L'école primaire allemande en chantier

Rebuilding German Schooling

La escuela alemana en marcha

Gabriele Faust

Traducteur : Hélène Cusa

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1163>

DOI : 10.4000/ries.1163

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2006

Pagination : 87-96

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Gabriele Faust, « L'école primaire allemande en chantier », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 41 | avril 2006, mis en ligne le 15 novembre 2011, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1163> ; DOI : 10.4000/ries.1163

L'école primaire allemande en chantier*

Gabriele Faust

L'école primaire (*Grundschule*) – cycle primaire (*Primarstufe*) ou secteur du primaire (*Primarbereich*) – constitue le premier palier du système scolaire allemand. Elle est obligatoire pour tous les enfants, l'obligation scolaire étant fixée à six ans. L'école primaire est d'ailleurs le seul type d'école que tous les enfants d'un secteur donné fréquentent de conserve.

LA MISE EN PLACE DE LA *GRUNDSCHULE* (1919/1920)

Avant 1919, la grande majorité des élèves fréquentaient la *Volksschule* (« école du peuple »). Les enfants des couches aisées entamaient leur scolarité en empruntant une voie spécifique, celle d'écoles préparatoires (*Vorschulen*) intégrées au lycée (*Gymnasium*). Les élèves de ces cycles préparatoires étaient ensuite accueillis en priorité dans la première classe du lycée. Ce système scolaire binaire contribuait de fait à la ségrégation sociale. En écho aux mouvements prônant l'école unifiée (*Einheitsschule*), les scientifiques, les syndicats d'enseignants et les responsables politiques, principalement du SPD (parti social-démocrate allemand), ont milité, dès le milieu du XIX^e siècle, pour la démocratisation et l'ouverture du système scolaire. L'occasion de traduire concrètement cette aspiration ne se présenta qu'après la défaite de la Première Guerre mondiale et la fin de l'empire, quand les forces politiques de gauche se retrouvèrent pour quelque temps majoritaires dans l'assemblée constituante et dans le premier gouvernement de la république de Weimar.

L'article 174, alinéa 1 de la constitution de Weimar (1919) stipule en effet que « sur le socle d'une école primaire commune à tous se grefferont les cycles moyens et supérieurs de l'enseignement. Ce dispositif reflétera la diversité des parcours professionnels ; l'accueil d'un enfant dans un certain type d'école sera déterminé par ses aptitudes et ses goûts, et non par sa situation économique ou sociale ou par la religion de ses parents ». Ce principe ne s'appliquait cependant pas entièrement aux enfants handicapés.

Un compromis fixa la durée de la scolarité de l'école primaire à quatre années. En ce qui concerne la durée de la scolarité obligatoire (*Einheitsschule*), les détracteurs de la *Grundschule* avaient exigé trois années et les partisans d'une école unique six, voire huit années. Dans sa conception, dans ses méthodes

* Article traduit par Hélène Cusa.

d'enseignement, dans le choix des disciplines et des contenus, l'école primaire de la république de Weimar s'est inspirée du mouvement de réforme pédagogique et s'est définie comme « un lieu d'apprentissage et de vie pour l'enfant ». Malgré de nombreuses résistances, la *Grundschule* parvint à se maintenir dans les années 1920 et 1930. Les avis divergent sur la question de savoir si cela est imputable à ses réussites pédagogiques ou au fait qu'en dépit des espérances initiales, la composition sociologique des élèves fréquentant les lycées n'avait pas significativement évolué. Pendant la dictature nationale-socialiste, la *Grundschule* s'établit en tant qu'école d'État obligatoire pour tous les enfants de six à dix ans. Cela explique notamment la quasi absence d'écoles privées dans le secteur de l'enseignement primaire. À partir de 1946, l'ancienne République démocratique allemande (RDA) institua une école unique (huit, puis dix années de scolarisation) dont le cycle inférieur était constitué par la *Grundschule*. Après 1990, le système éducatif fut restructuré dans les nouveaux Länder sur le modèle de la République fédérale.

MISSION ET OBJECTIF : FORMATION DE BASE COMMUNE À TOUS

Depuis le premier programme de l'école primaire – les instructions prussiennes de 1921 – l'objectif de l'école primaire est de permettre aux enfants d'acquérir ensemble « une formation de base » La définition proposée par Wilhelm Einsiedler cite trois composantes de cette formation :

- acquisition des contenus et des mécanismes permettant la compréhension et la capacité de résoudre des problèmes, ainsi que des capacités métacognitives permettant de piloter de manière autonome la construction des savoirs ;
- ouverture à l'apprentissage, visant à développer la motivation et l'intérêt ;
- construction d'un système de repères citoyens et éthiques ; c'est à l'école primaire que commence la formation générale parce qu'à ce niveau, on n'apprend pas seulement à lire, écrire et compter, mais on s'initie aussi à tous les domaines de la connaissance.

La majeure partie de l'horaire est consacrée à l'allemand et aux mathématiques, auxquels viennent s'ajouter des enseignements communément désignés par *Sachunterricht* (on trouve aussi les appellations *Heimat- und Sachunterricht*, *Sachkunde*, *Natur und Gesellschaft* ou *Natur und Kultur*), une forme de découverte du monde qui recouvre, avec des pondérations variables d'un Land à l'autre, des contenus d'apprentissage en relation avec la nature, la technique, l'espace, l'histoire, la vie sociale ou la civilisation. Figurent également au programme des enseignements à dominante artistique ou esthétique (musique, arts plastiques, technologie), l'éducation physique et sportive et, depuis peu, une langue étrangère à partir de la première ou de la troisième année. L'instruction

religieuse est « une matière d'enseignement régulière » (*ordentliches Lehrfach*), dispensée « conformément aux principes des communautés religieuses » (article 7, alinéa 3 de la Loi fondamentale). En pratique, cela implique un enseignement distinct pour la religion catholique et la religion protestante. Pour les enfants n'appartenant à aucune confession est proposé dans certains Länder un enseignement de morale. Sont en débat actuellement, et ponctuellement déjà institués, la coopération œcuménique, l'apprentissage interreligieux et l'enseignement de l'islam. Sont également dévolues à l'école primaire des missions transdisciplinaires (éducation sexuelle, santé, environnement, code de la route, technologies de l'information). L'éducation civique s'inscrit à l'école primaire dans le cadre du *Sachunterricht* (découverte du monde), mais peut être aussi constitutive de la démarche pédagogique : en s'impliquant de manière active dans la vie de l'école et pendant les cours, les enfants doivent être en mesure, dès leur plus jeune âge, de vivre et d'apprendre la démocratie.

Dans les classes de l'école primaire, les enfants sont confrontés à une palette très large d'exigences en matière d'apprentissage et de performances, d'expériences culturelles et religieuses, au contact de toutes les couches sociales et toutes les formes de socialisations familiales. Cela est considéré dans la plupart des cas comme bénéfique pour le développement cognitif, émotionnel et personnel des enfants, bien que certaines recherches empiriques indiquent que cette hétérogénéité peut être source d'épreuves pour certains d'entre eux.

Pour l'école primaire continue à s'appliquer le principe de sectorisation (*Sprengelprinzip*), l'obligation de fréquenter l'école la plus proche de son domicile, ce qui contribue à réduire l'hétérogénéité au sein des écoles et des classes dans certaines zones. Des familles échappent à la sectorisation et parfois, notamment en Rhénanie du Nord-Westphalie, elles ont le choix entre plusieurs écoles, puisque coexistent écoles communales et écoles confessionnelles. En outre, certains Länder entendent donner aux parents le libre choix de l'école.

Dès la fin des années 1960, les débats autour de la réforme du système éducatif avaient mis en évidence que la fréquentation d'une seule et même école n'était pas forcément synonyme d'égalité des chances, mais qu'il fallait mettre en place des pédagogies de compensation. Les résultats de l'enquête internationale portant sur les compétences de lecture et de compréhension à l'école primaire (*IGLU*)¹ attestent qu'en Allemagne, à l'issue de la quatrième classe, les compétences en lecture et en orthographe se situent à des niveaux supérieurs à la moyenne et qu'ils sont relativement homogènes. Néanmoins, dans six autres pays, un nombre significativement plus important d'élèves du primaire atteint un niveau de compétence maximal en lecture. Par ailleurs émerge, dès la fin de l'école primaire, un groupe de 10 % d'élèves qui ne dépasse pas le niveau de compétence minimal. Les enfants des classes socialement défavorisées ou issues

1. *IGLU : Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.*

de l'immigration, surtout lorsque les deux parents sont nés à l'étranger, sont surreprésentés dans ce groupe. Cependant, la corrélation entre compétence en lecture et origine sociale est nettement moins forte à l'école primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, corrélation pour laquelle les comparaisons internationales concèdent à l'Allemagne une peu glorieuse première place, s'agissant des élèves de quinze ans testés dans le cadre de l'enquête PISA (quatre-vingt-dix points d'avance pour les élèves allemands dont les parents possèdent plus de cent livres comparés aux familles possédant moins de cent livres, trente-neuf points en moyenne pour les autres pays).

EN AMONT ET EN AVAL DE L'ÉCOLE PRIMAIRE : LES PASSAGES

L'efficacité d'un système scolaire dépend de sa capacité à faire acquérir à long terme de manière progressive et continue des savoirs et des savoir-faire. S'agissant des processus d'apprentissage à l'école primaire, les conditions de continuité et de progressivité ne sont pas optimales en Allemagne, que l'on se situe en amont ou en aval de ce palier.

Les *Kindertagesstätten* (jardins d'enfants) relèvent de l'aide à l'enfance et sont organisés selon le principe de subsidiarité : l'État laisse la priorité aux institutions non étatiques. Deux tiers des jardins d'enfants sont gérés par des institutions privées, principalement par les Églises ou des organismes de bienfaisance, un tiers seulement par les villes ou les communes. Leur fréquentation est facultative et payante. Depuis 1996, chaque enfant âgé de trois ans a légalement droit à une place en jardin d'enfants. Alors que dans l'ancienne RDA, cette exigence était satisfaite à cent pour cent, les anciens Länder de la République fédérale continuent à afficher un déficit dans ce domaine. Le jardin d'enfants à l'allemande se concentre traditionnellement sur la prise en charge et la socialisation des enfants, l'apprentissage social et le soutien aux familles. Ce n'est que très récemment qu'ont été élaborés dans les seize Länder des programmes prévoyant l'instauration de cycles d'apprentissage sur plusieurs années. Dans le cadre de la réforme du système éducatif dans les années 1960, on avait envisagé d'arrimer le préscolaire au primaire pour une ou deux années par le biais d'institutions passerelles. Pour des raisons de coûts, ces expérimentations ont été abandonnées dès les années 1970. Depuis, la continuité entre jardin d'enfants et école primaire doit être assurée principalement par la concertation sur le terrain entre éducateurs et instituteurs.

Une majorité de Länder appliquent le critère de la « maturité scolaire » (*Schulfähigkeit*) pour scolariser les enfants, en clair, les capacités physiques, affectives, sociales, langagières (à Hambourg et en Hesse) permettant de réussir à l'école. Des enfants d'âge scolaire, mais n'ayant pas la « maturité nécessaire » font l'objet d'un soutien socio-pédagogique dans le cadre d'institutions spécia-

lisées et entrent avec un retard d'une année à l'école primaire. Actuellement, 5 % des enfants sont touchés par ce dispositif, avec des variations importantes selon les Länder. Plusieurs modifications de la loi scolaire ont permis, depuis 1997, de développer dans tout le pays la scolarisation précoce d'enfants plus jeunes. Sept Länder ne se réfèrent plus qu'à l'âge des enfants, limitent les scolarisations différées à des cas exceptionnels et renoncent aux dispositifs spécifiques de préparation des enfants à la scolarisation. Depuis plus de dix ans, on expérimente dans quinze Länder un modèle de scolarisation qui fait fi de la « maturité scolaire », qui prend en compte tous les enfants par une approche intégrative, et qui permet aux enfants de passer une ou deux années dans les deux premières classes de l'école primaire. Dans quatre Länder, ce schéma est devenu à présent la règle, dans d'autres Länder il est seulement appliqué dans certaines écoles. Ces expérimentations sont néanmoins freinées par un contexte visant à réduire le nombre d'enseignants pour tout ce qui touche à l'innovation.

Après quatre années d'école primaire dans quatorze Länder, six années à Berlin et dans le Brandebourg, lors du passage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (*Sekundarstufe I*) intervient le processus de sélection le plus important du système éducatif allemand. Selon les Länder, il faut choisir entre deux ou six types d'écoles secondaires. À côté des types traditionnels d'école, la *Hauptschule* (école secondaire), la *Realschule* (collège d'enseignement secondaire), le *Gymnasium* (lycée), on trouve les nouveaux types d'école des nouveaux Länder, comme la *Mittel-* ou la *Regelschule* (collèges d'enseignement secondaire) offrant plusieurs filières de formation. La démocratisation du système éducatif a eu comme conséquence, à partir de 1960, un développement des *Realschulen*, des *Gymnasien* et des certifications afférentes, aux dépens des *Hauptschulen*. Alors que les pourcentages des élèves originaires de différentes couches sociales se sont relativement équilibrés pour ce qui concerne la *Hauptschule*, les inégalités pour l'accès au lycée se maintiennent, voire s'accroissent, favorisant les enfants de parents ayant fait des études supérieures. Une tendance apparaît clairement : l'examen terminal à l'issue de la 10^e classe devient le seuil minimal de certification.

En droit, ce sont les parents et l'école primaire qui de conserve choisissent l'école secondaire pour l'enfant. Dans une majorité de Länder, les vœux des parents sont déterminants et l'enfant peut être accueilli dans le type d'école souhaité, même contre l'avis émis par l'école primaire. En cas d'échec de l'enfant, un « transfert » vers un autre type d'école secondaire est possible. Dans certains Länder sont prévus, en cas de désaccord, une concertation approfondie avec les parents et une mise à l'essai, ou même un examen d'entrée. Pour les parents, le choix du type d'école secondaire constitue avant tout un enjeu lié au maintien du statut social : à compétences égales des enfants, possibilité de choix différents de la part des parents.

Après le passage dans l'enseignement secondaire, les compétences des élèves évoluent différemment en fonction du type d'école, même quand les

données relatives à l'intelligence, aux connaissances ou à l'origine sociale sont comparables. Les différents types d'écoles secondaires, socialement homogénéisées, fonctionnent comme des milieux générant les différences. Au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire, les interactions entre les compétences diminuent. On enregistre en outre de nombreux changements de type d'école, dans la plupart des cas dans une perspective de moindre ambition.

Cette prédétermination précoce des élèves est contestée. Ceux qui s'y opposent voudraient que les élèves restent plus longtemps ensemble pour favoriser l'intégration sociale : laisser ouvert le choix de l'école secondaire, au moins jusqu'à l'âge de douze ans, permettrait d'associer l'enfant à ce choix et d'émettre un pronostic mieux fondé sur son devenir scolaire. Il n'en reste pas moins que, dans les Länder, la tendance est à la sélection précoce. Tous les dispositifs regroupant l'ensemble des enfants à l'entrée dans l'enseignement secondaire – cycle d'orientation et de détermination – sont, quand ils existent, progressivement supprimés sur l'ensemble du territoire.

MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATION

L'enseignement à l'école primaire poursuit des objectifs multiples d'un double point de vue. En premier lieu, elle entend encourager le développement de la personnalité des enfants et favoriser leurs capacités cognitives. Ils doivent prendre plaisir à apprendre et développer une image positive d'eux-mêmes : se focaliser exclusivement sur l'amélioration des performances ne serait pas, en conséquence, compatible avec ce double objectif. En second lieu, l'enseignement doit conduire tous les enfants à la meilleure qualification possible et en même temps contribuer à réduire les écarts entre les performances des élèves. Toutes les classes de l'école primaire ne sont pas à cet égard des classes optimales.

En général, les objectifs de l'enseignement sont trop complexes pour pouvoir être atteints par une approche pédagogique unique. L'instruction pilotée par l'enseignant, mais centrée sur l'élève – à ne pas confondre avec l'enseignement magistral traditionnel ! – favorise la construction d'un savoir en réseau. Pour que le savoir scolaire ne fonctionne pas en circuit fermé ou devienne inopérant, il faut parallèlement favoriser le transfert par des tâches concrètes ou par la résolution de problèmes pratiques de la vie quotidienne. Les élèves doivent également être mis en situation de piloter leur apprentissage et de se construire un système de valeurs. Favoriser l'auto-apprentissage implique qu'il existe des espaces pour décider de manière autonome des objectifs, des contenus et des modes d'apprentissage. À cet effet, l'école primaire allemande a développé un large répertoire méthodologique, notamment les travaux libres, la pédagogie du projet sur une semaine, l'enseignement par ateliers. Le pluralisme méthodologique en matière pédagogique est également un des aspects de

« l'ouverture » exigée par la recherche et par beaucoup de programmes scolaires, mais que l'on ne peut pas réduire à cela. Il est essentiel pour cette approche de mettre les élèves en capacité de participer à la programmation et à l'élaboration des contenus de l'enseignement. Précisons que seule une petite minorité d'enseignants met en œuvre ces exigences des programmes.

Compte tenu de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants, la différenciation et l'individualisation constituent, depuis la réforme du primaire, le cœur de la pédagogie à l'école primaire. Les élèves faibles ne doivent pas perdre pied, les plus performants doivent être stimulés. Des options supplémentaires doivent susciter l'intérêt et la motivation. Dans la perspective d'un apprentissage commun à tous, cette offre doit être limitée dans le temps et s'inscrire, si possible, dans le cadre d'une pédagogie différenciée au sein du groupe classe. Le regroupement par groupes de niveau n'existe que pour le soutien.

On ne sait toujours pas comment faire pour que les enfants des groupes à risque réussissent mieux dans leurs apprentissages à l'école, en clair, les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, les enfants de milieux socialement défavorisés, les enfants issus de l'immigration ou de langue maternelle étrangère. Il semble que des programmes de prévention et de soutien soient indispensables dès la période préscolaire. Mais les élèves particulièrement doués doivent également être mieux stimulés. Pour les enfants présentant des handicaps ou nécessitant un suivi relevant de l'enseignement spécialisé, l'intégration dans les classes normales est possible dans tous les Länder.

En Allemagne, on distribue deux fois par an des bulletins. À l'école primaire, l'évaluation prend la forme d'une appréciation orale ou d'une note chiffrée de 1 à 6, 1 (très bien) étant la meilleure note. Les appréciations orales relèvent de critères individuels : chaque enfant est évalué par rapport à lui-même et à ses prestations antérieures, et on peut lui fournir des informations très précises ainsi que des conseils en matière de soutien. La notation chiffrée renvoie à un critère objectif : elle constate dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Lorsque ces notes sont communiquées, elles établissent au sein de la classe une hiérarchie des performances. Ce qui explique, même si ce n'est pas pédagogiquement souhaitable, qu'elles se prêtent aux comparaisons sociologiques. Après la réforme de l'enseignement primaire, l'abandon de la notation chiffrée au début de l'école primaire a été effective dans tous les Länder ; elle était possible à titre dérogatoire jusque dans la quatrième classe, mais a été depuis limitée à la première classe. Par rapport aux enfants ayant fait l'objet d'une appréciation orale, les enfants de classes ayant eu des notes chiffrées s'avèrent plus anxieux en situation d'évaluation sommative et plus sensibles à la motivation extrinsèque. Pour la notation, les enseignants se réfèrent au niveau de leur classe, ce qui fait que les notes chiffrées retenues pour décider du choix de l'école secondaire ne sont pas comparables d'une classe à l'autre. Pour remédier à cet état de fait, des supports sont élaborés à l'échelle du Land pour permettre les comparaisons et garantir l'équité.

TROIS CHANTIERS DE RÉFORME

L'école allemande ferme traditionnellement ses portes tous les jours à midi. Pour répondre aux demandes des familles, on a instauré des plages de suivi des élèves avant et après les cours. Dans le cadre du « programme d'investissement pour l'avenir de la formation et du suivi éducatif » ont fleuri sur l'ensemble du territoire des écoles primaires ouvertes toute la journée. À l'intérieur de l'école, cela suscite une véritable dynamique : une coopération plus intense et un développement des écoles par le biais de projets d'école. Les enfants bénéficient ainsi de possibilités d'apprentissage accrues.

En 2004 ont été arrêtés des référentiels pour deux disciplines, l'allemand et les mathématiques, qui fixent les objectifs pour la fin de la quatrième classe et qui les explicitent par des exemples concrets de tâches à effectuer.

Étant donné que l'école primaire doit répondre à de nouvelles exigences en matière de qualification, de nouvelles disciplines, de nouveaux contenus d'enseignement doivent y trouver leur place. La construction européenne a contribué à impulser l'apprentissage précoce des langues. L'enseignement des langues à l'école primaire se concentre sur l'anglais et plus rarement sur le français. Les ordinateurs sont utilisés à l'école primaire, notamment pour l'individualisation de l'apprentissage, pour écrire des textes, pour le recueil d'informations et pour la communication avec d'autres classes primaires.

En réaction aux résultats médiocres des écoles allemandes dans les comparaisons internationales, les Länder sont convenus de participer à d'autres enquêtes et de concevoir, de valider et de développer des référentiels de formation pour l'ensemble de la République fédérale. En prenant appui sur les modèles scandinaves qui privilégient le pilotage par l'« *output* », on espère améliorer le niveau de performance du système éducatif allemand, et on envisage de mettre en place un dispositif national de veille du système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

BAUMERT J., TRAUTWEIN U. & ARTELT C. (2003) : Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Editeur): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, pp. 261-331.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION (1997) : Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BOS W. u.a. (Hrsg.) (2003) : Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

BOS W. u.a. (Hrsg.) (2004) : IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

BRÜGELMANN H. (1998) : Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann H., Fölling-Albers M. & Richter S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze: Friedrich, pp. 8-42.

BURK K., SPECK-HAMDAN A. & WEDEKIND H. (Hrsg.) (2003) : Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule, Tom. 116. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband.

CORTINA K. S. u.a. (Hrsg.) (2003) : Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Nouvelle édition, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

DITTON H. (1992) : Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozial-räumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim: Juventa.

EINSIEDLER W. u.a. (Hrsg.) (2005) : Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

EINSIEDLER W. (2003) : Unterricht in der Grundschule. In: Cortina u.a., pp. 285-341.

EINSIEDLER W. (2005) : Grundlegende Bildung. In: Einsiedler u.a., pp. 217-228.

FAUST-SIEHL G. & SPECK-HAMDAN A. (Hrsg.) (2001) : Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 111. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband.

FAUST G. (2005) : Übergänge in den Sekundarbereich. In: Einsiedler u.a., pp. 291-296.

FAUST G. (prochainement) : Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern – eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Hinz, R. u.a. (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an : Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken! Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

GÖTZ M. & SANDFUCHS U. (2005) : Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler u.a., pp. 13-30.

HOLTAPPELS G. (2005) : Grundschule mit erweitertem Zeitrahmen: Halbtagsgrundschule und Ganztagsgrundschule. In: Einsiedler u.a., pp. 77-81.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (1970) : Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss vom 2.7.1970).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005) : Bildungsstandards. <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm>, Abruf 27.11.2005.

ROSSBACH H.-G. (2003) : Vorschulerziehung und Grundstufe. In: Cortina u.a., pp. 252-284.

ROSSBACH H.-G. (2005) : Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In: Einsiedler u.a., pp. 176-181.

SCHORCH G. (2005) : Computergestütztes Lernen in der Grundschule. In: Einsiedler u.a., pp. 407-414.

VALTIN R. (2002) : Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim: Juventa.

VOSS B. & REITER S. (2005) : Fremdsprachliches Lernen. In: Einsiedler u.a., pp. 508-519.

WEINERT F. E. (2001) : Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten (1998). Wieder abgedruckt in: Melzer W. & Sandfuchs U. (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim: Juventa, pp. 65-86.