

Ulrich Hecker, Maresi Lassek, Jörg Ramseger (Hg.)



## KINDER LERNEN ZUKUNFT

Über die Fächer hinaus:  
Prinzipien und Perspektiven

© 2020 Grundschulverband  
Frankfurt am Main

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

Bildnachweis: Die Rechte für die Abbildungen liegen bei den jeweiligen  
Autorinnen und Autoren, falls nicht anders vermerkt;  
picture alliance / David Crosling/AAPIMAGE (40), Pawel Czerwinski/  
Unsplash (131 oben), Javiera Argandona/Unsplash (131 links), Chrissie  
Kremer/Unsplash (131 Mitte), Pasha Waltz/Unsplash (131 rechts),  
Bert Butzke, Mülheim (191, 195, 198, 207, 215, 216, 223, 252, 257, 258,  
263, 264, 269, 275, 279)

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: Strube Druck und Medien OHG, 34587 Felsberg

ISBN 978-3-941649-30-9 / Best. -Nr. 1114  
(Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 151)

Bestelladresse: [info@grundschulverband.de](mailto:info@grundschulverband.de) bzw. direkt online unter  
[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de) → Shop → Buchreihe



In manchen 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

*Ulrich Hecker / Maresi Lassek / Jörg Ramseger*

KINDER LERNEN ZUKUNFT:

Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven 7

## 1 Lernen als Selbstaneignung der Welt

*Jörg Ramseger*

Lernen als Selbstaneignung der Welt 10

## 2 Eine Schule der allseitigen Bildung: Prinzipien

*Ariane Garlichs*

Gute Bindungen als Basis für Autonomie-Entwicklung 24

*Mandy Singer-Brodowski / Lydia Kater-Wettstädt*

Bildung für nachhaltige Entwicklung und ihre Potenziale  
für eine zukunftsfähige Grundschule 36

*Stephan Riegger*

Gesunde Schule. Möglichkeiten der Gesundheitsförderung  
durch Neugestaltung der Schulhöfe 47

*Ulrich Bosse / Rainer Devantié / Ulrich Gebhard / Yasmin Goudarzi /*

*Torsten Hoke / Ulrike Quartier / Jess Rehr / Ian Voß*  
Natur in der Schule 63

*Thomas Irion*

Digitale Grundbildung – zukunftsorientiert und grundschulgerecht 90

## 3 Über die Fächer hinaus

*Marion Gutzmann*

Sprachliche Bildung als durchgängiges Unterrichtsprinzip  
in allen Fächern und Lernbereichen 104

*Markus Peschel*

Sprache und Sache. Sprachunterricht ist auch Fachunterricht 125

*Bernd Wollring*

Mathematik ist überall – Lernumgebungen  
zum Erkunden, Entdecken und Erschließen 137

*Martin Binder / Christian Wiesmüller*

Praktisch lernen? Wie anders? Zum Verhältnis von Theorie  
und Praxis im Sachunterricht am Beispiel „Technik“ 158

<i>Ulrike Oltmanns / Rudolf Schmitt</i> Eine Welt in der Schule	168
<i>Sandra Czerwonka</i> Die Schule als Kulturort: In den Fächern und über die Fächer hinaus	182
<i>Hans Brügelmann</i> Demokratische Bildung in einer demokratischen Grundschule	192

## **4 Eine Schule für alle Kinder: Perspektiven**

<i>Ulrich Hecker / Maresi Lassek</i> „Allen Kindern gerecht werden“. Fördern als Kernauftrag der Schule	204
<i>Julie A. Panagiotopoulou / Galina Putjata</i> Schule in der Migrationsgesellschaft	220
<i>Rolf Werning</i> Inklusive schulische Bildung: Entwicklungslinien, aktuelle Situation und zukünftige Perspektiven	229
<i>Hans Wocken</i> Die Grundschule – eine inklusive Schule. Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsrisiken in den 2020er-Jahren	237
<i>Kerstin Merz-Atalik</i> Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit. Auf dem Weg zu einer inklusiven Grundschulpädagogik?	248
<i>Natascha Korff / Mira Telscher</i> Berufsbilder im Wandel. Erkenntnisse und Überlegungen zur Professionalisierung für eine inklusive Schule	261
<i>Diemut Kucharz</i> Kinder lernen Zukunft. Die Zukunftsfragen der Grundschule	273

## **5 Für die Grundschule und ihre Kinder: Forderungen an Politik, Pädagogik und Gesellschaft**

<i>Grundschulverband e. V.</i> Für die Grundschule und ihre Kinder! Forderungen an Politik, Pädagogik und Gesellschaft	284
Autorinnen und Autoren	290

## **KINDER LERNEN ZUKUNFT: Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven**

### Zur Einführung in diesen Band

Im ersten Band von „**KINDER LERNEN ZUKUNFT**“ (Band 150) wurden „**Anforderungen** an eine zukunftsfähige Grundschule“ beschrieben **und** dazu „**tragfähige Grundlagen**“ für das fachliche und überfachliche Lernen in der Grundschule dargestellt. Die leitenden Fragen waren: Was sind die tragfähigen Grundlagen, die Schulen zugrunde legen müssen und auf die alle Kinder zur Einlösung ihrer Bildungsansprüche ein Recht haben? Welche Erfahrungen müssen die Schulen Kindern ermöglichen? Und sind sie darüber ausreichend informiert und hinreichend dafür ausgestattet?

Die öffentliche Diskussion von fachlichen Kenntnissen hat sich in den vergangenen Jahren zunehmend auf die testbaren Lernleistungen der Kinder in Mathematik und Deutsch fokussiert. Diese Ausrichtung zog einen Bedeutungsverlust für die übrigen Fächer und Lernbereiche nach sich. So ist z. B. der Sachunterricht als derjenige Lernbereich, der Kindern Wissen von der Welt vermitteln und ihnen helfen soll, das eigene Umfeld zu erschließen und zu verstehen, mit der ihm eigentlich zukommenden zentralen Bedeutung in den vergangenen Jahren ins Hintertreffen geraten. Eine ähnlich nachteilige Entwicklung kann für die Bewertung kultureller und ästhetischer Erfahrungen (Musik und Kunst) als besonderer Form der Weltbegegnung registriert werden. Die jüngsten Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Standards zur Vergleichbarkeit von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen am Ende der Grundschule zu vereinbaren, unterstreichen diese Entwicklung.<sup>1</sup> Die in Band 150 der „Beiträge zur Reform der Grundschule“ veröffentlichten „tragfähigen Grundlagen in den Fächern und Lernbereichen“ stärken die allseitigen Bildungsansprüche der Kinder und zeigen Wege ihrer Umsetzung.

Der hier vorliegende zweite Band von „**KINDER LERNEN ZUKUNFT**“ geht „**über die Fächer hinaus**“ und beschäftigt sich mit **Prinzipien und Perspektiven** einer zukunftsfähigen Grundschule. Er benennt Lern- und Anforderungsbereiche, die als Querschnittsaufgaben alle Lernbereiche und Fächer berühren und in der Schul- und Unterrichtskultur verankert sein sollten.

---

1) Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2020). [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_10\\_15-Laendervereinbarung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf)

Dabei geht es um aktuelle Antworten auf wichtige Zukunftsfragen der Grundschule wie auch unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens:

*Heterogenität und Inklusion:* Wie kann individuelles und gemeinsames Lernen in Bildungseinrichtungen ohne Selektion erfolgreich gefördert werden?

*Bildungsgerechtigkeit:* Wie können Kinder aus benachteiligten Familien bessere Chancen für erfolgreiche Bildungswege erhalten?

*Digitale Medien:* Wie können digitale Medien die Erfahrungen der Kinder in ihrer Lebenswelt sinnvoll ergänzen und bereichern?

*Demokratische Bildung:* Wie kann eine „Grundschule der Demokratie“ gestaltet werden und was bedeuten Kinderrechte ganz praktisch für die Pädagogik?

*Bildung für eine nachhaltige Gesellschaft:* Wie können Bildungsprozesse gelingen, damit sie zum Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen in der globalisierten Welt beitragen und Impulse geben, sich aktiv dafür einzusetzen?

Mit diesem Band will der Grundschulverband wesentliche Positionen zur Gestaltung der Grundschule in den kommenden Jahren auf den Weg bringen und so die Weiterentwicklung der Grundschule mit neuen Impulsen versehen.

Mit den „**Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule**“ setzt der Grundschulverband Maßstäbe für bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen, die allen Kindern gerecht werden:

Die Schule der Zukunft muss eine Schule der allseitigen Bildung und des gemeinsamen Lernens sein, zugleich auch eine demokratische Schule, ein Ort der Lebens- und Lernfreude und eine Schule, die Leistungen würdigt und fördert.

Um eine in diese Richtung weisende Entwicklung zu unterstützen, werden Politik, Pädagogik und Gesellschaft mit Forderungen für aktuelle Handlungsfelder konfrontiert. Darin heißt es: Kinder brauchen eine inklusive Schule als vielseitig anregungsreiche Lernumgebung, in der alle Kinder länger gemeinsam lernen können, damit Bildungsbiografien von mehr Kontinuität und weniger Auslese geprägt werden. Um dies zu erreichen, bedarf es einer qualitätsvollen Personalausstattung und eines kindergerechten Leistungskonzepts.

Folgerichtig schließt das Buch mit diesen „**Forderungen an Politik, Pädagogik und Gesellschaft**“ des Grundschulverbands unter dem richtungsweisenden Motto „Für die Grundschule und ihre Kinder“.



# **Lernen als Selbstaneignung der Welt**

## Lernen als Selbstaneignung der Welt

### Stoff bildet nicht

Zwei große Missverständnisse prägen die Sicht auf und die Erwartungen der Öffentlichkeit an die (Grund-)Schule seit ihrem Bestehen. Das eine ist die Annahme, dass die öffentliche Schule den Kindern in erster Linie „Stoff“ zu vermitteln habe und dass diese „Stoffvermittlung“ die Hauptaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer in der öffentlichen Schule sei. Das zweite Missverständnis liegt darin, dass vielfach angenommen wird, der „Lernstoff“ werde durch das Abarbeiten von „Aufgaben“ erworben, die die Lehrkräfte den Kindern zu stellen hätten. Beide Annahmen werden bisweilen auch von Lehrerinnen und Lehrern selber vertreten und prägen dann auch deren didaktisches Handeln. Manche Lehramtsstudierende im Anfangssemester sind, sofern sie ihre eigene Sekundarschule primär als „Stoffvermittlungsmaschine“ erfahren oder wahrgenommen haben, geradezu fixiert auf diese Vorstellung pädagogischer Tätigkeit in der Schule. Sie müssen erst einmal „entwöhnt“ und mit anderen Vorstellungen pädagogischen Denkens und Handelns sowie anderen Praxisbeispielen konfrontiert werden, um sich von den Vorbildern pädagogischen Handelns ihrer Jugend emanzipieren zu können.

In starkem Gegensatz zu diesem Bild von Schule als einer Stoffvermittlungsmaschine, mit dem das Bild von Lehrkräften als „Lehrplanvollzugsbeamten“ korrespondiert, formuliert der Grundschulverband in seinen „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“:

*„Jeglicher Unterricht muss auf die Erweiterung der Selbst- und Welterfahrung der Kinder abzielen. Lernen bedeutet immer Selbst- und Neukonstruktion der Welt. Damit sich Bildung ereignen kann, muss die Schule den Kindern die Gelegenheit eröffnen, ihren eigenen Fragen zu dieser Welt möglichst selbstständig nachzugehen und zu (bisweilen erst vorläufigen) Lösungen zu gelangen. Dabei sind sie auf strukturierende Hilfen professioneller Pädagoginnen und Pädagogen angewiesen. Guter Unterricht erfordert mithin Raum für selbstständiges Arbeiten sowie Unterstützung und Herausforderungen in dialogischen Situationen. Schule soll Kinder dazu anregen, selber weitere Erfahrungen zu machen und immer mehr Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben zu wollen. Dabei sollte sie die Kinder stärker als bislang üblich als ‚Experten ihrer selbst‘ verstehen und ernst nehmen“ (Grundschulverband 2020, 17).*



In diesem Sinne geht es in der Schule *nicht* um „Stoffvermittlung“, denn ob etwas als „Stoff“, d. h. als Sache, die die Gesellschaft für wichtig befunden hat, einen jungen Menschen auch persönlich erreicht und nachhaltig verändert, entscheiden weder die Gesellschaft noch die Lehrkraft, sondern das Gehirn und das Gemüt des lernenden Subjektes auf der Basis seiner bisherigen Erfahrung. „Stoff verstopft nur das Gehirn“, hat mal ein bedeutender Pädagoge gesagt. Ich glaube, es war Heinrich Wolgast.

## Bildender Unterricht

Der eigentliche Zweck der Schule besteht so gesehen nicht in der „Stoffverarbeitung“, sondern in der *Differenzierung der Erfahrungen* der Schülerin oder des Schülers und dem *Gewinn von tragfähiger Erkenntnis* bei der Aneignung und Gestaltung der Welt. Der Unterscheidung von „Stoffaneignung“ und „Erkenntnisgewinn“ entspricht die Differenz von Lernen und Bildung: Lernen kann ich fast jeden „Stoff“ und ihn wenig später bei der Prüfung auch wiedergeben – um ihn alsbald wieder zu vergessen. Man spricht daher auch etwas abschätzig vom „Bulimie-Lernen“, das den Kindern und Jugendlichen in der Schule und den Studierenden an der Universität noch allzu oft zugemutet werde. *Bildung* hingegen ereignet sich nur in einer „Wechselwirkung des Ichs mit der Welt“, wie Humboldt es genannt hat (Humboldt 1794, 235 f.). Sie setzt ein sich aktiv selbst bildendes Subjekt voraus, dessen Erkenntnisfortschritt allerdings durch kluge didaktische Unterstützung gefördert und durch ungeeignete Unterrichtsarrangements auch behindert werden kann.

Wenn also Pädagogik nicht „Stoffvermittlung“, sondern *Hilfe bei der Selbstaneignung der Welt durch ein sich selbst bildendes Subjekt* ist, bekommt das berühmte Didaktische Dreieck von Lerngegenstand („Stoff“), Lehrkraft und Schülerin oder Schüler eine eindeutige Dynamik: Ob ein Gegenstand wirklich zu einem „Lerngegenstand“ wird, entscheidet der Schüler oder die Schülerin in der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Problem. Die Lehrkraft kann nur „zeigen“ (wörtlich für „Didaktik!“), hinweisen, problematisieren, korrigieren, auch vorleben und vormachen. „Bewirken“ kann sie zumindest unmittelbar nichts. Denn begreifen und verstehen muss das Kind den Sachverhalt selber. Deswegen arbeitet ein bildender Unterricht immer, wie Martin Wagenschein es einmal gesagt hat, „mit dem Kind von der Sache aus, die *für das Kind* die Sache ist“.

Das echte Bildung, also eine Erweiterung der Erkenntnis auf der Basis einer persönlichen (!) Auseinandersetzung mit einem Phänomen, einer Frage oder einem Problem immer ein Selbstbildungsprozess ist, wissen wir nicht erst seit Piaget oder Glasersfeld. Alle bedeutenden Pädagogen der europäischen Klassik – Rousseau, Fichte, Herbart, Wilhelm von Humboldt u. a. m. – wussten und lehrten es bereits vor 200 Jahren; Montessori, Dewey, Freinet

und andere Reformpädagoginnen und -pädagogen vor über 100 Jahren auch schon. Es gerät nur in der Prüfungs- und Noten-versessenen Schule immer wieder in Vergessenheit.

Der Gegenstand des Denkens, sagt der amerikanische Erziehungswissenschaftler John Dewey, „besteht nicht aus Gedanken, sondern aus Handlungen, Tatsachen, Ereignissen und den Beziehungen der Dinge zueinander“ (Dewey 1915). Dewey zeigt damit auf, was Unterricht leisten muss, wenn er erfolgreich sein soll: Er muss die Schülerinnen und Schüler dergestalt an eine Sache oder einen Sachverhalt heranzuführen, dass sie Anlass haben, in Bezug auf diesen Sachverhalt aktiv handelnd tätig zu werden. Also im Deutschunterricht Texte nicht nur besprechen, sondern vor allem selber welche produzieren; im Sachunterricht Experimente nicht einfach nachvollziehen, sondern Experimente als Beweise für eine Vermutung selber entwickeln; im Musikunterricht Musik nicht bloß hören und analysieren, sondern vor allem selber musizieren und Grundstrukturen und Merkmale der Musik selber erfahren.

Foto: Manfred Molicki, Haslach-Grundschule Villingen-Schwenningen



„Der Gegenstand des Denkens besteht nicht aus Gedanken, sondern aus Handlungen, Tatsachen, Ereignissen und den Beziehungen der Dinge zueinander“ (John Dewey)

- Dewey's „Learning by doing“ umfasst dabei folgende Anforderungen:
1. ... dass der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage vor sich hat – dass eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist;
  2. dass in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken;

3. dass er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln;
  4. dass er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln;
  5. dass er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendungen zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken“
- (Dewey 2000, 218).

Ganz in diesem Sinne haben Mandy Singer-Brodowski und Lydia Kater-Wettstädt mit Bezug auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung als einem zentralen Lernfeld einer zeitgemäßen Grundschule allgemein-didaktische Prinzipien aufgezählt, über die in der Grundschuldidaktik Einigkeit herrscht und die besondere Chancen und Potenziale für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung bergen. Es sind dies die Prinzipien

- „der Zugänglichkeit oder auch Lebensweltorientierung  
*Leitfragen: Wie kann ich ein Thema verständlich, greifbar, fragwürdig machen? Welche Bezüge zur Lebenswelt der Kinder gibt es?*
- der Handlungs- und Reflexionsorientierung  
*Leitfrage: Welche Handlungen und welche Impulse über das Handeln nachzudenken, kann ich geben?*
- des entdeckenden Lernens verbunden mit einer Problem- bzw. Phänomenorientierung (insbes. im Sachunterricht)  
*Leitfrage: Welche Frage- / Problemstellung sollen die Lernenden wie selbstständig erschließen?*
- der Verbindung von formalem und materialem Lernen  
*Leitfrage: Welche Inhalte/ Sachverhalte erlauben welchen Kompetenzerwerb? (vgl. Muheim et al. 2014, 44 ff.)*
- der Vielperspektivität bzw. Interdisziplinarität (insbes. im Sachunterricht)  
*Leitfrage: Welche Perspektiven auf den Gegenstand sind möglich und welche für das Verständnis nötig? (vgl. Wulfmeyer 2020, 22 f.).“<sup>1</sup>*

Auf einige der von den Autorinnen genannten Leitfragen hat die Pädagogik schon vor langer Zeit Antworten gegeben: Damit sich ein lernendes Subjekt im Humboldt’schen Sinne mit der Welt verbinden kann, muss es zunächst selber Aufmerksamkeit für diese Welt erlangen, das heißt, es muss mit einer Frage an die Welt herantreten. Nur was mir persönlich fragwürdig wird, fordert mich heraus, meine Präkonzepte zu hinterfragen und meine Gedanken

---

1) Siehe hierzu auch den Beitrag von M. Singer-Brodowski / L. Kater-Wettstädt, in diesem Buch, S. 36–46, das Zitat auf S. 39.

neu zu strukturieren. Mit anderen Worten: Nur ein Lernarrangement, das bei den Kindern eine sie ernsthaft interessierende Frage auslöst, kann überhaupt bildende Kraft entfalten. Die Frage muss nicht unbedingt von den Kindern selber kommen. Lehrerinnen und Lehrer können natürlich gleichfalls erstaunliche Phänomene in den Unterricht einbringen und damit Fragen an die Welt bei den Kindern erst aufwerfen, die sich die Schülerinnen und Schüler ohne die Anregung der Lehrkraft vielleicht niemals stellen würden. Aber die Frage muss in den Augen der Kinder bedeutsam sein. Sind die Kinder an der Frage nicht interessiert und gelingt es der Lehrerin nicht, diese Bedeutsamkeit zu vermitteln, wird der Unterricht wenig erfolgreich sein. Es könnte klüger sein, dann eine andere Frage zu wählen.

Einige Beispiele sollen verdeutlichen, wie solche Fragen mit Bezug auf typische Grundschulthemen lauten könnten:

- **Biologie im Sachunterricht:** Wieso schlafen einige Tiere den ganzen Winter und was lässt sie im Frühling erwachen?
- **Elementare Himmelskunde im Sachunterricht:** Wie entstehen eigentlich die Jahreszeiten?
- **Textgattung Märchen im Deutschunterricht:** Gibt es wirklich Hexen? Was ist ein Prinz? Wie macht uns ein Autor/ eine Autorin gruseln?
- **Grammatik:** Woran erkenne ich ein unregelmäßiges Verb und wie unterscheidet es sich von regelmäßigen Verben? Und warum ist diese Unterscheidung wichtig?
- **Einführung in das Bruchrechnen:** Wie kann man eine Geburtstagstorte gerecht auf 12 Kinder aufteilen? Geht es auch mit 13 Kindern?
- **Musikunterricht:** Wie entstehen eigentlich Töne? Warum klingt ein Xylophon anders als eine Gitarre? Welche Stimmung erzeugt eine bestimmte Melodie bei mir?
- **Sportunterricht:** Was können wir tun, um mehr Bälle ins Tor zu kriegen?

Ein weiterer Gedanke – und hier nehme ich Bezug auf Johann Friedrich Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik von 1806: Ein bildender oder, wie er sagte, ein „erziehender Unterricht“ setzt Herbart zufolge immer das Vorhandensein zweier psycho-physischer Zustände voraus, die er „Vertiefung“ und „Besinnung“ nannte.

„Vertiefung“ meint, dass sich das lernende Subjekt ganz auf eine Sache einlassen muss, um sie zu verstehen, und das kostet natürlich Zeit. Maria Montessori hat hierfür später den Begriff der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ geprägt – einer Aufmerksamkeit, die so stark ist, dass sich das lernende Subjekt durch nichts davon ablenken lässt, die der Sache zu Grunde liegende Fragestellung wieder und wieder zu durchdenken. „Besinnung“ meint, dass die Reorganisation der eigenen Gedanken dabei auf einen Prozess der Selbstreflexion angewiesen ist, auf „meta-kognitive Reflexion“.

Beides muss durch die Pädagoginnen und Pädagogen sichergestellt werden, wenn sich „Bildung“ ereignen soll – und beides wird unter dem in der Schule üblichen Unterrichtsmaß und dem in der Schule allgegenwärtigen Zeitdruck erschreckend oft sträflich vernachlässigt, wenn nicht gar völlig ignoriert. Eine tragfähige Erkenntnis ist mithin nicht in Kurzstunden im 45-Minuten-Takt zu erlangen – sie setzt bisweilen einen stunden-, tage- und womöglich wochenlangen Diskurs über das Phänomen voraus. Hierfür gewährt die Schule mit ihrem Drang zum Enzyklopädismus in der Regel genauso wenig Raum wie die Universität mit ihrer Gleichgültigkeit gegenüber den Lernvoraussetzungen ihrer Studierenden und den Erkenntnissen der Lernpsychologie.

## Die Aufgaben der Lehrkraft

Mit der vom Grundschulverband vertretenen Pädagogik der Selbstaneignung der Welt durch das lernende Kind sind also, das zeigen schon die oben skizzierten Darlegungen, eine Menge Voraussetzungen verbunden. Im Folgenden werden nur einige davon aufgezählt:

- Bildender Unterricht geht nicht von „Aufgaben“ aus, die im Unterricht anhand eines Lehrbuchs oder mithilfe von Arbeitsblättern abgearbeitet werden können, sondern von Fragen an die Welt. Es ist der Auftrag der Lehrkräfte, solche Fragen von Seiten der Kinder aufzunehmen oder ihnen die Welt durch geeignete Impulse „frag-würdig“ zu machen, damit diese selber handelnd und denkend eine Antwort finden können.
- Damit die Kinder im handelnden Umgang mit dem Problem eine „denkende Erfahrung“ machen können, muss die Lehrkraft ein Lernarrangement entwickeln, in dem die Kinder auch selber handelnd-entdeckend lernen und arbeiten können. Aus diesem Grund haben bekannte Reformpädagogen wie z. B. Célestin Freinet schon im frühen 20. Jahrhundert ihre Klassenräume in „Lernwerkstätten“ umgewandelt, die den Kindern freien Zugang zu vielfältigsten Materialien und Arbeitsflächen für konkretes Handeln bereitstellen. Und auch Arbeitszeit – „Freiarbeitszeit“.
- Weil der Erkenntnisgewinn auf Prozesse der „Vertiefung“ und der „Besinnung“ angewiesen ist, muss die Lehrkraft ein entsprechendes Lernklima herstellen und sicherstellen, das Vertiefung und Besinnung ermöglicht. Das betrifft die Lernraumgestaltung, die Lernorganisation und die Klassenführung, von Sozialtechnologen gerne auch „classroom management“ genannt.
- Und weil sich Erkenntnisgewinn immer nur in Dialogen mit einem Gesprächspartner bzw. einer -partnerin ereignet, die die Gedanken der oder des Lernenden immer wieder hinterfragen und auf Präzision in der Darstellung dringen, kommt der Gestaltung der Dialoge in der Lern-

gemeinschaft besondere Bedeutung zu.<sup>2</sup> Wir sprechen dann von einer „ko-konstruktivistischen Lernumgebung“, in der die Kinder im Dialog untereinander und mit der Lehrkraft die Sachverhalte klären und ihre eigenen Gedanken neu strukturieren.<sup>3</sup>

- Schließlich ist die Lehrkraft in Bezug auf die Lerngegenstände und die Fragen, die im Unterricht verhandelt werden sollen, nicht völlig frei. Vielmehr muss sie die Ansprüche der Gesellschaft an die nachwachsende Generation, die in den Bildungsplänen des Staates kodifiziert sind, mit den aktuell sich in den Vordergrund drängenden Fragen der Kinder an die Welt abgleichen und eine ausgewogene Balance herstellen zwischen der Bearbeitung der Fragen der Kinder und der Behandlung von Unterrichtsthemen und -gegenständen, deren Bearbeitung für das Vorankommen der Kinder im Bildungssystem unstrittig ist und deren Bedeutsamkeit die Lehrkraft oft erst in den Fragehorizont der Kinder bringen muss, damit diese ein genuines Interesse daran entwickeln können.

Ein professioneller Pädagoge bzw. eine professionelle Pädagogin unterscheidet sich von einem Laienpädagogen und einem bloßen Lehrplanvollzugsbeamten darin, dass er bzw. sie diese Balance, die immer nur durch eine individuelle Abwägung der Lehrplananforderungen mit den realen Lebensbedingungen und Vorerfahrungen der konkreten Schülerinnen und Schüler gefunden werden kann, mit großem Selbstbewusstsein und Einsicht in die realen Lernmöglichkeiten der einzelnen Kinder trifft und sich nicht einfach einem Lehrplan, einem Lehrgang oder einem Lehrwerk unterwirft.

Dazu braucht die Lehrkraft einerseits sichere Fachkenntnisse und umfangreiche fachdidaktische Kenntnisse sowie die Gewährung von „pädagogischer Autonomie“ seitens des Staates. Sie braucht andererseits aber auch ein hinreichendes Wissen über die konkreten Lebensumstände der einzelnen Kinder sowie ein gehöriges Maß an Empathie, um überhaupt herausfinden zu können, was die Kinder denken und wie sie in Bezug auf den jeweiligen Gegenstand handeln können. Die Lehrkraft muss mithin die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) bestimmen können, die das Kind als Nächstes beschreiten muss, um einen spürbaren Lernfortschritt machen zu können, der dem Kind Könnenserfahrung vermittelt und dadurch zu weiterem Lernen ermutigt und auffordert.

---

2) Siehe hierzu exemplarisch die Arbeiten von Urs Ruf und Peter Gallin (1995; 1999; 2008; 2011).

3) Siehe hierzu Schmitt 2000; Voß 2002.

## Kinder in besonderen Lebenslagen

Viele Lehrkräfte vertreten die Auffassung, dass ein Unterricht, der die Selbstaneignung der Welt durch die Schülerinnen und Schüler zur Basisphilosophie hat, mit Kindern aus sogenannten „bildungsnahen“ Familien leicht durchführbar sei, mit Kindern also, die schon in der frühesten Kindheit jede erdenkliche Förderung im Elternhaus erfahren haben und deren Selbstständigkeitsentwicklung im Elternhaus von früh auf unterstützt wurde, weil die Eltern selber das Erziehungsziel verfolgen, ihre Kinder zu autonom handlungsfähigen Subjekten zu erziehen.

Demgegenüber mache die Arbeit mit Kindern aus weniger gut strukturierten Lebensverhältnissen und/oder aus angeblich „bildungsfernen“ Familien, in denen beispielsweise die Nutzung der Schriftkultur kaum gepflegt oder überhaupt nicht vorgelebt werde, andere Lehrstrategien erforderlich. Solche Kinder seien z. B. mit „offenen“ Unterrichtsformaten, die die Selbstlernkräfte der Kinder ausnutzen wollen, eher überfordert und bräuchten strikte Anweisungen, was sie jeweils Schritt für Schritt zu tun hätten, um im Laufe der Grundschulzeit überhaupt nur die simpelsten Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen zu erwerben, die die Grundschule den meisten Kindern gemeinhin im ersten und zweiten Schuljahr vermittelt. „Selbstaneignung der Welt“ sei insofern eine Unterrichtsphilosophie, die nur schon gebildete Kinder voranbringe.

Dieser Auffassung liegen meinen Erachtens zwei Missverständnisse zugrunde.

Zum einen wird hier offenkundig „Offenheit“ mit „Strukturlosigkeit“ oder Laissez-faire gleichgesetzt, wobei allerdings der Kern der *Öffnung des Unterrichts für die Erfahrungswelt der Kinder* völlig verkannt wird.<sup>4</sup>

Zum anderen beruht die These, dass sich jedes Individuum seine Welt selbst aneignet und sie sich auch selbst aneignen muss, nicht auf einer willkürlichen Setzung pädagogischer Idealisten, sondern auf erziehungswissenschaftlicher und lernpsychologischer Erfahrung, die spätestens seit den Arbeiten von Jean Piaget in den 1940er-Jahren, aber auch von der modernen physiologischen bzw. neurobiologischen Lehr-Lern-Forschung empirisch untermauert ist: Das Gehirn eines Kindes aus einem bildungsfernen Elternhaus ist zunächst physiologisch genauso strukturiert wie das eines Kindes aus einem bildungsnahen Elternhaus und es arbeitet nach denselben physiologischen und psychologischen Prinzipien.

Es unterscheidet sich allerdings von dem des Kindes aus privilegierten Lebensumständen – in Abhängigkeit von den Lernanregungen in der frühen

---

4) Vgl. hierzu ausführlicher Ramseger 1992.

und frühesten Kindheit – häufig hinsichtlich der *Menge* der neuronalen Verknüpfungen, die wiederum für die Differenziertheit des schon entwickelten Weltbildes und die Lerngeschwindigkeit verantwortlich ist. Es unterscheidet sich aber auch hinsichtlich der konkreten Erfahrungen, d. h. der Inhalte, Begriffe und Interpretationsmuster der Welt sowie hinsichtlich der Lernstrategien, mit der das Kind bislang die Welt interpretiert hat. Leider stehen diese Erfahrungen, Interpretationsmuster und Lernstrategien häufig in einem Widerspruch zu jenem Vorwissen und jenen Verhaltensweisen, die die Schule für ein erfolgreiches Lernen implizit oder explizit voraussetzt und belohnt.

Dies ist am Beispiel der Bildungssprache, deren frühzeitiger Erwerb für den Schulerfolg maßgeblich ist, oft gezeigt worden.<sup>5</sup> Denn jede Äußerung einer Lehrkraft im Unterricht setzt im Grunde vom ersten Schultag an die Beherrschung dieser Bildungs(hoch)sprache schon voraus. Während die Kinder, die diese Sprache schon beherrschen, jeden Impuls der Lehrkraft aufgreifen und sofort in weiteres Lernen umsetzen können, sind die Schülerinnen und Schüler mit einem „restringierten Sprachcode“, wie es Basil Bernstein einmal genannt hat, oder die Kinder nicht-deutscher Herkunftssprachen zunächst mit Übersetzungsleistungen und Verstehensversuchen beschäftigt. Das bremsen sie bei der „Selbstaneignung der Welt“ und verunsichern sie hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserfahrung, insbesondere, wenn die Unterschiede in der Verstehensleistung der Kinder durch eine vergleichende Leistungsbewertung immer wieder öffentlich gemacht und die Kinder öffentlich in Rangfolgen des Lernerfolgs platziert werden.<sup>6</sup>

Aber auch die in der vorschulischen und vor allem in der familialen Sozialisation erworbenen Begriffe, in denen Erfahrungen als Verallgemeinerungen der Welt abgespeichert werden, unterscheiden sich von Kind zu Kind fundamental. So umfasst beispielsweise der Begriff „Familie“ von einem Kind einer arabischen Großfamilie in einem innerstädtischen Ballungszentrum vermutlich ganz andere Erfahrungen als derselbe Begriff bei einem Einzelkind einer alleinerziehenden Mutter aus der akademischen Oberschicht in einem Villenvorort. Das heißt auch, dass verschiedene Schülerinnen und Schüler dieselben Impulse, die sie von einer Lehrkraft erhalten, immer ganz unterschiedlich aufnehmen, interpretieren und weiter verarbeiten – abhängig von den schon gespeicherten Erfahrungen und Begriffen aus der vor- und außerschulischen Sozialisation.

Mit anderen Worten: Bei *allen* Kinder (und auch allen erwachsenen Menschen) erfolgt Lernen *immer* als Selbstaneignung der Welt – egal, welchem Unterricht sie ausgesetzt sind. Aber ob die Impulse, die die Schule den Kin-

---

5) Siehe hierzu auch den Beitrag von Marion Gutzmann in diesem Buch, S. 104–124.

6) Siehe hierzu die Aufsätze von Hans Brügelmann (2020) und Ulrich Hecker (2020) im Band 150 der „Beiträge zur Reform der Grundschule“.



dern anbietet, hilfreich oder verwirrend, ermutigend oder entmutigend wirken und ob sie dem Kind helfen, eine neue Erkenntnis zu erwerben, hängt fundamental davon ab, ob die Lehrkraft *Anknüpfungspunkte* an die schon erworbenen Interpretationsmuster der Welt des jeweiligen Kindes findet. Daraus lässt sich schnell ableiten, dass nur ein hochgradig differenzierender und zugleich individualisierender Unterricht allen Kindern eine Chance der Erfahrungserweiterung und des Weiterlernens bietet. Viele moderne Grundschulen planen daher Freiheitszeiten und Projektunterricht in den täglichen Arbeitsplan ein und arbeiten mit individuellen (!) Wochenarbeitsplänen und Logbüchern, die den Kindern Möglichkeiten der Selbstdifferenzierung eröffnen, aber bei ihren individuellen Arbeiten auch Struktur und Orientierung geben.<sup>7</sup>

## Das Verhältnis von Instruktion und Eigenaktivität

Ein weiteres Missverständnis in Bezug auf das Theorem von der „Selbstaneignung der Welt“ als Basiskonzept schulischen Lernens betrifft das Ausmaß der den Kindern im Lernprozess zugestandenen und zugemuteten Selbststeuerung bzw. der Fremdsteuerung der Kinder durch die Lehrkraft.

Es ist eine unbestreitbare Erfahrung wohl aller Lehrkräfte, dass einige Kinder im Unterricht nur geringe Anstöße und ab und zu ein anerkennendes Feedback brauchen, um sich weitgehend unabhängig auch komplexe Gegenstände anzueignen, während andere Kinder ohne die ständige Begleitung durch einen sachkundigen Erwachsenen keinen klaren Gedanken zu formulieren, keinen Plan zu erstellen und kein Ziel konsequent zu verfolgen in der Lage zu sein scheinen.

Daraus schlussfolgern manche Pädagoginnen und Pädagogen, dass Kinder aus benachteiligten Lebenslagen und sogenannten „bildungsfernen“ Familien, insbesondere aber solche Kinder, die in ihrer außerschulischen Lebenswelt überwiegend verwirrende Strukturen und in ihren Eltern keine Vorbilder für zielgerichtetes Handeln und Leben erfahren, von einem Unterricht, der allen Schülerinnen und Schülern jederzeit genau sagt, was sie zu tun und zu lassen haben, am meisten profitieren würden. Diese Kinder seien primär auf Lenkung und Instruktion angewiesen. Manche erziehungswissenschaftlichen Studien scheinen diese Auffassung zu bestätigen.<sup>8</sup>

Meines Erachtens wird von diesen Pädagoginnen und Pädagogen allerdings der Begriff „Selbstaneignung“ nicht als *physiologisches Konzept*, sondern als *didaktische Handlungsnorm* missverstanden, dergestalt, dass die schnell und leicht lernenden Schülerinnen und Schüler in der Freiarbeit weitgehend

---

7) Für gute Beispiele siehe Bostelmann 2006 und 2009 sowie Vaupel 2018.

8) Vgl. z. B. Blumberg 2008; Buch 2012; Ewerhardy et al. 2012; Schröder-Lenzen / Merckens 2006.

sich selbst überlassen werden können, während den anderen Kindern Freiarbeit gar nicht gut täte und man daher beispielsweise in Schulen in sozialen Brennpunkten eher ganz darauf verzichten sollte.

Damit wird aber meines Erachtens das didaktische Handlungsrepertoire der Lehrkräfte unsinnig beschränkt. Denn *wie viel* Führung und Anleitung ein Kind bei der Selbsteignung der Welt benötigt, hängt primär von der Selbststeuerungsfähigkeit des jeweiligen Kindes ab – *die aber von Gegenstand zu Gegenstand schwankt*. Manche Kinder können sich *manche* Gegenstände weitgehend allein aneignen, während bei anderen Gegenständen *alle* Kinder auf professionelle Strukturierungshilfen und vermehrte Hinweise und Hilfen seitens einer fachkundigen Lehrkraft angewiesen sind.

Um es am Beispiel des Frontalunterrichts als einer weitgehend durchstrukturierten Lehrveranstaltungsform zu verdeutlichen: Selbstverständlich kann ein sorgsam durchdachter Vortrag oder eine Vorlesung in Verbindung mit Rückfrage- und Diskussionsmöglichkeiten sehr viele Menschen gleichzeitig bewegen und bereichern. Nur darf sich der Vortragende nicht der Illusion hingeben, dass alle Zuhörer dieselben Gedanken gedacht und dieselben Schlüsse aus seinem Vortrag gezogen haben und seine zentrale Botschaft genau so verstanden haben, wie er es sich in der Vorbereitung gedacht hatte. Das Gegenteil ist wahrscheinlicher: dass nämlich alle Anwesenden ganz *unterschiedliche* Schlüsse aus der frontal gesteuerten Veranstaltung gezogen haben, jeweils abhängig von ihren individuellen Vorerfahrungen. Insofern macht der Frontalunterricht durchaus Sinn, wenn man von überwiegend homogenen Vorerfahrungen der Zuhörenden ausgehen und an diese anknüpfen kann. In der Grundschule ist das selten der Fall und betrifft immer nur Teilgruppen, die auf einem ähnlichen Kompetenzniveau stehen.

Gerade wegen der Unterschiedlichkeit der Kinder ist ein besonders wirksamer Grundschulunterricht erneut vor allem dann zu erwarten, wenn die Unterrichtsangebote weitgehend individuell an die Vorerfahrungen der Kinder angepasst oder für diese zumindest offen sind. Weil aber keine Lehrkraft 23 individuelle Curricula entwerfen und jedes Kind einzeln betreuen kann, kommt es darauf an,

- erstens die Selbststeuerungskräfte der Kinder auszunutzen, beispielsweise durch selbstdifferenzierende Aufgaben und Herausforderungen von unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus, die sich die Kinder selber wählen;
- und zweitens mit den Kindern in der wöchentlichen Arbeitsplanbesprechung gemeinsam zu erörtern, wo jedes einzelne Kind gerade steht, was es als Nächstes vorhat und welche Schritte sich dafür anbieten.

Zu solchen selbstdifferenzierenden Aufgabenformaten zählen insbesondere Projekte, bei denen die Kinder ganz unterschiedliche Beiträge zu einem gemeinsamen Vorhaben beisteuern können – ein jedes auf seinem Niveau. Solche Projekte erleichtern es den Lehrkräften, zwei scheinbar widerstrei-

tende Prinzipien gleichzeitig zu realisieren: Differenzierung und Integration. Solche Projekte als regelmäßigen Bestandteil des alltäglichen Unterrichts zu initiieren, an den Fragen der Kinder auszurichten und dabei die gegebenen Kompetenzen der Kinder aufzugreifen, zu differenzieren und zu weiterem Lernen aufzufordern ist die eigentliche Kunst zeitgemäßer und zukunftsweisender Grundschularbeit. Die pädagogische Literatur ist voll von schönen Beispielen. In erfolgreichen Grundschulen kann man sie auch live erleben.

Dies alles ist schließlich überhaupt kein Gegensatz zu der in der didaktischen Forschung der vergangenen zwei Jahrzehnte herausgestellten Erkenntnis, dass ein erfolgreicher Grundschulunterricht *klare Strukturen* und *adaptive Unterrichtsformate* erfordert und *die richtige Mischung* von Instruktion und Eigenaktivität erfolgsentscheidend ist.<sup>9</sup> Oder, wie es die Begründerin des offenen Unterrichts in Großbritannien, Lilian Weber, vor vielen Jahrzehnten einmal ausgedrückt hat: Je offener der Unterricht angelegt wird, umso mehr Strukturierung braucht es im Klassenzimmer. Wir würden heute ergänzen: Je geringer die Selbststeuerungskompetenzen der Kinder sind, umso mehr Hilfe und Strukturierung seitens der Lehrkraft brauchen sie. Aber sie müssen doch auch in der Schule lernen, Schritt für Schritt Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und diesen allmählich auch selbst mit zu strukturieren. Das bedeutet aber: *Das richtige Maß* von Instruktion und Eigenaktivität muss jede Lehrkraft in jedem Unterrichtsvorhaben immer wieder neu ausmitteln. *Darin* besteht ihre genuine Aufgabe und dafür braucht sie eine in langjähriger Ausbildung erworbene professionelle Kompetenz.

## Literatur

- Blumberg, Eva (2008): Multikriteriale Zielerreichung im naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht der Grundschule. Eine Studie zum Einfluss von Strukturierung in schülerorientierten Lehr-Lernumgebungen auf das Erreichen kognitiver, motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen. Münster (Westfalen), Univ., Diss. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6-42569418514>
- Bostelmann, A. (Hg., 2006): Das Portfolio-Konzept in der Grundschule. Individualisiertes Lernen organisieren. Mülheim/R.: Verlag an der Ruhr.
- Bostelmann, A. (Hg., 2009): Mein Logbuch. Material für selbstorganisiertes Lernen. Nordstedt: Books on Demand GmbH.
- Brügelmann, H. (2020): Pädagogische Leistungskultur statt Ziffernnoten. In: Hecker, U. et al., 274–297.
- Buck, P. (2012): Wenn authentisches Verstehen ein Ziel des Sachunterrichts ist. Konstruktivistische Auffassungen vom Lernen sind zwar nützlich, aber nicht hinreichend. In: Sache, Wort, Zahl, 40. Jg., H. 128, 48–53.
- Dewey, J. (1915/2000): Demokratie und Erziehung – Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben und übersetzt von E. Hylla, Braunschweig/Berlin/Hamburg 1949 (Orig.: Democracy and Education, New York 1915.) Neuausgabe 2000 herausgeg. von Oelkers, J., Weinheim: Beltz.

---

9) Vgl. u. a. Bloomberg 2008; Buck 2012; Ewerhardy et al. 2012; Möller 2016 u. v. a. m.

- Ewerhardy, A. / Kleickmann, Th. / Möller, K. (2012): Fördert ein konstruktivistisch orientierter naturwissenschaftlicher Sachunterricht mit strukturierenden Anteilen das konzeptuelle Verständnis bei den Lernenden? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 5. Jg., H. 1, 76–88.
- Gallin, P. / Ruf, U. (1995): Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik; 1.–3. Schuljahr. Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.
- Gallin, P. / Ruf, U. (1999): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2, Spuren legen – Spuren lesen: Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze/Velber: Klett-Kallmeyer.
- Gallin, P. / Ruf, U. (2008): Besser lernen im Dialog: dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze/Velber: Klett-Kallmeyer.
- Gallin, P. / Ruf, U. (2011<sup>4</sup>): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1, Austausch unter Ungleichem: Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze/Velber: Klett-Kallmeyer.
- Grundschulverband (2020): Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule. In: Hecker, U. et al., 16–27.
- Hecker, U. (2020): Kinder(n) zeigen, was sie können. Leistungen wahrnehmen – würdigen – fördern. In: Hecker, U. et al., 280–292.
- Hecker, U. / Lassek, M. / Ramseger, J. (Hg., 2020): Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 150) Frankfurt: Grundschulverband e. V.
- Humboldt, W. von (1793-1794/1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Band 1, 234–240.
- Möller, K. (2016): Bedingungen und Effekte qualitativ vollen Unterrichts – ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In: McElvany, N. / Bos, W. / Holtappels, H. G. et al. (Hg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster; New York: Waxmann, 43–64. Online-Publikation. URL: <http://www.ciando.com/ebook/bid-2098859>
- Ramseger, J. (1992<sup>3</sup>): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. 3. Aufl. München: Juventa.
- Schmitt, H. (2000): Kindern in ihrem Denken begegnen. Lernen auf der Grundlage der Erfahrungen von Kindern. In: Grundschulmagazin, 28. Jg., H. 6, 37–40.
- Schründer-Lenzen, A. / Merckens, H. (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schründer-Lenzen, A.: Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwissenschaften, 15–44.
- Vaupel, D. (2018): Wochenplan. Auf den Punkt gebracht. Frankfurt/M.: Debus Verlag.
- Voß, R. (Hg., 2002<sup>4</sup>): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 4. überarb. Aufl. Neuwied u. a.: Luchterhand.



## Autorinnen und Autoren

**Dr. hab. Martin Binder**, Privatdozent im Bereich Technik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Leiter des Publikationsreferats der Deutschen Gesellschaft für Technische Bildung, Schriftleiter von „tu: Zeitschrift für Technik im Unterricht“. Wichtigste Publikationen für den Bereich Grundschule: „Wie wäre es, technisch gebildet zu sein“ (2020), „Technisches Handeln“ (2014, online verfügbar) und „Zum Verhältnis von Planen und Handeln“ (2013 in: tu Heft 150).

**Ulrich Bosse**, Diplompädagoge für außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, Lehrer für Grund- und Hauptschulen, von 1982 bis zur Pensionierung 2017 Lehrer an der Bielefelder Laborschule, seit 2003 Leiter der dortigen Primarstufe.

**Dr. Hans Brügelmann**, hatte bis 2012 eine Professur für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen inne und war von 2000 bis 2017 im Grundschulverband für das Fachreferat Qualitätsentwicklung verantwortlich. Seine wichtigsten Publikationen: „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ (9. Aufl. 2014), „Die Schrift erfinden“ (mit Erika Brinkmann, 3. Aufl. 2016) und „Schule verstehen und gestalten“ (2005).

**Sandra Czerwonka**, Wissenschaftliche Referentin in der Geschäftsstelle des Rates für Kulturelle Bildung e. V., [www.rat-kulturelle-bildung.de](http://www.rat-kulturelle-bildung.de)

**Rainer Devanité**, seit 1992 Lehrer für Deutsch / Geschichte und Theaterpädagogik in Buenos Aires, Köln, Helsinki und Bielefeld, von 2012 bis 2014 Lehrender am Oberstufenkolleg in Bielefeld, seit 2014 Leiter der Laborschule Bielefeld.

**Dr. Ariane Garlichs**, 1972 bis 1999 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Primarstufe an der Gesamthochschule / Universität Kassel. Schwerpunkte: Schulforschung, Entwicklungstheorie, Psychoanalytische Pädagogik; Aufbau eines Grundschulpädagogischen Labors (zusammen mit Herbert Hagstedt).

**Dr. Ulrich Gebhard**, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Biowissenschaften an der Universität Hamburg, FB Biologiedidaktik; Arbeitsschwerpunkte u. a.: Bedeutung von Natur für die psychische Entwicklung, Natur und Gesundheit, Deutungsmuster und Werthaltungen von Kindern gegenüber Natur, Sinn und Erfahrung in schulischen Lernprozessen, Bildungs- und Evaluationsforschung.

**Yasmin Goudarzi**, M.A., Erziehungs- und Bildungswissenschaft, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Biologiedidaktik der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg mit den Themenschwerpunkten: Kinder- und Jugendpartizipation, Naturerfahrungspädagogik, Reflexion und Erfahrungslernen, Umweltgerechtigkeit.

**Marion Gutzmann**, Referentin für Deutsch/Grundschule und Sprachförderung / DaZ am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, seit 2012 Vorstandsmitglied des Bundesvorstandes des Grundschulverbands.

**Ulrich Hecker**, Grundschulrektor i. R., war von 2004 bis 2020 verantwortlicher Redakteur der Zeitschrift „Grundschule aktuell“ und von 2006 bis 2020 Stellvertretender Vorsitzender des Grundschulverbands.

**Torsten Hoke**, Psychologe (M.Sc.) Schwerpunkt Umweltpsychologie; Psychoanalytischer Kunsttherapeut, Professor für Kunst- und Theatertherapie an der HfWU Nürtingen, Lehrbeauftragter an der HfBK Dresden.

**Dr. Thomas Irion**, Professor für Erziehungswissenschaft, Abteilungsleiter Grundschulpädagogik und Direktor vom Zentrum für Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Leitung verschiedener Labs zum digitalen Lernen in der Hochschule und in der Grundschule. Vorstandsmitglied des Grundschulverbands und Senior Fellow im Kolleg Didaktik:Digital der Joachim Herz Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: Digitale Grundbildung, Nutzungsfreundlichkeit von digitalen Lernumgebungen, Lehrerprofessionalisierung für digitale Grundbildung. [www.zentrum-fuer-medienbildung.de](http://www.zentrum-fuer-medienbildung.de)

**Dr. Lydia Kater-Wettstädt**, Verwaltungsprofessorin für Inter- und Transkulturelle Bildung und Sachunterricht am Institut für Integrative Studien der Leuphana Universität, Arbeitsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen in der Lehrerbildung, reflexive pädagogische Praxis sowie Migration und Flucht in Schule und Unterricht.

**Dr. Natascha Korff**, Professorin für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusive Didaktik an der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte sind inklusiver Fachunterricht in der Primarstufe, Professionalisierung von Lehrkräften sowie inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.

**Dr. Diemut Kucharz**, Professorin für Grundschulpädagogik und Sachunterricht am Institut für Pädagogik der Primar- und Elementarstufe im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt/Main. Arbeitsschwerpunkte u. a. Offener Unterricht, jahrgangsübergreifendes Lernen, inklusiver Sachunterricht, alltagsintegrierte Sprachförderung am Übergang Kita – Grundschule.

**Maresi Lassek**, Grundschulleiterin i. R., war von 2010 bis 2020 Bundesvorsitzende des Grundschulverbands und engagierte sich insbesondere zu den Themen: Schulen und Kinder in prekären Lagen, jahrgangsübergreifendes Lernen, Schulentwicklung und Teamarbeit.

**Dr. Kerstin Merz-Atalik**, Professorin für Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung / Inklusion an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte u. a.: Inklusive Bildung, Lehrerbildung für Inklusion, International Vergleichende (Sonder-, inklusive) Pädagogik.

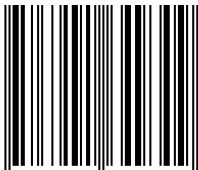
Die Beiträge dieses Bandes gehen „über die Fächer hinaus“ und beschäftigen sich mit Prinzipien und Perspektiven einer zukunftsfähigen Grundschule. Dabei geht es um aktuelle Antworten auf wichtige Zukunftsfragen: **Heterogenität und Inklusion:** Wie kann individuelles und gemeinsames Lernen in Bildungseinrichtungen ohne Selektion erfolgreich gefördert werden?

**Bildungsgerechtigkeit:** Wie können Kinder aus benachteiligten Familien bessere Chancen für erfolgreiche Bildungswege erhalten?

**Digitale Medien:** Wie können digitale Medien die Erfahrungen der Kinder in ihrer Lebenswelt sinnvoll ergänzen und bereichern?

**Demokratische Bildung:** Wie kann eine „Grundschule der Demokratie“ gestaltet werden und was bedeuten Kinderrechte ganz praktisch für die Pädagogik?

**Bildung für eine nachhaltige Gesellschaft:** Wie können Bildungsprozesse gelingen, damit sie zum Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen beitragen und Impulse geben, sich aktiv dafür einzusetzen?



9 783941 649309

ISBN 978-3-941649-30-9

Best.-Nr. 1114