

Frederike Bartels
Marie-Christine Vierbuchen

Einführung in die Grundschul- pädagogik

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Autorinnen

Prof. Dr. Frederike Bartels, Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik, Universität Vechta.

Prof. Dr. Marie-Christine Vierbuchen, Professorin für Sonderpädagogik des Lernens, Universität Flensburg.

Frederike Bartels,
Marie-Christine Vierbuchen

Einführung in die Grundschulpädagogik

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-035697-9

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-035698-6

epub: ISBN 978-3-17-035699-3

Vorwort der Autorinnen

Die Grundschule ist ein Ort, an dem ein Kind viel Zeit seiner prägenden Lebensjahre verbringt. Sie ist nicht nur ein Ort fachlichen Lernens, sondern auch ein Raum, in dem sich das Kind gemeinsam mit anderen Kindern entwickelt und entfaltet. Die Akteur*innen (Peers, Lehrkräfte, Eltern, Schulleitung usw.) bereichern und prägen in vielfältiger Weise das Leben und Lernen. Die Erfahrungen im Unterricht, auf dem Pausenhof, auf Klassenfahrten, bei Festen oder in der Grundschulzeit entstandene Freundschaften können ebenso nachhaltig autobiographische Wirkungen entfalten wie ein Zeugnis, die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Lehrkraft oder indirekte und direkte Leistungszuschreibungen.

Das Lehren und Lernen in der Grundschule kann aus verschiedenen Blickwinkeln erzählt und auf unterschiedliche Weise berichtet und interpretiert werden. Die Grundschulpädagogik, als Theorie und Wissenschaft vom Lehren und Lernen in der Grundschule und als Profession, die Handlungswissen für die Praxis zur Verfügung stellt, greift die verschiedenen Perspektiven auf und bearbeitet diese reflexiv.

In diesem Buch wird in einführender Form von Aufgaben und Herausforderungen berichtet, von Spannungsverhältnissen konfligierender Ansprüche und Erwartungen zwischen Akteur*innen der Schule, Theorie, Praxis und Gesellschaft, und es wird versucht, die Komplexität der schulischen Praxis greifbar zu machen. Dabei muss auf manchmal unbefriedigende Weise (für die Autorinnen, aber gewiss auch für manche Leser*innen) die Fülle an Informationen reduziert werden, um das Feld zugänglich zu halten, Prioritäten zu setzen und die Leser*innenschaft nicht mit theoretischen Abhandlungen zu überfrachten, die ihrerseits oft nicht ohne weitere Erklärungen oder weitere Einordnung auskommen. Das Ziel des Lehrbuchs ist es, Vorschläge und Orientierung für den Schulalltag zu geben und das Handeln und Interaktionen im Klassenzimmer und im Erfahrungsraum Schule in einen Gesamtzusammenhang zu stellen. Es werden konkrete Handlungsstrategien vorgeschlagen, theoretische Verortungen vorgenommen sowie rechtliche Grundlagen erläutert.

Das Buch bietet zugleich zahlreiche reflexive Momente, in denen Leser*innen eigene Erfahrungen erinnern und mit objektivierbaren Erkenntnissen in Verbindung bringen können (gekennzeichnet jeweils als *Lernaktivität*). Was das Buch besonders auszeichnet, ist die Vielschichtigkeit und kooperative Expertise von Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik, die sich durch einen inklusiven Gedanken hervorhebt, so dass ein innovativer und trotzdem grundlegender Einblick in aktuelle Forschungserkenntnisse, Methoden und Entwicklungen, aber auch Chancen und Herausforderungen gelingt. Leitend ist ein Verständnis von

grundlegender inklusiver Bildung, das *allen* Kindern das Recht und den Zugang zu hochwertigen Bildungsangeboten ermöglicht, jedes einzelne Kind wahrnimmt und der Vielfalt der Lernenden gerecht wird, um mit ihnen gemeinsam über gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen nachzudenken, sie dabei zu unterstützen, ihre Potenziale zu erkennen und zu entwickeln und sie zugleich auf alltägliche Aufgaben vorzubereiten.

Bezugspunkt bildet immer das Kind mit seinen Entwicklungschancen, besonderen Herausforderungen, Risiken und Ressourcen und die angemessene Begleitung der Kinder sowohl als Individuen als auch innerhalb des komplexen sozialen Kontextes der Gruppe in dieser (bildungs)bedeutsamen dynamischen Phase. Den Bildungsauftrag der Grundschule zu erfüllen, kindgerecht gleichberechtigte Teilhabe und die Entwicklung von Fähigkeiten zur Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben zu fördern (Einsiedler, 2011), ist ein hoher Anspruch, der nicht alleine durch Lehrkräfte und die Schulleitung bewältigt werden kann. Es ist ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag, der die Bereitstellung entwicklungsfördernder Rahmenbedingungen und Kooperationen mit anderen Professionen und Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen erfordert. Auf der Mikroebene des Unterrichtsgeschehens, in welcher der gesellschaftliche Auftrag der Grundschule in konkrete Handlungen und Aktionen umgesetzt werden muss, liegt es jedoch in erster Linie in der Verantwortung der Lehrkräfte, die gesellschaftlichen Ansprüche und die Ansprüche des Kindes zu erfüllen.

Das setzt aufgrund der Besonderheit der Zielgruppe der Lerner*innen (Stichworte: Heterogenität; Kindgemäßheit), gesellschaftlicher Entwicklungen und der institutionellen Verortung der Grundschule als erste Stufe im Bildungswesen bei Grundschullehrkräften ein facettenreiches, fundiertes Wissen, besondere Fähigkeiten zur Umsetzung von Konzepten und günstige Einstellungen voraus.

Im Buch finden nicht nur (angehende) Lehrkräfte und Schulleitungen, sondern auch andere Akteur*innen, die Grundschulkinder auf ihrem Weg begleiten, die passenden Grundlagen und wichtige Aspekte zur erfolgreichen Umsetzung. Das Ziel dieses einführenden Lehrbuchs ist es, aus grundschul-, allgemein- und sonderpädagogischer Perspektive den Grundstein für den Erwerb verschiedener Facetten von Handlungskompetenz zu legen.

Zum Aufbau des Buches

Im 1. Kapitel (► Kap. 1) werden institutionelle Rahmenbedingungen grundschulpädagogischer Arbeit thematisiert und zentrale Begrifflichkeiten erläutert. Dazu zählt zum einen eine Darstellung von äußeren Erscheinungsformen, Zahlen und Fakten gegenwärtiger Situation der Grundschulen in Deutschland, deren Kenntnis unerlässlich ist. Zudem werden im ersten Kapitel das Grundschulkind als Anlass und Hauptakteur*in des Buches kurz dargestellt, ebenso wie die Lehrkraft, an deren Handeln das Buch ausgerichtet ist.

Kapitel 2 (► Kap. 2) stellt grundlegende Konzepte der Grundschule vor: Hier werden Aspekte wie Grundlegende Bildung, Kindgemäßheit, Heterogenität und Homogenität, Inklusive Bildung, Diagnostik und Förderung, Differenzierung sowie Anschlussfähigkeit eingeführt, auf die im weiteren Verlauf des Buches immer wieder Bezug genommen wird und die eine tragende Rolle im Verständnis und der Ausgestaltung der Grundschule besitzen.

Das 3. Kapitel (► Kap. 3) informiert überblicksartig über die Entstehung der Grundschule im historischen Verlauf und versucht, verschiedene Strömungen und Entwicklungen seit der Volksschule zu skizzieren. Hier kommen verschiedene Aspekte zum Tragen, u. a. auch die spezifischen Entwicklungen von Ost- und Westdeutschland, bis hin zur heutigen Situation, der inklusiven Grundschule.

Die Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin wird in Kapitel 4 (► Kap. 4) betrachtet. Deren Entwicklung setzte zeitversetzt ein, trug aber auf vielfältige Weise durch ihre Akteur*innen, Forschungen und Gründung von Kommunikationsnetzwerken zum gegenwärtigen Selbstverständnis der Disziplin und Institution bei.

Ein weiteres Augenmerk wird auf die Organisation (Kapitel 5) (► Kap. 5) gerichtet, z. B. auf die Schulentwicklung und der Schulleitung als Akteur*in, die aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen und rechtlicher Praxis im Zuge inklusiver Schulentwicklung an Bedeutung gewonnen hat. Jahrgangübergreifendes Lernen sowie die Ganztagschule und mehrstufige Systeme sind weitere organisatorische Konzepte und Begrifflichkeiten, die in der Grundschule eine Perspektive der Entwicklung bieten.

Keine Grundschule ohne eine Einbettung in kooperative Zusammenhänge (Kapitel 6) (► Kap. 6). Ausgewählte Aspekte der Kooperation, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern, und auch innerschulische Kooperationen innerhalb multiprofessioneller Teams und Co-Teaching sind aus der Schullandschaft nicht mehr wegzudenken und spielen gerade im Kontext inklusiver Schulentwicklung eine immer bedeutendere Rolle.

Das 7. Kapitel (► Kap. 7) nimmt vorschulische Bedingungen, Aufgaben und Herausforderungen in den Blick, die direkt mit der Ausgestaltung und der Aufgabe der Grundschule korrelieren. Institutionelle Entwicklungslinien, Sprachstandserhebungen als Schlüsselstrategie im Kontext der Unterstützung und Chancengerechtigkeit sowie die Transition werden begründet und beschrieben.

Als logische Konsequenz folgt Kapitel 8 (► Kap. 8), welches den Übergang in die Schule und die Gestaltung des Schulanfangs in den Mittelpunkt stellt und weiterführende Perspektiven aufzeigt. Schulbereitschaft und Vorläuferfertigkeiten als bedeutsame Aspekte des Lernens, die ein Kind in die Schule mitbringt und die ausschlaggebend sind für die Anknüpfung im Grundschulunterricht.

Ein Kernkapitel dieses Buches ist Kapitel 9 (► Kap. 9), in dem Kompetenzen entwickeln als Rahmung dient. Es werden Entwicklung, Stolpersteine und Diagnose- und Fördermöglichkeiten verschiedener zu entwickelnder Kompetenzen für alle Kinder aufgezeigt. Schriftspracherwerb, mathematische Basiskompetenzen, sozial-emotionale Kompetenzen, das Lernen lernen sowie Selbstkonzept und Motivation spielen in der Grundschulzeit eine wichtige Rolle. Über diese Ent-

wicklungen und darauf bezogene Handlungsstrategien sollte jede Lehrkraft Basiskenntnisse besitzen, denn sie sind auch fachübergreifend bedeutsam.

Das 10. Kapitel (► Kap. 10) gibt einen Überblick über verschiedene sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe und über Hochbegabung. Diese Einführung kann jeweils nur sehr schmal gehaltene Einblicke geben, die jedoch für Grundschullehrkräfte in der inklusiven Schule eine wichtige Information bedeuten.

Ein weiteres Kernkapitel ist das 11. Kapitel (► Kap. 11), die Gestaltung inklusiven Unterrichts. Die übergreifende Frage: Wie kann inklusiver Unterricht gelingen? Welche Aspekte sind zu beachten? Hier spielt Grundlagenwissen zur Gestaltung verschiedener Lehr-Lernsettings ebenso wie zu Methoden und Medien eine Rolle. Die Basisdimensionen von Unterricht sind die als am wirksamsten identifizierten Gestaltungsmerkmale. Abschließend wird in diesem Kapitel ein Blick auf Schulleistungen und deren Bedeutung in Schule, aber auch für Schulentwicklung in Deutschland geworfen.

Das abschließende Kapitel ist passend dem Abschluss der Grundschule gewidmet. Kapitel 12 (► Kap. 12) thematisiert den Übergang in die Sekundarstufe, der jedoch lange vor dem Abschluss der Grundschulzeit in Betracht gezogen werden muss, da mit dem Erfolg der Vorbereitung dieses Übergangs auch der weitere Bildungserfolg der einzelnen Schüler*innen eng verbunden ist.

Das Buch informiert über ein breites Spektrum an Themen und versucht in Kapitel 13 (► Kap. 13) eine gemeinsame Konklusion in Form von Thesen, in denen sich die Bedeutsamkeit der einzelnen Akteur*innen und die Relevanz der Themen für die zukünftige gelingende Gestaltung inklusiver Grundschulen widerspiegeln soll. Zur Aktivierung befinden sich verschiedene Lernaktivitäten innerhalb der Kapitel. Zudem werden am Ende jedes Kapitels weiterführende Literaturangaben aufgeführt (die sich nicht mehr zusätzlich im Gesamtliteraturverzeichnis finden).

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Autorinnen	5
Zum Aufbau des Buches	6
1 Die Grundschule – eine erste Orientierung	13
1.1 Die Grundschule im System	13
1.1.1 Die Grundschule als Institution	14
1.1.2 Schul- und Unterrichtsorganisation	15
1.2 Das Grundschulkind	18
1.3 Die Grundschullehrkraft	20
1.3.1 Der Beruf	20
1.3.2 Lehrkräfteausbildung und Profil	22
1.4 Zusammenfassung	26
2 Grundkonzepte der Grundschulpädagogik	27
2.1 Grundlegende Bildung	27
2.2 Kindgemäßheit	32
2.3 Heterogenität und Homogenität	35
2.4 Inklusive Bildung	37
2.5 Diagnostik und Förderung	43
2.6 Differenzierung	45
2.7 Anschlussfähigkeit	47
2.8 Zusammenfassung	49
3 Geschichte der Grundschule	51
3.1 Von der Volksschule zur Weimarer Grundschule	51
3.2 Grundschule im Nationalsozialismus	59
3.4 Die Grundschule zwischen 1945 und 1990	60
3.4.1 Entwicklungen in Westdeutschland	60
3.4.2 Entwicklungen in Ostdeutschland	63
3.5 Die Grundschule nach 1990	65
3.5 Die inklusive Grundschule – Gegenwart und Zukunft	67
3.6 Zusammenfassung	73
4 Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin	75
4.1 Institutionelle Verortung	76
4.2 Grundschulpädagogische Kommunikationsnetzwerke	78
4.3 Grundschulforschung	79

4.3.1	Selbstverständnis der Grundschulpädagogik	79
4.3.2	Forschungsschwerpunkte	80
4.3.3	Wissenschaftstheoretische Überlegungen	81
4.3.4	Forschungszugänge	85
4.4	Sozialisierung und Ausbildung des Nachwuchses	91
4.5	Zusammenfassung	93
5	Organisation	94
5.1	Schulentwicklung	94
5.1.1	Ansätze der Schulentwicklung	95
5.1.2	Schulleitung	97
5.2	Jahrgangübergreifendes Lernen	100
5.2.1	Organisationsformen	101
5.2.2	Implementation und Wirkung von JüL	103
5.3	Ganztags(grund)schule	105
5.3.1	Geschichte	105
5.3.2	Organisation und Gestaltung	106
5.4	Mehrstufige Systeme	109
5.4.1	Response to Intervention	109
5.4.2	School-Wide-Positive-Behavior Support	111
5.4.3	Kritische Betrachtung mehrstufiger Systeme	112
5.5	Zusammenfassung	114
6	Kooperation	115
6.1	Eltern	115
6.1.1	Perspektiven von Eltern und Lehrkräften	116
6.1.2	Grundlagen der Zusammenarbeit	117
6.2	Innerschulische Kooperation	123
6.2.1	Grundlegendes	123
6.2.2	Multiprofessionelle Teams	125
6.2.3	Co-Teaching	126
6.3	Zusammenfassung	130
7	Vorschulische Bedingungen, Aufgaben und Entwicklungen	132
7.1	Institutionelle Entwicklungslinien – Kindergarten und Grundschule	132
7.2	Sprachstandsfeststellung	141
7.3	Zusammenfassung	144
8	Der Übergang in die Schule	146
8.1	Einschulungssituation und Diagnostik am Schulanfang	146
8.2	Schulbereitschaft und Vorläuferfertigkeiten	152
8.2.1	Bereichsspezifische Vorläuferfertigkeiten	153
8.2.2	Bereichsübergreifende Vorläuferfähigkeiten – Exekutive Funktionen	156
8.3	Schulanfang (gestalten)	158

8.3.1	Anfangsunterricht	159
8.3.2	Spielendes Lernen und lernendes Spielen	163
8.4	Zusammenfassung	164
9	Kompetenzen entwickeln	166
9.1	Schriftspracherwerb	166
9.1.1	Entwicklungen und Voraussetzungen am Schulanfang	166
9.1.2	Diagnostik und Förderung	171
9.2	Mathematisches Lernen	173
9.2.1	Entwicklung der Fertigkeiten	173
9.2.2	Diagnostik und Förderung	176
9.3	Lernen lernen	177
9.3.1	Begriffsbestimmung	178
9.3.2	Entwicklung und Einflussfaktoren	182
9.3.3	Diagnostik und Förderung	182
9.4	Sozial-emotionales Lernen	184
9.4.1	Begriffsbestimmung	184
9.4.2	Entwicklung	185
9.4.3	Diagnostik und Förderverfahren	187
9.5	Selbstkonzept und Motivation	189
9.5.1	Begriffsbestimmung	190
9.5.2	Entwicklung und Einflussfaktoren	193
9.5.3	Diagnostik und Förderung	195
9.6	Zusammenfassung	197
10	(Sonder-)pädagogische Unterstützungsbedarfe	200
10.1	Lernen	202
10.2	Emotional-soziale Entwicklung	206
10.3	Geistige Entwicklung	209
10.4	Autismus	211
10.5	Körperlich-motorische Entwicklung	213
10.6	Sprache	216
10.7	Hören und Kommunikation	219
10.8	Sehen	222
10.9	Hochbegabung	224
10.10	Zusammenfassung	227
11	Gestaltung inklusiven Unterrichts	228
11.1	Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen	229
11.1.1	Lernen und Lehren im Behaviorismus	230
11.1.2	Lernen und Lehren im Kognitiven Paradigma	231
11.1.3	Lernen und Lehren im Konstruktivistischen Paradigma	234

11.2	Lernwirksamer Unterricht – Perspektiven der Allgemeinen Didaktik und Lehr-Lernforschung	237
	11.2.1 Die Allgemeine Didaktik	237
	11.2.2 Lehr-Lernforschung	238
11.3	Basisdimensionen der Unterrichtsqualität	240
	11.3.1 Klassenführung	241
	11.3.2 Kognitive Aktivierung	245
	11.3.3 Konstruktive Unterstützung	247
11.4	Methoden	250
	11.4.1 Direkte Instruktion	251
	11.4.2 Kooperatives Lernen	252
	11.4.3 Offener Unterricht	256
11.5	Medien	259
	11.5.1 Begriffsklärung und Einordnung	259
	11.5.2 Digitale Medien und Medienkompetenz	262
11.6	Schulleistungen	264
	11.6.1 Makroebene	265
	11.6.2 Mikroebene	271
11.7	Zusammenfassung	275
12	Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe	277
	12.1 Bedingungen und Aufgaben	277
	12.2 Empirische Befunde	281
	12.3 Zusammenfassung	283
13	Konklusion	285
14	Literatur	286

1 Die Grundschule – eine erste Orientierung

Dieses erste Kapitel ist als eine Art Ausblick zu verstehen. Für einen Einstieg in das komplexe Themenfeld der Grundschule als Institution und in das Zusammenspiel der verschiedenen Akteur*innen innerhalb des Systems trägt dieses Kapitel zentrale Fakten zum Auftrag der Grundschule als erste Schulstufe im Pflichtschulsystem und zur aktuellen Grundschulsituation in Deutschland zusammen. Darüber hinaus werden die zwei zentralen Figuren innerhalb des Systems einführend betrachtet: Das Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen, das auch innerhalb des Buches die zentrale Rolle einnimmt, sowie die Lehrkraft, die auf Mikroebene der Unterrichtsgestaltung die höchste Bedeutung für das Lernen des Einzelnen hat (Hattie, 2009).

1.1 Die Grundschule im System

Der Bildungsauftrag der Grundschule ist leitend für das Lehren und Lernen in der Grundschule. Die besonderen Aufgaben, die sich aus der Position der Grundschule im deutschen Bildungswesen und dem Adressat*innenkreis ergeben, können in Anlehnung an Schorch (2007) wie folgt skizziert werden:

Die Grundschule ist die erste Schule.

Aufgrund ihrer Position im deutschen Bildungswesen erfüllt die Grundschule eine besondere Funktion. Basierend auf den Vorerfahrungen der Kinder und mit Blick auf nachfolgende Bildungsinstitutionen sind Bildungsprozesse anschlussfähig zu gestalten.

Die Grundschule ist eine Schule für alle.

Aufgrund der unausgelesenen Schüler*innenschaft bewegt sie sich ständig im Spannungsfeld von Förderung und Selektion, von Individualisierung und Egalisierung.

Die Grundschule hat Grundlegende Bildung zu vermitteln.

Dazu zählt neben der Vermittlung elementarer Basiskompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) insbesondere eine Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung (soziale, emotionale, motivationale Aspekte). In ersterem manifestiert sich insbe-

sondere der gesellschaftliche Auftrag der Grundschule. Die Heranwachsenden sind in Kulturtechniken einzuführen (Enkulturation), um an der Reproduktion der Gesellschaft mitzuwirken und ihnen zugleich die Partizipation und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Sie ist neben dem Förderschulwesen die einzige Schulstufe, welche Grundlegende Bildung als Kernprinzip verfolgt, wengleich sich die beiden Schulformen in ihrer Interpretation grundlegender Bildung unterscheiden (Vogt, 2019a).

Die Grundschule ist eine kindgemäße Schule.

Adressat von Bildungs- und Erziehungsangeboten in der Grundschule ist das Kind. Mit Kindgemäßheit ist der Anspruch verbunden, die Interessen des Kindes zu wahren und auf die Verantwortung der Gesellschaft gegenüber kindlichen Bedürfnissen unter Berücksichtigung von Entwicklungsmöglichkeiten und -bedingungen aufmerksam zu machen. Das Konzept der Kindgemäßheit stellt implizit ein Gegengewicht zur Vermittlung Grundlegender Bildung dar, welches eher die ökonomischen Interessen der Gesellschaft vertritt und über die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken legitimiert.

1.1.1 Die Grundschule als Institution

Laut Statistischem Bundesamt (2018, S. 36) ist im Schuljahr 2016/17 fast jede zweite Schule in Deutschland eine Grundschule. Die finanziellen Ausgaben je Kopf sind im Vergleich zu den anderen Schularten jedoch am geringsten (pro Kopf 6.000 EUR) (ebd., 2018, S. 46). Die lokale Grundschulsituation ist höchst divers und wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst: demographischer Wandel, bildungspolitische Entscheidungen, sozialräumliche Lage, gewachsene Strukturen und elterliches Wahlverhalten (Miller, 2019). Es lässt sich feststellen, dass zwischen 2008 und 2018 trotz wachsender Schüler*innenzahlen Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft vermehrt geschlossen oder zusammengelegt werden, während der Anteil an Privatschulen im gleichen Zeitraum wächst (ebd., S. 49). Die steigende Anzahl an Privatschulen lässt sich u. a. auf elterliche Schulwahlentscheidungen zurückführen, die zum Teil stark von Überzeugungen über heterogene Schüler*innengruppen und angenommenen pädagogisch-didaktischen Qualitätseinbußen an öffentlichen Grundschulen beeinflusst scheinen. Von Schulschließungen ist eher der ländliche Raum betroffen. Da die Versorgung mit schulischen Angeboten Aufgabe des Staates ist, in Deutschland also der Kultusministerien als oberste Schulaufsichtsbehörden, werden zum Teil auch Schulen in öffentlicher Trägerschaft mit geringer Schüler*innenzahl in ländlichen Regionen aufrechterhalten, was wiederum die Organisation von Unterricht und die Arbeit der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen beeinflusst.

Ein Unterschied in der Grundschulsituation besteht zwischen den Stadtstaaten (Hamburg, Berlin, Bremen) und den ostdeutschen Flächenländern. In letzteren gibt es insgesamt weniger Grundschulen und sie sind in der Regel bezogen auf die Gesamtschüler*innenschaft eher klein (< 200 Kinder), wohingegen in städtischen Ballungsgebieten eine wohnortnahe Versorgung eher möglich ist und die Grundschulen größer sind (> 200 Kinder). Eine Grundschule mit zahlenmäßig

geringer Schüler*innenschaft bedeutet, dass sich ähnliche Aufgaben und Tätigkeiten auf wenigen Schultern verteilen und die Arbeitsbelastung des Einzelnen demnach höher ist (Raggl, 2020). Ein kleineres Kollegium sowie die Notwendigkeit, in jahrgangsübergreifenden Klassen zu unterrichten, stellen sowohl die Lehrkräfte als auch die Leitungen der Grundschulen vor besondere Herausforderungen. Im deutschsprachigen Raum haben die Schulleitungen neben einer weiterhin hohen Unterrichtsverpflichtung pädagogische Leitungsaufgaben und administrative Verpflichtungen, die aus Bildungspolitik, -administration und -verwaltung an sie herangetragen werden. Den Schulentwicklungsaufgaben ausreichend nachkommen zu können und die Schwierigkeit, professionelle Distanz zu lokal situativen Situationen zu wahren (ebd.) beeinflussen die Arbeit der Schulleiter*innen. Zugleich kann aus einer Notwendigkeit auch ein Motor für pädagogische Innovation werden (Budde, 2007). Kleine Grundschulen können durch An- und Einbindung regionaler, lokaler Akteur*innen, wie Vereinen, zu wichtigen Bildungs- und Begegnungsstätten werden (Raggl, 2020).

Lernaktivität

Machen Sie sich auf der Internetseite der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) mit den Suchmasken zu den Rechtsvorschriften/Lehrplänen in Ihrem Bundesland vertraut. Welche weiteren Informationen zu den formalen Vorgaben zum Unterricht in der Grundschule lassen sich über das Portal finden?

1.1.2 Schul- und Unterrichtsorganisation

Schulorganisatorisch umfasst die Grundschule in 14 von 16 Bundesländern gegenwärtig die Jahrgänge 1 bis 4. Eine Ausnahme bilden die Bundesländer Brandenburg und Berlin. Hier lernen die Grundschul Kinder für die Dauer von sechs Jahren gemeinsam (vgl. Abb. 1).

Überwiegend besuchen die Kinder in altersabhängigen Jahrgangsstufen den Unterricht. In einzelnen Bundesländern existieren allerdings Modelle jahrgangsübergreifenden Lernens, so dass die Jahrgangsstufen 1 bis 2 oder 1 bis 4 gemeinsam unterrichtet werden (► Kap. 5.2 Jahrgangsübergreifendes Lernen). Besucht wird in der Regel die wohnortnächste Grundschule. In den meisten Bundesländern und Regionen gibt es festgelegte Grundschulbezirke. In einigen Bundesländern (u. a. in Regionen Nordrhein-Westfalens, Niedersachsens und Schleswig-Holsteins) können Eltern ihre Kinder auf Wunsch auch an einer konfessionsgebundenen (katholischen, evangelischen) Grundschule (sog. Bekenntnisgrundschulen) anmelden bzw. haben das Recht auf Antrag zur Gründung einer konfessionsgebundenen Grundschule. Dieses Anrecht ist ein Überbleibsel aus Zeiten vor der offiziellen Gründung der Grundschule, das bis heute Zündstoff für Diskussionen über den chancengleichen und -gerechten Zugang zu Bildung und über Selektionsmechanismen liefert. Seit der Ratifizierung der UN-Behin-

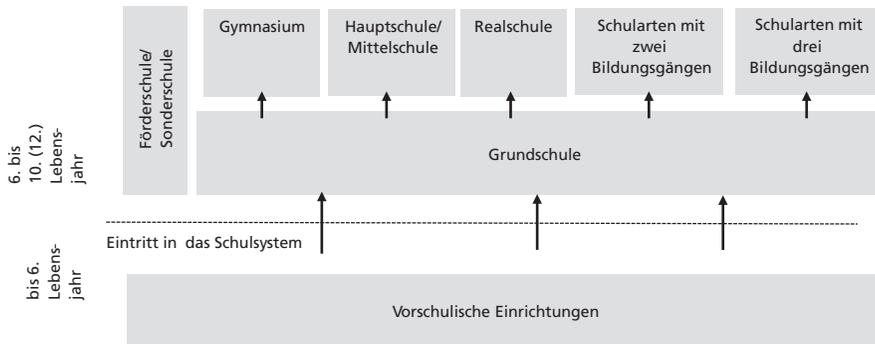


Abb. 1: Die Grundschule im deutschen Bildungswesen

derntenrechtskonvention im Jahr 2009 besuchen auch Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zunehmend allgemeine Schulen. Von den insgesamt knapp drei Millionen Kindern im Grundschulalter haben im Schuljahr 2019/20 95.190 Kinder einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Der größte Anteil von Schüler*innen im Grundschulalter mit diagnostiziertem Unterstützungsbedarf benötigt Unterstützung im Bereich Lernen, gefolgt von der Gruppe von Schüler*innen, die Unterstützung im Bereich soziale und emotionale Entwicklung erhalten. Es existieren in Deutschland aber weiterhin parallel zur Grundschule sonderpädagogische Schulen, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden. Je nach Bundesland und Landesrecht werden diese Einrichtungen unterschiedlich bezeichnet (z. B. Förderschulen, Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, Sonderschulen). Die sonderpädagogischen Schulen gibt es mit unterschiedlichen Schwerpunkten: Lernen, Emotional-Soziale Entwicklung, Sehen, Hören und Kommunikation, Sprache, Körperlich-Motorische Entwicklung und Geistige Entwicklung (► Kap. 10 (Sonder-)pädagogische Unterstützungsbedarfe). Ein Anteil von 12 % der Gesamtschüler*innenschaft der Grundschule ist ausländischer Herkunft (Statistisches Bundesamt, 2019). Der Anteil der unter Sechsjährigen mit Zuwanderungshintergrund ist in den vergangenen Jahren stetig gestiegen, wobei die Verteilung auf städtische Regionen (60 %) und Regionen mit Verstärkungsansatz (27 %) und ländliche Regionen (13 %) sehr unterschiedlich ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 27). Diese Entwicklungen wirken in verschiedener Hinsicht auf die lokalen Bedarfe und Aufgaben der Grundschule, sind doch im Zuge inklusiver Schulentwicklung vermehrt die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen und Lehrkräfte entsprechend zu qualifizieren.

Die Schulpflicht beginnt in Deutschland im Alter von sechs Jahren. Ob ein Kind fristgemäß, vorzeitig oder verspätet eingeschult wird und welche Schule es besuchen wird, hängt von einer Reihe von Entscheidungen ab, die zum Teil in elterlicher, schulischer, aber auch amtsärztlicher Hand liegen (► Kap. 8.3 Schulreife – Schulfähigkeit – Schulbereitschaft).

Im ersten und zweiten Schuljahr der Grundschule haben die Kinder zwischen 20 und 22 Unterrichtsstunden pro Woche und werden systematisch an organi-

sierte Formen des Lernens herangeführt. Sie lernen Arbeitsformen und -techniken kennen, entwickeln motorische und soziale Fähigkeiten weiter, entfalten ein verstärktes Bewusstsein für ihre Ich-Kompetenz (Selbstkonzeptentwicklung) und erwerben basale Kenntnisse im Schreiben, Rechnen und Lesen. In der Regel ist der Unterricht in den ersten beiden Schuljahren als Erst- bzw. Anfangsunterricht konzipiert (► Kap. 8.4). Auch in der Außendarstellung wird dieser bewusst von vielen Grundschulen nicht über die Ausweisung einzelner Fachstunden in den Zeittafeln spezifiziert, sondern als Erstunterricht bezeichnet. Dieser impliziert u. a. die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht.

Lernaktivität

Recherchieren Sie unter Eurydice (dem Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa) zur Organisation von Grundschule in anderen Ländern. Vergleichen Sie den Umfang unterrichteter Wochenstunden und die Stundentafeln in den Klassenstufen 1 bis 4 (bzw. 6). Wo finden Sie Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede?

Ab der dritten Jahrgangsstufe steigt die Zahl der Unterrichtsstunden auf bis zu 27 Stunden (Eurydice, 2019). Unterricht erhalten Grundschul Kinder in den folgenden Fächern:

- Deutsch
- Mathematik
- Sachunterricht
- Fremdsprache
- Kunst
- Werken/Textiles Gestalten
- Musik
- Sport
- Religion bzw. Ethik

In der Regel gilt in der Grundschule ein Klassenlehrkraft-Prinzip. Historisch begründet sich dieses einerseits in der engen Verflechtung von Unterricht und Erziehung. Den Kindern durch stabile Beziehungen Verlässlichkeit zu bieten, durch Kenntnisse der individuellen Bedürfnisse besser auf die Kinder eingehen zu können und ihnen durch feste Strukturen und Organisationsformen das Einleben in den Schulalltag zu erleichtern, sind leitende Vorstellungen zum Klassenlehrkraft-Prinzip. Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Verhalten (sozial-emotionale Entwicklung) können z. B. über die Gestaltung einer verbindlichen und zuverlässigen positiven Beziehung zur Lehrkraft deutlich bessere Entwicklungen durchlaufen (Bolz, 2021). Klassenlehrkräfte unterrichten daher in der Regel auch Fächer, die sie nicht studiert haben, und übernehmen vielfältige organisatorisch-administrative Aufgaben. Sie haben demnach auch eine ordnende Funktion (Schratz, 2005), die für einen reibungslosen Ablauf des Schullebens essentiell ist. Es gibt durchaus

Stimmen, welche die dadurch möglicherweise strukturell erzeugte Fachfremdheit kritisieren (vgl. hierzu Lagies, 2020). Zugleich ermöglicht das Prinzip aber auch eine fächerübergreifende Unterrichtsplanung, unterstützt die Projektarbeit und bedient die Ausrichtung auf ein gesamtheitliches Lernkonzept, das im Anfangsunterricht von einer kindgerechten Gestaltung des Unterrichts ausgeht und auf damit verbundene Lernziele abzielt.

1.2 Das Grundschulkind

»Es ist gewiss, dass wir in unserer modernen Welt besser für unsere Kinder sorgen können, als wir es jetzt tun. Es gibt keine Entschuldigung dafür, den Kindern eine gute Kindheit vorzuenthalten, in der sie ihre Fähigkeiten voll entfalten können« (Nelson Mandela).

Nach der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen ist ein Kind, wer das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht hat. In Deutschland wird als Kind bezeichnet, wer noch nicht das 14. Lebensjahr vollendet hat (Sozialgesetzbuch (SGB) 8, § 7, Abs. 1). Die Grundschule ist demnach eine reine Kinderschule. Menschenrechtlich begründet hat jedes Kind das Recht auf Bildung, unabhängig davon, wo es herkommt, aus welchen ökonomischen Verhältnissen es stammt, welche Religion es hat, wo es aufwächst und welche individuellen Voraussetzungen (biologisch, kognitiv, sozial-emotional) es mitbringt. Dieser rechtliche Tatbestand ist in den 41 Artikeln der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (20. November 1989) grundgelegt und gilt weltweit und uneingeschränkt für alle Kinder auf dieser Erde. Deutschland hat den Vertrag im Jahr 1992 ratifiziert, also mit der Unterzeichnung rechtlich verbindlich erklärt, die Rechte der Kinder, einschließlich damit verbundener Maßnahmen des völkerrechtlichen Vertrags, zu unterstützen und zu fördern. Bisher haben die Kinderrechte lediglich den Rang eines einfachen Bundesgesetzes. Dennoch sind ihre Gültigkeit und Einhaltung von besonderem Interesse. Das Wohl des Kindes ist in jeder Institution, in allen Zusammenhängen vorrangig zu behandeln und zu beachten (Art. 3).

Ist man in der Grundschule tätig, setzt man sich daher zwangsläufig mit Fragen auseinander, die das Wohl, die Interessen und die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes, das Kindsein und die Kindheit betreffen. In der wissenschaftlichen Literatur lassen sich verschiedene Annäherungsversuche an diese Themenbereiche ausmachen. Diese bieten für das Lehren und Lernen in der Grundschule unterschiedliche Perspektiven an.

Aus *entwicklungspsychologischer Perspektive* wird die Kindheit als eine besonders bildsame Phase betrachtet, in der sich viele Entwicklungsschritte beschleunigt vollziehen. Jedes Kind wird als Wesen betrachtet, das in dieser Phase auf Unterstützung angewiesen ist. Entwicklungspsychologische und lernpsychologische Perspektiven helfen sorgfältig zu prüfen und einzuordnen, inwiefern Angebote den Möglichkeiten des Kindes entsprechen und adressatengerecht sind. Das um-

fasst die Prüfung von Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern im Grundschulalter.

Aus *anthropologischer Sicht* steht das Kind als menschliches Wesen im Mittelpunkt und das, was das Kind als ›Kind‹ ausmacht. Begründungslinien für eine Sicht auf das Kind werden vielfach aus Ansätzen reformpädagogischer Strömungen gezogen. Diese Sichtweise ermöglicht, die Aufgaben und Funktionen der Akteur*innen im Kontext von Erziehung und Bildung zu reflektieren. Mit Blick auf das Kind geht es speziell um Erwartungen um Sollens-Vorstellungen (normative Setzungen), welche bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele und -praktiken in Schule und Unterricht begründen und legitimieren. Eine sorgfältige Reflexion von gesellschaftlich weithin akzeptierten Anforderungen und Erwartungen an die Akteur*innen ist für eine Bewusstwerdung von Voreingenommenheiten und sozio-kulturell geprägten Erwartungshaltungen speziell gegenüber den Kindern notwendig.

Die *sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektive* verhilft dazu, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu antizipieren, die auf das Kind, die schulischen Handlungen und Aktionen einwirken, das heißt akteursspezifische Erwartungen und Möglichkeiten nicht als naturgegeben hinzunehmen (z. B. Schulbereitschaft als ausschließlich kindbezogene Bringschuld), sondern unter dem Aspekt der Einflussmöglichkeit exogener (äußerer) Faktoren zu betrachten.

Eine *didaktische Perspektive* (allgemein- und fachdidaktische) versucht unter dem Vermittlungsaspekt, die verschiedenen Momente (Themen/Inhalte, Ziele, Methoden, Medien; sozio-kulturelle, anthropogene Voraussetzungen), die im Unterricht zusammenkommen, zu bündeln und aufeinander zu beziehen. Sie stellt Fragen an die Möglichkeiten adressat*innengerechter Planung und Gestaltung des Grundschulunterrichts, der begründeten Auswahl von Inhalten und Zielen (multikriterial; kurz-, mittel-, langfristig) und die verschiedenen Gestaltungspraktiken (u. a. Differenzierung, Problemorientiertes Lernen, Kooperatives Lernen) und mögliche Erfahrungs- und Repräsentationsformen (u. a. Medien), die dafür zur Verfügung stehen (Peterßen, 2000).

Jede Perspektive ist gleichermaßen von Bedeutung, um reflektiertes Handeln in der Schule zu ermöglichen. Sie sind eng verzahnt und abhängig voneinander. Da Grundschulunterricht einen gesellschaftlichen Auftrag verfolgt, der sowohl Erwartungen an das Kind formuliert als auch Erwartungen des Kindes an die Gesellschaft enthält, ist es als Lehrkraft notwendig, sich damit auseinanderzusetzen, was Kinder leisten können, was Kinder leisten sollen und unter welchen Bedingungen sie etwas zu leisten haben. Ziel ist, das einzelne Kind mit seinen Besonderheiten zu erkennen, wertzuschätzen und zu reflektieren, wie es in der Gruppe gut darin unterstützt werden kann, sich als Persönlichkeit zu entfalten, wie es gelingen kann unter den gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen, sich fachlich, sozial, emotional und auf personaler Ebene möglichst positiv zu entwickeln, um für sich selbst sorgen zu können und sich zugleich der Gesellschaft verpflichtet zu fühlen.

1.3 Die Grundschullehrkraft

Die Lehrkraft hat im unmittelbaren Unterrichtskontext und für das Lernen der Schüler*innen die wichtigste Position. Die Tätigkeitsfelder und Anforderungen an die Grundschullehrkräfte und die Bedingungen unter denen sie arbeiten, sind in den vergangenen Jahrzehnten immer komplexer und anspruchsvoller geworden: Globalisierung, Digitalisierung, Internationalisierung und gesteigerte Migrationsbewegungen und damit verbundene *birth-place diversity* (Geburtsortvielfalt) wirken in verschiedener Hinsicht auf die Berufstätigkeit ein. Die Entwicklungen setzen vielfältige, komplexe Wissensbestände und die Fähigkeiten des Umgangs mit neuen Erkenntnissen, Technologien und gesellschaftlichen Faktoren voraus. Neben dem Kerngeschäft, dem Unterrichten, müssen Lehrkräfte in der Lage sein, im Team zu arbeiten, zu kooperieren (u. a. mit Familien, Sonderpädagog*innen und anderen pädagogischen Fachkräften), zu beraten sowie ihre Professionalisierung voranzubringen. In zeitlich-historischer Perspektive lassen sich in der Gegenwart neue berufliche Anforderungen und Differenzlinien in den Ausbildungsstrukturen identifizieren. Es bestehen jedoch auch Kontinuitäten, etwa hinsichtlich der Aufgabenfelder von Grundschullehrkräften, die sich aus dem Bildungsauftrag der Grundschule und der Stellung der Institution im deutschen Bildungswesen ergeben.

1.3.1 Der Beruf

Europaweit arbeiten ca. 2 Millionen Lehrkräfte an einer Grundschule (Eurostat, 2021). In Deutschland sind es etwa 240.000 Grundschullehrer*innen. 86,8 % davon sind weiblich. Etwas mehr als die Hälfte des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals in der Grundschule in Deutschland arbeitet in Teilzeit (52 %). Damit liegt der Anteil im innereuropäischen Vergleich deutlich höher als in anderen Ländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die Unterrichtszeit für Lehrer*innen an der Grundschule variiert zwischen einer minimalen Verpflichtung von 27 (Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) und maximalen Verpflichtung von 28,5 Pflichtstunden pro Woche (Hessen, Saarland) (KMK, 2021). Zusammen mit Tätigkeiten über das eigentliche Unterrichten hinaus beträgt die Arbeitszeit der Lehrkräfte im Durchschnitt 40 Zeitstunden pro Woche, kann aber in Abhängigkeit des Dienstverhältnisses (Angestelltenverhältnis vs. Beamtenverhältnis), des Alters und des Bundeslands etwas darüber oder darunter liegen (ebd).

Die öffentliche Meinung über den Beruf der Grundschullehrkraft ist kontrovers. Bildungspolitisch scheint die hohe Bedeutung und Verantwortung der Grundschullehrkräfte erkannt. Dennoch gibt es immer wieder Hinweise aus der Forschung, die eine Unterschätzung und Geringschätzung grundschulpädagogischer Arbeit vermuten lassen. Faulstich-Wieland et al. (2010) konnten mittels einer Befragung von Oberstufenschüler*innen beispielsweise feststellen, dass die Grundschullehrkraft im Vergleich mit anderen Lehrkräften als die »niedrigste

Stufe dieses Lehrerberufs« (ebd., S. 30) betrachtet wird. Der Beruf hat »mit kleinen Kindern zu tun, hat wenig Stoff, dieses Einmaleins, und da kommt es schon besser, wenn man Gymnasiumslehrer ist« (ebd.). Auch im universitären Fächerkanon lassen sich laut Einsiedler (2015) immer noch Vorbehalte und ideologische Gräben zwischen Lehrkräften »niederer« (Grundschule) und »höherer« (Gymnasium) Bildung, wie sie schon beim Ringen um die Einführung einer gemeinsamen Grundschule offenbar wurden, beobachten.

Lernaktivität

Welche Erfahrungen haben Sie im Umgang mit dem Beruf *Grundschullehrer*in* gemacht? Wie bewerten Sie die öffentliche Wahrnehmung?

Woran könnte diese Verzerrung in der öffentlichen Wahrnehmung liegen? Ein Grund liegt mit Sicherheit darin, dass viele Tätigkeiten und Anforderungen von Grundschullehrkräften nicht sichtbar werden, weil sie mit der verbindlichen Präsenzzeit in der Schule nicht abgebildet werden. Die Arbeitszeitbelastung, aber auch die Anforderungen an den Beruf der Grundschullehrkraft werden daher vielfach unterschätzt. Eine Meta-Zeiterfassungsstudie von Hardwig und Mußmann (2018) zeigt, dass viele Lehrkräfte signifikant mehr Stunden arbeiten als andere Berufsgruppen im öffentlichen Dienst (> 48 Stunden) und eine Sieben-Tage-Woche eher die Regel als die Ausnahme ist. Der hohe Anteil an Möglichkeiten, den Inhalt und Umfang seiner Arbeitszeit selbst bestimmen zu können, wird oft als Berufsvorteil betrachtet. Dabei wird übersehen, dass viele der zentralen Tätigkeiten (u. a. Planung und Nachbereitung von Unterricht, Elterngespräche, Konferenzen, Förderpläne erstellen) in den Nachmittagsbereich fallen und eine hohe Selbstorganisation verlangen. Für Grundschullehrkräfte wird besonders deutlich: Weniger als die Hälfte der Arbeitszeit macht das Hauptgeschäft das Unterrichten aus, eingerechnet sind dabei Aufsichten, Unterrichtszeit und Vertretungsstunden (ca. 40 %). Etwa 26 % der Tätigkeiten entfallen auf *unterrichtsnabe Lehrarbeit* (Feststellungsverfahren, Korrekturzeiten, Unterrichtsvor- und -nachbereitung). Die restliche Arbeitszeit wird mit *unterrichtsfernen* Tätigkeiten verbracht. Dazu zählen Aufgaben, die sich u. a. der *Kommunikation* (u. a. Konferenzen/Sitzungen, Arbeitsgruppe/Ausschuss), *Funktionen* (u. a. Schulleitungsfunktionen), *Fahrten/Veranstaltungen*, *Arbeitsorganisation*, *Weiterbildung* und *sonstigen Tätigkeiten* (u. a. Fördergutachten) zurechnen lassen (Mußmann et al., 2016). Dies verdeutlicht das breite Spektrum an Tätigkeiten und es wird klar, dass der Beruf die Fähigkeit einer hohen Selbststeuerung benötigt. Außerdem setzt die Ausübung dieses Berufs einen Professionalisierungsprozess voraus, der eine entsprechende Qualifikation in der Breite ermöglicht, so dass Lehrkräfte in der Lage sind, diese Anforderungen sach- und fachgemäß erfüllen zu können (u. a. Fördergutachten schreiben, Beratungen durchführen, Arbeiten im Team).

1.3.2 Lehrkräfteausbildung und Profil

Global bemühen sich lehrerbildende Institutionen um eine qualitativ hochwertige Ausbildung, damit Lehrkräfte nicht nur zu Expert*innen des Lehrens und Lernens werden, sondern aktiv an der Weiterentwicklung inklusiver, nachhaltiger Gesellschaften mitwirken. Der Sinn und Zweck von Systemen der Lehrerausbildung und beruflichen Entwicklung besteht darin, den Erwerb entsprechender Fähigkeiten und umfangreichen Wissens zu ermöglichen. Die *Professionalisierung* (Entwicklung des Könnens) von Lehrkräften beginnt in Deutschland mit der ersten Phase, der universitären Lehrer*innenbildung. An diese Phase, die überwiegend aus theoretischer Perspektive die schulische Praxis erkundet und reflektiert, schließt sich mit dem Vorbereitungsdienst (Referendariat, zweite Phase der Lehrkräftebildung) eine Phase an, in der die Lernenden zu Lehrenden mit hoher gesellschaftlicher Verantwortung werden und zugleich Lernende bleiben, die der Bewertung durch andere unterliegen. Die dritte Phase beginnt mit dem Einstieg in das Berufsleben. Diese steht ganz im Zeichen des lebenslangen Lernens und nimmt das Lernen *im* Beruf in den Blick (KMK, 2004; 2019). Es wird von einem kumulativen Kompetenzaufbau ausgegangen, wonach das Wissen, Können und auch die Einstellungen, die für die erfolgreiche Ausübung des Berufs wichtig sind, über die drei Phasen hinweg systematisch aufgebaut und weiterentwickelt werden.

Der universitären Phase wird unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs zentraler berufsrelevanter Kompetenzen von Bildungsforscher*innen eine hohe Bedeutung für die erfolgreiche Ausübung des Berufs zugeschrieben (Klusmann et al., 2012), wenngleich sich die Lehramtsstudent*innen deutlich skeptischer zeigen, was die Bedeutung des Studiums für ihre spätere Berufstätigkeit angeht (z. B. Cramer, 2012). Formal liegt mit den »bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung« (KMK, 2004; 2019) für alle Lehrämter ein Orientierungsrahmen vor, der das berufspraktische Wissen, Können und die Einstellungen spezifiziert, das als berufsrelevant erachtet wird. Diese wurden theoriegestützt unter Mitwirkung von Wissenschaftler*innen und Berufsverbänden entwickelt (KMK, 2000). Basierend auf den Erziehungs- und Bildungszielen von Schule werden vier Kompetenzbereiche formuliert (vgl. Abb. 2).

Die Anforderungen werden gemäß der Kultusministerkonferenz (2004; 2019) wie folgt begründet: Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Hauptaufgabe besteht in der theoriegestützten Planung, Gestaltung, Organisation und Reflexion von Bildungsprozessen. *Unterrichten* ist daher die Kerntätigkeit von Lehrkräften. Lehrkräfte üben darüber hinaus ihre Erziehungsaufgabe aus. Sie haben die verantwortungsvolle Aufgabe, an der Erziehung der ihnen anvertrauten Heranwachsenden aktiv mitzuwirken (*Erziehen*). Das Gelingen setzt eine enge, vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern voraus. Lehrkräfte müssen kompetent ihrer Beurteilungs- und Beratungsaufgabe nachkommen. Dazu müssen sie über hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen verfügen (*Beurteilen und Beraten*). Lehrkräfte verstehen sich als lebenslang Lernende. Sie bilden sich weiter und nutzen entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote. Sie kooperieren mit außerschulischen Institutionen und Organi-

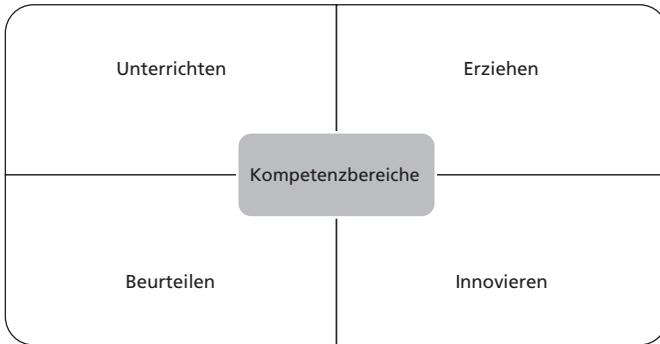


Abb. 2: Kompetenzen von Lehrkräften (in Anlehnung an die bildungswissenschaftlichen Standards der Lehrer*innenbildung der KMK, 2004; 2019; eigene Darstellung)

sationen. Sie erleben und erfahren sich als systemrelevant und nehmen ihre hohe gesellschaftliche Verantwortung für die ihnen anvertrauten Lernenden ernst und entwickeln Schule und Unterricht weiter (*Innovieren*). Ergänzt wurde dieser Auftrag um eine Reihe von spezifischen Anforderungen, die sich durch die wachsende Vielfalt in Schule und Gesellschaft einerseits und die schulstufenspezifischen Anforderungen an die berufliche Tätigkeit andererseits finden lassen. Inklusive Schulen erfordern zum einen ein Profil, das auf das Arbeiten in inklusiven Klassen vorbereitet. Anhand des europäischen *Inclusive Teacher Profile* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012) lassen sich vier relevante Dimensionen identifizieren:

1. *Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden* – Die Unterschiede der Lernenden werden als Ressource und Vermögenswert für die Bildung betrachtet;
2. *Unterstützung aller Lernenden* – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Erfolge aller Lernenden;
3. *Zusammenarbeit mit anderen* – Kollaboration und Kooperation sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte;
4. *Persönliche berufliche Weiterentwicklung* – Lehren ist eine Lernaktivität und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.

Schulstufenspezifisch lassen sich die Erwartungen an die Tätigkeit als Grundschullehrkraft weiter konkretisieren:

Ein konstruktiver, wertschätzender Umgang mit Heterogenität und Vielfalt

Die Grundschularbeit verlangt aufgrund der heterogenen, unausgelesenen Schüler*innenschaft und inklusionsorientierten Praxis einen konsequent produktiven Umgang mit Heterogenität und Vielfalt. Auf der Mikroebene des Unterrichtsgeschehens erfordert dies die Bereitstellung eines adressat*innenengerechten Angebots, das sich an den Bedürfnissen *aller* Schüler*innen orientiert. Unterschied-

liche Lerner*innenvoraussetzungen betreffen alle Heterogenitätsdimensionen. Die Anforderungen an die Grundschullehrkraft konkretisieren sich in dieser Hinsicht an Wissen um die Bereitstellung adaptiver Lernumgebungen und der Auswahl von individualisierenden und differenzierenden Materialien. Fördern und Fordern *aller* Schüler*innen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen und Zugangsmöglichkeiten bedingen daher Kenntnisse im Bereich der Diagnostik und setzen darüber hinaus die Mitwirkung vieler Professionen, auch und gerade im Unterricht, voraus. *Multiprofessionelle* Zusammenarbeit gilt mittlerweile als zentrale Gelingensbedingung, um der Heterogenität der Lerner*innen umfänglich gerecht zu werden. Zusammenarbeit erstreckt sich im innerschulischen Bereich sowohl auf die Arbeit im Unterricht (► Kap. 6.2 Innerschulische Kooperation), in Fördergruppen oder fachübergreifenden Projekten als auch auf Schulebene auf die Kooperation mit anderen Kolleg*innen, der Schulleitung, Schulpsycholog*innen, Diplom-/Sozialpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen, Ärzt*innen, Jugendhilfe, Ergotherapeuten und Eltern (vgl. Vierbuchen & Bartels, 2021). Kenntnisse über die Erwartungen, Ziele und Funktionen der verschiedenen Professionen und Akteur*innengruppen sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation gehören mittlerweile zu fixen Aspekten professioneller Kompetenz einer Grundschullehrkraft.

Die Ermöglichung anschlussfähiger und grundlegender Bildung

Anschlussfähige Bildung zu ermöglichen setzt aus organisationstheoretischer Perspektive zum einen Kenntnisse über Formen, Umgang und Möglichkeiten (Programme, Verfahren) institutionalisierter Kooperation mit Kindertageseinrichtungen und weiterführenden Schulen sowie den spezifischen Akteur*innen voraus. Die zunehmende Verlagerung schuleingangsdagnostischer Verfahren in den vorschulischen Bereich erfordert eine enge Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen dem Fachpersonal der Kindertagesstätten, Eltern, den Gesundheitsämtern und schulischen Akteur*innen. Um Bildungsprozesse anschlussfähig zu gestalten sind relevante Kenntnisse über alters-, individuums- und entwicklungsbezogene Eingangsvoraussetzungen grundlegend, an denen schulische Bildungsprozesse anknüpfen können. Daher spielt die diagnostische Kompetenz eine zentrale Rolle bei der Erfassung von mathematischen, sprachlichen und selbstregulativen Vorläuferfähigkeiten als bekannte zentrale Prädiktoren schulischer Leistungsentwicklung. *Grundlegende* Bildung zu vermitteln umfasst neben der Verfügbarkeit wissenschaftsorientierter, fundierter Fachkenntnisse und bildungstheoretischer Begründbarkeit ausgewählter Lerninhalte auch Wissen über die Entwicklung und Förderung leistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale (u. a. Selbstregulation, Selbstkonzept). Wie sich Kompetenzen im Anfangsunterricht darstellen und durch unterstützende (z. B. kooperative) Lernarrangements entwickelt werden können, erfordert entsprechend pädagogisch-psychologisches Wissen, unterrichtsorganisatorische und didaktisch-methodische Kompetenzen seitens der Lehrkräfte.

Beratungskompetenzen

Stärker als in anderen Schulformen und zu anderen Zeitpunkten der Bildungskarriere im Pflichtschulsystem sind zum Anfang und Ende der Grundschulzeit verstärkt Beratungskompetenzen von Lehrkräften gefragt. Eine hohe Unsicherheit der Erziehungsberechtigten zu Beginn der Schulzeit und am Ende der Grundschulzeit verlangt die entsprechende Bereitstellung von Informationen und unterstützenden Gesprächen sowohl zu schulorganisatorischen Aspekten (z. B. Schulzeiten, Elternrechte und -pflichten, Mitwirkungsmöglichkeiten) als auch unterrichtsorganisatorischen, speziell didaktischen (Vermittlungs-)Ansätzen und der kindlichen Entwicklung. Die Vielfalt der Elternschaft ist dabei sensibel zu beachten. Insbesondere Eltern aus bildungsfernen Milieus wünschen sich eine stärkere Begleitung und Beratung, während genau diese Elterngruppe häufig selbst aufgrund der eigenen Bildungsbiografie ein eher vermeidendes Verhältnis zu Schule und Lehrkräften entwickelt hat. Hier sind Grundschullehrkräfte besonders gefordert, auf multiplen Kanälen Hilfsangebote zu erarbeiten und bedarfsgerecht zu unterbreiten. Hausaufgaben oder wie in Zeiten coronabedingter Schulschließungen der in häuslicher Lernumgebung stattfindende Distanzunterricht bilden ein besonders Lernbindeglied zwischen Elternhaus und Schule. Professionspezifisches Wissen um die Notwendigkeit und die Möglichkeiten adaptiver Gestaltung von außerschulischen Lerngelegenheiten und Kooperationsmöglichkeiten mit Eltern gilt daher als eine Gelingensbedingung, um wirksam einer negativen Entwicklung entgegenzuwirken (► Kap. 6.1 Eltern).

Kindgemäßheit, die eine alters- und entwicklungsgemäße Arbeit erfordert

Der Begriff *Kindgemäßheit* (► Kap. 2.2) ist an gesellschaftliche Vorstellungen darüber gebunden, was Kindsein und Kindheit bedeutet. Die Anforderungen des Grundschullehrkräfteberufs erfordern anthropologische Kenntnisse und Wissen über die Entfaltungsweg und -potenziale des Kindes, die Position des Kindes in der Gesellschaft und die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen Kinder aufwachsen. Die Phase der frühen und mittleren Kindheit gilt als bildsamste Entwicklungsphase. Mehr noch als in weiterführenden Schulformen gilt eine fundierte entwicklungs- und lernpsychologische Basis als Voraussetzung zur begründeten Bereitstellung alters- und adressat*innengerechter Lehr-Lernumgebungen. Für die angemessene Bearbeitung gesellschaftskritischer Themen und »veränderter Kindheit« stehen weitere theoretische Zugänge zur Verfügung (u. a. sozialwissenschaftliche). Die angemessene Berücksichtigung in der Praxis ist eine anspruchsvolle Aufgabe, welche die Bereitschaft, Flexibilität zur kontinuierlichen Entwicklung und eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Entwicklungen voraussetzt.

Wie entwickelt sich das Können?

In der kompetenztheoretischen Professionsforschung hat sich die Ansicht durchgesetzt, dass die skizzierten Wissensdimensionen und Einstellungen erworben

werden können und durch die Ausbildung beeinflussbar sind. Professionelle Lehrkraftkompetenz fügt sich danach aus dem Zusammenspiel *professionellen Wissens* (u. a. *fachspezifisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Beratungswissen, Organisationswissen, technisches und Wissen zu Multikulturalismus*) zusammen (u. a. Baumert & Kunter, 2006; Lorenz & Endberg, 2019; Shulman, 1987) sowie *selbstregulativen, motivationalen Orientierungen, Werthaltungen und Überzeugungen* (u. a. Enthusiasmus der Lehrkräfte, Einschätzung der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Schüler*innen, Fähigkeiten, sich selbstständig zu organisieren und eigene Handlungen zu überwachen). Die Werthaltungen und Überzeugungen, z. B. darüber, »wie gutes Unterrichten geht«, nehmen immensen Einfluss auf das konkrete unterrichtliche Handeln, wenngleich sich Lehrkräfte dessen oft nicht bewusst sind. Neben dem kompetenztheoretischen Ansatz existieren im deutschsprachigen Raum weitere theoretische Zugänge zur Bestimmung von Lehrkräfteprofessionalität, die eine grundlegende Orientierung für die Tätigkeit als Lehrkraft anbieten: u. a. der strukturtheoretische Ansatz (Oevermann, 1996; Helsper, 1996), der sich mit den Spannungen und Antinomien (u. a. Nähe vs. Distanz), denen Lehrkräfte im Berufsalltag ausgesetzt sind, auseinandersetzt, und der entwicklungsbiographische Ansatz (Keller-Schneider & Hericks, 2011), der Professionalität als Entwicklungsprozess auffasst, der dynamisch und nie abgeschlossen ist (Terhart et al., 1994). Alle Zugänge bieten auf unterschiedliche Weise die Chance, sich der Vielfalt und Komplexität des Lehrkräfteprofils anzunähern und diese zu verstehen.

1.4 Zusammenfassung

Im ersten Kapitel wurden Themen (Grundschulsituation in Deutschland, Kernmerkmale der Grundschule, Perspektiven auf das Kind, Kindsein, gesellschaftliche Einflussfaktoren und der Lehrkräfteberuf) angeschnitten, die im Folgenden ausdifferenziert werden. Hier war das Ziel ein erster Aufschlag und eine Einordnung in den Kontext, um im weiteren Verlauf auf eine gemeinsame Grundlage zurückgreifen zu können. Da das Kind im Zentrum dieses Buches steht, wurden hier nur grundlegende Informationen zu möglichen Blickwinkeln gegeben. Weitere Aspekte der kindlichen Entwicklung, Einflussfaktoren sowie mögliche Stolpersteine im Lehr-Lernprozess werden im Buch vertieft.

Vertiefende Literatur

- Jenni, O. (2021). *Die kindliche Entwicklung verstehen*. Berlin: Springer.
- Kinderrechtskonvention: www.unicef.de
- Inclusive Teacher Profile: www.european-agency.org
- Roebe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. Ein Praxisbuch zur Professionalisierung*. Stuttgart: utb.

2 Grundkonzepte der Grundschulpädagogik

Zahlreiche Termini und damit verbundene Aufgaben wie Grundlegende Bildung, Anschlussfähigkeit und Kindgemäßheit, Heterogenität und inklusive Bildung sind konstitutiv für die Arbeit in der Grundschule. In den folgenden Abschnitten werden diese Kernmerkmale grundschulpädagogischer Arbeit einführend dargestellt.

2.1 Grundlegende Bildung

Jede Gesellschaft stellt an ihre staatlichen Bildungsinstitutionen eine gewisse Erwartungshaltung, denn Unterricht im Pflichtschulsystem zielt darauf ab, durch die Qualifikation nachwachsender Generationen innerhalb staatlicher Bildungsinstitutionen den Fortbestand einer Gesellschaft zu sichern und dazu beizutragen, dass sich diese kontinuierlich erneuern und nachhaltig verbessern kann. Daher ist es notwendig, sich darüber zu verständigen, was die Pflichtschulen innerhalb eines spezifischen politisch-kulturellen, gesellschaftlichen Systems und den Rahmenbedingungen leisten sollen, welche Aufgaben ihnen zukommen und welche Ziele erreicht werden sollen. Dies gilt auch für die Grundschule als erste Pflichtschule im Bildungssystem. Wenngleich es verschiedene Deutungen des Terminus Grundlegende Bildung gibt, lassen sich aus den bestehenden Varianten einige Aussagen über die Erwartungen an die Bildungsinstitution Grundschule (in Deutschland) und die Vermittlung Grundlegender Bildung ableiten.

Lernaktivität

Was verbinden Sie mit dem Terminus *Grundlegende Bildung*?
Welche Bildungsziele sollte die Grundschule Ihrer Ansicht nach als erste Pflichtschule im Bildungswesen verfolgen?

Miller (2019, S. 119) bestimmt in Anlehnung an Einsiedler (2011) vier Aufgaben als konstitutiv für den Terminus: Beginn der Allgemeinbildung, gemeinsamer Grundstock, gemeinsame Grundbildung für alle und Stärkung der Persönlichkeit.

Eine erste Annäherung an die Aufgabe der Ermöglichung Grundlegender Bildung als *Anfang der Allgemeinbildung* erfolgt über eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff. Für eine Klärung des Terminus *Bildung* und der Ermöglichung von *Allgemeinbildung*, bezogen auf die Zielgruppe Grundschulkind, die Institution Grundschule und auf inklusive Gesichtspunkte, sind zwei Ausarbeitungen von besonderer Relevanz: Zum einen die neuhumanistische Bildungskonzeption von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und sein Verständnis von Allgemeinbildung. Zum anderen die (kategoriale und) kritisch-konstruktive Bildungstheorie von Wolfgang Klafki (1927–2016), dessen Überlegungen zum Bildungsbegriff und zur Bestimmung des Terminus Grundlegende Bildung sowohl allgemein grundschulpädagogisch als auch fachdidaktisch von zentraler Bedeutung sind.

Exkurs: Bildung vs. Erziehung

Bereits die griechisch-hellenistischen Denker wie Platon oder Sokrates deuten *paideia* (Erziehung, abgeleitet von *pais* = Kind) als Prozess und Produkt und näherten sich dem Begriff Bildung als »Zustand des entwickelten Geistes, der seine Möglichkeiten entfaltet hat« (Hörner et al., 2010, S. 20). Die griechischen Philosophen prägten die Vorstellung von Bildung als »Hinwendung zum Denken des Maßgeblichen und Wesentlichen menschlicher Existenz sowie die Ausbildung der elementaren Tugenden, wie sie im Begriff der ›Areté‹ verdichtet sind« (Lederer, 2011, S. 11). In Abgrenzung davon steht der Erziehungsbegriff für das Prozesshafte. Erziehung gilt als stark sozio-kultureller und kontextabhängiger Vorgang, bei dem ein hierarchisches Verhältnis zwischen jemandem, der erzieht (*educand*), und jemandem, der erzogen wird (*educandus*), vorausgesetzt wird, um bestimmte Sollens-Vorstellungen (normativ), Werte, Wissen und Fähigkeiten weiterzugeben, die als relevant für den Fortbestand einer Gesellschaft erachtet werden. Im Zeitalter des Humanismus wurde das Verständnis von Bildung ein säkulares, in dem der Wert des Einzelnen und seine Selbstentfaltung in den Vordergrund rückt. Trotz der Entgrenzung von Kirche und Staat und der Aufhebung einer Begrenzung von *Bildungsinhalten* sind die christlichen Werte mit Blick auf die definierten Bildungs- und Erziehungsziele heute noch wichtig, wie aus den Präambeln von Schulgesetzen ersichtlich wird.

Humboldt lieferte in vielerlei Hinsicht wichtige Impulse für die Gestaltung des Bildungswesens. Er entwickelte zum einen eine Vorstellung von Bildung als Selbstzweck, der in erster Linie dem Individuum selbst dient, der Entfaltung seiner Kräfte und seiner Entwicklung zu einem mündigen Bürger. Die antiken Bildungsideale bildeten die Folie für seine Überlegungen. Der gesellschaftliche Nutzen von Bildung wurde von ihm als nachrangig beurteilt, wenngleich auch von ihm die schulische Bildung durchaus mit einer Zweckbestimmung im Sinne einer Funktion für den Staat verknüpft wurde (► Kap. 3 Geschichte der Grundschule). Einen Anspruch auf Allgemeine Bildung haben seiner Ansicht nach alle,

nicht nur Eliten und in diesem Sinne bereits die Schüler*innenschaft der Elementarschule. Zum anderen waren seine Ansichten geradezu revolutionär, denn er dachte in seinen Konzeptionen auch Kinder mit Sinnesbehinderungen (Gehörlosigkeit, Blindheit) mit (Ellger-Rüttgardt, 2016). Während die Bildbarkeit von Kindern mit Sinnesbeeinträchtigungen auf breite Akzeptanz stieß und zur Aufgabe des Staates gemacht wurde, waren Kinder mit Geistigen Behinderungen von diesen Überlegungen aber noch ausgeschlossen (ebd.).

Bildung sollte bestimmt sein durch:

- Individualität (Bildung sollte die Entfaltung individueller Fähigkeiten ermöglichen),
- Totalität (die Bildung aller Kräfte sollte erwirkt werden) und
- Universalität (für alle Menschen sollte allgemein gültige gleiche Bildung gelten).

Mit Blick auf die Grundschule sollte Allgemeine Bildung im genannten Sinne also allen ermöglicht werden. Allerdings haftet dem Begriff bis heute ein elitärer Hauch an, der suggeriert, dass Allgemeinbildung hierarchisch höher in Abgrenzung von niederer Bildung aufzufassen sei und damit den »höheren« Schulen vorbehalten ist. Grundschulpädagogisch wird die Ansicht vertreten, dass Bildung in der Grundschule den Anfang von Allgemeinbildung darstellt.

Knapp 100 Jahre später sollte der Bildungsbegriff weitere Impulse der Ausdifferenzierung erhalten, von Wolfgang Klafki (1959, 1963, 1964) dessen Vorstellung von Bildung sich stark an Vorstellungen von Erich Weniger (1894–1961) und Theodor Litt (1880–1962), zwei prägenden geisteswissenschaftlichen Pädagogen des 20. Jahrhunderts, orientierten. Klafki systematisierte zunächst verschiedene bildungstheoretische Ansätze und ordnete sie *materialen* und *formalen* Bildungstheorien zu. Erstere zeichnen sich durch die Annahme aus, dass sich Bildung durch die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Kanon von Inhalten bzw. am höchsten wissenschaftlichen Erkenntnisstand einer Gesellschaft orientiert vollzieht (Objektseite von Bildung). Gebildet sein wäre mit einem hohen Allgemeinwissen gleichzusetzen. In formalen Bildungstheorien hingegen wird die Subjektseite im bildenden Vorgang betrachtet. Gebildet sein heißt, man verfügt über Erkenntniswerkzeuge (z. B. sprachliche Mittel), um sich Wissen und die Welt selbst zu erschließen. Inhalte wären nur Mittel zum Zweck, um sich entsprechende Fähigkeiten des »Lernen lernens« anzueignen.

Lernaktivität

Wann ist Ihrer Meinung nach ein Mensch gebildet? Welche Form der Auseinandersetzung, welche Inhalte, welche Methoden braucht es Ihrer Meinung nach, um sich in der Schule und im Unterricht bilden zu können und gebildet zu sein?