



# Herausragende Masterarbeiten

## am Distance and Independent Studies Center

**Studiengang:**

Schulmanagement, M.A.



**Masterarbeitstitel:**

Alle Kinder lernen lesen - und was sonst? Überlegungen zu einer zeitgemäßen Grundlegung von Bildung in der Primarstufe

**Autor\*in:**

Divers-Trapp, Karin

## Dank

Bei weitem nicht nur, aber auch im Kontext dieser Arbeit danke ich meinem langjährigen Gymnasiallehrer und Freund Manfred Lotterschmid für all die Gespräche in seinem Sprechzimmer, während ich eigentlich im Unterricht (bei anderen) hätte sein sollen, und darüber hinaus für seine fortwährende Gegenwart in meinem Leben, die hoffentlich noch lange andauert.

Erhofft, aber nicht unbedingt erwartet hatte ich es, an der Technischen Universität Kaiserslautern im doch eher technisch klingenden Studiengang „Schulmanagement“ eine Nische für diese untechnische Arbeit zu finden. Mein herzlichster Dank gilt meinem Dozenten Prof. Dr. Wolfgang Schnell für die feinsinnige Gestaltung seiner Seminare, in welcher ich diese Nische erkennen konnte, und für die engagierte, einfühlsame und wertschätzende Betreuung.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Zum Begriff der grundlegenden Bildung.....	4
2.1 Begriffsklärung .....	4
2.2 Grundlegende Bildung als historisch gewachsener Begriff .....	5
2.3 Traditionelle Aufgaben grundlegender Bildung .....	7
2.4 Grundlegende Bildung in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion .....	9
3. Kritische Betrachtung aktueller Tendenzen.....	11
3.1 Über die Fokussierung auf die Verwertbarkeit von Lernresultaten .....	12
3.1.1 Bildungsstandards und Qualitätskontrolle .....	13
3.1.2 Verdrängung des traditionellen Bildungsbegriffs durch neue Konzepte .....	14
3.1.3 Ökonomisierung von Bildung und Wissen .....	16
3.1.4 Aufwertung der MINT-Fächer.....	19
3.1.5 Grundschulbildung als Sammelsurium gesellschaftlicher Ansprüche .....	20
3.2 Zur Gefahr des Verlusts bisheriger Errungenschaften .....	23
3.2.1 Zukunftsorientierung ohne Historizität .....	23
3.2.2 Programm ohne Geist.....	25
3.2.3 Kontrolle statt Freiheit .....	26
3.2.4 Wettbewerb ohne Urteilskraft.....	27
4. Aspekte eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs.....	29
4.1 Zum Anspruch der Zeitgemäßheit .....	29
4.2 Bildung als Gut der Persönlichkeit.....	31
4.3 Bildung als Gut der Gesellschaft .....	36
4.4 Zum Spannungsfeld zwischen Bildung und Ausbildung.....	39
4.5 Zur Bedeutung der Inhalte .....	41
4.6 Abschließende Bemerkungen zum dargelegten Bildungsbegriff .....	43

---

5. Sinnvolle Schwerpunkte grundlegender Bildung .....	44
5.1 Kulturtechniken.....	45
5.1.1 Anmerkungen zur Wirkung des Lesens.....	46
5.1.2 Anmerkungen zur Wirkung des Schreibens .....	49
5.1.3 Zum Umgang mit digitalen Medien.....	51
5.1.4 Wissen, Denken, Sprechen, Verstehen und Begründen.....	54
5.2 Ästhetische Bildung.....	56
5.3 Zur Bedeutung von „Vor-Bildern“ .....	58
6. Fazit.....	62
Literaturverzeichnis.....	64
Anhang .....	74
Tabelle 1 .....	75
Tabelle 2 .....	76
Eigenständigkeitserklärung.....	77

## 1. Einleitung

„Wenn einem Menschen ein Huhn oder ein Hund verloren geht, so weiß er, wie er sie wieder finden kann; aber sein Herz geht ihm verloren, und er weiß nicht, wie suchen. Die Bildung dient uns zu nichts anderem als dazu, unser verlorengegangenes Herz zu suchen“ (Mengzi 2012, S. 204).<sup>1</sup>

Zwar lässt sich das chinesische Wort, das im Originalzitat bei Mengzi für „Herz“ verwendet wurde, nicht eins zu eins übersetzen, und auch der Bildungsbegriff trägt andere Konnotationen als die, die uns geläufig sind. Aber dennoch dürfte die Vorstellung, dass wir durch Bildung Zugang zu unserem Herzen bekommen, bei vielen Menschen eine innere Resonanz hervorrufen. Dabei wird es sich um diejenigen handeln, die Bildung als etwas erfahren haben, was sie im Laufe der Zeit positiv geprägt und ihnen erlaubt hat zu wachsen. Sie haben dies vielleicht als ein Wachsen in verschiedene Richtungen erlebt: zu sich selbst hin, aber auch zu den Mitmenschen; in die Welt hinein, andererseits aber auch aus der Welt heraus; jedenfalls als eine Erweiterung ihres kognitiven, moralischen und emotionalen Horizonts, darüber hinaus aber auch als Möglichkeit bzw. sogar den Imperativ, ihre eigene Persönlichkeit selbstbestimmt zu entfalten.

Wenn solche Personen als Lehrkräfte arbeiten, könnte es sein, dass sich bei ihnen in den letzten Jahren ein gewisses Unbehagen eingestellt hat. Konkret am Beispiel eines Arbeitsplatzes in der Leitung einer Grundschule ließe sich dieses Unbehagen an verschiedenen Beobachtungen festmachen: Der Begriff „Bildung“ scheint, für sich genommen, immer weniger Daseinsberechtigung zu besitzen. Dagegen als Grundwort in Komposita wie „Medienbildung“ oder „Umweltbildung“, oder in Verbindung mit Attributen wie „interkulturell“, „inklusiv“ oder sogar „kulturell“ scheint er nicht nur allgegenwärtig zu sein, sondern jeden dieser Bereiche erst aufzuwerten und jeweils zu unterstreichen, wie wichtig, ja unerlässlich sie seien für eine Gesellschaft, der es an allen Ecken und Enden mangelt und die durch diese oder jene Variante von „Bildung“ geheilt, oder deren Mangelerscheinungen zumindest gelindert werden sollen. Damit dies auch sicher passiert, müssen alle diese Formen von Bildung schulintern geplant und mit jeweils mehreren schulischen Entwicklungszielen schriftlich in Schulprogrammen festgehalten werden. Denn wenn das Team der externen Evaluation an die Schule kommt, wird es weniger wichtig sein, ob die Lehrkräfte bestätigen können, dass in den entsprechenden Bereichen sinnvolle Arbeit geleistet wird – wichtig ist stattdessen, nachzuweisen, dass die Entwicklungsziele schwarz auf weiß auf ein Papier gedruckt oder an einen Monitor gesendet werden können.

---

<sup>1</sup> Im Gesamtwerk Mengzis handelt es sich um die Stelle 6a, 11.

Die sechs- bis zehnjährigen Kinder, auf die die so geplante Bildung in der Schule wartet, erwidern täglich relativ guter Laune den fröhlichen Morgengruß der Schulleitung und erinnern diese durch ihr ganz normales Kindsein daran, dass sie als „Subjekte“ der Bildung betrachtet werden wollen, auch wenn sie das nicht wissen. Ein Bildungsbegriff, der die individuelle, selbstbestimmende Formung des Menschen als oberstes Ziel aus den Augen verloren hat, so fühlt es die Schulleitung, ohne es für sich schon formuliert zu haben, ist auf dem Papier oder Monitor, und nur dort, gut aufgehoben. Oder doch nicht? Es gäbe doch so viel Mangel an anderer Stelle: Mangel an Sprachfähigkeit, an Gedichten und Geschichten, an „Kultur“, Mangel an Faszination für die „Sache“, an Interesse, Mangel an geistiger Genauigkeit, Konzentration und Ruhe, Mangel an Erziehung. Sie hat einmal Grundschulpädagogik studiert und macht sich in der wissenschaftlichen Literatur des Fachbereichs auf die Suche nach Impulsen, wie mit den gegenwärtigen Entwicklungen umgegangen werden kann. Doch sie stellt fest, dass ein spezifisches, zeitgemäßes Bildungskonzept für die Grundschule, das ihr helfen könnte Schwerpunkte zu setzen und all die Ansprüche, die neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen noch bewältigt werden sollen, irgendwie zu begrenzen, nicht existiert.

Für die vorliegende Arbeit ist die oben beschriebene Situation, die so oder ähnlich an Grundschulen in Deutschland denkbar ist, der Anlass für Überlegungen zu einer zeitgemäßen Grundlegung von Bildung in der Primarstufe. Zu Beginn dieser Überlegungen steht eine gewisse Ratlosigkeit angesichts des Eindrucks, dass die Grundschule von den Ansprüchen, die an sie gestellt werden, überfordert ist. Einerseits erscheinen sie alle wichtig und dringlich, andererseits steht jedoch, sofern es sich nicht um Ganztagschulen handelt, nicht mehr Unterrichtszeit zur Verfügung als zu Zeiten, da man sich noch auf die traditionellen Inhalte beschränken konnte. Daher erscheint ein Versuch, sich zu positionieren und in Bezug auf Bildungsziele, Inhalte und Unterrichtsprinzipien Prioritäten zu setzen, dringend notwendig.

Diesen Versuch möchte die vorliegende Arbeit leisten. Hierfür scheint eine theoretische Annäherung aus mehreren Gründen besser geeignet zu sein als eine empirische. Zum Ersten entzieht sich die Fragestellung, welche Art von Bildung „zeitgemäß“ ist, einer empirischen Analyse, weil wir die Zukunft nicht kennen (vgl. Luhmann 2002, S. 193 f.). Als Daten, die gesammelt werden könnten, kämen nur Meinungen, z. B. von Bildungspolitikern:innen, Lehrkräften, Eltern oder anderen Gesellschaftsgruppen in Frage. Dabei ginge es letztlich immer nur um Spekulationen, was diese zum jetzigen Zeitpunkt für zukunftsfähig hielten. Zum Zweiten sind die Meinungen dieser Personengruppen stark subjektiv gefärbt, da ihnen die Distanz zum Geschehen fehlt. Die Bildungspolitik verteidigt das, was sie gegenwärtig tut, und verbreitet Hoffnung (vgl. Liessmann 2016, S.

50). Die Gesellschaft im Allgemeinen sowie die Eltern im Besonderen greifen die Hoffnungen auf, die in die Schule sowie die Lehrkräfte gesetzt werden, und sind stets tendenziell enttäuscht,<sup>2</sup> da sowohl Schule als auch Lehrer:innen angesichts übertriebener Erwartungen nur „versagen“ können (vgl. Liessmann 2014, S. 23, sowie Bastian und Combe 2007, S. 235). Eine Befragung von Lehrkräften könnte zwar durchaus interessante Ergebnisse liefern, jedoch ist zweifelhaft, wie dieses Meinungsbild von der Öffentlichkeit vor dem Hintergrund aufgenommen würde, dass „im öffentlichen Gespräch über Lehrer und Schule nach wie vor das paradoxe Muster aus überhöhten Ansprüchen und vernichtenden Urteilen – und dies nicht selten vor dem Hintergrund ideologisch aufgeladener politischer Positionierungen“ (ebd., S. 238) gilt.

Stattdessen wählt diese Arbeit den Weg, in Auseinandersetzung mit dem aktuellen philosophischen, bildungstheoretischen und grundschulpädagogischen Diskurs zu erörtern, welche Dimensionen von Bildung für Grundschulkindern als zeitgemäß erachtet werden können und welche Folgerungen sich daraus für den Unterricht ableiten lassen. Hierzu wird sie nach einer kurzen Begriffsklärung zunächst die geschichtliche Entwicklung des Begriffs der „grundlegenden Bildung“ in Deutschland in Abhängigkeit von den politischen Hintergründen der jeweiligen Zeit skizzieren. Danach sollen traditionelle Aufgaben grundlegender Bildung sowie der gegenwärtige Stand der wissenschaftlichen Diskussion dargelegt werden. Daraufhin wird kritisch auf aktuelle Tendenzen der deutschen Bildungspolitik eingegangen und erläutert, inwiefern sie wesentliche Errungenschaften der bisherigen Idee von Bildung unberücksichtigt lassen. Der zweite Teil der Arbeit wird Aspekte eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs entwickeln, wobei die Bedeutung von Bildung sowohl für die individuelle Persönlichkeit als auch für die demokratische Gesellschaft aufgezeigt werden soll. Abschließend werden fachliche und überfachliche Schwerpunkte konkretisiert, die als Leitgedanken für eine Priorisierung von Unterrichtsinhalten dienen können, um den Schüler:innen eine zeitgemäße Grundlegung von Bildung im Sinne des vorher erörterten Bildungsbegriffs zu eröffnen.

Hierbei soll es nicht darum gehen, vollständige inhaltliche Vorschläge im Sinne eines Curriculums zu liefern oder didaktisch-methodische Vorgehensweisen zu erörtern. Auch auf spezifisch grundschulpädagogische Themenbereiche wie Leistungsmessung oder Inklusion, sowie auf strukturelle oder organisatorische Fragen kann in diesem Rahmen nicht eingegangen werden. Stattdessen versteht sich diese Arbeit vor allem als eines von mehreren, aber nicht ausreichend vielen Plädoyers, „Bildung“, gedacht als ganzheitliche Förderung der kindlichen Persönlichkeit, fortleben zu lassen.

---

<sup>2</sup> Ein prägnantes Beispiel für übertriebene Erwartungen und ebenfalls übertriebene Enttäuschung ist das „Lehrerhasser-Buch“ von Lotte Kühn (2005).

## 2. Zum Begriff der grundlegenden Bildung

### 2.1 Begriffsklärung

Wenn die Rede ist von dem, was die Primarstufe bezüglich der Bildung ihrer Schüler:innen zu leisten hat, wird stets der Anspruch erhoben, dass eine Grundlage geschaffen werden soll. Dieser Anspruch wird mit den Begriffen „grundlegende Bildung“, „Grundlegung der Bildung“ oder auch „Grundbildung“ ausgedrückt. Diese sind einander inhaltlich ähnlich, setzen aber gewisse Schwerpunkte auch unterschiedlich. „Grundlegende Bildung“ und „Grundlegung der Bildung“ betonen beide den Aspekt der Vorbereitung einer zukünftigen Bildung. So impliziert „grundlegende Bildung“, dass zukünftige Bildung durch gegenwärtige Bildung grundgelegt wird, dass also während des Prozesses bereits eine eigene Form der Bildung stattfindet. Dies muss dagegen bei „Grundlegung der Bildung“ nicht der Fall sein, da hier „Bildung“ grammatikalisch nicht die Akteurin ist. Theoretisch könnte also hier die Grundlegung auch durch etwas anderes erfolgen als durch Bildung. Günther Schorch (2007) kritisiert daran, dies könne „zu dem Missverständnis führen, dass es sich ‚nur‘ um Vorbildung, um den ‚Vorhof‘ der Bildung, nicht um ‚eigentliche‘ Bildung handle“. Außerdem werde „suggeriert, dass man relativ genau bestimmen könne, wann ‚Grundlegung‘ aufhöre und ‚eigentliche‘ Bildung begägne“ (ebd., S. 43). Der dritte Begriff, „Grundbildung“, hat im Vergleich zu den anderen beiden einen eigenständigeren Charakter, da das Zukünftige, gewissermaßen die „Aufbaubildung“, nicht zwingend im Wort mit vorausgesetzt wird. „Grundbildung“, so suggeriert der Begriff, kann man durchlaufen, erreichen und damit „abschließen“. Beim „Legen eines Grundes“ dagegen schwingt immer die Frage mit: „Wofür?“

Je nach bildungstheoretischer Perspektive und wohl auch persönlicher Präferenz wird in der wissenschaftlichen Literatur einer der drei Begriffe bevorzugt. So sprechen etwa Ilse Lichtenstein-Rother und Edeltraud Röbe (2005) von „Grundlegung der Bildung“, während Heinz-Elmar Tenorth (z. B. 2005) für ein Konzept der „Grundbildung“ plädiert, das jedoch nicht auf die Grundschule beschränkt ist. „Grundlegende Bildung“ ist der mit Abstand gebräuchlichste Begriff. Er wird, neben vielen anderen Autor:innen, z. B. bei Hans Glöckel (1994) und Wolfgang Einsiedler (2014) näher ausgeführt.

Die vorliegende Arbeit spricht im Titel von „Grundlegung der Bildung“. Damit soll deutlich werden, dass die Grundschule eine wesentliche Rolle darin spielt, Bildungsprozesse, die Schüler:innen nicht nur während ihrer Schulzeit, sondern ihr ganzes Leben lang betreffen und über die sie zunehmend auch selbst entscheiden werden, anzubahnen und vorzubereiten. Dennoch kann nicht genug betont werden, dass im Prozess einer



solchen Anbahnung und Vorbereitung bereits Bildung stattfinden sollte, und zwar nicht in abgeschwächter oder minderwertiger Form, sondern ganz im Sinne eines Bildungsbegriffs, wie er unter Punkt 4 erläutert wird. Daher werden die beiden Begriffe „Grundlegung der Bildung“ und „grundlegende Bildung“ im Folgenden nicht streng voneinander unterschieden, sondern mit Schorch (2007, S. 43) als „zwei Seiten einer Medaille“ betrachtet und im Wesentlichen bedeutungsgleich verwendet.

## 2.2 Grundlegende Bildung als historisch gewachsener Begriff

Der Begriff der grundlegenden Bildung als einer gemeinsamen Elementarbildung für alle Kinder, ohne Trennung zwischen den Privilegierten einer Gesellschaft und dem „einfachen Volk“, ist in Deutschland eng verwoben mit der Entwicklung der Grundschule. Zu deren Geburtsstunde, die gewöhnlich mit Art. 146 der Weimarer Verfassung 1919<sup>3</sup> und dem Gesetzesentwurf des Reichstags „betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen“ 1920 (documentArchiv.de 1920) datiert wird (vgl. z. B. Einsiedler et al. 2012, S. 7 ff.), war die Idee jedoch schon mehrere hundert Jahre alt:

Bereits Comenius (1592-1670) hat die Frage, *wer* diese grundlegende Bildung erhalten soll, *was* ihr Inhalt sei und *wie* sie vermittelt werden kann, aufgegriffen und auf die berühmte Formel gebracht: OMNES OMNIA OMNINO – alle sollen alles in einer auf das Ganze, das Wesentliche bezogene und naturgemäße Weise lernen! (Schorch 2007, S. 44 f.)

Weitere Vertreter des Einheitsschulgedankens, ohne deren Impulse „die Idee und letztlich auch die Realisierung einer obligatorisch von *allen* Kindern gemeinsam zu besuchenden Pflichtschule kaum denkbar gewesen wären“ (Schumacher und Denner 2017, S. 16), sind z. B. Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) und Wilhelm von Humboldt (1776-1835).<sup>4</sup>

Betrachtet man jedoch die Gründe, warum eine grundlegende Bildung aller Kinder für wichtig erachtet wurde, waren diese sehr unterschiedlich: Während Comenius religiös motiviert war, verfolgte Rousseau aufklärerische politisch-demokratische Ziele. Fichte wollte das Volk aus nationalen Gründen zu Einheit und Stärke führen, Humboldt dagegen ging vom Wert der Bildung für die Individualität des Einzelnen aus (Schumacher und Denner 2017, S. 16).

---

<sup>3</sup> §146 (1): „[...] Auf einer *für alle gemeinsamen* Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind *seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.*“ documentArchiv.de 1919, Kursivdruck durch die Verfasserin.

<sup>4</sup> Weitere Vordenker, die bereits im 19. Jahrhundert für eine Grundbildung in der Volksschule plädierten, waren die „Schulmänner“, wie bei Tenorth 2004, S. 172, beschrieben.

Mit der bürgerlichen Revolution von 1848 formierte sich die Einheitsschulbewegung, welche von der Lehrervereinsbewegung und der Sozialdemokratie ausging und die Liberalisierung sowie Demokratisierung vorantreiben wollte (vgl. Götz und Sandfuchs 2014, S. 33; Seifert und Wiedenhorn 2018, S. 13). Für die Verwirklichung dieser Ziele bestand jedoch bis zum Ende des Kaiserreichs (1871-1918) keine Möglichkeit. Stattdessen dienten die Volksschulen, die von Kindern aus einfachen Verhältnissen besucht wurden, bis dahin als Anstalten, die gefügige Untertanen heranziehen sollten.<sup>5</sup>

Bei der Gründung der Weimarer Grundschule erklärte der Reichsminister des Inneren Erich Koch, dass es dabei „nicht um eine schultechnische, sondern eine soziale Frage ginge, nämlich dass die Kluft, die die einzelnen Teile des Volkes voneinander trenne, nach Möglichkeit durch eine gemeinsame Schule überbrückt werden solle (vgl. Einsiedler et al. 2012, S. 7). Der Begriff der „grundlegenden Bildung“ taucht 1921 explizit in den preußischen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ als Leitgedanke auf: „Die Grundschule als gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre hat die Aufgabe, den sie besuchenden Kindern eine *grundlegende Bildung* zu vermitteln, an die sowohl die Volksschule der oberen vier Jahrgänge, wie die mittleren und höheren Schulen mit ihrem weiterführenden Unterricht anknüpfen können“ (zit. nach Schorch 2007, S. 38). Die Funktion der grundlegenden Bildung in einer gemeinsamen Schule als Mittel des sozialen Ausgleichs stand also im Mittelpunkt und wurde „hinfort kaum noch explizit in Frage gestellt“ (Einsiedler et al. 2012, S. 8).

Nichtsdestotrotz wurden die schulischen Inhalte und Methoden in der Folgezeit stets ganz wesentlich von den gerade herrschenden politischen Systemen bestimmt. Im Nationalsozialismus wurde der Begriff „Grundschule“ abgeschafft und die unteren Jahrgangsstufen in die „Volksschule“ integriert, wo unter Betonung des „Völkischen“ und des Einsatzes für Führer und Nation die ideologischen Ziele der Zeit verfolgt wurden (vgl. Schumacher und Denner 2017, S. 21 f.). Nach dem 2. Weltkrieg orientierte sich grundlegender Unterricht zunächst an der Lebenswelt des Kindes und am Ideal der „volkstümlichen Bildung“. Allerdings stand Bildung auf beiden Seiten des geteilten Landes zunehmend unter dem Zeichen des Kalten Krieges und der Sorge, gegenüber der anderen Seite konkurrenzfähig zu bleiben. Der „Sputnikschock“ 1957 gab nicht nur in den USA, sondern auch in Westdeutschland den Ausschlag, dass Bildungspolitik in der Folgezeit verstärkt unter dem Aspekt der Effizienz und der Ausschöpfung von Begabungsreserven betrieben wurde. Mit der Schulreform der ausgehenden 1960er Jahre wurde die damalige Volksschule in Grund- und Hauptschule unterteilt. Konzepte der Kindgemäßheit hatten wissenschaftsorientierten Curricula zu weichen, bis Ende der

---

<sup>5</sup> Zum „kläglichen Zustand des Elementarschulwesens“ im 19. Jahrhundert vgl. Sandfuchs 2012, S. 36 ff.

1970er Jahre die Energie- und Wirtschaftskrise zu finanziellen Einschnitten im Bildungswesen führte. Dass man daraufhin den wissenschaftsorientierten Kurs hinterfragte und sich wieder auf die kindliche Lebenswelt zurückbesann, könnte auch daran gelegen haben, dass diese Alternative für weniger kostenaufwändig gehalten wurde (vgl. Schumacher und Denner 2017, S. 24 ff.).

In Ostdeutschland wurde nach 1945 die Einheitsschule zunächst auf acht und bald danach auf zehn Jahre ausgedehnt. Die ersten vier Jahre bildeten die Unterstufe der Polytechnischen Oberschule, deren Bildungsgedanke von wirtschaftlichen Motivationen im Sinne der volkswirtschaftlichen Intensivierung der Arbeitsproduktivität getragen war. Dies hatte zunächst auch hier eine starke Leistungs- und Wissenschaftsorientierung der Unterstufe zur Folge. Genau wie im Westen rückten jedoch zu Beginn der 1980er Jahre wieder zunehmend die Individualität der Lernenden mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen ins Blickfeld (Schumacher und Denner 2017, S. 28 ff.).

Die Wiedervereinigung fiel somit in eine Zeit der „Renaissance der Reformpädagogik“ (ebd., S. 27), in der man sich verstärkt auf die erzieherische Funktion der Schule und damit einhergehend auch auf sozial-emotionale Ziele rückbesann. Schlagworte wie „veränderte Kindheit“, „Verinselung“ oder „Erfahrungsverlust“ bestimmten eine Zeitlang den wissenschaftlichen Diskurs mit Blick auf die daraufhin interpretierten Bedürfnisse des Kindes (vgl. Schorch 2007, S. 118 f.), bis in den 1990er Jahren wieder Forderungen nach Leistung und Effizienz lauter wurden (Schumacher und Denner 2017, S. 30). Große internationale Vergleichsstudien seit Mitte der 1990er Jahre zeichneten ein mittelmäßigeres Bild von der Bildung in Deutschland, als es sich die Gesellschaft und vor allem auch die Politik erhofft bzw. erwartet hatten. Diese empfundene „Unzulänglichkeit des Bildungs- und Ausbildungssystems“ (ebd.) gab den Ausschlag für umfassende Neuerungen und Entwicklungen, wie sie unter Punkt 3 näher erläutert werden sollen.

Die vorangegangenen Ausführungen sollten zeigen, dass sich Ansätze zur Gestaltung grundlegender Bildung seit jeher zwischen den beiden Polen „Kind“ und „gesellschaftlich-politische Ziele“ positionieren. Dementsprechend spiegeln Konzepte grundlegender Bildung das Verhältnis der Gesellschaft und der Politik zu den Kindern unserer Gesellschaft wider. Heike Deckert-Peaceman und Anja Seifert (2013, S.7) bringen dies auf den Punkt: „Ist der pädagogische Raum die Grundschule, dann geht es immer auch um die kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung von Kindern.“

### **2.3 Traditionelle Aufgaben grundlegender Bildung**

Durch ihre Funktion des sozialen Ausgleichs im Hinblick auf Bildungschancen kommt der Primarstufe seit der Gründung der Weimarer Grundschule die Aufgabe zu, mög-

lichst für alle Kinder das Fundament für ein erfolgreiches Durchlaufen des Schulsystems zu legen. Hierbei ist sie, wie Schorch (2007, S. 39) betont, nicht nur ein „Subsystem“ oder „Puzzle-Teil“ neben anderen“, sondern trägt die „gesamte Verantwortung der *Grundlage für das gesamte Bildungssystem*“.

Auch Wilfried Bos und Eva-Maria Lankes stellen heraus, dass die Grundschule „im Rahmen der [...] Gesamtarchitektur des deutschen Schulwesens von herausragender Bedeutung ist. Was auf der Ebene der Grundschule nicht gelingt, lässt sich [. . .], wenn überhaupt, nur noch schwer nachholen. Das auf der Ebene der Grundschule erreichte Leistungsniveau hat wesentlichen Einfluss auf den weiteren Verlauf von Bildungskarrieren“ (Bos und Lankes 2004, S. 189). In diesem Zusammenhang sind auch Berechnungen der Weltbank zu verstehen, die ergeben haben, „dass Investitionen in die Grundschulausbildung (nicht nur in der 3. Welt) die vergleichsweise größte Renditeaussicht haben“ (Schorch 2007, S. 41).<sup>6</sup>

Dennoch hat sich die Grundschule nie als „Durchgangsschule“ verstanden. Neben der Vorbereitung auf weiterführende Schulen sieht sie ihren wesentlichen Eigenwert darin, dem Kind bei der Erschließung seiner Lebenswelt sowie bei der Bewältigung seiner Lebensaufgaben zu helfen (ebd., S. 42). Diese Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, der „Prozess des Hineinführens und –wachsens in die objektive Kultur“ (ebd., S. 50), also die „Enkulturation“, wird durch das Erlernen der Kulturtechniken eingeleitet. Die Vermittlung des Lesens, Schreibens und Rechnens ist daher für die Primarstufe zur „*Kernaufgabe schlechthin*“ (ebd.) geworden.

Eng verbunden mit der Schulstruktur, die die Grundschule als Eingangsstufe zu weiterführenden Schulen vorsieht, ist, wie Deckert-Peaceman und Seifert (2019, S. 122) herausstellen, seit ihrer Einführung ein Aspekt der Steuerung, nämlich die „Intention, den Zugang zur höheren Bildung zu regeln und hierbei gerechter nach Begabung und Leistung zu gestalten“. Diese Erwartung, so die Autorinnen, ließ sich jedoch nicht oder nur teilweise bestätigen. Auf die hierdurch angedeutete Problematik der Selektionsfunktion der Grundschule wird in der Literatur aus vielfältigen Blickwinkeln eingegangen (z. B. bei van Ackeren und Klemm 2019; Nida-Rümelin 2013; Betz 2011).

Zusammengefasst hat grundlegende Bildung in der Primarstufe im Hinblick auf Bildung zum einen die Aufgabe der *Vorbereitung auf weiterführende Bildung in weiterführenden Schulen*, zum anderen die der *Enkulturation*. Für beide Aufgaben ist die Vermittlung der Kulturtechniken unerlässlich, weswegen diese als „Kerngeschäft“ des Grundschulunterrichts“ (Einsiedler 2014, S. 229) betrachtet werden kann. Bei der Selektionsaufgabe der Grundschule dagegen handelt es sich um eine gesellschaftspolitische Funkti-

---

<sup>6</sup> D. Verf. vermutet, dass sich der Vergleich (s. „vergleichsweise“) auf andere Schulformen bezieht.

on. Sie wird durch Formen der Leistungsbewertung gesteuert, die einen „Zwischenstand der Bildung“ am Ende der Primarstufe oder auch das Ausmaß der Bildungsfähigkeit eines Kindes beurteilen sollen. Mit dem Bildungsbegriff hat die Selektionsfunktion somit nur sekundär etwas zu tun, weswegen sie an dieser Stelle lediglich aus Gründen der Vollständigkeit erwähnt wurde.

#### **2.4 Grundlegende Bildung in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion**

Wissenschaftliche Beiträge zum Thema „Grundlegende Bildung“ sind selten, sind meist älteren Datums und entstammen weitgehend dem Fachbereich der Grundschulpädagogik. Seitdem sich diese in den 1980-er Jahren in West- und in den 1990-er Jahren in Ostdeutschland als akademische Disziplin an den Universitäten etablierte, hat sie, wie Margarete Götz (2018, S. 28 ff.) ausführt, durch quantitative, qualitative und historische Untersuchungen eine beachtliche Menge an Forschungswissen generiert. Betrachtet man jedoch die „jede Wissenschaft auszeichnende gegenstandsspezifische Theoriearbeit“, dann fällt, so Götz (2018), eine Bilanzierung „ernüchternd“ aus:

Abgesehen von der Referenzierung auf themenspezifisch unterschiedliche Leihtheorien gelingt die Ausarbeitung ausgereifter facheigener Theorien [...] zur grundlegenden Bildung [...] im Ergebnis nicht. Die Theorielücke, die durch die in den 1960-er Jahren erfolgte Verabschiedung von der volkstümlichen Bildungstheorie in der grundschulpädagogischen Reflexion hinterlassen wurde, besteht nach wie vor. (ebd., S. 32)

Einige „ernsthafte Vorstöße“ wurden, so Götz, sowohl innerhalb als auch außerhalb der akademischen Grundschulpädagogik zwar unternommen, konnten aber im grundschulpädagogischen Diskurs keine breitenwirksame Aufmerksamkeit oder wissenschaftstheoretische Diskussion auslösen (ebd.).

Als Beispiele für solche „Vorstöße“ nennt Götz Arbeiten von Lichtenstein-Rother und Röbe (2005)<sup>7</sup>, die dafür plädieren, die Schule als pädagogischen Raum für Lern- und Lebenssituationen zu gestalten, Günther Schorch und Herbert Bauer (1994)<sup>8</sup>, die eine grundlegende Bildung nach dem Ideal des Comenius skizzieren, das Konzept der Generationenvermittlung nach Friederike Heinzl (2011), Tenorths Theorie der Grundbildung (2005) und Ludwig Dunckers Didaktik der Anschauung, die einen Schwerpunkt auf ästhetische Bildung legt (Duncker 2007).

Hinzuzufügen wären die Arbeiten von Glöckel (1994), der grundlegende Bildung, ähnlich wie Schorch, als „Anfang der Allgemeinbildung“ (ebd., S. 18) versteht, sowie von

---

<sup>7</sup> Erstausgabe 1982.

<sup>8</sup> Erstausgabe 1988.

Wolfgang Klafki (1992), der betont, dass seine Theorie der Allgemeinbildung auch als Orientierungsmaßstab für die Grundschule gelten sollte (ebd., S. 2).<sup>9</sup>

Hauptsächlich aufgrund der fachinternen und –externen Bevorzugung und Förderung empirischer Untersuchungen, so Götz (2018, S. 32 f.), fanden solche theoretischen Arbeiten keinen bedeutenden Platz in der grundschulpädagogischen Diskussion. Als Folge fehle der gegenwärtigen Grundschulpädagogik „wegen versäumter fachbezogener Theoriereflexion ein disziplinärer Identitätskern“ (ebd., S. 33). Dieser Mangel an theoretischer Fundierung wird von mehreren weiteren Autor:innen moniert:

Schorch (2007, S. 46) sieht die Frage, welche Inhalte als „grundlegend“ ausgewählt werden sollten, als bisher unbeantwortet an, da die Grundschulpädagogik noch nicht zu einer eigenen „Theorie der Bildungsinhalte“ vorgedrungen sei. Angesichts der sich kontinuierlich akkumulierenden inhaltlichen Forderungen an die Grundschule, auf die unter Punkt 3.1.5 eingegangen werden soll, dürfte diese Aufgabe inzwischen noch anspruchsvoller geworden sein.

Deckert-Peaceman und Seifert (2013, S. 8) ziehen die Bilanz, dass noch immer keine befriedigende Antwort auf die Frage vorliegt, wie die Schule als Lern- und Lebenssituation strukturiert sein sollte. Im Jahr 2019 stellen sie fest, es gebe zwar „eine Reihe an Veröffentlichungen zur grundlegenden Bildung in der Grundschule“, aber dennoch blieben „mehr Fragen als Antworten“ (Deckert-Peaceman und Seifert 2019, S. 129).

Torsten Eckermann und Sascha Kabel (2019, S. 272) schließlich werfen angesichts der großen Heterogenität unter den Schüler:innen die provokante Frage auf, „inwieweit der Anspruch der sozialen Allgemeinheit der Bildung überhaupt noch zeitgemäß“ sei. Statt des Leitsatzes des Comenius „alle, alles, allumfassend“, treffe die Formulierung „allen anderes anders“ auf die Realität des heutigen individualisierenden Unterrichts evtl. besser zu.<sup>10</sup> Damit grundlegende Bildung nicht als „leere Pathosformel“ behandelt werde, sei weitere bildungstheoretische Arbeit nötig (ebd.).

Die Ausführungen der zitierten Autor:innen legen mehrere Schlüsse nahe. Zum Ersten kann festgestellt werden, dass es der Grundschulbildung als Fundament des Bildungssystems aus wissenschaftlicher Sicht an Fundierung mangelt. Dass das System, insbesondere der Aufbau der weiterführenden Bildungsgänge auf diesem Fundament, in der Anwendung nach wie vor funktioniert, könnte zumindest teilweise mit der Stabilität der traditionellen Grundschulpraxis erklärt werden (vgl. hierzu auch Deckert-Peaceman und Seifert 2019, S. 121). Des Weiteren ist hinreichend bekannt, dass sich die Unter-

---

<sup>9</sup> Ende der 1990-er Jahre war dies durchaus der Fall: Klafkis Arbeiten und Hartmut v. Hentigs „Schule neu denken“ (1993) waren, der Erfahrung der Verfasserin nach, die maßgeblichen Werke zum Thema „Bildung“ in den grundschulpädagogischen Seminaren der Universität Regensburg.

<sup>10</sup> Auf das hier zugrundeliegende Problem „Standardisierung vs. Individualisierung“ wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen; vgl. dazu aber Götz 2005.

richtspraxis primär an Lehrplänen und Lehrwerken orientiert und erst über diesen „Umweg“, also sekundär, an den bildungstheoretischen Idealen, die dort Eingang gefunden haben. Vor allem aber wird im nächsten Kapitel dieser Arbeit gezeigt werden, dass die Leitgedanken, die die gegenwärtige Realität des Bildungssystems einschließlich der Grundschule bestimmen, ohnehin fernab der Grundschulpädagogik als Wissenschaftsdisziplin erarbeitet und festgelegt wurden.

Zum Zweiten scheint die fehlende theoretische Fundierung, die sich in der fehlenden bildungstheoretischen Diskussion ausdrückt, weder in der Gesellschaft noch in der Bildungspolitik Unruhe auszulösen. Andernfalls wäre das Thema in den letzten Jahren mehr in den Blickpunkt der Öffentlichkeit gerückt und für wissenschaftliche Arbeiten in diesem Bereich ein größerer monetärer Anreiz geschaffen worden. Dass dies nicht geschehen ist, entspricht dem Trend zur Abkehr von bildungstheoretischen und anthropologischen Positionen, der im nächsten Kapitel ausführlicher erläutert werden soll. Zum Dritten konnten die Konzepte, mit denen sich die genannten Autor:innen dem Thema angenähert haben, offenbar nicht in ausreichendem Maße davon überzeugen, dass sie für die Persönlichkeitsbildung der Schüler:innen in der heutigen Zeit tatsächlich bedeutsam sind. Dies wäre jedoch unbedingt notwendig gewesen, um dem oben angedeuteten Trend etwas entgegenzusetzen.

Zum Vierten und Letzten spiegelt die Tatsache, dass die Bearbeitung des Themas stets mehr Fragen aufzuwerfen scheint als Antworten gefunden werden können, seine Komplexität und Schwierigkeit wider. Möglicherweise handelt es sich sogar um eine heutzutage unlösbare Aufgabe, da in einer pluralistischen Gesellschaft in Fragen, die innere Haltungen und Werte, persönliche Überzeugungen, Emotionen sowie eigene Lebensläufe berühren, ein allgemeiner Konsens nicht mehr zu finden ist.

Dennoch müssen solche Haltungen, Überzeugungen und Werte gerade in der pluralistischen Gesellschaft geäußert und zur Diskussion gestellt werden, um den entsprechenden Platz für sie in der Gesellschaft erst zu schaffen. Die vorliegende Arbeit versteht sich als bildungstheoretischer Beitrag in diesem Sinne.

### **3. Kritische Betrachtung aktueller Tendenzen**

In den letzten 25 Jahren vollzog sich in der Bildungspolitik eine Entwicklung, die mit Rudolf Messner (2003) als „Neuorientierung des Bildungsverständnisses von epochalem Charakter“ (S. 401) bezeichnet werden kann. Im Folgenden soll erörtert werden, welche Tendenzen beobachtet werden können und wie diese kritisch zu bewerten sind.

### 3.1 Über die Fokussierung auf die Verwertbarkeit von Lernresultaten

Während ehemals die Qualität von Lernprozessen und –inhalten als Indikator für die Qualität von Bildung galten, liegt der Fokus heute auf den Lernresultaten, also dem „Output“ bzw. „Outcome“ (Messner 2003, S. 201).

Diese Entwicklung ist eine direkte Folge des Konstanzer Beschlusses vom Oktober 1997, mit dem die Kultusministerkonferenz (KMK) „Qualitätssicherung“ zu einem Schwerpunkt ihrer Arbeit gemacht und gleichzeitig „unterstrichen“ hat, „dass der Wettbewerb zwischen den Ländern wesentliche Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung ist“ (KMK: Qualitätssicherung in Schulen). Hintergrund dieser Entscheidung war das nur mittelmäßige Abschneiden der deutschen Schüler:innen bei der internationalen TIMSS-Studie 1995 gewesen, die mit quantitativen Methoden die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten der Lernenden getestet, verglichen und eine Rangliste der teilnehmenden Länder erstellt hatte. Um künftig Qualitätssicherung zu ermöglichen, wurden daraufhin bundesweit geltende Bildungsstandards entwickelt (KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz), beobachtbare und messbare Lernziele definiert und statt des traditionellen Bildungsbegriffs Konzepte bevorzugt, die solche Lernziele in den Mittelpunkt rücken. Zudem wurde die Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien zu einem der vier Bereiche der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ erklärt. Derzeit nehmen die Länder an PISA<sup>11</sup>, TIMMS und IGLU<sup>12</sup> teil (KMK: PIRLS/IGLU).

Motiviert war und ist diese „empirische Wende“ in der Bildungspolitik (Lange 2008) vor allem durch ökonomische Interessen, wie z. B. die Sorge, die Gesellschaft müsse im Hinblick auf den wirtschaftlichen Wettbewerb und, damit zusammenhängend, technischen Fortschritt konkurrenzfähig bleiben bzw. werden. Ein solches technokratisches Verständnis von Bildung zeigt sich auch in der Gewichtung der schulischen Fachbereiche, indem hier ein Trend besteht, geisteswissenschaftliche und musische Fächer abzuwerten. Zudem soll die Schule immer mehr zusätzliche Aufgaben übernehmen, die aus gesellschaftspolitischer Sicht als wichtig und nützlich – also auch hier wieder „wertbar“ – erachtet werden.

Diese Entwicklungen sollen nun im Einzelnen genauer ausgeführt und belegt werden, um ihre Problematik deutlich zu machen. Schwerpunktmäßig soll dabei der Blick auf

---

<sup>11</sup> PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ und wurde von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) initiiert. Den teilnehmenden Staaten werden Indikatoren für Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten von 15-jährigen Schüler:innen in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften in Zeitreihe zur Verfügung gestellt. Vgl. KMK: PISA-International.

<sup>12</sup> Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. In fünfjährigem Rhythmus wird das Leseverständnis der Schüler:innen am Ende der 4. Jahrgangsstufe erfasst.



die Primarstufe gerichtet werden. Darüber hinaus sollen auch allgemeinere, das gesamte System schulischer Bildung betreffende Beobachtungen und Aussagen einbezogen werden, wo dies sinnvoll erscheint.

### 3.1.1 Bildungsstandards und Qualitätskontrolle

Die oben dargelegte Entwicklung wird von Deckert-Peaceman und Seifert (2019, S. 125) für den Bereich der Grundschule bestätigt: Während die Grundschulpädagogik bis in die 1990er Jahre „von einer geisteswissenschaftlichen Tradition und ihrem kultur- und bildungstheoretischen Verständnis von kindlicher Bildung geprägt“ war, sei dieser Ansatz mit Beginn des 21. Jahrhunderts in den Hintergrund gerückt und „vom Leitbild der kompetenzorientierten Bildung und zu formulierender Bildungsstandards im Kontext grundlegender Bildung abgelöst“ worden (ebd.). Diese Reformen seien „von Effizienzgedanken beeinflusst und bildungstheoretisch bislang wenig entwickelt“ (ebd., S. 26) und hätten deshalb national sowie international viel Kritik erfahren (ebd., S. 125).

Zwar tauchten in den Präambeln und Einführungen zu Bildungsplänen reformpädagogische Formulierungen und Anknüpfungspunkte an einen Humboldtschen Bildungsbe- griff auf, aber nur, um sich anschließend ohne Beziehung dazu in einer „technokrati- schen“ Sprache mit „Vorstellungen einer normierten Entwicklung in bestimmten Zeitab- ständen“ zu beschäftigen (Deckert-Peaceman und Seifert 2013, S. 10 f.). Mit Steue- rungsmaßnahmen wie VERA<sup>13</sup> und IGLU werde „in einer vermeintlichen Wissen- schaftsbewusstheit die relevante Frage nach der Intention und Grundlegung von Bildung bzw. nach einem eigenen Bildungsverständnis der Grundschule“ umgan- gen (ebd., S. 10). Prozessqualitäten spielten nur noch eine untergeordnete Rolle, Fra- gen nach Humanität und Wertorientierung erschienen „zuweilen gar unwissenschaftlich oder reaktionär und rückwärtsgewandt“ (ebd., S. 11).

Einer weiterer Kritiker ist Lutz Koch (2004), der vor allem den funktionalen Aspekt sol- cher Konzepte ins Blickfeld rückt. Da seine Ausführungen zum PISA-Programm vieles zusammenfassend auf den Punkt bringen, was auch auf die für die Grundschule be- schriebenen Entwicklungen angewendet werden kann, soll er an dieser Stelle ausführ- licher zu Wort kommen:

Das ganze Konzept läuft also auf die Definition funktionaler und invariabler kultureller Ba- siskompetenzen hinaus, die durch entsprechende Aufgabenbestimmungen operationali- siert und anhand der Aufgabenbewältigung überprüft (evaluiert) werden können. Wegen

---

<sup>13</sup> VERgleichsArbeiten in der 3. und 8. Jahrgangsstufe. Die Durchführung ist neben nationalen und interna- tionalen Schulleistungsstudien ein Teil der 2006 verabschiedeten und 2015 überarbeite- ten Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Vgl. IQB - VERA - Ein Überblick o. D.

der Invariabilität sind diese Kompetenzen übernational, so dass durch internationale Schülerevaluation das Schulwissen und Schulkönnen global verglichen und Ranglisten aufgestellt werden können [...]. Auch diese am verglichenen Effekt (*output, outcome*) orientierte Platzierung ist alles andere als Selbstzweck, sondern ebenfalls funktional ausgelegt, und zwar als Hilfsmittel für die Bildungssteuerung der nationalen Bildungsadministratoren. Und auch diese kann man nicht als letztes Glied der Kette betrachten, sondern als Zwischenglied auf dem Weg zu internationaler wirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit. Es ist ja nicht zu übersehen, dass es sich bei PISA um eine OECD-Studie handelt, d.h. um ein Instrument ökonomischer Kooperation und Entwicklung. (Koch 2004a, S. 186)

Koch stellt in diesem Aufsatz die Ähnlichkeiten mit Tenorths Konzept der „Grundbildung“<sup>14</sup> heraus und kritisiert, dass es sich sowohl dabei als auch bei den von PISA festgelegten Basiskompetenzen um eine Neubestimmung von Allgemeinbildung unter funktionaler Perspektive handle (vgl. Koch 2004, S. 186). Tatsächlich begreift Tenorth, der dem wissenschaftlichen Beirat des nationalen PISA-Konsortiums angehört (vgl. Baumert et al. 2001, S. 65), die Kompetenzmodelle des PISA-Programms als angemessene Fassung eines Bildungsminimums (Koller 2016, S. 88). Während Tenorths Plädoyer für „Grundbildung“ also innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin der Grundschulpädagogik keinen Anklang fand (vgl. Punkt 2.4), entsprach sein Konzept dem sich international entwickelnden Literacy-Konzept der PISA-Programms und beeinflusste die deutsche Fassung dieses Programms wesentlich. Allerdings heißt es bei der Vorstellung des Programms durch das deutsche PISA-Konsortium (vgl. Baumert et al. 2001, S. 21), man könne „gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrise eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen“. Es sei „gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern und sich stattdessen mit der Lesekompetenz und mathematischen Modellierungsfähigkeit auf Basiskompetenzen zu konzentrieren“ (ebd.).

### 3.1.2 Verdrängung des traditionellen Bildungsbegriffs durch neue Konzepte

Während PISA also theoretisch keineswegs für sich beansprucht, generelle Aussagen über das Allgemeinbildungsniveau von Schüler:innen nahezulegen, sondern lediglich durch eine selektive Auswahl von Indikatoren Grundlagen und Voraussetzungen „für jede Form selbstständigen Weiterlernens“ schaffen will (vgl. Baumert et al. 2001, S. 25), wird es in der gegenwärtigen Bildungsdebatte häufig als ein Programm für das Ganze schulischer Bildung missverstanden (vgl. Messner 2003, S. 405). Es ist daher

---

<sup>14</sup> Tenorths Konzept der Grundbildung gibt als seine beiden Hauptziele an, ein Bildungsminimum für alle zu sichern und die Kultivierung der Lernfähigkeit zu eröffnen. Tenorth 1994, S. 166.

wenig überraschend, dass im Zuge der Reform der traditionelle, inputorientierte Bildungsbegriff in den Hintergrund gedrängt wurde, die neuen outputorientierten Konzepte dagegen als Hoffnungsträger fungieren. Auf der Website der KMK wird diese Veränderung der Ausrichtung folgendermaßen begründet:

Durch die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU ist deutlich geworden, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzukommen. (KMK: Qualitätssicherung in Schulen)

In der Praxis wurde dies durch einen Wandel in der Terminologie der neuen Lehr- und Rahmenpläne deutlich. Während bisher die Rede von „Lerninhalten“ war, geht es nun um „Kompetenzen“. Diese folgen, wie Andreas Gelhard in seiner „Kritik der Kompetenz“ feststellt, einer „psychotechnischen Maxime“, nämlich: „Es muss sich testen lassen“ (Gelhard 2018, S. 20). Kompetenzen formulieren beobachtbare Verhaltensweisen. In der Praxis heißt das, dass Lehrkräfte nun in Jahres- und Wochenplänen, Stundenvorbereitungen, Lernstandserhebungen, Leistungsnachweisen, Lernentwicklungsgesprächen und Zeugnissen angeben sollen, welche Einzelfähig- bzw. fertigkeiten ein Kind am Ende des Lernprozesses vorweisen soll bzw. kann, und auf welchem Niveau. Ein „exzessiver bürokratischer Aufwand“, so Liessmann (2014, S. 50). Bildung, kritisiert Schorch (2007, S. 54 f.), werde hierdurch „zerlegt“ und „reduziert“. Humanistische Bildungsmerkmale wie Urteilsfähigkeit, Einbildungskraft, Phantasie und Kreativität spielen, da sie kaum operationalisierbar sind, „ebenso wenig eine Rolle wie umfassende, den ganzen Menschen berücksichtigende Bildungsvorstellungen“ (ebd.).

Das neue Konzept, die „Grundbildung“, entspricht im angloamerikanischen Raum dem der „Literacy“, das seine Wurzeln im Pragmatismus hat (vgl. Messner 2003). Dementsprechend, so Messner (ebd., S. 404), unterscheiden sich das traditionelle und das neue Bildungsverständnis durch ihr jeweiliges „Wahrheitskriterium“: Während das erstere auf philosophische Weise nach der Übereinstimmung zwischen dem (zu bildenden) Geist und dem (kulturellen) Ideal gefragt hat, ist das Wahrheitskriterium des Pragmatismus das „Sich-Bewähren im Leben“. Schulische Bildung zielt nun auf Nutzen, Wert für die Praxis und messbaren Erfolg. Das wirke durchaus motivierend auf die Schüler:innen: Lernen habe für sie damit einen empfundenen „Sofortwert“, während das traditionelle Bildungsideal in der Schule „eben oft nur ein leeres Versprechen geblieben zu sein“ scheine (ebd.).

Auch Roland Reichenbach (2020, S. 133) konstatiert eine „eindeutige Akzentsetzung, die mit dem zeitgenössischen Kompetenzdiskurs gewählt worden ist“. Die „Zielmehrfachdeutigkeiten“ der Schule und des Bildungssystems, die „jeder Theorie der Schule ent-

nommen“ werden können, würden darin nicht berücksichtigt. Es erscheine „wie der forcierte Wille, diese für demokratische Bildungsinstitutionen typische Vielfalt, die mit ebenso vielfältigen [...] pädagogischen Identifikationen und Selbstbeschreibungen der Hauptakteure des Systems einhergeht, zum Verschwinden zu bringen“.

Neben dem „kompetenzorientierten Lernen“ finden sich aktuell noch weitere Begriffe, die den Anschein erwecken könnten, es sei unmodern, das Wort „Bildung“ – zumindest in seiner traditionellen Bedeutung – im Sprachgebrauch zu verwenden. So ist seit einiger Zeit besonders im Grundschulbereich die Rede von einer „neuen Lernkultur“, die von einem konstruktivistischen Lernbegriff ausgeht (vgl. Schorch 2007, S. 170). „Lebenslanges Lernen“, eng mit der neuen Lernkultur verwandt, klingt (eventuell) erstrebenswert und soll bereits in der Grundschule vorbereitet werden (ebd., S. 132) doch beim gleichnamigen Buch von Kurt Schönherr und Victor Tiberius (2014) verrät bereits der ernüchternd merkantile Untertitel „Wissen und Können als Wohlfaktoren“, welche Ziele damit verfolgt werden. Mit dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ beschäftigt sich auch die „Bildungspsychologie“ (vgl. Spiel et al. 2022). Hier stößt man etwa auf den Begriff „Bildungskomponenten“, definiert als „wünschenswerte Persönlichkeitsausprägungen aus gesellschaftlich-normativer Perspektive“. „Übergeordnetes Ziel des gesamten Bildungsgeschehens“ sei es, „dass möglichst viele Mitglieder der Gesellschaft möglichst viele Bildungskomponenten in möglichst hoher Ausprägung aufweisen. Die individuelle Konfiguration dieser Bildungskomponenten repräsentiert ‚die Bildung eines Menschen‘“ (Spiel et al. 2022, S. 13).

Die skizzierten Entwicklungen zeigen, dass „Bildung“ als gesellschaftliche Ressource verstanden wird, die es zu optimieren gilt – eine Bildung, die sich am abrufbaren Wissen und Können, an den beobachtbaren Fertigkeiten und Fähigkeiten festmachen lässt. Eine solche Eignung für quantitatives Ermessen, wettbewerbsförderndes Vergleichen und pragmatisches Optimieren kann der traditionelle humanistische Bildungsgedanke nicht bieten. Er versteht sich als „Programm der Selbstbildung des Menschen“ im Sinne einer „Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den einzelnen zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen und seiner Kultur führen“ sollen (Liessmann 2016, S. 52). Derartige Aspekte wären aus Sicht der Verfasserin durchaus ebenfalls „aus gesellschaftlicher Perspektive wünschenswert“. Diese Arbeit wird sich ihnen unter Punkt 4 ausführlicher widmen.

### **3.1.3 Ökonomisierung von Bildung und Wissen**

Dass der „Wert“ der Bildung derzeit unter ökonomischen Gesichtspunkten neu definiert wird, ist bereits angeklungen und wird am folgenden Zitat aus dem OECD-Dokument

„Für das Leben gerüstet?“, das die Ergebnisse der „Erhebung über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener PIAAC“ zusammenfasst (OECD 2013), noch deutlicher. Unter der Überschrift „Kompetenzen können Leben verändern und Volkswirtschaften Antrieb geben“ heißt es hier:

Kompetenzen haben wesentliche Auswirkungen auf die Lebenschancen jedes Einzelnen. Kompetenzen können Leben verändern, Wohlstand schaffen und die soziale Inklusion fördern. Ohne die richtigen Kompetenzen werden Menschen an den Rand der Gesellschaft gedrängt, kann sich technischer Fortschritt nicht in Wirtschaftswachstum niederschlagen und können Unternehmen und Staaten in der heutigen weltweit vernetzten und zunehmend komplexen Welt nicht mehr im Wettbewerb mithalten.“ (OECD 2013, S. 6)

Die Betrachtungsweise menschlicher „nützlicher“ Fähigkeiten, in die zunächst durch Bildung investiert wird, damit sie sich später wirtschaftlich auszahlen, findet sich bereits bei Adam Smith (1723-1790), der solche Fähigkeiten als Teil des „fixed capital“ bezeichnet hat (vgl. Spengler 1977, S. 32 f.). Später etablierte sich der Begriff „human capital“, auf Deutsch „Humankapital“. Gary S. Becker, Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften, definiert den Begriff in seiner theoretischen und empirischen Analyse „Human Capital“ (Becker 2009) laut Heinz Bude (2011) als die „Gesamtheit der für die Produktivität des einzelnen maßgeblichen Gewohnheiten und Einsichten“, wozu er „sogar schädliche Gewohnheiten wie unmäßiges Rauchen und Alkoholkonsum“ zähle. Es gehe „um die positiven Auswirkungen für das Agieren auf den verschiedenen Märkten des Lebens: den Arbeits- den Heirats- oder den Aufmerksamkeitsmärkten“ (Bude 2011, S. 69). Diese Interpretation wird dem Originaltext nicht ganz gerecht, der statt „Produktivität“ das Wort „benefits“ verwendet und feststellt, das Konzept des Humankapitals schließe auch positive Auswirkungen mit ein, die nichts mit Geld zu tun hätten. Die wichtigsten Investitionen in Humankapital seien (Aus-)Bildung und Training („education and training“), und beides fördere die Gesundheit, reduziere das Rauchen, vergrößere die Bereitschaft zu wählen, verbessere das Wissen über Geburtenkontrolle und stimulierte die Wertschätzung für klassische Musik, Literatur und „sogar“ Tennis. Ein solcher Nutzen („benefits“) der Bildung sei ziemlich groß, jedoch für die meisten Menschen anscheinend kleiner als der monetäre (vgl. Becker 2009, S. 21). Diese Passage wurde von der Verfasserin wörtlich in aller Ausführlichkeit übersetzt, um zu zeigen, dass Gesundheit, persönliche und gesellschaftliche Entscheidungen, ästhetische Vorlieben und sportliche Ambitionen gleichermaßen unter dem Aspekt der Nützlichkeit betrachtet werden, als wäre die Motivation, sich an einer Wahl zu beteiligen, dieselbe wie ein Buch zu lesen oder Tennis zu spielen. Die Perspektive der „Nützlichkeit“ wird uns hier von außen auferlegt: Man wird aus Gründen der Nützlichkeit

normalerweise wohl kein klassisches Konzert besuchen, und es ist fraglich, wie viele Menschen auf der Erde einen Sinn, geschweige denn Erfüllung darin gefunden haben oder finden werden, der Gesellschaft im Sinne von Adam Smith oder Gary S. Becker von Nutzen zu sein.

Während aus der menschlichen Innensicht „Lebenschancen“ (vgl. obiges Zitat der OECD) als ein viel größeres Spektrum begriffen werden als bloß „Chancen im Beruf“, bestimmt nach der aktuellen Bildungskonzeption die Leistungsgesellschaft, „die an Selbstbestimmung nur interessiert ist, wo sie zur wirtschaftlichen Produktivität beiträgt (Gelhard 2018, S. 70), darüber, was die „richtigen“ Kompetenzen sind (vgl. auch hier das obige Zitat). Demgemäß wird als wichtigste, übergeordnete dieser Kompetenzen der Umgang mit Wissen gewertet. Als Begründung wird angegeben, dass sich die heutige Gesellschaft von einer Industrie- zu einer Wissensgesellschaft entwickelt hat. Das PISA-Programm – und folglich auch der eingeschlagene Kurs der KMK – versteht sich aus Perspektive der fortgeschrittenen Industrieländer als Bildungskonzeption, die dieser Entwicklung angepasst ist (Messner 2003, S. 405).

In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass Konrad Paul Liessmann (2016) nicht nur von einer „Ökonomisierung“, sondern sogar von einer „Industrialisierung“ des Wissens spricht. Seiner Ansicht nach ähnelt der Umgang der Wissensgesellschaft mit Wissen den industriellen Verfahren der Industriegesellschaft (ebd., S. 8), indem das Wissen möglichst schnell in Technologien umgewandelt und damit ökonomisch verwertbar gemacht wird (ebd., S. 39 ff.). Die Vorstellungen klassischer Bildungstheorien, so Liessmann, würden dadurch ins Gegenteil verkehrt (vgl. ebd., S. 8).

Auch Gelhard (2018, S. 72) kritisiert die ökonomische Ausrichtung der Bildungsreform scharf und sieht den Kompetenzbegriff nicht nur als Instrument zur Durchsetzung bestimmter Testtechniken, sondern als Teil „weit umfangreicherer Programme der Menschenlenkung“.

Eine Gefahr der Lenkung durch externe Interessen konstatiert Götz (2018) zumindest für die Wissenschaft. Da staatliche sowie nichtstaatliche Stellen seit Längerem „über monetäre Anreizsysteme eine Außensteuerung von Forschungsprogrammen betreiben“ (vgl. auch Buchhaas-Birkholz 2009), bestehe für die Grundschulpädagogik die Gefahr, im Wettbewerb um Drittmittel mit der Wahl ihrer Forschungsgegenstände und –methoden „lediglich externe Erwartungen zu erfüllen und sich dafür im Extremfall instrumentalisiert zu lassen“. Dies wäre „dann schulhistorisch gesehen nicht mehr als Fortschritts-, sondern als Rückschrittsentwicklung“ zu werten (Götz 2018, S. 34).

Deckert-Peaceman und Seifert (2019, S. 131) schließlich weisen aus grundschulpädagogischer Sicht auf die Aufgabe der Schule hin, „die Ansprüche der Welt und die An-

sprüche der Kinder in ein ethisch verantwortbares Verhältnis zu bringen“. Eine „Unterordnung der Schule unter die ökonomische Verwertbarkeit“ sollte sich der Frage nach ihrer politischen und ethischen Gestaltung als Institution stellen und sich bewusst sein, dass sich darin die grundsätzliche Frage nach der Gestaltung der Gesellschaft spiegle. Die beiden Autorinnen lassen diese Überlegungen in eine echte Frage münden, die, ähnlich wie Gelhards Bedenken (s. o.), sowohl etwas tendenziös als auch recht pessimistisch klingt. Angesichts des zu Beginn dieses Unterkapitels zitierten Halbsatzes aus dem OECD-Dokument jedoch, der ganz nüchtern und so, als handle es sich um eine logische und vollkommen natürliche Konsequenz, feststellt, wer nicht die „richtigen“ Kompetenzen aufweise, werde „an den Rand der Gesellschaft gedrängt“ (OECD 2013, S. 6), erscheint es gerechtfertigt, dieser Frage als einer Meinung der Autorinnen – und deshalb als wörtliches Zitat – hier abschließend Raum zu geben:

Wollen wir in Zukunft eine Gesellschaft, die im neoliberalen Sinne das Recht des Stärkeren betont oder orientieren wir uns am modernen Wohlfahrtsstaat und an der Forderung nach Gerechtigkeit, die beide Reformphasen, Weimarer Grundschule und Bildungsreform, so nachhaltig motiviert haben? Dazu gehört die Frage, was und wie Kinder an der Grundschule lernen.“ (Deckert-Peaceman und Seifert 2019, S. 131)

### 3.1.4 Aufwertung der MINT-Fächer<sup>15</sup>

Als logische Folge der ökonomischen Perspektive auf Bildung besteht die Tendenz, geisteswissenschaftliche und künstlerisch-musische Fächer gegenüber den mathematisch-naturwissenschaftlichen und der Informatik abzuwerten, da sie „zum wirtschaftlichen Fortkommen des Einzelnen und des Landes wenig beizutragen scheinen“ (Nussbaum 2016, S. 37). Eine ähnliche Entwicklung beobachtet Martha Nussbaum nicht nur in den Vereinigten Staaten, sondern weltweit und auf allen Stufen des Bildungssystems (vgl. ebd.).

Liessmann (2016, S. 65) spricht sogar von einem „Hass“ der heutigen Bildungsreformer auf Fächer, „in denen Formen des Denkens erfahren und geübt werden können, die keinen unmittelbaren Bezug zu einer Praxis haben: alte Sprachen, Philosophie, Mathematik, klassische Literaturen, Kunst und Musik“.

Forderungen, schulisches Lernen auf den Bedarf der Wirtschaft hin auszurichten, gehen nicht nur von der Bildungspolitik aus, sondern treffen in breiten Schichten der Gesellschaft auf Resonanz. Nussbaum (2016, S. 18) erwähnt ein Beispiel aus den USA, in dem eine Eliteschule mit reformpädagogischen Charakter von den Eltern unter

---

<sup>15</sup> Die Bezeichnung „MINT-Fächer“ steht für die Fachbereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

Druck gesetzt wurde, abtestbare, späteren finanziellen Erfolg versprechende Fähigkeiten zu vermitteln und auf die vermeintlich „überflüssigen“ zu verzichten.

Auch in Deutschland, so Susanne Fontaine, Vorsitzende des Zentrums für künstlerische Lehrkräftebildung an der Universität der Künste Berlin, betrachteten viele Eltern, aber auch Lehrer:innen die musisch-ästhetischen Fächer nicht als vollwertig (vgl. Lenz 2018). Weitere Impulse zu ihrer Abwertung kämen direkt aus den naturwissenschaftlichen und technischen Fachbereichen. So habe man in der Informatik-Didaktik dafür plädiert, anstelle von Musik lieber digitale Bildung zu unterrichten – die „Begegnung mit Kunst und Kultur“ gehöre „ohnehin in die Familie“. Dennoch, so Fontaine, gebe es z. B. an Hochschulen und in Interessensverbänden auch Unterstützung für die Stärkung der künstlerischen Fächer. Um diesen in der Gesellschaft wieder zu einer Aufwertung zu verhelfen, sei es nötig, ein öffentliches Bewusstsein über ihre Funktion zu schaffen „und dafür, was passiert, wenn man sie vor die Hunde gehen lässt“. Letztlich müsse man den Menschen klar machen, so Fontaine, „was es für die Gesellschaft bedeutet, wenn man sein Bildungssystem auf Nützlichkeit ausrichtet und eben nicht mehr auf den mündigen Staatsbürger“ (vgl. Lenz 2018).

### **3.1.5 Grundschulbildung als Sammelsurium gesellschaftlicher Ansprüche**

Die Kultusministerkonferenz hat 1970 „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ herausgegeben (vgl. KMK 1970), welche seither im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen laufend fortgeschrieben wurden und 1994 sowie 2015 jeweils in eine neue Fassung des Beschlusses mündeten. In der aktuellen Fassung vom 11.06.2015 heißt es im Punkt „Grundschule als ein Ort grundlegender Bildung“:

Der Auftrag der Grundschule besteht darin, Kindern eine grundlegende schulische Bildung zu ermöglichen. Dazu gehören vor allem die Schlüsselkompetenzen des Lesens und Schreibens sowie der Mathematik, die eine Basis nicht nur für alle anderen Bildungsbereiche der Grundschule, sondern auch für weiterführende Bildung sowie für lebenslanges Lernen und selbständige Kulturaneignung darstellen. In diesem Sinne werden die Zielhorizonte der Grundschulbildung beschrieben, die den Erwerb und die Erweiterung grundlegender und anschlussfähiger Kompetenzen umfassen. (KMK 2015, S. 9)

Der eindeutige Schwerpunkt des Auftrags der Grundschule liegt also bei den – hier als „Schlüsselkompetenzen“ bezeichneten – Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Mathematik.

Nach einer Nennung der Schulfächer – Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Fremdsprache, Kunst, Werken/Textiles Gestalten, Musik, Sport und Religion/Ethik (vgl. KMK 2015, S. 9 ff.) – werden „übergreifende Bildungsbereiche“ aufgelistet. Diese existierten



in der Fassung von 1970 nur in sehr reduzierter Form (vgl. Tabelle 1) unter der Bezeichnung „Allgemeine Lernbasis“. Sie wurden aber zwischen 1970 und 1994 nach und nach erweitert, z. B. durch „Verkehrserziehung“ (KMK 1972) oder „Umwelt und Unterricht“ (KMK 1980). Die heutigen Bereiche (Sprachbildung, Interkulturelle Bildung, MINT-Bildung, Medienbildung, Gesundheitliche Bildung, Musisch-ästhetische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wertebildung) unterscheiden sich von denen der vorherigen Fassung im Wesentlichen dadurch, dass sie nun alle auf das Wort „Bildung“ enden, während 1994 noch von „Erziehung“, also z. B. von Medienerziehung, Ästhetischer Erziehung etc., die Rede war (vgl. Anhang, Tabelle 1). Offenbar entspricht der Begriff „Erziehung“ nicht mehr den Vorstellungen von dem, was Kinder aus der Schule mitbringen sollen; „Bildung“ dagegen liegt sehr im Trend und wird derzeit nicht nur im linguistischen Sinne morphologisch, sondern auch gedanklich beliebig mit aktuellen Anliegen der Gegenwart verbunden.<sup>16</sup>

Die neue Wortwahl gibt dem Bildungsauftrag (besser: den vielen Einzelaufträgen) im Kontext der Schule auch noch mehr Gewicht. „Erziehung“ ist zunächst einmal die Aufgabe der Erziehungsberechtigten, „Bildung“ jedoch nimmt die Schule voll in die Verantwortung. In Sachen „Bildung“ will man als Lehrkraft den Schüler:innen gegenüber nichts versäumen, „Erziehung“ dagegen war eher Beiwerk nach eigenem Ermessen. Doch eigenes Ermessen reicht für die Qualitätssicherung nicht mehr aus (vgl. Punkt 3.1.1). Daher müssen in zunehmendem Umfang Schulprogramme schriftlich ausgearbeitet und der Schulaufsicht vorgelegt werden, in denen dargelegt wird, wie man den einzelnen Bereichen ganz genau gerecht wird. Selbstverständlich kann dies nur fächerübergreifend bzw. in die Kompetenzerwartungen der einzelnen Fächer integriert geschehen, schließlich handelt es sich um „übergreifende“ Bildungsbereiche, für die kein eigenes Fach existiert. Man übt das Lesen also anhand von Texten, die das richtige Händewaschen erklären, man lässt im Sachunterricht beurteilen, wie vertrauenswürdig Informationen aus dem Internet sind, und man rechnet aus, wie viel Wasser am Tag verbraucht werden muss, um das Schulhaus zu putzen.

Mit den relativ überschaubaren Bereichen der KMK-Empfehlungen lässt sich dies noch bewerkstelligen. Jedoch kommen mit den Lehr-, Rahmen- oder Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer noch weitere hinzu (vgl. Anhang, Tabelle 2). So finden sich im derzeit gültigen bayerischen Lehrplan aus dem Jahr 2014 insgesamt 15 „übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele“. Im Rahmenplan für Berlin und Brandenburg, der mit dem Schuljahr 2022/23 in Kraft getreten ist, sind es, wenn man die Basiscurricula Sprachbildung sowie Medienbildung dazuzählt, ebenfalls 15 „fachübergreifende Kom-

---

<sup>16</sup> Vgl. hierzu auch Liessmann 2016, S. 14 ff.

petenzen“. Betrachtet man diese im Einzelnen, z. B. Verkehrserziehung, Demokratiebildung, Gewaltprävention, Bildung zur Akzeptanz und Vielfalt (Diversity), wird man ihre Bedeutsamkeit sicherlich anerkennen. Doch wenn eine Grundschullehrkraft den dort formulierten Ansprüchen gewissenhaft gerecht werden möchte, dann steht sie, trotz aller fächerübergreifenden Bemühungen, vor dem Dilemma, wann sie noch Lesen, Schreiben und Mathematik unterrichten soll.

Diese Problematik wird in der Grundschulpädagogik sowie im allgemeinen Diskurs über Bildung des Öfteren thematisiert. Schorch (2007, S.47) sieht wegen „der Fülle weiterer Inhaltskataloge für die Grund(schul)bildung [...] – auch unter der Vorgabe „grundlegend“ – die stete Gefahr, den Blick auf das im Bedingungsrahmen der Stundentafeln Umsetzbare zu verlieren“. Notwendig sei jedoch „stoffliche Beschränkung“, da noch genügend Zeit bleiben müsse, „das Gelernte durch intensive Übung und Anwendung gründlich zu festigen und zu vertiefen“. In der Regel werde ja keine zusätzliche Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt, so dass die Schule „mit der Vielzahl solcher ‚Bindestrich-Erziehungen‘ überfordert sei“ (Schorch 2015, S. 165).

Uwe Sandfuchs und Bernd Dühlmeier (2019, S. 29) kritisieren, die grundlegende Bildung solle „Grundlagen für alles und jedes legen“, jedoch fehle es „an begrenzenden Auswahlkriterien“. Dadurch werde „die Spanne zwischen dem Wünschenswerten und dem Erreichbaren für immer mehr Grundschulkinder (auch für ihre Eltern und ihre Lehrerinnen und Lehrer)“ noch größer, als sie ohnehin bereits sei. Die Grundschule stecke daher in einer „Anspruchsfalle“, so die Autoren (ebd.).

Das Dilemma wird durch die Einsicht verstärkt, dass die meisten dieser Ansprüche als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ im Sinne Wolfgang Klafkis gelten können. Diese sollten ursprünglich gerade als Auswahlkriterien dienen, um zu entscheiden, ob ein Inhalt bildungsrelevant sei, und damit den in die Kritik geratenen Bildungsbegriff in ein zeitgemäßes Konzept überführen. „Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff“ sei „unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation [...] nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen“ sollen, so Klafki in seiner grundlegenden Studie „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 2007, S. 43-82) aus dem Jahr 1991. Heute jedoch scheint es, als hätte die Vielzahl solcher Schlüsselprobleme erst recht das Auseinanderfallen der Bildungsbemühungen in Einzelaktivitäten befördert.

Bereits Friedrich Nietzsche hat Schulen als „Anstalten der Lebensnoth“ bezeichnet (Nietzsche 2021, S. 717).<sup>17</sup> Hierauf bezieht sich Liessmann (2016), wenn er die gegenwärtige Situation pointiert darstellt:

Anstalten der Lebensnot sind unsere Schulen in einem weit über Nietzsches Kritik hinausgehenden Sinn: Die Not des Lebens zwingt sie mittlerweile dazu, alles an Aufgaben anzunehmen, was an sie herangetragen wird: Ersatz für zerfallende Familien, letzter Ort emotionaler Kommunikation, Drogen- und Aidsprophylaxeinstitution, erster Therapieplatz, Hort der sexuellen und sonstigen Aufklärung, Problemlösungsanstalt für die Fragen der Erwachsenenwelt von der Umweltverschmutzung bis zu den Kriegen, von der Integration der Migranten bis zum Kampf der Kulturen, vom Elend der dritten Welt bis zur europäischen Wettbewerbsideologie, den rasanten Entwicklungen einer wachstumsorientierten Ökonomie und Technologie hilflos ausgeliefert, immer von den neuesten Errungenschaften der Technik überfordert und immer hinterherhinkend, vom Anspruch, kognitives Wissen für alle zu vermitteln und dabei ohne Selektionsdruck zu selektieren, förmlich zerrissen. Aber, und da ist Nietzsches Wort ernst zu nehmen: Nicht alles, wozu die Not zwingt, ist deshalb eine Tugend. (Liessmann 2016, S. 62)

Man kann also mit Schorch (2007, S. 47) von gesellschaftlich zugewiesenen „Reparaturfunktionen“ sprechen, die zu immer neuen Teilaufgaben führen und mit denen die Grundschule ohne ein begrenzendes Konzept überfordert ist. „Bildung“, so Schorch, wirke angesichts dieser „Zersplitterung der Wissensbereiche und [ . . . ] Zielkataloge“ als „Kristallisationspunkt, als zentrale Zielkategorie, von der aus die Frage der schulischen Lerninhalte und der Stellenwert einzelner Lernbereiche zu beantworten“ ist.

Bevor diese Arbeit darauf eingeht, welche Leitgedanken für einen solchen „Kristallisationspunkt“ geeignet erscheinen, soll anhand einiger kontrastierender Thesen angedeutet werden, dass Errungenschaften der kulturell gewachsenen Theorie und Praxis schulischer Bildung aus dem Blick geraten können, wenn der Fokus einseitig auf die Verwertbarkeit von Lernresultaten gerichtet wird.

### **3.2 Zur Gefahr des Verlusts bisheriger Errungenschaften**

#### **3.2.1 Zukunftsorientierung ohne Historizität**

Die Neuausrichtung des Bildungssystems wurde mit dem Anliegen begründet, die deutschen Schulen zukunftsfähig zu machen, und zweifellos sind Kinder seit jeher in die Schule gegangen, um für ihre Zukunft gerüstet zu werden. Allerdings gehörte hierzu traditionell mehr als nur der Blick nach vorne. Die Begriffe „Historizität“ oder „Ge-

---

<sup>17</sup> „Ich für meinen Theil kenne nur einen wahren Gegensatz, *Anstalten der Bildung* und *Anstalten der Lebensnoth*: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.“ Nietzsche 2021, S. 717 Hervorhebung im Original durch Gespertrdruck.

schichtlichkeit“ sprechen von einem Bewusstsein des Menschen sowohl über seine eigene Entwicklung als auch über das geschichtliche Werden der Kultur, die er jetzt gerade als Gegenwart erlebt. Dabei geht es nicht darum, Jahreszahlen oder Fakten auswendig zu lernen, sondern um „Geschichte als Selbstbesinnung“ (Störig 1969, S. 240). Wilhelm Dilthey drückte dies durch seinen berühmten Satz „Was der Mensch sei, erfährt er nur durch die Geschichte“ (zit. in Störig 1969, S. 240) aus. Ein solches Verständnis von Geschichtlichkeit geht davon aus, dass dem Menschen seine Zugehörigkeit zur Gesellschaft nicht einfach zuteilwird. Stattdessen muss er diese Zugehörigkeit erst herstellen, indem er sich die Umgebung in ihrer Sinnhaftigkeit erschließt. Das kann nur gelingen, indem er sie als eine geschichtlich gewordene verstehend wahrnimmt. Dieses Verstehen gehört für Dilthey „untrennbar zum Lebensvollzug des Menschen“ (Kämpf 2006, S. 283).

Historizität hat im Kontext der Bildung jedoch noch eine weitere Facette, nämlich das Bewusstsein, dass der Bildungsbegriff selbst sich innerhalb der eigenen Kultur entwickelt hat und damit eine Errungenschaft bedeutet, die über die Zeit gewachsen ist. Derart tiefgreifende Veränderungen, wie das Bildungssystem sie in den vergangenen zweieinhalb Jahrzehnten erfahren hat, wirken tatsächlich eher wie ein „radikaler Bruch mit der Vergangenheit“ (vgl. Reichenbach 2020, S. 139) anstelle einer besonnenen Überprüfung, Adaptation und Weiterentwicklung einer geschichtlich gewachsenen, von äußerst differenziert denkenden und argumentierenden Menschen über Jahrhunderte erkämpften Idee. Ein solcher Bruch, verbunden mit der Annahme, man werde damit alles besser machen, klingt für Reichenbach ideologisch und zeugt, wie er treffend feststellt, „von einer Überschätzung der menschlichen Kreativität und Originalität“. „Egal was es ist, es muss neu sein“, besage die damit verbundene Mentalität, die er als „Neomanie“ bezeichnet. Diese lasse in ihrer Beschränktheit auf den eigenen, neuen Kurs „die Vielfalt der Weltdeutungen auf ein Mindestmaß zusammenschrumpfen“ (Reichenbach 2020, S. 139).

Wäre man die Reform zurückhaltender und vor allem mit einem Bewusstsein der Historizität in den drei oben beschriebenen Facetten angegangen, hätte man (an)erkennen können, dass Erziehung und Bildung sich als anthropologische Konstanten entwickelt haben (vgl. Reichenbach 2020, S. 144), die man nicht so einfach durch messbares Wissen und Können ersetzen kann. „Vieles mag sich verändern“, schreibt Reichenbach, „Wesentliches bleibt gleich. Das stört den neomanischen Zeitgeist. [. . .] Veränderung muss nicht legitimiert werden, Stabilität, Konstanz und Stagnation hingegen schon“ (ebd.).

Auch Koch (2004, S. 189) sieht die Vorwärtsorientierung des neuen Bildungskonzepts problematisch, da in der Humboldtschen Tradition „allgemeine Menschenbildung ‚rückwärts‘ gerichtet“ sei, „nämlich auf den Menschen selbst“. Historisch betrachtet sei die Vorwärtsorientierung keine Progressivität, sondern „eine Regression zur utilitaristischen Aufklärungspädagogik hin.“ Unter diesem Gesichtspunkt wäre ein geschichtliches Bewusstsein auch vor dem Hintergrund der These Luhmanns, dass Reformen als Hauptresultat vor allem weitere Reformen generieren (vgl. Luhmann 2002, S. 166), hilfreich gewesen. Die wichtigste „Ressource“ der Reformer ist der Systemtheorie zufolge nämlich, dass das System vergisst, dass das Neue nicht wirklich neu, sondern in der einen oder anderen Form schon einmal dagewesen ist (vgl. Reichenbach 2020, S. 130).

### 3.2.2 Programm ohne Geist

Eine „rückwärts auf den Menschen selbst gerichtete“ Bildung im obigen Sinne wirft Fragen auf, die den Menschen anleiten, über sich selbst nachzudenken: Wer bist du? Welche Tätigkeit entspricht deinem inneren Antrieb? Welchen Platz in der Welt möchtest du einnehmen? Ein funktionales Bildungskonzept wie das aktuelle dagegen fragt mit Blick auf den Output: Was kannst du?

Die nächste Frage: Wo kann man dich einsetzen? im Sinne von: Wo in der Welt kannst du funktionieren? steht in der Grundschule noch im Hintergrund, tritt aber im Lauf der Schulzeit immer stärker hervor. Bei einer solchen Frage nach der Funktion ist der Fokus immer primär auf das gerichtet, was geleistet wird. Dagegen das Wesen, die Persönlichkeit, der Geist des Menschen, der leistet, und ob das Geleistete mit Freude, Talent und Interesse „abgeliefert“ wurde oder aus der Not heraus, ist bestenfalls zweit- oder dritrangig, wenn nicht völlig gleichgültig.

Unter dieser Betrachtungsweise erscheint der Mensch wie ein „entkerntes Subjekt“, ähnlich einer Maschine (vgl. Koch 2004, S. 188). Damit entfalle, wie Koch (ebd., S. 189) ausführt, auch „die Frage nach den wesentlichen ‚Kräften‘ des Wissens [und] Handelns, des ästhetischen Sinnes und welttranszendierender Religiosität“, sowie „die Frage nach den kanonischen Inhalten, die an sich selbst und nicht bloß durch ihren Verwendungssinn interessant und gewichtig sind. Wenn „der Lernende als Mensch gleichgültig“ sei, „nur eben nicht hinsichtlich seiner Leistungen“, dann spiele es keine Rolle, womit er beschäftigt wird, solange er „die vorgeschriebenen Anwendungskompetenzen“ erwirbt. Gegenstände und Themen würden daher beliebig. Dementsprechend sei das aktuelle Bildungskonzept gegenüber seinen Inhalten „indifferent“. Aus der Beschäftigung mit „banalen Inhalten“ aber könne sich kaum „jene Reflexivität [...] entwi-

ckeln [...], die Herbart als Interesse bezeichnet“ (ebd.) – oder Liessmann als „Lust an einer zweckfreien Betätigung des Geistes“ (2014, S. 59).

Da der Bildungsbegriff in diesem Zusammenhang nur der „Veredelung“ eines globalen Steuerungsprogramms diene, schlägt Koch vor, den Sprachgebrauch zu „bereinigen“ und statt von „Grundbildung“ von einem „Programm zur Vermittlung von Basiskompetenzen“ zu sprechen (2004, S. 189). Dieses Programm sei in sich geschlossen und anwendbar und verspreche „Erfolgssicherheit“. Die nötige Distanz für „Standardisierung, Kontrolle und Steuerung“ verschaffe es sich durch eine „Vernachlässigung des Subjekts“ (ebd., S. 190).

Für Liessmann stellen die neuen Konzepte „Knotenpunkte“ der „Unbildung“ dar (2014, S. 42). Gebildete im ursprünglichen Sinne gäben keine „reibunglos funktionierenden, flexiblen, mobilen und teamfähigen Klons [sic!]“ ab, „die manche gern als Resultat als Bildung sähen“. Bildung als „zweckfreies, zusammenhängendes“ kulturelles Wissen dagegen könnte die Menschen nicht nur befähigen, „einen Charakter zu bilden“, sondern ihnen auch „ein Moment von Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes“ gewähren (2016, S. 53).

### 3.2.3 Kontrolle statt Freiheit

Mit dem Verweis auf Freiheit wird ein weiteres Problem angesprochen, das entsteht, wenn Bildung „standardisiert“ – das bedeutet in der Konsequenz normiert – wird und diese Standards politisch allgemein durchgesetzt werden sollen (vgl. Koch 2004, S. 187).<sup>18</sup> Kritiker sehen hier berechtigterweise einen Verlust der „guten Liberalität“ der Bildung, die „immer auch kulturelle Nischen, Lücken und Brache zulässt“ (Reichenbach 2020, S. 191). Durch Bildungsmonitoring (vgl. KMK: Überblick: Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring) seien Transformation und Erneuerung institutionalisiert worden und würden teilweise „bürokratisch überwacht“ (Reichenbach 2020, S. 139). Wer „so viel regulieren, kontrollieren und verändern“ wolle, habe „eine gewisse Zuversicht verloren, etwa in die positive Wirkung der mehr oder weniger freien Kräfte in den Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen“ (ebd.).

Dahlberg et al. (2013, S. xiii) beobachten Ähnliches in den USA und stellen infrage, ob das bestehende Konzept und die Praxis der Qualitätskontrolle auch Parameter wie Kontext, Werthaltungen, Subjektivität und multiple Perspektiven, Komplexität und Ungewissheit, Partizipation und Argumentation einschließen und willkommen heißen. Die

---

<sup>18</sup> Koch 2004a, S. 187, weist darauf hin, dass es sich um ein scheinbares Paradox handle: *Empirische Bildungsforschung* arbeite mit *normativen Vorgaben* und erhebe diese zugleich zu curricularen Inhalten eines politischen Durchsetzungswillens. Das Wort „Durchsetzung“ zitiert Koch aus Tenorth 2003, S. 156.

Autoren weisen im Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Verständnis von Qualität auf zwei „verstörende“ Entwicklungen sowie auf die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Realität hin: Erstens werde das moderne Leben zunehmend standardisiert und reguliert, was von einer Rhetorik des Individualismus, der Diversität und der freien Wahlmöglichkeiten begleitet werde. Zweitens würde demokratische Politik durch Management („managerial practice“) ersetzt, begleitet von einer Rhetorik der Partizipation, des Aufeinanderhörens und des „Empowerment“. Im „Zeitalter der Qualität“ („age of quality“) führe Qualitätskontrolle zur „Kontrolle durch Qualität“ (Übertragung a. d. Engl. d. d. Verf.).

Ein steigendes Maß an Kontrolle führt im gleichen Maße umgekehrt zu einem Verlust an Freiheit – das versteht sich von selbst. Bereits seit Platons Höhlengleichnis ist Freiheit jedoch eine der wesentlichsten Komponenten von Bildung. Für Humboldt seien „Selbsterkenntnis und Freiheit“ die „Endabsicht“ der Bildung, so Liessmann (2016, S. 56), und zugleich ist Freiheit auch deren „erste und unerlässliche Bedingung“ (Humboldt 1851, S. 9). In dieser Tradition befindet sich auch Julian Nida-Rümelin, wenn er mahnend zusammenfasst:

Bildung soll nicht Untertanen schaffen, Bildung soll nicht das Funktionieren der Ökonomie sicherstellen, Bildung soll keinen ideologischen Zielen dienen, sondern Bildung ist der Weg zur autonomen, zur selbstbestimmten Existenz. *Das oberste Bildungsziel ist menschliche Freiheit.* (Nida-Rümelin 2013, S. 83)

### 3.2.4 Wettbewerb ohne Urteilskraft

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass sich Kritiker mit deutlichen Worten auch gegen die aktuelle Praxis der Qualitätskontrolle durch Vergleichsstudien aussprechen. So spricht Liessmann von einer „Fetischierung der Rangliste“. Diese sei „Ausdruck und Symptom einer spezifischen Erscheinungsform von Unbildung“, nämlich von mangelnder Urteilskraft (2016, S. 83). Ganz ähnlich drückt sich Michael Hagner aus, wenn er den „Sieg der Rangliste“ als „Koma der Urteilskraft und des Geschmacks, der Lust und des wilden Lebens“ bezeichnet (2019, S. 146). Qualitätskontrolle durch quantitative Studien, so die Kritik, könne lediglich Quantitäten abbilden und zueinander in Beziehung setzen, erlaube jedoch kein Urteil über die tatsächliche Qualität (Liessmann 2016, S. 84 f.) Matthias Binswanger (2010) zählt die schulischen Vergleichsstudien zu den „sinnlosen Wettbewerben“, von denen sein Buch handelt. Um Bildung lasse sich kein Wettkampf „inszenieren“, da das, was der Begriff bezeichnet, gar nicht messbar sei. Zudem gingen durch solche Wettbewerbe die intrinsische Motivation und Freude, die für „echte“ Bildung „unabdingbar“ seien, verloren (ebd., S. 57). Reichenbach

schließlich ist überzeugt, dass „jede pädagogisch gebildete Lehrperson“ wisse, wie „unsinnig“ es sei, „Bildung allein als Kompetenzerwerb zu konzipieren und den Fokus allein auf die messbaren Dimensionen von Bildung zu setzen“ (Reichenbach 2020, S. 129).

Diese Praxisferne der Indikatoren zur Messung von Bildung führt Robin Alexander (2008) darauf zurück, dass die Debatte über die Qualität der Bildung von Bereichen wie der Politik, der obersten Schulaufsicht oder der monetären Förderung von Projekten und Programmen bestimmt werde. Diejenigen, die im Bildungsbereich näher an den Kindern arbeiteten, fänden dagegen die zu messenden Indikatoren<sup>19</sup> „ganz entschieden seltsam“, da sie das widerspiegeln, was die „Provider“ beschäftige und nicht die Lehrenden oder Lernenden (vgl. Alexander 2008, S. 3, Übersetzung d. d. Verf.).

Es bleibt festzuhalten, dass die quantitativen Messverfahren im Bereich der Bildung dazu neigen, vom Wesentlichen abzulenken bzw. einen irreführenden Eindruck bezüglich der Qualität von Bildung zu vermitteln, da quantifizierbare Indikatoren einen umfassenderen Bildungsbegriff nicht adäquat abbilden können (vgl. Schultz 2013, S. 201 f.). Dabei sei noch erwähnt, dass selbst die Items, die gemessen werden sollen, korrumpierenden Effekten, z. B. durch Betrug auf Seiten der Schulverwaltung oder der Lehrkräfte, unterliegen (vgl. Nichols und Berliner 2005, S. 23-52).

Als Konsequenz der aufgeführten Punkte ergibt sich, dass die Qualität von Bildung nicht als das wahrgenommen wird, was sie eigentlich ist, sondern wie sie gemessen wird (vgl. Alexander 2008, S. 3). Oder prägnanter gesagt: Das, was gemessen wird, wird zur Bildung erklärt, während die anderen Dimensionen von Bildung aus dem Blick rücken und damit in Gefahr stehen, vergessen werden.

In einer Bildungstheorie, die die ganzheitliche Entfaltung der Persönlichkeit anstrebt, kann auf diese Dimensionen jedoch nicht verzichtet werden. Es reicht nicht aus, sich „auf Befunde und Korrelationen“ zurückzuziehen, „scheinbar ganz ohne eine Bewertung vorzunehmen“, oder „auf die bloßen Beschreibungsformen unterschiedlicher Diskurse und Ideen“ (Reichenbach 2020, S. 182) zu verweisen. Reichenbach vermutet dahinter ein „anti-sentimentalistisches“ Motiv: „Man möchte sich nicht eingestehen oder nicht zeigen, dass man doch für etwas einsteht.“ Darin komme „vielleicht weniger eine Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheit“ zum Ausdruck „als vielmehr eine Angst gegenüber Geltungsansprüchen von Wahrheit und Richtigkeit“ (2020, S. 182).

---

<sup>19</sup> Im Einzelnen werden die Indikatoren sehr stringent kritisiert bei Alexander 2008, S. 3 ff.



## 4. Aspekte eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs

Der zweite Teil dieser Arbeit möchte nun explizit einstehen für einen Bildungsanspruch, der junge Menschen zu einer gelungenen „Autorschaft“<sup>20</sup> ihres eigenen Lebens zu befähigen sucht (vgl. Nida-Rümelin 2013), wobei die Einschränkung gelten muss, dass im Leben – im Gegensatz zur Literatur – das „Geschriebene“ nicht alleine von uns Autor:innen abhängt, sondern externe Faktoren hinzukommen, auf die wir keinen Einfluss haben und die wir daher in unsere persönliche Geschichte integrieren müssen, so gut es geht. Aber gerade auch diese Integration – und ob sie besser oder schlechter gelingt – ist ein wesentlicher Teil der Autorschaft.

Er möchte auch einstehen für eine Bildung, die als ein „Gut der Gesellschaft“ bezeichnet werden kann nicht deshalb, weil sie ökonomischen Nutzen bringt, sondern weil sie die Gesellschaft als Ganzes ausrüstet, sich selbst zu erkennen, zu bewerten und ihr zukünftiges Schicksal in Bahnen zu lenken, die ein friedliches, freiheitliches und empathisches Miteinander möglich machen.

Trotz ihrer positiven Auswirkungen ist Bildung, wie diese Arbeit sie versteht, ihrem Wesen nach zweckfrei, „ein Wert in sich, wie die Liebe [und die Poesie]“ (Bieri 2017, S. 37)<sup>21</sup>. Als solche ermöglicht sie ganz eigene, ihrem Wesen entsprechende Erfahrungen des Glücks (vgl. Bieri 2017, S. 36 f.). Und diese sind nicht den bereits „Gebildeten“ vorbehalten, sondern eröffnen sich allen Menschen, unabhängig von Alter oder Vorbildung, in der Begegnung mit bildenden Inhalten.

Daher ist grundlegende Bildung bereits vollwertige Bildung, keine „Anbahnung“ und kein „Schmalspurkonzept“. Wohl in keiner anderen Altersgruppe sind Kinder so freudig bereit, Neues zu lernen, aufgeschlossen für Kunstwerke aller Gattungen und Stilrichtungen zu sein, sich an Vorbildern zu orientieren, Werthaltungen unbefangen zu hinterfragen und auch einmal Korrektur anzunehmen, um „zu werden wie die Großen“. Bildung fängt im Kindesalter an. Wie offen Kinder auf Dauer dafür bleiben, hängt maßgeblich damit zusammen, welche Erfahrungen sie bisher mit dem Lernen und den ihnen präsentierten Inhalten gemacht haben.

### 4.1 Zum Anspruch der Zeitgemäßheit

Bevor erörtert wird, welche Schwerpunkte geeignet sind, um Grundschulkindern möglichst nachhaltige Bildungsmomente zu eröffnen, sollen zunächst wesentliche Aspekte

---

<sup>20</sup> Gemeint ist die selbstbestimmte Gestaltung des Lebens.

<sup>21</sup> Der Zusatz „und die Poesie“ findet sich in einem mit der publizierten Version ansonsten weitestgehend identischen unveröffentlichten Dokument, das unter <https://silo.tips/download/wie-wre-es-gebildet-zu-sein-peter-bieri> beim letzten Zugriff am 31.10.2022 verfügbar war.

des Bildungsbegriffs umrissen werden. Die „Zeitgemäßheit“ einer solchen Bildung begründet sich aus ihrer Bedeutung für die kindliche Persönlichkeit einerseits und die demokratische Gesellschaft andererseits, wie sie im Folgenden beschrieben werden soll. Bildung als anthropologische Konstante (vgl. Punkt 3.2.1 und Reichenbach 2020, S. 144) und „Wert an sich“ (s. oben) ist kein Instrument, das man - etwa wie eine Schraube – kurzfristig bedarfsgerecht einsetzt, um momentane Entwicklungen zu steuern. Vielmehr bleiben ihr Format und ihre positiven Wirkungen auf Personen und Gemeinschaften unabhängig von den aktuellen Gegebenheiten gültig und wirksam.

Dies kann gerade unter dem Blickwinkel der Zeitgemäßheit entlasten. Wenn aktuell in Bezug auf die Grundschule „ein anschlussfähiges Konzept von Grundbildung, das für weiteres Lernen in der pluralen Wissensgesellschaft und ihre Schule wappnet“ (Sandfuchs und Dühlmeier 2019, S. 29) gesucht wird, sieht sich die Grundschule, so Schumacher und Denner (2017, S. 33), nämlich vor einem „Dilemma“: Während es früher absehbar gewesen sei, „worauf eine Erwachsenengeneration ihre Kinder vorzubereiten hatte und mit welchen gesellschaftlichen Konventionen diese vertraut gemacht werden sollten“, könne man heute „zukünftige Belange unseres schnelllebigen Informationszeitalters noch nicht einmal für einen überschaubaren Zeitraum vorhersehen“. Diese „Paradoxie“ zählt Liessmann zu einer der zentralen Fragen der aktuellen Diskussion über Bildung. Einerseits solle Bildung helfen, sich in der Welt zu orientieren. Andererseits aber verändere sich diese so schnell, dass niemand mehr sagen könne, was man dazu wissen oder können muss (vgl. Liessmann 2014, S. 38).

Eine Bildung, deren „Halbwertszeit“ nicht an die vielbeschworene „Halbwertszeit des Wissens“ gekoppelt ist, sondern die sich des inhärenten Werts ihrer Inhalte unabhängig von den jeweilig neuesten Entwicklungen bewusst ist, ist daher weder eine „pädagogische ‚Wärmemethapher‘“ (Weinberg 1999, S. 138) noch eine der totgesagten „sich scheinbar selbst beglaubigenden großen Erzählungen“ (Tenorth 2020, S. 632). Stattdessen geht es ihr „um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Fantasie, Selbstbestimmung und innere Freiheit, um moralische Sensibilität, Kunst und Glück“ (Bieri 2017, S. 40). Anstatt Menschen auszubilden, erfolgreich einen Wettbewerb nach dem anderen zu bestreiten, möchte sie ihnen eine Art „Vogelperspektive“ verleihen, von der aus sie sich selbst und jeweils die Gegenwart, in der sie leben, verstehen, beurteilen und verantwortlich mitbeeinflussen können. Nicht von der Welt Getriebene sollen unsere Kinder werden, sondern sie sollen die Welt bewusst erleben und gestalten.

## 4.2 Bildung als Gut der Persönlichkeit

Wenn Humboldt von der höchsten und proportionierlichsten Bildung der „Kräfte“ des Menschen (Humboldt 1851, S. 9) spricht und Hegel von dessen wahrer ursprünglicher „Natur und Substanz“ (Hegel 1832, S. 369), klingt in ihren Ausführungen das an, was wir heute „Persönlichkeit“ nennen. Im Mittelpunkt von Bildung steht also die „Essenz“ einer Person, „ihre individuelle Art zu fühlen, zu denken und zu handeln“ (Weiss und Witte 2015). Bildung möchte die Entwicklung und Ausprägung dieser Essenz – die Individuation – unterstützen.

Es lohnt sich, sich zu Beginn des Nachdenkens über Bildung einmal den eigentlichen Sinn des Wortes „bilden“ bewusst zu machen. Formen, Schaffen, Schöpfen oder Entstehenlassen sind Konnotationen, die sich dann mit dem Begriff verbinden und die Wirkungsweise von „Bildung“ auf die Persönlichkeit veranschaulichen. „Bildung ist alles, was die handelnde, urteilende, fühlende Person formt, was ihr Struktur gibt“, fasst Nida-Rümelin (2013, S. 118) zusammen. Ganz einfach könnte man sagen: Eine Persönlichkeit wird gebildet durch Bildung. Wenn dies in positiver Weise geschieht, wird Bildung damit zu einem „Gut“ der Persönlichkeit.

Verschiedene Autoren haben sich eingehend zu diesem Thema geäußert, wobei sich ihre Überlegungen zumeist auf Bildungsprozesse während der gesamten Lebenszeit eines Menschen beziehen. Die folgenden Ausführungen ziehen die Überlegungen von Nida-Rümelin (2013), Liessmann (2014; 2016; 2017) und insbesondere Bieri (2017) als Grundlage heran, wenn sie versuchen, Bildungsziele so zu formulieren, dass sie auch im Hinblick auf Kinder im Grundschulalter nicht zu hoch gegriffen klingen, ohne dabei jedoch den Blick auf ihre Weiterentwicklung ins Jugend- und Erwachsenenalter zu verlieren.

Wünschenswerte Ziele für die kindliche Persönlichkeit bewegen sich demnach zwischen Ich-Stärke und Verantwortung, wobei Ich-Stärke hier nicht als Egoismus verstanden werden soll – das widerspräche auch dem Ziel der Verantwortung – sondern im Sinne einer sich innerlich ausdifferenzierenden Individualität und der Kraft, sich auch nach außen hin kongruent zu verhalten.

Als erstes Ziel, das als Voraussetzung für die anderen gesehen werden kann, wäre ein *Bewusstsein über sich selbst* zu nennen. Die eigenen Vorlieben, Interessen, Gefühle, Gedanken und Verhaltensmuster prägen eine Individualität aus, die dem Bewusstsein durch Selbstbeobachtung und -reflexion, auch im Vergleich mit denjenigen der Mitmenschen, zugänglich gemacht werden kann. Bieri (2017) beschreibt eine solche „Bildung als Selbsterkenntnis“ folgendermaßen: „Statt dass ich nur bestimmte Dinge glaube, wünsche und fühle, und mich davon einfach vorantreiben lasse, kann ich mich fra-

gen, woher sie kommen: welchen kausalen Ursprung sie haben und auf welchen Gründen sie beruhen. [...] Es geht darum, sich in seinem Denken, Fühlen und Wollen zu verstehen, statt diese Dinge nur geschehen zu lassen“ (ebd., S. 28 f.). Soweit ist Selbsterkenntnis für Grundschulkindern realistisch. Im Verlauf der weiteren Entwicklung zum Erwachsenen wird es ferner um die Interpretation der eigenen Vergangenheit und das Durchleuchten von Entwürfen für die Zukunft (vgl. ebd., S. 29), „kurz: um das Schaffen und Fortschreiben von Selbstbildern“ (ebd.) gehen.

Für eine Person, die sich selbst erkennt, ist als weitere Komponente der Ich-Stärke auch zu wünschen, dass sie sich im *Einklang bzw. Frieden mit sich selbst* befindet. Wie Bieri es unter „Bildung als Selbstbestimmung“ ausdrückt, kann ich „mit der Welt meines Wollens, meiner Gedanken und Gefühle aus verschiedenen Gründen unzufrieden sein: weil es an Übersicht und innerer Stimmigkeit fehlt; weil ich mir draußen ständig Beulen hole, weil ich mir darin fremd vorkomme“ (2017, S. 31). Dann gehe es darum, „sich in seinem Denken, Fühlen und Wollen zu *bewerten*, sich mit einem Teil zu identifizieren und sich vom Rest zu distanzieren“. So schaffe man sich eine seelische Identität „mit ihrer besonderen inneren Schwerkraft“, oder mit anderen Worten: „So meißeln wir uns eine seelische Skulptur für uns selbst“ (ebd.). Das Lernen und die Einsicht, „dass Gedanken, Wünsche und Gefühle kein unabwendbares Schicksal sind, sondern etwas, das man bearbeiten und verändern kann“, bezeichnet Bieri als „Herzensbildung“ und ist Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstbestimmung (ebd., S. 31 f.). Solche Prozesse werden in der Grundschule etwa immer dann angeregt, wenn Konflikte gelöst oder Motivationsschwierigkeiten überwunden werden müssen.

Der „Anspruch auf angemessenes Verstehen“, den Liessmann (2016, S. 18) als Umschreibung für den Begriff „Bildung“ anbietet, bezieht sich nicht nur auf das eigene Selbst, sondern schließt auch *Wissen über die Welt* sowie *Menschenkenntnis* ein, welche zu *Urteilkraft* führen. Nida-Rümelin (2013) spricht in diesem Zusammenhang von „lebensweltlichem Orientierungswissen“, welches er als Voraussetzung für eine gelungene Lebenspraxis und als zentraler für die Bildung als wissenschaftliches Wissen einstuft (vgl. ebd., S. 152). Hier geht es um die „verstehende Aneignung der Grundlagen unserer Kultur“ (Liessmann 2016, S. 21), die der neuhumanistischen Idee der Allgemeinbildung entspricht. Bieri (2017, S. 11) gibt zu bedenken, dass es niemanden gebe, „der mehr als nur einen winzigen Ausschnitt der Welt genau kennt“. Das verlange die Idee der Bildung auch nicht. Der Gebildete sei jedoch einer, der sich im Umgang mit Wissen sowohl einen Sinn für Proportionen als auch für Genauigkeit ausgebildet habe (vgl. ebd., S. 9 ff.). Des Weiteren gehört in diesen Bereich ein „möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten [...], ein menschliches Leben zu leben“

(ebd., S. 24), für welches die Beschäftigung mit der Geschichte der menschlichen Lebensformen, ein „historisches Bewusstsein“ (ebd., S. 15), unerlässlich ist (vgl. ebd., S. 15-24). Der Aspekt des Wissens über die Welt steht häufig im Mittelpunkt, wenn von Bildung die Rede ist. Tatsächlich muss dieses Wissen vorhanden sein, wenn man die eigene Lebenswelt verstehen und beurteilen will. Grundschul Kinder lernen dies als explizites Wissen vor allem in der Schule, nämlich in Mathematik und im Sachunterricht, aber auch in Kunst, Musik und anderen Lernbereichen. Nicht zu vernachlässigen ist jedoch auch das Wissen über die Menschen, welches implizit z. B. durch das Lesen fiktiver Texte oder in historischen Unterrichtseinheiten, aber auch explizit im erzieherischen Rahmen vermittelt wird. Ein solches Verständnis der Welt sowie der Mitmenschen unterstützt die Entwicklung sowohl von Selbstbewusstsein (Ich-Stärke) als auch von Verantwortungsgefühl für die Welt außerhalb des eigenen Ichs.

Hieraus erwachsen wünschenswerte *moralische Haltungen* wie z. B. die Akzeptanz von Andersartigkeit oder Mitgefühl. Unter der Bezeichnung „moralische Sensibilität“ zählt Bieri (2017) auch diese zur „Herzensbildung“. Die Einsicht in die Geschichtlichkeit der eigenen kulturellen Identität führe zu Toleranz gegenüber den Mitmenschen (vgl. ebd., S. 34) und je gebildeter jemand sei, desto besser könne er sich in die Lage anderer versetzen. Daher sei Einfühlungsvermögen auch ein „Gradmesser für Bildung“ (ebd., S. 35) und Bildung somit ein „Bollwerk gegen Grausamkeit“ (ebd., S. 36). Inklusive oder jahrgangsgemischte Gruppen sowie die gemeinsame Beschulung mit Kindern aus anderen Ländern bieten in der Grundschule fruchtbare Gelegenheiten, mit Fremdem, Ungewohntem vertraut zu werden, Hilfsbereitschaft zu lernen, sich einzufühlen und dabei auch zu reflektieren, dass das Gewohnte nicht selbstverständlich ist.

*Ich-Stärke auch bei Differenzen oder Widerständen* ist eine Fähigkeit, die Kinder innerhalb der Herausforderungen von Selbstfindung, empathischer Rücksichtnahme und Selbstbestimmung erst erlernen müssen. Sie kann als weiteres Bildungsziel formuliert werden, da sie auf den vorangegangenen aufbaut. So braucht man einen hohen Grad an Bewusstheit über die eigene Individualität sowie die der Mitmenschen, über Gründe und Motivationen sowie über moralische Komponenten, um zu beurteilen, ob es in einer Konfliktsituation angebracht ist, sich mit der eigenen Meinung zu behaupten, einen Kompromiss zu suchen oder nachzugeben. Darüber hinaus muss auch das Selbstbewusstsein, die dadurch entstehenden Spannungen in Kauf zu nehmen bzw. ertragen zu können, in ausreichendem Maß entwickelt sein. In der Vergangenheit wurde diese Form der Ich-Stärke hoch bewertet, was sich an klassischen Bildungszielen wie der „Autonomie des Subjekts“, der „Souveränität des Individuums“ oder der „Mündigkeit“ des einzelnen zeigte (vgl. Liessmann 2016, S. 72). Inzwischen seien solche Vokabeln

jedoch aus dem Bildungsdiskurs verschwunden, so Liessmann. Stattdessen würden Kompetenzen gefordert, die die Kooperation betonen, wie z. B. Teamfähigkeit, Flexibilität oder Kommunikationsbereitschaft (vgl. ebd., S. 71). Dies führe letztlich zu einer „Suspendierung jener Individualität, die einmal Adressat und Akteur von Bildung gewesen“ ist (ebd.). Diese hier angesprochene Art der Ich-Stärke, die sich auch als „Rückgrat“ äußern kann, verdient jedoch im Gegenteil besondere Anerkennung und Unterstützung, ist sie doch für die Selbstbestimmung und Selbstgenügsamkeit eines Menschen sowie für die Verhinderung von Machtmissbrauch oder anderen Schieflagen in gesellschaftlichen Entwicklungen unerlässlich. Auch hierfür bieten sich in der Grundschule zahlreiche Anknüpfungspunkte, sei es beim Einstehen für die eigenen Überzeugungen, bei der Konfliktbewältigung von Kindern untereinander oder auch im Verhältnis mit der Lehrkraft, der man durchaus auch begründet widersprechen darf.

Ein weiteres Merkmal der menschlichen – insbesondere auch der kindlichen – Persönlichkeit, das durch Bildung kultiviert wird, ist der *Gestaltungswille*. Manche Menschen sind kreativer als andere, jedoch kennen alle die innere Zufriedenheit und die damit verbundene Erfahrung der *Selbstwirksamkeit*, wenn man etwas den eigenen Vorstellungen gemäß geschaffen, verändert, besser oder schöner gemacht hat. Jede Kultur wurde aufgrund dieses menschlichen Gestaltungswillens hervorgebracht (vgl. Gabora und DiPaola, S. 209) und wird kontinuierlich durch ihn weiterentwickelt (vgl. Giordano 2005, S. 26). Eine Person, die im Hinblick auf sich selbst und die Welt gebildet ist und moralisch empfindet, wird bereit und willens sein, *die Gegenwart und Zukunft verantwortlich mitzugestalten*. Aufgabe der Bildung ist es, sowohl diese Verantwortung als auch die verschiedenen Möglichkeiten ihr nachzukommen aufzuzeigen. Bei Kindern im Grundschulalter bieten sich solche Gelegenheiten z. B. innerhalb der politischen Organisation des Schulorts. Darüber hinaus muss Bildung das Schöpferische fördern, indem sie Kreativität ermöglicht und zur Auseinandersetzung mit Beispielen für gelungene schöpferische Prozesse anregt (vgl. Punkt 5.2).

Insgesamt führt ein vertieftes Verständnis der Welt und des eigenen Ichs zu einer ausgeprägten *Fähigkeit, sich zu artikulieren*: „Der Gebildete ist einer, der besser und interessanter über die Welt und sich selbst zu reden versteht als diejenigen, die immer nur die Wortfetzen und Gedankensplitter wiederholen, die ihnen vor langer Zeit einmal zugestoßen sind“, so Bieri (2017, S. 26 f.). Hier geht es um die differenzierte Kommunikation innerlich verstandener Sachverhalte an die Außenwelt. Durch die Schulung exakten Denkens, Sprechens und Begründens (vgl. Punkt 5.1.4) sollte auch hierauf bereits in der Grundschule Wert gelegt werden.

Zuletzt ermöglicht Bildung, wie bereits oben erwähnt, *Erfahrungen des Glücks*. Als Beispiele nennt Bieri (2017) etwa „die Freude, an der Welt etwas besser zu verstehen“, „das Glück beim Lesen eines Buchs“ (ebd., S. 37) oder „die überraschende Erfahrung, dass sich mit dem Anwachsen der sozialen Fantasie und der moralischen Sensibilität der eigene innere Radius vergrößert“ (ebd., S. 38). All dies sind Eindrücke, die sich Kindern ebenso eröffnen können wie Erwachsenen. Aber auch „die gesteigerte Erfahrung von Gegenwart beim Lesen von Poesie, beim Betrachten von Gemälden, beim Hören von Musik“ (ebd.) ist ihnen durchaus bereits zugänglich, auch wenn sich die „Leuchtkraft von Worten, Bildern und Melodien“ nur demjenigen ganz erschließt, „der ihren Ort in dem vielschichtigen Gewebe aus menschlicher Aktivität kennt, die wir Kultur nennen“ (ebd., S. 37 f.). Dieses Letzte bleibt ihnen für die Zukunft vorbehalten, wenn die Erfahrungen mit Bildung positiv und nicht zu knapp auch „glücksbesetzt“ gewesen sind.

Die genannten Dimensionen von Bildung, nämlich (1) *Bewusstsein über sich selbst*, (2) *Einklang bzw. Frieden mit sich selbst*, (3) *Wissen über die Welt, Menschenkenntnis und Urteilskraft*, (4) *moralische Haltungen*, (5) *Ich-Stärke auch bei Differenzen oder Widerständen*, (6) *Gestaltungswille, Selbstwirksamkeit, verantwortliche Mitgestaltung der Gegenwart und Zukunft*, (7) *Artikulationsfähigkeit* und (8) *Erfahrungen des Glücks* können Kinder befähigen, „Autor:innen“ ihres eigenen Lebens zu werden, ein Begriff, in dem auf ansprechende Weise der oben erwähnte Gestaltungswille mitklingt. Nida-Rümelin definiert „Autorschaft“ als zusammenfassendes Bildungsziel in neuhumanistischer Tradition vorrangig unter dem Aspekt der Vernunft, indem er den „Kern der Autorschaft“ als „die Fähigkeit, Gründe abzuwägen und aufgrund dieser Abwägung zu handeln, also Urteilskraft und Entscheidungsstärke zu besitzen“ beschreibt. Durch diese Vernunftorientierung solle das „unvollendete Projekt der Aufklärung“ weitergeführt und so die Bildung „ganz und gar auf das Ziel einer freien, autonomen Person“ ausgerichtet werden (Nida-Rümelin 2013, S. 82 f.). Autor:innen „schöner Literatur“ jedoch wissen, dass bei „Autorschaft“ neben der Vernunft auch emotionale, intuitive und teilweise sogar als transzendent empfundene Impulse eine große Rolle spielen. Da diese Arbeit die Ansicht vertritt, dass „gelungene Autorschaft“ nicht jedes Menschenleben wie ein Sachbuch verfassen muss, sondern manche durchaus auch als Gedicht oder – wenn es sein muss – als kathartische Tragödie, spricht sie sich dafür aus, solche Impulse nicht a priori auszuschließen. Daher wurden in diesem Kapitel andere, teils weniger vernunftbetonte Schwerpunktsetzungen gewählt als bei Nida-Rümelin. Der Begriff „Autorschaft“ besticht dennoch, und zwar einerseits wegen seiner literarisch-schöpferischen Konnotationen und andererseits, weil die Metapher des Autors auch

Kindern bereits zugänglich ist. Er veranschaulicht, wie die verschiedenen Facetten von Bildung einen Menschen befähigen können die eigene Individualität auszubilden, unlautere Beeinflussungen zu durchschauen, manches zu wählen, anderes abzulehnen und so die ganz eigene Lebensgeschichte zu schreiben. Dass Kinder möglichst schon im Grundschulalter auf eine solche Weise „gebildet“ werden, ist wünschenswert.

### 4.3 Bildung als Gut der Gesellschaft

Bestimmte Gesellschaftsschichten betrachten Bildung traditionell als „wertvoll“. In der Vergangenheit sammelten besonders Angehörige der Mittelschicht Kulturgüter wie einen „Schatz“, den es zu hüten galt, während Angehörige der privilegierten Schicht dies nicht nötig hatten, weil sie sich bereits im Besitz des Schatzes wähnten (vgl. Bourdieu 1999, S. 512-518). Jedoch investierten in den letzten Jahrzehnten Eltern aller Schichten im Zuge der Bildungsexpansion verstärkt in die Bildung ihrer Kinder, so dass inzwischen eine Konkurrenz um Schulabschlüsse und Titel im Vordergrund steht (vgl. Jünger 2008, S. 91). Dies ist jedoch hier nicht gemeint, wenn Bildung als „Gut der Gesellschaft“ bezeichnet wird, und auch von einem ökonomischen Nutzen der Bildung ist an dieser Stelle nicht die Rede. Gemeint ist stattdessen, dass Bildung für eine Gesellschaftsform, die auf der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung ihrer Mitglieder basiert, nicht optional ist, wenn diese auf Dauer Bestand haben soll. Die Gründe hierfür sollen im Folgenden knapp umrissen werden.

Eine demokratische Gesellschaft ist abhängig davon, dass Verständigungsprozesse gelingen. Dabei handelt es sich um die Verständigung über (1) *die gemeinsame Lebenswelt bzw. Realität*, (2) *gemeinsame Werte*, (3) *gemeinsame Regeln* und (4) *gemeinsame Ziele*.

Die gemeinsame Lebensform einer pluralistischen Gesellschaft kann nicht auf Dauer „fraglos geteilt“ werden, sondern muss „tiefer schürfen, um Gemeinsamkeiten zu eruieren“ (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 115), wenn sie als Demokratie, die vom Konsens der Mehrheit abhängig ist, überleben will. *Fragen, die die Verständigung über die geteilte Lebenswelt betreffen, untersuchen „das, was ist“*: Wie ist die gegenwärtige Situation? Wie ist sie entstanden, warum ist sie so? Wie wird sie bewertet? Kann ein Konsens hergestellt werden, eine gemeinsam akzeptierte Geschichtlichkeit, eine gemeinsam wahrgenommene Realität? Bildung hat hier nicht nur die Aufgabe, durch Vermittlung der Kulturtechniken die Teilhabe an der gemeinsamen Sprache, an Berufen oder der Wissenschaft zu ermöglichen. Vielmehr muss sie Menschen befähigen, „klare Vorstellungen über eine Vielzahl von komplexen Fragen zu entwickeln“ und sich „mit Leidenschaft für kritisches Denken einsetzen“ (Nussbaum 2016, S. 40).



*Fragen, die die Verständigung über gemeinsame Werte betreffen, suchen „das, was zusammenhält“:* Was ist wichtig, was nebensächlich? Was kann bzw. muss akzeptiert werden, was nicht? Wie wollen wir miteinander umgehen, wie können wir einander helfen? Hierfür muss Bildung die Schüler:innen befähigen, „die Welt aus der Sicht anderer Menschen zu sehen“ und „echte Rücksichtnahme auf andere“ zu entwickeln, „ob sie einem nahe stehen oder nicht“. Sie muss ein „reales und echtes Bild von anderen Gruppen (rassischen, religiösen und sexuellen Minderheiten, Behinderten) vermitteln“ und dabei „die Tendenz bekämpfen, ablehnend auf Minderheiten zu reagieren“ (ebd., S. 62).

Wenn gemeinsame Werte geklärt sind, muss darüber nachgedacht werden, wie diese bewahrt werden sollen. *Fragen, die die Verständigung über gemeinsame Regeln betreffen, zielen auf einen Konsens über „das, was erlaubt ist“:* Was halten wir für einzelne oder für uns als Gemeinschaft für schädlich? Wie können wir einander schützen? Was muss sanktioniert werden und auf welche Weise? Auch hier muss Bildung Toleranz und Empathie fördern, jedoch auch positive und negative Beispiele aus der Geschichte sowie aus anderen Ländern liefern, anhand derer die eigene Praxis bewertet und weiterentwickelt werden kann.

Der letzte Punkt betrifft die Richtung, die eine Gesellschaft in der Zukunft einschlägt. *Fragen, die die Verständigung über gemeinsame Ziele betreffen, fokussieren auf „das, was werden soll“:* Wo wollen wir hin? Wie können wir es besser machen? Wie wollen wir uns international positionieren und kommunizieren? Wie reagieren wir auf Druck oder Zwänge, unter denen wir stehen? In welcher Welt sollen unsere Kinder leben? Bildung muss dazu die Fähigkeit vermitteln, „politische Fragen [...] gut zu durchdenken, zu prüfen, zu reflektieren, zu erörtern und zu diskutieren“ (ebd., S. 40) und dabei nicht nur im Blick zu behalten, „was gut für das ganze Land und nicht nur für die eigene Gruppe ist“ (ebd., S. 41), sondern auch „das eigene Land als Teil einer komplizierten Weltordnung zu sehen, in der viele Fragen für ihre Lösung intelligenter transnationaler Beratungen und Gespräche bedürfen“ (ebd.).

Angesichts dieser Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, dass, wie Nida-Rümelin zusammenfasst, die „heute vielen selbstverständlich gewordene Staats- und Gesellschaftsform Demokratie [...] von starken Voraussetzungen abhängig“ ist (Nida-Rümelin 2013, S. 76). Zu diesen gehöre „an vorderster Stelle die Annahme einer allgemeinen Bildungsfähigkeit der Menschen“. Demokratie ergebe nur einen Sinn, wenn es möglich sei, „so gut wie alle“ durch Bildung zu eigenständiger Urteilskraft und Entscheidungsfähigkeit zu führen (vgl. ebd.).

Aber nicht nur der „Sinn“ der Demokratie hängt davon ab. Da eine Verständigung „nur vor dem Hintergrund einer gemeinsam akzeptierten Realität, gemeinsam akzeptierten Wertungen und Emotionen“ möglich ist (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 114), ist eine Gesellschaft, in der die Herrschaft beim Volk liegt, als ganze in Gefahr, wenn diese Voraussetzungen zerbröckeln und ein Konsens durch Kompromisse nicht mehr herzustellen ist.

Demokratieförderliche Bildung kann, wie oben skizziert wurde, an vielfältigen Stellen ansetzen, die auf den ersten Blick nichts mit politischer Bildung, sondern vor allem mit allgemeiner Denk- und Urteilsfähigkeit zu tun haben. Diese wird bereits in der Grundschule erlernt und eingeübt. Wenn Bieris Vision von „Bildung als Aufklärung“ (vgl. Bieri 2017, S. 11-15) ernst genommen wird und Kinder von Anfang an angeleitet werden, „sich die Frage vorzulegen: Was weiß und verstehe ich *wirklich*, und was von den Dingen, die ich und die anderen glauben, steht auf wackligen Füßen?“ (ebd., S. 12), dann werden sie mit der Zeit lernen, „zwischen bloß rhetorischen Fassaden und richtigen Gedanken zu unterscheiden“ (ebd., S. 14). Wenn kritisches Denken zur Gewohnheit wird, werden sie als Erwachsene „nicht mehr geblufft und überrumpelt werden, Schwätzer, Gurus und anmaßende Journalisten haben keine Chance. Das ist ein hohes Gut, und sein Name ist: gedankliche Unbestechlichkeit“ (ebd., S. 14 f.).

Diese ist jedoch nur die eine Seite der Demokratiefähigkeit. Gegenseitige Wertschätzung, Toleranz und (nicht nur kognitive, sondern auch emotionale) Konfliktfähigkeit, alle Teil des „Kerngeschäfts“ des erziehenden Grundschulunterrichts, sind die andere, gleichwertige.

Für Nussbaum (2016) sind diese mit dem Begriff „Seele“ verbunden, den sie als „Kräfte des Denkens und der Fantasie, die uns zu Menschen machen und dafür sorgen, dass unsere zwischenmenschlichen Beziehungen Tiefe und Weite haben und sich nicht auf bloße Brauchbarkeit und Manipulation beschränken“ versteht (ebd., S. 20):

Wir streben nach Besitztümern [...]. Aber wir scheinen darüber die Seele zu vergessen; zu vergessen, was es bedeutet, dass sich das Denken aus der Seele heraus entfaltet und den Menschen auf eine umfassende, subtile und vielschichtige Weise mit der Welt verbindet; zu vergessen, dass wir dem anderen Menschen als einer mit einer Seele ausgestatteten Person begegnen sollten, anstatt in ihm nur ein nützliches Instrument oder ein Hindernis für die eigenen Pläne zu sehen; zu vergessen, was es bedeutet, als jemand, der eine Seele hat, mit jemandem zu sprechen, in dem man ein ähnlich tiefgründiges und komplexes Wesen sieht. [...] Wenn wir in unserem gesellschaftlichen Umgang nicht gelernt haben, uns selbst und andere in dieser Weise zu sehen und uns vorzustellen, dass in uns allen innere geistige und emotionale Kräfte wirken, ist die Demokratie zum Scheitern verurteilt,

weil Demokratie auf Respekt und Anteilnahme basiert und diese wiederum auf der Fähigkeit gründen, andere Menschen [...] nicht nur als Objekte zu sehen. (Ebd.)

#### 4.4 Zum Spannungsfeld zwischen Bildung und Ausbildung

Bisher war in diesem Kapitel vom zweckfreien Charakter der Bildung als „Wert an sich“ und ihren positiven Wirkungen auf die individuelle menschliche Persönlichkeit die Rede. Schulen sind jedoch nicht nur Orte der Bildung, sondern auch der Ausbildung, und dienen als solche auch dem Zweck, Lernende auf die Erwerbstätigkeit oder ein Studium vorzubereiten. Ausgebildet zu werden, so Bieri (2017), sei „tatsächlich etwas ganz anderes“ als sich zu bilden (vgl. ebd., S. 7). „Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu *können*. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu *werden*“ (ebd., S. 7 f.). „*Ausbilden* können uns andere, *bilden* kann sich jeder nur selbst“ (ebd., S. 7). Auch Schorch (2007) erkennt „Ausbildung“ als Vorbereitung auf spätere Lebens- und Berufsanforderungen als notwendig an, zur „Bildung“ werde sie jedoch erst, wenn „über Wissen und Können hinaus Daseinserfüllung angestrebt“ und „über Einsicht Haltung angebahnt“ werde oder „wenn fachliche Erkenntnisse dazu verhelfen, Lebenswirklichkeit klarer zu durchschauen und lebenspraktische Situationen besser zu meistern“ (ebd., S. 41).

Traditionell hatte die allgemeine Bildung vor der speziellen Ausbildung zu erfolgen. Humboldt erläuterte im Litauischen Schulplan (1809), dass alle nationalen oder staatlichen Schulen „nur allgemeine Menschenbildung bezwecken“ müssten. Was für „das Bedürfniss des Lebens“ oder eines Gewerbes nötig war, müsste „abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden“. Ein „Hauptzweck der allgemeinen Bildung“ sei jedoch, „so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene<sup>22</sup>, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrig bliebe“ (Humboldt 1809).

Auf diese Idee greift Hermann Giesecke zurück, wenn er zu bedenken gibt, dass der Mensch mehr sei, als in seinem Alltag von ihm verlangt und erwartet werde, weshalb „seine grundlegende Bildung also nicht aus der bloßen Zurichtung für diese seine Alltagsaufgaben bestehen“ dürfe und sich Bildung „auch nicht aus der Summe des Lernens für die alltäglichen Funktionen“ ergebe. Im Gegenteil: Je allgemeiner jemand gebildet sei, umso mehr komme dies auch „seinen speziellen Tagesaufgaben, etwa im Beruf, zugute“ (Giesecke 1999, S. 125).

---

<sup>22</sup> Aus dem Kontext ergibt sich, dass „unverstandene Fertigkeit“ aus Mangel an Zeit oder „Talent zur Einsicht“ nicht vollständig verstanden werden *kann* und daher für die allgemeine Bildung „todd und unfruchtbar“ ist. Vgl. Humboldt 1809.

Die Idee, dass ein „in seinen geistigen Hauptkräften gestärkter Mensch auch und gerade dann im konkreten und praktischen Leben erfolgreich sein würde, wenn er nicht in ganz bestimmter und zielgerichteter Weise dafür qualifiziert wurde, sondern wenn er zuvor Selbstdenken, Überblick, Urteilsfähigkeit und Maßstäbe gewonnen hatte“, so Koch (2004, S. 185), sei heute „so gut wie völlig verloren gegangen“. Stattdessen habe sich die Vorstellung eines „gesellschaftlich nützlichen Allround-Wissens als Kennzeichen für Prestige und als Voraussetzung für Berufsbildung, Studium und Karriere“ durchgesetzt. Doch selbst dieses werde oft nur für Prüfungen gelernt, „wobei das alsbaldige Vergessen des Gelernten bereits vor dem Lernen beschlossene Sache“ sei. Es erscheint fraglich, ob Schüler:innen vor einigen Jahrzehnten tatsächlich viel ernsthafter und intrinsischer motiviert gelernt haben, und „Selbstdenken, Überblick, Urteilsfähigkeit und Maßstäbe“ gehören ganz sicher noch zu den wesentlichen Zielen, die an heutigen Schulen verfolgt werden. Insofern klingt Kochs Kritik zu schwarz gemalt. Tatsächlich hat sich aber, wie unter Punkt 3.1 gezeigt wurde, die Vorstellung von dem, was „Allgemeinbildung“ an Schulen bedeutet, grundlegend verändert, so dass das heutige Konzept insgesamt eher dem der „Ausbildung“ ähnelt als dem traditionellen Bildungsideal.

Der Zweck der Schule entspricht heute, wie bereits dargelegt wurde, eher einer Vorbereitung auf eine Gesellschaft, in der Wissen als Ressource angesehen wird, die in der Wirtschaft einen monetären Wert hat. Als solche ist Wissen „von Innerlichkeit, von Verbindlichkeiten, von persönlichem Einsatz und Hingabe, von der Tiefenstruktur des Selbsts“ losgelöst und somit „entmenschlicht“, so dass diejenigen Personen, die es zur Verfügung stellen, untereinander austauschbar werden (vgl. Bernstein 1996, S. 87; aus dem Englischen übertragen d. d. Verf.). Ob sich eine solche Ausrichtung auf ökonomische Ziele als „ehrenwertes Narrativ“ (vgl. Postman 1996b, S. x)<sup>23</sup> eignet, um der Schule einen echten „Sinn“ zu geben und somit ihr Fortbestehen zu rechtfertigen, wie es Neil Postman in seinem Buch „Keine Götter mehr“ (vgl. Postman 1996a, S. 4) fordert, darf bezweifelt werden.

Das Wort „Schule“ stammt vom griechischen Wort σχολή (scholé) ab, welches ursprünglich „Muße“ und „Ruhe“ bedeutet. Zu Schulen als Orten der Muße wird in absehbarer Zeit kein Weg führen, dazu sind die Zwänge zu groß, die Curricula zu voll und die guten Absichten zu zahlreich. Wer jedoch nicht nur den Auftrag zur Ausbildung, sondern auch zur Bildung von Kindern und Jugendlichen ernst nimmt, sollte der Empfehlung Liessmanns folgen, „Möglichkeiten neben der zweifellos sinnvollen und not-

---

<sup>23</sup> Engl. „narrative“ wurde in der deutschen Ausgabe mit „große Erzählung“ übersetzt, „honorable“ wurde weggelassen.

wendigen Ausbildung“ einzuräumen. Die Qualität von Schulen, so Liessmann weiter, ließe sich dann auch danach beurteilen, „wie viel Freiheit, wie viel Risiko, wie viel Neugier, wie viel ästhetische Erfahrung, wie viel Nutzloses, wie viele Seitensprünge sie erlauben“ (Liessmann 2014, S. 130).

Ihre Position im Spannungsfeld zwischen Bildung und Ausbildung muss jede Schulform für sich selbst bestimmen. Die Antwort wird für eine Mittelschule anders (aber nicht weniger ausdifferenziert) ausfallen als für ein Gymnasium, und auch unter den Gymnasien sollte es Unterschiede geben, etwa zwischen dem wirtschaftswissenschaftlichen und dem humanistischen Zweig. Die Grundschule wird durch ihre „Zulieferer-Funktion“ der Vorbereitung auf die weiterführenden Schulen traditionell stark unter dem Aspekt der Ausbildung gesehen und häufig im Bildungsdiskurs marginalisiert. Da Kinder im Grundschulalter jedoch im Sinne eines Bildungsbegriffs, wie er hier dargelegt wird, bildungsfähig und, wie alle Menschen, bildungsbedürftig sind, sollte in der Grundschule mehr als bisher darauf geachtet werden, neben der zweckbetonten „Ausbildung“ auch Raum für nicht unmittelbar zweckgebundene „Bildung“ zu schaffen.

#### **4.5 Zur Bedeutung der Inhalte**

In seinem Aufsatz „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (Klafki 1962) setzte sich Klafki eingehend mit den Begriffen „Bildungsinhalt“, „Bildungsgehalt“ und „Bildungswert“ auseinander, wobei er die letzten beiden gleichbedeutend verwendete, jedoch die Bezeichnung „Bildungsgehalt“ bevorzugte. Die Frage der Bildungsinhalte, so schrieb er 1964, mache „das Kernproblem der Didaktik“ aus (Klafki 2019, S. 18). Bereits 1984 nahm er von diesen Begriffen Abstand und sprach stattdessen von „Unterrichtsthemen“, die Gegenwarts- bzw. Zukunftsbedeutung haben müssen (vgl. Klafki 2007). Dennoch war die Auswahl bzw. Formulierung von Bildungsinhalten und damit verbundenen Bildungsgehalten in der Lehrerbildung sowie in den Köpfen der „fertigen“ Lehrkräfte aus der didaktischen Analyse nicht mehr wegzudenken, bis das Konzept durch die Kompetenzorientierung ersetzt wurde.

Seitdem dominieren nicht mehr Inhalte, sondern Kompetenzen die Lehr- und Rahmenpläne. Annähernd 4000 Kompetenzen, „die entwickelt, geübt, getestet, überprüft und angewandt werden sollen“, seien es im für die Schweiz vorgelegten Lehrplan 21 für die Grundschule, so Liessmann (2014, S. 48), und Ähnliches kann auch für die deutschen Lehr- und Rahmenpläne angenommen werden, wie man beim Durchsehen feststellen wird. Auf so eine hohe Zahl komme man nur, wenn man „jede Selbstverständlichkeit“ (ebd.) als Kompetenz werte und bewerte, kritisiert Liessmann weiter.

Noch bemerkenswerter als die Anzahl ist aber, dass aufgrund der Fokussierung auf Kompetenzen die verbindlichen Inhalte zwar nicht, wie manchmal behauptet wird, aus den Lehrplänen verschwunden sind, aber doch sehr stark reduziert und verallgemeinert wurden. So habe sich „eine bisher noch nie gekannte Subjektivität und Beliebigkeit in die Unterrichtspraxis eingeschlichen“, konstatiert Liessmann (2014, S. 50) und spricht sogar von einer „Negation“ und „generellen Entwertung“ des verbindlichen Wissens (vgl. ebd., S. 52-55).

Tatsächlich wird sogenanntes lexikalisches Wissen heute als Lerninhalt geringgeschätzt. Als Argument wird angegeben, dass man in der „Informationsgesellschaft“ diese Art von Wissen ganz einfach nachschlagen bzw. „googeln“ könne. Solange es keinen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweise, sei solches Wissen ohnehin „tot“ (vgl. Liessmann 2014, S. 97). Besonders in der schulischen Grundausbildung ist der Irrtum weit verbreitet, „man könne unnötigen Wissensballast abwerfen und sich einfach auf das Lernen des Lernens beschränken, um später dann alles mögliche lernen zu können“ (Liessmann 2016, S. 35). Dem ist entgegenzuhalten, dass Bildung gerade dadurch formend auf ein Subjekt einwirkt, dass sie durch objektive Inhalte, über die das Subjekt bisher nicht verfügt hat, dessen Horizont erweitert und zur Objektivierung des Welt- bzw. Selbstbildes beiträgt. Anders gesagt: Das eigentlich Bildende an der Bildung ist das Neue, bisher Unbekannte oder nicht Bedachte, das wir durch sie erfahren.

Der Reiz, der dieses Neue auf uns Menschen ausübt, so dass wir uns „freiwillig“ bilden, kommt in dem Wort „Neugierde“ zum Ausdruck: „Neugierde bedeutet, dass sie sich immer auf *etwas*, einen *Gegenstand* richtet. Niemand ist neugierig darauf, eine Kompetenz zu entwickeln“ (Liessmann 2014, S. 76).

In Humboldts Worten versucht der Mensch „so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 2017, S. 6). Es sei „die letzte Aufgabe unseres Daseins“, „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, [. . .] einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (ebd., S. 7). Deckert-Peaceman und Seifert (2019) richten den Blick auf die Wirkung der Inhalte: „Bildung muss mit Inhalt gefüllt werden, um die Idee der Lebensbewältigung umzusetzen“ (ebd., S. 13). Gemeint sind hier nicht beliebige, sondern paradigmatische Inhalte, anhand derer die Persönlichkeit wachsen und ihren Horizont vergrößern kann.

Diese Inhalte sollen nicht behandelt werden wie „Stückwerk“, dem „die synthetisierende Kraft“ fehlt (vgl. Liessmann 2016, S. 8). Bildung geschieht nicht durch unreflektiertes Auswendiglernen ins Kurzzeitgedächtnis. Wolfgang Schnell (2020, S. 125) weist darauf hin, dass in der französischen Sprache „die Tatsache, dass man etwas auswendig

kann, mit ‚par cœur‘ ausgedrückt“ werde: „Etwas im Herzen haben.“ So sollte man sich Wissen idealerweise aneignen: „Nicht nur kurz darüber hinwegwischen, sondern sich auseinandersetzen, ein Urteil fällen und die Tatsache im Herzen mittragen“ (ebd., S. 125 f.). Ein solcher Prozess der verstehenden, durchdringenden Wissensaneignung, so Liessmann (2014, S. 98), verändere den Menschen auf bleibende Weise, selbst wenn er danach das meiste wieder vergesse. Denn zum Umgang mit Wissen gehörten „die Akte der Aneignung, Bewertung, Auseinandersetzung und des Verstehens ebenso [...] wie die des Auswählens, Verformens und Vergessens“. All diese würden ihre „Spuren hinterlassen und den Menschen in seinem Denken, Fühlen und Handeln prägen und verändern“ (ebd., S. 99).

Traditionell wurden Kulturgüter, die als besonders bildungswirksam betrachtet wurden, im „Bildungskanon“ festgelegt. Ein solcher existiert inzwischen jedoch in den schulischen Curricula so gut wie nicht mehr. Dietrich Schwanitz hat mit seinem Buch „Bildung. Alles, was man wissen muss“ den Versuch unternommen, Wissen der europäischen Kultur, das er für wesentlich hält, nach eigenen Angaben möglichst verständlich und zusammenhängend zusammenzufassen (vgl. Schwanitz 2002, S. 7). Ungeachtet der Kritik, die er dafür geerntet hat, zeigt die Tatsache, dass das Buch immer wieder neu aufgelegt und von den Leser:innen positiv bewertet wurde, dass in der Gesellschaft die Vorstellung von einem „heimlichen“ Bildungskanon noch immer lebendig ist. Die Diskussion um einen Kanon ist seit jeher kein Problem der Grundschule, sondern beträfe die Sekundarstufe, wenn sie noch geführt würde. Die Frage dagegen, welche Inhalte für die Vermittlung grundlegender Bildung paradigmatisch sind, spricht ein aktuell ungelöstes Problem der Primarstufe an, das wieder in den Fokus gerückt werden sollte.

#### **4.6 Abschließende Bemerkungen zum dargelegten Bildungsbegriff**

Das entworfene Bildungsideal ist ein Ideal – das darf nicht vergessen werden. Wenn dieses Ideal eine allgemeine Richtung gezeigt hat, die in Bezug auf Bildung als etwas Positives nachempfunden werden kann, wenn es eventuell auch die eine oder andere wertvolle Erinnerung an etwas ähnlich Erlebtes wachrufen konnte, oder wenn es das Gefühl erweckt hat, dass man dem eigenen Kind eine solche Art von Bildung wünschen würde, dann war die Verständigung zwischen Text und Leser:in erfolgreich. In der Praxis wird sich niemals das ganze Ideal verwirklichen, da zwischen Lehrkraft, Kind und dem Bildungsinhalt vielfältige Prozesse ablaufen, die keinem programmierbaren Automatismus folgen. Bildung ist an Individuation gebunden und nicht verallgemeinerungsfähig (vgl. Liessmann 2016, S. 61). Außerdem muss bedacht werden: „Wer ge-

nau zu wissen meint, was Bildung und was Wissen sei, welches Wissen welchen Zweck habe und wie Bildungsprozesse genau zu fördern seien, versteht wahrscheinlich nicht viel von Wissen und Bildung“ (Reichenbach 2013, S. 132). Auch werden die Lernenden nicht immer „sich freudig bilden“, nur weil das Bildungsideal, das hinter dem Lernprozess steht, es letztlich gut mit ihnen meint. Bildung kann als Horizont verstanden werden (vgl. ebd.), jedoch kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass die Lernenden auch den Blick auf diesen richten. Lehrkräfte kennen dieses Phänomen und verlieren dennoch nicht das Vertrauen in den Sinn des Lehrens, denn sie wissen – aus eigener Erfahrung, wie sie wohl allen ehemaligen Schüler:innen gemeinsam ist –, dass das, was die Schule an Bildungsinhalten bietet, „nicht nur das Anzueignende, sondern auch das Hinzunehmende“ (ebd., S. 133) ist.

## 5. Sinnvolle Schwerpunkte grundlegender Bildung

Das Anliegen der Bildung, wie es im vorangegangenen Kapitel erörtert wurde, ist für Menschen jeden Alters wünschenswert. Bildung baut auf Bildung auf, also fängt man irgendwann einmal mit wenig Bildung an und wird dann mit zunehmendem Alter gebildet, vorausgesetzt man hört nicht auf, sich zu bilden. Im Prinzip aber wirkt Bildung, wie diese Arbeit sie versteht, bereits im Grundschulalter auf dieselben Bereiche der Persönlichkeit wie im Erwachsenenalter, und auch die Wirkungsweise ist dieselbe. Dies geschieht jedoch nur, wenn die Bildungsinhalte der Person angemessen sind. Wenn nun über eine konkretere Schwerpunktsetzung grundlegender Bildung nachgedacht werden soll, muss diese auf die Zielgruppe der Grundschule, nämlich 6- bis 10-jährige Kinder hin ausgerichtet werden. Grundlegende Bildung muss also in altersgemäßer Weise stattfinden.

Die Frage, welchen Prinzipien altersgemäßes Lernen folgen sollte, wird unter dem Schlagwort der „Kindgemäßheit“ diskutiert, seit es die Grundschule gibt (vgl. hierzu z. B. Lichtenstein-Rother und Röbe 2005, S. 113 ff. und Schorch 2007, S. 225 f.). Gegenwärtig bemüht sich die grundlegende Bildung „um Berücksichtigung altersspezifischer Merkmale und Interessen, um diagnosebasierten Einbezug von Vorwissen und Vorerfahrungen und um handlungsorientierte Gestaltung von Lernumgebungen“ (Schorch 2015, S. 163). Deckert-Peaceman und Seifert (2019, S. 125) verstehen Kindgemäßheit „in dem Sinne, Kindern gerecht zu werden, ohne kindertümelnd zu agieren“. Dabei ist zu beachten, dass Kinder teilweise „bereichsspezifisch viel mehr lernen“ (Einsiedler 2015, S. 285) als die relativ starren traditionellen entwicklungspsychologischen Modelle annehmen (vgl. Heinzel 2019, S. 280).



Cornelie Dietrich (2018, S. 56) schlägt vor, „das Konzept des kindlichen Akteurs und der *agency* zu favorisieren“ und sieht das „darin enthaltene Bild des neugierigen, aktiven, außengerichteten und Wirklichkeit koproduzierend hervorbringenden Kindes“ in „eigentümlichem“ Gegensatz zum „Bildungssubjekt [...], das auch in aktuellen bildungstheoretischen Schriften in den Horizont der mußevollen Selbstformung [...] gestellt wird“ (ebd.).

Dem kann entgegengehalten werden, dass dieser Gegensatz nichts Eigentümliches oder Beunruhigendes sein muss. Auch aktive, außengerichtete Kinder können sich durch mußevolle Betätigung bereichert fühlen, wenn sie sensibel und durch Inhalte, die sie innerlich ansprechen, dorthin geführt werden. Sie formen sich dabei jedoch nicht selbst, wie der Ausdruck „Selbstformung“ suggeriert, sondern es sind die sie in ihrem Selbst ansprechenden Inhalte, durch die sie geformt werden. Dabei wird ihnen die Neugierde (s.o.) auch nicht vergehen, sondern als intrinsischer Motivator erhalten bleiben. Dies nun anhand von Schwerpunkten, die in der Grundschule im Sinne einer persönlichkeitsformenden Bildung gesetzt werden können, näher zu erläutern, ist das abschließende Anliegen dieser Arbeit.

### 5.1 Kulturtechniken

Trotz aller Reformen und zusätzlicher Anforderungen besteht nach wie vor Einigkeit, dass die erste und wichtigste Aufgabe der Grundschule die Vermittlung der Kulturtechniken ist. Als solche werden laut Duden „durch Erziehung vermittelte Fähigkeiten, die die Aneignung, Erhaltung und Verbreitung von Kultur ermöglichen“ (vgl. „Kulturtechnik“, 2022) bezeichnet, nämlich traditionell das Lesen, Schreiben und Rechnen. Diese „entschiedene Schwerpunktsetzung“ ist, wie auch Sandfuchs und Dühlmeier (2019, S. 30) betonen, „nicht als Bildungsbeschränkung“ zu verstehen, sondern liegt darin begründet, dass „die Grundlagen der Schriftsprache und des mathematischen Wissens und Könnens Grundlagen der Kulturaneignung“ sind (ebd.). Ihr Erlernen, so Glöckel (1994, S. 31), bedeute „einen wichtigen Schritt der Initiation in diese Kultur und Gesellschaft, den Erwerb neuer, aufschließender Kategorien des Verständnisses [. . .], den Umgang mit Symbolen als Voraussetzung jeder höheren geistigen Tätigkeit, die Einführung in Sprache und Mathematik als die Hauptfächer jeder allgemeinbildenden Schule. Sie sind“, fährt Glöckel fort, „das, was man in der Schule und nur in der Schule lernt, was daher alle Beteiligten, und zwar mit Recht, von der Schule erwarten“ (ebd.).

Dass es sich beim Lesen, Schreiben und Rechnen um anspruchsvolle Bildungsaufgaben handle, komme in der „viel zu kurz greifenden“ Bezeichnung Kultur-„Technik“ nicht genügend zum Ausdruck, gibt Schorch (2007, S. 51) zu bedenken. Das ist sicher rich-

tig, doch der Auftrag der Grundschule geht hier ohnehin über die Vermittlung von Techniken hinaus. Tatsächlich wurde in der Vergangenheit der Fehler gemacht, sich zu sehr auf bloße Fertigkeiten wie die Beherrschung der Grundrechenarten und schriftlichen Rechenverfahren, das Erlernen der Schrift und der richtigen Schreibweise von Wörtern sowie das Trainieren der Lesefertigkeit zu konzentrieren. Anspruchsvollere Fähigkeiten wie mathematisches Denken, das Verfassen eigener Texte oder ein tiefergehendes Textverständnis wurden dabei vernachlässigt. Seit das mittelmäßige Abschneiden der deutschen Viertklässler in der TIMMS-Studie zum ersten Mal für Enttäuschung gesorgt hat, wird in Mathematik verstärkt darauf geachtet, ein tieferes und flexibleres mathematisches Verständnis zu entwickeln. Indem die Übertragbarkeit auf Probleme aus der kindlichen Lebenswelt immer wieder betont wird, sollen mathematische Kompetenzen den Kindern so weit zu eigen und zur Gewohnheit werden, dass sie auch im Alltag mathematisch denken und Probleme lösen können, wenn es angebracht ist. Die formende, bildende Wirkung des Mathematikunterrichts auf das Denken der Kinder wird also als bedeutsam erkannt und derzeit angemessen gefördert.

Anders stellt es sich beim Lesen dar. Zwar wird auch in der IGLU-Studie nicht in erster Linie die Lesefertigkeit, sondern das Leseverständnis getestet und infolgedessen nun in der Schule geübt, die Wirkung des Gelesenen auf die Kinder bleibt jedoch außer Acht – sie ist nicht operationalisierbar und kann nicht getestet werden. Für Bildungsprozesse, die auf die Persönlichkeit positiv Einfluss nehmen, wäre jedoch gerade diese Wirkung wichtig. Mögliche bildungswirksame Effekte des Lesens sollen nun in einem ersten Punkt näher erläutert werden. Ähnliche Wirkungen, die sich beim Schreiben einstellen können, werden in einem zweiten Punkt erörtert. Der dritte Punkt beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit der Umgang mit digitalen Medien heutzutage ebenfalls zu den Kulturtechniken gezählt werden sollte, wie es z. B. bei Sandfuchs und Dühlmeier (vgl. 2019, S. 30) empfohlen wird. Abschließend soll in einem vierten Punkt darauf eingegangen werden, inwiefern „Wissen, Denken, Sprechen, Verstehen und Begründen“ für eine sinnvolle Kulturteilhabe unerlässlich sind. Wenn der Mathematikunterricht hier nicht weiter zur Sprache kommt, so liegt dies nicht daran, dass er nicht als wichtig erachtet würde, sondern daran, dass das Anliegen dieser Arbeit im Folgenden darin besteht, Bereiche, die momentan unterbewertet erscheinen, ins Blickfeld zu rücken.

### 5.1.1 Anmerkungen zur Wirkung des Lesens

„Der Gebildete weiß Bücher so zu lesen, dass sie ihn *verändern*,“ stellt Bieri (2017, S. 24) fest, doch wenn sie zudem nicht auch die (noch) Ungebildeten verändern könnten, wie sollte jemand dann durch sie gebildet werden? Lesen hat einen „Mehrwert“ über

die Vermittlung des Inhalts, also das enthaltene Wissen oder die unterhaltsame Geschichte hinaus (vgl. Reichenbach 2020, S. 117). Bücher sind ein Medium für Sprache, und zwar im Falle des Lesens nicht die eigene, sondern die anderer Menschen. „Sprachen bedeuten immer Welten“, so Reichenbach (2020, S. 199), sie seien laut Humboldt die „Mittel der Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (zit. n. Reichenbach 2020, S. 119). Lesende erweitern ihren Horizont über die Gedanken, Motive und Empfindungen anderer Menschen. Dabei vergrößert sich auch ihr Wortschatz, so dass sie nuancierter nicht nur über andere, sondern auch über sich selbst sprechen können – eine wichtige Fähigkeit in Bezug auf die unter Punkt 4.2 genannten Dimensionen der Ich-Stärke. Letztlich kann die genauere Bewusstheit über sich selbst sogar zu einem differenzierteren Empfinden führen. Lesende lernen die „Sprache der Seele“ (vgl. Bieri 2017, S. 26).

Im Lesen, so Reichenbach (2020, S. 117), werde außerdem der „Gegenwartszentrismus“ überwunden, und es kann hinzugefügt werden, dass dadurch auch die Lesenden aus ihrer Selbstzentriertheit herausgeführt werden. Zwar stecke, fährt Reichenbach fort, im „Kurzschließen von Buchstaben und Wirklichkeit“ immer auch ein ideologisches Potential, z. B. in politischen oder religiösen Schriften, wer aber lange genug lese, der wisse „zu viel, um stumm zu bleiben, aber auch zu viel, um Bomben zu werfen“ (ebd., S. 118). Wer dagegen mit dem Lesen aufhöre, dessen Welt- und Selbstsicht werde „früher oder später zunächst stagnieren und dann zusammenschrumpfen“ (vgl. ebd.).

Ein wesentliches Merkmal von Literatur ist auch die Art und Weise, wie der Text, der durch die Verwandtschaft mit dem französischen Wort „texture“ noch die Stoffmetaphorik in sich trägt, nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich „gewebt“ ist, also seine „Form“. Bieri (2017, S. 83 ff.) nennt sie die „Musik der Worte“, welche die Poesie eines Textes mit ausmacht und uns durch ihren Rhythmus und ihre Melodie dabei hilft, das Geschriebene noch vollständiger und wirksamer in uns aufzunehmen.

So werden wir sowohl durch den Inhalt als auch die Form des Gelesenen auf den Text hin fokussiert. Wir imaginieren das, was der Text beschreibt und was objektiv zunächst allen seinen Leser:innen in gleicher Form vorliegt, in unserem eigenen Tempo und mit unseren subjektiven Vorstellungen. Damit führt das Lesen zu einer „konkreten Umsetzung einer subjektiven Aneignung von etwas Objektiviertem“, was Reichenbach als bildungstheoretisch interessantes Phänomen herausstellt. Lesen sei somit immer auch eine „Kultivierung der Imagination“ (vgl. Reichenbach 2020, S. 112). Wir lösen uns „von der bloßen Erscheinungswelt“ und führen uns etwas vor Augen, „was nicht vorhanden ist, vielleicht an einem anderen Ort vorhanden ist oder vorhanden war, vielleicht wieder vorhanden sein sollte“ (ebd., S. 114). Wir erfahren: „Welt ist dort, wo man ein Buch

aufschlägt“ (Liessmann 2014, S. 142). Der Preis hierfür jedoch ist eine „Disziplinierung der Sinne und des Körpers“ (ebd., S. 143). Die Kulturtechnik des Lesens muss zunächst einmal mühsam erlernt werden, wobei man stillsitzen und die Augen kontrolliert von einem Buchstaben weiter auf den nächsten lenken muss. Doch wenn es einmal „funktioniert“, wenn die Imagination einmal in Gang gekommen ist, dann erfordert die Konzentration keine Mühe mehr, sondern dann führt das Lesen in einen Zustand der Selbst- und Gegenwartsvergessenheit, in welchem den Lesenden nach außen hin „Hören und Sehen vergeht“. Der Sinn von Schule, so Liessmann, sei einmal gewesen, diese Erfahrung zu ermöglichen und einzuüben (vgl. ebd., S. 113).

Hierzu bedarf es allerdings der Texte, die zum einen durch ihren Inhalt oder auch durch ihre Form genügend Interesse oder Faszination wecken bzw. erhalten und zum anderen eine Erweiterung des (inneren) Erfahrungsraums bewirken können. Allzu Bekanntes wird entweder dem ersten, dem zweiten oder beiden Kriterien nicht genügen. Aber auch allzu Fremdes, wenn es nicht auf Anknüpfungspunkte etwa bei einem individuellen Interesse oder einer gegenwärtigen Lebenssituation der Lesenden trifft, wird evtl. nicht als relevant empfunden werden. Andererseits zeichnet sich „gute“ Literatur gerade dadurch aus, dass sie durch ihre vielschichtige Perspektive auf allgemein Menschliches solche Anknüpfungspunkte und Bezüge auf unterschiedlichen Ebenen herstellt. „Literarische Bildung lebt von der Fiktion [besser: Annahme; Anm. d. Verf.], dass es Bücher gibt, deren Lektüre uns verändern kann, und dass dies nicht nur an uns, unserer Disposition und unserer Situation liegt, sondern genau auch an diesen Büchern“ (Liessmann 2017, S. 10).

Der Schule kommt daher, wie Schorch (2007, S. 51) zusammenfasst, eine doppelte Funktion zu: Sie trägt zum einen „Sorge für den *Erwerb* der Schrift-/ Sprache als Voraussetzung für die Teilhabe an der Kultur“. Zum anderen entscheidet sie, „welche Schriften und Texte gelesen werden sollen und fragt damit nach bildungswürdigen *Inhalten*“. Es geht also „nicht nur darum, dass lesen gelernt wird, sondern auch *was* gelesen werden soll“ (ebd.).

Für Erfahrungen wie die oben beschriebenen benötigen Schüler:innen nicht nur die entsprechende Literatur und Zeit, sie zu lesen, sondern auch Ruhe und Freiheit im Leseprozess. „Vermeintlich hilfreiche Kontroll- und Verständnisfragen“ können hier auch störend oder gar zerstörend wirken (vgl. Liessmann 2014, S. 140 f.). Nichts spricht dagegen, im Deutschunterricht einmal den Freiraum zu schaffen, dass Kinder

ein Buch – von dem sie möglichst noch keine Verfilmung gesehen haben<sup>24</sup> – in ihrem eigenen Tempo von vorne bis hinten lesen können. Aber auch in Bildungsprozessen anderer Fachbereiche kann der geschriebene Text als „herausragendes Medium der Verständigung, der Selbstreflexion und der ästhetischen Lust“ einen zentralen Stellenwert einnehmen, und zwar „nicht trotz, sondern wegen seiner Linearität, seiner die Phantasie anstachelnder Kargheit“ und „seiner nur vordergründigen Sinnesfeindlichkeit“ (ebd., S. 147).

### 5.1.2 Anmerkungen zur Wirkung des Schreibens

Eine der wesentlichsten Aufgaben der Grundschule ist der Schriftspracherwerb, der nicht nur das Erlernen einer Druck- und zumeist noch einer Schreibschrift, sondern auch das eigenständige Verschriftlichen von Wörtern und Sätzen einschließt. Mit Abschluss der Grundschuljahre sollte dabei die Rechtschreibung beherrscht werden.

Die „Schriftsprache“ ist die „Sprache der Schrift“. Vergleiche man sie mit der gesprochenen Sprache, fällt als wesentlicher Unterschied auf, dass sie nicht „flüchtig“ ist, sondern die Gedanken und Botschaften der Schreibenden fixiert. Auch gesprochene Wörter müssen nicht flüchtig sein, sondern können sich in der Erinnerung eines Menschen einbrennen. Sie sind jedoch nicht mehr nachprüfbar und verschwinden, wenn sie nicht mehr erinnert werden. Das geschriebene Wort dagegen kann man immer wieder lesen und oft genug kommt es dabei vor, dass man es wieder „neu“ liest, also neuen Sinn oder auch neue Widersprüche darin entdeckt.

Wer schreibt, formuliert langsamer als beim Sprechen. Dem Stil kommt größere Bedeutung zu, auch können Sätze komplexer und vielschichtiger sein, da man sie mehrmals lesen kann, um sie ganz zu verstehen. Weil ein guter Stil zur „Schönheit“ eines Textes beiträgt, üben Kinder bereits in der Grundschule verschiedene Satzanfänge oder Konjunktionen, leisten Wortfeldarbeit oder denken über Stilmittel nach, mit denen sie z. B. Gefühle beschreiben oder Spannung erzeugen können.

Schreiben erschöpft sich also „nicht in einem technischen Prozess“. Stattdessen ist es „eine der entscheidenden Möglichkeiten des Menschen, seine Gedanken, Vorstellungen und Bedürfnisse zu objektivieren“ (Liessmann 2014, S. 135). Schreibende kommunizieren durch ihren Text häufig mit ihren Lesern, immer aber mit sich selbst. Dabei ist der „Prozess des Schreibens [...] selber einer Dynamik unterworfen, die nicht darauf reduziert werden kann, etwas, das schon im Kopf ist, einfach zu Papier oder auf einen Bildschirm zu bringen“ (ebd., S. 135 f.). Was Heinrich von Kleist 1805 über „die allmäh-

---

<sup>24</sup> Der Hintergrund dieser Bemerkung ist, dass Verfilmungen, die vor dem Lesen des Buches gesehen werden, die Lesenden in ihrer Freiheit der individuellen Vorstellung, z. B. wie die Protagonisten und Orte aussehen, wie sich die Stimmen und Geräusche anhören etc., einschränken.

liche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist 1999) aufgezeigt hat, gilt auch für das Schreiben: Häufig entwickeln sich die Gedanken erst im Prozess des Schreibens, oder sie entwickeln sich anders, als man es zunächst geplant hatte:

Ist der Prozess des Schreibens selbst kreativ, dann weiß man in dem Moment, in dem man den ersten Satz formuliert, nicht, wie der letzte Satz lauten könnte. Schreiben in diesem [...] Sinn heißt nicht, Gedanken, Argumente, Überlegungen oder Theorien in eine angemessene sprachliche Form zu bringen, sondern im Vertrauen auf die mögliche Eigendynamik des Schreibens darauf zu bauen, dass aus dem Fortschreiben der Wörter die Gedanken und Ideen überhaupt erst entstehen. [...] Nicht Ideenreichtum ist deshalb der eigentliche Ansporn für eine Verfertigung von Gedanken beim Schreiben, sondern Ideenarmut. Die Hand, die Worte niederschreibt oder in eine Tastatur tippt, wird zum eigentlichen Organ des Denkens. (Liessmann 2014, S. 138).

Die Voraussetzung hierfür aber sei, so Liessmann, „eine Freiheit, die den Schreibenden an keinerlei Vorgaben bindet“ (Liessmann 2014, S. 138). In der Grundschule ist ein solches Schreiben häufig zu beobachten, wenn die Schüler:innen Texte verfassen, ohne sich vorher einen Schreibplan überlegt zu haben. Häufig enden die Protagonisten dann an ganz anderen Orten, ja sogar in anderen Welten, als dort, wo sie angefangen haben, und manchmal ändert sich plötzlich die Erzählperspektive und aus einem „Er“ – oder auch aus einer guten Fee – wird im Verlauf der Geschichte ein „Ich“. Dass diese Entwicklungen teilweise für die Lesenden nicht mehr nachvollziehbar oder auch stilistisch nicht immer günstig sind, wird in gemeinsamen Nachbesprechungen der Texte deutlich werden. Jedoch die Erfahrung, wie das Schreiben als Triebkraft für eigene Ideen und schöpferische Prozesse wirken kann, sollte Kindern nicht vorenthalten werden. Wichtig ist hierbei, dass dies im Wechselspiel mit dem Lesen von Texten geschieht, welche als Anregung und Vorbild für das eigene Schreiben dienen können.

Beim Schreiben handelt es sich also, genau wie beim Lesen, um weit mehr als nur eine „Technik“. Während das Lesen eine Form der „Weltaneignung“ ist, könnte das Schreiben als „Welterzeugung“ bezeichnet werden (vgl. Liessmann 2014, S. 143.). Das Medium, das diese „Welten“ fixiert, kommuniziert und aus der Vergangenheit in die Gegenwart, aus der Gegenwart in die Zukunft tradiert, ist das geschriebene Wort. Damit fungiert die Schrift als Kulturträger. Als Symbolsprache ist die Schrift jedoch auch ein Kulturgut an sich. Ihre Entstehung bedeutete einen „riesigen qualitativen Sprung in der kulturellen Evolution, der die gesamte politische, wirtschaftliche, religiöse und künstlerische Weiterentwicklung, das gesamte geistige Leben bestimmte“ (Schorch 2007, S. 51). Im Schriftspracherwerb wird dieses Gut an die Generation der Kinder weitergegeben.

### 5.1.3 Zum Umgang mit digitalen Medien

Aufgrund ihrer Bedeutung für die gegenwärtige und zukünftige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird in der bildungstheoretischen Diskussion immer häufiger gefordert, dass der Medienkompetenz (auch: „digital literacy“, „digital citizenship“ etc.) eine Vorrangstellung gegenüber anderen fachübergreifenden Bildungsbereichen eingeräumt werden müsse (vgl. Kerres 2017, S. 85 f.), bzw. sie sogar zur Kulturtechnik aufgewertet werden sollte (vgl. z.B. Riecke-Baulecke 2020, S. 106).

Betrachtet man allerdings die Grundlagen, die man für die Bedienung digitaler Geräte beherrschen muss, so sind diese nicht sonderlich anspruchsvoll: Wie man mit Computer, Smartphone oder Tablet im Internet surft, Foto- oder Videoaufnahmen macht, E-Mail und soziale Plattformen nutzt usw. lernen Kinder und Erwachsene relativ rasch außerhalb der Schule. Da für diese Formen der Teilhabe an der Kultur keine Symbolsprache wie z. B. die der Schrift oder der Mathematik erlernt werden muss, erscheint es ebenso wenig sinnvoll, von einer „Kulturtechnik“ der Nutzung digitaler Medien zu sprechen wie von einer „Kulturtechnik“ des Fernsehens. Vielmehr beeinflusst die digitale Technik alle Wissens- und Fachbereiche, indem sie sich der bereits vorhandenen Kulturtechniken bedient: Lesen, Schreiben, Rechnen – und jede wissenschaftliche Tätigkeit – sind nicht mehr auf Stift (bzw. Druckerpresse) und Papier beschränkt, sondern werden durch digitale Medien geprägt und durchdrungen (vgl. Kerres 2017, S. 90).

Dagegen sind für die Beherrschung der digitalen Medien durchaus Symbolsprachen, nämlich verschiedene Programmiersprachen, notwendig. Bei diesen handelt es sich jedoch um Spezialwissen, über welches Anwender:innen nicht zu verfügen brauchen. Genau wie die Schule niemals „Buchkompetenz“ vermitteln musste, argumentiert Michael Kerres (2017, S. 91), könnten die Schüler:innen digitale Medien auch ohne „Medienkompetenz“ nutzen. In diesem Zusammenhang kritisieren auch Nida-Rümelin und Weidenfeld (2018), dass eine digitale Bildungsoffensive, deren „Ziele vage bleiben“ und die lediglich den „Umgang mit den Technologien, der für die jüngeren Generationen ohnehin selbstverständlich ist“, in den Mittelpunkt rückt, nicht sinnvoll sei.

Christian Stöcker (2020) dagegen plädiert besonders angesichts der sich beschleunigenden Fortschritte auf dem Gebiet der künstlichen Intelligenz dafür, dass in der Gesellschaft ein Bewusstsein für die Funktionsweise der digitalen Medien geschaffen werden müsse. „Ethische Grundprinzipien und –konzepte“ dürften nicht „unter die Räder kommen“ (ebd., S. 158). Dies funktioniere jedoch nur unter der Voraussetzung eines soliden Grundverständnisses der technologischen Entwicklungen. Andernfalls bestehe die Gefahr, dass wir von diesen überrollt werden. Auch Nida-Rümelin und Weidenfeld (2018) warnen: „Je perfekter die Simulation menschlicher Verhaltensweisen

und Gefühlsäußerungen, desto schwieriger wird es, zwischen digitaler Simulation und menschlicher Intentionalität zu unterscheiden. [...] Digitale Techniken [...] können aber Empathie und Sensibilität nicht ersetzen“ (ebd., S. 154).

Sicherlich kann man von der breiten Masse der Gesellschaft keine fundierten Kenntnisse in Programmiersprachen erwarten. Es wäre jedoch hilfreich, wenn die Schule durch Erfahrungen mit einfachen Algorithmen die Einsicht vermitteln könnte, dass der Output, den ein Computerprogramm liefert, letztlich nicht mehr ist als die Folge einer Vielzahl von Einzelanweisungen, die in einer sehr geringen Variationsbreite logischer Operationen angeordnet werden können. Auch für die Grundschule gibt es hierfür bereits einfache Programme, z. B. „Scratch Jr.“

Programmierkenntnisse sind jedoch nicht das zentrale Problem, mit dem sich eine zeitgemäße Bildung im Umgang mit digitalen Medien befassen muss. Vielmehr wäre eine Integration und vor allem Reflexion der Mediennutzung in allen Fachbereichen erforderlich. Wie Kerres (2017, S. 94) darlegt, helfen Begriffe wie „digitale Kompetenz“ oder „digitale Bildung“ kaum weiter, da es ihnen „im Kern um eine *zusätzliche* Anforderung geht“. Die Forderung nach digitaler Bildung sei Ausdruck gesellschaftlicher Verunsicherung. „Das Digitale“ jedoch sei „als solches“ gar nicht beherrschbar, sondern werde nur „im Medium der Sache“ verstehbar. Veränderungen durch die Digitalisierung zeigten sich sowohl bei den Lehrinhalten selbst als auch in der gesellschaftlichen Kommunikation. Daher gehe „eben nicht mehr darum, ‚eine Unterrichtseinheit zur Medienkompetenz‘ in Curricula unterzubringen, sondern die *gesamten* Curricula im Hinblick auf die Digitalisierung zu hinterfragen und ggf. zu erneuern“ (ebd., S. 100).

Hierbei sollten Schule und Unterricht keine trivialen Fähigkeiten rekapitulieren, sondern diejenigen in den Vordergrund stellen, die Schüler:innen „nur oder vor allem in der Schule lernen können“ (Riecke-Baulecke 2020, S. 104). Folglich braucht auch die Grundschule keine eigenen Schwerpunkte bei der Bedienung digitaler Geräte zu setzen. Stattdessen wäre eine fachgemäße Nutzung digitaler Medien innerhalb der einzelnen Schulfächer, die auch die Reflexion von Nutzerverhalten und Wirkungen einschließt, sinnvoll. Im Sachunterricht können z. B. Suchmaschinen genutzt, Kriterien zur Bewertung der Zuverlässigkeit von Webseiten erarbeitet, die Wirkung von Bildern und Werbung reflektiert werden sowie Selbstdarstellung, Mobbing etc. in den sozialen Medien thematisiert werden. Für den Mathematikunterricht bieten sich Übungsprogramme zur Steigerung der Rechenfertigkeit, aber auch z. B. Zeichenprogramme, die geometrische Figuren allein durch die Vorgabe von Parametern wie Radius oder Seitenlängen erstellen, an. Als „Königsweg der Sensibilisierung von Kindern und Jugendlichen für mediale Fragen“ (Petko 2020, S. 146) jedoch wird produktive Medienarbeit empfohlen.



Hierbei soll der vorwiegend rezeptiven bzw. interaktiven Nutzung in der Freizeit durch kreative Eigenleistung ein Zugang zu digitalen Medien entgegengesetzt werden, der es ihnen ermöglicht, „sowohl ein Verständnis für Medien [zu] entwickeln, als auch diese kritisch [zu] hinterfragen“ (Kammerl et al. 2020, S. 26). Im diesem Sinne könnten etwa im Deutschunterricht Blogs, Podcasts oder Videos erstellt werden oder im Englischunterricht digitale Portfolios, in denen Bilder und Texte, aber auch selbst gesprochene Ton- oder Videoaufnahmen von Wörtern und Sätzen dokumentiert werden.

Auf der anderen Seite wäre es jedoch zu kurz gegriffen, elektronische Medien und Methoden in der Annahme, „besseres“ Lernen und die „bessere“ Vermittlung in der digitalisierten Welt müssten durch digitale Medien erfolgen, „als leitende Idee und als Vision“ einzusetzen (vgl. Schnell 2020, S. 124 f.). Gerade angesichts des Ausmaßes der Medienerfahrungen, denen Kinder in ihrer Freizeit ausgesetzt sind (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020), darf sich die Grundschule durchaus zumindest teilweise als „Modernisierungsnische“ (Deckert-Peaceman und Seifert 2019, S. 124) im Sinne eines „Schonraums“, der die Beschäftigung mit den anderen in dieser Arbeit erörterten Schwerpunkten im Vordergrund stellt, verstehen.

Mit „Urteilkraft und Persönlichkeitsbildung“ nennen Nida-Rümelin und Weidenfeld (2018) die zwei wesentlichsten Ziele im Hinblick auf die speziellen Herausforderungen einer digital geprägten Welt. Die eigenständige Urteilkraft wird mehr denn je benötigt, da durch die Digitalisierung der Datenbereitstellung zahlreiche „Gatekeeper“, also Pfortnerfunktionen, wie sie z. B. Bibliothekare, Lektoren, Reviewer oder Redaktionen wahrnehmen, wegfallen (vgl. ebd., S. 159). Es bleibt stattdessen den Nutzer:innen überlassen, die „Daten zu beurteilen und zu prüfen, ob diese zuverlässig sind und welche Argumente sich auf diese stützen lassen“ (ebd.). Angesichts von „Verschwörungstheorien, esoterische[n] Weltanschauungen, Pseudowissenschaften und irrationale[n] Heilsversprechungen aller Art, als lebten wir Jahrhunderte vor der Aufklärung“ (Liessmann 2014, S. 91), ist diese Unterscheidungsfähigkeit zwischen „Fake“ oder „Fakt“, das Erlernen einer Selektionsmethode (vgl. Schnell 2020, S. 124), vielleicht die eigentliche „vierte Kulturtechnik“, die heute benötigt wird. In der Grundschule kann diese jedoch lediglich angebahnt werden, da die Urteilkraft 6- bis 10-jähriger Kinder aufgrund ihrer begrenzten Lebenserfahrung und ihres noch zu geringen Wissens über die Welt beschränkt ist.

Im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung betonen Nida-Rümelin und Weidenfeld (2018, S. 161), dass „Ich-Stärke so sehr wie nie zuvor in der Menschheitsgeschichte gefordert“ ist. Je „vielfältiger, volatiler und unübersichtlicher“ soziale Interaktionen und Lebensformen werden, desto mehr wachsen die Ansprüche an die einzelne Person.

Durch die digitalen Möglichkeiten werden die Autonomiepotenziale der Individuen gestärkt, diese jedoch auch „unter den permanenten Stress eines wachsenden Orientierungsbedarfes“ (ebd.) gesetzt. Das Bildungssystem habe, so argumentieren die Autoren ganz im Sinne der vorliegenden Arbeit, angesichts dessen „dem höchsten Ziel, der Stärkung der Persönlichkeit der Heranwachsenden“ zu dienen und deren „unterschiedlichen Facetten, Begabungen, Interessen und Fähigkeiten [...] die nötige Aufmerksamkeit“ (ebd.) entgegenzubringen.

#### **5.1.4 Wissen, Denken, Sprechen, Verstehen und Begründen**

Neben „Lesen und Rechnen“ zählt Liessmann (2014, S. 121) auch das „Argumentieren und Denken“ zu den Kulturtechniken. Zwar handelt es sich bei diesen beiden Fähigkeiten nicht um Symbolsprachen und eine Teilhabe an der gemeinsamen Kultur ist, zumindest in beschränkter Weise, auch ohne sie möglich, andererseits aber hängt die Aufrechterhaltung und sinnvolle Weiterentwicklung der Kultur einer Gesellschaft wesentlich von ihnen ab (vgl. Punkt 4.3).

Das Denken ist eng mit Sprache verbunden: „Im Reden bilden sich die Gedanken, und im Denken formen sich Worte“ (Liessmann 2014, S. 136). Indem in Worten „gedacht und argumentiert, abgewogen und nuanciert, differenziert und artikuliert“ wird (ebd., S. 134), spiegelt die Sprache unser Bewusstsein wider und formt es. Ohne diese gedachten oder ausgesprochenen Worte könnten wir keine Begründungen formulieren, keine klaren, bewussten Schlüsse ziehen und keine Klassifizierungen vornehmen (vgl. Bieri 2017, S. 47). So wird Sprache zu unserem „Medium des Verstehens“ (ebd., S. 44), sie macht uns erst zu „Wesen, die des Verstehens fähig sind“ (ebd., S. 41).

In der Grundschule ist aus diesem Grund der Anteil der „Versprachlichung“ ein ganz wesentliches Kriterium für die Qualität von Unterricht. Auf diese Technik oder Gewohnheit des „lauten Denkens“ und „In-Worte-Fassens“ von dem, was man zu verstehen glaubt, wird nicht nur in den Fächern, die ohnehin textbasiert sind, sondern besonders auch in Mathematik Wert gelegt. Hierdurch werden einerseits Ungenauigkeiten, Missverständnisse oder Unsicherheiten aufgedeckt, andererseits wird das richtig Verstandene noch bewusster gemacht und verfestigt. Häufig hilft das Aussprechen von Gedankengängen den Kindern auch dabei, die richtigen Schlüsse, die ihnen vorher noch nicht ganz klar waren, zu ziehen. Auch im Religions- oder Ethikunterricht sowie beim Konzept des „Philosophierens mit Kindern“ ist eine solche Versprachlichung zentral.

„Strenges Denken“, „vorsichtiges Urtheilen“ und „consequentes Schliessen“ zu lehren sei, so Nietzsche (2020, S. 224) die wichtigste Aufgabe der Schule. Sie könne ja „darauf rechnen, dass menschliche Unklarheit, Gewöhnung und Bedürfnis später doch

wieder den Bogen des allzu straffen Denkens abspannen“ (ebd.). Gerade weil anzunehmen sei, dass die Genauigkeit des Denkens im alltäglichen Leben wieder verloren gehen wird, solle sie also in der Schule geübt werden.

Um angemessen urteilen, schließen und argumentieren zu können, müssen wir über Wissen verfügen. Menschen, die so reden, als wüssten sie etwas, obwohl sie nichts wissen, und die entweder mit Argumenten überzeugen, welche nur ausgedacht sind, oder gar ganz ohne Argumente, sondern lediglich durch charismatisch vorgebrachte Thesen, sind nur im harmlosesten Fall das, was der Volksmund als „Schaumschläger“ bezeichnet. Häufig handelt es sich jedoch um „Verführer“ mit politischen oder wirtschaftlichen Interessen, die einzelnen Personen oder auch der Gesellschaft Schaden zufügen können. Auch um diese zu entlarven, brauchen wir Wissen. Allerdings ist die Menge „von dem, was es zu wissen und zu verstehen gibt, [...] gigantisch, und sie wächst mit jedem Tag“, so Bieri (2017, S. 9). Dieses Problem versucht man in der Didaktik durch das Prinzip des exemplarischen Lernens zu lösen (vgl. Klafki 1961): Anhand eines paradigmatischen Inhaltes sollen die Schüler:innen Kompetenzen erlernen, mit denen sie sich in der Zukunft eigenständig weitere Inhalte erarbeiten können. Dieses Prinzip wird in der Grundschule z. B. im Sachunterricht, aber auch in anderen Fächern eingesetzt, um sich über ein Thema vertieftes Wissen anzueignen und dabei fachgemäße Arbeitsweisen kennenzulernen und einzuüben. Problematisch wird es jedoch, wenn darüber hinaus nicht auch ein Überblick über den jeweiligen Fachbereich gelehrt wird. Daher empfiehlt Bieri (2017, S. 9), „sich eine grobe Landkarte des Wissbaren und Verstehbaren zurechtzulegen und zu lernen, wie man über die einzelnen Provinzen mehr lernen können. Bildung ist also ein doppeltes Lernen: Man lernt die Welt kennen, und man lernt das Lernen kennen“ (ebd.). In der Grundschule sollte über die wichtigsten „Provinzen“ ein grundlegendes Wissen erworben werden.

Beim Anlegen einer solchen „Landkarte“ ist die Ordnung der Schulfächer hilfreich, da durch sie das vorhandene Wissen bereits kategorisiert und gegliedert wurde. Auch wenn unsere moderne Welt komplex und eine „Einheit des Wissens“ als Bildungsziel erstrebenswert (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 234) ist, hilft die Fächerordnung uns beim Denken (vgl. Liessmann 2014, S. 76) – gerade auch dort, wo die Grenzen zwischen den Fachbereichen unscharf sind. Wenn die Grundschule im Zeichen einer kindgemäßen Ganzheitlichkeit mehrere Fächer unter der Bezeichnung „Sachunterricht“ subsumiert, kann es daher die Orientierung der Kinder auf der „Landkarte des Wissens“, in den „Wissenskonstruktionen unserer Kultur“ (Deckert-Peaceman und Seifert 2019, S. 125), unterstützen, sich gemeinsam mit ihnen zu überlegen, in welchem Bereich – Geschichte, Biologie, Erdkunde, Physik – man sich gerade befindet.

## 5.2 Ästhetische Bildung

In den vorangegangenen Ausführungen sind ästhetische Aspekte bereits in der Beschäftigung mit Literatur zur Sprache gekommen. Nun sollen auch andere künstlerisch-musische Bereiche ins Blickfeld gerückt werden. Ästhetische Bildung ist in der Grundschule mit den Fächern Musik, Kunst, Sport und Werken-Gestalten-Handarbeiten in den Lehr- und Rahmenplänen verankert und sieht sowohl aktiv-kreative als auch rezeptive Tätigkeiten vor. Zwar wurde aufgrund der empfundenen Priorität anderer Inhalte im Zuge der Ökonomisierung von Bildung immer wieder diskutiert, ob die Stundenzahl dieser Fächer reduziert werden sollte (vgl. Punkt 3.1.4 und Liessmann 2014, S. 167), jedoch haben die positiven Auswirkungen der gestalterischen oder rezeptiven Beschäftigung mit Kunst in letzter Zeit in der wissenschaftlichen Literatur einige Aufmerksamkeit erfahren. So wiesen z. B. Winsler et al. (2020) positive Effekte auf Schulleistungen und Sozialverhalten nach, Mastandrea et al. (2019) auf allgemeines Wohlbefinden und Schnell (2008) auf Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsbildung und soziales Engagement. Das Betrachten von Bildern mit gegenständlichen Motiven verringert Stress und Blutdruck, während abstrakte Kunst keine Wirkung zeigte (vgl. Mastandrea et al. 2018). Stepney (2001) postuliert positive Effekte für Resilienz, Nussbaum (2016) für Empathie. Den ausführlichsten Bericht, der sich auf eine Vielzahl von Metaanalysen, Methasynthesen und Metaethnographien stützt, haben Fancourt und Finn (2019) vorgelegt.

Liessmann (2014) allerdings warnt davor, „die Musen“ der Nützlichkeit zu unterwerfen (vgl. ebd., S. 166 ff.), und bezieht sich dabei u. a. auf Karl Philipp Moritz, der in seinen Ausführungen über das Schöne und das Nützliche konstatiert, eine Sache werde gerade dadurch schön, dass sie nicht nützlich zu sein braucht (vgl. Moritz 2021, S. 11). „Nützlichkeit“, so Liessmann (2014, S. 179), „bedeutet immer: Sein für ein Anderes. Es verwehrt uns jedes Für-sich-Sein“. Ein Bildungsbegriff, der das Schöne instrumentalisieren, „um den jungen Menschen die Orientierung in einer reizüberfluteten Welt zu erleichtern und ihnen Wettbewerbsvorteile einzuräumen“, bringe sie „um das Wunderbarste, zu dem Menschen fähig sind: die Hervorbringung und Wahrnehmung des Schönen um seiner selbst willen“ (ebd., S. 180 f.).

Neben der „Sprache des Herzens der Menschen“ kann die Kunst nämlich auch als die „Sprache des Herzens der Dinge“ betrachtet werden – so zumindest sah es der Dirigent Mariss Jansons (Borchmeyer 2019). Damit würde sie nicht nur rein Menschliches darstellen oder ihrer Wirkung auf den Menschen verpflichtet sein, sondern „den Eigenwert der Dinge sinnfällig zur Erscheinung bringen“ (Liessmann 2014, S. 178). Sie wäre damit auch notwendig, damit der Mensch die Welt in ihrer wahren Essenz und Ganz-

heit begreifen kann. Die Rolle des Künstlers besteht dann darin, wie es Wittgenstein (1989, S. 456) beschreibt, „das Einzelne so darzustellen, dass es uns als Kunstwerk erscheint [...]. Das Kunstwerk zwingt uns – sozusagen – zu der richtigen Perspektive, ohne die Kunst aber ist der Gegenstand ein Stück Natur, wie jedes andere“. Adorno (1981, S. 127) geht in seiner „Ästhetischen Theorie“ noch weiter, wenn er schreibt, „in jedem genuinen Kunstwerk“ erscheine „etwas, was es nicht gibt“, und in diesem „Aufgang des Nichtseienden, als ob es wäre“, habe „die Frage nach der Wahrheit der Kunst ihren Anstoß“ (ebd., S. 128). Nach Adorno kann man daher die Wirklichkeit nicht in ihrer Ganzheit begreifen, solange man nicht auch das „Versprochene“ (ebd.), zwar in der Realität nicht Seiende, aber in der Kunst Erscheinende, mit einbezieht (vgl. Schnell 2008, S. 40). Oder, wie es Paul Klee ausdrückte: „Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar“ (Schulz und Regel 2008). Für Mariss Jansons lag darin eine metaphysische, transzendente Dimension (vgl. Borchmeyer 2019).

Damit eröffnet „das ästhetische Wahrnehmen [...] neue Welten“ (Schnell 2008, S. 40) – und eine Glückserfahrung, die zwar nach Ansicht z. B. Nietzsches, Schopenhauers oder Adornos jeweils in unterschiedlichen Zusammenhängen begründet liegt, aber dennoch als ganz wesentliches Merkmal des Kunsterlebens empfunden wird (vgl. Menke 2019, S. 51 ff.). Zwar ist es möglich und oft auch hilfreich, sich einem Kunstwerk über kognitive Aspekte zu nähern und es in seinen Einzelaspekten zu analysieren, es kann sogar das Glücksempfinden verstärken, ein Werk genau zu kennen und auch verstandesmäßig begriffen zu haben (vgl. Schnell 2008, S. 48). Wichtigste Voraussetzung, um dieses Glücks teilhaftig zu werden, ist jedoch, dass man sich der Kunst nicht in „oberflächlicher Konsumhaltung“, sondern in „intensiver, verweilender Wahrnehmung“ (Spinner 2002, S. 13, zit. n. Schnell 2008, S. 46) aussetzt.

Hierzu kann und sollte die Grundschule vielfältige Gelegenheiten eröffnen: Neben dem Malen, Gestalten, Singen, Musizieren und Tanzen sowie dem Werkhören und der Kunstbetrachtung, wie sie in den oben erwähnten Fächern praktiziert werden, eignen sich etwa Chor-, Keyboard-, Bläser-, Flöten- oder Ukuleleklassen als vertiefte Form des aktiven Musizierens. Schulspielgruppen oder Theaterprojekte, eine Zusammenarbeit mit dem Zirkus, Tanzgruppen, schulinterne „Vernissagen“ mit Bildern der Schüler:innen, museumspädagogische Angebote oder Bastel-AGs bieten weitere Möglichkeiten für ästhetisches Erleben und künstlerische Tätigkeit. Auch für rein rezeptive Erfahrungen durch den Besuch von Ausstellungen, Aufführungen und Konzerten, wie sie häufig auch eigens für Schulklassen angeboten werden, zeigen sich Grundschulkinder gewöhnlich sehr aufgeschlossen. Für den größten Teil von ihnen ist die Schule die einzige Gelegenheit, solche Formen der Kunstbegegnung zu erleben.

Davon, dass Kunst für Menschen bedeutsam ist, zeugen bereits die altsteinzeitlichen Bilder von Jagdszenen an den Wänden von Höhlen<sup>25</sup>. Und der Zusammenhang zwischen der Unvollkommenheit im Menschen und der Kraft der Kunst klingt aus der Sichtweise eines Künstlers in einem Ausspruch, der Georges Braque zugeschrieben wird, an: „L’art est une blessure qui devient lumière“<sup>26</sup> (Verdet 1978). Ästhetische Erfahrung ist ein essentieller Teil des Menschseins. Aufgabe der Bildung ist es, sie den Menschen zugänglich zu machen. Da sich ästhetische Erfahrung aber nützlichkeits- oder konsumorientierten Denkmustern entzieht, steht dieser Teil des Menschseins gegenwärtig in der Gefahr, zu wenig Aufmerksamkeit zu bekommen. Hierauf bezieht sich Liessmann (2014, S. 180 f.), wenn er schreibt, der „Mut, die Großzügigkeit und die Humanität einer Gesellschaft ließen sich daran ablesen, welchen Stellenwert sie den Musen in ihrer bildungspolitischen Programmatik, in den Curricula und in ihrem pädagogischen und akademischen Handeln tatsächlich noch einräumt.“ Tut unsere Gesellschaft dies zu wenig, seien wir „feige, kleinlich, getrieben, beschränkt und unmenschlich geworden“. „Anders“, so Liessmann (ebd., S. 181), „wäre es besser“.

### 5.3 Zur Bedeutung von „Vor-Bildern“

Das „Schöne“, von dem im vorigen Kapitel viel die Rede war, ist ein Begriff, über dessen Inhalt und Bedeutung sich streiten lässt. Vielleicht fällt es uns leichter, einen Konsens über das „Hässliche“, also das „Nicht-Schöne“, zu finden, doch auch das kann bezweifelt werden. Ästhetische Urteile sind eine Frage des Geschmacks, was aber nicht heißt, dass dieser nicht auch „gebildet“ werden könnte oder sollte. Das Ziel einer solchen Bildung wäre, dass die Gebildeten – zumindest für sich selbst – Kategorien entwickelt hätten, die ein Bild, ein Monument oder eine Installation, eine Musik, einen Tanz, etwas Gelesenes oder ein Theaterstück zu etwas „Schönem“ machen.

Ein so ausgebildeter „Sinn für das Schöne“ (Liessmann 2014, S. 177) käme also zum gewöhnlichen Seh- oder Hörsinn, mit dem wir Kunstwerke aufnehmen, hinzu und schenkte uns etwas, was in dieser Arbeit bereits mehrmals in anderen Kontexten als wünschenswert angeklungen ist: Urteilskraft. Dazu bedarf es jedoch der Begegnung mit möglichst vielen verschiedenen Beispielen, die wir auf uns wirken lassen, mit unserem „inneren Sehsinn“ genau betrachten und mit vorangegangenen vergleichend in Beziehung setzen können. Diese sollen im Folgenden als „Vor-Bilder“ bezeichnet werden. Der Begriff soll zusätzlich zur Bedeutung des Wortes „Vorbild“ im Sinne von „gutes Beispiel“ verdeutlichen, dass solche Beispiele uns *bilden*, bevor wir uns ein qualifizier-

<sup>25</sup> Gemeint ist eine weit gefasste Definition von „Kunst“, da unklar ist, aus welchem Grund Höhlenmalerei entstanden ist bzw. welchen Zweck sie verfolgte.

<sup>26</sup> „Die Kunst ist eine Verletzung, die Licht wird.“

tes Urteil erlauben können oder selbst auf kreative Weise etwas einem solchen Urteil gemäß „Schönes“ oder „Gelungenes“ hervorbringen.

Wenn Kinder auch schöne Bilder malen, ohne vorher in Kunstmuseen gewesen zu sein, liegt das nach Ansicht der Verfasserin daran, dass sie das Vor-Bild, ihre Umgebung, ständig vor Augen haben. Ähnlich verhält es sich beim Theaterspielen. Solange man etwas imitieren kann, was ohnehin da ist, kann man bereits mit dem eigenen Talent arbeiten, bevor man die Kunst der anderen gesehen hat. Dennoch wird man sich mit dieser bald auseinandersetzen wollen, wenn man die eigenen Fähigkeiten weiterentwickeln möchte. Fehlen dagegen die Beispiele in der Umwelt, kann Kreativität sich nicht entzünden, auch wenn sie potenziell vorhanden wäre. Wenn Mozart nicht mit musikalischen „Vor-Bildern“ aufgewachsen wäre, hätte er nicht als Fünfjähriger Klaviermenuette schreiben können, sondern wäre ratlos gewesen, hätte man dies von ihm verlangt. Ähnlich geht es Schulkindern, denen nicht (oder kaum) vorgelesen wurde und die auch selbst nicht (oder nur wenig) lesen, wenn es heißt, sie sollten eine Geschichte verfassen. Sie können dann nur so schreiben, wie sie mündlich erzählen würden, und merken am Ende evtl. nicht einmal, woran es ihrer „Geschichte“ mangelt. Andreas Nießeler (2005) weist darauf hin, „dass Kinder oft vorhandene und sprachliche Elemente aus Geschichten übernehmen, um ihre eigenen Gedanken zum Ausdruck zu bringen [...]. Das sich entwickelnde Kind braucht solche Muster und Angebote, um seine eigene Sprache und Schriftlichkeit entfalten zu können, also gewissermaßen *exempla classica*, welche eine Folie für die individuelle Ausgestaltung bilden“ (ebd., S. 33 f.).

Es geht hierbei aber nicht nur um Kreativität oder Geschmack. Reichenbach (2020) stellt die Bedeutung von „Vor-Bildern“ in der Schule in einen weiteren Zusammenhang:

Man muss zwar die ganze Zeit etwas produzieren und vortragen, aber die Aufsätze schreibt man über die Ferien, die Vorträge macht man über ein Hobby. Das Nachdenken über und Eindringen in Fremdes, Vorgedachtes oder Angelesenes wird zugunsten des Ausdrucks des Eigenen vernachlässigt. Letzteres ist aber eigentlich antidiskursiv und verunmöglicht eine kritische Distanz zu dem, was man macht, weil ich nicht einfach eine erworbene Sache vortrage oder darstelle, sondern mich selber, was schlicht grauenvoll ist, wenn man länger darüber nachdenkt. [...] Ich glaube, letztlich handelt es sich [...] um eine Transzendenzproblematik: Weil man sich der eigenen Mangelhaftigkeit und Angewiesenheit gar nicht mehr bewusst ist, weil man glaubt – auch weil es einem von den Eltern und in der Schule immer wieder gesagt wird –, das „eigene Selbst“ sei Kosmos genug, ist man auf die Größe des kulturellen Kosmos und die niemals erfassbare Vielfalt der Welt gar nicht mehr existentiell angewiesen. Man scheut sich davor, in die Lage versetzt zu werden, wirklich mehr wissen zu müssen über die Dinge, die einen umgeben. (Ebd., S. 122 f.)

Es geht also auch um die „Überwindung des kindlichen Solipsismus“ (Nida-Rümelin 2013, S. 153). Er ist für Nida-Rümelin ein wichtiger Bestandteil des „empirischen Orientierungswissens“: „Das Kind lernt, dass die eigenen Empfindungen und Wahrnehmungen nicht der Maßstab der Welt sind, dass die Welt unabhängig von diesen Wahrnehmungen und Empfindungen besteht und dass es darauf ankommt, die eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen angemessen zu interpretieren“ (ebd.).

In diesem Sinne argumentiert auch Liessmann (2014), ein Bildungssystem erhalte seinen Wert gerade dadurch, „dass es Möglichkeiten des Kennenlernens und Erkennens von Dingen eröffnet, die in der Welt der jugendlichen Erfahrungen unmittelbar nicht vorgesehen sind“ (ebd., S. 42). Diese würden Schüler:innen jedoch durch eine „falsch verstandene Lebensnähe“ (ebd., S. 41) vorenthalten. Der Sinn der Schule bestehe darin, „die zentralen Erkenntnisse und Ergebnisse von einigen Jahrhunderten menschlichen Strebens nach Wissen zu bündeln, zu systematisieren und zu vermitteln, um überhaupt Grundlagen zu schaffen“ für „Kreativität und Originalität“. Wenn man den jungen Menschen viel Zeit einräume, „damit sie das Rad noch einmal erfinden“, werde „ihnen damit Lebenszeit gestohlen“, denn das Rad müsse „erst dann noch einmal erfunden werden, wenn vergessen wurde, was es damit auf sich hat“ (ebd., S. 40).

Hiermit spielt Liessmann auf das exemplarische (vgl. Punkt 5.1.4) und das induktive Lernen an, bei dem anhand eines Einzelfalls allgemeingültige Aussagen erarbeitet werden. Streng genommen kann induktiv anhand nur eines Beispiels jedoch lediglich eine Theorie entwickelt werden, die man im Nachgang anhand vieler weiterer Beispiele verifizieren muss. Am Ende sind also doch wieder viele Beispiele nötig, um gesicherte Erkenntnisse und ein echtes Verständnis zu gewinnen. Wenn man dies als Lehrkraft ignoriert, vermittelt man die falsche „Einsicht“, dass allgemeingültige Aussagen anhand eines einzigen bzw. sehr weniger Beispiele möglich und „erlaubt“ sind. Dennoch hat sich das induktive Lernen, da es handlungsorientiert ist, zur Selbsttätigkeit anregt und den Forschungsgeist der Kinder motiviert, so sehr in der Grundschule etabliert, dass Lehrkräfte wohl eine große Hemmschwelle überwinden müssten, den Schüler:innen zunächst das Allgemeine mitzuteilen und dann erst die Beispiele zu betrachten.

Dabei, so Bauer und Wise (2004), wäre das Grundschulalter ideal, um Fakten zu vermitteln. Die Tatsache, dass diese evtl. noch nicht vollständig verstanden werden können, sei unbedenklich, da das Verständnis zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen könne und werde, und zwar umso besser, je mehr (Richtiges und Wahres) ein junger Mensch bereits über ein Thema wisse. Die Autorinnen greifen die Redensart auf, dass Kinder Wissen aufsaugen wie ein Schwamm (ebd., S. 21). Die Metapher habe aber auch eine andere Seite: „Wenn man versucht, einen trockenen Schwamm auszudrücken, kommt



nichts heraus. Erst muss der Schwamm gefüllt werden“ (ebd., S. 21 f.). Man könne von Kindern keine Kreativität erwarten, bevor sie irgendein Wissen oder eine Technik erlangt hätten, womit sie kreativ sein könnten (ebd., S. 22). „Der Schlüssel“ sei daher: „content, content, content“<sup>27</sup> (ebd., S. 23, Übersetzungen d. d. Verf.).

Das Wort „Vorbild“ trägt in sich die Konnotationen der Nachahmung und der Wertung. Ein gutes Vorbild darf gerne nachgeahmt werden, ein schlechtes lieber nicht. Erstrebenswert für die Grundschule wären offensichtlich die Ersteren, nicht die Letzteren, es sei denn, um sich von ihnen abzugrenzen. Welcher Fibeltext gibt ein besseres Vorbild: eine Anleitung zum richtigen Zähneputzen oder eine kleine Geschichte, in der sich an den Haaren gezogen und gebrüllt wird – oder keiner von beiden? Diese Arbeit kann auf solche Wertungsfragen keine Antwort geben. Die konkreten Einzelfälle müssen von Lehrkräften, Schulbuchautor:innen und Lehrplangremien entschieden werden. Jedoch dürfte klar geworden sein, dass für eine zeitgemäße Grundlegung von Bildung nicht das „Falsche, Schlechte und Hässliche“ gebraucht wird.

Das Gegenteil davon wirkt als „Leitgestirn“ seit Ende des 18. Jahrhunderts mit Höhen und Tiefen bis in die Gegenwart hinein, sei es seit Ende des 19. Jahrhunderts „auch verschämt oder unterschwellig, jedenfalls tiefer gehängt“ (Kurz 2015, S. 13). Allerdings sei in jüngerer Zeit eine Renaissance erkennbar, mit der seine Erwähnung ihre Peinlichkeit verliere, wie Gerhard Kurz (2015) an verschiedenen Beispielen darlegt (ebd., S. 108 f.). Zumindest in der bayerischen Verfassung (Art. 131, Abs. 2) jedenfalls wird die „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“ seit 1946 weder verändert noch verschämt als eines der obersten Ziele schulischer Bildung freistaatlich angeordnet. Angesichts der dargelegten Ausführungen erscheint dies sehr zeitgemäß.

Dass „das Gute“ in der Grundschule eine ganz wesentliche Rolle im Rahmen des erziehenden Unterrichts spielt, wie wichtig die Lehrkraft als Vorbild ist, dass in der Lebenswelt der Grundschul Kinder weitere inoffizielle „Vor-Bilder“ wirken, z. B. in Gestalt der Peergroup oder dessen, was die Medien vermitteln, kann an dieser Stelle nicht mehr diskutiert werden. Diese Arbeit hat sich darauf beschränkt darzulegen, dass primär zweckfreie Bildung „an sich“, ohne erhobenen Zeigefinger, sondern bereits allein durch ihre Inhalte, von Menschen als bereichernd, den Horizont erweiternd, verändernd, sensibilisierend, stimulierend, Empathie fördernd, kurz: „menschlicher machend“ empfunden worden ist, und dass wir uns diese Wirkung auch heute noch von ihr erhoffen dürfen.

---

<sup>27</sup> „Inhalt, Inhalt, Inhalt“.

## 6. Fazit

Im Sinne eines solchen Bildungsbegriffs hat diese Arbeit zeitgemäße Bildungsziele aufgezeigt, die die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit in Richtung Ich-Stärke und Verantwortung fördern. Ihnen entsprechend hat sie Empfehlungen für eine Schwerpunktsetzung im Grundschulunterricht ausgesprochen, wobei besonders diejenigen Bereiche näher ausgeführt wurden, die aufgrund der gegenwärtigen Tendenzen im Bildungssystem in Gefahr stehen zu kurz zu kommen. Sie hat sich den zu Beginn aufgeworfenen Problemen überwiegend aus bildungstheoretischer Perspektive angenähert und diese in Verbindung mit schultheoretischen Fragestellungen auf die Grundschule bezogen. Dabei wurden zuweilen auch unterrichtstheoretische Themen berührt. Die empfohlenen Schwerpunkte können bei einer Priorisierung von Unterrichtsinhalten helfen. Betrachtet man die zahlreichen überfachlichen Aufgaben, die in den Lehr- und Rahmenplänen ausgeführt werden, wird man nun erkennen, dass manche von ihnen eher dem Bereich der Erziehung, andere dem der „Ausbildung“, wie sie unter Punkt 4.4 erläutert wurde, zuzuordnen sind. Beide Bereiche sind neben der in dieser Arbeit beschriebenen „klassischen“ Bildung aus der Grundschule nicht wegzudenken.

Man muss sich jedoch bewusst sein, dass die Schule, bzw. die „Bildung als Hoffnungsträger der Moderne“ (Liessmann 2016, S. 50), „nicht der Ort einer umfassenden Prävention für komplexe soziale Probleme“ (Ricken 2007, S. 241) ist. Es „gibt immer mehr ungelöste Fragen, als an einer Schule behandelt werden können“ (Liessmann 2014, S. 23). Letztlich braucht man als Lehrkraft bisweilen auch den „Mut zur Lücke“ und ein Gespür dafür, was gerade nottut.

Auch sollte man darauf verzichten, das hier beschriebene Bildungsideal „als Heilsbotschaft misszuverstehen“ (ebd., S. 44). Bildung „bleibt eine Leistung des Subjekts, nicht der Pädagogik, sie ist allenfalls angestoßen und befördert durch Aufgaben, mit denen es konfrontiert wird“ (Tenorth 1994, S. 176).<sup>28</sup>

Für die Zukunft wäre es wünschenswert, dass sich die Grundschulpädagogik verstärkt mit einer Theorie der Bildung beschäftigt, um sich mit eigenen Perspektiven im gesellschafts- bzw. bildungspolitischen Diskurs Gehör verschaffen zu können. Zudem sollten kritische Stimmen sich an eine breitere Öffentlichkeit wenden, damit weitere Teile der Gesellschaft verstehen, was auf dem Spiel steht, wenn Bildung weitgehend durch den Aspekt des ökonomischen Nutzens bestimmt wird.

---

<sup>28</sup> Inwiefern das Bestreben, Teile der Kultur an die ganze Gesellschaft zu übermitteln, kontraproduktiv sein kann, beschreibt Mario Vargas Llosa unter Bezugnahme auf T. S. Eliot bei: Vargas Llosa 2013, S. 11 f.

Am Schluss dieser Überlegungen sollen zwei Zitate stehen, die Mut machen können. Das erste kann auf das mehrmals zur Sprache gekommene Problem bezogen werden, dass die Unterrichtszeit für alles, was gelehrt und gelernt werden sollte, nicht ausreicht:

Man jammert ja oft, dass die Tage nicht lang genug seien, wenn man dieses oder jenes erreichen möchte. Viele Tage sind zwar kurz, aber schlimm ist es, wenn sie zu wenig tief und zu wenig breit sind. Bildung hilft nicht, die Tage länger zu machen, aber sie tiefer und breiter zu machen. (Reichenbach 2020, S. 70)

Das zweite stellt den Bezug zum „Lesenlernen“ her, welches als eine der Hauptaufgaben der Grundschule bereits im Titel dieser Arbeit angeklungen ist. Dabei drückt es ein Vertrauen in den Prozess der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten aus, wie es auch die vorangegangenen Ausführungen vermitteln wollten:

„Zu lesen, ein Buch zu lesen, verlangt Geduld? – Unsinn: Ein Buch erzeugt, schafft, schöpft Geduld“ (Handke 2016, S. 89).

## Literaturverzeichnis

Adorno, Th. W. (Hg.) (1981): *Ästhetische Theorie*. 5. Aufl., 30.-33. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 2).

Alexander, Robin (2008): *Education For All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. CREATE Pathways to Access. Research Monograph No. 20. London.

Bastian, Johannes; Combe, Arno (2007): *Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung*. In: Norbert Ricken (Hg.): *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 235–248.

Bauer, S. Wise; Wise, Jessie (2004): *The well-trained mind. A guide to classical education at home*. Rev. and updated. New York: W.W. Norton.

Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001): *PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie*. In: Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider et al. (Hg.): *PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–68.

Becker, Gary S. (2009): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

Betz, Tanja (2011): *Bildungsungleichheiten an Übergängen aus der Perspektive von Primarschullehrkräften, Eltern und Kindern*. In: Dietmut Kucharz, Thomas Irion und Bernd Reinthoffer (Hg.): *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd.15), S. 43-46.

Bieri, Peter (2017): *Wie wäre es, gebildet zu sein?* München: Komplet Media GmbH.

Binswanger, Mathias (2010): *Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*. Freiburg, Breisgau: Herder.

Borchmeyer, Dieter (2019): *Nachruf auf Mariss Jansons*. Bayerische Akademie der Schönen Künste. Online verfügbar unter <https://www.badsk.de/aktuelles/nachruf/nachruf-auf-mariss-jansons>, zuletzt geprüft am 12.11.2022.

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria (Hg.) (2004): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster, München, Berlin: Waxmann.

Bourdieu, Pierre (1999): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verl.

Buchhaas-Birkholz, Dorothee (2009): Die "empirische Wende" in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft* 20 (2009) 39, S. 27-33. In: *EZW* 20.

Bude, Heinz (2011): *Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Hanser.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan R. (2013): *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation. Classic edition, [3. edition]*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Deckert-Peaceman, Heike; Seifert, Anja (Hg.) (2013): *Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Beiträge zu einer Neuverortung der Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deckert-Peaceman, Heike; Seifert, Anja (2019): *Grundlegende Bildung*. In: Bernd Dühlmeier und Uwe Sandfuchs (Hg.): *100 Jahre Grundschule. Geschichte - aktuelle Entwicklungen - Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 120–132.

documentArchiv.de (Hg.) (1919): *Die Verfassung des Deutschen Reiches (11.8.1919)*. Online verfügbar unter [http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html#Artikel\\_146](http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html#Artikel_146), zuletzt geprüft am 10.10.2022.

documentArchiv.de (Hg.) (1920): *Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen (28.04.1920)*. Online verfügbar unter <http://www.documentarchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html>, zuletzt aktualisiert am 10.10.2022.

Duncker, Ludwig (2007): *Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte*. Weinheim, München: Juventa Verlag (Grundlagentexte Pädagogik).

Eckermann, Torsten; Kabel, Sascha (2019): *Allen anderes anders – Grundlegende Bildung im Widerspruch?* In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12 (2), S. 259–273.

Einsiedler, Wolfgang (2014): *Grundlegende Bildung*. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4., ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, Grundschulpädagogik, 8444), S. 225–232.

Einsiedler, Wolfgang (2015): *Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hg.) (2012): *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fancourt, Daisy; Finn, Saoirse (2019): *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health evidence network synthesis report, 67). Online verfügbar unter <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329834/9789289054553-eng.pdf>, zuletzt geprüft am 16.11.2022.

Gabora, Liane; DiPaola, Steve: How Did Humans Become So Creative? A Computational Approach. In: Proceedings of the Third International Conference on Computational Creativity (pp. 203-210). May 31 - June 1.

Gelhard, Andreas (2018): Kritik der Kompetenz. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Zürich: Diaphanes.

Giesecke, Hermann (1999): Rückkehr zur Bildung? In: Dietrich Hoffmann (Hg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim, S. 125–132.

Giordano, Christian (2005): Homo Creator. The Conception of Man in Social Anthropology. In: Finance & Bien Commun 22 (2), S. 25.

Glöckel, Hans (1994): Was ist "Grundlegende Bildung". In: Günther Schorch und Herbert F. Bauer (Hg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. 2., erg. und überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–33.

Götz, Margarete (Hg.) (2005): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. 13. Jahrestagung der Kommission "Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; Tagungsband. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden (Jahrbuch Grundschulforschung, 9).

Götz, Margarete (2018): Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In: Susanne Miller, Birgit Holler-Nowitzki, Brigitte Kottmann, Svenja Lesemann, Birte Letmathe-Henkel, Nikolas Meyer et al. (Hg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 22), S. 22–38.

Götz, Margarete; Sandfuchs, Uwe (2014): Geschichte der Grundschule. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, Grundschulpädagogik, 8444), S. 32–45.

Hagner, Michael (2019): Die Lust am Buch. Erste Auflage. Berlin: Insel Verlag (Insel-Bücherei, Nr. 1464).

Handke, Peter (2016): Vor der Baumschattenwand nachts. Zeichen und Anflüge von der Peripherie 2007-2015. 3. Auflage. Salzburg, Wien: Jung und Jung.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1832): Phänomenologie des Geistes: Suhrkamp.

Heinzl, Friederike (Hg.) (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinzl, Friederike (2019): Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2), S. 275–287.

Humboldt, Wilhelm von (1809): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: German History Intersections. Online verfügbar unter <https://www.germanhistory-intersections.org/de/wissen-und-bildung/ghis:document-7>, zuletzt geprüft am 25.10.2022.

Humboldt, Wilhelm von (1851): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. 1. Aufl. Breslau: Trewendt.

Humboldt, Wilhelm von (2017): Schriften zur Bildung. Hg. v. Gerhard Lauer. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19456).

IQB - VERA - Ein Überblick (o. D.). Online verfügbar unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/>, zuletzt geprüft am 16.10.2022.

Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2008. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kammerl, Rudolf; Dertinger, Andreas; Stephan, Melanie; Thumel, Mareike (2020): Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess. In: Mareike Thumel, Rudolf Kammerl und Thomas Irion (Hg.): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed, S. 21–48.

Kämpf, Heike (2006): Der Mensch als historisches Wesen. Perspektiven einer philosophischen Anthropologie im Anschluss an Diltheys Hermeneutik. In: Hans-Peter Krüger und Gesa Lindemann (Hg.): Philosophische Anthropologie im 21. Jahrhundert. Berlin: Akad.-Verl. (Philosophische Anthropologie, 1), S. 235–253.

Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Christian Fischer (Hg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster: Waxmann (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 33), S. 85–104.

Klafki, Wolfgang (1961): Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: Alfred Blumenthal, Johannes Guthmann, Walter Horney, Franz Seilnacht und Karl Stöcker (Hg.): Handbuch für Lehrer. Band 2: Die Praxis der Unterrichtsgestaltung. Gütersloh, S. 120–139.

Klafki, Wolfgang (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Heinrich Roth und Alfred Blumenthal (Hg.): Didaktische Analyse : grundlegende Aufsätze aus d. Zs. "Die Deutsche Schule". Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift "Die Deutsche Schule". 3. Aufl. Hannover, S. 5–34.

Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Roland Lauterbach, Walter Köhnlein, Kay Spreckelsen und Elard Klewitz (Hg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März 1992 in

Berlin. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 3), S. 32–46.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Bibliothek).

Klafki, Wolfgang (2019): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und Historische Abhandlungen. Herausgegeben und Eingeleitet Von Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger. Wiesbaden: Vieweg.

Kleist, Heinrich von (1999): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Zwiespältige Ausg. Frankfurt am Main: Dielmann (16er-Reihe).

KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>, zuletzt geprüft am 16.10.2021.

KMK: PIRLS/IGLU. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pirlsiglu.html>, zuletzt geprüft am 16.10.2022.

KMK: PISA-International. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pisa.html>, zuletzt geprüft am 16.10.2022.

KMK: Qualitätssicherung in Schulen. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen.html>, zuletzt geprüft am 16.10.2022.

KMK: Überblick: Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring.html>, zuletzt geprüft am 16.10.2022.

KMK (1970): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. (Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 2. Juli 1970).

KMK (1972): Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972.

KMK (1980): Umwelt und Unterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1980/1980\\_10\\_17\\_Umwelt\\_Unterricht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_10_17_Umwelt_Unterricht.pdf), zuletzt geprüft am 23.10.2022.

KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015).

Koch, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2), S. 183–191.



Koller, Hans-Christoph (2016): Laudatio für Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises. In: EZW 27 (1), S. 85–92.

Kühn, Lotte (2005): Das Lehrerhasser-Buch. Eine Mutter rechnet ab. 1. Aufl., Originalausg. München: Knaur-Taschenbuch-Verl. (Knaur, 77834).

Kulturtechnik (2022). In: Duden online. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kulturtechnik>.

Kurz, Gerhard (2015): Das Wahre, Schöne, Gute. Aufstieg, Fall und Fortbestehen einer Trias. Paderborn: Fink.

Lange, Hermann (2008): Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende“ der Bildungspolitik? In: RdJB 56 (1), S. 7–15.

Lenz, Miriam (2018): Rolle der künstlerischen Fächer in der Schule: Kunst ist mehr als Musizieren und Malen. Online verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/wissen/kunst-ist-mehr-als-musizieren-und-malen-5523979.html>, zuletzt aktualisiert am 07.06.2018, zuletzt geprüft am 21.10.2022.

Lichtenstein-Rother, Ilse; Röbe, Edeltraud (2005): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. 7., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Pädagogik).

Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung ; eine Streitschrift. Wien: Zsolnay.

Liessmann, Konrad Paul (2016): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 11. Auflage. München, Berlin, Zürich: Piper (Serie Piper, 5220).

Liessmann, Konrad Paul (2017): Bildung als Provokation. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mastandrea, Stefano; Fagioli, Sabrina; Biasi, Valeria (2019): Art and Psychological Well-Being: Linking the Brain to the Aesthetic Emotion. In: *Frontiers in psychology* 10, S. 739.

Mastandrea, Stefano; Maricchiolo, Fridanna; Carrus, Giuseppe; Giovannelli, Ilaria; Giuliani, Valentina; Berardi, Daniele (2018): Visits to figurative art museums may lower blood pressure and stress. In: *Arts & health*, S. 1–10.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2020): KIM-Studie 2020. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Landesanstalt für Kommunikation (LFK). Online verfügbar unter [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf), zuletzt geprüft am 09.11.2022.

Mengzi (2012): Von der Freiheit des Menschen. Wiesbaden: Marixverl.

Menke, Christoph (2019): Die Kraft der Kunst. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2044).

Messner, Rudolf (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (3), S. 400–412.

Moritz, Karl Philipp (2021): Über die Bildende Nachahmung des Schönen. Reprint 2020. Berlin, Boston: De Gruyter (Deutsche Literaturdenkmale des 18. und 19. Jahrhunderts in Neudr., 31). Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/isbn/9783112374061>, zuletzt geprüft am 16.11.2022.

Nichols, Sharon L.; Berliner, David C. (2005): The Inevitable Corruption of Indicators and Educators through High-Stakes Testing. Arizona State University, Tempe, AZ. Education Policy Research Unit (EPRU).

Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. 1. Aufl. s.l.: Edition Körber-Stiftung.

Nida-Rümelin, Julian; Weidenfeld, Nathalie (2018): Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der künstlichen Intelligenz. Originalausgabe. München: Piper.

Nießeler, Andreas (2005): Individualität und Kulturalität - Aspekte grundlegender Bildung aus Sicht der Kulturtheorie. In: Margarete Götz (Hg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. 13. Jahrestagung der Kommission "Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; Tagungsband. 1. Aufl. Wiesbaden (Jahrbuch Grundschulforschung, 9), S. 31–36.

Nietzsche, Friedrich (2020): Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe: Menschliches, Allzumenschliches. Band 1, Nachgelassene Fragmente, 1876 bis Winter 1877–1878. Reprint 2020. Berlin, Boston: De Gruyter (Nietzsche Werke).

Nietzsche, Friedrich (2021): Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden ; Band 1: Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I-IV. Nachgelassene Schriften 1870-1873. 2., durchgeseh. Aufl. Reprint 2021. Berlin, Boston: De Gruyter (Sämtliche Werke, Band 1).

Nussbaum, Martha Craven (2016): Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht. 2. Auflage. Mülheim a.d. Ruhr: TibiaPress Verlag GmbH.

OECD (2013): Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC. OECD. Online verfügbar unter [https://erwachsenenbildung.at/images/nachrichten/2013/10/Kurzfassung\\_PIAAC\\_Ergebnisse\\_OECD.pdf?m=1494705472&](https://erwachsenenbildung.at/images/nachrichten/2013/10/Kurzfassung_PIAAC_Ergebnisse_OECD.pdf?m=1494705472&), zuletzt geprüft am 02.10.2022.

Petko, Dominik (2020): Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Reihe "Bildungswissen Lehramt").

Postman, Neil (1996a): Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. 3. Aufl., 28. - 32. Tsd. Berlin: Berlin-Verl.

Postman, Neil (1996b): *The end of education. Redefining the value of school*. 1. Vintage Books ed. New York: Vintage Books.

Reichenbach, Roland (2020): *Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik*. 1. Auflage. Hg. v. Rolf Bossart. Zürich: Diaphanes (Transpositionen).

Ricken, Norbert (Hg.) (2007): *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Riecke-Baulecke, Thomas (2020): *Fünf Thesen zur digitalen Bildung*. In: Mike Friedrichsen und Wulf Wersig (Hg.): *Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler (Synapsen im digitalen Informations- und Kommunikationsnetzwerk), S. 103–109.

Sandfuchs, Uwe (2012): *Der Wandel bildungstheoretischer Positionen in der Geschichte der Grundschule*. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Christian Ritzi und Ulrich Wiegmann (Hg.): *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 35–54.

Sandfuchs, Uwe; Dühlmeier, Bernd (2019): *Die Grundschule und ihre Geschichte*. In: Bernd Dühlmeier und Uwe Sandfuchs (Hg.): *100 Jahre Grundschule. Geschichte - aktuelle Entwicklungen - Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 15–32.

Schnell, Wolfgang (2008): *Ästhetische Bildung. Eine empirische Untersuchung zu Auswirkungen einer theaterpädagogischen Unterrichtseinheit*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten, Weingarten. Online verfügbar unter [https://hsbwgt.bs-zbw.de/frontdoor/deliver/index/docId/41/file/Dissertation\\_Wolfgang\\_Schnell\\_nD2.pdf](https://hsbwgt.bs-zbw.de/frontdoor/deliver/index/docId/41/file/Dissertation_Wolfgang_Schnell_nD2.pdf), zuletzt geprüft am 16.11.2022.

Schnell, Wolfgang (2020): *Was sollen wir wissen, was können wir wissen und was davon ist wahr?* In: *PädF - Pädagogische Führung* 31 (4), S. 124–127.

Schönherr, Kurt W.; Tiberius, Victor (2014): *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren*. 1st ed. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Schorch, Günther (2007): *Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld*. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Grundschulpädagogik, 2951).

Schorch, Günther (2015): *Kapitel 3: Die Grundschule*. In: Gerhard Mertens (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I - III Im Paket*. Unter Mitarbeit von Winfried Böhm, Ursula Frost und Volker Ladenthin. Boston: BRILL (Handbuch der Erziehungswissenschaft Ser), S. 161–166.

Schorch, Günther; Bauer, Herbert F. (Hg.) (1994): *Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule*. 2., erg. und überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schultz, Tanjev (2013): *Ware Bildung oder wahre Bildung. Statuskonkurrenz oder Emanzipation?* In: Tanjev Schultz und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Die Akademiker-*

Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Pädagogische Streitschriften), S. 195–205.

Schulz, Frank; Regel, Günther (Hg.) (2008): Das Künstlerische vermitteln. Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München: kopaed-Verl. (Kontext Kunstpädagogik, 18).

Schumacher, Eva; Denner, Liselotte (2017): Grundschulpädagogik verstehen - Grundschule gestalten. Mit Online-Materialien. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

Schwanitz, Dietrich (2002): Bildung. Alles, was man wissen muß. 11. Aufl., vollst. Taschenbuchausg. München: Goldmann.

Seifert, Anja; Wiedenhorn, Thomas (2018): Grundschulpädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh (basics, 4854).

Spengler, Joseph J. (1977): Adam Smith on Human Capital. In: American Economic Review 67 (1), S. 32–36.

Spiel, Christiane; Götz, Thomas; Wagner, Petra; Lüftenegger, Marko; Schober, Barbara (Hg.) (2022): Bildungspsychologie. Ein Lehrbuch. Hogrefe Verlag. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2002): Synästhetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht. Universität Augsburg. 1. Aufl. Donauwörth: Auer.

Stepney, Stella A. (2001): Art therapy with students at risk. Introducing art therapy into an alternative learning environment for adolescents. Springfield, Ill.: C.C. Thomas.

Stöcker, Christian (2020): Das Experiment sind wir. München.

Störig, Hans Joachim (1969): Kleine Weltgeschichte der Philosophie. 2 Bände. Frankfurt am Main: Fischer (2).

Tenorth, Heinz-Elmar (1994): "Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wiss. Buchges (WB-Forum, 82).

Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle - Kritik und Begründungsversuche. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 51, S. 156–164.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Stichwort: "Grundbildung" und "Basiskompetenzen". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2), S. 169–182.

Tenorth, Heinz-Elmar (2005): Grundbildung - institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In: Margarete Götz (Hg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. 13. Jahrestagung der Kommission "Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; Tagungsband. 1. Aufl. Wiesbaden (Jahrbuch Grundschulforschung, 9), 17-20.

Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung - Beobachtungen aus der Distanz. Berlin, Heidelberg.

van Ackeren, Isabell; Klemm, Klaus (2019): 100 Jahre Grundschule – Soziale Chancengleichheit und kein Ende. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2), S. 399–414.

Vargas Llosa, Mario (2013): Alles Boulevard. Wer seine Kultur verliert, verliert sich selbst. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

Verdet, André (1978): Entretiens : Notes et écrits sur la peinture. Braque, Léger, Matisse, Picasso. Paris.

Weinberg, Johannes (1999): Bildungsprozesse im Wertewandel heute. Eine Problematik. In: Dietrich Hoffmann (Hg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim, S. 133–140.

Weiss, Bertram; Witte, Sebastian (2015): Persönlichkeit. Psychologie: Wie wir unsere Stärken entfalten. Online verfügbar unter <https://www.geo.de/magazine/geowissen/1001-rtkl-persoenlichkeit-psychologie-wie-wir-unsere-staerken-entfalten>, zuletzt geprüft am 31.10.2022.

Winsler, Adam; Gara, Taylor V.; Alegrado, Alenemie; Castro, Sonia; Tavassolie, Tanya (2020): Selection into, and academic benefits from, arts-related courses in middle school among low-income, ethnically diverse youth. In: Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts 14 (4), S. 415–432.

Wittgenstein, Ludwig (1989): Bemerkungen über die Farben. Über Gewißheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Werkausgabe, 8).

## **Anhang**

**Tabelle 1**

Tabelle 1: Übergreifende Bildungsbereiche in den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ der KMK

1970	1994	2015
Spracherziehung	Spracherziehung	Sprachbildung
	Heimatverbundenheit und Weltoffenheit	Interkulturelle Bildung
	Mathematische Erziehung Umgang mit Technik	MINT-Bildung
	Medienerziehung	Medienbildung
Bewegungserziehung	Bewegungserziehung	Gesundheitliche Bildung
Gestalten	Ästhetische Erziehung	Musisch-ästhetische Bildung
Natur- und Sachbegegnung	Umwelt und Gesundheit	Bildung für nachhaltige Entwicklung
	<i>(Wertorientierung und Werthaltungen werden unter „Inhalte grundlegender Bildung“ angesprochen)</i>	Wertebildung
	Fremdsprachenbegegnung	<i>(Fremdsprache ist nun Teil des Fächerkatalogs)</i>
Spielpflege		
Ausbildung sozialer Verhaltensformen		
Entwicklung kognitiver Fähigkeiten		

Tabelle 2

Tabelle 2: Vergleich der überfachlichen Bildungsziele ausgewählter Bundesländer mit denen der KMK in der Fassung vom 11.06.2015

KMK v. 11.06.2015	Bildungsplan Grundschule Hamburg 2011	Lehrplan Plus Bayern 2014	Rahmenplan 1-10 Berlin und Brandenburg 2022
Sprachbildung	<i>Ins Fachcurriculum integriert</i>	Sprachliche Bildung	Basiscurriculum Sprachbildung
Interkulturelle Bildung	Interkulturelle Erziehung	Interkulturelle Bildung	Interkulturelle Bildung und Erziehung
MINT-Bildung	<i>Ins Fachcurriculum integriert</i>	Technische Bildung	<i>Ins Fachcurriculum integriert</i>
Medienbildung	Medienerziehung	Medienbildung/Digitale Bildung	Basiscurriculum Medienbildung
Gesundheitliche Bildung	Gesundheitsförderung	Gesundheitsförderung	Gesundheitsförderung
Musisch-ästhetische Bildung		Kulturelle Bildung	Kulturelle Bildung
Bildung für nachhaltige Entwicklung	Globales Lernen Umwelterziehung	Bildung für nachhaltige Entwicklung (Umweltbildung, Globales Lernen)	Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen
Wertebildung		Werteerziehung	
			Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)
		Alltagskompetenz und Lebensökonomie	
	Berufsorientierung	Berufliche Orientierung (!)	Berufs- und Studienorientierung
	Sexualerziehung	Familien- und Sexualerziehung	Sexualerziehung/Bildung für sexuelle Selbstbestimmung
		Ökonomische Verbraucherbildung	Verbraucherbildung
	Sozial- und Rechtserziehung	Politische Bildung	Demokratiebildung
	Sozial-kommunikative Kompetenzen sind Teil der „überfachlichen Kompetenzen“	Soziales Lernen	Gewaltprävention
	Verkehrserziehung	Verkehrserziehung	Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung
			Europabildung in der Schule
			Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming)



## **Eigenständigkeitserklärung**

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Bamberg, 17.11.2022

(Unterschrift: Karin Divers-Trapp)