzepten demokratischen Denkens
171 und Handelns auseinander.

172 Das in diesem Positionspapier vertretene Verständnis von Inklusion (Abschnitt 3) setzt am gemeinsamen Lernen in
173 heterogenen Lerngruppen an, übergeordnetes Prinzip ist aber die Individualisierung in Form von Lernzieldifferenz
174 und des individuellen Erlebens von Kompetenzerfahrungen. Grundschuldidaktisch wird es eine weithin noch zu lö-
175 sende Forschungsaufgabe sein zu klären, wie Lernsettings zu gestalten sind, die gleiche Bildungszugangschancen
176 für alle Kinder eröffnen und zugleich in Inhalt und Niveau differente Lernergebnisse ermöglichen.

177 Die Entwicklung einer grundschuldidaktischen Theorie gehört zu zukünftigen Arbeits- und Forschungsaufgaben
178 der Grundschulpädagogik. Sie ist mit ihrer Fokussierung auf eine Grundschule für alle Kinder wie auf das breite
179 Spektrum vermittlungswürdiger und -bedürftiger Lernaufgaben kein leichtes Unterfangen. Ihre Ausarbeitung
180 muss historische Forschung etwa zu den Entstehungskontexten von Lehr- und Lernformen ebenso berücksichti-
181 gen wie fachdidaktische Forschung, die Erforschung soziokultureller Ausgangslagen und Bedingungen des Ler-
182 nens der Kinder, Analysen sozialer Dynamiken in Schulklassen und Lerngruppen der Grundschule und die Unter-
183 richtsmethodenforschung, z.B. zu Unterrichtsqualität, im Rahmen sozial-kognitiver Lehr-Lern-Theorien.

184

185 **5. Grundschulpädagogik als forschende Disziplin**

186 Was die für eine wissenschaftliche Disziplin unabdingbaren Forschungsleistungen anbelangt, ist für die Grund-
187 schulpädagogik in den letzten beiden Jahrzehnten zweifelsohne eine Aufwärtsentwicklung zu verzeichnen. So
188 haben die grundschulpädagogischen Forschungsaktivitäten quantitativ zugenommen, ihr thematisches Spekt-
189 rum erweitert und ihre forschungsmethodische Qualität gesteigert. Im Generellen dient die Grundschulfors-
190 chung, die sich überwiegend im Feld oder an Schnittstellen zwischen empirisch-qualitativer, empirisch-quant-
191 itativer, historischer und vergleichender Forschung bewegt, der grundschulpädagogisch relevanten Theoriege-
192 winnung, -bildung, -überprüfung und -weiterentwicklung. Hinzu kommen solche Projekte, die unter Bezugnahme
193 auf grundschulpädagogische Theorieannahmen und Forschungsergebnisse bildungspolitisch initiierte Reform-
194 programme forschend begleiten, überprüfen und voranbringen.

195 Ausgehend vom Status quo ist zukünftig eine Ausweitung und Vertiefung grundschulpädagogischer Forschung
196 erforderlich, nicht nur um die vorstehend genannten und auch zukünftigen Problemlagen wissenschaftlich fun-
197 diert zu klären und eventuell zu lösen. Die Forcierung der Grundschulforschung ist darüber hinaus für die diszip-
198 lineigene wissenschaftliche Nachwuchssicherung unerlässlich. Qualifikantinnen erhalten durch die Einbindung in aus-
199 gezeichnete und gegebenenfalls drittmittelfinanzierte Forschungsprojekte die Gelegenheit, sich durch den Erwerb fun-
200 dierter Methodenkenntnisse wissenschaftlich zu qualifizieren. Zudem kann über eine anspruchsvolle, auch internatio-
201 nal vorzeigbare Forschung die eigenständige Forschungsprofilierung der Grundschulpädagogik über den erreichten
202 Stand hinaus ausgeweitet und geschärft werden. Dazu sind u.a. die Einwerbung von DFG-Projekten und die Einrich-
203 tung eines Graduiertenkollegs geeignete Maßnahmen, die zukünftig in den Reihen der Vertreterinnen und Vertreter

204 der Grundschulpädagogik eine verstärkte Aufmerksamkeit erfahren sollten. Nicht zuletzt wird durch eine weitere
205 Forcierung sehr guter Forschung auch das wissenschaftliche Prestige der Grundschulpädagogik sowohl innerhalb
206 der Erziehungswissenschaft wie innerhalb der Universitätsdisziplinen gesteigert.

207

208 **6. Grundschulpädagogik als Scientific Community und nachwuchsfördernde Disziplin**

209 Die Existenz einer national etablierten sowie international vernetzten Scientific Community ist von hoher Rele-
210 vanz für die erfolgreiche Fortentwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin. Mit Blick auf die nationale Perspek-
211 tive sind seit den 1990er Jahren verstärkt Tendenzen der Herausbildung eines eigenen grundschulpädagogischen
212 Kommunikationsnetzwerkes feststellbar. Dies betrifft sowohl die Gründung einer disziplinbezogenen Kommis-
213 sion inklusive der Veranstaltung jährlicher Kommissionstagungen als auch periodisch erscheinende wissenschaft-
214 lichen Publikationen im Bereich der Grundschulforschung. Umgeben ist dieses interne Kommunikationsnetzwerk
215 von Anfang an von Bezugsdisziplinen, die den Grundschulforscherinnen und -forschern eine ganze Reihe an The-
216 orieannahmen und Forschungsansätzen sowie letztlich auch alternativen Netzwerken und Kommunikationsplatt-
217 formen bieten. Die Stärkung der eigenen Scientific Community mit Kommunikationsformen für Grundschulfor-
218 schende ist dementsprechend eine wichtige Aufgabe der Grundschulpädagogik, wenn sie als wissenschaftliche
219 Disziplin dauerhaft wahrgenommen werden möchte. Dies betrifft auch eine intensive Einbindung des wissen-
220 schaftlichen Nachwuchses in bestehende Kommunikationsnetzwerke. Mit Blick auf internationale Perspektiven
221 kommt für die Grundschulpädagogik die Notwendigkeit hinzu, verstärkt an bereits bestehenden internationalen
222 Angeboten – wie Tagungsformaten oder internationalen Periodika – zu partizipieren sowie eigene Publikations-
223 und Veranstaltungsbemühungen noch stärker international auszurichten. Insbesondere der wissenschaftliche
224 Nachwuchs würde hiervon deutlich profitieren, da eine internationale Ausrichtung des eigenen Forschungsprofils
225 mittlerweile für eine wissenschaftliche Karriere von zentraler Relevanz ist.

226 Neben disziplinspezifischen Kommunikationsstrukturen bedarf es zur Weiterentwicklung der Grundschulpäda-
227 gogik als Disziplin und damit für die Professionalisierung grundschulpädagogischer Forschung einer gesicherten
228 institutionellen Verortung inklusive einer disziplinspezifischen Karrierestruktur. Demgegenüber steht jedoch u.a.
229 die Tatsache, dass die Grundschulpädagogik als universitäre Disziplin gegenwärtig nicht an allen Standorten mit
230 Lehrerbildung in Form einer Professur oder eines Lehrstuhls vertreten ist oder nur in einer Doppeldenomination
231 berücksichtigt wird. Derartige standortspezifische Konstellationen können die Durchführung von spezifisch grund-
232 schulpädagogischen Forschungsprojekten erschweren. Hinzu kommen Auswirkungen der Umstrukturierungen des
233 Lehramtsstudiums seit Bologna. Einerseits ist die sich langsam etablierende Gleichstellung der Lehrämter überfällig
234 und uneingeschränkt zu begrüßen. Andererseits führt das an manchen Standorten zu einer Umorientierung in den
235 Modulplänen, weg von spezifisch grundschulpädagogischen Inhalten hin zu allgemein bildungswissenschaftlichen.
236 Langfristig können solche Entwicklungen die Notwendigkeit von Professuren für Grundschulpädagogik sowie damit
237 verbunden die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Disziplin Grundschulpädagogik in Frage
238 stellen. Hinzu kommen Diskontinuitäten und Instabilitäten im Qualifikationsprozess des wissenschaftlichen Nach-
239 wuchses in der Phase des Übergangs vom Studium zur Promotion. Das macht gegenwärtig die Förderung von Nach-
240 wuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern durch disziplinspezifische Methodenschulungen und
241 Nachwuchsworkshops – bspw. über die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe – unver-
242 zichtbar. Ebenso notwendig ist die Unterstützung für die Gruppe an Promovierenden, die nach dem Referendariat
243 und ggf. weiteren Jahren in der Schulpraxis in den wissenschaftlichen Qualifikationsprozess eintreten. Weitere
244 Problembereiche bei der Profilbildung von Grundschulforschenden beziehen sich auf die zumeist fehlende Möglich-
245 keit, ein passendes Promotions- und Habilitationsfach bspw. mit dem Titel Grundschulpädagogik zu wählen. Diese
246 u.a. Umstände erschweren die Ausbildung von Forschenden mit einem dezidiert grundschulpädagogischen Profil
247 und stellen gleichzeitig ein wichtiges disziplinäres Entwicklungsziel dar.

248

249 **7. Fazit**

250 Angesichts der vorstehend aufgezeigten innerdisziplinär wie außerdisziplinären Entwicklungen präsentiert sich
251 die Grundschulpädagogik als Wissenschaft gegenwärtig in einer Verfassung, die eine Debatte über ihr disziplin-
252 eigenes Selbstverständnis dringend erforderlich macht – sofern die Grundschulpädagogik zukünftig nicht riskie-
253 ren will, als eine profillose oder gar überflüssige Disziplin wahrgenommen zu werden. Diese Selbstverständnisse-
254 batte soll mit dem vorliegenden Positionspapier angestoßen und intensiviert werden.