Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2170-7

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Einleitung

Wer sich gegenwärtig mit Theorie und Praxis der Grundschule befasst, stößt auf ein Feld unterschiedlicher Zugänge und Sichtweisen. Die Diskussion der zurückliegenden Jahrzehnte ist davon geprägt, in immer wieder neuen Facetten die Vielfalt und Heterogenität grundschulspezifischer Fragestellungen aufzudecken, die erkennen lassen, dass wir es hier mit einem hoch komplexen Gegenstand zu tun haben. Es ist deshalb schon im Ansatz unmöglich, die Grundschule schultheoretisch und didaktisch als ein geschlossenes Ganzes in den Blick zu nehmen. Es scheint vielmehr ein unvermeidbares Kennzeichen theoretischer Zugänge zum Verständnis von Grundschule zu sein, dass sie sich aspektreich und offen, suchend und prüfend auf immer neue Perspektiven einzulassen und deren Leistungen und Grenzen zu erproben haben.

Auch dieser Band will einen Beitrag zur Weiterführung der auf die Grundschule bezogenen schultheoretischen und didaktischen Diskussionen leisten. Der systematisch offene Charakter des Buches erlaubt es auch, solche Themenfelder eher randständig zu behandeln, die andernorts im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. So werden in diesem Band bewusst keine Kapitel zum Offenen Unterricht, zur Leistungsbeurteilung oder zur inneren Differenzierung aufgenommen. Auch werden die Fragen des Schulanfangs und des Übergangs in die Sekundarstufe, die Kooperation mit Kindergarten und Elternschaft, die Integration behinderter Kinder oder besondere Schulprofile nicht näher bearbeitet. Hierzu gibt es eine Fülle einschlägiger Literatur. Das Buch will auch keine Einführung in die Pädagogik und Didaktik der Grundschule geben – hierfür wurden gerade in jüngerer Zeit mehrere Buchpublikationen vorgelegt. Grundkenntnisse im Bereich schultheoretischer und didaktischer Forschung werden hier sogar ausdrücklich vorausgesetzt, auch wenn sich der Autor bemüht, die hierbei auftretenden Zusammenhänge verständlich und lesbar darzustellen.

Was dieses Buch will, ist folgendes: Es geht darum, quer zu den aktuellen wissenschaftlichen Aufmerksamkeiten die Grundschule einmal in ein anderes Licht zu stellen und Fragen zu bearbeiten, die nach Auffassung des Autors eine neue Beachtung verdienen und die erforderlich sind, um die Grundlagen einer schultheoretischen und didaktischen Begründung der Grundschule zu erweitern. Dies geschieht vor allem vor dem Hintergrund einer pädagogisch-anthropologischen Perspektive, die den kulturellen Sinn der Grundschule in ihrem Bildungsauftrag verortet sieht. Deshalb müssen die Argumentationslinien bisweilen weit über die Grundschule i.e.S. hinausgehen. Die Grundschule muss in ihrer Vernetzung mit kulturellen und gesellschaftlichen Fragen,

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

mit Medienwelten und Zeitverhältnissen, mit Fragen aktueller bildungspolitischer Trends und der Kindheitsforschung verknüpft werden, um so ihren aktuellen Auftrag – in Fortschreibung und in Abgrenzung zu ihrer Tradition – zu reflektieren und neu zu bestimmen. Auch muss es ein Anliegen sein, trotz der Vielfalt und Heterogenität der belangvollen Aspekte immer wieder auch das Grundanliegen von Schule und Unterricht aufscheinen zu lassen. So ist es unvermeidbar, dass es im Kontext der hier vorgestellten 14 Kapitel an einzelnen Stellen zu kleineren Überschneidungen kommt. Vielleicht wird dadurch in einer tröstlichen Weise sichtbar, dass grundlegende Fragen in verschiedenen Kontexten immer wieder neu auftauchen und sich so auch die Anzahl der Grundfragen am Ende doch wieder auf ein überschaubares Maß reduzieren lässt. Auch die Grundschule kann ihr Profil nur in der Aussteuerung der Dialektik von Öffnung und Grenzziehung, von Vielfalt und Integration der Perspektiven und Erfordernisse finden.

Dieses Buch bearbeitet zwei Gebiete, die für die Ausarbeitung einer modernen Theorie der Grundschule und ihres Unterrichts bedeutsam sind:

In einem ersten Teil geht es um *schultheoretische Ortsbestimmungen*, in denen der übergreifende kulturelle und gesellschaftliche Kontext reflektiert wird, in den die Grundschule und ihre Pädagogik einzuordnen ist. Dies geschieht jedoch in einer Weise, die Perspektiven für die Professionalisierung des Grundschullehrerberufs freisetzt und sich prinzipiell als anschlussfähig auch für didaktische Fragestellungen erweist. Deshalb bleiben die schultheoretischen Studien nicht auf eine analytische Sicht zur Institution Schule und ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen beschränkt. Auch in schultheoretische Überlegungen müssen tragfähige Theoreme eines Theorie-Praxis-Verständnisses von Schule und Unterricht Eingang finden.

Damit ist schon ein Topos gesetzt, unter dem die schultheoretischen Zugänge zur Grundschule geöffnet werden sollen: Das Leitziel der Grundschule, Bildungsprozesse zu erschließen, steht im Zentrum der Grundschulpädagogik. Diese Position wird in einem ersten Kapitel unmissverständlich bekräftigt. Allerdings rückt gerade in der jüngeren bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskussion ein zweiter Leitbegriff in den Blick, der einerseits ergänzend zum Bildungsbegriff, andererseits aber auch relativierend oder gar konkurrierend Aufmerksamkeit findet. Die Qualifikationsfunktion, um die es hier geht, droht den Bildungsauftrag bisweilen zu verdrängen. Als erster Einstieg in die schultheoretische Diskussion soll deshalb das Verständnis von Bildung und Qualifikation als ein dialektisches Spannungsfeld für grundschulpädagogisches Denken und Handeln geklärt werden.

Das Verhältnis der Grundschule zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld hat in der schultheoretischen Diskussion der letzten Jahre einen so breiten Raum eingenommen, dass es notwendig erscheint, einen anderen Zugriff in seinem Recht und seiner Bedeutung zu rehabilitieren: Es sind, oft mehr noch als die gesellschaftlichen Bedingungen, die *kulturellen* Implikationen, die die Arbeit

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

in der Grundschule stützen und auf die hin Bildung und Erziehung auszurichten sind. Vor allem kann durch die Rekonstruktion der kulturellen Bedeutungen schulischen Lernens der Anschluss gefunden werden an die Diskussion um die Entfaltung einer Schulkultur, die in dem Theorem einer gesellschaftlichen Funktionalität von Grundschule gar nicht als gestalterische Aufgabe reklamierbar wäre. Dennoch bleiben gesellschaftliche Einbindungen und Zwecke ein Thema. Auch hier sind deshalb zwischen kulturellen Begründungen und gesellschaftlichen Orientierungen Spannungsfelder zu erkennen, die für die Ausbalancierung der pädagogischen Arbeit in der Grundschule maßgeblich sind. Das zweite Kapitel möchte diesen Zusammenhang erhellen.

Die Grundschule stiftet in vielfältiger Weise ein neues Verhältnis zur Zeit. In ihm kommen sowohl gesellschaftliche wie kulturelle Implikationen zum Ausdruck, aber sie müssen sich auch individuell vermitteln lassen und als Bedingungen schulischen Lernens ausgestalten lassen. Hier setzen deshalb zahlreiche reformerische Bemühungen der Grundschularbeit an. Die Flexibilisierung der Zeitverhältnisse als Thema der Grundschulreform ist deshalb auch für schultheoretische Reflexionen ein wichtiges Thema und wird im dritten Kapitel entfaltet.

Das vierte Kapitel greift die wesentliche Aufgabe der Grundschule als ein Ort der Schriftkultur auf. Dabei erweist sich die Einführung in die Schrift als sehr viel mehr als eine bloße Vermittlung des Schriftspracherwerbs. Es geht vielmehr um die Ausbildung eines kulturellen Habitus, der sich in Abgrenzung zu einer Kultur der Oralität entfaltet. Literalität wird für die Grundschule zu einem zentralen Bestimmungsmoment ihres Bildungsauftrags. Dennoch verlieren Aspekte der Oralität nicht ihre Bedeutung. Am Beispiel des Memorierens und Auswendiglernens wird exemplarisch durchgearbeitet, wie spannungsvoll Literalität und Oralität einander bedingen und wie sie beide auf ihre Weise zur Ausbildung eines kulturellen Gedächtnisses beitragen.

Auch die Ausbildung rationaler Formen der Auseinandersetzung mit der kulturellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit ist in schultheoretischer Hinsicht zu reflektieren. Dass die Grundschule eine Schule des Denkens sein muss, scheint zunächst fast eine Selbstverständlichkeit zu sein. Aber bei einem näheren Blick differenziert sich diese Aufgabe in verschiedene Richtungen aus, so dass neue, in sich auch gegensätzliche und widersprüchliche Formen des Denkens sichtbar werden, die die Frage nach dem Sinn des Lernens in einer je anderen Spielart beleuchten. Das fünfte Kapitel möchte hier einige wesentliche Aspekte aufzeigen.

Schließlich gilt es in einer letzten schultheoretischen Bestimmung die Kategorie der Verantwortung zu beachten, die jede Professionalisierung des Grundschullehrerberufs begleitend abstützen muss. Die Verantwortbarkeit der Praxis in Schule und Unterricht setzt ihre Gestaltbarkeit voraus, Gestaltbarkeit wiederum Freiräume für Handeln und Engagement, Interesse und Kompetenz. Solche Kategorien benötigen die Konstruktion eines trag-

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

fähigen Verständnisses von Theorie und Praxis, vor allem hinsichtlich ihres wechselseitigen Wirkungszusammenhangs. In einer Analyse werden deshalb verschiedene Formen des Theorie-Praxis-Verständnisses unterschieden und in ihrer Bedeutung für das Selbstverständnis des Grundschullehrerberufs bewertet. Daraus erwachsen auch für die Schultheorie maßgebliche Parameter, um die Grundschule als einen Ort wissenschaftlich reflektierter und angeleiteter Praxis zu verstehen, ohne sich in den Verstrickungen funktionaler oder rezepthafter Vereinnahmungen zu verfangen.

Mit diesen sechs Zugängen zur schultheoretischen Reflexion der Grundschule wird nicht beansprucht, eine in sich geschlossene Theorie der Grundschule zu präsentieren. Wohl aber sind es sechs unerlässliche Schritte, die auch in einer noch auszuformulierenden Theorie der Grundschule zu berücksichtigen sind. Auch die Grundschule bedarf schultheoretischer Ortsbestimmungen, obschon bislang schultheoretische Arbeiten zum Gebiet der Grundschule kaum vorliegen.

Eine geschlossene Gesamtkonzeption wird auch für den zweiten Teil dieses Buches nicht vorgelegt. Die didaktischen Studien, die hier zusammengestellt werden, versuchen, sowohl einige Traditionslinien grundschuldidaktischer Orientierungen aufzugreifen und neu zu interpretieren als auch solche Themen anzusprechen, die bislang nur randständig bearbeitet wurden und eine neue Aufmerksamkeit verdienen. Auch hier geht es darum, oft verborgene Widersprüche aufzuzeigen, die einseitige Lösungen verwehren und die es erforderlich machen, Unterricht im Bewusstsein antinomischer Spannungsfelder zu konzipieren. Auch didaktische Entscheidungen sind vor dem Hintergrund langfristiger Orientierungen auszuloten, die eine rezepthafte Anwendung unmöglich machen. Nur durch die Öffnung eines weiten Reflexionshorizonts lassen sich jene Spielräume und Optionen für didaktisches Handeln gewinnen, die der Komplexität der Schulpraxis und ihrer Anforderungen gerecht werden können. Deshalb sind auch solche Aspekte anzusprechen, die nicht immer im Mainstream aktueller grundschuldidaktischer Diskussionen liegen.

Begonnen wird mit der Frage nach der Begründung und Auswahl von Themen des Grundschulunterrichts (Kapitel 7). Hier wird auf eine ältere bildungstheoretische Position zurückgegriffen, die in ihren Grundgedanken nach Auffassung des Autors immer noch geeignet ist, Inhalte auf ihre Tauglichkeit für unterrichtliche Anlässe zu prüfen. Allerdings sind die Auswahlkriterien – und dies ist das Anliegen dieses Kapitels – unter Hinzuziehung jüngerer Theoreme und Argumentationslinien immer wieder neu zu interpretieren.

Nicht im Gegensatz, sondern in Verbindung zu solchen Überlegungen gilt es in der Grundschule in besonderem Maße die Fragen der Kinder zu berücksichtigen und in die Unterrichtsarbeit zu integrieren. Diese gute reformpädagogische Tradition ist auch heute unter den Erkenntnissen gegen-

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

wärtiger Kindheitsforschung relevant geblieben und muss aufmerksam gepflegt werden, schon deshalb, weil in der Art und Weise, wie Kinder angesprochen und zum Fragen ermuntert werden, eine Konstruktion von Kindheit entsteht, die gerade unter schulischen Bedingungen leicht in Verzerrungen geraten kann. Den Blick auf die Fragen der Kinder zu richten sichert auch ab, dass das Bildungsangebot des Grundschulunterrichts seine Adressaten erreicht (Kapitel 8).

Noch einmal ein anderer Blick auf Kindheit entsteht in der Untersuchung kindlichen Sammelverhaltens. Kinder sind bereits in vieler Hinsicht Experten, gerade dort, wo sie sich aus eigenem Interesse und mit Hingabe ihren Sammlungen widmen. Hier zeigt sich auch ein methodisches Verhalten, das in der Grundschule aufgegriffen und in eigenständigen Formen der Auseinandersetzung mit Sachen und Gegenständen kultiviert werden kann. Sammeln und Ordnen können als Bereiche des Lernens entdeckt werden, in denen sich vielfältige Formen einer konkret-anschaulichen, aber auch wissenschaftlichen oder journalistisch-erkundenden Aneignung und Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Wirklichkeit ausbilden lassen. Insbesondere werden Grundschüler dazu in die Lage versetzt, am Prozess der Genese von Wissen zu partizipieren und ihn selbst mit auszugestalten (Kapitel 9).

In Kapitel 10 wird ein didaktisches Neuland betreten: Es wird skizziert, wie Prinzipien der Literalität auch auf das Medium des Bildes übertragen werden können, so dass ein neues Feld der Bildliteralität und der ästhetischen Alphabetisierung entsteht. Im Rückgriff auf Verfahren der bildenden Künste gilt es Wege aufzuzeigen, die das „Sehen lernen“ in einer für die Grundschule spezifischen Weise didaktisch neu interpretierbar machen. Es werden dadurch Umrisse einer neuartigen didaktischen Theorie der Anschauung entworfen, die sich von alten Traditionen der Grundschuldidaktik deutlich abhebt.

In den beiden nächsten Kapiteln (Kapitel 11 und 12) werden Formen des handelnden Lernens thematisiert. Während es in Kapitel 11 um die Kategorie instrumentellen Handelns geht, die grundschuldidaktisch in vieler Hinsicht zu Unrecht in Verruf geraten ist, wird in Kapitel 12 demokratisches Handeln als zentrale Kategorie des Projektunterrichts beschrieben. Mit dieser Kategorie, die eine eigene Rezeptionslinie des Projektunterrichts aufgreift, können wichtige Ansprüche an das Projektlernen gesichert und vor solchen Tendenzen bewahrt werden, die das Profil dieser Lernform immer wieder verwässern. Es wird deutlich gemacht, dass sich gerade im Projektunterricht Möglichkeiten einer gesellschaftlichen Teilhabe erproben und in erfahrungsträchtiger Weise gewinnen lassen. Die Form des instrumentellen Lernens, die in Kapitel 11 angesprochen war, taucht prinzipiell oft auch im Rahmen des Projektunterrichts auf. Wo sie sich jedoch alleinig in den Vordergrund schiebt, ruft sie die Notwendigkeit ästhetischen Lernens auf den Plan, die ebenfalls ihre partielle Berechtigung hat und deshalb angemessen im Alltag der Grundschule berücksichtigt werden muss.

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Zwei Hauptlinien didaktischen Denkens und Handelns werden in Kapitel 13 einander gegenüber gestellt und zur Skizzierung einer Didaktik der Vielfalt ineinander verschränkt: Es geht um zwei Prinzipien, die bereits an vielen Stellen der vorausgegangenen Kapitel Erwähnung fanden und nun noch einmal systematisch aufzugreifen sind. Es geht um die Prinzipien eines Lernens durch Erfahrung und eines Lernens über vielperspektivische Rekonstruktionen von Wirklichkeit, wie sie jeweils in der aktuellen didaktischen Diskussion einen breiten Raum einnehmen. Bislang wurden sie jedoch nicht in ihrem wechselseitigen Zusammenhang betrachtet, was oft auch einseitige und in ihrer Einseitigkeit wieder problematische Konstruktionen von Unterricht hervorgebracht hat. Perspektivität und Erfahrung bilden jedoch ein wesentliches dialektisches Spannungsfeld, dessen Durcharbeitung Aufgabe jeder modernen Grundschuldidaktik sein muss.

Schließlich ist in einem letzten Kapitel (Kapitel 14) noch einmal auf eine grundlegende anthropologische Bedingung jeglichen Lernens im Grundschulalter besonders einzugehen: Wo die Leiblichkeit des Kindes übergangen und missachtet wird, entstehen zahlreiche Beeinträchtigungen kindlichen Lernens. Die Berücksichtigung der Leiblichkeit wird zu einer wesentlichen Aufgabe der Grundschuldidaktik. Schwierig ist dies deshalb, weil Lernen unter den Bedingungen der Schule immer auch Formen der Entfremdung zumuten und von Kindern erwarten muss, zugunsten der Ziele des Lernens Bedürfnisse des Leibes zumindest partiell und zeitweise zurückzustellen. Es ist eine eigentümliche Aufgabe des Grundschulunterrichts, hier eine glückliche Balance zu finden und eine Vermittlung von Körper und Geist, von Leib und Seele zu versuchen. Die Beachtung der Leiblichkeit führt deshalb zurück an den Ausgangspunkt der Konstruktion von Lernprozessen in der Schule: Es müssen Brücken gebaut werden zwischen der kindlichen Lebenswelt und der Welt der Bildungsansprüche der Grundschule, die auch vor dem Hintergrund der Zukunft der Kinder zu bestimmen sind.

Mit solchen Fragen wird jedoch wieder ein schultheoretischer Topos berührt, nämlich der des Stellenwerts der Grundschule in ihrem Verhältnis zu Kultur und Gesellschaft. Diese kann die Grundschule nicht verändern – die Veränderung wäre eine Aufgabe der Erwachsenen, also der Lehrer und der Eltern. Wohl aber kann die Grundschule Wege öffnen in das Verstehen und Bewältigen einer Lebenswirklichkeit, sie kann Mut machen, sie sich lernend anzueignen, kann helfen, Probleme zu lösen und nicht zuletzt auch Freude vermitteln, lernend und leistend die eigene Persönlichkeit zu entfalten und dabei zu erfahren, dass es sich lohnt und Vergnügen bereiten kann, sich anzustrengen und schrittweise neue Horizonte zu erschließen.

Gießen, im September 2006
Ludwig Duncker

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

I.
Schultheoretische Zugänge: Die Konstruktion von Spannungsfeldern und Zwischenwelten

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

1. Bildung oder Qualifikation?

Grundschulpädagogische Leitorientierungen im Wandel

Erste Überlegungen zu einer Theorie der Grundschule führen hinein in die Bestimmungen ihres Bildungsauftrags. Auch wenn der Qualifikationsbegriff heute wieder an Bedeutung gewinnt, beschreibt der Bildungsauftrag immer noch ein Fundament, auf dem das Selbstverständnis der Grundschule eine zuverlässige Abstützung findet und der gleichzeitig den Horizont ausleuchtet, auf den die pädagogische und didaktische Arbeit hin ausgerichtet werden kann und die Kategorien zu ihrer Begründung bereithält. Dies ist, wenn man den Gesamtzusammenhang der Schulgeschichte betrachtet, keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Die Volksschule des 19. Jahrhunderts, aus der nach Gründung der Weimarer Republik die Grundschule hervorgegangen ist (vgl. Rodehüser 1987, Wittenbruch 1995, Götz/Sandfuchs 2005), hatte ihre Arbeit nicht mit dem Bildungsbegriff begründet – dies war vor allem der gymnasialen Schulbildung vorbehalten, weshalb sich der Begriff der Bildung im 20. Jahrhundert immer wieder gegen den Vorwurf elitärer Vereinnahmung zur Wehr setzen musste.

Mit der Weimarer Verfassung 1919/1920 wurde der Bildungsbegriff auch für die Grundschule reklamiert, allerdings zunächst nur in einer politisch-sozialen Bedeutung. Mit der Grundschule wurde erstmals eine Schule *für alle Kinder* eingerichtet und das Recht auf Bildung zu einem grundlegenden demokratischen Gut erhoben. Inzwischen hat der Bildungsbegriff eine Neuinterpretation erfahren, die Wolfgang Klafki (1994) in einer historisch-systematischen Rekonstruktion dazu veranlasst hat, die Dimensionen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als die wesentlichen Grundfähigkeiten zu benennen, die über Bildungsprozesse hervorzubringen sind. Allgemeinbildung bedeutet in diesem Zusammenhang, „ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken.“ (Ebd., S. 52).

Gleichwohl kann auch die Geschichte der Grundschule nicht allein als Geschichte der Anbindung an ihren Bildungsauftrag verstanden werden, zumal die interpretative Weite des Bildungsbegriffs, der weit über die Grundschule und sogar über alle Schulstufen und Schularten hinaus auf grundlegende Normen und Werte eigener Lebensführung weist, immer auch offene Bedeutungszusammenhänge induziert, die schwer als konkrete Zielvorgaben für das unterrichtliche Handeln dienen können. Die Weite des Bildungsbe-

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

griffs lässt das, was in der Grundschule machbar und erreichbar erscheint, oft als gering und bescheiden aussehen. Gerade die Grundschule kann nur partiell einlösen, was Bildung bedeutet und einschließt. Auch wenn die Differenz von Bildungshorizont und einlösbarem Bildungsauftrag strukturell unaufhebbar ist, hinterlässt sie bisweilen auch ein schlechtes Gewissen: Habe ich als Grundschullehrerin bzw. als Grundschullehrer meine Schüler wirklich *gebildet*? Ist das Vermitteln von Rechnen, Lesen und Schreiben bereits Bildung? Gibt es überhaupt Möglichkeiten, genau zu bestimmen, was Bildung ist und wie ein erreichter Bildungsstand objektiv gemessen werden kann? Wäre es deshalb vielleicht redlicher, statt von einem prinzipiell uneinholbaren Bildungsauftrag lieber von einem klar definierten Lernziel- und Leistungskatalog auszugehen, der in messbarer Weise jene Aufgaben diktiert, die zu bewältigen sind und die am Ende auch überprüft werden können?

Mit diesem Hinweis kommt ein völlig anderes Verständnis von Grundschule zum Vorschein, das sich weniger mit dem Bezug auf Bildung begründet, sondern auf eine Definition dessen bezieht, was eindeutig vermittelbar, als Technik beherrschbar und als Können verfügbar gemacht werden kann. Die Grundschule als Grundstufe eines gegliederten Bildungswesens hat die Anschlüsse und Übergänge zu beachten, sie gibt Schüler ab, die bestimmte Dinge können und wissen müssen, Dinge, die nachgefragt werden und die für die erfolgreiche Bewältigung des weiteren Schulwegs notwendig vorausgesetzt werden müssen. Orthografie und Grammatik, Grundrechenarten und mathematische Operationen, sinnerfassendes Lesen und diskursive Kompetenzen, auch ein Wissen und Verstehen einfacher symbolischer, sachlicher und sozialer Zusammenhänge bildet zusammengenommen ein Grundgerüst, auf dem dann die Sekundarstufe mit ihrer Fächervielfalt aufbauen kann. Ist aber die Summe dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten bereits „Bildung“? Oder kann man, um den Begriff der Bildung etwas bescheidener zu verwenden, einen abschließbaren Kanon von Elementen und Kompetenzen einer sog. „Grundbildung“ oder „Elementarbildung“ bestimmen, die eine Aussage darüber enthält, was unter angebbaren Bedingungen und Ressourcen der Grundschule als erfüllbarer Auftrag zugemutet werden kann?

Die grundschulpädagogische Fachliteratur ist voll von Vorschlägen und Versuchen, auf solche Fragen eine befriedigende Antwort zu geben. Von Ilse Lichtenstein-Rother und Edeltraud Röbe (1982 und 2005) über Josef Hendriks (1989) und Günther Schorch (1998 und 2006) bis hin zu Ursula Drews u.a. (2000), Cornelia Rehle und Pius Thoma (2003), Wilhelm Topsch (2004) und Angelika Fournès (2004) ist der Bildungsauftrag der Grundschule als zentrale Dimension ihres pädagogischen Selbstverständnisses aufgegriffen und entfaltet worden. Diese breit geführte Diskussion soll – bei aller Sympathie des Autors für diese Traditionslinie – hier nicht referiert werden. Die einzelnen Argumentationen und Positionen unterscheiden sich nur graduell, kaum prinzipiell und schon gar nicht strukturell, so dass hier ein breiter Kon-

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

sens in der aktuellen grundschulpädagogischen Diskussion zum Vorschein kommt.

Für die Bestimmung des pädagogischen Auftrags der Grundschule scheint es aber wichtig und sinnvoll zu sein, jenen bereits angeklungenen Gegensatz aufzugreifen, der einerseits die Grenzen der universellen Weite des Bildungsverständnisses markiert und andererseits jene Kompetenzen benennt, die zusammenfassend als grundschulspezifische Merkmale ihrer Qualifikationsfunktion bezeichnet werden können. Diese Diskussion führt hinein in die Frage, wie die Grundschule sich *zwischen Bildung und Qualifikation* verorten und welches Verhältnis sie zu diesen beiden Leitprinzipien finden muss.

Die Aktualität dieser Diskussion ist gestiftet durch die internationalen Vergleichsstudien über die Qualität der Bildungssysteme, die dem deutschen Schulwesen relativ schlechte Ergebnisse bescheinigt hat[1]. Durch sie wird auch für die Grundschule neu die Frage aufgeworfen, was sie tatsächlich zu leisten habe und welche Ziele für sie formuliert und evtl. umformuliert, korrigiert und präzisiert werden müssen. Dies hat auch Rückwirkungen auf die Bestimmung ihres Bildungsauftrags. Es scheint, dass sich dabei verstärkt die Aufgabe des Qualifizierens in den Vordergrund schiebt. Und dies wirft wiederum das grundlegende schultheoretische Problem auf, ob damit der Bildungsauftrag zurückgedrängt wird oder möglicherweise sogar ganz verschwindet.

Die Qualifikationsfunktion und der Bildungsauftrag der Schule

Der Begriff der Qualifikation wird hier in Opposition zum Bildungsbegriff gesetzt, obwohl er wesentlich jünger ist. Er entstammt der politischen Ökonomie, bezeichnet ursprünglich Vorgänge in der Arbeits- und Berufswelt und wurde in einer soziologisch geprägten Erziehungswissenschaft rezipiert, die vor allem in den 1970er Jahren ihren Höhepunkt hatte (vgl. Baethge 1974). Der Bildungsbegriff ist dagegen sehr viel älter, er hat vor allem im Neuhumanismus des beginnenden 19. Jahrhunderts eine breite Entfaltung erfahren, ist jedoch über die weiteren 200 Jahre in verschiedenen Schritten und Stufen weiterentwickelt worden und markiert bis heute wichtige Anliegen des allgemeinbildenden demokratischen Schulwesens (Tenorth 1994, Koch 2004).

In ihrem Gegensatz bilden Bildung und Qualifikation ein Spannungsverhältnis, in dem sie wie zwei gegensätzliche Pole eine wechselseitige Dynamik entfalten. Bisweilen treten sie aber auch in einen harten und unversöhn-

1 Stellvertretend seien hier die unter PISA, TIMSS und IGLU bekannten Studien genannt; vgl. Baumert/Blos/Watermann 1999, Baumert u.a. 2001, Bos u.a. 2003.

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

lichen Gegensatz zueinander, der eine Entscheidung für die eine oder die andere Seite abzufordern scheint. Vor solchen Entscheidungen muss überlegt werden, welches Bild der Grundschule entsteht, wenn – idealtypisch gesehen – jeweils nur einer der beiden Bezugspunkte gewählt wird. In einer pointierten Verdichtung lassen sich so die Leistungen, aber auch die Grenzen und Gefahren verdeutlichen, die mit einer je ausschließlichen Bevorzugung einer der beiden Begriffe verbunden sind. Damit kündigt sich bereits hier die These an, dass das Spannungsverhältnis von Bildung und Qualifikation nicht auf eine der beiden Seiten aufgelöst werden kann.

Eine Durcharbeitung der historischen Dimension, die zahlreiche Pendelbewegungen zwischen Bildungs- und Qualifikationsaspekten aufzeigen könnte, kann hier nicht erfolgen. Sie würde hineinführen in die Volksschule des 19. Jahrhunderts und deren Beschränkungen auf Kulturtechniken und kathechetische Unterweisung (vgl. Roeder/Leschinsky 1983, Hamann 1993), in die Reformpädagogik und deren Wiederentdeckung der schöpferischen Kräfte im Kinde (Oelkers 1989, Ullrich 1999), auch in die nun über 30 Jahre zurückliegende Epoche der Curriculumreform mit der Gegenüberstellung von offenen und geschlossenen Unterrichtsformen.[2] Auf diese letztgenannte Epoche wird allerdings weiter unten noch einzugehen sein, weil sie auch die Grundschule erreicht hat. Zunächst geht es jedoch darum, zwei idealtypisch gedachte Modelle von Grundschule einander gegenüberzustellen, um dabei in vielleicht etwas zugespitzter Weise die Leistungen und Grenzen zu verdeutlichen, die mit den Konzepten der Bildung und der Qualifikation verbunden sind.

Der Qualifikationsaspekt

Wenn wir allein dem Qualifikationsbegriff folgen, so lässt sich das Bild der Grundschule, das wir dabei gewinnen, recht anschaulich und plastisch beschreiben: In einem klar definierten Katalog von Qualifikationsanforderungen wird festgelegt, welches Wissen und welche Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit erworben werden sollen. Um dies eindeutig und unmissverständlich auszuweisen, ist es erforderlich, Interpretationsspielräume zu minimieren und Maßstäbe zu entwickeln, die es ermöglichen, die angestrebten Qualifikationen zu bestimmen und zu überprüfen. Die Entwicklung von Curricula zum Erwerb der Qualifikationen muss deshalb auch die Evaluationsverfahren berücksichtigen, die rückwirkend Einfluss nehmen auf die Formulierung der Lerninhalte: Gelehrt wird, was geprüft werden kann, die Amerikaner sagen: „teaching to the test“. Aufgabe der Lehrplanentwicklung ist es dann, ein System von verbindlichen Inhalten und Normen zu erarbeiten, die definieren, was Schulleistung ist und welche Leistungs-

2 Eine in vieler Hinsicht zusammenfassende Darstellung der Ära der Curriculumdiskussion bietet das dreibändige Curriculum-Handbuch, herausgegeben von Karl Frey (1975).

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

maßstäbe erfüllt sein müssen, um die Schullaufbahn erfolgreich zu bestehen. Eine Grundschule dieses Typs erhält ihr Profil dadurch, dass sie versucht, Planung und Rückkopplung in engmaschigen Verfahren aufeinander zu beziehen. Kriterien der Effizienz und Ökonomie sollen sie in all ihren maßgeblichen Ressourcen und Faktoren berechenbar und steuerbar machen. Die Relation von Input und Output soll optimiert und für Prozesse der Planung und Steuerung verfügbar gemacht werden. Stundentafeln, Unterrichtszeiten und Lehrdeputate werden im Sinne einer exakten Kalkulierbarkeit operabel durchdekliniert.

Die erwarteten Vorteile treten deutlich hervor: Planungssicherheit, Erfolgskontrolle und Effizienzsteigerung verdichten sich zu einem Bild, das die Ausgestaltung und systemische Ordnung von Lernprozessen mit Verfahren des Managements vergleichbar machen. Die Erzeugung von Qualifikationen wird als herstellbar begriffen. Darüber hinaus kann die Ausrichtung an nachgefragten und über gesellschaftliche Prozesse einer Konsensbildung vereinbarten Zieldefinitionen dabei helfen, weitere Anforderungen als unzulässig abzuweisen und damit einer Überforderung der Grundschule wirksam entgegenzutreten. Man muss dies durchaus ernst nehmen, da hier ein Professionalitätskonzept zugrunde liegt, das den Lehrerinnen und Lehrern eine klare Orientierung und Handlungssicherheit gibt[3]. Auch Legitimationsprobleme dürften dabei lösbar sein: Eine Grundschule, die sich nachweisbar nützlich macht, indem sie als Grundstufe des Bildungswesens dazu beiträgt, die für die Reproduktion der Gesellschaft erforderlichen Qualifikationen bereitzustellen, könnte sich der Zustimmung und Anerkennung großer Teile der Öffentlichkeit, vor allem der Elternschaft, sicher sein.

Eine Kritik hat vor allem an zwei Punkten anzusetzen: Zum einen ist es die unterstellte Möglichkeit einer widerspruchsfreien Konstruktion von Qualifikationsanforderungen und ihrer Steuerung durch Bildungspolitik und Schulmanagement, die andere bezieht sich auf den fehlenden Anschluss an den Bildungsbegriff. Was die Konstruktion von Bildungsprofilen mit Mitteln der Bildungsökonomie betrifft, kann eine Erinnerung an die Diskussionen der 70er Jahre hilfreich sein, die Gero Lenhardt ernüchternd bilanziert hat: „Zwischen dem Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und den Ausbildungsleistungen des Bildungssystems lässt sich eine Rückkoppelung mit den Mitteln wissenschaftlicher Beobachtung und politischer Planung offenkundig kaum herstellen.“ (Lenhardt 1984, S. 27) Er empfiehlt deshalb, „die These von der Kongruenz zwischen Bildungsplanung, schulischen Bildungsleistungen und gesellschaftlichem Qualifikationsbedarf aufzugeben, wenn man das Verhältnis zwischen Schulen und ihrer gesellschaftlichen Umwelt erklären will.“ (Ebd., S. 30) Auf die Details seiner Untersuchung, die sich nicht speziell auf die Grundschule, sondern auf das Bildungswesen insgesamt bezieht, kann hier nicht eingegangen werden. Gründlicher lässt

3 Vgl. hierzu auch Kapitel 6 in diesem Band.

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

sich jedenfalls die Illusion einer durchoptimierten Qualifikationsfunktion der Schule kaum nachweisen.

Allerdings ist auch den Kritikern des Qualifikationsbegriffs entgegenzuhalten: Die bisweilen in Karikaturen überspitzt dargestellte Funktionsweise der Schule als Lehrmaschine und Lernfabrik darf nicht dazu führen, sich der Durchgestaltung von Teilen des Schulalltags nach diesem Muster zu verweigern, da Ressourcen auch in der Grundschule nur begrenzt zur Verfügung stehen.

Der Bildungsaspekt

Eine Kritik an den Verengungen der Qualifikationsfunktion führt direkt hinein in die Diskussion um Möglichkeiten und Ansprüche des Bildungsbegriffs. Die verschiedenen Bestimmungen des Bildungsbegriffs und seines historischen Wandels können hier nicht referiert werden. Gleichwohl bildet diese Traditionslinie den Hintergrund, vor dem der Bildungsauftrag der Grundschule bestimmt werden muss – sofern man am Bildungsbegriff und seinen immer wieder notwendigen Unschärfen festhalten will. Es muss hier genügen, einige wesentliche Topoi zu nennen und sie für den vorliegenden Argumentationsgang pointiert aufzugreifen.

Als erstes Bestimmungsstück gegenüber dem Qualifikationsbegriff wäre mit Hans Blumenberg (1998) anzuführen, dass *„Bildung kein Arsenal, sondern ein Horizont“* ist (Hervorhebung L. D.). Insofern kann man eine Enzyklopädie dessen, „was man wissen muss“, nicht als „Bildung“ bezeichnen, wie es Dietrich Schwanitz (2002) – leider – in seinem Buch getan hat. Die Ansammlung und Addition von Wissensbeständen – dies ist der Irrtum von Schwanitz – ergibt nicht automatisch den Horizont, der zu Bildung hinführt und der selbst erst Bildung ausmacht. Was mindestens hinzukommen muss, ist eine philosophische Haltung und Einstellung zum Wissen, die mit einem Ausspruch von Sokrates verdeutlicht werden kann. Er sagte einmal: Ich weiß, dass ich nichts weiß. Damit wollte er nicht zum Ausdruck bringen, dass er über kein Faktenwissen verfüge. Es ging ihm vielmehr um die Verdeutlichung einer prinzipiell skeptischen Einstellung gegenüber dem Wissen. Ein Wissen ist immer mit Vorläufigkeit und Unsicherheit behaftet, seine Gültigkeit hängt ab von der Frage, die man stellt, von den Interessen, die man verfolgt, und vor allem kann ein Wissen, das immer mit dem Anspruch der Richtigkeit auftritt, den Prozess des Infragestellens und Weitersuchens behindern. Sokrates hat in zahlreichen Streitgesprächen mit den Sophisten immer wieder den vordergründigen Habitus des Bescheidwissens kritisiert. Deshalb tritt in den platonischen Dialogen häufig der Gegensatz von Wissen und Wahrheit hervor – ein Gegensatz, der für Bildungsprozesse höchst relevant ist und der den Begriff der Philosophie auch als eine Liebe zur Weisheit im Sinne der unabschließbaren Suche nach Wahrheit verdeutlicht. Eine Grundschule, die dies ausblendete, liefe Gefahr, in einen naiven Positivismus abzustürzen.

Leseprobe aus: Duncker, Die Grundschule, ISBN 978-3-7799-2170-7
© 2007 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Der Prozess der Wahrheitssuche impliziert nun einen spezifischen Umgang mit Wissen und Positionen, die ein weiteres Merkmal des Bildungsbegriffs verdeutlichen: Bildung erfordert die *Befähigung zum Perspektivenwechsel* (Duncker 2005 a). Suchprozesse schließen den Vorgang des Abtastens und Überprüfens, des Fragens und Bewertens, des Relativierens und Distanzierens notwendig ein – ein Prozess, in dem es darum geht, unterschiedliche Standpunkte und Positionen einzunehmen, miteinander zu vergleichen, dabei probeweise andere Sichtweisen zu übernehmen und neue zu finden. In seiner konsequentesten Form bedeutet Bildung deshalb immer, so hat es Hans-Georg Gadamer (1960) formuliert, *von sich selbst absehen zu lernen*. Nur wer einen allgemeinen Horizont beschreiten kann, ist in der Lage, von den Zufällen der eigenen Biographie und Erfahrung zu abstrahieren.

Als drittes Strukturmoment soll noch die bei Wilhelm von Humboldt (1969) betonte *Befähigung zur Selbstreflexivität* erwähnt werden. Erst durch den Rückbezug des Gelernten auf den Lernenden selbst, den Rückbezug des erworbenen Wissens auf die eigene Person in einer Art Anverwandlung kann Wissen dazu beitragen, die Ausbildung aller Kräfte zu befördern. Eine nachhaltige Veränderung und Bereicherung des Selbst, die Steigerung der Verstandes- und Erkenntnisleistungen, die Entfaltung der Anschauungskraft und der ästhetischen Empfindungsfähigkeit sind Aspekte, in denen sich Bildung artikuliert. Dies steht nicht im Widerspruch zum Postulat Gadamers, von sich selbst absehen zu lernen, sondern schließt es mit der Entfaltung der eigenen Person dialektisch zusammen. Insofern bedeutet Bildung einen *Habitualisierungsprozess*, in dem es darum geht, Erfahrung zu überschreiten und über den Prozess der Kulturaneignung den eigenen Horizont zu erweitern (vgl. Duncker 2004 b).

Streng genommen entzieht sich Bildung im Gegensatz zur Qualifikation der Machbarkeit. Bildungsprozesse können angeregt, nicht aber erzwungen werden. Letztlich bleibt es ein analytisch kaum fassbarer Vorgang, wie Bildungsangebote Wege der Selbstbildung hervorbringen und erzeugen, so dass letztlich Bildung entsteht.

Hartmut von Hentig (1996, S. 76 ff.) hat den Begriff der Bildung in sechs wesentliche Dimensionen aufgegliedert. Danach zählt zur Bildung

- die Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit;
- die Wahrnehmung von Glück;
- die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen;
- das Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz;
- eine Wachheit für letzte Fragen und schließlich
- eine Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*, also für andere in unserer politischen Kultur.