

# Grundschulunterricht in Kompetenzperspektive

Andreas Hartinger

## Sammelrezension zu:

1. *Ilona Esslinger-Hinz/Heike Hahn (Hrsg.) (2004): Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. 208 S. ISBN 978-3-89676-868-1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Preis: 18,-€.*
2. *Petra Hanke (Hrsg.) (2006): Grundschule in Entwicklung. Herausforderung und Perspektiven für die Grundschule heute. 272 S. ISBN 978-3-8309-1722-9. Münster: Waxmann. Preis: 24,90€.*

Die Diskussion um Kompetenzen, über ihre Erfassung, über Fragestellungen zur Kompetenzentwicklung und auch über Kompetenzstufenmodelle prägt sowohl die aktuelle erziehungswissenschaftliche als auch die bildungspolitische Diskussion. Für die *grundschul*pädagogische Forschung ist diese Diskussion u. a. durch die Kompetenzstufen der IGLU-Untersuchung sowie durch die Entwicklung von Bildungsstandards für die Grundschule von Bedeutung. Über die Beschreibung der Einzelbeiträge soll in dieser Sammelrezension anhand zweier relevanter Herausgeberbände überprüft werden, wie der Kompetenzbegriff in grundschulpädagogischen und grundschuldidaktischen Beiträgen verwendet wird.

**Esslinger-Hinz/Hahn (Hrsg.), Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern.** Der Band ist einer (von drei) Tagungsbänden, die aus der Jahrestagung 2003 der Kommission „Grundschulforschung/Pädagogik des Primarbereichs“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Bremen zusammengestellt wurden. Klarer Anspruch des Bandes ist es, die Beiträge zu bündeln, „in denen Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule und für die Grundschule thematisiert ist“ (Vorwort von U. Carle, S. 7). Ist der Kompetenzbegriff damit deutlich thematisiert, so sind die Beiträge in

---

Prof. Dr. Andreas Hartinger (✉)  
Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät  
Grundschulpädagogik und –didaktik  
D-86135 Augsburg, Deutschland  
E-Mail: andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de

einer Art „Zwischenphase“ entwickelt worden: Die Ergebnisse von IGLU waren bereits bekannt, die Bildungsstandards für die Grundschule aber noch nicht entwickelt.

Der Band ist in drei Teile unterteilt. Teil 1 ist mit „Kompetenzbereiche jenseits von Fachgrenzen“ überschrieben, Teil 2 mit „Fachkompetenzen entwickeln – mathematikdidaktische Grundschulforschung“ und Teil 3 mit „Forschungsmethodische Zugänge“.

In ihrem Vorwort gehen I. Esslinger-Hinz und H. Hahn explizit auf den Kompetenzbegriff ein. Sie tun dies beschreibend und wertend, indem sie sich von bestimmten Vorstellungen distanzieren und klarlegen, wie sie den Begriff für den vorliegenden Band verstanden haben möchten. Deutlich wird dabei, dass sie Kompetenzen nicht in Abgrenzung vom Bildungsbegriff verstehen und sich auch dagegen wehren, dass Kompetenzen ausschließlich zur Output-Steuerung von Grundschulunterricht dienen sollen – und dann dementsprechend operationalisiert und fachlich gebunden zu fassen sind. Als Funktion von Kompetenzen sehen sie jedoch unter anderem, dass diese „als Zielperspektiven den Transformationsprozess hin zum konkreten Lerngegenstand und Unterrichtsengagement erleichtern“ (S. 12).

Ausgehend von diesem recht weiten Verständnis von Kompetenz ist es möglich, in Teil 1 Beiträge zu sammeln, die sich auf sehr unterschiedlichen Wegen mit sehr unterschiedlichen Fragen des Grundschulunterrichts beschäftigen.

Im ersten Artikel berichtet I. Esslinger-Hinz anhand empirischer Daten über Möglichkeiten und Chancen, wenn Schüler(innen) den Unterricht und v.a. auch ihre Arbeitsweisen und Lernprozesse selbst einschätzen und evaluieren.

Ausgehend von der Problematik, dass auch bei offeneren Lernformen häufig noch recht traditionelle und wenig individualisierende Leistungserhebungsformen herrschen, stellt G. Schönknecht eine Studie vor, in der über die Beschreibung des Ist-Zustandes letztlich „praktikable förderdiagnostische Instrumente“ (S. 33) zur Leistungsbeurteilung im Grundschulunterricht entwickelt werden sollen. Sie verwendet dazu die Begriffe „Diagnose- und Förderkompetenz“ (S. 29).

Sabine Reh berichtet von einer Studie, in der Lehrer(innen) Teamarbeit an ihrer Schule beschreiben. Neben positiven Effekten (wie Entlastung oder Anregungen für den eigenen Unterricht) wird hier auch von Belastungen berichtet, so dass Reh als Fazit zieht, dass Teamarbeit zwar „eine Menge an Ressourcen“ zur Verbesserung der Arbeit freilegen kann, aber „an sich [...] nicht schon ein Schritt zur ‚Professionalisierung‘“ (S. 45) ist.

Christina Beinbrech beschäftigt sich mit „Problemlösekompetenzen“ (S. 48) von Grundschulkindern. Sie stellt eine experimentell gestaltete Interventionsstudie vor, in der der Grad an Selbststeuerung beim Umgang mit Problemen variiert wurde. Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass eine solche Selbststeuerung „den Erwerb von Problemlösekompetenzen unterstützt“ (S. 54).

Die Bandbreite der untersuchten Themenfelder wird im Vergleich zum folgenden Beitrag deutlich: J. Košinár berichtet von einer Studie, in der die Körperhaltung – in ihrer Funktion als Ausdruck aber auch Einflussfaktor von Emotionen – von Lehrer(inne)n bzw. Studierenden im Mittelpunkt steht. Sie berichtet von positiven Effekten eines Seminars, in dem der bewusste Einsatz von Körperhaltung unterstützt werden sollte.

Explizit auf das Verständnis von „scientific literacy“ beziehen sich B. Landwehr und G. Bruderreck bei der Beschreibung und Evaluation eines Seminars, in dem die Stu-

dierenden „Kompetenzen zur Aneignung *und* Vermittlung von naturwissenschaftlichen Wissen“ (S. 66) erwerben sollten.

Michael Behr und Mitarbeiter(innen) beschreiben verschiedene Studien, in denen überprüft wird, inwieweit Empathie bzw. die kognitive soziale Perspektiventübernahme von Kindern im Grundschulalter durch entsprechende Unterrichtsreihen gefördert werden kann. Sie berichten dabei von Problemen der Erfassung sowie von der letztlich gelungenen Förderung.

Das „gemeinsame Lernen der Kinder mit- und voneinander“ steht im Mittelpunkt der Untersuchung von E. Schumacher. Dabei konstatiert sie aus ihren ersten Beobachtungen, dass Maßnahmen zur Sensibilisierung der Kinder aber auch eine intensive Schulung der Lehrer/innen diesbezüglich von Bedeutung sind.

Iris Kühnl entwickelte ein Konzept zur Förderung von Lernstrategien, das sie über mehrere Monate umsetzte. Sie berichtet von den Erfolgen und konstatiert zusammenfassend, dass sowohl die Haltung der Lehrenden als auch die kontinuierliche Thematisierung von Lernstrategien im Gespräch für den Erfolg entscheidend sind.

Über Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und deren Evaluation berichtet A. Hinz. Neben einigen positiven Hinweisen bleibt sein Fazit, dass die „Evaluation in der schulischen Gesundheitsförderung noch kaum ‚den Kindheitsschuhen entwachsen‘ ist“ (S. 106).

Teil 2 widmet sich ausschließlich mathematikdidaktischen Fragestellungen. Dies ist insofern bemerkenswert, da längere Zeit – im Vergleich zu Schriftspracherwerb und Sachunterricht – recht wenig zur Anfangsmathematik publiziert wurde.

Ausgehend von der Überlegung, dass es eine wichtige Kompetenz (zukünftiger) Lehrer/innen ist, „ein reflektiertes Verständnis für mathematische Lehr- und Lernprozesse [zu] entwickeln“ (S. 110) beschreibt der Beitrag von H. Hahn und R. D. Möller anhand illustrierender Beispiele, wie die Studierenden angeregt werden können, ausgehend von für sie anspruchsvollen Aufgaben Konsequenzen für den Unterricht in der Schule zu ziehen. Theoretisch eingebettet wird die Studie in Überlegungen zu Transfermodellen.

Regina Dorothea Möller beschreibt in einem weiteren Artikel zusätzlich die Bedeutung eines vertieften Verständnisses des Zahlbegriffs und des Rechnens und zeigt verschiedene Anschauungsmittel, die auch für Studierende diesbezüglich hilfreich sind.

Christof Schreiber bezieht sich in seinem Beitrag auf den Begriff „Lösungskompetenzen“ und beschreibt anhand konkreter Beispiele die Verschriftlichungen (Inskriptionen), die Schüler/innen in einer computergestützten Chat-Lernumgebung produzieren.

In ihrem Beitrag diskutiert S. Schütte das „Verhältnis von Konstruktion und Instruktion“ (S. 135) und stellt einige Aufgabentypen vor, mit denen unter anderem „metakognitive Kompetenzen“ (S. 139) gefördert werden sollen.

In eine ähnliche Stoßrichtung geht der Aufsatz von R. Rasch. Sie begründet und illustriert, wie „offene Aufgaben“ in verschiedenen Bereichen des Mathematikunterrichts sowohl zur Individualisierung beitragen können als auch „produktives Mathematiklernen“ (S. 145) unterstützen.

Brita Hartmann plädiert in ihrem Beitrag für das Berücksichtigen und Fördern der Sprachkompetenz im Mathematikunterricht und zeigt anhand von Beispielen, wie dies im Unterricht geschehen kann.

Einen anderen Schwerpunkt hat der Artikel von J. Leuders. Sie beschäftigt sich mit dem Mathematikunterricht für Kinder mit Sehschädigungen und beschreibt v.a. die Rolle auditiver Materialien zur Veranschaulichungen von Zahlen u. ä.

Eine Teilanalyse der IGLU-E-Daten stellen K. Lobemeier, G. Walther und H. Geiser vor: Sie zeigen unter anderem, dass Aufgaben, die kontextfrei sind (z.B. Kopfrechenaufgaben) von den Schüler(inne)n im Durchschnitt deutlich besser gelöst werden als Aufgaben, die in einen außermathematischen Kontext eingebunden sind (wie z.B. Sachrechenaufgaben) und konstatieren einen dringlichen Förderbedarf für leistungsschwache Schüler(innen). Dabei beziehen sie sich auf das in IGLU verwendete fünfstufige Kompetenzstufenmodell.

Auch N. Ratzka bezieht sich auf eine große Vergleichsuntersuchung. Sie untersucht, inwieweit die TIMSS-Grundschaufgaben mit anderen Mathematiktests (AMI bzw. der Test aus SCHOLASTIK) korrelieren. Dabei stellt sie fest, dass relativ geringe gemeinsame Varianzaufklärungen existieren und vermutet daher, dass man durch zusätzliche Tests „zusätzliche Informationen über die mathematischen Kompetenzen des Kindes“ (S. 179) erhält.

Teil 3, „Forschungsmethodische Zugänge“ betitelt, ist mit drei Beiträgen der kleinste Teil des Bandes. Annette Textor berichtet hier von Unterrichtsprotokollbögen, mithilfe derer Lehrer(innen) und Schüler(innen) („mit einem durch die Berliner Schulverwaltung offiziell festgestelltem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ [S. 182]) beobachtet wurden. Als zentrales Ergebnis stellt sie fest, dass „sich ein klar strukturiertes aufmerksames und ermutigendes Klassenmanagement günstig auf das Verhalten der [...] Schüler auswirkt“ (S. 186). Die Probleme der Untersuchungsmethode werden kurz diskutiert.

Marei Fetzer begründet, schildert und illustriert ihr forschungsmethodisches Vorgehen, mit dem sie Schreibenlässe im Mathematikunterricht untersucht. Verschriftlichungen werden als Externalisierungsprozesse gewertet, bei denen Interaktionsprozesse zu berücksichtigen sind. Verschriftlichungen, die von mehreren Personen verantwortet werden, werden unter Bezug auf den Begriff des „Oeuvres“ betrachtet. Sie beschreibt anhand zweier Beispiele, inwieweit auf dieser Grundlage mündliche Interaktionen zwischen den Verfasser(inne)n von Texten im Mathematikunterricht z.B. als Bemühen um eine Verständigung bzgl. des Oeuvres oder als Berücksichtigung der „Interaktion mit der potenziellen Leserschaft“ (S. 196) verstanden werden können.

Von ihren Erfahrungen bei Gruppendiskussionen von Grundschulkindern berichten R. Michalek und G. Schönknecht. Durch die Beschreibung ihrer Untersuchung zeigen sie auf der einen Seite auf, wie in bestimmten Situationen und bei bestimmten Fragestellungen diese Diskussionen verlaufen sind. Gleichzeitig verdeutlichen sie dabei auch einige förderliche und hinderliche Bedingungen für die Erforschung solcher Gruppendiskussionen bei Kindern im Grundschulalter.

Festzuhalten ist, dass in dem Band eine Vielzahl unterschiedlicher Fragestellungen aufgegriffen wird. Festzuhalten ist auch, dass unterschiedlichste Fähigkeiten und Fertigkeiten unter dem (durch den Titel des Bandes zentralen) Begriff der Kompetenz zusammengefasst werden – es existiert definitiv kein einheitliches Verständnis von Kompetenz. Dies wird auch deutlich, wenn man betrachtet, welche Wortkombinationen sich finden, bspw. „Diagnose- und Förderkompetenz“ (Schönknecht), „Lösungskom-

petenz“ (Schreiber) oder „Sprachkompetenz“ (Hartmann). Allerdings ist durchgängig deutlich, dass sich in keinem der Beiträge ein überwiegend kognitiv-deskriptiver Wissensbegriff als Zielvorstellung findet. Diese Abgrenzung ist gerade in der Tradition der Grundschularbeit und auch der wissenschaftlichen Grundschulpädagogik nachvollziehbar und sinnvoll und macht den Kompetenzbegriff hier in einem allgemeinen Zugriff attraktiv. Dabei führt dies dann auch dazu, dass so unterschiedliche Aspekte wie Körperbewusstsein (Košinár), soziale Perspektivenübernahme (Behr et al.) oder Zahlverständnis (Hahn und Möller) zumindest indirekt in gleicher Weise als Kompetenzen gesehen werden, was der Systematik des Begriffes nicht zuträglich ist. Und dies ist vermutlich auch *ein* Grund für die doch recht häufig fehlende empirische Erfassung der besprochenen „Kompetenzen“.

**Hanke (Hrsg.), Grundschule in Entwicklung.** Dieser Band bietet Beiträge zu den verschiedenen zentralen Aspekten der Grundschulforschung. Neben allgemeinen grundschulpädagogischen Themen finden sich auch eher fachdidaktische Artikel sowie Beiträge zur Lehrerbildung. In ihrer Einleitung formuliert P. Hanke als Zielsetzung des Bandes „eine Standortbestimmung der Grundschule im Kontext ihrer historischen und aktuellen Entwicklungen“ vorzunehmen (S. 10). Dass dies angesichts der Fülle von grundschulspezifischen *oder gar -relevanten* Fragestellungen nur exemplarisch sein kann, ist dabei selbstverständlich. Interessant ist die Einteilung der Kapitel in a) Grundschulpädagogik, b) Fachdidaktik, c) Grundschuldidaktik und d) Lehrerbildung. Die separate Behandlung der *verwandten* Bereiche Fachdidaktik und Grundschuldidaktik macht deutlich, dass in der Grundschule immer auch fachdidaktische Aspekte von Bedeutung sind, dass es in der Didaktik der Grundschule aber auch Fragestellungen gibt, die einerseits spezifisch, andererseits aber über Fächergrenzen hinaus zu beantworten sind.

Durch die Platzierung des Beitrags von W. Bos und Mitarbeiter(inne)n an die erste Stelle des Bandes wird deutlich gemacht, dass derzeit die großen nationalen wie auch internationalen Vergleichsuntersuchungen die Diskussion in der Grundschule entscheidend prägen. Zentrale Punkte dieser Studien werden in diesem Artikel noch einmal referiert. Dabei liegt der Schwerpunkt bei den IGLU-Daten und dort auf den Ergebnissen bezüglich des sozialen Hintergrunds der Kinder sowie bezüglich der Rahmenbedingungen schulischen Lernens wie z. B. Klassengröße aber auch Differenzierungsmaßnahmen. Bedeutsam ist dabei die Schlussfolgerung, dass ausschließlich systemsteuernde Maßnahmen „ohne eine Verbesserung des Unterrichts oder eine Erhöhung der Lehrerkompetenz [...] suboptimal“ (S. 38) erscheinen. Dies mag marginal klingen, ist jedoch insofern bemerkenswert, da diese Konsequenz aus den Daten von systemvergleichenden Studien gezogen wird.

Ebenso auf die Daten von IGLU und PISA rekurriert R. Valtin bei ihrer Analyse, inwieweit die Rechte der Kinder auf (schriftsprachliche) Bildung – entwickelt aus dem UNESCO-Bericht zu „Bildung für das 21. Jahrhundert“ – in Deutschland angemessen verwirklicht sind. Auch wenn die von Valtin dazu durchgeführten Analysen nicht im statistischen Sinne hypothesentestend sind (was von ihr selbst angemerkt wird), so zeigt sich auch hier, dass in Deutschland nur sehr wenige günstige Befunde zu konstatieren sind. Dies betrifft in besonderem Maße die seltenen Differenzierungsmaßnahmen, die

schlechten Werte bezüglich der Lehrerunterstützung aber auch die hohe Anzahl an Kindern, die sich in der Grundschule als unsicher empfinden.

Einen anderen Forschungsstrang der Grundschulforschung beschreibt A. K. Hein. Sie stellt zentrale Aspekte der Kindheitsforschung im historischen Kontext dar und entwickelt aus ihnen Konsequenzen für Grundschulforschung (wie z.B. die stärkere Berücksichtigung der Perspektive von Kindern in Forschungsarbeiten) und Grundschulunterricht (wie z.B. die Reformen der Schuleingangsphase oder die Tendenzen zur Ganztagschule).

Mit diesen Ganztagsgrundschulen beschäftigt sich H. G. Holtappels in seinem Beitrag. Mit der Zielsetzung, dass sich in Ganztagschulen nicht nur die Lernzeit erhöhen sollte, sondern auch die Chancen für veränderte Lernkultur genutzt werden kann, formuliert er zunächst Qualitätsstandards für Ganztagschulen und daraus resultierende Konsequenzen für die Organisation. Die referierten empirischen Daten sowohl zu der organisatorischen Steuerung der Ganztagschulen als auch zu den Schülerleistungen zeigen, dass das Potenzial dieser Schulform noch nicht ganz genutzt ist.

Naturwissenschaftliche Inhalte haben im Sachunterricht der Grundschule eine sehr wechselhafte Bedeutung erfahren. Ausgehend von den Errungenschaften und Problemen der 1970er-Jahre beschreibt K. Möller Grundzüge eines Unterrichts, der den Anspruch hat, multikriterial die Kinder mit Blick auf naturwissenschaftliche Inhalte und Verfahren zu fördern. Aufgrund eigener Untersuchungen zeigt sie – anhand eines ausführlich beschriebenen Beispiels – zudem auf, wie ein Unterricht gestaltet werden kann, der auf konstruktivistischer Grundlage freie Lernaktivitäten der Kinder mit strukturierenden Maßnahmen der Lehrkraft verbindet.

Ausgehend von der Fragestellung, wie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Zugeweisen der Kinder zu Mathematik berücksichtigt werden können, zeigt C. Selter auf, welche Möglichkeiten es gibt, dass Kinder an mathematischen Eigenproduktionen arbeiten, und welche Probleme entstehen, wenn der Heterogenität ausschließlich über methodische Maßnahmen begegnet wird, ohne dass die (mathematische) Substanz der Aufgaben angemessen berücksichtigt wird.

Hartmut Günther legt seinen Schwerpunkt zunächst eher auf die fachlichen Grundlagen seines Faches, um dann anhand eines Beispiels (eine Unterrichtssequenz zur Konsonantenverdoppelung) aufzuzeigen, wie in der Sprachdidaktik Erkenntnisse der Sprachwissenschaft transformiert werden können, um bestimmte Regelmäßigkeiten klarer zu erarbeiten.

In seinem Beitrag zur „Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund“ skizziert H.-J. Roth et al. verschiedene organisatorische Modelle. Er referiert dabei die – in Deutschland bildungspolitisch immer noch kaum zur Kenntnis genommenen – Befunde, dass „als stärkster Prädiktor für einen erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn der mehrjährige fachbezogene Unterricht im Medium der Erstsprache“ gilt (S. 166). Durch die Beschreibung von Einzelfallanalysen wird die Forderung, diese Kinder in beiden Sprachen zu fördern, verstärkt und es werden Hinweise auf spezielle Fördermaßnahmen für die Sprachkompetenz gegeben.

Der Aufsatz von H. Brügelmann und E. Brinkmann skizziert die Grundlage einer „pädagogischen Leistungskultur“ (S. 191) und verdeutlicht die Umsetzung am Beispiel des

Schriftspracherwerbs. Als zentral wird dabei u. a. gesehen, dass die Kinder bei der Bewertung ihrer Leistungen miteinbezogen werden.

Eine ähnliche Kernaussage findet sich in dem Beitrag von E. Jürgens und M. Diekmann, wenn sie die Möglichkeiten der gemeinsamen Leistungsbeurteilung anhand eines Leistungsjournals bzw. durch Portfolios beschreiben. Theoretisch entwickelt wird dieser geforderte „Wandel der Leistungs(diagnose)kultur“ (S. 216) aus dem Modell einer „ganzheitliche[n] Lernkompetenz“ (S. 209).

Der Artikel von E. Terhart ist der einzige des Bandes, der den Begriff „Kompetenz“ im Titel enthält. Ausgehend von bereits älteren Anforderungen an Lehrer(innen) (wie z. B. vom Deutschen Bildungsrat 1970) zeigt er verschiedene Modelle von Lehrerkompetenzen und ihrer Entwicklung auf, diskutiert die Frage, wie diese Kompetenzen gemessen werden können und zeigt auf, welche Forschungsaufgaben in diesem Bereich noch existieren.

Auch R. Reichenbach beschäftigt sich mit Kompetenzen von Lehrer(inne)n. Der Schwerpunkt seines Aufsatzes ist dabei eine Kontrastierung der Vorstellungen von Lehrerkompetenzen mit Vorstellungen von „Lehrertugenden“. Dabei macht er deutlich, dass ein einseitig auf praktische Umsetzung ausgerichtetes Verständnis von Lehrerprofessionalität, das durch die Orientierung an „Kompetenzen“ zumindest unterstützt wird, zu kurz greift.

In ihrem abschließenden, zusammenfassenden Beitrag führt P. Hanke die Artikel des Bandes noch einmal unter der Fragestellung zusammen, welchen Aufgaben sich die Grundschule heute stellen muss, inwieweit ihr die Bewältigung dieser gelingt und welche Entwicklungsperspektiven und -aufträge sich daraus ergeben. Sie bezieht sich dabei immer wieder auf Kompetenzen von Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n, wobei sie regelmäßig Begrifflichkeiten verwendet, die lange vor der aktuellen Kompetenzdiskussion geprägt wurden, wie z. B. Sach-, Selbst- oder Sozialkompetenz (S. 264).

Auch in diesem Band wird damit ersichtlich, dass die meisten Grundschulpädagogen zwar keine grundsätzliche „Berührungsangst“ vor dem Kompetenzbegriff und auch vor der damit verbundenen Vorstellung von Messbarkeit haben, dass aber eine Skepsis durchscheint, die insbesondere dann zum Tragen kommt und formuliert wird, wenn zu befürchten ist, dass durch das Streben nach Messbarkeit, Standardisierung und Output-Steuerung zentrale und im Selbstverständnis der Grundschule fest verankerte Aufgaben zurückgedrängt werden. Dies gilt im gleichen Maß für Lehrerkompetenzen.

Die beiden hier besprochenen Bände repräsentieren selbstverständlich nicht vollständig die aktuelle Grundschulforschung – durch die Unterschiedlichkeit der Beiträge (sowohl inhaltlich als auch in der wissenschaftlichen Anlage) zeigen sie meiner Ansicht nach jedoch das Spektrum dieser Profession recht schön und in gewisser Hinsicht auch repräsentativ. Es wird deutlich, wie breit und „bunt“ diese Forschungslandschaft ist und welch unterschiedliche Forschungszugänge erforderlich sind.

Bezüglich der Diskussion um Kompetenzen wird in beiden Bänden deutlich, dass dieser Begriff häufig noch in einem traditionellen Sinn verstanden wird – und dies sicherlich nicht aus Unkenntnis der aktuellen Diskussionen, sondern eher aus folgenden Gründen: zum einen, weil das herkömmliche Verständnis (z. B. in Verwendung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) mit den Aufgaben der Grundschule als sehr gut vereinbar gilt und zum anderen wohl auch aufgrund der Befürchtung, dass Vorstellungen von Kompetenz, die z. B. motivationale Aspekte u. ä. außen vor lassen, zentrale Bereiche der Grundschularbeit vernachlässigen.