

Studienbuch Grundschulpädagogik

Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld

Bearbeitet von
Günther Schorch

erweitert, überarbeitet 2007. Taschenbuch. 280 S. Paperback

ISBN 978 3 8252 2951 1

Format (B x L): 15 x 21,5 cm

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Schulen, Schulleitung > Grundschulen, Hauptschulen](#)

Zu [Inhaltsverzeichnis](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

The logo for beck-shop.de features the text 'beck-shop.de' in a bold, red, sans-serif font. Above the 'i' in 'shop' are three red dots of increasing size. Below the main text, the words 'DIE FACHBUCHHANDLUNG' are written in a smaller, red, all-caps, sans-serif font.

beck-shop.de
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

Günther Schorch

Studienbuch Grundschul- pädagogik



3. Auflage

Klinkhardt

UTB



UTB 2951

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Beltz Verlag Weinheim · Basel
Böhlau Verlag Köln · Weimar · Wien
Verlag Barbara Budrich Opladen · Farmington Hills
facultas.wuv Wien
Wilhelm Fink München
A. Francke Verlag Tübingen und Basel
Haupt Verlag Bern · Stuttgart · Wien
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung Bad Heilbrunn
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft Stuttgart
Mohr Siebeck Tübingen
C. F. Müller Verlag Heidelberg
Orell Füssli Verlag Zürich
Verlag Recht und Wirtschaft Frankfurt am Main
Ernst Reinhardt Verlag München · Basel
Ferdinand Schöningh Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft Konstanz
Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

STUDIENBUCH
GRUNDSCHULPÄDAGOGIK
Die Grundschule als Bildungsinstitution
und pädagogisches Handlungsfeld

von
Günther Schorch



3., überarbeitete und erweiterte Auflage

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2007

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.
ISBN 978-3-7815-1538-3 (Klinkhardt)
ISBN 978-3-8252-2951-1 (UTB)

2007.9.I. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist
ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2007.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-2951-1

Inhalt

Einleitung	9
------------------	---

A Erziehungswissenschaftlicher Theorierahmen der Grundschulpädagogik	13
---	----

1 Grundschulpädagogik als schulpädagogische Bereichsdisziplin	13
2 Eigenständiges Profil der Grundschulpädagogik	15
2.1 Pädagogik der Grundstufe	16
2.2 Grundschuldidaktik	18
3 Forschungsbasiertheit der Grundschulpädagogik	20
3.1 Themenbereiche grundschulpädagogischer Forschung	20
3.2 Forschungsmethodische Ansätze	24
4 Theorie pädagogischen Handelns in der Grundschule	29
4.1 Orientierung an einer allgemeinen Theorie der Schule	29
4.2 Bestimmungsmerkmale einer grundschulpädagogischen Handlungstheorie	30

B Die Grundschule als Bildungsinstitution	37
---	----

1 Die Grundschule als <i>grundlegende</i> Schule	37
1.1 Die Grundschule als Basis des Bildungssystems	37
1.2 Der Auftrag „Grundlegender Bildung“	42
1.3 Grundlegende Bildungsinhalte	46
1.3.1 Grundlegende Bildung als „kategoriale Bildung“	47
1.3.2 Einführung in die „Kulturtechniken“	50
1.3.3 Kerncurriculum und Bildungsstandards	54
1.4 Schulische Bildung als Lebenshilfe	57
2 Die Grundschule als <i>erste</i> Schule	61
2.1 Grundschule als „Vermittlerschule“	62
2.2 Problemzone Schulbeginn	64
2.3 Übergangsmodelle	67
2.3.1 Die Idee der Schuleingangsstufe	67
2.3.2 Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule	69
2.3.3 Die „neue“ Schuleingangsstufe	70

2.4 Schulfähigkeit und Schulbefähigung	71
2.4.1 Schulpflicht und Einschulungsalter	72
2.4.2 Schuleingangsdiagnostik	73
2.4.3 Schulbefähigung als grundschulpädagogische Aufgabe	77
3 Die Grundschule als <i>gemeinsame</i> Schule	80
3.1 Das Problem der Heterogenität	80
3.2 Die Grundschule im Spannungsfeld von Integration und Individualisierung	82
3.3 Zieldifferentes Lernen unter schulischen Rahmenbedingungen	84
3.3.1 Ziel- und Leistungs differenzierung	84
3.3.2 Jahrgangsübergreifendes Lernen	85
3.3.3 Ganztagschule und „volle Halbtagsgrundschule“	87
3.4 Gemeinsames und individuelles Lernen	89
4 Die Grundschule als <i>kindgemäße</i> Schule	94
4.1 Konstruktionen „Kind“ und „Kindheit“	94
4.2 Auffassungen von Kindgemäßheit in der Grundschulgeschichte	98
4.2.1 Kindgerechtigkeit in der „Weimarer Grundschule“	98
4.2.2 „Schülerorientierung“ in der Curriculum-Phase	104
4.2.3 Lebensweltorientierung angesichts „Veränderter Kindheit“	111
4.3 Kindgemäßheit als Bedingungsfaktor des pädagogischen Profils der Grundschule	123
4.3.1 Neue Erwartungen an die Grundschule	123
4.3.2 Grundschulpädagogische Standortbestimmung	124

C Die Grundschule als pädagogisches Handlungsfeld 127

1 Grundlegung als Aufgabe pädagogischen Handelns	127
1.1 Einführung in die Kulturtechniken als pädagogische Aufgabe	127
1.1.1 Schriftspracherwerb als Erziehungsfeld	128
1.1.2 Mathematische Grundbildung als Erziehungsfeld	130
1.2 Den Grundschulunterricht wissenschaftsnah anlegen	132
1.3 Grundlegende Denk- und Arbeitsweisen anbahnen	134
1.4 Zur gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbewältigung beitragen	137
1.5 Resümee	140
2 Schulanfang und Schulbefähigung als pädagogische Herausforderungen	141
2.1 Den Schulanfang pädagogisch gestalten	141
2.1.1 Kooperation mit Vorschulbereich und Elternhaus	142
2.1.2 Schuleingangsdiagnostik, Schulanmeldung und Schulvorbereitung	146

2.1.3 Schulanfang als gleitender Übergang <i>und</i> Neubeginn	149
2.1.4 Pädagogisches Arrangement erster Schulerfahrungen	150
2.2 Den Anfangsunterricht pädagogisch arrangieren	159
2.2.1 Spiel als „Brückenfunktion“	160
2.2.2 Einführung in grundlegende Lern- und Arbeitsweisen	162
2.3 Positive Arbeitshaltung und Leistungsbereitschaft anbahnen	165
2.3.1 Leistungserziehung	165
2.3.2 Leistungswürdigung und -bewertung	170
2.4 Resümee	175
3 Umgang mit Heterogenität als pädagogische Herausforderung	177
3.1 Förderung individuellen Lernens	178
3.1.1 Didaktische Zugänge	180
3.1.2 Individualisierung durch „innere Differenzierung“	185
3.1.3 Individualisierung durch „offenen“ Grundschulunterricht	188
3.2 Förderung gemeinsamen Lernens und Lebens in der Schule	198
3.2.1 Sozialerziehung	199
3.2.2 Kooperative Lernformen	205
3.2.3 Schulleben	210
3.3 Resümee	218
4 Kindgemäßheit als pädagogische Handlungsvorgabe	221
4.1 Kindgemäßheit angesichts „Neuer Lernkultur“	221
4.2 Unterrichtsgrundsätze	225
4.2.1 Berücksichtigung altersspezifischer Merkmale	225
4.2.2 Berücksichtigung von Vorwissen und Vorerfahrungen	226
4.3 Kind- und sachorientierte Unterrichtsvorbereitung	236
4.3.1 Leitgedanken der Unterrichtsvorbereitung	238
4.3.2 Gestaltung der Lernumgebung	249
4.4 Resümee	251
Schlussgedanke	255
Literatur	259
Sachregister	277

Einleitung

Anliegen des vorliegenden Bandes ist die Verbindung von Berufsfeld- *und* Wissenschaftsorientierung als Grundlage für eine theoriegeleitete Praxis.

Ausgegangen wird vom *Theorierahmen der Grundschulpädagogik* als Wissenschaftsdisziplin, die zwar an einer allgemeinen Theorie pädagogischen Handelns unter schulischen Bedingungen orientiert ist, sich aber vor allem auf stufenspezifische Voraussetzungen und Ziele dieser Schulart konzentriert. In Vordergrund steht demnach nicht das, was allgemein schulpädagogisch und damit *auch* für die Grundschule gilt, sondern die Frage, was die Grundschule deutlich von anderen Schulstufen bzw. -arten abgrenzt und ihr besonderes „pädagogisches Profil“ ausmacht. In diesem Verständnis besitzt Grundschulpädagogik (relative) Eigenständigkeit und zwar im Hinblick auf Berufsfeld *und* Forschungsthemen.

Es geht dabei nicht um Auflistungen möglichst vieler Stichwörter, Literaturbelege oder Einzeluntersuchungen, sondern um Kerngedanken, die dazu verhelfen sollen, grundschulpädagogische Studien- und Arbeitsgebiete in ihren Grundstrukturen zu erfassen. Damit soll Studierenden, Referendaren, praktizierenden Lehrern, aber auch in der Lehrerbildung Tätigen ein Denkraster angeboten werden, das komplexe Zusammenhänge durchschaubarer macht und Verantwortlichkeiten zu klären sucht.

Gerade in einer Zeit, in der Wohlbefinden und Gesundheit der Lehrkräfte zum gesellschaftlichen Problemfeld geworden sind (Stichwort „burn-out“), ist eine solche „Außensicht“ notwendig; die grundsätzliche Unterscheidung nämlich, was einerseits durch persönliches pädagogisches Handeln des Lehrers vor Ort tatsächlich umgesetzt (und damit beruflich erwartet) werden kann und was andererseits als institutionelle Rahmenbedingungen vorgegeben und allenfalls durch (bildungs-)politische Entscheidungen veränderbar ist.

Hierzu bedarf es einer strukturellen Analyse der Institution Grundschule; erst dadurch entsteht ein Systembewusstsein, das professionelle Einschätzung und Umsetzung pädagogischer Handlungs- und Einwirkungsmöglichkeiten erlaubt.

Dargestellt werden deshalb *institutionelle Rahmenbedingungen* der Grundschule in ihrer historischen Bedingtheit und in Orientierung an einer Theorie der Grundschule. Folgende Hauptcharakteristika dieser Schulstufe werden dabei in den Mittelpunkt gestellt:

- Als Basis des Schulsystems leistet die Grundschule grundlegende Bildungsarbeit für weiterführende Lernprozesse,
- als erste (allgemeinbildende) Schule vermittelt sie zwischen Spiel- und Arbeitswelt und führt in schulische Lernweisen ein,
- als gemeinsame Schule für alle Kinder des Volkes muss sie mit der großen Heterogenität einer noch unausgelesenen Schülerschaft zurecht kommen und gleichermaßen individuelle wie gemeinsame Lernprozesse fördern und
- als kindgemäße Schule muss sie schließlich altersspezifische Merkmale und Entwicklungsbedingungen berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund des institutionellen Bildungsauftrags der Grundschule soll das *pädagogische Handlungsfeld* des Lehrers – mit seinen Einschränkungen und Chancen – analysiert und strukturiert werden (Teil C). Hier erweisen sich Professionalität und pädagogischer Takt, distanzierter Überblick und pädagogische Nähe, Theorieverständnis und situiertes Handlungswissen. Im Unterschied zur deskriptiven Erfassung der institutionellen Vorgaben liegt der Schwerpunkt (auf normativ-pragmatischer Ebene) bei Hilfestellungen für Praktiker, wie in realistischer Einschätzung schulischer Bedingungsfaktoren pädagogisch angemessen gehandelt werden *sollte*.

Zurückgegriffen wird auf Grundmomente des Handlungsbegriffs als „pädagogische Grundkategorie“: Zwecksetzung und Handlungsmotivation, Handlungsentwurf einschließlich Mittelwahl sowie Mitteleinsatz zur Zweckverwirklichung. Entsprechende professionstypische Bearbeitungsstrategien basieren auf der Kenntnis des Handlungsfelds, seiner Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen.

Dieser Handlungsbegriff korrespondiert mit dem „Kompetenzbegriff“, wie er in „*Standards für Lehrerbildung*“ der Kultusministerkonferenz beschrieben wird: „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und Berufspraxis“ (KMK 2004, S. 281). Die KMK verwendet dabei erneut die Grundstruktur der *allgemeinen Berufsaufgaben des Lehrers*, wie sie bereits vom Deutschen Bildungsrat („Strukturplan für das Bildungswesen“ 1970) entwickelt wurde: *Unterrichten – Erziehen – Beurteilen – Beraten* und *Innovieren*. Diese Aufgaben werden als „Kompetenzbereiche“ in eine Vielzahl von Wissens- und Könnenszielen aufgeschlüsselt und „Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte“ zugeordnet (vgl. die Übersicht bei Helsper 2006).

Sie liegen sozusagen „quer“ zu den genannten grundschulspezifischen Aufgabengebieten und müssen in diesen Arbeitsfeldern stets mitbedacht werden. So ergibt sich insgesamt ein dichtes Raster allgemeiner und spezieller Aspekte pädagogischen Handelns in der Grundschule. Von den Leitlinien der Grundschulpädagogik her ist es geboten, solche allgemeine Berufsaufgaben an den konkreten Vorgaben der

Bildungsinstitution Grundschule festzumachen. Allgemeine Lehrerkompetenzen werden also in den systematischen Rahmen schulartspezifischer Erziehungs- und Bildungsaufgaben gestellt.

Daraus ergeben sich eigene Gewichtungen, die der professionellen Spezialisierung dienen, ohne das allgemeine Anforderungsspektrum aus dem Auge zu verlieren.

So müssen nicht solche Facetten pädagogischen Handelns angesprochen werden, die ohnehin von der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik bearbeitet werden. Vielmehr liegen die Akzente auf grundschulspezifischen Herausforderungen im Hinblick auf

- den Auftrag grundlegender Bildung,
- die Bedeutung des Schulanfangs für Lern- und Lebensweg des Kindes,
- große Vielfalt der Ausgangsbedingungen,
- kindliche Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen.

Notwendig ist es, insbesondere für Berufsanfänger, grundschulpädagogische Leitlinien erfolgreicher Praxisbewältigung aufzuzeigen. Ein entsprechendes Handlungsmodell entwirft eine Grob- und Feinstruktur, die institutionelle Rahmenbedingungen (mit den dahinter stehenden bildungspolitischen Entscheidungen) ebenso als empirisch beschreibbare, normativ zu verantwortende und rational zu analysierende Handlungen ansieht wie das schul- und unterrichtspraktische Alltagshandeln.

Ein Grundproblem stellt die Anwendung von Forschungswissen auf das pädagogische Handlungsfeld dar, weil selbst gut bestätigte empirische Befunde nicht notwendigerweise auch praktischen Nutzen haben: „An vielen Beispielen aus der psychologischen Forschung zeigt er (Weinert) eindrucksvoll auf, wie banal und manchmal irreführend Empfehlungen und Instruktionsprinzipien für schulische Praxis sind, die den direkten Weg vom Forschungslabor in die Klassenzimmer suchen“ (Rauin 2005, S. 649). So bedarf es, über ein mehr zufälliges Mosaik von Einzeluntersuchungen hinaus, einer Zwischeninstanz und übergeordneten Konzeption, die vom *pädagogischen Auftrag* der Schulstufe bzw. Schulart (und damit normativ) geleitet wird.

Erforderlich ist eine systematische Zusammenstellung von Kernaufgaben bzw. von „Konstruktionsbausteinen“ der Grundschule als pädagogische Institution. Die genannten vier Hauptmerkmale der Grundschule als grundlegende Schule, erste Schule, gemeinsame Schule für alle Kinder und als Kinderschule besitzen dabei hinreichende Trennschärfe der Abgrenzung von anderen Schulstufen und weisen zugleich die Schwerpunkte gezielten grundschulpädagogischen Handelns auf.

Hierzu wird auf die Argumentationszusammenhänge und Literaturbezüge des Teils B zurückgegriffen, so dass auf erneute Begründungen und Belege weitgehend verzichtet und das Hauptaugenmerk auf die praktische Umsetzung der Leitlinien gelegt werden kann. Im Vordergrund stehen nun nicht mehr wissenschaftliche Belege und strukturelle Erwägungen, sondern Grundideen für ein praktisches Handeln, das dem pädagogischen Profil der Grundschule verpflichtet ist.

Aus der Interdependenz der vier oben genannten Bedingungskomponenten ergibt sich eine entsprechende Binnenstruktur, die pädagogische Handlungsmöglichkeiten und Grenzen innerhalb des aufgezeigten Rahmens zu erfassen sucht:

Es ist die Ebene praktischer Gestaltung von Erziehung und Unterricht in der Grundschule durch Lehrer und Lehrerteams in Zusammenarbeit mit Schulleitung, Schulverwaltung, Eltern und Lehrerbildungsinstitutionen aller Phasen. Ziel ist eine berufswissenschaftliche Identität, die sich durch handlungsorientierte Theorie und theoriegeleitetes Handeln auszeichnet. Dabei ist ausdrücklich festzustellen, dass die einzelne Lehrkraft nicht „die Schule“ an sich repräsentiert („Du bist nicht die Schule!“ Bauer 2006), sondern selbst Teil des Systems ist.

Die Komplexität der Bezüge und Anforderungen zeigt: Auch die Grundschule ist keine „einfache Schule“. Sie ist die Schulart im Bildungswesen, die sich aufgrund ihrer exponierten Anfangsstellung mit den wohl meisten Zusatzbedingungen und -erwartungen auseinandersetzen muss.

A Erziehungswissenschaftlicher Theorierahmen der Grundschulpädagogik

Im ersten Hauptkapitel geht es darum, Selbstverständnis und Kernaufgaben der Grundschulpädagogik als Wissenschaftsdisziplin zu umreißen. Diese Standortbestimmung soll dazu verhelfen, Möglichkeiten und Grenzen der „Grundschule als pädagogisches Handlungsfeld“ und des dahinter stehenden Theorie-Praxis-Bezugs genauer zu bestimmen. Implizit werden so konstituierende „Bausteine einer Theorie der Grundschule“ zusammengestellt, die Grundlage der Grundschule als Institution im Bildungswesen und damit Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln als Lehrberuf darstellen.

1 Grundschulpädagogik als schulpädagogische Bereichsdisziplin

Versteht man Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, bezogen auf den Erfahrungsraum Schule, kann man *Grundschulpädagogik* zunächst als eine Schulpädagogik bezeichnen, die auf den Erfahrungsraum „*Grundschule*“ begrenzt ist.

Insofern stellt Grundschulpädagogik selbst wieder eine „Bereichsdisziplin“ der Schulpädagogik dar, die Entstehung, Funktion und Aufgaben einer bestimmten Schulform bzw. Schulstufe thematisiert. Sie orientiert sich am Wissenschaftscharakter der Schulpädagogik, wie diese von der Allgemeinen Pädagogik her ihre Begründung findet. Dabei ist nicht zu verkennen, dass es kein einheitliches Verständnis von Schulpädagogik gibt, sondern verschiedene Konzeptionen und Schwerpunktsetzungen im Gegenstandsbereich (vgl. den Überblick bei Apel/ Sacher 2005), was auch für das unterschiedliche Verhältnis dieser Positionen zu Nachbardisziplinen wie Anthropologie, Philosophie, Soziologie und Psychologie gilt.

Im Unterschied zur Allgemeinen Pädagogik, die alle Felder der Pädagogik (auch Sozialpädagogik, Andragogik usw.) im Blick hat, grenzt sich die Schulpädagogik auf den Themenbereich Schule ein, so dass sie als *berufsfeldorientierte* Wissenschaftsdisziplin zu charakterisieren ist. Sie kann zwar nicht aus dem Gesamtfeld allgemeinpädagogischer Reflexion herausgelöst werden (vgl. Wittenbruch 2005), besitzt aber

einen eindeutigen *Anwendungsbezug* im Hinblick auf das pädagogische Handeln unter den Bedingungen der Institution Schule und hat sich in dieser Hinsicht als „Professionswissenschaft für Lehrer“ etabliert (vgl. z. B. Böllert/ Gogolin 2002).

Als „soziale Handlungswissenschaft“ unterliegt die Schulpädagogik in besonderer Weise der Theorie-Praxis-Problematik (vgl. z. B. Habermas 1970). Unter aufklärerischem Anspruch ist sie als kommunikative Theorie zu sehen, die institutionelle Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen aufzuhellen versucht; im Hinblick auf praktischen Handeln soll sie eine Art „Technologie“ vermitteln, die Praktikern Handlungsstrategien und -muster in sozialen Situationen an die Hand geben.

Als „Reflexionstheorie“ ist die Schulpädagogik dabei auf eine systematische und konsistente Selbstbeschreibung angewiesen, die allerdings zur Kenntnis nimmt, dass die Komplexität der Situation „Schule“ niemals völlig durchschaubar ist, zumal es sich bei den darin Agierenden nicht um „triviale Maschinen“ mit klar berechenbarem „Input und Output“ handelt (vgl. Luhmann 2002).

Diese „Grundzüge“ wissenschaftlicher Schulpädagogik sind prinzipiell übertragbar auf theoretische Bestimmungsstücke, Aufgabengebiete und Problembereiche der Grundschulpädagogik, so dass ohne weitere Vorbehalte auf einschlägige Literatur zum Selbstverständnis und zur erziehungswissenschaftlichen Einordnung der Schulpädagogik verwiesen werden kann (z. B. Steindorf 1976, Apel 1990, Benner 1995, Dietrich 1992, Arnold/ Pätzold 2002, Glöckel 2003, Apel/ Sacher 2005).

Die Schulpädagogik untersucht „kritisch“ die Schule als historische Institution, reflektiert Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung, analysiert Erziehen, Unterrichten, Leben und Lernen unter schulischen Bedingungen und nutzt dazu Methoden der empirischen Sozialforschung. Dadurch konstituiert sich eine Theorie pädagogischen Handelns (auch in der Auffassung als „Theorie einer Praxis für die Praxis“), die keine Meisterlehre traditioneller Art mehr darstellt. Innerhalb der Schulpädagogik werden demnach verschiedene Teiltheorien integriert: Theorie der Schule und Schulentwicklung, Theorie des Lehrplans, Theorie des Unterrichts, Theorie des pädagogischen Handelns unter schulischen Bedingungen. Diese favorisieren wiederum unterschiedliche Perspektiven, wie politische und juristische, organisationssoziologische und institutionspsychologische, bildungstheoretische und philosophische, anthropologische, entwicklungs- und lernpsychologische, biologische und neurophysiologische, ... Begründungszusammenhänge.

Gemeinsamkeiten von Schulpädagogik und Grundschulpädagogik können so zusammengefasst werden (vgl. Hansel 1999):

Unter generalisierendem Aspekt besitzen beide eindeutige Zweckbestimmung in der Lehrerbildung mit entsprechender Wissenschafts- und Handlungsorientierung sowie Praxisverantwortung. Als theoriebildende und zugleich praktische Disziplin haben sie die Aufgabe, Erziehungspraxis zu reflektieren und fortzuentwickeln. Unter integrativem Aspekt wird das pädagogische Profil der Schule selbst zum Gegenstand

wissenschaftlichen Zugriffs, sind beide auf die gleichen Bezugsdisziplinen angewiesen, verlangen diesen aber auch Stellungnahme zu Fragen der Bildung und Erziehung ab.

Anzumerken ist, dass sich diese Auffassung (im Sinne einer „Integrationsthese“) von der Annahme einer „Differenzthese“ abhebt, nach der Theorie (Wissenschaftliche Pädagogik) und Praxis (Profession) unterschiedliche Bereiche darstellen, die nicht unmittelbar voneinander lernen und ihre Systemgrenzen nicht überschreiten können bzw. dürfen. Einig ist man sich jedoch darin, dass professionelle Kompetenz nicht unabhängig von Handlungsvollzügen und Kontextbedingungen der beruflichen Praxis erworben werden könne (nach Nölle 2002, S. 48/49).

Zu bedenken ist jedenfalls, „daß es eine eigene, allein auf die Grundschule bezogene Theorie der Schule nicht geben kann, und daß die schultheoretischen Belange der Grundschule nur im Kontext einer schulartübergreifenden Theorie der Schule sinnvoll zu bearbeiten sind“ (Duncker 1994).

Dennoch zeichnet sich auch hier, wie in der allgemeinen Entwicklung der Wissenschaftsbereiche überhaupt (z. B. Medizin), die kontinuierliche Tendenz zu immer stärkerer Differenzierung und Spezialisierung ab. Dabei muss angesichts historischer Dimensionen beachtet werden, dass die Grundschulpädagogik eine noch sehr junge Wissenschaftsdisziplin darstellt, die erst in den 1970-er Jahren mit Einführung der akademischen Lehrerbildung für Grundschullehrer (1966 erster Lehrstuhl für Grundschuldidaktik: Erwin Schwartz in Frankfurt) universitären Status erreicht hat.

Wie eine Bestandsaufnahme von Götz (2000) nachweist, ist mittlerweile eine deutliche Profilbildung der Grundschulpädagogik (einschließlich Grundschuldidaktik) als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin erkennbar: Deren fachliche Identität basiert auf einer eigenständigen Grundschulforschung und auf einer immer dichter begründeten Bildungstheorie der Grundschule bzw. Primarstufe.

2 Eigenständiges Profil der Grundschulpädagogik

„Das Originäre der Grundschulpädagogik und -didaktik, ihre Unverwechselbarkeit erwächst aus der Erziehungs- und Unterrichtsbrauchbarkeit, also aus der Ausrichtung auf die Grundschule...“ (Hansel 1999, S. 9).

Aus grundschulpädagogischer Sicht ist deshalb ein Perspektivenwechsel in der Theoriebildung erforderlich. Leitlinie ist nicht die allgemein erziehungswissenschaftlich-schulpädagogische Feststellung, was *auch* für die Grundschule gilt, im Vordergrund stehen vielmehr Fragen wie: Welche Stellung hat die Grundschule im Bildungswesen? Welche Bedeutung hat sie im Kontinuum von Bildungsanschlüssen und in den individuellen Bildungswegen? Wie können spezifische Grundschulprobleme erfasst

und gelöst werden und was können Schulpädagogik und andere Bezugsdisziplinen dazu beitragen?

Weil die Schulpädagogik nicht alle speziellen Probleme sämtlicher Schularten bzw. -stufen gleichermaßen gründlich bearbeiten kann, bedarf es demnach der Spezialdisziplin Grundschulpädagogik. Das gilt grundsätzlich auch für die Fachdidaktiken, die nicht einzeln und voneinander isoliert Grundschulunterricht zu bestimmen vermögen, sondern ihren schulstufenbezogenen Stellenwert erst durch ein grundschulpädagogisches Rahmenkonzept erhalten. Exemplarisch zeigt sich dies an grundschulspezifischen Lernbereichen wie Schriftspracherwerb oder Sachunterricht, deren Inhalte und Methoden nicht allein aus inhaltlicher Systematik der Fachdisziplinen (Germanistik bzw. Biologie, Geographie, Geschichte usw.) ableit- und begründbar sind.

Das spezifische Aufgabenfeld der Grundschulpädagogik ist vornehmlich von Differenzen her anzulegen, die von einem Teilbereich (System) gegenüber der eigenen Umwelt als wichtig erkannt werden. So gilt (in Analogie zur systemischen Begründung einer eigenständigen Heilpädagogik nach Speck 2003), dass auch die Grundschulpädagogik ein *eigenes System* darstellt, das (bei aller Zuordnung zur allgemeinen Pädagogik) eigene Aufgaben aufgreift, weil diese anders nicht gelöst werden können.

Als Defizit der gegenwärtigen Grundschulpädagogik wird, u. a. wegen vielfältiger unzusammenhängender empirischer Studien, zunehmend der Verlust einer „Sinnmitte“ beklagt (Wittenbruch 2005, S.17 f.).

Umso mehr ist die gegenstandsbezogene Binnenstruktur, die Grundschulpädagogik als *relativ eigenständige* erziehungs- und bildungswissenschaftliche Bereichsdisziplin legitimiert, herauszuarbeiten. Zwar wird eine trennscharfe Abgrenzung zu Nachbargebieten (in disjunkter Begrifflichkeit) nicht möglich sein, wohl aber (im Sinne injunkter Bestimmung als Konzentration auf den Begriffskern) die *Akzentuierung spezieller Aufgaben und Inhalte* im Bezug auf die *Grundstufe* des Schulwesens. Gestützt wird dies durch konstruktivistisch-orientierte Auffassungen, dass verschiedene erziehungswissenschaftliche Konzepte stets auf unterschiedliche Grundbegriffen beruhen (nach König/ Zedler 1998, S.232).

2.1 Pädagogik der Grundstufe

(a) Der Begriff „*Stufenpädagogik*“ bezieht sich auf die Rahmenvorgabe eines in Stufen gegliederten Schulsystems, wie es ideengeschichtlich z. B. schon durch Comenius theologisch, durch Condorcet gesellschaftspolitisch und durch Süvern neuhumanistisch begründet wurde (vgl. Beckmann 1991, S. 681).

Seit Einführung der obligatorischen und für alle Kinder einheitlichen Grundschule in Deutschland ist der Begriff „*Stufenschule*“ gebräuchlich und mit dem Struktur-

plan des Deutschen Bildungsrats (1970) bildungssystematisch eingeführt (Eingangs-, Grund-, Orientierungs-, Sekundarstufe). Im heutigen Schulwesen hat die Grundschule (abgesehen von der Sonderfunktion der Förderschulen) die alleinige Funktion einer grundlegenden bzw. ersten („Primar-“) Stufe.

Die Vorgabe „Stufe im Bildungssystem“ führt zwangsläufig zu bestimmten Sichtweisen des (erziehungs-)wissenschaftlichen Gegenstands und damit zu typischen Fragen einer Pädagogik der ersten Schulstufe, so z. B.: Funktion und Stellenwert im Bildungssystem einschließlich „stufenspezifischer“ und „stufenübergreifender“ Zielsetzungen, Problematik der „Stufenränder“ und „Stufenübergänge“, „stufengemäße“ Auswahl und Anordnung der Bildungsinhalte usw.

(b) Die zweite Rahmenvorgabe besteht in der *Grundfunktion* dieser Schulstufe: Als *Basis* des Bildungssystems hat sie die Doppelaufgabe, eine eigenständige pädagogische Zielsetzung zu verfolgen *und* auf Anforderungen weiterführender Schulen vorzubereiten. In diesem Spannungsverhältnis steht die zentrale Frage nach einer angemessenen „Grundlegenden Bildung“ bzw. „Grundlegung der Bildung“.

Es geht um die *gesellschaftliche* Begründung, die sich aus dem „Reproduktionsproblem“ ergibt, d. h. dass jede Gesellschaft das Anliegen hat, ihre Kultur, Errungenschaften, Wertvorstellungen usw. an die nachfolgende Generation weiterzugeben und zu erhalten, auch wenn die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft „biologisch ausgetauscht“ werden. Hierzu dient die Schule als „kompensatorische Einrichtung“, in der explizit gelernt werden muss, was nicht bereits an Kultur im Alltagsleben angeeignet wird (vgl. u. a. Olechowsky/ Wolf 1990, S. 47-51).

Die Grundschule hat dabei eine Schlüsselfunktion inne, nämlich die Einführung in die sog. *Kulturtechniken* und sie schafft somit – insbesondere durch die gezielte Förderung des Schriftspracherwerbs – *die* Grundvoraussetzung für Kulturaneignung in unserem Kulturkreis überhaupt: Man denke an die kulturelle Evolution durch Schriftlichkeit, an Disziplinierung und Befreiung des Denkens durch Schrift.

Grundschulpädagogik ist so gesehen auch eine spezialisierte *kulturwissenschaftliche Pädagogik*, die sich um beginnende und anschlussfähige Enkulturationsprozesse bemüht: Einerseits im Hinblick auf Kultursicherung und Kulturbewahrung, andererseits im Hinblick auf Anbahnung von Einstellungen und Fähigkeiten zur Zukunftsbewältigung. Gerade beim Umgang mit explosionsartiger „Wissenskumulation“ wächst die gesellschaftliche Bedeutung der Grundschule in ihrer Hilfestellung gegenüber der (überforderten Familie).

Die Notwendigkeit einer (relativ) eigenständigen Grundschulpädagogik liegt weiterhin in einer *anthropologischen Begründung* (vgl. z.B. Becher 1981, Maurer 1992, Duncker 2007). Die Aufmerksamkeit wird hier besonders auf die Entwicklung im Grundschulalter gerichtet, in dem kognitive, affektive und psychomotorische Determinanten nachhaltig beeinflusst werden. Lern- und entwicklungspsychologische Untersuchungen (z. B. Bloom, H. Roth, Bruner, Gagné) stützen die These, dass das

Grundschulalter die „bildsamste Phase im menschlichen Leben“ sei, eine Phase, die sich durch größte Plastizität und Weltoffenheit auszeichnet.

Es ist plausibel, dass die (im Gegensatz zum Tier) zeitlich sehr ausgedehnte) *Spiel- und Lernzeit des Menschen* durch gezielte Bildungsangebote optimal zu nutzen ist, und dass sich entsprechende pädagogische Bemühungen an der entwicklungsbedingten *Verschmelzung von Spielen und Lernen* orientieren müssen, vor allem durch eine angemessen pädagogisch gestaltete Lernumwelt (vgl. Wulf 2001).

Grundschulpädagogik versteht sich demnach als erziehungswissenschaftliche Disziplin mit „eigener Identität“ (Lersch 1997, S. 59), „deren Gegenstand Erziehungs- und Unterrichtsprozesse eines grundlegenden Schulwesens ist, insofern diese das Menschwerden der Kinder planmäßig intendieren“ (Silberer 1976, S. 12). Dabei werden erziehlische und unterrichtliche Zielsetzungen reflektiert, die das Spannungsverhältnis zwischen Zuliefererfunktion für weiterführende Schulen einerseits und Schonraumfunktion andererseits berücksichtigen. Grundschule kann weder nur zukunftsorientierte „Zubringerschule“ noch ausschließlich gegenwartsbetonte „pädagogische Idylle“ sein, auch wenn in der Geschichte entsprechend extreme Pendelbewegungen zu verzeichnen sind (vgl. Wittenbruch 1995).

Das ist Kernpunkt der „Grundschulreform“ (vgl. Neuhaus 1994), die seit den 1970-er Jahren von der (bildungstheoretisch begründeten) Bemühung um eine möglichst *autonome Zielsetzung der Schulstufe* getragen ist und dieser alle organisatorischen und methodischen Einzelmaßnahmen unterzuordnen versucht.

2.2 Grundschuldidaktik

Wie aus den bisherigen Überlegungen hervorgeht, wird Grundschulpädagogik als Oberbegriff verstanden, der Fragen des Lehrens und Lernens einschließt. Grundschuldidaktik stellt dabei einen *Kernbereich* der Grundschulpädagogik dar, der Inhalte *und* Methoden des Unterrichts im Blick hat. Diese Bedeutungszuordnung trägt auch der historischen Tatsache Rechnung, dass sich Grundschulpädagogik als Wissenschaftsdisziplin aus der Grundschuldidaktik entwickelt hat (vgl. Götz 2000, S. 529).

Die Aufgaben der Grundschuldidaktik „gliedern sich in *allgemeindidaktische* und *fachdidaktische*, je nachdem, ob sie Unterrichtsprozesse eines grundlegenden Schulwesens unabhängig oder abhängig von fachspezifischen Gesichtspunkten untersucht oder beurteilt“ (Silberer 1981, S. 17).

Zu Grunde liegt ein weiter Didaktikbegriff, der „Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte, ihre Struktur und Auswahl sowie der Unterrichtsmethoden und -medien umfaßt. Neben diesem allgemeindidaktischen Bezug verweist der Terminus Grundschuldidaktik auf einen fachdidaktischen Aspekt, nämlich auf die Unterrichtsfächer bzw. Lernbereiche der Grundschule, deren Lehrplan, Inhalte, Methoden und Medi-