

2.2 Pädagogische Grundfragen und Aufgaben

28| Grundlegende Bildung Wolfgang Einsiedler

Der Bildungsbegriff wurde in der deutschsprachigen Pädagogik so umfangreich und in so vielen Facetten erörtert, dass es sehr schwierig ist, die Kernmerkmale und die Aufgaben einer Bildung für die Grundschulstufe herauszuarbeiten. Die unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge zu Bildung reichen von philosophischen über soziologische und didaktisch-theoretische Perspektiven bis neuerdings zu empirisch-pädagogischen und psychologischen Forschungen. Es gibt endlose Debatten zu Bildung und Ausbildung, zu Einheit und Differenz der Bildungsgänge, zu Grundbildung für alle und „erweiterter Allgemeinbildung“ bzw. „Geistesbildung“ (Flitner) für die Eliten. Der folgende Beitrag setzt Schwerpunkte bei historischen Entwicklungen und bei den Aufgaben der Grundlegenden Bildung in der Grundschule. Außerdem wird geprüft, ob das neue Bildungsverständnis, das als „Literacy“ im Gefolge der Schulleistungsstudien PISA (Sekundarstufe) und IGLU (Grundschule) aus der angelsächsischen Pädagogik übernommen wurde, für die Konzeption eines Bildungsbegriffes für die Grundschule geeignet ist. Weil dort „Basiskompetenzen“ erfasst werden, scheint es möglich zu sein, aus diesem Ansatz Charakteristika für Grundlegende Bildung in der Grundschule zu übernehmen.

1 Historische Orientierung

Erstmals wird der Bildungsbegriff für das Schulwesen in der Zeit der Aufklärung (17./18. Jahrhundert, z. B. bei J. H. Campe, „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswezens“, 1785-1792) bedeutsam (vgl. dazu und für die folgende Darstellung die ausführlichen Texte von Dohmen 1965, Menze 1970 und Weber 1999). Bildung wird dabei nicht nur als auf das Individuum bezogener Prozess gesehen, sondern hat auch eine gesellschaftliche Dimension. „Das Aufkommen des Bildungsbegriffs steht im Zusammenhang mit der Emanzipation des dritten Standes. Bildung ... wendet sich gegen die das Menschsein einschränkenden überkommenen Herrschaftsverhältnisse“ (Menze 1970, 136). Leitbild ist der Mensch, der von Vernunft bestimmt ist und einen brauchbaren Beitrag zum Gemeinwesen leistet.

Auch der aufkommende Merkantilismus spielt für den Bildungsbegriff eine Rolle. Ziel ist u. a. der gewerblich ausgebildete Mensch, der sich aktiv an der ökonomischen Entwicklung des Staates beteiligt. Bildung ist deshalb mit berufsständischen Inhalten verbunden und soll in neu gegründeten Fachschulen und Gewerbeschulen erworben werden. Es ist für diese Zeit hervorzu-

heben, dass noch keine Trennung zwischen Bildung als Persönlichkeitsbildung und Ausbildung als berufliches Lernen erfolgt. Der Bildungsbegriff der Aufklärungspädagogik ist auch heute noch von großer Bedeutung. Er umfasst die Entwicklung der Individualität und die „Glückseligkeit“ des Einzelnen, aber auch die Einbindung in den Beruf und das Autonomiebestreben in gesellschaftlichen Prozessen.

Anfang des 19. Jahrhunderts entstand die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts (1767-1835), die einen sehr nachhaltigen Einfluss auf das Bildungswesen hatte. Humboldt plante schon früh, mit einer Theorie der Bildung eine umfassende Enzyklopädie der Wissenschaften zu vervollständigen. Im Mittelpunkt seines Bildungsbegriffes steht die Entfaltung der Individualität. Aus sich heraus soll der Mensch seine individuelle Einzigartigkeit entwickeln und zur Humanität gelangen. Bildung ist Selbstbildung: „Erstes Gesetz ist: Bilde dich selbst und nur ihr zweites: Wirke auf andere durch das, was du bist. Diese Maximen sind mir so zu eigen, als dass ich mich je von ihnen trennen könnte“ (Humboldt). Die humanistische Bildung soll durch die Auseinandersetzung mit dem Griechentum, mit Literatur und mit Ästhetik angebahnt werden. Sehr bekannt geworden sind die drei folgenden Bildungskategorien Humboldts:

- *Individualität*: Durch Bildung erfolgt die je eigene, einzigartige Ausgestaltung der persönlichen Fähigkeiten und Haltungen.
- *Totalität*: Alle Kräfte des Menschen sollen zur Ausfaltung kommen.
- *Universalität*: Der Mensch soll an allen Lebens- und Kulturbereichen teilhaben.

Aus Humboldts Bildungstheorie ist für den gegenwärtigen Bildungsbegriff vor allem relevant, dass Bildung Selbstbildung und als nie abgeschlossener Prozess zu betrachten ist. Relativiert wurde allerdings, z. B. von Weber (1999, 389) die individualistische Sichtweise des Humboldt-schen Bildungsbegriffs. Nach seiner Auffassung gehört zu ihm auch die reformerische Mitgestaltung durch den Gebildeten an den geistigen und politischen Verhältnissen.

Für die Zeit ab *Mitte des 19. Jahrhunderts* spricht man von einem *Verfall des Bildungsgedankens*. Es kommt zu einer Entwertung des Bildungsbegriffs, „indem die im Humanismus geforderte allseitige Kraftbildung zu einer allseitigen Sachbildung veräußerlicht wird und Bildung sich auf eine Summe von Kenntnissen reduziert, die man wissen muss“ (Menze 1970, 149). Nach der gescheiterten Revolution von 1848 führen restaurative Tendenzen zu einer Zweiteilung des Bildungsbegriffs. Bildung ist nicht mehr Menschenbildung für alle. Für die einfachen Leute soll eine einfache Bildung genügen, die später als „volkstümliche Bildung“ theoretisiert wird. Die „höhere Bildung“ dient dem gehobenen Bürgertum als Statussymbol, allerdings in einem eher äußerlichen Verständnis als gymnasiales Wissen und als literarisch-ästhetisches Interesse.

Nach dem 2. Weltkrieg erfolgte eine Neubestimmung des Bildungsbegriffes, die u. a. durch die unmenschlichen Vorgänge im Nationalsozialismus und im 2. Weltkrieg veranlasst war:

Es setzte sich die Auffassung durch, dass Bildung nicht wertneutral gefasst werden darf, sondern mit moralischer Verantwortung hinsichtlich der Grundwerte und des menschlichen Zusammenlebens verbunden werden muss. So gab es mehrfach Versuche, Bildung ethisch verpflichtender zu konzipieren. Als ein Beispiel seien die bildungstheoretischen Überlegungen von Litt (1947) genannt. Bildung solle nicht mehr so stark auf „Bildungsgüter“, „Bildungswerte“ und „Bildungsziele“ bezogen werden, sondern mehr auf die soziale Dimension und auf die Auseinandersetzung mit der Welt. Ziel müsse sein, dass der Mensch einen festen Halt und einen klaren Blick für Wert und Unwert erhalte. „Bildung ist jene Verfassung des Menschen, die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehung zur Welt in Ordnung zu bringen“. In den 1960er Jahren wird der Bildungsbegriff einerseits von einigen Autoren als zu verschwommen und leerformelhaft verworfen, andererseits beginnt eine inflationäre Verwendung in Begriffen wie Bildungsreform, Bildungsplan, Bildungsökonomie.

2 Unterschiedliche Bildungsbegriffe

Für die Begriffsbestimmung von Bildung waren in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Theorien der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausschlaggebend (vgl. z. B. E. Spranger, E. Weniger, H. Nohl). Spranger konzipierte einen Bildungsbegriff, der sich von Bildung als bloßem Wissen und bloßer Tüchtigkeit absetzte. Zentral für den Bildungsbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist, dass sich das Subjekt auf die kulturellen Objektivationen einlässt. Bildung hat es mit der Aufnahme der objektiven Werte zu tun, in der Bildung vereinen sich Subjekt und Objekt. Es wird wieder versucht, ein Bildungsideal zu bestimmen, das über Wissen und Fertigkeiten hinausreicht. Bildung ist „eine geistige Konstitution“ (Spranger), Bildung ist „die subjektive Seinsweise der Kultur“ (Nohl). Durch die Auseinandersetzung mit geistigen Werten und mit Kulturgütern kommt es zur Persönlichkeitsgenese.

Einen wichtigen Beitrag zur Begriffsbestimmung von Bildung leistete Klafki (1963), wobei sich bei diesem Ansatz die Nähe zur Didaktik und zum Problem der Auswahl der Bildungsinhalte günstig auswirkte. Klafki analysierte die sog. „materiale Bildung“, die einseitig auf die Beschäftigung mit Kulturgütern und mit Inhalten ausgerichtet ist, sowie die sog. „formale Bildung“, die Bildung einseitig als Schulung von Kräften und methodischen Fertigkeiten versteht. Aus dem Dilemma der beiden Fehlverständnisse kann nur die *kategoriale Bildung* heraushelfen, die auf Grundkategorien des Weltverstehens gerichtet ist und gleichzeitig die Methode des Lernens, die selbsttätige Erarbeitung der kategorialen Erkenntnisse, einschließt. „Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit erschlossen hat und dass eben damit er selbst – dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“ (1963, 44). In der „Didaktischen Analyse“ zur Unterrichtsvorbereitung werden Bildungsinhalte daraufhin befragt, ob sie Grundkategorien, Urphänomene, Grundprinzipien, Gesetze, Methoden, Haltungen erschließen.

Für die Grundschule hat Ilse Lichtenstein-Rother den Bildungsbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik fruchtbar gemacht (Lichtenstein-Rother & Röbe 1982). 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, Bewusstseinsentwicklung und soziale Verantwortung gekennzeichnete Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins. Grundschule ist nicht mehr nur Vermittlungsschule, Vorstufe zur eigentlichen Bildung. Vielmehr beginnen in der Grundschule bereits die bildenden Prozesse, die auf die „Aufgeschlossenheit für die geistdurchwirkte Welt des Lebenskreises“ der Kinder zielen (1982, 78).

Für eine Strukturierung des Bildungsbegriffs ist die Konzeption von Kößler (1997) hilfreich. Der Autor kommt zwar aus der Philosophie, die drei Facetten seines Bildungsbegriffs schließen jedoch pragmatisch und didaktisch an unterrichtliche Möglichkeiten an. Kößler bezieht sich auf die psychischen Dispositionen des Verstehens und der Einstellungen, um seine Konzeption von Bildung zu entfalten:

1. Bildung ist nicht enzyklopädisches Wissen, es kommt vielmehr auf Synthese und Integration des Wissens an, auf das Verstehen von Bedeutungszusammenhängen (Beispiel: einen ökologischen Kreisprozess verstehen).
2. Zu Bildung gehört das Involviertsein in das Wissen, eine emotional-motivationale Aufgeschlossenheit (Beispiel: Einfühlung in die Stimmung eines Gedichts).
3. Bildung erlaubt heute keine moralische Indifferenz mehr. Das Wissen muss bedeutsam werden für moralisches Argumentieren, Bildung umfasst Wertungen für die Lebens- und

Handlungsorientierung (Beispiel: Wissen über die Entstehung von Luftverschmutzung, Folgerungen daraus für das eigene Verhalten).

3 Grundbildung und Basiskompetenzen

Bereits in den 1990er Jahren haben empirisch orientierte Erziehungswissenschaftler versucht, einen Bildungsbegriff zu bestimmen, der sich nicht in „lichte Höhen“ programmatischer Vorstellungen versteigt, sondern den Bezug zu Unterrichtskonzeptionen und zu empirischen Überprüfungen des Gelernten herstellt (z. B. J. Baumert und M. Prenzel in dem Gutachten der Bund-Länder-Kommission, BLK, 1997). Es werden didaktische Konzeptionen zu fachlich-systematischer *und* lebensweltlich orientierter Bildung entwickelt sowie Vorschläge für kontinuierliche Bildung über die Klassen- und Schulstufen hinweg gemacht, z. B. Ermöglichung des Anschlusses „nach oben“ (vertikaler Transfer) und des Anschlusses in der Breite (horizontaler Transfer), und es wird gefordert, dass Bildung Prozesse der Sinnstiftung, des Weltverstehens und der moralischen Urteilsfähigkeit unterstützt.

Durch die internationalen Schulleistungsmessungen PISA und IGLU wurde in Deutschland ab 2001 ein neues Verständnis von Bildung und Grundbildung bedeutsam (Baumert, Stanat & Demmrich 2001). Die verschiedenen Ziele im Bildungsauftrag der Schule werden nicht mehr deduktiv aus theoretisch gewonnenen Dimensionen des Bildungsbegriffs abgeleitet, sondern man geht pragmatisch vor und konstruiert Testaufgaben, mit denen zentrale Kompetenzen für eine selbstständige, kulturelle Lebensführung festgestellt werden. Diese Ausrichtung führt zu einer „funktionalistischen Orientierung der Rahmen-Konzeption von PISA“ (Baumert et al. 2001, 19). Man lehnt sich an den Begriff „Literacy“ aus dem angloamerikanischen Sprachgebrauch an, meint damit aber keineswegs die bloße Vermittlung der Kulturtechniken (auch die ältere deutsche Grundschulpädagogik lehnte diese Sichtweise ab). In Literacy werden vielmehr allgemeinere Formen der Lebensbewältigung einbezogen, z. B. Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zur Teilhabe an kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen. Literacy wird auf neue und infolge des sich beschleunigenden Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft steigende Qualifikationen ausgerichtet (Baumert et al. 2001, 20).

Die Fähigkeiten, die nach diesem Theorieansatz im Literacy-Konzept enthalten sind, werden als „Basiskompetenzen“ definiert. Für Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften formulierte das PISA-Team nach Stufen geordnete zentrale Fähigkeiten als Testaufgaben, in Lesen z. B. auf Kompetenzstufe 2: „Fähig, eine oder mehrere Informationen zu identifizieren, die aus einem Text gefolgert werden können und die mit anderen Informationen konkurrieren“. Einerseits ist der Kompetenzbegriff auf fachliche Fähigkeiten bezogen, andererseits hat man die Vorstellung, über elementare Kenntnisse und Fähigkeiten hinaus Dispositionen wie Mitwirkungsbereitschaft und rationales Weltverstehens einzubeziehen. Dazu dienen in PISA auch die überfachlichen Kompetenzbereiche Problemlösen, selbstreguliertes Lernen und Kooperationsfähigkeit.

Kritiker des Bildungsbegriffs von PISA wenden ein, hier werde nur „äußerliches Wissen“ abgefragt, der Bildungsbegriff sei lediglich „instrumentell“ und anspruchsvolle Bildungsziele wie z. B. „problematisierender Vernunftgebrauch“ würden vernachlässigt.

Tatsächlich nähert sich der PISA-Bildungsbegriff einer (traditionellen) Vorstellung von formaler Bildung. Gleichzeitig muss man aber sehen, dass die abgefragten Kompetenzen in zentralen Inhaltsbereichen von Weltbewältigung angesiedelt sind. Das Herunterspielen elementarer Grundqualifikationen gegenüber hehren Zielen übergeordneter Bildungsdimensionen ist fehl am Platz, wenn man bedenkt, dass die Grundqualifikationen Voraussetzung für weiterführende Bildungsziele sind.

Mit das wichtigste Ergebnis der PISA-Tests war, dass ca. 20 Prozent der Schüler die Mindestqualifikationen nicht erreichten. Tenorth (2004, 2009) bezeichnet dies als blamables und skandalöses Versagen des Schulsystems. Kritiker von PISA, die etwas abwertend von nachgeordnetem „äußerlichem Wissen“ in den Tests und von irrelevanten „Testpunkt-Diskussionen“ sprechen, hängen offensichtlich einer abgehobenen Bildungsrhetorik an und sehen nicht, dass der Kompetenzbegriff nicht nur pragmatische Lebensführungsqualifikationen, sondern auch Aufgaben der Kultur- und Gesellschaftspartizipation und letztlich ein vieldimensionales Weltverständnis umfasst (vgl. auch Tenorth 2004, 176, der den PISA-Autoren eine fundiertes bildungstheoretisches Konzept attestiert).

Während frühere Bildungstheorien häufig standesbezogenen differente Bildungsziele formulierten, schafft der Literacy-Begriff eine breite Basis von „universalisierten“ Bildungszielen (der gegenwärtige Kompetenzbegriff umfasst auch motivationale, volitionale (willentliche) sowie soziale Bereitschaften und Fähigkeiten). „Es ist zweifellos ein pädagogisches Konzept der Grundbildung, das hier vorliegt, nicht ein standesspezifisches Begrenzungsprogramm. Es definiert das Minimum, bindet es aber zugleich als Voraussetzung und Basis in ein Kontinuum von Steigerungsformen ein“ (Tenorth 2004, 176).

Für eine Konzipierung der Grundlegenden Bildung in der Grundschule bieten die theoretischen Vorstellungen von Grundbildung und Basiskompetenzen folgende Perspektiven:

1. Das „Kerngeschäft“ des Grundschulunterrichts, die Vermittlung elementarer Fähigkeiten in der Muttersprache, in Mathematik und in den Naturwissenschaften lässt sich gut in ein übergeordnetes Literacy-Konzept einordnen, das Grundbildung in überprüfbareren Basiskompetenzen definiert und ein erweitertes Verständnis von Weltorientierung über Kulturtechniken hinaus impliziert.
2. Grundlegende Bildung in der Grundschule ist eingebunden in einen Prozess des systematischen Aufbaus der Basiskompetenzen. Es lassen sich vielfache Anschlüsse zwischen den für die Sekundarstufe formulierten Fähigkeitsprofilen und den Aufgaben des Grundschulunterrichts herstellen (z. B. „Identifizieren einer Information in einfachen Texten“ als Voraussetzung für die o. g. zweite Kompetenzstufe des Lesens).
3. Grundbildung muss in einem Kontinuum von den ersten Stufen der Grundschule bis zum 7./8. Schuljahr der Mittelstufe gesehen werden. Grundschule sollte nicht vorrangig als vier Jahre dauernde Institution mit bekannten Merkmalen wie „kindgemäß“, „übergangserleichternd“, „anschaulich“ usw. definiert werden, sondern in eine Konzeption (Theorie) von Grundbildung eingeordnet werden, die für das Kindes- und Jugendalter eine Verbindung von Mindestqualifikationen und Allgemeinbildung schafft. Statt der institutionellen Betrachtung ist eine Orientierung an „Bildungsgängen“ erforderlich. „Bildungsgänge lassen sich als institutionell eröffnete und individuell gewählte, aber prinzipiell revidierbare Optionen von Lernwegen interpretieren“ (Tenorth 2005, 29). Sie sind auf Gemeinsamkeit *und* Differenz angelegt.

4 Grundlegende Bildung in der Grundschule

„Grundlegung“ ist eine Metapher aus dem Bauwesen, die sich auf die Sicherung eines Gebäudes durch ein Fundament bezieht. Der Begriff „Grundlegende Bildung“ wurde zum ersten Mal in den Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen 1921 verwendet. Im Folgenden werden vier Grundlegungsaufgaben erörtert, mit denen in der Grundschule ein Fundament für die weiterführende Bildung in den nächsten Schulstufen geschaffen werden soll.

4.1 Gemeinsame Bildung für alle

Mit dem Grundschulgesetz von 1920 wurde in Deutschland eine Schule eingeführt, die die ungleiche Bildung für verschiedene Bevölkerungsschichten durch verschiedene Schulen für die 6- bis 10-Jährigen abschaffte. Es wurde ein doppeltes Ziel verfolgt: Zum einen wollte man die soziale Integration der Kinder aus den unterschiedlichen Schichten des Volkes. Zum anderen war eine gemeinsame Grundbildung für alle beabsichtigt, was auch in sich schloss, dass durch diese gemeinsame Bildung unterschiedliche Lernvoraussetzungen ausgeglichen werden sollten. In den 1960er Jahren kam es zu einer intensiven Diskussion darüber, ob die Grundschule mit dem Ansatz einer gleichen Bildung für alle die beiden genannten Ziele tatsächlich erreichen könne. Hauptanlass für erneute schulreformerische Überlegungen waren Ergebnisse der Sozialisationsforschung, wonach unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Kinder, die durch unterschiedliche soziokulturelle und sozioökonomische Aufwuchsbedingungen in den Familien verursacht waren, durch die Grundschule nicht ausgeglichen wurden und am Ende der Grundschulzeit eine schichtspezifische Selektion für die weiterführenden Schulen stattfand. Es wurde ein Bündel von Maßnahmen vorgeschlagen, um diese Mängel zu beseitigen: Eingangsstufe für die 5-Jährigen für bessere Startchancen; nicht gleiche, sondern unterschiedliche Lernformen als Differenzierung und Individualisierung auf dem Weg zu den gemeinsamen Bildungszielen; Orientierungsstufe für die 11-/12-Jährigen.

Da die Eingangsstufe nicht eingeführt wurde und die Differenzierungsmaßnahmen nur bedingt einen „Schereneffekt“ der Lernverläufe verhindern, bleibt das Problem der gemeinsamen Bildung für alle und der Herbeiführung eines Lernchancenausgleichs bestehen. Durch die zunehmende Heterogenität der Zusammensetzung der Grundschulklassen in vielen Regionen verschärft sich die Lage noch. Einige Gruppen, z. B. der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, sehen in der größeren Heterogenität eine Bereicherung und zusätzliche Lernchancen; für den Bereich des sozialen Lernens und der sozialen Integration dürfte diese optimistische Sichtweise angebracht sein. Es gibt aber auch skeptische Stimmen, die auf die mangelnde Erreichung der Mindestziele im kognitiven Bereich verweisen und eine verstärkte Schulung der Grundfertigkeiten in den Kulturtechniken fordern.

4.2 Gemeinsamer Grundstock

Im Kontext der Intentionen der Weimarer Grundschule von 1920 und aus prinzipieller Sicht Grundlegender Bildung spricht man auch von einem „gemeinsamen Grundstock“, der vermittelt werden soll (Brezinka 1998). Andere Formulierungen sind Mindestnorm und Mindestqualifikation oder auch „gemeinsames Sockelniveau“.

Absicht der Grundschule war es jedoch nie, die Bildungsziele auf die Mindestqualifikationen zu beschränken und leistungsstarke Schüler von weiterführenden Lernaufgaben abzuhalten oder individuelle Lerninteressen zu beschränken („gleicher Boden, aber nicht gleiche Decke“, Dahrendorf). Für den genannten Sachverhalt ist in der Didaktik das Begriffspaar Fundamentum und Additum eingeführt. Einige Grundschulpädagogen lehnen dieses Bild einer Zweiteilung der Bildungsziele ab, da es in die gefährliche Nähe eines zweigeteilten gesellschaftlichen Schichtenmodells rücke (Jaumann-Graumann 1999). Vorzuziehen sei eine Analogie, wonach es neben dem „Stamm“ gemeinsamer Mindestziele vielfältige „Verzweigungen“ anspruchsvollerer Zusatzziele gebe, die auch schon Grundschüler bewältigen können.

In jüngster Zeit wird bezweifelt, ob man am Bild des gemeinsamen Grundstockes festhalten könne. Im Zusammenhang der erhöhten Heterogenität in den Grundschulklassen und der Aufnahme auch behinderter Kinder wird diskutiert, die „Lernzielgleichheit“ aufzugeben und stattdessen ein „zieldifferentes Lernen“ im Sinne unterschiedlicher Sockelniveaus einzuführen. Dies

würde einen Bruch mit dem bisherigen Ziel einer gemeinsamen Grundbildung darstellen. Dehn (2000) fordert die Einführung eines niedrigeren Mindeststandards für sehr leistungsschwache Schüler mit folgender, motivationstheoretischer Argumentation: Diese Schüler bräuchten individuelle Bezugsnormen, die niedriger angesetzt sind als die bisherigen Lehrplanstandards der Grundschule, um individuelle Könnenserfahrungen zu machen (was sich motivational positiv auswirkt). Beobachtungen würden zeigen, dass dann große Lernfortschritte möglich seien, auch wenn im 4. Schuljahr nicht die allgemeine Bezugsnorm erreicht werde. Die Einführung eines eigenen Mindeststandards für Leistungsschwache wende den Blick darauf, den Förderunterricht für diese Gruppe zu verstärken.

4.3 Beginn der Allgemeinbildung

Es gab längere Zeit die Vorstellung, die Grundschule sei eine Vermittlungsinstanz zwischen Spielen und eigentlichem schulischem Lernen und lediglich eine Vorbereitung für die Bildungsprozesse ab der Mittelstufe des Schulwesens. Demgegenüber besteht heute breiter Konsens darüber, dass grundlegende Bildung in der Grundschule bereits der Anfang der Allgemeinbildung ist (Glöckel 1988). Die Kennzeichnung der Allgemeinbildung in der Grundschule kann man wie folgt vornehmen:

(a) In Anlehnung an die Bildungskategorien Totalität und Universalität von Humboldt gilt auch schon für die Grundschule, dass eine allseitige Förderung der unterschiedlichen Entwicklungsbereiche der Kinder erfolgen soll und die Lebens- und Kulturbereiche angesprochen werden sollen, die Grundlage für das Weiterlernen sind. Die Grundschule vermeidet eine frühzeitige Spezialisierung der Bildung.

(b) Die Grundschule führt elementar in die anerkannten „geistigen Grundrichtungen“, in die Hauptperspektiven des Weltverstehens ein, das sind die Fächer. Grundschulkindern sollen erste Erfahrungen im historischen Denken, im naturwissenschaftlichen Denken usw. machen, d. h. Grundbegriffe und Grundarbeitsweisen der Fächer kennen lernen. Die o. g. Expertise der Bundesländer-Kommission (BLK 1997) spricht von den unterschiedlichen Rationalitätsformen der Fächer. „Eine elementare Vertrautheit mit jeder dieser Denkweisen macht Allgemeinbildung aus“ (BLK 1997, 12).

(c) Nach Klafki (1992) bezieht sich das „Allgemeine“ im Bildungsbegriff auch auf die allgemeinen Probleme der Gegenwart, die nicht bestimmten Fächern zuzuordnen sind. Klafki ist der Auffassung, dass sich auch schon Grundschüler mit epochaltypischen „Schlüsselproblemen“ wie der Umweltfrage, Arbeit/Arbeitslosigkeit, Migration u. a. m. befassen sollen. Mit diesem Ansatz und mit der Zielstellung der Anbahnung „vernetzten Denkens“ tritt also neben die fachliche Bildung auch das bildende Lernen in fachübergreifenden Zusammenhängen.

4.4 Stärkung der Persönlichkeit

Grundlegende Bildung in der Grundschule beginnt zwar nicht am Nullpunkt, jedoch geht es im Anfangsunterricht in vielen Bereichen um Einführung, um solide Fundierung, um einen „guten Start“. Negative oder traumatische Erfahrungen am Anfang können sich aufschaukeln und die ganze weitere Schullaufbahn ungünstig beeinflussen. Die Bereitstellung von Bedingungen für einen „guten Start“ gilt nicht nur für die klassischen Lernbereiche, sondern auch für Lernstrategien, Arbeitshaltungen, Lernmotivation und Interessenentwicklung. Darüber hinaus haben Hilfen für die Förderung eines günstigen Selbstkonzepts und eines positiven Selbstwertgefühls große Bedeutung. Dies ist zum einen im Eigenwert der Stärkung der Persönlichkeit begründet; die Persönlichkeitsentwicklung der 6-/7-Jährigen ist oft noch labil und offen. Zum anderen hängt diese grundlegende Aufgabe mit der Wechselwirkung von Selbstkonzeptentwicklung ei-

nerseits und Leistungsentwicklung andererseits zusammen (vgl. Martschinke in diesem Band). Grundlegende Bildung darf nicht in zu enger Perspektive als kognitives Lernen im Wissens- und Fähigkeitsbereich gesehen werden, sondern bezieht sich auch auf motivationale Komponenten der Persönlichkeitsentwicklung. Das Selbstkonzept kann positive und negative motivationale Auswirkungen auf den Lernprozess haben, und umgekehrt wirken günstige und ungünstige Erfahrungen in Leistungssituationen auf das Selbstkonzept. Immer tangiert ist dabei auch das Selbstwertgefühl. Zur Stärkung der Persönlichkeit tragen Anerkennung sowie Könnenserfahrungen bei, die u. a. durch individuell abgestimmte Aufgabenstellungen ermöglicht werden. Wegen des Zusammenhangs von Lernentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung brauchen Lehrkräfte der Grundschule nicht nur eine Ausbildung in den Didaktiken der Fächer, sondern sie müssen auch ein Expertentum für pädagogisch-psychologische Prozesse erwerben.

5 Offene Fragen

Im Konzept der Grundlegenden Bildung stecken die Aufgaben des Schaffens von Grundlagen und der Befähigung zum Weiterlernen für eine kompetente Lebensführung. Es darf nicht verschwiegen werden, dass Kinder oft nicht motiviert sind für Lernziele, die sich aus diesen Aufgaben ableiten. Die Schule kennt deshalb die Schulpflicht und den Lernzwang. Es scheint, dass dieses offene Problem zwischen Lernzwang einerseits und Freiheit als Grundrecht andererseits in der (Grund-)Schulpädagogik nicht genügend thematisiert wird. Eine Ausnahme bildet der empfehlenswerte Text von Annedore Prengel (2005), in dem grundsätzlich die Paradoxien von Zwang und Freiheit, von Mindestqualifizierung für alle und freiem Lernen für individuelle, weiterführende Lernziele, von geführter Instruktion und selbstgesteuertem konstruktivistischem Lernen erörtert werden. Kinder haben ein Recht auf freie Entfaltung, das Freiheitspostulat ergibt sich auch aus den Prinzipien der Demokratie. Prengel (2005, 88) folgert aus der Antinomie von Zwang und Freiheit, dass Kinder neben den verpflichtenden Lernpensen Freiräume haben müssen, z. B. in Gestalt des offenen Unterrichts, der Freiarbeit oder selbst gewählter Interessenthemen. Die bestehenden Zwänge müssen transparent gemacht werden. „Kinder sollen klar darüber informiert sein, was sie lernen müssen, wo ihre Freiheit beginnt und aufhört. Es geht darum, elementare Essentials zu benennen, die jedes Kind lernen muss“ (a.a.O.).

Strukturell ungelöst ist in Deutschland der Anschluss der Grundlegenden Bildung vom Vorschulalter her und zur Sekundarstufe hin. Im europäischen Ausland sind diese Probleme größtenteils gemildert durch eine erweiterte Basis- oder Primarschule; in den Niederlanden z. B. umfasst die „Basisschool“ den Altersabschnitt vom 4. bis zum 12. Lebensjahr. In Deutschland gibt es erste Versuche gemeinsamer Lehrpläne für Kindergarten und Grundschule (s. Beitrag von Liebers in diesem Band). Auch ohne strukturelle Zuordnung zum schulischen Lernen hat sich in vielen Kindergärten durchgesetzt, Vorläuferkompetenzen für Lesen und Rechnen zu vermitteln (bei Lesen z. B. nicht in einem Leselehrgang, sondern in der Förderung der „Phonologischen Bewusstheit“ als Erkennen von Satz- und Wortstrukturen). – Was den Anschluss zur Sekundarstufe betrifft, ist es bisher nicht gelungen, eine kontinuierliche Förderung der ca. 20 Prozent Schüler, die laut PISA in der Mittelstufe nicht die Mindeststandards erreichen, zu konzipieren. Lediglich in einigen Bundesländern wurden integrierte Sekundarschulen eingerichtet, u. a. um eine negative Selektion dieser Schülergruppe zu vermeiden.

Literatur

Baumert, J.; Stanat, P. & Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: PISA-Konsortium: PISA 2000. Opladen, 15-68. – Brezinka, W. (1998): „All-

gemeinbildung“: Sinn und Grenzen eines Ideals. In: Pädagogische Rundschau, 52, 47-58. – Bund-Länder-Kommission (BLK) (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht“. Bonn. – Dehn, M. (2000): Beobachten und Unterrichten. Lernförderung am Beispiel Schriffterwerb. In: Inckemann, E.; Kahlert, J. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Sich Lernen leisten. Neuwied. – Dohmen, G. (1965): Die Entstehung des pädagogischen Bildungsbegriffs und seines Bezugs zum Schulunterricht. Weinheim. – Glöckel, H. (1988): Was ist „Grundlegende Bildung“? In: Schorch, G. (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Bad Heilbrunn, 11-33. – Jaumann-Graumann, O. (1999): Beitrag auf dem Symposium „Grundlegende Bildung“. Fulda. – Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim. – Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule. In: Lauterbach, R. et al. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel, 11-31. – Kößler, H. (1997): Selbstbefangenheit - Identität - Bildung. Weinheim. – Lichtenstein-Rother, I. & Röbe, E. (1982): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. München. – Litt, Th. (1947): Berufsbildung und Allgemeinbildung. Wiesbaden. – Menze, C. (1970): Bildung. In: Speck, J. & Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe. München, 134-184. – Prenzel, A. (2005): Heterogenität versus Lehrplan? In: Knauf, A. et al. (Hrsg.): Länderübergreifende Curricula für die Grundschule. Bad Heilbrunn, 81-92. – Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 169-182. – Tenorth, H.-E. (2005): Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In: Götz, M. & Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden, 17-30. – Tenorth, H.-E. (2009): Knigge, PISA, Zollverein - Über den aktuellen Sinn allgemeiner Bildung. In: Die Deutsche Schule, 101, 181-193. – Weber, E. (1999): Pädagogik - Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe, Teil 3. Donauwörth.