

Jutta Wieseemann
Alexandra Flügel
Swaantje Brill
Irina Landrock
(Hrsg.)

Orte und Räume der Generationenvermittlung

Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern

Wiesemann / Flügel / Brill / Landrock
**Orte und Räume der
Generationenvermittlung**

Jutta Wiesemann
Alexandra Flügel
Swaantje Brill
Irina Landrock
(Hrsg.)

Orte und Räume der Generationenvermittlung

Zur Praxis außerschulischen Lernens
von Kindern

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die Publikation dieses Bandes wurde mit finanzieller Unterstützung des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen ermöglicht. Die Beiträge in diesem Band entstanden im Kontext der Tagung „Orte und Räume der Generationenvermittlung – außerschulisches Lernen von Kindern“, die im Oktober 2017 an der Universität Siegen im Rahmen des Projekts „Den Sachunterricht vernetzen – Perspektiven öffnen“ ausgerichtet wurde.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2407-1

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|---|
| <i>Swaantje Brill, Alexandra Flügel, Irina Landrock, Jutta Wiesemann</i> Einführung: Orte und Räume der Generationenvermittlung – Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern | 7 |
|---|---|

Teil I: Theoretische Zugänge zum außerschulischen Lernort

| | |
|--|----|
| <i>Friederike Heinzel</i> Das Konzept der Generationenvermittlung | 19 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| <i>Gerold Scholz</i> Über schulische und außerschulische Lehr- und Lernorte..... | 38 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| <i>Alexandra Flügel, Detlef Pech, Jutta Wiesemann</i> wo_anders. Kinder am außerschulischen Lernort | 54 |
|--|----|

Teil II: Generationale Aushandlungsprozesse und die Konstitution außerschulischer Lernorte

| | |
|---|----|
| <i>Swaantje Brill</i> Dinge des Museums – Museumsdinge der Kinder..... | 73 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>Chris Kattenbeck, Florian Heesch</i> Das Siegener Rockmobil. Eine explorative Studie zu einem außerschulischen Lernort für populäre Musik..... | 91 |
|---|----|

| | |
|---|-----|
| <i>Alexandra Flügel</i> Außerschulischer Lernort NS-Gedenkstätte – Vielfache Bedeutungen | 108 |
|---|-----|

Teil III: (Außer-)schulische Lernkonstellationen zwischen den Generationen*Sofia Konrad*

Pop-Musik-Lernen mit Personal-Trainer.
 Eine qualitativ empirische Analyse von Lernsetting und
 Generationenverhältnis im privaten Gitarrenunterricht 131

Annika Grubn

Wie schulisch ist außerschulisches Lernen?
 Pädagogische Generationenbeziehungen am außerschulischen Lernort
 am Beispiel einer Hochschullernwerkstatt 147

Katharina Kindermann

Wie schulisch ist außerschulisches Lernen? –
 Eine empirische Annäherung anhand der Perspektive von Lehrkräften 164

Teil IV: Generationenvermittlung als soziale Praxis in Institutionen*Thomas Grunau*

Kinderfußball als außerschulischer Ort der Generationenvermittlung 183

Helena Kliche

Bearbeitung schulischer Hausaufgaben in der Heimerziehung..... 199

Inka Fürtig

Das Smartphone als Familienmedium –
 „außerschulisches“ Lernen im digitalisierten Familienalltag 213

Teil V: Pädagogisch-didaktische Impulse*Eva Stimming*

Sachunterricht als Handlungsraum sprachlicher Bildung..... 231

Christian Prust

Gedankenexperimente mit Kindern:
 fiktive oder hypothetische Welten als außerschulische Lernorte und
 Generationenvermittler? 248

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren..... 262

*Swaantje Brill, Alexandra Flügel, Irina Landrock,
Jutta Wiesemann*

Einführung: Orte und Räume der Generationenvermittlung – Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern

Der Ort, an dem sich Generationen systematisch organisiert und zwangsläufig begegnen, ist die Schule, der Raum: das Klassenzimmer. Hier wird das Verhältnis der Generationen in didaktisierten Bildungsarrangements alltäglich vollzogen und hervorgebracht (vgl. Kelle 2005). Die Institution Schule zeigt – so können wir behaupten – das gesellschaftliche Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wie unter einem Brennglas. Dazu gehören die pädagogischen Konzepte der Erwachsenen genauso wie die Vorstellungen der Kinder über Lernen und ihr Miteinander. Die Schule institutionalisiert und manifestiert diese Unterscheidung der Generationen. Gleichzeitig trägt sie zu deren Vermittlung bei (vgl. Heinzel 2011 und 2019, siehe auch Heinzel in diesem Band), denn die Akteurinnen und Akteure in Schule verhandeln tagtäglich ihre generationalen Positionierungen in den je spezifischen pädagogischen Formaten des Lernens. Die Rollen sind klar verteilt: die Schülerinnen und Schüler lernen – die Lehrerinnen und Lehrer lehren. Die Besonderheit der schulischen Lernformate zeigt sich zunächst darin, dass für das Lernen in der Schule vorab von den Erwachsenen curriculare Entscheidungen über Themen und Inhalte getroffen werden. Diese werden in professionell gestalteten pädagogischen Arrangements bearbeitet und in der Weise zu Lernaufgaben für die Kinder (vgl. Lange & Wiesemann 2019). Entscheidend ist erstens, dass schulische Themen mit Hilfe artifizieller Lernobjekte (z.B.: Abbildungen, geometrische Figuren oder auch Lernuhren, Lerngeld usw.) in den Klassenraum gelangen und „natürliche“ Objekte (z.B. ein „echtes“ Fahrrad, ein „natürlicher“ Hamster) in der Schule mit der Frage, was es an diesen Objekten zu lernen gibt, zu schulischen Lernobjekten werden. Zweitens geschehen die Bearbeitung und die Lösung der Lernaufgaben ohne Handlungsdruck, d.h. alle Lösungsversuche sind Lernhandlungen und müssen sich (noch) nicht im Leben außerhalb der Schule bewähren. Die Schule könnte so als entlasteter Ort der Begegnung der Generationen und Peers beschrieben werden, gezielt eingerichtet, um genau in der Weise einen bedeutenden Unterschied zu machen, nämlich den zwischen Lebenswelt und Schule, zwischen alltäglichem und schulischem Lernen. Warum – so müssen

wir fragen – sollen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer die Schule und ihr Klassenzimmer verlassen und sich gemeinsam dafür interessieren, was es jenseits zu lernen gibt?

Daß die Schule eben nur Schule und nicht das wahre Leben und Lernen sei, gehört zur Dauerklage über die Schul- und Unterrichtspraxis. Doch ebenso häufig ist das Versprechen, mit der Erfahrungsferne Schluß zu machen und das schulische Lernen drinnen an das anzuschließen und mit dem zu verbinden, wovon es genau deshalb abgesondert ist, weil anders es Schule und Unterricht nicht gäbe. Das Kuriose an solchen Programmen läßt sich nicht übersehen: Gut wäre eine Schule, wenn sie keine ist. (Prange 1995, 27)

Die Diagnose lautet: In der Schule findet eine Entfremdung des Lernens statt. Lernen, das als eine Erweiterung eigener Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten konzipiert ist (vgl. Holzkamp 1995), kann nur dann seine Aufgabe erfüllen, wenn das Leben in die Schule geholt wird: „Relate the school to life and all studies are naturally unified“ (Dewey 1974, 75). Die reformpädagogische Schulkritik des letzten Jahrhunderts zielt in dieser Perspektive auf die oben beschriebene Künstlichkeit schulischen Lernens und kritisiert dessen Unverbundenheit mit der Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler (vgl. Hentig 1973 & Illich 1973). Die schulischen Lehr-Lernarrangements, in denen das Lernen (der Kinder) als ein Verfahren konzipiert ist, das ausschließlich durch das Lehren (der Lehrerinnen und Lehrer) stattfindet (siehe auch Papert 1994), wird beanstandet:

Der Schulbesuch entfernt das Kind aus der Alltagswelt der westlichen Zivilisation und stürzt es in eine Umwelt, die viel primitiver, magisch gebunden und von tödlichem Ernst ist. Eine solche Enklave, in der die Regeln der normalen Wirklichkeit aufgehoben sind, könnte die Schule gar nicht schaffen, würde sie nicht die jungen Menschen viele Jahre lang auf geheiligtem Boden buchstäblich einkerkern. (Illich 1973, 44)

Für Illich steht die Institution Schule für die erzwungene und künstliche Trennung der Generationen aus ihrer an sich gemeinsamen Welt. Die Schule – insbesondere durch ihre Allokations- und Selektionsfunktion – verhindere geradezu eine bildungswirksame Vermittlung der Generationen im alltäglichen Miteinander. Professionelles pädagogisches Handeln gerät unter Verdacht, nicht nur das Verhältnis der Generationen zu institutionalisieren und damit zu hierarchisieren, sondern dabei gleichzeitig die Lernmöglichkeiten des Alltags zu unterschlagen. Aus reformpädagogischer Perspektive bringt folgende vielzitierte These die diagnostizierte Unzulänglichkeit des Lernorts Schule auf den Punkt: „Soyons francs: si on laissait aux pédagogues le soin exclusif d’initier les enfants à la manoeuvre de la bicyclette, nous n’aurions pas beaucoup de cyclistes“ (Freinet 1978,102)¹. Ler-

1 Deutsche Übersetzung von Katrin Swoboda: „Seien wir ehrlich: wenn man es den Pädagogen überlassen würde, den Kindern das Fahrrad fahren beizubringen, gäbe es nicht viele Radfahrer“ (Boehncke & Hennig, 1980, 21).

nen durch Handeln mit echten Problemen und echten Lösungen, authentische Erfahrungen in authentischen Lernsituationen werden in der Folge – der hier nur angedeuteten lerntheoretischen, pädagogischen und soziologisch-philosophischen Analysen – bis heute zur Grundlage zahlreicher pädagogischer Schul- und Unterrichtskonzepte. Erfolgreiches Lernen der nachwachsenden Generation – so die Überzeugung – gelingt nachhaltig unter „natürlichen“ Bedingungen orientiert an den Lernweisen und -interessen der Kinder zusammen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen. Dass Kinder vor allem an signifikanten Orten und in Räumen außerhalb von Schule lernen, ist sicherlich nicht zu übersehen: Ob Laufen, Sprechen, Singen oder Tanzen, Malen, Bauen, Klettern, Streiten oder eben Fahrradfahren – all dieses lernen Kinder zum Beispiel in der Küche, im Kinderzimmer, im Flur und auf der Treppe oder auf der Straße und auf dem Spielplatz. Sie sind dabei entweder alleine oder aber – und dies sicherlich meistens – von älteren Kindern oder Erwachsenen beaufsichtigt und beobachtet. Es sind andere Kinder, Geschwister oder zum Beispiel Eltern, die vielleicht helfen und anleiten. Dieses Lernen jedoch – so können wir behaupten – findet jenseits professioneller Begleitung und didaktischer Aufbereitung statt. Dass die meisten Kinder Sprechen oder Laufen lernen, passiert und kann kaum verhindert werden, auch nicht durch nachlässige oder wenig zugewandte Ältere in der Umgebung. Das Interesse der Schule und aller Bildungsbeauftragter daran, wie sich dieses offensichtlich beiläufige Lernen vollzieht, kann daher nicht verwundern. Dies hat sicherlich mehrere Gründe, von denen einer relevant ist für die Debatte um außerschulisches Lernen, nämlich die Ausweitung der Pädagogisierung und Verschulung kindlicher Lern- und Lebenswelten durch den Ausbau des Ganztags schulwesens und der Kindertagesstätten (vgl. Deckert-Peaceman & Scholz 2016). Die zeitliche und räumliche Expansion lässt sowohl die Grenzen zwischen Themen und Inhalten alltäglichen Lernens (Sprechen oder Fahrradfahren) und denen des schulischen Lernens (Sprechen oder Fahrradfahren) als auch die Formate und Orte dieser didaktisierten Arrangements verschwimmen. Allein die zeitliche Ausdehnung des Aufenthaltes von Kindern zusammen mit pädagogischem Fachpersonal in institutionellen Bildungseinrichtungen und damit auch Bildungsgebäuden ist Grund genug, deren Grenzen zu überschreiten und nach „Draußen“ zu gehen. Außerschulische Lernorte erfahren in diesem Kontext auch jenseits reformpädagogischer Begründungen zunehmend an Bedeutung. Eine gute Schule ist somit nicht eine, die keine ist, sondern eine, die – so können wir schlussfolgern – ihr Klassenzimmer in die außerschulische Welt erweitert (vgl. Kindermann 2018, siehe auch Kindermann in diesem Band). Der vorliegende Band legt Beiträge vor, die diese Erweiterung der Lernorte untersuchen. Im Zentrum stehen die Besonderheiten der dort stattfindenden Lernprozesse, die sich durch spezifische Begegnungen der Generationen auszeichnen. In Anlehnung an Heinzels theoretische Konzeption der Grundschule als Ort der Generationenvermittlung gehen die Autorinnen und Autoren der Frage nach, wie

sich diese „Vermittlung“ der Generationen an außerschulischen Lernorten vollzieht.

Die Beiträge im Abschnitt *Theoretische Zugänge zum außerschulischen Lernort* befassen sich mit der pädagogischen Konstitution von Lernorten außerhalb der Schule. Die im schulischen Kontext etablierte Begegnung von Erwachsenen als Lehrerinnen und Lehrer und Kindern als Schülerinnen und Schüler werden als spezifisch gesellschaftlich und kulturell geformt konturiert und kritisch diskutiert. Als Annäherungen an eine Theorie außerschulischer Lernorte legen die Autorinnen und Autoren theoretische und methodologische Perspektiven zum Verstehen und Gestalten außerschulischer Lernorte vor.

Friederike Heinzel führt in ihrem Beitrag in das Konzept der Generationenvermittlung ein. Diese basiert auf einer kritischen Analyse theoretischer Orientierungsrahmen der Grundschulpädagogik, nämlich der „Kindgemäßheit“ und der Verpflichtung zur „grundlegenden Bildung“. Die Orientierung am Kind auf der einen Seite und an der Gesellschaft auf der anderen Seite wird dabei als widersprüchlich herausgearbeitet. Das Konzept der Generationenvermittlung rückt dagegen die Sozialität von Kindern in ihrer gesellschaftlichen Involviertheit ins Zentrum von Forschung und Theoriebildung. *Heinzel* fokussiert dabei insbesondere die interaktive soziale Praxis von Grundschule und Grundschulunterricht. Vermittlung wird als pädagogische Interaktion zwischen den Generationen auf den Ebenen Inhalt, Beziehung und Performativität verstanden. Demnach konstituiert sich das Generationenverhältnis als eine dynamische Relation von Kindheit und Erwachsenenheit. Im Konzept der Generationenvermittlung sieht *Heinzel* ein perspektiverweiterndes Potenzial zur Analyse praktizierten Vermittlungshandelns in außerschulischen Lehr- und Lernsituationen, z.B. in Bezug auf Raumpraktiken, Grenzmarkierungen oder Übergänge.

Gerold Scholz knüpft in seiner konzeptionellen Annäherung an außerschulische Lernorte an Überlegungen Bernfelds zur Institutik der Erziehung an (vgl. Bernfeld 1976). In der erziehenden Institution Schule findet Unterricht als öffentliches Geschehen statt, das in eine Beziehung zur umgebenden Gesellschaft eingebunden ist. In Anlehnung an den situationistischen Ansatz von Wiesemann und Amann (2002) beschreibt er Unterricht als eine von seinen Akteurinnen und Akteure hergestellte Situation, in der gesellschaftlich-kulturell vorhandenes Wissen um Ordnungen, Strukturen und Machtverhältnisse kommunikativ, interaktiv und gegenstandsbezogen tradiert wird. *Scholz* beschreibt schulische Interaktion und Kommunikation als geprägt von Komplexitätsreduzierungen und der damit einhergehenden Vorwegnahme von Antworten auf schulische Fragen, die aus der Trennung von Leben und Schule resultieren. Im Unterschied dazu bieten außerschulische Orte – so *Scholz* – unterschiedliche Möglichkeiten, Komplexität zu

erfahren und damit die grundsätzliche Frage zu eröffnen, was eigentlich zu lehren und zu lernen sei.

Alexandra Flügel, *Detlef Pech* und *Jutta Wiesemann* nähern sich der Konzeptionierung des außerschulischen Lernorts aus zwei Perspektiven: Zum einen diskutieren sie das Verhältnis zwischen Schule und außerschulischem Lernort und arbeiten die potenzielle Funktionalisierung außerschulischer Lernorte heraus, die aus einer schulischen Relevanzsetzung außerschulischen Lernens resultiert. In einer schulischen Perspektive, die den Fokus auf schulisch Relevantes beschränkt, sehen sie eine Gefahr der Entkontextualisierung außerschulischen Lernens und kritisieren die dahinterliegende didaktische Verwertbarkeitslogik für schulische Lehrprozesse, durch die es zu einer Überformung des Spezifischen am außerschulischen Lernort kommt. Zum anderen beleuchten *Flügel*, *Pech* und *Wiesemann* Forschungsperspektiven und empirische Befunde zum Lernen von Kindern am außerschulischen Lernort und verweisen auf das Potenzial einer praxistheoretischen Annäherung für die weitere empirische Bearbeitung und Theoretisierung außerschulischer Lernorte.

Der zweite Abschnitt *Generationale Aushandlungsprozesse und die Konstitution außerschulischer Lernorte* versammelt empirische Untersuchungen zur Praxis außerschulischen Lernens im Museum, im Siegener Rockmobil und einer Gedenkstätte. Es zeigt sich, dass die dort stattfindenden Lern- und Bildungsprozesse das Ergebnis sehr konkreter Aushandlungen über das Verhältnis außerschulischen und schulischen Lernens und ihrer jeweiligen pädagogischen Konzeptionen sind. So fokussiert *Swaantje Brill* das Museum als außerschulischen Lernort mit Blick auf die Konzeptualisierung musealer Objekte und didaktischer Materialien, indem sie danach fragt, wie diese in museumspädagogischen Angeboten für Grundschulkinder interaktiv konstruiert und inszeniert werden bzw. welchen Objekten überhaupt Relevanz zugewiesen wird. Dazu arbeitet sie unter Rückgriff auf schul- und museumspädagogische Überlegungen zunächst die konstitutive Bedeutung der Exponate für die Museumspädagogik heraus, die sich in musealen Präsentationsformen sowie didaktischen Inszenierungen niederschlagen. Anhand einer Gegenüberstellung zweier Beobachtungssequenzen, die im Rahmen teilnehmender Beobachtungen im Museum entstanden sind, werden die Aktivitäten der Kinder mit musealen und didaktischen Dingen und in konkreten museumspädagogischen Angeboten als Ergebnisse generationaler Aushandlungsprozesse analysiert. Am Beispiel des Siegener Rockmobils geben *Chris Kattenbeck* und *Florian Heesch* einen Einblick in ihre explorative Studie zu musikalischen Bildungsangeboten an außerschulischen Lernorten. Eingebettet in einen kulturwissenschaftlichen Ansatz analysieren sie aus praxistheoretischen und raumsoziologischen Perspektiven die Aushandlung generationaler Differenz. Dazu untersuchen sie zunächst die pädagogische Konzeption des Raumes und stellen diese dem Vermittlungskon-

zept der Lehrperson gegenüber, das sie anhand von Interviews rekonstruieren. Auf Basis dieser Gegenüberstellung entwickeln sie Hypothesen zur Raumaneignung durch Lehrende und Kinder und kontrastieren ihre Überlegungen anschließend mit der teilnehmend beobachteten Raumaneignung. Mit der dargestellten Analyse konkreter Bildungssituationen arbeiten die Autoren Faktoren heraus, die zum Gelingen oder Misslingen pädagogischer Prozesse an außerschulischen musikalischen Lernorten beitragen können.

Alexandra Flügel wendet sich der sozialen Praxis in gedenkstättenpädagogischen Angeboten für (Grundschul-)Kinder zu. Ausgehend von einer Diskussion der Funktionszuschreibungen, programmatischen Zielsetzungen sowie ambitionierten Erwartungen und Aspirationen, die an die Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten herangetragen werden, geht sie in ihrem Beitrag der Frage nach, wie der Ort NS-Gedenkstätte im Rahmen solcher Angebote situativ relevant gemacht wird. Dazu analysiert sie das Interaktionsgeschehen aus einer praxistheoretischen Perspektive, die den Fokus von didaktischen Implikationen und moralischen Ansprüchen ab- und den situierten Praktiken zuwendet. Aus ihrer Interpretation eines exemplarischen Auszugs aus empirischem Datenmaterial geht hervor, wie vielfältig im interaktiven Geschehen Bedeutungshorizonte für den Ort verfertigt und wie normative Setzungen aufgerufen werden, indem die Anwesenden dazu aufgefordert werden, sich zum Ort bzw. zur Vergangenheit zu positionieren.

Im dritten Abschnitt stehen (*Außer-*)*schulische Lernkonstellationen zwischen den Generationen* im Fokus. Die Beiträge präsentieren empirische Arbeiten zum privaten Gitarrenunterricht, zur Werkstatt für Kinder an der Universität Siegen und zu Kirchenräumen als außerschulischen Lernsettings, die in je spezifischer Weise durch die Perspektiven der Lernenden und Lehrenden in ihrem generationalen Verhältnis gestaltet werden.

Sofia Konrad nimmt musikalische Bildungsangebote in den Blick und legt Zwischenergebnisse aus einem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt zum Thema „Pop-Musik-Lernen“ vor, innerhalb dessen die musikalischen Biographien junger Musiker im Alter von 12 bis 24 Jahren anhand thematisch fokussierter Interviews analytisch rekonstruiert werden. Sie kontrastiert subjektive Erfahrungsberichte eines Jugendlichen mit zwei unterschiedlichen Gitarrenlehrern unter besonderem Fokus auf der spezifischen Ausgestaltung der Generationsbeziehungen innerhalb der pädagogisch gerahmten Settings. So arbeitet sie beispielsweise heraus, dass der Jugendliche den Grad der zugestandenen Mitbestimmung, die Subjektorientierung sowie die erfahrene Beziehungsqualität als zentrale Vergleichsdimensionen bei der Deskription und Bewertung von Lernformen im jeweiligen Gitarrenunterricht heranzieht und jeweils als lernförderlich bzw. -hinderlich markiert.

Annika Grubn analysiert das gemeinsam hergestellte Generationenverhältnis zwischen Kindern und Studierenden im außerschulischen Lernangebot „Werkstatt

für Kinder“, einem Projekt der OASE Hochschullernwerkstatt der Universität Siegen. Sie veranschaulicht anhand ausgewählter Ausschnitte aus empirischem Datenmaterial die Relation zwischen der programmatischen Forderung nach Individualisierung und Öffnung des Unterrichts und der praktischen Ausführung von Lernsituationen. In der interaktiven Aushandlung kindlicher und studentischer Rollen an diesem außerschulischen Lernort erkennt *Gruhn* die Reproduktion schulischer Ordnungsmuster. Damit steht dem Ideal der Lernbegleitung, in dem das Verhältnis von aneignender und vermittelnder Generation programmatisch grundsätzlich in Frage gestellt wird, die Konstituierung einer generationalen Ordnung gegenüber, die auf pädagogische Generationenbeziehungen aus schulischem Kontext rekurriert.

Katharina Kindermann beschreibt subjektive Theorien von Grundschullehrkräften auf schulbezogenes außerschulisches Lernen in Kirchenräumen und veranschaulicht, wie Lehrkräfte das Spannungsfeld zwischen Schulischem und Außerschulischem verhandeln. An exemplarisch ausgewählten Interviewausschnitten rekonstruiert sie zugrunde liegende schulische Denkmuster. Sie legt beispielsweise dar, wie die Begegnung der Lernenden mit dem außerschulischen Raum methodisch vorstrukturiert wird und in der zeitlichen Gliederung an die schulische Taktung gebunden bleibt. Auch beim Verlassen des Schulgeländes besteht das Lernziel der Wissensvermittlung, was wiederum Erwägungen zu schulischen Formen der Leistungsmessung hervorruft. Wenngleich schulische Muster und Denkweisen von den Lehrkräften stellenweise hinterfragt werden, zeigt *Kindermann* auf, dass sie die vertraute schulische Logik an den außerschulischen Lernort übertragen. Folglich stellt die Autorin das zuvor zugeschriebene Potenzial außerschulischen Lernens, eingeschliffene schulische Verhaltensmuster und dadurch womöglich auch eine asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden durchbrechen zu können, in Frage.

Die Beiträge im Abschnitt *Generationenvermittlung als soziale Praxis in Institutionen* widmen sich außerschulischen Lernarrangements unter den Bedingungen der jeweiligen Strukturen, die diesen Orten der Bildung eigen sind.

Thomas Grunau nimmt Kinderfußball in Sportvereinen als bedeutenden außerschulischen Ort von Kindern und Jugendlichen in den Blick. Aus einer generationentheoretischen Perspektive heraus werden Daten eines ethnografischen Forschungsprojekts, in dem ein Bambini-Team teilnehmend beobachtet wurde, analysiert. Als Besonderheit des Kinderfußballs im Vergleich zur Schule hebt *Grunau* die Anwesenheit von Eltern am Spielfeldrand hervor, womit zusätzliche generationale Vermittlungsprozesse und pädagogische Autorisierungen zwischen Trainern und Eltern zur Aushandlung kommen. Zudem wird der Gegenstand der Vermittlung in konzeptionelle und performative Aushandlungssituationen

ausdifferenziert und im Kontext von beobachteten Trainings- und Wettkampfsituationen analysiert.

Helena Kliche diskutiert in ihrem Beitrag die alltägliche Hausaufgabenbearbeitung in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe und wendet sich damit einem zentralen schulbezogenen Handlungsfeld zu. Ihr Fokus liegt auf der Analyse generationaler Aushandlungsprozesse in den beobachteten Situationen außerschulischen Lernens und Übens, in das die Fachkräfte der Heimerziehung eingebunden sind. Anhand von exemplarischen Auszügen aus ihrem ethnografisch gewonnenen Datenmaterial legt sie dar, wie Aspekte der zeitlichen Gestaltung und der Zuweisung von Verantwortung für die Hausaufgaben erledigung verhandelt werden und inwiefern sich daraus ein Konfliktpotenzial ergibt. Sie zeigt in ihrer Analyse auf, dass zum einen die zeitliche Gestaltung der Hausaufgabenbearbeitung durch eine Kopplung an organisatorische Abläufe institutionell gerahmt wird, wodurch wenig Raum für Individualisierung bleibt. Zum anderen arbeitet sie heraus, dass eine von Fachkräften der Heimerziehung intendierte ergebnisorientierte Fertigstellung der Hausaufgaben gegenüber einem potenziell prozessorientierten Erkenntniszuwachs der Lernenden in den Vordergrund rückt.

Im Beitrag von *Inka Fürtig* wird der familiäre Wohnraum als außerschulischer Lernort aufgefasst, in dem Mediengebrauch intergenerational verhandelt und hervorgebracht wird. Die Autorin gibt einen Einblick in ihr ethnografisches Dissertationsprojekt, in dem sie am Beispiel des Smartphone-Gebrauchs alltägliche Praktiken mit Neuen Medien in Familien mit (Klein-)Kindern beleuchtet. *Fürtig* stellt anhand eines Ausschnitts aus beobachtetem Familienalltag dar, wie das Smartphone im familiären Wohnraum einerseits zur Aufzeichnung von Erziehungspraktiken eingesetzt wird und wie andererseits durch die Rezeption aufgezeichneter Erziehungspraktiken per Smartphone Erziehungs- und Lernsituationen generiert werden. In der Partizipation der Kinder an den familialen Medienpraktiken vermutet die Autorin erweiterte mediale Gestaltungsmöglichkeiten mit einer Relevanz für schulische Praxis. Da sich die Ethnografin im familiären Wohnraum mit einer mobilen Handkamera aufhält, bildet die Reflexion des methodischen Vorgehens durch den eigenen Gebrauch eines neuen Mediums einen weiteren Schwerpunkt des Beitrags.

Der fünfte Abschnitt *Pädagogisch-didaktische Impulse* beschäftigt sich mit den fachlichen Implikationen der Generationenvermittlung durch Sprachbildung und Philosophie.

Eva Stimming beleuchtet Sprache als Medium, Werkzeug und Gegenstand generationaler Vermittlungsprozesse und akzentuiert das Sprachbildungspotenzial des Sachunterrichts. Sie verdeutlicht, wie einerseits die Verwobenheit sprachlichen und fachlichen Handelns zur Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen beiträgt und wie andererseits die lebensweltrelevanten Lerninhalte des Sachunter-

richts authentische Aushandlungsprozesse zur Förderung argumentativer Kompetenzen bieten. Im Anschluss an ihre theoretischen Überlegungen gibt die Autorin einen exemplarischen Einblick in die Perspektive von Lehrpersonen auf die Sprachhandlungspraxis im Sachunterricht. Am Beispiel des Operators Argumentieren zeigt sie auf, dass zwar die Bildungsrelevanz dieser Sprachhandlung wahrgenommen wird, deren Förderung jedoch aufgrund der Komplexität der sprachlichen Teilleistungen als besonders herausfordernd beschrieben wird. Mit Blick auf das Potenzial des Sachunterrichts zur Förderung argumentativer Kompetenzen markiert *Stimming* die Untersuchung von Aushandlungsprozessen im Kommunikationsfeld Sachunterricht vor dem Hintergrund generationaler Asymmetrie als ausstehende Forschungsaufgabe.

Christian Prust schöpft den definitorischen Spielraum für außerschulische Lernorte maximal aus, indem er fiktive oder hypothetische Vorstellungswelten, die in Gedankenexperimenten konstituiert werden, als außerschulische Lernorte interpretiert. Gedankenexperimente als philosophische Methode zur abstrakten Wirklichkeitskonstruktion oder -erkundung bieten hier Schülerinnen und Schülern analog zu Exkursionen an reale außerschulische Lernorte die Gelegenheit, aus dem „normalen“ Schulalltag zu entfliehen und vielschichtige sowie unmittelbar anschauliche Erfahrungsräume selbstständig zu erkunden und zu erforschen. Als Voraussetzung für eine fruchtbare Anwendung der Methode im Unterricht arbeitet *Prust* die Aufhebung einer vermeintlichen generationalen Machtordnung heraus. Insofern markiert der Autor Gedankenexperimente nicht nur als geeignet, um zwischen Generationen zu vermitteln, sondern darüber hinaus als eine geeignete Methode zur Förderung einer Vielzahl von Kompetenzen, die zur Orientierung in fiktiven und realen Welten dienen können.

In Summe fächern die Beiträge in diesem Band die Verbindungen und Entkopplungen zwischen Schule und außerschulischem Lernort auf und nähern sich einer Beschreibung des Besonderen des außerschulischen Lernens. Dabei trägt die Vielperspektivität der Beiträge dem Facettenreichtum des außerschulischen Lernorts Rechnung, der – so können wir vermuten – in seiner unterschiedlichen Gestalt an Bedeutung für das Lernen nicht nur der nachwachsenden Generation gewinnen wird.

Die Beiträge dieses Bandes sind im Kontext der Tagung „Orte und Räume der Generationenvermittlung – außerschulisches Lernen von Kindern“ entstanden, die im Oktober 2017 an der Universität Siegen im Rahmen des Projekts „Den Sachunterricht vernetzen – Perspektiven öffnen“ ausgerichtet wurde. Die Herausgeberinnen danken dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen für die großzügige finanzielle Unterstützung. Darüber hinaus geht unser herzlicher Dank für die engagierte Unterstützung bei

der Organisation und Ausrichtung der Tagung sowie bei der Konzeptionierung dieses Bandes an Daria Johanna Scheider. Ebenso bedanken wir uns bei Teresa Erlenkötter für die sorgfältigen Korrekturen. Schließlich gilt auch dem Verlag Julius Klinkhardt unser herzlicher Dank für die professionelle Unterstützung zur Veröffentlichung dieses Bandes.

Literatur

- Bernfeld, S. (1976): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boehncke, H. & Hennig, Ch. (1980): Adler steigen keine Treppen. In: H. Boehncke & Ch. Hennig (Hrsg.): *Célestin Freinet. Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 17-24.
- Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (2016): *Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Dewey, J. (1974): *Experience and Education*, 14. Aufl. New York: Collier.
- Freinet, C. (1978): *ler dits de Mathieu*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2011): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. (2019): Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 2, 275-287.
- Hentig, H.v. (1973): *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/ New York: Campus.
- Illich, I. (1973): *Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kelle, H. (2005): *Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis*. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag, 83-108.
- Kindermann, K. (2017): *Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen*. Reihe „Pädagogik“. Bielefeld: transcript.
- Lange, J. & Wiesemann, J. (2019): In Bearbeitung. *Schulische Aufgaben als feldübergreifende Kooperationsform*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich (ZfG)* (Diskussionsbeitrag zum Schwerpunktthema: *Aufgabenkultur und Aufgabenqualität*). H. 1, Jg. 12, 2019, 135-148.
- Papert, S. (1994): *Revolution des Lernens*. Hannover: Heise-Verlag.
- Prange, K. (1995): *Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (1995) 3, 327-333.
- Wiesemann, J. & Amann, K. (2002): *Situationistische Unterrichtsforschung*. In: G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.): *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*, Opladen: Leske + Budrich, 133-158.

Teil I: Theoretische Zugänge zum außerschulischen Lernort

Friederike Heinzl

Das Konzept der Generationenvermittlung

In diesem Beitrag wird das Konzept der Generationenvermittlung vorgestellt, welches Vermittlung im Rahmen der Grundschule als interaktive und soziale Praxis versteht und grundschultypisches generationales Ordnen dynamisch und relational konzipiert. Dazu werden zuerst die Ansätze der „Kindgemäßheit“ und der „grundlegenden Bildung“ als theoretische Bezugsdimensionen der Grundschulpädagogik einer kritischen Betrachtung unterzogen. Anschließend wird der Entstehungszusammenhang des Konzepts der Generationenvermittlung beschrieben sowie das Verständnis von Vermittlung im grundschulischen Kontext erläutert. Es folgt eine Darstellung der Konzeptebenen, die durch ausgewählte Forschungsergebnisse konkretisiert werden. Zuletzt wird darauf eingegangen, wie das Konzept zum Verständnis außerschulischen Lernens herangezogen werden kann.

1 Zur Einleitung: Eine Beobachtung auf der documenta 14

Während der documenta 14 konnte ich im Eingangsbereich des Fridericianums Kinder einer Grundschulklasse beobachten, die in die Lichtinstallation „The End“ von Nikos Alexiou (*1960 Rethymnon / † 2011 Athen) eingetreten waren. Sie betrachteten die bunten Lichtmuster auf ihren Körpern. Einige standen still, manche saßen oder lagen auf dem Boden, andere bewegten sich langsam oder schnell, teilweise auch tanzend fort. Die digitale Reinszenierung des marmornen Bodenmosaiks aus dem 11. Jahrhundert, das Alexiou auf dem Berg Athos entdeckt hatte, ging auf die Körper der Kinder über. Die Videoprojektion, bestehend aus einer austauschbaren Matrix, zusammengesetzt aus unterschiedlichen Farbkombinationen der Mosaikdetails, wurde am Ende („The End“) einer Reise des Künstlers geschaffen. Die Fragmente stellen variable Gruppierungen von Grundformen euklidischer Geometrie dar.

Den Kindern dieser Schulklasse wurde hier die Möglichkeit verschafft, Orte kennenzulernen, die ihnen sonst eher verschlossen bleiben: die documenta als weltweit bedeutendste Ausstellung für zeitgenössische Kunst und das Muster vom

Bodenmosaik des Klosters Ivirion. Die Zugänglichkeit dieser Orte für Kinder hängt gewiss von ihrem Herkunftsmilieu ab, aber auch davon, ob Erwachsene den Besuch der *documenta* für kindgemäß halten.

Wenn ein solcher Ausstellungsbesuch im schulischen Zusammenhang erfolgt, dann wird die *documenta* zum außerschulischen Lernort, wobei kulturelle Gegenstände des schulischen Lernens nicht neutral sind, sondern eingelassen in gesellschaftlich geprägte Normvorstellungen. Wie die begleitenden Lehrerinnen die Szene pädagogisch vor- oder nachbereitet haben, konnte ich nicht beobachten, aber ich konnte sehen, dass sich die Kinder dieses Kunstwerk aktiv körperlich erschlossen haben, indem sie zum Beispiel die Muster auf ihren Armen als Tattoos bezeichneten oder sie mit Mandalas verglichen. Sie bestaunten sowohl sich selbst als auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, aber auch die sie begleitenden Lehrerinnen und andere Besucherinnen und Besucher. Ich habe diese Beobachtung an den Anfang gestellt, weil an diesem außerschulischen Lernort Kinder und Erwachsene in mehrfacher Weise aufeinandergetroffen sind, in Interaktionen Generationenbeziehungen gestaltet haben und Generationenvermittlung erfolgt ist. Die außerschulische Lernsituation könnte betrachtet werden in Bezug auf die Vermittlung von künstlerischen, historischen oder mathematischen Inhalten (*Vermittlung von*). Es könnte ebenso analysiert werden, wie Kinder und Erwachsene hier aufeinandertreffen und in Interaktionen Generationenbeziehungen gestalten (*Vermittlung zwischen*). Und es könnte darum gehen, den Bühnencharakter dieser ausstellungsöffentlichen und klassenöffentlichen Szene zu erfassen, zusammen mit der hier vorfindlichen Praxis der Grenzmarkierungen und Übergänge (*Vermittlung der Vermittlung*). Damit ist bereits das Konzept der Generationenvermittlung kurz umrissen, das ich in diesem Beitrag näher ausführen möchte. Zunächst werden aber die gebräuchlichen Zentralkonzepte der Grundschulpädagogik kritisch betrachtet.

2 Zentralkonzepte der Grundschulpädagogik

Als Zentralkonzepte der Grundschulpädagogik gelten seit Beginn der derzeit hundertjährigen Geschichte der Grundschule das Prinzip der Kindgemäßheit und die Verpflichtung zur grundlegenden Bildung für alle Kinder. Nach der Einrichtung der Grundschule durch das Grundschulgesetz von 1920 (§ 1) wurde in den Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule in Preußen 1921 konkretisiert, dass die Grundschule als Aufgabe habe, „den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln“ (Schreibe 1974, 59), wobei die Auswahl der Unterrichtsinhalte „in erster Linie durch die Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis der Kinder“ (Schreibe 1974, 60) zu bestimmen

sei. „Kindgemäßheit“ und „grundlegende Bildung“ werden als wegweisende Konzepte der Grundschulpädagogik seitdem immer wieder herausgestellt, wenn es darum geht, den Eigenwert der Grundschule auszuweisen oder zu behaupten. Dabei werden der Leitgedanke der Kindgemäßheit, verbunden mit der individuellen Entfaltung der Persönlichkeit, und der Auftrag der grundlegenden Bildung für alle Kinder, der auf gesellschaftliche Teilhabe und die Weiterführung gesellschaftlicher Verhältnisse bezogen ist, als gegensätzlich entworfen. Der Widerspruch zwischen Kind- und Gesellschaftsorientierung wird seit Bestehen der Grundschule im Rahmen der Grundschulpädagogik diskutiert und problematisiert (vgl. Schwartz 1969, 89; Klafki 1986; Einsiedler 1994; Tenorth 2000). Die Auseinandersetzung mit dem als widersprüchlich markierten Auftrag, dem sich die Grundschule zu stellen habe „zwischen Ansprüchen der Individualisierung und der Standardisierung“ (vgl. Götz & Müller 2005) und „zwischen individueller Förderung und Lernen in der Gemeinschaft“ (Kopp u.a. 2014, 12), durchzieht den grundschulpädagogischen Diskurs also seit seinen Anfängen.

Das Konzept der grundlegenden Bildung

Die Grundlegungsaufgabe der Grundschule wurde als Zielbestimmung auf bildungspolitischer Ebene sowohl in den Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule in Preußen 1921 (vgl. Schreibe 1974, 59) formuliert wie auch in den curricularen Überlegungen vom Ausschuss „Eingangsstufe“ des Deutschen Bildungsrats (vgl. Deutscher Bildungsrat 1975, 39ff.) oder in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule von 2015 (vgl. KMK 2015).

Trotz dieser Kontinuität in der Zuweisung der Grundlegungsaufgabe offenbart sich der Anspruch der Grundschule, die grundlegende Bildungsinstitution zu sein, als fragil. Glöckel betont, dass eine Trennung zwischen grundlegender Bildung und eigentlicher Bildung kaum möglich sei (vgl. Glöckel 1988, 8) und kritisiert den Streit, „ob der Auftrag der Grundschule in der ‚Grundlegung der Bildung‘ liege, somit ‚richtige‘ (mittlere, höhere) Bildung nur vorbereite, oder in ‚grundlegender Bildung‘ die bereits als richtige, vollwertige, in und für sich gültige Bildung anzuerkennen sei“ (Glöckel 1993, 327). Zwanzig Jahre später mahnen Deckert-Peaceman und Seifert (vgl. 2013, 26), dass die Standardisierung der Bildungsinhalte im Sinne eines kompetenzorientierten Bildungsverständnisses die Grundschule auf die Anschlussfähigkeit für weiterführende Bildung reduziere und der eigenständige Bildungsauftrag der Grundschule dadurch gefährdet sei. Drei ähnliche Begriffe finden im wissenschaftlichen Diskurs Verwendung: „Grundlegung von Bildung“, „Grundbildung“ oder „grundlegende Bildung“. In ihrem maßgebenden Werk „Grundschule: Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung“ verstehen Lichtenstein-Rother und Röbe die Grundle-

gungsaufgabe im Sinne einer Vorbereitung auf ein „humanes, wertorientiertes, selbstverantwortliches, individuelles und gesellschaftliches Leben“ (Lichtenstein-Rother & Röbe 1982, 11). Klafki (vgl. 2005) verortet grundlegende Bildung als Grundstufe der Allgemeinbildung, insbesondere als Bildung für alle, inhaltlich als allseitige Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und als Bildung im Medium des Allgemeinen. Als Aufgaben grundlegender Bildung werden meist hervorgehoben: gemeinsame Bildung für alle, gemeinsamer Grundstock, Beginn der Allgemeinbildung und Stärkung der Persönlichkeit (vgl. Göckel 1993; Schorch 1994; Einsiedler 2014). Einsiedler (vgl. 2014, 229) schlägt zudem vor, mit der Konzipierung grundlegender Bildung auch die Vorstellung von überprüfbaren Basiskompetenzen zu verbinden.

Der Begriff der „Grundbildung“ kann unterschiedlich bestimmt werden, als ein Mindestmaß an Bildung im Sinne der Alphabetisierung oder auch als ein Mindestmaß an notwendiger Bildung in modernen Gesellschaften. Dass das Problem der Grundbildung älter ist als die Institution der Grundschule, betont Tenorth (vgl. 2005a), der zudem bezogen auf zukünftige Entwicklungen herausstellt: „Grundlegende Bildung‘ als Programm moderner Gesellschaften ist nicht identisch mit dem Lehrprogramm moderner Grundschulen“ (Tenorth 2005a, 101). Insbesondere die inhaltliche Bestimmung der Grundlegungsaufgabe wird kontrovers diskutiert: Wie soll das Fundamentum bestimmt werden? Wie werden grundlegende Bildungsinhalte legitimiert? Welche Lernbereiche sind grundlegend? Soll ein inhaltlicher Kanon festgelegt werden oder ein Katalog standardisierter Kompetenzen?

Trotz unterschiedlicher Bildungsbegriffe und der Diskussion um Standards für Grundbildung besteht mehrheitlich Einigkeit darin, dass sich das Konzept der grundlegenden Bildung an Fähigkeiten und Wissensbeständen orientieren sollte, die als notwendig erachtet werden, um ‚an Gesellschaft teilzuhaben‘, und dass in der Grundschule eine gelungene Verbindung von Fundament und Allgemeinbildung geleistet werden muss.

Weitere Stimmen weisen darauf hin, dass es bei der Diskussion um grundlegende Bildung um mehr gehen muss als um eine inhaltliche Bestimmung. So betont Wittenbruch (1990, 12), dass der Beitrag der Grundschule zur Allgemeinbildung nicht nur eine Frage der Inhalte oder Organisationsstrukturen sei, „sondern auch immer eine Frage der Vermittlung“, die er als edukativ-didaktische Dimension von Grundschule bestimmt. Quer zu den übrigen Zugängen akzentuiert der Ansatz von Duncker (vgl. 1994) die Aneignungsformen von Kultur (Prinzip der Schriftlichkeit, Kulturaneignung über Sammeln, Konstruieren des Weltbildes durch Anschauung). Er akzentuiert mit seinem speziellen Ansatz kulturelle Diskurse als wegweisend für die Unterstützung der kindlichen Förderung in der Grundschule. Deckert-Peaceman und Seifert betonen, dass es bei Grundbildung um „die Frage der Wissenskonstruktionen einer Kultur und die Organisation ih-

rer Weitergabe innerhalb der generationalen Ordnung“ (Deckert-Peaceman & Seifert 2013, 25) gehe. Insgesamt zeigt sich, wie auch immer das Konzept der grundlegenden Bildung als Referenz für die Grundschule für bedeutend gehalten wird, dass grundlegende Bildung als soziale Praxis im Rahmen der Grundschule bislang nicht in den Blick genommen wurde.

Das Konzept der Kindgemäßheit

Der pädagogische Anspruch der Kindorientierung „ist von Anfang an untrennbar mit der Entwicklung der Grundschule verbunden“ (Götz 2011, 26). Unter der Kindorientierung verstehen Lichtenstein-Rother und Röbe, dass Kindern in der Grundschule Raum und Zeit gegeben wird „für Kindsein-Dürfen, für neue Kontakte, für Aufgaben und Anregungen, die den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Kindes entgegenkommen, diese weiterführen und auf neue Ziele und Sinnerperspektiven hinlenken“ (Lichtenstein-Rother & Röbe 1982, 93). Dieser Begriffsbestimmung liegt sowohl der Gedanke kindspezifischer Bedürfnisse zugrunde als auch der einer geleiteten Entwicklung, die definierte Zielvorstellungen verfolgt und für die entsprechende Angebote zu unterbreiten sind.

Das Konzept der Kindgemäßheit folgte in verschiedenen Phasen der Grundschulpädagogik zunächst reifungstheoretischen, dann entwicklungs- bzw. lerntheoretischen Prämissen (vgl. Götz 2011, 27ff.). Eine aktuelle Variante stellt die Orientierung an lernstandsbezogenen Kompetenzmodellen dar, mit denen der Zweck verfolgt wird, das individuelle Lernen von Kindern zu optimieren. Die verschiedenen Vorstellungen von Kindgemäßheit wurden in der Geschichte der Grundschulpädagogik jeweils dem Stand der psychologischen Forschung angepasst und für den Grundschulunterricht didaktisch ausgearbeitet (vgl. Heinzel 2010, 2011; Götz 2011).

Weil es bestimmte Vorstellungen von Fähigkeiten, Entwicklung und Lernen im Grundschulalter mitführt und auch Bilder davon, was Erwachsene für „dem Kinde gemäß“ halten (vgl. Fölling-Albers 1994), hat das Prinzip der Kindgemäßheit vielfach Kritik erfahren. Schon Erwin Schwartz, der Initiator des ersten bundesdeutschen Grundschulkongresses 1969 in Frankfurt, versteht Kindheit als Phase erhöhter Bildsamkeit und Sozialisation als Lernprozess, um gesellschaftsfähig zu werden. Er warnt davor, Kinder „in einen Wartesaal zu verbannen“ (Schwartz 1969, 90), und wendet sich gegen eine gesonderte Grundschule mit gesonderten Prinzipien.

Duncker (2007, 55) führt als Argument gegen eine rein kindorientierte Grundschule an, dass sie „Brücken zu bauen“ habe vom Kindsein zum Erwachsenwerden. Einsiedler kritisiert das Prinzip der Kindgemäßheit als ein wissenschaftstheoretisch gesehen lediglich „aufforderndes Postulat“ (Einsiedler 2015, 279) und plädiert für einen entwicklungsgemäßen Grundschulunterricht (vgl. ebd., 283)

im Sinne einer „anreizbezogene[n] Entwicklungsgemäßheit“ (ebd., 287). Auch seine Vorstellung vom Kind in der Grundschule folgt der Entwicklungsprämisse. Für alle entwicklungsorientierten Konzeptionen von Kindgemäßheit gilt, dass sie die Gegenwart des Kindes mit Blick auf seine Zukunft prüfen. Kinder müssen demnach als werdende Menschen betrachtet werden, die eine gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft erst durch Entwicklung, Lernen und Leisten erwerben. Zugleich werden gesellschaftliche Bedingungen von Kindheit hervorgehoben, insbesondere dann, wenn Bildungsbenachteiligung oder differenzielle Entwicklungen zu erklären sind.

Historische Analysen zeigen, dass die wissenschaftliche Vorstellung der Entwicklungs-kindheit, die mit dem grundschulpädagogischen Prinzip der Kindgemäßheit eng verbunden ist, einhergeht mit einer Normierung des Aufwachsens (vgl. Eßer 2014). Zugespitzt kann formuliert werden, dass seit der Gründungsphase der Grundschule ein Bild vom Kind bemüht wird, „das zwar rhetorisch Individualität betont, aber letztlich als Kunstfigur die Normierung von Kindsein bedeutet, über die die Kindgemäßheit von Schule vermessen wird“ (Deckert-Peaceman & Seifert 2013, 25f.).

Die skizzierten Kritikpunkte legen nahe, Kinder weder als Entwicklungswesen noch als Sozialisationstypen zu definieren. Wenn die Gegenüberstellung von Kind- und Gesellschaftsorientierung aufgegeben wird, kann als neue relevante Dimension die *Sozialität als Praxis* in den Mittelpunkt grundschultheoretischer Überlegungen rücken, was hier durch das Konzept der Generationenvermittlung realisiert wird.

3 Das Konzept der Generationenvermittlung in der Grundschule

Im Konzept der Generationenvermittlung wird das Verhältnis von Kindheit und Erwachsenenheit dynamisch und relational gefasst und „Vermittlung“ im Rahmen des Grundschulunterrichts als interaktive und soziale Praxis verstanden. Es thematisiert auch die Bedeutung der Schulform Grundschule für das konkrete Handeln von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern.

Lernen und Lehren werden als soziales (situatives, inter- und intragenerationales) Handeln in der Grundschule und im Grundschulunterricht auf den Ebenen *Vermittlung von* (Inhalte, Aufgaben, Planung), *Vermittlung zwischen* (Interaktionen, Beziehungen) sowie *Vermittlung der Vermittlung* (Aufführung des Unterrichts, Darstellung des Lernens) verstanden. Das Konzept zielt auf eine Theorieentwicklung, die auf der Basis empirischer Beobachtung der Interaktionen in Grundschule und Grundschulunterricht auf 1. Bearbeitung von Inhalten, 2. soziale Beziehun-

gen und 3. unterrichtliche ‚Aufführungen‘ vor dem Hintergrund struktur- und praxistheoretischer, soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Konzepte fokussiert (vgl. Heinzel 2011).

Zum Entstehungszusammenhang

Das Konzept der Generationenvermittlung ist verbunden mit der Entstehung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung („new social childhood studies“) als interdisziplinärer Forschungsdisziplin in den 1980er Jahren. Durch die Konzepte und Forschungsergebnisse der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung erschien Kindheit nicht mehr als ein starrer Zustand, sondern als wandelbares Phänomen. Gesellschaftliche Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse wurden herausgearbeitet und die soziale Konstruiertheit von Kindheit hervorgehoben. Auch bewährte Bilder von Kindern und Kindheit wie die von „Kindheit als Schutzraum“, „Kindern als Entwicklungswesen“ oder Kindern als „passiven Gesellschaftsmitgliedern“ wurden infrage gestellt. Damit einher ging die Betonung der aktiven Beteiligung von Kindern an Gesellschaft und die strukturelle Analyse von Kindheit im Rahmen der generationalen Ordnung. Das Konzept des Kindes als eines sozialen Akteurs sowie das theoretische Modell der generationalen Ordnung gelten als zentral für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung.

Das *Konzept vom Kind als Akteur* bzw. der kindlichen Agency betont die eigenständigen sozialen Handlungen von Kindern und wurde der Vorstellung vom werdenden Kind entgegengesetzt. Es geht davon aus, dass Kinder an der Reproduktion und Transformation des Sozialen und ihres Selbst beteiligt sind, indem sie in sozialen Beziehungen einen Akteursstatus realisieren (vgl. Eßer 2014). Kinder werden als eigene Kraft im gesellschaftlichen Diskurs betrachtet, ihre gesellschaftliche Teilhabe wird betont und ihre alltagskulturellen Praktiken in den Blick genommen. Damit führte die Vorstellung vom Kind als Akteur auch zu einer Erweiterung der Forschungsperspektive und zu neuen Forschungsgegenständen. Dass Forschung und Theoriebildung das konkrete Handeln der Kinder in ihrem Alltag fokussieren, hat in der kindheitstheoretisch inspirierten Grundschulforschung dazu beigetragen, dass die soziale Praxis des Grundschulunterrichts oder grundschulpädagogischer Partizipationsformen zum verbreitet untersuchten Gegenstand von wissenschaftlicher Forschung werden konnten.

Im grundschulpädagogischen Diskurs trug die durch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung beobachtete „Diversifikation von Kindheitsmustern“ (Fölling-Albers 1990, 442) sowie die damit verbundene „Ausweitung der Entwicklungsschere“ (Fölling-Albers & Hopf 1995, 147) dazu bei, in den 1990er Jahren den „Individualisierungsanspruch der Kinder“ (vgl. Fölling-Albers 1993) öffentlichkeitswirksam zu begründen. Dieser Individualisierungsanspruch der Kinder wurde dann schon bald mit einer standardisierten Kompetenzorientierung ver-

bunden (vgl. Fölling-Albers 2010). Die teilweise durchaus problematische grundschulpädagogische Rezeption des Konzeptes vom Kind als Akteur trägt aber auch dazu bei, dass Schülerinnen und Schülern im Kontext des individualisierten Lernens die Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse und deren Kontrolle zugewiesen wird (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017; Eckermann & Heinzel 2018). Das theoretische Modell der *generationalen Ordnung* weist zur Erklärung von Kindheit als Strukturmerkmal moderner Gesellschaften die hierarchische Ordnung der Generationen aus. Die Unterscheidung der Gesellschaftsmitglieder nach Alter wird darin als gesellschaftliche Konstruktion und nicht als eine „natürliche Ordnung“ betrachtet. Kindheit erscheint vor dem Hintergrund sich rapide wandelnder, postmoderner Gesellschaften nicht mehr als starrer Zustand, sondern als wandelbares soziales Phänomen, wobei spezifische Strukturen identifiziert werden, innerhalb derer Personen als ‚Kinder‘ positioniert sind. Im Konzept der generationalen Ordnung wird die Differenzierung von „Generationen“ als relationale soziale Praxis dynamisch gefasst („doing generation“) (vgl. Alanen & Mayall 2001) und damit die Unmöglichkeit herausgestellt, Kindheit theoretisch und empirisch getrennt von Erwachsenenheit zu interpretieren. Auch die – immer schon gegebene – Teilhabe von Kindern an Gesellschaft, ihre Leistungen in Peergroups, Familien, Ökonomie oder Schule geraten in den Blick sowie die Differenzierung von Generationen als eine soziale Praxis des generationalen Ordners. Insgesamt bieten sozial- und erziehungswissenschaftlich motivierte kindheitstheoretische Ansätze die Möglichkeit, relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern zu werfen (vgl. Eßer 2014). Theoretische Überlegungen, die auf das Konzept „Generation“ bezogen werden, eröffnen einen Zugang zu Aufgaben und Möglichkeiten der Grundschule aus der Perspektive geteilter ebenso wie differenter Lebenserfahrung und Umweltaneignung von Kindern beim Schüler- und Schülerinnenhandeln und von Erwachsenen beim Lehrer- und Lehrerinnenhandeln. Sie legen zudem nahe, grundschulpädagogische Theoriebildung auf der Basis der Analyse der sozialen Praxis des Grundschulunterrichts zu betreiben.

Generationen und Vermittlung in der Grundschule

Obgleich Generationenfolgen im sozialwissenschaftlichen Diskurs feiner ausdifferenziert und auch in Bezug auf gemeinsame, lebensgeschichtlich prägende Erfahrungen unterschieden werden, ist für die Grundschule mit einer Schülerschaft im Kindesalter die binäre Unterscheidung von lernenden Kindern und lehrenden Erwachsenen alltäglich und strukturell ebenso prägend wie bedeutsam, dient sie doch der Begründung des pädagogischen Verhältnisses von vermittelnder und aneignender Generation im Handlungsfeld.