

*Heike Deckert-Peaceman und Anja Seifert*

## **Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung?**

### **Einführung**

Die in diesem Buch aufgeworfenen Diskussionen und Fragen einer Neuverortung der Grundschulpädagogik nehmen ihren Ausgangspunkt in den theoretischen Überlegungen und Konzepten, die in dem Klassiker *Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung von Bildung* von Ilse Lichtenstein-Rother und Edeltraud Röbe, der seit seiner Ersterscheinung im Jahre 1982 immer wieder neu aufgelegt wird, formuliert werden. Sie knüpfen damit an eine kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft an, die das Pädagogische nicht auf seine Funktionalität reduziert, sondern auf der Suche nach seiner eigenen Wertigkeit ist. Ist der pädagogische Raum die Grundschule, dann geht es immer auch um die kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung von Kindern.

Das Buch *Grundschule* von Lichtenstein-Rother/ Röbe setzte sich intensiv mit den Herausforderungen der zweiten Reformzeit der Grundschule in den 1970ern auseinander. In dieser Zeit wurde die Volksschule aufgeteilt in eine Grund- und Hauptschule mit unterschiedlichen Zielen und Aufgaben sowie bildungspolitischen Erwartungen. Mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates wurde der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich damals zum Anlass für Reformen, die Ende der 1990er Jahre wieder aufgenommen wurden und bis in die Gegenwart des 21. Jahrhunderts andauern. Fragen nach Beginn und Länge der gemeinsamen Schuldauer sind hier damals wie heute aus Sicht von Bildungspolitik und Fachwelt nicht eindeutig zu beantworten, genauso wenig wie Fragen nach einer Grundsicherung von Bildung und Herstellung von Bildungsgleichheit. Bereits im Vorwort der 1. Auflage verweisen die Autorinnen anknüpfend an die damalige Bildungsreform in prägnanter Weise darauf, dass die Grundschule sich, verstärkt mit den Antinomien der Grundschule auseinandersetzen müsse:

„In jeder Epoche der Umgestaltung des Bildungswesens treten die Antinomien, die Schule immer beinhaltet, besonders ins Zentrum. Für die Grundschule geht es dabei vor allem um die Spannung zwischen Kindorientierung und genormten Anforderungen, zwischen pädagogischem Auftrag und gesellschaftlicher Verpflichtung, zwischen einem für alle gemeinsamen Ziel der Grundlegung der Bildung und der

großen Unterschiede im Entwicklungsstand der Kinder zu Beginn der Schulzeit. Was Schule für Kinder beinhaltet, hängt entscheidend davon ab, wie die Lehrerinnen und Lehrer Tag für Tag diese Antinomien in pädagogisch fruchtbare Situationen umsetzen.“ (Lichtenstein-Rother/ Röbe 2005, S.11)

Das Buch *Grundschule* ist hierbei aus einem Forschungsprojekt mit dem Titel *Grundlegung des Lernens* entstanden. Im Rahmen des damaligen Grundlagen- und Praxisforschungsprojektes wurden umfangreiche teilnehmende Beobachtungen (teilweise in videographischer Form) durchgeführt sowie Dokumente ausgewertet. Insgesamt wurden ca. 600 Unterrichtsstunden in der Grundschule aufbereitet, um zwei leitende Forschungsfragen zu beantworten:

„1. Wie muss die Lern- und Lebenssituation Schule strukturiert sein, wenn sie auf ein humanes, wertorientiertes, selbstverantwortliches, individuelles und gesellschaftliches Leben grundlegend vorbereiten soll? 2. Ist es möglich, die allgemeine Zielsetzung der Neukonzeption des Bildungswesens so umzusetzen und zu konkretisierten, dass sie tatsächlich vom ersten Schultag an die Lernsituationen der Schulkinder und das Erziehungshandeln der Lehrkraft bestimmt und strukturiert?“ (Lichtenstein-Rother/ Röbe 2005, S.11)

Deutlich wird bereits im Hinblick auf die erste Fragestellung, dass auch dreißig Jahre später, keine befriedigende Antwort von Seiten der gegenwärtigen Theorie und Praxis von Grundschule vorliegt bzw. Antworten, wenn überhaupt vorhanden, ambivalent bleiben.

## I.

Lichtenstein-Rother/ Röbe knüpfen in ihrem Buch *Grundschule* bewusst an den Bildungsbegriff einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik an, der auch in nachfolgenden Einführungen in die Grundschulpädagogik mit Verweis auf die beiden Autorinnen weiter tradiert wird. So charakterisiert etwa Einsiedler im *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* Bildung in dieser Tradition:

„Bildung reflektiert das Verhältnis des Subjekts zur Welt, erlaubt ein Verständnis der eigenen Person und des Standes der Person in der Welt. Bereits die Grundschule bemüht sich um ein Aufschließen für geistige, sittliche und soziale Orientierungen und um die Sinnperspektive des Handelns und Lernens. Bildung ist ein durch Personalität, Bewusstseinserschließung und soziale Verantwortung gekennzeichnete Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins.“ (Einsiedler 2011, S.213)

Der benutzte Terminus „Grundlegung der Bildung“ knüpft an die in der Gründungszeit der Grundschule entstandene Forderung nach grundlegender Bildung an (vgl. zum Begriffspaar Schorsch 1998, S. 140ff.) Seitdem erfüllt

diese Schulform „die im Grundgesetz, in den Landesverfassungen und in den Schulgesetzen der Länder festgelegten Bildungs- und Erziehungsaufgaben. Ihre Ziele sind die Vermittlung grundlegender Bildung und die Realisierung eines gemeinsamen Bildungsganges für alle Kinder.“ (Topsch 2004, S. 10) Edeltraud Röbe verweist darauf, dass sich der Unterricht in der Grundschule nicht auf ein Erteilen von Lektionen beschränken dürfe, vielmehr dass „Grundschule mehr als Unterricht“ sei (vgl. Röbe 1997) und stets eine „Grundlegung schulischen Lernens unter pädagogischer und didaktischer Perspektive“ (Lichtenstein-Rother/ Röbe 2005, S. 139) erfolgen müsse. Grundlegung der Bildung in der Grundschule geht in einem geisteswissenschaftlich orientierten Bildungsverständnis weit über eine „Vermittlung elementarer Fähigkeiten“ in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht hinaus. Damit geht ein hoher Anspruch einher, der an die Grundschule gestellt wird, eine gleichzeitige „Verbindung von Mindestqualifikationen und Allgemeinbildung“ (Einsiedler 2011, S. 215) bei allen Kindern anzubahnen, der den „Prozess des systematischen Aufbaus der Basiskompetenzen“ (Einsiedler 2011, S. 215) stets überschreitet. Der benutzte Terminus „Grundlegung der Bildung“ knüpft hierbei an die in der Gründungszeit der Grundschule entstandene Forderung nach grundlegender Bildung an (vgl. zum Begriffspaar Schorch 1998, S. 140ff.). Seitdem erfüllt diese Schulform „die im Grundgesetz, in den Landesverfassungen und in den Schulgesetzen der Länder festgelegten Bildungs- und Erziehungsaufgaben. Ihre Ziele sind die Vermittlung grundlegender Bildung und die Realisierung eines gemeinsamen Bildungsganges für alle Kinder.“ (Topsch 2004, S. 10) Nach Tenorth (2005) kann es einen gemeinsamen Bildungsgang für alle Kinder jedoch nicht geben, weil er das Verhältnis von Einheit und Differenz im Bildungsprozess ausblendet. Seiner Ansicht nach müsste eine Einigung auf das Minimum grundlegender Bildung erfolgen, unabhängig vom Spannungsfeld der Grundschule zwischen Fördern und Auslesen. Demnach würde der Anspruch aufgegeben, einen gemeinsamen Bildungsgang bis Klasse 4 zu etablieren, um darauf folgend, nach Leistung zu selektieren. Vielmehr würde der Begriff der grundlegenden Bildung als Programm jenseits der institutionellen Struktur Maßgabe für die Steuerung sein. Tenorths Analyse ist jedoch von der Kompetenzerwartung gegenüber älteren Schülern bzw. Erwachsenen dominiert. Es fehlt der systematische Bezug auf die Besonderheit der kindlichen Weltbegegnung und Herausforderungen des Anfangs systematischen Lernens in einer Institution.

Die Grundschule bei Lichtenstein-Rother/ Röbe ist ein Bildungsort, an dem Lernen in seiner expliziten Form als selbstgesteuertes, zielorientiertes Lernen, worunter auch die Freie Arbeit und das Freie Spiel gefasst werden können, gleichberechtigt neben angeleiteten Lernprozessen stattfindet und sich

gleichermaßen kommunikative, soziale Formen und Inhalte des Schullebens ereignen. Die Grundschule bleibt jedoch zudem bei allem Anspruch, die Kinder in ihren individuellen Lernprozessen zu begleiten, stets vorrangig ein gemeinsamer und gemeinschaftsbildender Ort (vgl. Lichtenstein-Rother/Röbe 2005, 139ff.). Eine so verstandene Grundschule ist gleichermaßen ein Lern-, Handlungs- und Lebensraum, ein Ort der gelebten sozialen und demokratischen Erziehung.

„Sozialerziehung als pädagogische Idee und Zielorientierung hat in der Schule [jedoch, Einfügung Hrsg.] nur dann eine Realisierungschance, wenn sich diese als Modell für Zusammenlernen, Zusammenarbeiten und Miteinanderleben versteht. Im pädagogischen Raum der Schule erfährt und übt sich die nachwachsende Generation in Situationen der Selbst- und Mitbestimmung, der Selbstgestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten, die bereits mit den Erstsituationen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens außerhalb der Schule in einem strukturell-stimmigen Zusammenhang stehen.“ (Röbe 1994, S. 179f.)

Die Grundschule hat sich in den letzten Jahrzehnten als ein eigenes didaktisch-methodisches Handlungsfeld mit eigener Stufendidaktik, die in alle Lernbereiche der Grundschule hineinwirkt (vgl. Einsiedler u.a. 2011, S. 17) verstanden und weist als spezifisch grundschulpädagogisches Handlungsfeld eigene Konturen auf. Die Herausforderung, eine spezifische Primarstufendidaktik zu verfolgen, um ein „Lehren und Lernen unter Berücksichtigung und in Abhängigkeit von schulstufenspezifischen Besonderheiten“ (Götz 2004, S. 182) zu ermöglichen, ist in den letzten Jahren indes zunehmend schwierig geworden. In den neuen Bildungsplänen tauchen, beispielweise in Präambeln und Einführungen, reformpädagogische Formulierungen und Anknüpfungspunkte an einen Humboldtschen Bildungsbegriff auf, um sich anschließend in nachfolgenden Teilen isoliert davon in einem technokratischen Sprachduktus mit Kompetenzerwartungen und Bildungsstandards und damit Vorstellungen einer normierten Entwicklung in bestimmten Zeitabständen zu beschäftigen. Das Gros der derzeitigen Steuerungsmaßnahmen und Projekte bzw. Initiativen zur Verbesserung der Qualität von Grundschule, allen voran standardisierte Vergleichsuntersuchungen wie VERA und IGLU, umgeht in einer vermeintlichen Wissenschafts- und Sachorientierung die relevante Frage nach der Intention und Grundlegung von Bildung bzw. nach einem eigenen Bildungsverständnis in der Grundschule und setzt dagegen primär auf Instrumente von Unterrichtsevaluation und -entwicklung in einer formalisierten Art und Weise, indem im Vorfeld definierte Kategorien und Standards festgelegt werden, die anzuvisieren sind. In Bezug auf die Evaluation und Verbesserung von Unterrichtsqualität in der Grundschule dominieren gegenwärtig eindeutig technokratische Vorstellungen, guter Unterricht zeichne sich primär durch seine Produktqualität aus, die durch Schulleistungstests und

Vergleichsarbeiten definiert, festgestellt, gemessen und verglichen werden könne. Die Bedeutung der Prozessqualität gerade im Grundschulunterricht, allen voran die Frage nach der adäquaten Gestaltung der Beziehung zwischen Grundschullehrern und Kindern in der Klasse wird zwar partiell wahrgenommen, spielt jedoch auf der Ebene der Bildungspolitik und innerhalb der Grundschulforschung als Wissenschaftsdisziplin eine eher untergeordnete Rolle. Notwendige, wenn auch normative und ethische Fragen nach Humanität und Wertorientierung erscheinen in Zeiten der „kopernikanischen Wende“ von der Input- zur Outputorientierung im Bildungswesen durch einen dominierenden Zuschnitt auf Kompetenzorientierung und Standardsicherung zuweilen gar unwissenschaftlich oder reaktionär und rückwärtsgerichtet.<sup>1</sup>

## II.

Der zweite Teil der Fragestellung des Forschungsprojektes zur „Grundlegung des Lernens“ verweist bereits auf die Bedeutung des Schulanfanges und des Überganges vom Kindergarten in die Grundschule und davon abgeleitet auf die Frage nach einer pädagogischen Übergangsbegleitung in einer „Epoche der Umgestaltung des Bildungswesens“:

„Die bildungspolitische Diskussion seit 1970 hat den Schulbeginn immer wieder in einem bisher noch nie da gewesenen Ausmaß infrage gestellt und eine Fülle neuer Perspektiven und kontroverser Lösungsvorschläge ins Bewusstsein der Öffentlichkeit, der Eltern und der Schule gerückt. Wegen der wissenschaftlichen nachgewiesenen Bedeutung des frühen Lernens sollte die Schulpflicht um ein Jahr vorverlegt werden, unterschiedlich konzipierte Versuche und Modelle sollten pädagogische und institutionelle Lösungen entwickeln.“ (Lichtenstein-Rother/ Röbe 2005, 53)

---

<sup>1</sup> Die Kultusministerkonferenz, aber auch Bildungs- und Lehrerverbände haben in Deutschland in den letzten Jahren Standards für die Lehrerausbildung formuliert, die auch den Rahmen für die Ausbildung von Grundschullehrern umreißen. Lehrerinnen und Lehrer werden hier als „Fachleute für das Lehren und Lernen“ gesehen, deren Kernaufgabe sich bezieht auf „*die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts. Sie vermitteln grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Methoden, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbstständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern.*“ (Standards für die Lehrerausbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) Neben dem dominierenden Kompetenzbereich Unterrichten, stellen Erziehen, Beurteilen, Innovieren weitere Kompetenzbereiche dar, die den Referenzrahmen der neuen Lehrerbildung dar.

Aus heutiger Sicht, die zahlreichen bildungspolitischen Reformversuche, die in allen sechzehn Bundesländern seit Ende der 1990er/ Anfang der 2000er Jahre in Bezug auf den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich diskutiert, beschlossen und erprobt werden, vor Augen – wird gerade im historischen Rückblick deutlich, dass es sich hier nicht um eine kontinuierliche Weiterentwicklung, vielmehr um „alten Wein in neuen Schläuchen“ oder um eine Art „rasenden Stillstand“ handelt, um es mit den Worten des französischen Philosophen Paul Virilio (vgl. Virilio 1992) auszudrücken. Die damals zur Erprobung eingeführte zweijährige Eingangsstufe an Grundschulen, die Einführung von Modellkindergärten und Vorklassen im Zuge eines bildungspolitischen Aktionismus wiederholen sich drei bis vier Jahrzehnte später seit den späten 1990er Jahren in den zahlreichen Reformen zum Schulanfang. Neben diversen Initiativen zur Neugestaltung des Schulanfangs in der Gegenwart, die sich historisch lediglich im postmodernen Gewand der Unübersichtlichkeit und Fragmentierung zeigen, ist als größere Neuerung der Gegenwart die Einführung der Bildungspläne für den Elementarbereich zu nennen. Bildungspläne, die bei aller Verschiedenheit und unterschiedlichen theoretischen Verortungen, den Kindergarten als Bildungsinstitution aufwerten und näher an die Institution Grundschule heranrücken lassen.

In den letzten Jahren wurde zudem das lange Zeit bestehende Desiderat zur Übergangsforschung des ersten Bildungsüberganges der Grundschule, vom Kindergarten in die Grundschule, sukzessive bearbeitet und zudem zahlreiche Modelle und Projekte zur Verbesserung des Überganges und der Übergangsgestaltung (wie Transkigs, Ponte, das Bildungshaus Baden-Württemberg, das Brückenjahr Niedersachsen u.a.) initiiert.

### **Gang durch das Buch**

Neben strukturellen, konzeptionellen oder theoretischen Überlegungen zur Gestaltung und Veränderung des ersten Bildungsüberganges vom Kindergarten in die Grundschule als einem normativen Übergang, kann gleichfalls die Bedeutung und Komplexität von Übergängen durch die Analyse von Alltagspraktiken herausgearbeitet werden. So folgt der Beitrag von Marion Aicher-Jakob mit dem Titel *Ankommen im Kindergarten* einer Einteilung in horizontale und vertikale Übergänge oder in Transitionen/Transfers und fragt weiter danach, wie Kinder in alltäglichen Tür- und Schwellensituationen im Kindergarten, diese meistern und wie sich diese ausgestalten lassen. Das Bild des Überganges im Sinne eines kulturell-bedeutsamen Überschreitens von Schwellen und eines Eintretens in die Institution Grundschule mit Insignien der Grundschule und ritualisierten Eröffnungsfeiern wird auch im sich anschließenden Beitrag von Heike Deckert-Peaceman verfolgt und vor der Folie eines kulturtheoretischen Zuganges kritisch hinterfragt. Das *Ankommen*

*in der Schule* unterliegt gerade in Deutschland komplexen Prozessen, die sich durch zahlreiche Ambivalenzen auszeichnen, so kann die vermeintlich kindgemäße Übergangsgestaltung als Ausblenden des institutionellen Charakters gesehen werden. Die Beziehung zwischen einem „pädagogischen“ und einem „nationalen Raum“ und damit die Aufnahme der Kinder erscheint in der Grundschule als eine gleichfalls schwierige wie brüchige. 5- bis 7-jährige Kinder werden nicht erst durch den Eintritt in die Grundschule zu Schulkindern, sondern begegnen der Grundschule in ihrer Funktion als aufnehmender Institution bereits zuvor im Kindergarten. Das Verfahren der Schuleingangsuntersuchungen, Schuleinschreibeverfahren sowie die der Einschulung vorgelagerten Sprachstandserhebungsmaßnahmen, die der Prävention und Kompensation von möglichen Benachteiligungseffekten dienen sollen, sind hier besonders zu erwähnen. Im Beitrag von Anja Seifert mit dem Titel *Perspektiven auf das Verhältnis von Bildung und Differenz am Schulanfang* wird deutlich, dass sich in den letzten Jahren parallel zu strukturellen Änderungen zum Schulanfang ein aufzuzeigender Dominanzdiskurs durchgesetzt hat, der „Kinder mit Migrationshintergrund“ als explizite Sonder- oder Risikogruppe der Kinder ausmacht und damit den professionellen Blick auf das individuelle Kind und das Anliegen einer vermeintlichen „Kindgemäßheit“ in einer „kindgemäßen Schule“ mit einer demokratisch-verstandenen Ressourcenorientierung verstellt und stattdessen die althergebrachten Bilder von Defizitorientierung fortschreibt und gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert. Die didaktische Antwort auf die vorhandene (sprachlich-kulturelle u.a.) Heterogenität in der Grundschule ist die Forderung nach Differenzierung und Individualisierung. „Fördern und Fordern“ heißt das Primat der Gegenwart in der schulpädagogischen Diskussion, Lehrer sollen unterrichten, erziehen, diagnostizieren, innovieren. Die Debatte um Differenzierung und Individualisierung im Unterricht zur Herstellung von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit, die in den letzten Jahren parallel zu jener der Einführung von Vergleichsuntersuchungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Grundschule (vgl. VERA-Vergleichsarbeiten) erfolgte, ist hierbei bei weitem keine neue. So hat bereits auf der bildungspolitischen Ebene der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen vor über 40 Jahren auf die große Bedeutung des individuellen Lernens und damit des „Förderns und Forderns“ aller Kinder hingewiesen:

„Die Grundsätze der Chancengleichheit und der bestmöglichen Förderung des einzelnen verlangen, dass die unterschiedlichen Interessen, Motivationen und Fähigkeiten der Lernenden von allen Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen sind. Deswegen müssen die Lernangebote so vielfältig sein, dass der Lernende seinen Bildungsweg individuell gestalten kann. Das bedeutet, dass Curricula angeboten werden, die auf die unterschiedliche Lerngeschwindigkeit und Motivationslage der

Lernenden sowie auf deren verschiedene Interessen und Lernvoraussetzungen abgestimmt sind. Diese Individualisierung ist die vordringliche Aufgabe.“ (Strukturplan für das Bildungswesen in: Lichtenstein-Rother 1980, S. 135f.)

Grundschulpädagogik agiert stets im Spannungsfeld von Individualisierung in Form einer Berücksichtigung der unterschiedlichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen der Kinder, die diese bereits vor Eintritt ins formale Bildungswesen geprägt haben, vor allem auch durch Effekte von primären und sekundären Sozialisationserfahrungen in Familie, Kindertagesstätte und vorschulischen Einrichtungen, bei gleichzeitiger Sicherung und Bereitstellung einer gemeinsamen Grundbildung für alle Kinder.<sup>2</sup> Differenzierung wird von Röbe jedoch nie in einem technischen Sinne, rein auf die Ebene der Planung und Durchführung des Grundschulunterrichtes bezogen, sondern stets im Kontext des Bildungsauftrages und Bildungsverständnisses von Grundschule verortet:

„Wie der Maßstab des Gemeinsamen nur im Horizont des schulischen Bildungsauftrags Kontur gewinnen kann, so gewinnt auch der Ansatz von Differenzierung aus diesem Bezugssystem sein Profil. Differenzierung ist nicht lediglich Hilfe für das Erreichen von Stoffzielen, sondern das permanente Sorgetragen, ob die grundlegenden Lernprozesse trag- und ausbaufähig sind. Eine so verstandene Grundlegung bezieht sich auf die Lern- und Handlungsfähigkeit innerhalb und außerhalb der Schule, auf die Gegenwart und Zukunft der Kinder.“ (Röbe in Priebe/Röbe 1992, S. 9)

Bei aller Forderung nach Differenzierung und Individualisierung, wie sie auch in den Reformen der Gegenwart, vor allem in der Einführung von Gemeinschaftsschulen und der Inklusionsdebatte deutlich artikuliert wird, bleibt weiterhin eher unbestimmt, was aus erziehungswissenschaftlicher Sicht unter Lernen verstanden wird, und wie sich Lernen bzw. Lernprozesse beschreiben lassen. Der Beitrag von Monika Sujbert beschäftigt sich mit altersheterogenen Lerngruppen und fragt danach, welchen Beitrag *Altersheterogene Kinderdyaden*<sup>3</sup> als Ort von Lern- und Bildungsprozessen leisten können. Neben einem Rückgriff auf historische pädagogische Konzeptionen (Comenius, Maria Montessori, Peter Petersen) und den theoretischen Ansätzen von Vygotskij stellt die Autorin empirische Studien zum Lernen von Kindern in

---

<sup>2</sup> So haben sich Ilse Lichtenstein-Rother und Edeltraud Röbe im Buch *Jedem Kind seine Chance. Individuelle Förderung in der Schule* anknüpfend an die Empfehlungen des deutschen Bildungsrates im Strukturplan für das Bildungswesen u.a. auch intensiv mit reformpädagogischen Konzeptionen (Maria Montessori, Celestin Freinet) auseinandergesetzt im Hinblick auf deren Ertrag für die Regelschule (vgl. Lichtenstein-Rother 1980, Röbe 1991, S.13ff).

<sup>3</sup> Der Begriff Dyade stammt aus der Psychologie und wird hier im Sinne von Lernpartnerschaft oder Lernduo verwendet.

altersgemischten Kinderdyaden vor, um anschließend auf die weiterhin bestehenden Forschungsdesiderata in diesem Kontext zu verweisen.

Aus dem Anspruch einer Differenzierung, die sich am Kind orientiert, aber die Institution in die Pflicht nimmt, ergeben sich stets direkte Konsequenzen in Bezug auf eine Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung in der Grundschule, es stellt sich die Frage nach einer individuellen Bezugsnormorientierung (das Kind an sich selbst zu messen), einer sozialen Bezugsnormorientierung (das Kind mit den anderen Kindern zu vergleichen) sowie einer Sachnormorientierung (was gibt die Sache vor). Nicht nur die neuere Motivations- und Hirnforschung liefern empirische Belege dafür, dass auf der individuellen Ebene die Selbstbestimmung des Schülers, seine Selbststeuerung und die Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit von Bedeutung sind für die Motivation, die das Kind in Schule und Unterricht zeigt. Die „Kindorientierung“ bleibt damit weiterhin ein wichtiges Anliegen und ein unvollendetes Versprechen, angesichts der Ambivalenzen von Modernisierungsprozessen, die sich ebenfalls in der Grundschule manifestieren. Auch Röbe fragt kritisch nach der Funktion der Grundschule als „Lernfabrik oder Lebensraum“ (Röbe 2000) und fordert eine „pädagogische Leistungsoffensive“ in Anbetracht der Zunahme von „gesellschaftlichem Leistungsdruck“ auch in der Grundschule als einer „vorgymnasialer Rennbahn“, gerade im Hinblick auf die frühen Selektionsentscheidungen (vgl. Röbe 2001).

Während zur Zeit der ersten großen Bildungsoffensive die Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ die signifikanten Variablen von Bildungsbenachteiligung in sich vereinte, bekommen im derzeitigen Diskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Merkmale Deutsch als Zweitsprache und Migrationshintergrund eine große Bedeutung sowie erneut das Geschlecht, nur diesmal in Bezug auf das „männliche“. Der Beitrag von Gabriele Strobel-Eisele in diesem Buch fasst anknüpfend an die Frage *Warum Jungen von sozial exklusivem Verhalten profitieren* die angelsächsische und hiesige Debatte um die „Jungenkrise“ zusammen und zeigt ferner pädagogische Gründe für einen Förderbedarf bei männlichen Schülern auf. Während lange Zeit diskutiert wurde, in welchen Fächern in koedukativen Bildungswesen Mädchen differenziert unterrichtet werden können, um bessere Leistungen zu erzielen, kann heute eher danach gefragt werden, wie eine geschlechterdifferente Sicht – gerade in der Grundschule, in der in den letzten Jahrzehnten über 90% Frauen unterrichten – adäquat die „verdeckten Lernpotentiale“ der (männlichen) Kinder, gerade im Kontext von Leiblichkeit und Bewegungslernen, zum Vorschein bringen kann.

Kinder im Grundschulalter unterscheiden sich in Bezug auf ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre Entwicklung, ihren sprachlich-kulturellen, ethnischen und religiösen Hintergrund, in Bezug auf ihre familiäre Sozialisation etc. vonei-

inander. Ebenfalls haben sich die gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens der Kinder verändert. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wird in den letzten Jahren deshalb unterschiedlich argumentiert, ob sich aufgrund einer strukturellen Veränderung der Kindheit die Grundschule verändern müsse, was sich z.B. im Diskurs um Ganztagesgrundschulen und Ferienbetreuung an Grundschulen etc. aufzeigen lässt, oder nicht. Im interdisziplinär angelegten Kindheitsdiskurs wird dieser seit den 1980/90er Jahren zudem stark bestimmt von (normativen) Zuschreibungen einer „veränderten Kindheit“ und Aussagen einer Auflösung der Lebensphase Kindheit. Die Wissenschaftsdisziplin der Grundschulpädagogik bezieht sich hierbei wahlweise auf das Bild der „veränderten Kindheit“ mit seinen Facetten der Medien- und Konsumkindheit, der Patchwork-Kindheit, der Verinselung etc. und fragt nach deren Implikationen für einen veränderten Unterricht oder führt die veränderte Kindheit selbst gar ursächlich auf die Strukturen der Institution Schule zurück. Im Beitrag *Kindheit lässt sich nicht unbegrenzt modernisieren – ein Plädoyer zur Entschleunigung der Kindheit* nimmt Luise Winterhager-Schmid relevante Argumentationslinien auf und gibt einen dezidierten Überblick über in der Gegenwartsgesellschaft vorhandenen Kindheitsbilder, Kindheitsvorstellungen und theoretischen Positionierungen innerhalb einer Kindheitsforschung, die stark sozialwissenschaftlich und sozialisationstheoretisch geprägt ist, und entlarvt zudem ein aus ihrer Sicht dominierendes Kindheitskonzept, das Kinder als „Akteure“ und damit bereits in frühen Jahren als autonome Subjekte begreift, die sich den Anforderungen der gegenwärtigen Medien- und Konsumwelt etc. aktiv stellen und sich in dieser zu rechtfinden, ebenfalls als „eine normativ aufgeladene neue Erziehungsnorm“. Diese diene letztlich einer „Beschleunigung der Kindheit“ und sehe Kinder im Grundschulalter nicht mehr als Kinder, vielmehr gleich als Jugendliche an. Die Position einer „Akteurskindheit“<sup>4</sup> steht damit diametral der zweiten dominierenden Position gegenüber, die gleichfalls in einer normativen Orientierung die Kinder vor Eigenverantwortung schütze und ein „Moratorium der Kindlichkeit“ anstrebte. Kinder, die als selbstständige Akteure gesehen werden, und damit einen Großteil der Selbstverantwortung für ihren Lebensstil und ihre (Selbst-) Bildungsprozesse tragen, stellen somit nach Winterhager-Schmid traditionelle Erwachsenen-Kind-Verhältnisse in Frage. Damit bleibt letztlich offen, welche Rolle die Erwachsenen in Bezug auf Bildungs- und

---

<sup>4</sup> Die Kindheitsforschung als „Akteursforschung“ hat den Diskurs innerhalb der wissenschaftlichen Kindheitsforschung in den letzten beiden Jahrzehnten maßgeblich geprägt und ist an verschiedenen Stellen dargestellt worden (vgl. Honig/Lange/Leu 1999).

Erziehungsprozesse der Kinder in außerschulischen und schulischen Institutionen einnehmen (sollen).<sup>5</sup>

Ambivalenzen und unterschiedliche pädagogische Leitbilder zeichnen insgesamt den Diskurs um Bildung und Erziehung in der Kindheit aus und prägen im Kern die Dauerreformaubastelle des Überganges von Elementar- zum Primarbereich. So fokussieren derzeit Bildungsprogramme und Konzeptionen auf einer bildungspolitischen und theoriebezogenen Ebene den Anschluss der bislang eher getrennt agierenden Institutionen Kindergarten und Grundschule. Legt man die Bildungspläne des Elementar- und Primarbereichs nebeneinander, so ähneln sich die Kompetenzbeschreibungen von mathematischen und sprachlichen Kompetenzen der Kinder stark in ihrem Duktus. Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von implizitem und explizitem Lernen, dem Spannungsfeld von Exploration, Erfahrungen, Lernen im Spiel und Deutungshilfe oder Anleitung durch die Erwachsenen und damit das Herstellen einer Balance von Lernprozessen durch Instruktion, Konstruktion oder Ko-Konstruktion scheint gleichermaßen für die Elementar- wie für die Primarstufendidaktik eine (noch nicht gelöste) Aufgabe darzustellen. Will man weiter die in vielen Programmen formulierte Forderung nach „Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“, die zwischen Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen und Eltern entstehen sollen, um Kontinuität in Bildungsbiographien der Kinder herzustellen, ernst nehmen, handelt es sich um eine immense Anforderung an professionelles pädagogisches Handeln, zumal Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen weiterhin unterschiedliche Ausbildungswege durchlaufen (und damit eine unterschiedliche Fachsprache und ein unterschiedliches Bildungsverständnis entwickeln) und nicht zuletzt eine unterschiedliche Bezahlung erfahren. Neben einer geforderten Begegnung der Akteure „auf Augenhöhe“ in Kontexten, die auf Belehrung und Hierarchien verzichten wollen (nicht nur in der Zusammenarbeit mit den Eltern, auch in Kooperationsgesprächen zwischen Kindergarten und Grundschule sowie in Netzwerkaktivitäten), geht es auf der didaktischen Ebene darum, Kinder bereits im Kindergarten in den wichtigen Bildungsbereichen zu fördern, ohne dabei die Schule in ihrem klassischen Gewand in den Kindergarten einziehen zu lassen. So zeigt Anna Susanne Steinweg in ihrem Beitrag mit dem Titel *Herausforderungen an den Mathematikunterricht in der Grundschule* – dort bezogen auf die Mathematikdidaktik – anschaulich auf, dass es in der Elementar- wie in der Primarstufendidaktik von großer Bedeutung sei, sich stets

---

<sup>5</sup> Aus diesem Grunde wird gefordert, den Ansatz der „Akteursforschung“ nicht zu verengen, vielmehr die Perspektiven von generationaler Ordnung und Machtverhältnissen zwischen Erwachsenen und Kindern zu thematisieren (vgl. Bühler-Niederberger 2006, S. 44; Fölling-Albers 2011, S. 163).

am individuellen Kind zu orientieren und eine kritische Distanz zu vermeintlich kindgemäßen Trainingsprogrammen und behaviouristisch-orientierten Materialien zu gewinnen, und stattdessen individuelle Denkweisen zu fördern und zuzulassen, statt zu normieren und durch spezifische Fragestellungen und Aufgabenformate einzuengen.

Gerade die Auseinandersetzung um die Entwicklung von mathematischer, naturwissenschaftlicher oder sprachlicher Literacy im Elementarbereich lassen die Grenzen zwischen einer Didaktik im Elementar- und Primarbereich zunehmend verwischen. Es handelt sich gegenwärtig mehr denn je um eine didaktische Fiktion, dass (erst) die Grundschule allen Kindern Lesen, Schreiben und Rechnen beibringe. Viele Kinder können bereits mit vier Jahren ihren Namen schreiben und finden im familiären Bereich oder im Kindergarten Zugang zur Schrift über Bücher etc. Im nächsten Kapitel von Daniela Merklinger und Mechthild Dehn zeigen diese in ihrem Beitrag *Implizite Lernprozesse am Schulanfang. Prozesse phonologischer Bewusstheit beim Diktieren eigener Texte* deutlich auf, wie bereits Kinder vor der ersten Klasse Erfahrungen mit einem funktionalen Schriftgebrauch machen können und wollen und wie diese Situationen didaktisch genutzt werden können. Entscheidend sei hierbei, dass sich dieser Prozess nicht in dem inzwischen im Kindergarten weit verbreiteten Ansatz von gezielten Übungen zur phonologischen Bewusstheit als Vorläuferfähigkeit für die Schule abspiele, sondern in einer für die Kinder sinnvollen, kommunikativen und kreativen Situation. Damit wenden sich die beiden Beiträge zu den Fächern Deutsch und Mathematik eindeutig gegen die immer noch vorhandene Tendenz zur Propädeutik im Sinne eines frühkindlichen Trainierens zur Optimierung des Schulanfangs. Ähnliches gilt für den Beitrag von Hans-Joachim Fischer, der das Potential von Bildungsprozessen im Kindesalter für den Zugang vertieft, der in der Grundschule in der Regel als Sachunterricht bezeichnet wird. Er beschreibt im Beitrag *Welterkunden und Weltverstehen in Kindergarten und Grundschule*, aufgezeigt für den naturwissenschaftlichen Bildungsvergleich, die komplexen Prozesse bei der Entwicklung von Präkonzepten durch die Eigenaktivität der Kinder im Hinblick auf eine Objektivierung der Erfahrungen. Fischer betont dabei in anschaulicher Weise die zirkuläre Struktur von Bildungsprozessen des Weltverstehens. Die exemplarisch aufgezeigten Grundstrukturen gelten hier gleichermaßen institutionenübergreifend für Kinder im Kindergarten- wie im Grundschulalter. Auch Edeltraud Röbe weist in ihren jüngeren Arbeiten daraufhin, dass in der Annäherung der beiden frühen Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule nicht nur die Grundschule als Handlungsfeld Einfluss auf die Theorie und Praxis des Elementarbereichs habe, sondern dass auch hier ein Zugewinn für die Grundschule bestehen könne:

„Die Anschlussfähigkeit der schulischen Bildungsprozesse an die vorschulischen kann als schulpädagogische Chance genutzt werden. Diese liegt wesentlich in der Besinnung auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag im Spannungsfeld von individuell kulturellem und sozial integrativem Lernen.“ (Röbe 2007, S.14)

Ambivalent bleiben damit die bisherige und die weitere Entwicklung. Die bildungspolitischen Bestrebungen im Elementarbereich (Einführung von Plänen, Konzepten, Qualitätsstandards, Zuordnung zum Kultusministerium etc.) führen zweifelsohne zu einer größeren Angleichung der beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule. Institutionen, die bislang in ihrer Genese und ihrem Selbstverständnis unabhängig agierten, nähern sich einander an und verlieren damit der Tendenz nach ihr spezifisches pädagogischen Profil. Gerold Scholz setzt sich in seinem Beitrag, der zugleich als abschließender Beitrag des Buches den Charakter eines Fazits trägt, folgerichtig kritisch mit den vorfindbaren Tendenzen einer *Verschulung* auseinander, um damit gleichermaßen die Mittel und Methoden der Schule nicht nur aus historischer Sicht, sondern vor allem auch in Bezug auf deren Aufgabe zur Reproduktion und Sicherung bestehender Machtverhältnisse darzustellen.

Dieses Buch ist Edeltraud Röbe gewidmet.

## Literatur

- Bühler-Niederberger, D./ Sünker, H. (2006): Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung. In: Andresen, S./ Diehm, I. (Hrsg.) (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden. S. 25-52.
- Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim.
- Einsiedler, W. (2011): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hartinger, A./ Heinzel, F./ Kahler, J./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. S.211-219.
- Fölling-Albers, M. (2011): Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hartinger, A./ Heinzel, F./ Kahler, J./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. S.161-168.
- Götz, M./ Müller, K. (Hrsg.) (2005): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Jahrbuch Grundschule. Wiesbaden.
- Honig, M./ Lange, A./ Leu, H. (1999) (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim, Basel.
- Lichtenstein-Rother, I. (1954): Schulanfang. Frankfurt.
- Lichtenstein-Rother, I. (1980): Jedem Kind seine Chance. Individuelle Förderung in der Schule. Freiburg.
- Lichtenstein-Rother, I./ Röbe, E. (1982/2004): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim.
- Priebe, H./ Röbe, E. (1992): Blickpunkt Grundschule. Bilder einer zukunfts offenen Schullandschaft. Donauwörth.

- Röbe, E. (1991): Reformpädagogische Impulse für die Weiterentwicklung der Regelschule. In: Akademie für die Lehrerfortbildung. Materialgeleitetes Lernen. München. S. 13-38.
- Röbe, E. (1992): Gemeinsames und individuelles Lernen – ein Maßstab für eine zukunfts offene Schullandschaft. In: Priebe, H./ Röbe, E. (1992): Blickpunkt Grundschule. Bilder einer zukunfts offenen Schullandschaft. Donauwörth, S. 5-11.
- Röbe, E. (1997): Grundschule ist mehr als Unterricht. In: Lompscher, J. u.a. (Hrsg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied, Kriftel, Berlin. S. 95-110.
- Röbe, E. (2000): Lernfabrik oder Lebensraum? In: Rhein-pfälzische Schulblätter 46, H 7/8, S.41-47.
- Röbe, E. (2001): Vom gesellschaftlichen Leistungsdruck zur pädagogischen Leistungsoffensive. In: Lehrer und Schüler heute. 52/H. 9; S. 250-256.
- Schorsch, G. (1998): Grundschulpädagogik – eine Einführung. Bad Heilbrunn.
- Topsch, W. (2004): Einführung in die Grundschulpädagogik. Berlin.
- Virilio, P. (1992): Rasender Stillstand. Essay. Wien.