

Markus Peschel (Hrsg.)



KINDER LERNEN ZUKUNFT

Didaktik der Lernkulturen

Herausgegeben von Markus Peschel

KINDER LERNEN ZUKUNFT

Didaktik der Lernkulturen

Grundschulverband e.V.
Frankfurt am Main

© 2021 Grundschulverband
Frankfurt am Main

Satz und Gestaltung: novuprint · Agentur für Mediendesign,
Werbung, Publikationen GmbH, 30175 Hannover

Redaktionelle Mitarbeit: Patrick Peifer

Bildnachweis: Die Rechte für die Abbildungen liegen bei den jeweiligen
Autorinnen und Autoren, falls nicht anders vermerkt;
Cover: Katharina Ritter, www.designritter.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Druck und Bindung: WKS Print Partner GmbH, 34587 Felsberg

ISBN 978-3-941649-32-3 / Best. -Nr. 1117
(Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 153)

Bestelladresse: info@grundschulverband.de bzw. direkt online unter
www.grundschulverband.de → Shop → Buchreihe



In den meisten Beiträgen des vorliegenden Bandes bringen Autorinnen und Autoren ihr Bemühen um eine gendersensible Sprache durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Da es zurzeit keine allgemein anerkannte Lösung für das Problem „gendersensibler“ (Schrift-)Sprache gibt, verwendet jede Autorin und jeder Autor ihre oder seine bevorzugte Form.

Inhalt

<i>Markus Peschel</i> Lernkulturen und Didaktik. <i>Etablierung einer Lern-orientierten Didaktik über den Lern- und Kulturbegriff</i>	7
---	---

1 Lernkulturen, Schulkulturen, Lehrkulturen

<i>Andreas Nießeler</i> Kulturelles Lernen in der Grundschule	30
<i>Falko Peschel</i> Demokratische Schule und offenes Unterrichten	47
<i>Hartmut Giest</i> Welche Lernkultur ist zukunftsfähig?	66
<i>Pascal Kihm & Markus Peschel</i> Aufgaben und Kulturen des Lernens. <i>„Gute Aufgaben“ als (Ver-)Mittler einer Lehr-Lern-Kultur</i>	79

2 Elemente von Lernkulturenentwicklung

<i>Hartmut Wedekind, Pascal Kihm & Markus Peschel</i> Lernwerkstattarbeit und Lernkulturen. <i>Herausforderungen und Chancen einer Veränderung der Lernkultur durch Hochschullernwerkstätten</i>	104
<i>Thomas Irion & Verena Knoblauch</i> Lernkulturen in der Digitalität. <i>Von der Buchschule zum zeitgemäßen Lebens- und Lernraum im 21. Jahrhundert</i>	122
<i>Katja N. Andersen</i> Aufgaben des Grundschulunterrichts im Fokus einer Spiel- und Lernkultur	146
<i>Kristina Calvert & Anna K. Hausberg</i> Forschen als Kultur guten Lernens. <i>Kreatives Philosophieren</i>	166
<i>Adrian Krawczyk</i> Lernkultur und Raum	179

3 Fachinhalte und Lernkulturen

Inga Gryl

Raumbezogenes Lernen und neue Lernkulturen.

*Mündigkeitsorientiert in und mit Räumen sowie
über und durch Räume lernen*

200

Marcus Rauterberg & Gerold Scholz

Welterschließung als (zentrales) „Fach“ der Grundschule

216

Markus Peschel, Marie Fischer, Pascal Kihm & Mark Liebig

Fragen der Kinder – Fragen der Schule – Fragen an die Sache.

*Die Kinder-Sachen-Welten-Frage (KSW-Frage) als Element
einer neuen Lernkultur im Sinne der didaktischen Inszenierung
eines vielperspektivischen Sachunterrichts*

231

Sebastian Schorcht & Melanie Platz

Wege zu einer Lernkultur mathematischer Entdeckungen

251

*Elke Gramespacher, Susanne Störch Mehring, Zita Bucher &
Claudia Klostermann*

Lernkulturen im Grundschulsport und
bewegte Lernkulturen an Grundschulen

265

Autorinnen und Autoren

285

Lernkulturen und Didaktik

Etablierung einer Lern-orientierten Didaktik über den Lern- und Kulturbegriff

Warum dieses Buch?

Ein Buch, das in der Reihe „Reformen der Grundschule“ erscheint, muss einen innovativen pädagogischen Ansatz verfolgen und etwas Altes neu definieren oder zumindest neue Ideen, bei denen es sich lohnt, diesen weiter nachzugehen, skizzieren – um ggf. auch wieder auf „alte“ Diskussionen zu rekurrieren und diese neu bzw. modern zu interpretieren. Dies wurde in den letzten Bänden dieser Reihe sehr deutlich: Zunächst wurde die historische Entwicklung „Auf dem Weg zu einer kindgerechten Grundschule“ (Band 148/149) nachgezeichnet. Davon ausgehend wurden die Entwicklung von Fachgrundlagen (Band 150), von Denk- und Arbeitsweisen „Über die Fächer hinaus“ (Band 151) und von „Schulkulturen“ (Band 152) aufgearbeitet. Damit wurden die didaktischen Ideen für das Lernen aus Sicht des Grundschulverbandes differenziert dargelegt.

Die Idee, eine Didaktik der Lernkulturen für den Bereich „Lehren und Lernen in Schule“ zu begründen, ist nicht neu; so sind z. B. viele Ansätze der Reformpädagogik entsprechend ausgelegt, mehr ein fachübergreifendes als ein fachspezifisches Lernen zu evozieren. Dabei sind aber vielfältige strukturelle Einflüsse – etwa Fach- oder fachdidaktische Verständnisse, Einflüsse seitens der Psychologie, der Pädagogik, der Lebenswissenschaften usw. – gegenüber einem fachübergreifenden Lern-Verständnis teilweise diametral angelegt. Organisationsfragen von Schule und Unterricht, Räume, Klassenzusammenstellungen, Noten, Leistungsrückmeldungen, Pausen, Verwaltung von Lernbiografien, Laufbahneempfehlungen usw. dominieren teilweise den Inhalt und erschweren ein individuelles Verständnis im Sinne einer pädagogischen Leistungskultur. (Alleiniger) Kompetenzerwerb oder Wissensanhäufung ist aber nicht Bildung (vgl. auch Ramseger 2020 in GSV-Band 151).

Wenn dieser Band eine Idee oder Vision aufwerfen kann, wie eine Lernorientierte Didaktik Einzug in die Bildungsinstitution Schule halten kann, sind wir – im Sinne einer Theorie-Praxis-Verschränkung der Lehrkräfteausbildungsphasen und im Sinne des reformorientierten Ansatzes und der Standpunkte des Grundschulverbandes – einen Schritt weiter ...!

Lernen von Kindern geschieht selten fachspezifisch und an den o. g. Organisationsstrukturen ausgerichtet, sondern eher situativ, genetisch, individuell

und intrinsisch. *Wie* dieser Ansatz eines Lernens des Individuums in verpflichtenden, institutionalisierten Einrichtungen erfolgen kann, dem soll mit diesem Band nachgegangen werden.

Warum also ein Buch mit einer *nicht-Fach-orientierten* Ausrichtung? Warum die Idee, einerseits den Lernbegriff und andererseits den Kulturbegriff (statt einer Fachorientierung) derartig zentral zu stellen, und dies dann auch noch im Hinblick auf die Entwicklung einer Vermittlungstheorie (Didaktik)? Es soll damit versucht werden, insgesamt innerhalb der *Vermittlungsintention* (Didaktik) immer auch die *Erwerbslogik* (Lernen) zu denken und das **Lernen als Ziel der Vermittlung und nicht Vermittlung als Selbstzweck** zu intendieren – häufig überlagert von anderen (heimlichen Lehr-) Zielen, die sich teilweise in einer Schulkultur tradieren (vgl. auch Nießeler in diesem Band).

Die in diesem Band skizzierten Beispiele werden zeigen, dass es vielfältige teilweise unbeschriebene Kulturen an der Schule gibt und dass die Begriffe, die diese Tradition kultivieren, zu hinterfragen und zu innovieren sind; denn die Didaktik hat sich inzwischen deutlich differenzierter zu den Vorgängen beim Lernen (auch in Schule) geäußert, als die Begriffe vermitteln. Züchtigungs- oder Bloßstellungskulturen als (hilflose) Ansammlung (de-)motivationaler Maßnahmen, damit die Kinder sich an Regeln halten und lernen, sind obsolet bzw. sollten obsolet sein. Wenn aber die Schule sich in den Grundlagen nicht ändert und weiterhin nur Wissen lehrt und das eigene Lehren abprüft und benotet, statt die Kinder lernen zu lassen, benötigt sie weiterhin Instrumente der Selektion und Disziplinierung.¹

Wenn sie (also die „Schule“) aber lustvoller Lernort ist, den die Schüler*innen besuchen *wollen* (und nicht nur *müssen*), weil individuelles Lernen Spaß macht und spielerisch und eigenaktiv in der Auseinandersetzung mit der Gruppe (subjektorientiert, situiert, sokratisch, genetisch, spielerisch und/oder auch begeistert) gelernt wird, ändert sich die Lernkultur einer Schule (vgl. auch Andersen in diesem Band).

Diese Didaktik, die Inhalte, Lernende und Arrangeure eines lustvollen und lernenden Miteinanders adressiert, steht im Einklang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen von „erfolgreichem“ Lernen als kulturellem Gut im Sinne des Lernens miteinander (vgl. auch Falko Peschel in diesem Band).

1) Hier hat sich auch durch die Standpunkte des Grundschulverbandes viel getan (vgl. <https://grundschulverband.de/unsere-themen/standpunkte-2/> [14.11.21]), wobei die Grundzüge eines behavioristischen Lern-Verständnisses vielfach weiterhin vorhanden, wenn auch nicht so deutlich sichtbar sind (vgl. Krommer 2013). Und das Nichterreichen von – meist extern gesetzten – Zielen wird auf Landes-, Schul-, Klassen- und Schülerebene sanktioniert – mit jeweils anderen Mitteln (vgl. auch Standpunkt Inklusive Bildung; <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/04/Standpunkt-Inklusive-Bildung.pdf> [14.11.21]).

Die Beiträge (vgl. u. a. Schorcht & Platz in diesem Band) geben vielfältige Hinweise darauf, wie Lernen (aus meist überfachlicher oder fachübergreifender Sicht) verstanden werden kann (vgl. auch Calvert & Hausberg in diesem Band). Es geht dabei häufig um Begriffe wie Lernen, Weltaneignung oder Welterschließung (vgl. auch Rauterberg & Scholz in diesem Band) – und fast nie um „klassische“ Vermittlungsmethoden oder Aufgaben (vgl. auch Kihm & Peschel in diesem Band).

Dieser Band soll dabei Mut machen, das Lernen in den Mittelpunkt der sachbezogenen Auseinandersetzung zu stellen und Ableitungen zu generieren, die für das Lernen notwendig sind, sodass sich daraus eine Innovation und eine Lernkultur ableitet (vgl. auch Giest in diesem Band).

Wie angedeutet, wird dieses Verständnis bzw. eine solche Didaktik der Lernkultur(en) zu einer zunächst temporären, dann aber dauerhaften Schulkultur, wenn sie „von der überwiegenden Mehrheit oder einer wichtigen Teilgruppe als notwendig, wichtig oder wünschenswert assoziiert wurde, um sie dann als Kulturgut zu bewahren und anderen zu vermitteln“ (s. Kurzinfo S. 10).

Was meint „Kultur“, „Lernen“, „Didaktik“?

Kultur

Der Kultur einer Gesellschaft und der Kultur in der Schule als Abbild der gesellschaftlichen Entwicklungen kann man gut in der Historie nachspüren (vgl. auch GSV-Band 148/149), insbesondere wenn (vermeintliche) Kulturen im Rückblick als irritierend oder verstörend wahrgenommen werden.² Insofern ist der Kulturbegriff vor allem im Präsens und kulturelle Entwicklung als dauerhafter Veränderungsprozess zu begreifen.³ Gesellschaftliche und auch sprachliche Entwicklungen von Kulturen lassen sich auch in der Grundschule gut thematisieren. Allein die Frage nach früheren bzw. aktuellen gesellschaftlichen kulturellen Entwicklungen, z. B. Taschengeld, Handynutzung oder Film- und Fernsehgewohnheiten sowie Jugendsprache oder Musikgeschmack oder gendergerechte Sprache, lässt schon in sehr kurzer Zeit Veränderungen erkennen, die die Schüler*innen bereits in den ersten Schuljahren überblicken bzw. wahrnehmen können.⁴ Auch der Umgang mit Daten unterliegt aktuel-

-
- 2) Dies ist recht gut für Auswirkungen des Wilhelminischen Kaiserreichs, für den Behaviorismus, aber auch für Schule und NS-Zeit oder Schule in der DDR (s. Kasten auf S. 70) befohrt.
 - 3) Kultur ist nicht starr, sonst wären es Dogmen oder unveränderbare Gebote. Selbst die Rechtskultur, die sich in vielen Paragraphen manifestiert, ist nicht unerschütterlich und passt sich den gesellschaftlichen Veränderungen an. Als Beispiel seien hier nur der § 218a (Schwangerschaftsabbruch) oder die Frage der Gleichstellung zu nennen.
 - 4) Ein Kultur„schock“ erfolgt ja bereits mit Beginn der Schulzeit, wenn die bislang weitgehend freie Zeiteinteilung in Bezug z. B. auf das eigene Spielen mit Schuleintritt schlagartig fremdbestimmt und reglementiert ist.

len und teilweise brisanten Einflüssen und Wandlungen und beeinflusst das Lernen in einer Kultur der Digitalität (vgl. auch Irion & Knoblauch in diesem Band).

Kultur ist ein – auch für die Grundschule – wichtiger, zentraler Begriff, der sich ableitet aus (1) zunächst nicht dauerhaft erscheinenden schulischen Aspekten oder Gepflogenheiten, die dann aber (2) immer wiederkehrende Muster ausbilden, die (3) sich etablieren und so (4) eine Kultur hervorbringen in eben der Weise, dass diese (a) (gesellschaftlich) entwickelt wurde, (b) von der überwiegenden Mehrheit oder einer wichtigen Teilgruppe als notwendig, wichtig oder wünschenswert assoziiert wurde, um sie dann (c) als Kulturgut zu bewahren und (d) anderen zu vermitteln.⁵

Lernen

Um nur einen sehr groben Überblick über die bedeutsamen Ansätze (bzgl. Lernen, Lernverständnissen) der letzten 100 Jahre zu geben, wären als Lerntheorien, die das Lernen – nicht die Schule – beschreiben, zu nennen (vgl. u. a. Gudjons 2012):

- Subjektwissenschaftliches Lernen (Holzkamp 1995)
- Kognitivismus und Konstruktivismus (meist in gemäßigter Form, vgl. Arnold 2007)
- Situatives, genetisches Lernen (im Sachunterricht, vgl. z. B. Soostmeyer 1978)
- Modelllernen (Beobachten, Imitation, Identifikation, vgl. u. a. Bandura 1976)
- Instrukionalismus, der das Reiz-Reaktions-Lernen als Grundlage für eine klassische Vermittlung nutzt (ähnliche Ansätze sind die kybernetische Didaktik, Beispiel wären die multimedialen Sprachlabore der 1970er-Jahre)
- Behaviorismus mit der Klassischen (Pawlow) und Operanten Konditionierung (Skinner)

Die Aufzählung ist bewusst von neueren Ansätzen zu älteren Theorien gehalten, um zu zeigen, dass es aktuelle Ansätze gibt, die aber bislang eher wenig Verbreitung in Schule erfahren. Stattdessen orientieren sich viele Vermitt-

5) „Kultur als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen, der sich in Symbolsystemen materialisiert“ (Nünning & Nünning 2003: 6). Als Beispiel sei die Digitalisierung zu nennen, die erst zaghaft entwickelt wurde (Programmiersätze in den 1970er-Jahren), dann didaktische Beispiele für sinnvolle schulische Nutzungsformen (PC als Schreibmaschine, Blatt 1996) generiert und über die gesellschaftlichen Transformationen als Kulturgut und damit als vierte Kulturtechnik (KMK 2016) fixiert wurden.

lungen und Didaktiken an älteren Lerntheorien, die während einer anderen Gesellschaftsform, anderen Arbeitsverhältnissen und einem anderen Verständnis von Lernen, Lehren, Kind, Schüler*in und Gesellschaft begründet wurden. Selbst subjektwissenschaftliche Lerntheorien sind dabei schon über 30 Jahre bekannt bzw. entwickelt und folgen einem Menschenbild aus den 1990er-Jahren. In den Vermittlungswissenschaften scheint ein gemäßigter Konstruktivismus vorzuherrschen, der in einigen Ausprägungen – in gemäßiger Form – weiterhin an den Instrukionalismus aus den 1970er-Jahren angelehnt scheint.

Didaktik (und Mathetik)

Ohne hier einen Überblick über die didaktischen Entwicklungen zu geben (vgl. hierzu u. a. Gudjons 1986; Terhart 1999; Ruf et al. 2008), scheint deutlich, dass auch die Didaktik⁶ verschiedenen Wandlungen und kulturellen Einflüssen unterliegt und dabei die Vermittlung von Inhalten in einem theoretisch-praktischen Feld fokussiert. So wird deutlich, dass z. B. die Vermittlungsebene einem dienlichen Zweck unterliegt, also (besonders aktuell) einem Verständnis von besonders gutem (= effektivem oder effizienten) Lernen. Eine Orientierung an einer Mathetik als zugrunde liegender Wissenschaft wird hingegen anstelle operationalisierbarer Outputergebnisse vielmehr das individuelle Lernen fokussieren und die Aneignung sowie Weiterentwicklung von Lerninhalten in den Mittelpunkt stellen (vgl. auch Wedekind, Kihm & Peschel in diesem Band). Inhalte und Ziele lassen sich entsprechend weniger überprüfen und „das Vermitteln“ ist innerhalb eines mathetischen Umgangs nicht der Kern der Aktivität, sondern ermöglicht einen individuellen Sachzugang.

Lernkultur als Kultur für das Lernen

Schule soll grundlegend Chancengleichheit ermöglichen, sie soll die Kinder individuell und gemeinschaftlich bilden – an den kulturellen Gegenständen der Jetzt-Zeit als Vorbereitung für ihre und die gesellschaftliche Zukunft (vgl. KMK 2016). Eine Lernkultur als Kultur für das Lernen müsste also insbesondere in Schulen neu ausgebildet werden, denn es überwiegen bei Weitem Vermittlungsaspekte, überprüfbare Ergebnisse und eine Organisation von Lernmöglichkeiten samt dem professionellen Fachpersonal (Lehrkräfte für die Fächer der Grundschule) (vgl. Gebauer 2020).

6) Didaktik: von griech. *didaktiké téchnē* (διδασκτική τεχνή), zu griech. *didáskein* (διδάσκειν) ‚lehren, lehren‘; ahd./mhd. mit Bezug aufs Gotische *laisjan* ‚lehren‘ ist Kausativbildung im Sinne von ‚wissend machen‘ zu einem in got. *lais* ‚ich weiß‘, eigentlich ‚ich bin wissend geworden, habe erfahren, habe nachgespürt‘ belegten Präteritopräsens.

Wie würde eine Schule aussehen, die sich an einer solchen Lernkultur orientiert? Eine Schule, die das Lernen im Sinne des Ziels einer Schulkultur versteht und diesem Ziel Organisation, Gebäude, Lernzeiten etc. anpasst (vgl. auch Krawczyk in diesem Band). Und: Wie sieht es aktuell aus? Aktuelle Beispiele aus verschiedenen Schulen aller Bundesländer greift der Band 152 auf:

„Das Buch handelt also nicht nur von Ideen, sondern auch von deren konkreter Umsetzung. Wenn in einer Schule eine Entwicklung angestoßen werden soll und der Weg noch unklar ist, bietet dieser Band eine Fülle anschaulicher und in der Praxis gut umsetzbarer Impulse. Stockt die Entwicklung einer Schule oder wird verzweifelt für das aufgetauchte Problem nach einer Lösung gesucht, findet sich in diesem Buch garantiert ein Lösungshinweis.“ (Carle et al. 2021: 9)

Ausbildung von Lehrkräften für Schulkulturen

Wenn wir in den 2020er-Jahren Lehrkräfte an der Universität oder Pädagogischen Hochschule ausbilden, so sind der Konzeption der Ausbildung bzw. der Ausgestaltung der Lerninhalte für zukünftige Lehrkräfte vielfältige Entscheidungen im Kontext der gesellschaftlichen und schulischen Entwicklungen vorausgegangen, die Veränderungen bisheriger/bestehender (Ausbildungs-) Kulturen beinhalten und aus eben den o. g. gesellschaftlichen Veränderungen resultieren; hier ein paar Beispiele zur Illustration:

- Der Lehrer*innenberuf ist kein Ausbildungsberuf⁷ mehr, sondern
- beruht auf einem elaborierten tertiären (Aus-)Bildungsverständnis⁸.
- Diese Ausbildung erfolgte in der historischen bzw. gesellschaftlichen Entwicklung zunächst an praxisorientierten Seminaren, später dann an Fach-, d. h. Pädagogischen Hochschulen, Gesamthochschulen und letztlich gegenwärtig (überwiegend) an Universitäten.⁹

7) Obwohl die Ausbildung zur Lehrkraft nicht mehr rein praktisch zu verstehen ist, ist es der Beruf aber vornehmlich schon; allerdings sprechen wir vom „reflected practitioner“, also einem Praktiker, der seine Handlungen theoriegeleitet plant, entwickelt und reflektiert.

8) Vgl. u. a. Professionalisierungsdiskurs bzw. strukturfunktionaler Ansatz nach Parsons (1968) oder Tertiärisierungsbestrebungen speziell im Kontext Pädagogischer Hochschulen (Forneck et al. 2009).

9) Die Entwicklung einer zunehmenden Tertiärisierung kann man gut einerseits an dem Diskurs über die Pädagogischen Hochschulen (nur noch) in Baden-Württemberg ablesen oder in den Entwicklungen, die seit einigen Jahren in den Nachbarländern Österreich und Schweiz zu beobachten sind (vgl. u. a. Forneck et al. 2009: <https://paedagogik.de/dimensionen-des-sachunterrichts/product/sachen-unterrichten-1515/>; <https://paedagogik.de/dimensionen-des-sachunterrichts/product/natur-mensch-gesellschaft-nmg-2189/>). Auch die aktuellen Auseinandersetzungen innerhalb des universitären Kontextes über die Verortung der Lehrkräftebildung in den verschiedenen Fakultäten und der Professionalisierung durch ‚Schools of Education‘ zeigen die Entwicklung der Lehrer*innenbildung bzw. der Ausbildungskultur von Lehrkräften auf.

- Die Qualifikation für den Lehrer*innenberuf verlangt (in Deutschland) eine Praxisphase, die nachgehend zu theorieorientierten Inhalten die Vermittlungspraxis in den Mittelpunkt stellt – das Referendariat.
- Diese zweite Qualifikationsphase wurde von – ehemals anscheinend notwendigen – 24 Ausbildungsmonaten auf 18 oder gar 12 Monate verkürzt und teilweise in Kooperation von Studienseminaren und Universitäten innerhalb der ersten Ausbildungsphase neu gestaltet.
- Es erfolgt eine Eingruppierung in Entgeltgruppen (A11, A12, A13), (vornehmlich) von den Ausbildungszeiten (Primarstufe vs. Sekundarstufe) abhängig.¹⁰
- Diese Ausbildungsumsetzungen, Eingruppierungen und Laufbahnmöglichkeiten werden landesspezifisch verantwortet.
- Die Ausbildung zur Grundschullehrkraft erfordert ein 1-Fach-, 2-Fach-, 3-Fach- oder gar Generalist*innenstudium (vgl. u. a. Breitenmoser et al. 2020), um dann an einer 4- bis 6-jährigen Grundschule im deutschsprachigen Raum zu unterrichten.
- Diese Entwicklungen sind sehr dynamisch und u. a. von Arbeitsmarktsituationen abhängig.

Ferner muss man in Bezug auf die Aktualität von Ausbildungsinhalten oder Vermittlungspraktiken die gesellschaftlichen und schulischen Kulturentwicklungen in die Zukunft extrapolieren:¹¹ Die Ausbildung von Lehrkräften erfolgt in den Lebensjahren ab ca. 18 Jahren, hier schließen sich ein 4- bis 5-jähriges Studium und ein 1- bis 2-jähriges Referendariat an¹², sodass in

-
- 10) Die Bindung der Ausbildungszeiten an Entgeltgruppen kann man sehr gut an den aktuellen Entwicklungen in verschiedenen Bundesländern (z. B. Schleswig-Holstein, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern) ablesen, die einerseits eine zeitliche Ausweitung der Ausbildung mit höherer Eingruppierung (A13) von Grundschullehrkräften verbinden. Andererseits ist dies auch notwendig geworden, um dem Lehrkräftemangel im Grundschulbereich entgegenzuwirken. Inwiefern eine unterschiedliche Besoldung von Lehrkräften verschiedener Schulstufen oder Schulformen noch zeitgemäß ist, ist Gegenstand verschiedener politischer Diskussionen (vgl. u. a. www.gew.de, www.Grundschulverband.de).
 - 11) Dieses Beispiel ist bewusst als ‚Gedankenspiel‘ (s. u.) angelegt – wohlwissend, dass das Abitur nicht der einzige Zugang ist, die Diskussion erneut um G8/G9 geführt wird, es weitere Qualifikationswege, Umwege, Quereinstiege, Verzögerungen u. v. a. m. gibt.
 - 12) Hier zeigen sich Unterschiede zu anderen Ländern, wie z. B. der Schweiz, in der es eine einphasige Grundschullehrer*innenausbildung gibt, die die Praxisnähe durch hohe Anteile berufspraktischer Studien während der Ausbildung an der PH realisiert – in einem 6-semesterigen BA-Studium. Auch die Verkürzung der zweiten Ausbildungsphase in Deutschland mit Verlagerung von Praxisanteilen in universitäre Praxissemester sind Entwicklungen, hinter denen teilweise nicht belegte Annahmen der frühzeitigen Praxisorientierung liegen (vgl. u. a. Gehrman 2012; 2016).

einem optimistischen Szenario die für die Grundschule ausgebildete Lehrkraft im Alter von ca. 23 bis 25 Jahren für mehr als die nächsten 40 Jahre tätig sein wird. Dort lehrt die Lehrkraft, die heute im Jahr 2021 ausgebildet wird, in der Grundschule noch bis ca. ins Jahr 2060 Schüler*innen, die dann wiederum eine Berufslaufbahn im Anschluss an die Schule beginnen, welche wiederum bis in das 22. Jahrhundert im Arbeitsmarkt Wirksamkeit entfaltet (vgl. auch Giest & Lompscher 2006; Robinson 2017).

Wir diskutieren also aktuelle Ausbildungsnotwendigkeiten und Fragen nach Bildung, Lernen und Kultur, die letztlich bis (weit) ins 22. Jahrhundert wirken. Dies macht es m. E. zwingend erforderlich, nach der Ausbildung für das (Grundschul-)Lehramt regelmäßige Phasen stetiger Weiterentwicklungen durch Weiterbildungsprogramme – auch im Sinne einer Schulkultur – umzusetzen und diese Weiterbildung von Lehrkräften entsprechend professionell zu institutionalisieren.¹³

Was in den nächsten Jahrzehnten aber an Inhalten, Vermittlungsmethoden, Medien und Didaktik notwendig ist oder in welchen Räumlichkeiten bzw. Orten dies stattfinden wird (vgl. auch Gryl in diesem Band), können wir heute nur antizipieren und zukünftige Veränderungen ggf. mit Rückgriff auf die Historie spekulieren.¹⁴ Werden die nächsten 40 Jahre auch nur annähernd so intensiv – und es deutet viel darauf hin, dass im Zuge der Digitalisierung weitaus stärkere Veränderungen zu erwarten sind –, müssen wir Lehrkräfte an der Universität nicht für einen praktischen Unterricht in Schulen z. B. für das Jahr 2025 qualifizieren, sondern die Grundlagen für die eigene innovative und stetige Weiterentwicklung im Sinne eines lebenslangen Lehrer-Lernens legen. Wie soll man heute Lehrkräfte ausbilden, damit diese noch in einigen Jahrzehnten modern genug unterrichten und Kinder von überübermorgen auf die dann veränderte Gesellschaft, die dann aktuelle Kultur und Technik bzw. das Berufsleben des 22. Jahrhunderts vorbereiten? Und dies in den vielleicht jetzt zu bauenden Schulgebäuden, mit der Technik von übermorgen und den kulturellen Entwicklungen der nächsten Jahrzehnte. „Rezepte“ für

-
- 13) Besonders deutlich wird dies z. B. im Bereich der Digitalisierung, den man in der didaktischen Entwicklung gut von Beginn der 1980er-Jahre an verfolgen kann, also rückblickend 30 bis 40 Jahre, und die zunehmende – auch Corona-bedingte – Beschleunigung der didaktischen und technischen Entwicklung in den letzten (und nächsten?) Jahren.
- 14) Welche Entwicklung Schule in den letzten 40 Jahren durchlebt hat, kann man eindrucksvoll an den gesammelten Bänden des Grundschulverbandes ablesen. Hilfreich sind auch hier die historischen Entwicklungen, die gut in den Dekadenkongressen (vgl. Bundesgrundschulkongress 2019) ablesbar sind. Hierbei sind räumliche Entwicklungen sicherlich langlebiger als technische Entwicklungen. Der Schulneubau muss sich allerdings solchen flexiblen Entwicklungen oder Neuausrichtungen anpassen (z. B. Ganztagschule, Lernzentrum des Stadtteils o. a.).

den Unterricht, gleich welcher Art, werden in den 2030er-, 2040er-, 2050er- und 2060er-Jahren nicht mehr funktionieren – sofern sie überhaupt funktionieren bzw. funktioniert haben. Umso wichtiger ist die bildungsbasierte Grundlegung von Theorie und Praxisreflexion (vgl. u. a. Giest & Lompscher 2006).¹⁵

Kulturbegriff in Schule

Schulkultur wird dabei auch deutlich von Fragen der Länderhoheit in der Bildung beeinflusst – einschließlich divergentem Verständnis von Lerninhalten und Standards von Abschlüssen; Deutschland hat dabei eine andere politische Grundsetzung als z. B. Frankreich oder die DDR. Auch die Frage, wer letztlich für den Lernerfolg zuständig ist, wer aufgrund welcher Leistung einen Erfolg definiert oder misst und wie sich dies auf das Lernen und die Lerninhalte auswirkt, mag in den oben beschriebenen Beispielen von Lehren und Lernen bzw. unterrichten neu definiert werden. Also: Wer verantwortet Bildung, wer das Lernen?

Erschwerend kommt in unserem konsekutiven und selektiven Bildungssystem hinzu, dass a) verschiedene Lehrer*innen in b) verschiedenen Schuljahren und Schulstufen in einem c) fachlichen¹⁶ bzw. überfachlichen sehr heterogenen Gerüst (vgl. u. a. Wodzinski 2011) des Lernens kumulativ und miteinander agieren. Der resultierende *Unterricht* erfolgt ferner d) in einer bildenden Institution (Schule) mit e) verbrachten Zeiten (Unterricht) in f) heterogenen¹⁷ und „willkürlich“ zusammengesetzten (Lern-)Gruppen (= Klassen?).

Also: Wer garantiert das Lernen im Unterricht? Und wie wird es bewertet, gemessen oder entwickelt? (vgl. auch Peschel, Fischer, Kihm & Liebig in diesem Band).

-
- 15) Dass es einer stetigen Weiterentwicklung bedarf, und diese auch bzw. zumeist durch äußere Impulse angestoßen wird, kann man gut an den Lockdown-Szenarien im Zuge der Corona-Pandemie erkennen. Alle bisherigen schulischen Umgangsweisen mussten neu digital gelernt und mit Technik, Weiterbildung, Engagement und neuen Kompetenzen umgesetzt werden (vgl. auch Grundschule aktuell 152).
 - 16) Für den Bereich Physiklernen hat Muckenfuß (1995) die Heterogenität des Weges vom Grundschulkind zum/zur Abiturient*in, das/der/die sich mit Physik befasst, nachgezeichnet.
 - 17) Untersuchungen in Bezug auf die Altersstruktur bzw. Jahreshomogenität zeigen, dass die Vorstellung einer homogenen Schulklasse (nicht nur in der Grundschule, auch in den weiterführenden Schulen) eine Illusion ist. Entwicklungsunterschiede in Klasse 1 betragen schon etwa 3 bis 4 Jahre (Zürcher Longitudinalstudie, vgl. Largo & Beglinger 2010; www.remo-largo.ch/studien.html [21.02.21]); „Karawaneneffekt“: Dieser Entwicklungsunterschied bleibt erhalten oder vergrößert sich sogar.

Die Lehrperson kann – so allgemein die Auffassung von (ko-)konstruktivistischen oder subjektorientierten Lerntheorien, die sich letztlich in einer Didaktik kultivieren – nur ein möglichst gutes Lehren umsetzen, in der Hoffnung, dadurch ein Lernen zu initiieren (vgl. Arnold 2007). Eine Garantie für den Lern- oder Bildungserfolg kann jedoch – so die o. g. Auffassung – auf jeden Fall nicht die Lehrperson, sondern nur der/die einzelne Lernende – also das Kind bzw. der/die Schüler*in – geben.

Es ist also eine Konzentration von Schule und Unterricht notwendig: auf die Lernenden und das bzw. ihr Lernen. Alles Weitere (Schule, Klassen, Zusammensetzung, Stundenplan, Allgemeine Didaktik, Schulpädagogik, Grundschulpädagogik, Grundschuldidaktik, Fachdidaktik, Methodik und sogar Motivation) muss sich diesem Kernanliegen, Schüler*innen zu bilden, unterordnen bzw. immer wieder überprüfen, ob die Intentionen dem Kerngedanken eines lernenden Subjekts entsprechen (vgl. u. a. Peschel 2020).

Eine auf das Lehren konzentrierte Didaktik arbeitet aber an den Kernintentionen von Subjekt und Bildung bzw. am Lernen vorbei und fokussiert den/die Absender*in, nicht den/die Adressat*in des Bildungssystems.¹⁸

Geht es um eine Lehr-theoretische oder Lehr-intendierte Didaktik, so konzentriert sich diese Schulkultur auf „gute“ Darbietungen, Optimierungen und Vermittlung von Unterrichtsstoff und erzielt auch gute Erfolge – aber dies ist nur eine Seite der Medaille. Geht es auch anders? Könnte man nicht eine Angebots-Lern-Kultur entwickeln, in der Kinder – z. B. begleitet mit Beratung von Lehrkräften – entsprechende Angebote situiert, individuell nutzen?

Wie das Beispiel zum Kaugummiverbot (siehe Kasten) zeigt, sind vielfältige Aspekte, die eine Kultur in Bezug auf das Lernen in Schule bedingen, nicht ausreichend sichtbar oder werden als selbstverständlich interpretiert. So ist auch die Kultur des Stillsitzens in Lernphasen zu hinterfragen, da sie zwar ein organisatorisches Merkmal – ruhige Klasse, Arbeitsplatzbelastung, Rücksichtnahme – beinhaltet, aber nicht in erster Linie auf das Lernen ausgelegt ist. So sind leise Klassen – also leise Kinder, die in der Summe gesehen dann als leise Klasse subsumiert werden – nicht zwangsläufig in den Lern-Leistungen

18) Inwiefern eine Umorientierung seit dem PISA-Schock 2000 (www.oecd.org/ueberuns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.htm [21.02.21]) dazu beigetragen hat, die Outputleistung des Systems Schule sowie ökonomische Überlegungen von Effizienz im Bildungssystem statt Inhaltsorientierung und Lernorientierung anzulegen, muss an anderer Stelle diskutiert werden (vgl. auch www.wiwo.de/erfolg/hochschule/oekonomisierung-der-bildung-junge-menschen-werden-wie-maschinen-behandelt/12965326.html [21.02.21], Böttcher 2002; Flitner 2006). Sicherlich ist die Frage nach Lerninhalten oder Bildung auch eine Frage der sinnvollen Verwendung von Lernzeit – aber in einem individuellen und nicht ökonomischen Verständnis.

Beispiel Schulkultur: Individuelles Lernen und Demokratielernen (Kaugummiverbot)

An einem trivial erscheinenden Beispiel soll expliziert werden, wie schulische Gepflogenheiten Einfluss nehmen können auf eine Schul- und Lernkultur: Eine Abfrage bei Fortbildungen oder auch in Vorlesungen fördert immer ein wenig Unverständnis hervor, wenn gefragt wird: „Sollte in der Schulstunde Kaugummikauen erlaubt sein?“

Es werden dabei zumeist unreflektiert und ohne Berücksichtigung motivationaler, bewegungsorientierter Ansätze oder Kognitionsunterstützung durch das Kauen Meinungen tradiert, die sich auf die Auswirkungen „verbraucher Kaugummis“ beziehen, den Lernaspekt oder die motorische Entlastung/Kompensation aber zumeist außen vor lassen.

So wird zumeist für das Kaugummi-*kau*-Verbot damit argumentiert, dass die Kinder die Kaugummis unter die Tische kleben würden, dass es unappetitlich aussieht, wenn ein Kind mit offenem Mund kaut, dass es dann ja alle dürfen müssten (und die Kinder ihre Kaugummis teilen müssen) oder auch: Was denken denn die Kolleg*innen oder Eltern, wenn sie plötzlich in meine Klasse kommen (oder Unterricht vertreten)?^{a)} Ich vertrete die Auffassung, dass man alle diese Aspekte/Befürchtungen entkräften kann und einen Umgang – also Regeln – finden kann, die ein Kaugummikauen in der Klasse *möglich machen*.^{b)} Eine Erlaubnis bedeutet dabei nicht, dass plötzlich jedes Kind der Klasse zu jeder Zeit (gar mit offenem Mund) genussvoll und geräuschvoll Kaugummi kaut – obwohl dies die Angst sein mag. Vielmehr entsteht in gemeinschaftlicher Auseinandersetzung mit den Kindern (z. B. auch im Klassenrat) ein gemeinsamer Umgang mit dem Wunsch der Kinder, den Anforderungen an die soziale Einrichtung Klasse und dem Miteinander-Lernen aller Kinder, ein Bewusstsein für Gemeinschaft und Individualität.

Es werden Für und Wider abgewogen und der Wunsch des Einzelnen (oder mehrerer) in Auseinandersetzung mit dem Wunsch aller bzw. der Mehrheit und ggf. weiteren Rahmenbedingungen (Schulordnung, Klassenordnung) evoziert.

-
- a) Dass sich dies leicht übertragen lässt auf andere „Störaspekte“ ist offensichtlich: Dürfen Süßigkeiten genascht werden? Darf gegessen werden? Darf getrunken werden? Wann? Von wem? Was ist mit Kindern, die zu Hause kein Frühstück bekommen haben usw.?
 - b) Einige Klassen bzw. Lehrkräfte erlauben manchmal – in Prüfungssituationen – das Kaugummikauen. Warum nur dort? Warum zeitlich oder örtlich eingeschränkt? Muss man dies in Schulordnungen regeln bzw. erlauben?

Insofern ist eine Diskussion über das Für und Wider von Kaugummis in der Lernzeit eine spezielle und unmittelbare demokratische Verhandlung. Nichts anderes schaffen Gesetze, Ordnungen und Regeln der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft, wie es in Bezug auf Freiheit des Individuums im Sinne des Allgemeinen möglich ist – eine Kultur der Gemeinschaft mit Vereinbarungen für alle.

Und, um wieder auf den Kern, das (zumeist ungeschriebene) Kaugummiverbot in der Klasse, zurückzukommen: Wir haben in der Klasse als Regel ein „Kaugummi-unter-den-Tisch-klebe-Verbot“ beschlossen, das eben verhindern soll, dass Tische unappetitlich aussehen oder eklig anzufassen sind. Zudem weitere flankierende Regeln, wie: „Es darf keinen stören, es soll nicht zu hören oder zu sehen sein, wenn Du Kaugummi kaust“, „Man sollte vorher die Sitznachbar*innen fragen“, gemeinsam als Klassenregeln beschlossen. Diese Regeln wurden natürlich auch kontrolliert (2- bis 3-mal im Schuljahr Tische/ Stühle prüfen), und in der Klasse machten sich die Kinder untereinander auf störendes (Kau-)Verhalten aufmerksam. Die Kinder achteten sorgsam aufeinander und lernten, Rücksicht zu nehmen.

Zugegeben, es sind nun *mehrere* Regeln DAFÜR, damit ein Kaugummi-Kauen ermöglicht wurde, was sich auch mit *einem* Verbot GEGEN Kaugummis beheben ließe.

Nur würde dieses Verbot weder individuelle Wünsche zulassen noch die Zielorientierung (Lernen, Tische) noch Notwendigkeiten nach motorischem Ausgleich beim Lernen oder gar demokratische Prozesse berücksichtigen. Es würde als von der Lehrkraft induzierte Regel alle Schüler*innen und alle gleichermaßen negativ treffen, ohne die Sach-, Sozial- oder Individualebene zu berücksichtigen. Und: Ist das „Ich klebe den Kaugummi heimlich unter den Tisch“ nicht einfach nur der Tatsache geschuldet, dass die Kinder ihren Platz während der Stunde nicht verlassen dürfen – oder weil das Kauen heimlich geschieht/geschehen muss? Stattdessen kauen sie weiter heimlich, verstoßen wissentlich gegen (ungeschriebene) Regeln und kleben den Kaugummi unter den Tisch, damit es keiner – zumindest nicht der/die Lehrer*in – merkt.

besser. Es ist hierbei zu bedenken, dass die Disziplinierung unter Sozialgesichtspunkten definiert ist – und somit unter anderen Gesichtspunkten als dem Lernen des Individuums betrachtet wird. Die daraus resultierende Kultur des Miteinanders sollte dabei aber berücksichtigt bzw. thematisiert werden und kann wiederum Lerninhalt sein. Dies erreicht man aber nicht mit Sanktionen oder Verordnungen, sondern über die Einsicht des Individuums in der Gruppe. Traditionell werden an Schulen relativ viele Restriktionen in

Bezug auf die Bewegung ausgesprochen (z. B. Forderung ruhigen Sitzens im Klassenzimmer, Rennverbot im Schulhaus, Beschränkung der Bewegungsvielfalt durch räumliche Pausenhofgestaltung mit ausgewählten Spielgeräten; vgl. auch Gramespacher, Störch Mehring, Bucher & Klostermann in diesem Band). Inwiefern eine Schule ein Bewegungsprofil aufgrund einer anderen Lernkultur oder eines anderen didaktischen Verständnisses hervorbringt, ist in gewisser Weise der Interpretation des kulturellen Verständnisses geschuldet.

Sprache und Kultur: Unterrichten – „unter“ und „richten“

Neben diesen kulturellen und zeitlichen Betrachtungen scheint es erforderlich zu sein, einen Blick auf die sprachlichen Entwicklungen, die mit der Kulturentwicklung korrespondieren, zu werfen und einige Gedankenspiele sprachlicher Art mit der kulturellen Auswirkung auf Schule anzustellen; denn in Sprache manifestieren sich Konstrukte und Muster, die dann eben wieder verdauert werden.

Wenn Schulen Orte des Lernens sind, warum heißen sie dann Schulen und nicht Lernorte, Lernzentren oder Bildungszentren? Warum wird in Schulen unterrichtet? (Siehe hierzu auch die Fußnoten 20 und 21.)

Wer unter-richtet wen?

Allein in den verwendeten Worten, mit denen wir aktuell hantieren (und diesen Artikel schreiben), z. B. „Unterricht“ und „unterrichten“, manifestiert sich ein kulturell verankertes, teilweise tradiertes, aber ggf. durchaus schon verändertes Verständnis eines Sachgegenstandes. Die gesellschaftliche Verankerung von Worten ist dabei sehr beständig und tradiert alte, sicherlich teil-

Etymologisches Wörterbuch (vgl. www.DWDS.de):

unterrichten Vb., unterweisen, Kenntnisse vermitteln, lehren, mhd. *underrichten* ‚einrichten, zustande bringen, anweisen, unterweisen, belehren, im Gespräch zurechtweisen‘, frühnhd. ‚mitteilen, benachrichtigen, informieren‘ (15. Jhdt.), reflexiv ‚sich Kenntnisse verschaffen, sich informieren, orientieren‘ (um 1500), mnd. *Underrichten* ‚zurechtweisen, Vorstellungen machen, belehren‘. Auszugehen ist vielleicht von *↗*unter ‚zwischen‘ (s.d.), also ‚etw. zwischen zweien zum Zwecke der Erkenntnis(vermittlung) darlegen‘ (s. *↗*richten). Dazu die Rückbildung *Unterricht* m. ‚regelmäßige Unterweisung eines Lernenden oder vieler Lernender durch einen Lehrenden, schulmäßige Belehrung, Unterrichtsstunde‘ (Anfang 16. Jhdt.), mhd. *underricht*, ‚Weisung, Veranlassung‘. *Unterrichtung* f. ‚das Unterrichten, Belehrung, Bescheid, Benachrichtigung, Mitteilung‘ (15. Jhdt.), mnd. *underrichtinge*, ‚Unterweisung, Auseinandersetzung, Anweisung‘.

weise überkommene Normen. Verwiesen sei dabei auf die oben schon angesprochene Debatte über das Gendersternchen oder Ausdrücke wie: Das Licht *brennt* ... (was spätestens bei modernen LED-Lampen fachlich falsch ist: Dort „brennt“ nichts mehr). Dabei beinhaltet das Wort „Unterricht“ eben zwei (in einem modernen, innovativen didaktischen Wortsinn) Negative: „Unter“ und „richten“. Wer ist in welchem (Lehr-Lern-)Szenario also „unter“ und unter wem? Und wer richtet – wen? Wäre es nicht an der Zeit, vor allem in Bezug auf eine Didaktik der Lernkulturen, über grundlegende Begriffe von Unterricht und Schule nachzudenken und z. B. von „Lehr-Lern-Situationen“ oder generell von „Lernen“ zu sprechen?

Denn Lehren, Schule und Unterricht sind vor allem zu einem Zweck da: dass die Schüler*innen etwas lernen. Obwohl Lernen das anerkannte Ziel von Schule ist, wird in Schule und Unterricht meist aber nicht das Lernen in den Mittelpunkt gestellt, sondern das Lehren bzw. das Unterrichten, denn die Schüler*innen werden – sprachlich – in der Schule nicht von „Lern-begleiter*innen“, „Lern-intensivierer*innen“ oder „Lern-möglichmacher*innen“ gefördert, sondern von „Lehrer*innen“ „unterrichtet“.¹⁹

Das Lernen ist nicht die Zielsetzung von Schule, sondern das „Schulen“, so wie es Aufgabe der Lehrkraft ist, zu lehren.²⁰ Oder anders gesagt: Die Schule schaltet – von vielen positiven Ausnahmen abgesehen! – das Lernen der Schüler*innen gleich (vgl. u. a. Helmke 2017), denn für ein individuelles Lernen oder für zu schnelle oder langsame Lerner*innen oder gar für individuelle Lerninhalte oder Lernwünsche ist selten Zeit bzw. „kein Platz“.²¹

-
- 19) Weitere Beispiele für die sprachliche Doktrin sind: Lehrpläne (statt Lernwege oder Lerninhalte), Kernlehrpläne (statt individuelle Curricula), Klassenbücher (statt Lern-Portfolio), Lehrer*innenpult usw. Kurioserweise ist dabei das ursprüngliche Verständnis von Schule – wenn man sich die Wortherkunft und Etymologie anschaut – nicht an Begriffen wie Leistung, Output, Qualifikationsziele oder Lerneffektivität orientiert. Insofern hat sich das sprachliche und kulturelle Verständnis von „Schule“ im Laufe der Zeit kulturell und sprachlich deutlich gewandelt (vgl. www.DWDS.de): ahd. Scuola (9. Jh.), mhd. schuol(e), mnd. schöle sind wie mnl. scöle, nl. school, aengl. scōl, engl. school Entlehnungen aus lat. schola, griech. scholḗ (σχολή) Rast, Muße, (gelehrte) Unterhaltung, Vortrag, Ort des Vortrags, Auditorium.
- 20) Auch Ausweichungen in andere Worte, z. B. ‚Lehranstalt‘ oder ‚Bildungswesen‘ u. a. hilft hierbei wenig weiter, denn um neue Lernkulturen zu begründen, erfordert es auch neue Worte und nicht nur die Neubenennung bereits bestehender Begriffe und Inhalte.
- 21) Schule beinhaltet im allgemeinen Verständnis nicht einen Ort, in dem frei, lern- oder wissenschaftsorientiert durch die Auseinandersetzung mit mehreren Meinungen, Hinzuziehung von Expert*innen, mittels eigener Zielsetzungen und individueller Methoden versehenes Lernen erfolgt. Schule vermittelt im üblichen Verständnis zumeist EINE bestimmte Sichtweise, die per Lehrperson in der Schule mittels verordnetem Curriculum allen Kindern den gleichen Inhalt – zu der gleichen Zeit – in der gleichen Geschwindigkeit – mit dem gleichen Ziel und einer gleichzeitigen Überprüfung vermitteln soll.

Wer richtet bzw. wer prüft wen?

Auch die Frage, ob nicht das „richten“ nach dem „unter-richten“, also die Frage von Prüfungen, Notengebung, Laufbahnentscheid usw., allein an die Person der Klassen- oder Fachlehrer*in gebunden sein sollte, kann diskutiert werden.²² In den meisten außerschulischen Prüfsituationen ist der/die Ausbilder*in nicht gleichzeitig auch der/die Prüfer*in.²³ Lehrkräfte prüfen aber i. d. R., ob die eigenen Schüler*innen die von ihnen selbst geplanten und vermittelten Unterrichtsinhalte, die vom Curriculum vorgegeben sind, wiedergeben können. Sie prüfen eigentlich ihr eigenes Vermittlungsvermögen in Bezug auf die selbst gesetzten Unterrichtsziele mittels eigen erstellter Testinstrumente.

Wie sähe eine Prüfungskultur aus, die z. B. die Prüfungen im Kollegium untereinander abstimmt, wenn also beispielsweise die Klassen- oder Fachlehrer*in die Inhalte ausbilden und andere Lehrkräfte der Schule die Inhalte prüfen und der Lehrkraft und den Kindern individuelle Rückmeldungen zu der Leistung geben würden? Dies könnten z. B. Lehrkräfte der gleichen oder einer anderen Klassenstufe sein, es könnte schulübergreifend angelegt werden oder an externe Instanzen (hier sei *nicht* auf PISA, TIMMS, Kermit, Vera, LAU u. a. verwiesen) ausgelagert werden? Was ändert sich für den eigenen Unterricht, wenn jemand anderes meine Leistungen bzw. die Leistungen der Kinder der eigenen Klasse überprüft? Wer entwickelt entsprechende (objektive) Tests, mit denen eine andere Instanz als die Ausbilder*in den Lernenden individuelle Hilfen, Unterstützungen und ein qualitatives Feedback geben könnte? Kann man (überhaupt) objektiv testen/messen oder gehört (immer) ein individueller Anteil dazu? Wie gehen nicht prüfbare Faktoren (u. a. Lehrkräftewechsel o. Ä.) in eine solche Testung ein? Weitergedacht: Was würde sich verändern, wenn es keine Noten mehr gäbe und die Überprüfung der Lerninhalte nicht einem Notenschnitt, einer Versetzung oder einem „Erfolg“ dienen, sondern der Verbesserung des eigenen, individuellen Zugangs zum Lerninhalt samt Diagnose der Lernwege, -hindernisse, -schwierigkeiten und passender, individueller Vorschläge für Unterstützungsmaßnahmen – an die Expert*in (Klassenlehrer*in)?

-
- 22) Studien zu PISA, TIMSS haben ergeben, dass weder die Notengebung mit dem Intellekt noch die Laufbahnpfehlung mit den individuellen Entwicklungs- und Realisierungschancen übereinstimmen (vgl. Baumert et al. 2003). Die Profession der Lehrkraft ist somit in Hinsicht auf Auswahlentscheide deutlich zu hinterfragen. Auch bzgl. Reliabilitäten, also der Zuverlässigkeit und Wiederholbarkeit der Beurteilung, schneiden Lehrkräfte schlecht ab (ebd.).
- 23) In einem Vergleich würde dann der/die Fahrlehrer*in auch die Führerscheinprüfung abnehmen, der/die Pilotenausbilder*in auch die Flugerlaubnis erteilen.

Schulen als Orte des Lernens

Wenn aber nicht mehr das Lehren oder Unterrichten das zentrale Ziel von Schule ist, sondern das Lernen der Kinder die Ausbildung einer neuen Schulkultur bedingt, ist es erforderlich, sich über Formen der Aneignung von Kompetenzen auszutauschen und sich ggf. zu besinnen, wie Kinder, sofern man sie lässt, lernen.

Spielkultur und Lernkultur

Ein Blick in die frühkindliche, sprachliche, aber vor allem motorische Entwicklung und die (kognitive, soziale) Entwicklungspsychologie zeigt eindeutig, dass Lernen nicht ohne Spiel und Spielen nicht ohne Lernen funktionieren kann (vgl. auch Andersen in diesem Band).²⁴ Kinder differenzieren sogar im Spiel den Ernst des Spiels und erfinden Bereiche, die „Spiel-Spiel“ oder „Spiel-Ernst“ heißen, um zu zeigen, dass sie sich dauerhaft in der Situation Spiel befinden, dieses aber sehr ernst oder eher spielerisch begreifen können (vgl. u. a. Hildebrandt et al. 2014). Hier werden Inhalte, Situationen und Verhaltensweisen erprobt und in der Gemeinschaft getestet; es drohen keine Sanktionen, denn es ist ja keine „echte“ Situation, sondern ein „Spiel“. Wie wichtig der spielerische Umgang mit Lerninhalten ist und wie wichtig eine variierende (= spielerische) Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, Variablen, Abweichungen und Testszenarien für das Lernen ist, wird deutlich, wenn man die Methoden, die im Spiel erprobt wurden, aus dem Spiel z. B. in die Situation „Experimentieren“ transferiert.

Beim Experimentieren ist der – hier ebenfalls manchmal nicht ganz ernst gemeinte – Umgang mit Variablen, Modifikationen, Neuausrichtungen, konkreten und sehr genauen Beobachtungen der Differenzierungen und Variationen sowie Ableitungen aus vorhandenen Mustern notwendig, um auf die Erkenntnis des Experiments zu gelangen.²⁵ Auch die Auseinandersetzung

24) Im Kontext Didaktik wird das Spiel aber häufig für Vermittlungen genutzt, sodass heutzutage im Unterricht vieles als Spiel bezeichnet wird, das das Lernen „optimieren“ soll. Das Spiel ist dann aber kein Selbstzweck mehr, sondern wird instrumentalisiert. Echtes Spiel ist zweckfrei! Das kindliche Spiel aber unterliegt Bestimmungen und Definitionen – und wird individuell verhandelt. Dies ist nicht gleichzusetzen mit Ansätzen von „game-based“, „gamification“ oder generell „Lernspielen“.

25) Nehmen wir das Beispiel von Feuer und Verbrennung: Wer hat schon mal ernsthaft einen Stein ins Feuer gehalten, um zu probieren, ob er nicht evtl. doch brennt. Man kann diesen „spielerisch“ ins Feuer halten und dann lachend sagen „ich wollte ja nur mal probieren, war ja nicht erst gemeint“. Aber genau diese Bestätigung von vermeintlichen Trivialitäten ist eine wichtige (naturwissenschaftliche) Erkenntnis-methode. Kann man doch so z. B. brennbare „Steine“ (Steinkohle) ggf. von Granit unterscheiden. Aus dem vermeintlichen Spiel kann dann schnell ernste Erkenntnis werden, die ohne die Ebene des „Nicht-ganz-ernst-Gemeinten“ in der Form nicht

mit anderen „Wissenschaftler*innen“ oder Mitexperimentierenden wird im Spiel geprobt und die Kommunikation und das gegenseitige Wahrnehmen von Erkenntnissen, Beobachtungen und Interpretationen im Spiel angebahnt. Inhalte werden im Spiel spielerisch erschlossen. Eine Konsequenz von „erst wird gelernt, dann dürft ihr spielen“ verkennt die Wichtigkeit des freudvollen, intensiven und konzentrierten Spiels und verschreibt dem Spiel die Rolle des Motivationsgimmicks. Im Übrigen funktionieren viele Lernprogramme nach diesem Schema, dass es zur Belohnung für das Lösen von mehr oder weniger kniffligen Aufgaben ein Spiel gibt.

Lern(kultur)en in Schule – ein Fazit?!

Mit Bezug auf die o. g. Beispiele heimlicher Lehrpläne im Sinne einer tradierten Schulkultur, die meist unsichtbar für die Akteur*innen an Schulen sind, soll in diesem Band ein Blick auf die Ansätze geworfen werden, die Chancen für neue Lernkulturen an Schule beinhalten. Wie erwähnt manifestieren sich in Worten, Begriffen und Bildern Sichtweisen auf die Welt und auf die damit verbundene Kultur und auch Didaktik.

Ich möchte hierbei betonen, dass es niemals um eine „gute Theorie“ auf der einen Seite und eine „schlechte Praxis“ auf der anderen Seite gehen kann und darf. Es steht außer Frage, dass es genauso gute und viele Beispiele gibt, in denen sich die Praxis weiterentwickelt hat und dies in „der Theorie“ noch nicht berücksichtigt ist – dies wird im GSV-Band 152 „Schulkulturen in Entwicklung“ deutlich. **Es geht bei dieser Darstellung vornehmlich darum, diese immer wiederkehrende Theorie-Praxis-Diskrepanz von erster und zweiter Ausbildungsphase bzw. der Arbeit an der Schule als Notwendigkeit einer engeren Theorie-Praxis-Verzahnung zu verstehen.** Dies bedeutet aber nicht zwangsläufig mehr Praxisanteile im Studium, sondern auch Forschungsintegration an Schulen.

Markantes Beispiel für eine einfach umzusetzende organisatorische Änderung ist der 45-min-Rhythmus des Unterrichts. Stunden werden weder einem inhaltlichen Lernen noch einer kognitiven Belastungsanalyse gerecht, sondern tradieren sich – auch über Abrechnungsmodelle der Lehrer*innenarbeitszeit. Die Allgemeine Didaktik, die Grundschulpädagogik,

möglich wäre. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse sind nicht immer aus biederem Ernst und einer gezielten Variablenmodifikationsstrategie aufgrund vorhergehender elaborierter Hypothesen entstanden. Im Gegenteil: Manchmal hilft der Zufall (Röntgenstrahlung), manchmal ein Versehen, manchmal ist es auch reine Probiertlust, manchmal sind es absurd scheinende Gedanken (Atomaufbau, Mondlandung) und manchmal auch großer Fleiß (Glühlampe), der zu einer Erkenntnis oder einer Optimierung führt (vgl. z. B. Rheinberger 2020).

die Grundschuldidaktik(en) und die Fachdidaktik(en) haben m. W. keine Zeitangabe für Lernerfolge oder Tätigkeiten definiert. Sie stellen Lernarrangements, Lehr-Lern-Situationen oder generell das (fachliche) Lernen der Schüler*innen mitsamt der individuellen Aneignung in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen – zumindest bei konstruktivistisch-orientierten pädagogisch-didaktischen Bemühungen – und können diese Forderungen mit Evidenzen (qualitativer oder quantitativer Forschung) belegen und dabei Theorien über das Lernen berücksichtigen. Diese motivationalen und subjektorientierten theoriebasierten didaktischen Entwicklungen finden dann aber selten Eingang in schulpraktische Umsetzungen, Kernlehrpläne oder Lehrerhandreichungen. Diese Diskrepanz eines modernen kulturellen didaktischen Anspruchs zum Lernen und der Auseinandersetzung mit Normierungen und Vorgaben tragen viele Lehrkräfte²⁶ jeden Tag mit sich und bemühen sich um bestmögliche Freiheit des lernenden Individuums und der sozialen Klassengemeinschaft in Auseinandersetzung mit Vorgaben, Anforderungen und Regeln, die von außen herangetragen werden. Die Frage der Entwicklung von Lernkulturen an Schulen beinhaltet auch die universitäre Phase, die die Expert*innen für pädagogisch-didaktische Lernzugänge ausbildet.

Neben der generellen Frage von Lehr- vs. Lernkulturen, der Frage von „Stoffvermittlung“ vs. „Erschließung von Lerninhalten“, inhaltlich ggf. subjektiv bedeutsamer Fachinhalte, stellt sich die Frage nach weiteren (heimlichen) Lehrplänen, die sich je nach Schule bzw. Schulkultur manifestieren. Sicherlich gibt es gesellschaftliche Kulturgüter, die nicht nur in gesellschaftlichen Kontexten, sondern explizit auch in der Schule gelernt werden müssen, weil sie bedeutsam sind und Teil einer Gesellschafts- oder Schulkultur sind und vermittelt werden müssen. Müssen? Dieser Band versucht, den massiven Einflüssen durch u. a. besoldungsrechtliche oder curriculare Einordnung, Lehrplan-Bearbeitung, Leistungstests, PISA etc. ein didaktisches Verständnis als Kontrapunkt entgegenzusetzen, um **das „Lernen der Kinder“ in den Fokus zu rücken** und weniger das „Lehren von Schüler*innen“.

Es sollte sich somit in der gesellschaftlichen Kultur und damit auch in der (jeweiligen) Schulkultur widerspiegeln, welchem Lernansatz, welcher Lerntheorie gefolgt wird und wie dieses Lernen an diesem Lebens- und Lernort begleitet wird. Dabei sind vielfältige Zugänge, individuelle Schwerpunktsetzungen und auch Fragen nach Inklusion, Digitalisierung u. v. a. m. kulturbildend und damit schulprofilbildend. Schule wäre demnach viel stärker an Inhalten, Schwerpunkten, Zielsetzungen ausgerichtet und würde demnach einen neuen Namen oder auch die Rückbesinnung auf „Schola“ im Sinne

26) Hier wird die aktuelle sprachliche Verwendung genutzt, ohne die vorher entwickelte Diskussion über Lernbegleitung, Lernhelfer oder Lernarrangeurin zu führen.

von Rast, Muße, (gelehrte) Unterhaltung erfordern. Selbstverständlich benötigt eine Gesellschaft und eine gesellschaftliche Entwicklung Normierungen, Traditionen, Lerninhalte und Berufsbefähigungen. Das Bild des Lernens und der Berufe sowie der Kultur ist im 21. Jahrhundert jedoch grundlegend anders orientiert als zu der Zeit der Begründung der Institution Schule oder der Allgemeinen Schulpflicht vor 100 Jahren (vgl. GSV-Band 148/149). Die nachfolgenden Texte beinhalten eine grundlegende Aufgeschlossenheit und generelle Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen und eine „Nicht-Fach-sondern-Lern-orientierte Didaktik“ zu entwickeln, die nicht nur – wie in GSV-Band 151 – „über die Fächer hinaus“ geht, sondern die Fokussierung auf das Lernen im Sinne einer Didaktik der Lernkulturen handhabbar machen kann. Es kommt dabei auf das WIE des Einsatzes von Fachlichkeiten, Aufgabenkulturen u. v. m. an.

Wenn dieser Band einen kleinen Anteil daran hat, den im Bundesgrundschulkongress 2019 nachgespürten Aspekten „Kinder – Lernen – Zukunft“ eine überfachliche, institutionelle Antwort gegeben zu haben, haben die Autor*innen dieses Bandes einen wichtigen Teil zur kulturellen Schulentwicklung beigetragen.

Literatur

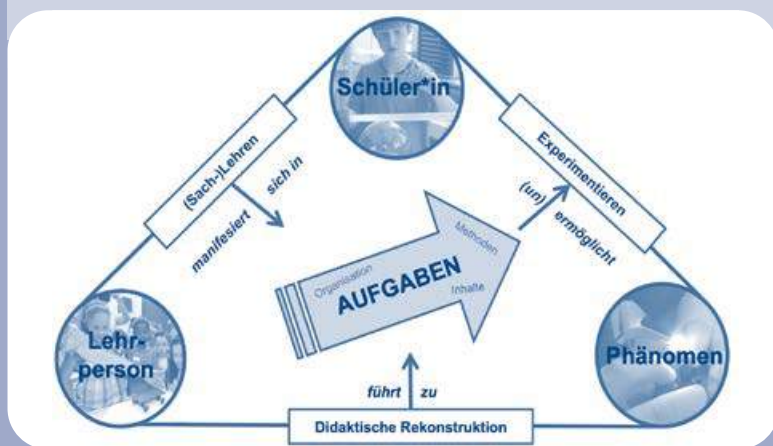
- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bartnitzky, H. (2019): Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 148/149. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.
- Bartnitzky, H.; Brügelmann, H.; Hecker, U. & Schönknecht, G. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits-/Sozialverhalten. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 124. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.
- Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Blatt, I. (1996): Schreibprozess und Computer. Eine ethnographische Studie in zwei Klassen der gymnasialen Mittelstufe. Neuried: Ars Una Verlag.
- Böttcher, W. (2002): Kann die ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Bourdieu, P. (1997): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, 49–80.
- Breitenmoser, P.; Mathis, C. & Tempelmann, S. (Hrsg.) (2020): Natur, MensCH, GesellsCHAft (NMG). Standortbestimmungen zu den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen in der Schweiz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Carle, U.; Kauder, S. & Osterhues-Bruns, E.-M. (Hrsg.) (2021): Schulkulturen in Entwicklung. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 152. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.

- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. www.dwds.de/ [Zugriff: 21.02.2021].
- Flitner, E.* (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA. In: Oelkers, J.; Horlacher, R. & Casale, R. (Hrsg.): *Rationalität und Bildung. Studien im Umkreis Max Webers*. Zürich, 245–266.
- Forneck, H. J.; Düggeli, A.; Künzli David, C.; Linneweber-Lammerskitten, H.; Messner, H. & Metz, P.* (Hrsg.) (2009): *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: Hep Verlag.
- Foucault, M.* (1983): *Der Wille zum Wissen I. Sexualität und Wahrheit*. Übersetzt von Ulrich Raulff und Walter Seitter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Gebauer, M.* (2020): „Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungsort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 25, Oktober 2020.
- Gehrmann, A.* (2012): Personal für pädagogische Handlungsfelder. In: Sandfuchs, U.; Melzer, W.; Dühlmeier, B. & Rausch, A. (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 533–536.
- Gehrmann, A.* (2016): „Die Systemfrage kann als relativ abschließend behandelbar angesehen werden“ – Anmerkungen zu Schulentwicklung, Bildungsexpansion und Lehrbedarf nach 1945. In: Idel, S. et al. (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 23–46.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)*: www.gew.de/ [Zugriff: 21.02.2021].
- Giest, H. & Lompscher, J.* (2006): *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Heidelberg: Lehmanns Media Verlag.
- Grundschulverband e. V. (GSV)*: <https://grundschulverband.de/> [Zugriff: 21.02.2021].
- Gudjons, H.* (Hrsg.) (1986): *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Gudjons, H.* (2012): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 11. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hecker, U.; Lassek, M. & Ramseger, J.* (Hrsg.) (2020): *Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen*. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 150. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.
- Hecker, U.; Lassek, M. & Ramseger, J.* (Hrsg.) (2020): *Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven*. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 151. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.
- Helmke, A.* (2017): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Anhang: Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation (ELL), Version 7.1., 7. Aufl. Zugriff unter <http://andreas-helmke.de/buchanhang/> [Zugriff: 21.02.2021]. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hildebrandt, E.; Peschel, M. & Weißhaupt, M.* (Hrsg.) (2014): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Holzkamp, K.* (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Kihm, P. & Töpfler, M.* (Hrsg.) (2020): *Grundschule in und nach Corona (Themenheft)*. Grundschule aktuell, H. 152. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.
- Krommer, A.* (2013): Von Skinners „Teaching Machines“ (1954) zu den „Learning-Apps“. <https://axelkrommer.com/2013/09/17/von-skinners-teaching-machines-1954-zu-den-learning-apps/> [Zugriff: 18.11.2021].

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016):* Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Zugriff unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf [Zugriff: 21.02.2021].
- Largo, R. H. & Beglinger, M. (2010):* Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper Verlag.
- Muckenfuß, H. (1995):* Lernen im sinnstiftenden Kontext. Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Nünning, A. & Nünning, V. (Hrsg.) (2003):* Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD):* www.oecd.org/ueberuns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.html [Zugriff: 21.02.2021].
- Parsons, T. (1968):* The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers. 2 Vols. New York: Free Press.
- Peschel, F. (2012):* Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I. Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, M. (2020):* Grundschulen müssen zu Schulen für JEDES Kind werden, erst dann sind sie eine Schule für ALLE Kinder! In *Grundschule aktuell*, H. 149. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 2.
- Ramseger, J. (2020):* Lernen als Selbstaneignung der Welt. In: Hecker, U.; Lassek, M. & Ramseger, J. (Hrsg.): *Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven*. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 151. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 10–22.
- Rheinberger, H.-J. (2020):* Experimentalität. Hans-Jörg Rheinberger im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Robinson, V. M. J. (2017):* Reduce Change to Increase Improvement. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ruf, U.; Keller, S. & Winter, F. (Hrsg.) (2008):* Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Soostmeyer, M. (1978):* Problemorientiertes Lernen im Sachunterricht. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Terhart, E. (1999):* Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 629–647.
- Weißhaupt, M.; Hildebrandt, E. & Leonhard, T. (2019):* Wenn die Lehrperson ins Spiel kommt. Das kindliche Rollenspiel und dessen Beeinflussung als soziale Praxis des Kindergartens. Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 20(2), Art. 9, Zugriff unter: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.3055> [Zugriff: 21.02.2021].
- WirtschaftsWoche.* www.wiwo.de/erfolg/hochschule/oekonomisierung-der-bildungsjungemenschen-werden-wie-maschinen-behandelt/12965326.html [Zugriff: 21.02.2021].
- Wodzinski, R. (2011):* Naturwissenschaftliche Fachkonzepte anbahnen – Anschlussfähigkeit verbessern. SINUS Transfer Grundschule. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN).

Lernen von Kindern geschieht selten fachspezifisch oder fachsystematisch, sondern eher situativ, genetisch, individuell und intrinsisch – auch lustvoll, spielerisch in Räumen und Kulturräumen. Wie dieser Ansatz eines Lernens des Individuums in verpflichtenden, institutionalisierten Einrichtungen erfolgen kann, dem soll mit diesem Band nachgegangen werden. Daher ist dies ein Buch mit einer nicht-Fach-orientierten Näherung; es betont einerseits den Lernbegriff und andererseits den Kulturbegriff (statt einer Fachorientierung) im Hinblick auf die Entwicklung einer Vermittlungstheorie (Didaktik). Das LERNEN als Ziel der Vermittlung soll fokussiert werden.

Wenn dieser Band einen kleinen Anteil daran hat, den im Bundesgrundschulkongress 2019 nachgespurten Aspekten „Kinder – Lernen – Zukunft“ eine überfachliche, institutionelle Antwort gegeben zu haben, haben die Autor*innen dieses Bandes einen wichtigen Teil zur kulturellen Schulentwicklung beigetragen.



ISBN 978-3-94 1649-32-3
Best.-Nr. 1117



Werde
Mitglied!