



13624

Herausforderungen  
und Perspektiven  
der Grundschule



Nach einem kurzen Rückblick auf die Geschichte der Grundschule seit ihrer Gründung zu Beginn der Weimarer Republik werden die aktuellen Herausforderungen auf der Primarstufe analysiert und sechs Perspektiven zu ihrer Bewältigung diskutiert - und zwar im Anschluss an die Forderungen des Grundschulverbands für eine zukunftsfähige Entwicklung der Grundschule als einer Schule der allseitigen Bildung, einer Schule, die Leistungen würdigt und fördert, eines Orts der Lebens- und Lernfreude, einer demokratischen Schule, einer Schule individuellen und gemeinsamen Lernens, einer Schule für alle Kinder. Zum Schluss werden die Erfahrungen mit der Grundschulreform daraufhin geprüft, inwieweit sie als Vorbild oder zumindest Impuls für die Weiterentwicklung der Sekundarstufe und ihrer Didaktik dienen können.

Schlagworte: Grundschulpädagogik; Grundschuldidaktik; Grundschulreform; eine Schule für alle; individuelles und gemeinsames Lernen; pädagogische Leistungskultur, Schule als Lebensort

Zitiervorschlag: Brügelmann, Hans (2024). *Die Grundschule: Eine Schule für alle - mit Raum für individuelle Lernwege*. SEMINAR, 30(4), 8-22. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/SEM2404W002>

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Hans Brügelmann

## Die Grundschule: Eine Schule für alle – mit Raum für individuelle Lernwege

aus: Herausforderungen und Perspektiven der Grundschule  
(SEM2404W)  
Erscheinungsjahr: 2024  
Seiten: 8 - 22  
DOI: 10.3278/SEM2404W002

# **Die Grundschule: Eine Schule für alle – mit Raum für individuelle Lernwege<sup>1</sup>**

HANS BRÜGELMANN

## **1 „Die“ Grundschule gibt es nicht**

Ein Bild von „der Grundschule heute“ auf so wenigen Seiten zeichnen zu wollen, wäre vermessens. Sie ist so vielfältig wie alle anderen Bildungseinrichtungen auch: auf der Ebene konkurrierender Konzepte und erst recht in den unterschiedlichen Formen ihrer Umsetzung.

Entsprechend breit streuen die Leistungsergebnisse der Grundschulen in den seit 2003 durchgeföhrten Erhebungen zum Lese-, Rechtschreib-, Mathematik- und Sachunterricht – nicht nur zwischen, sondern auch in den 16 Bundesländern, und selbst unter einigermaßen vergleichbaren sozio-ökonomischen Bedingungen (vgl. zuletzt: Stanat u. a. 2022). Ob und ggf. wie weit die sich verschlechternden Testwerte tatsächlich reale Leistungsverluste spiegeln, wie weit diese auf eine abnehmende Unterrichtsqualität oder auf Veränderungen der Schülerschaft und ihrer Lebensumstände zurückzuföhren sind, ist umstritten. Irritierend ist dabei, dass die Grundschule ihre Position im internationalen Vergleich – bezogen auf die Leseleistungen – von Anfang der 1990er Jahre bis zum Beginn der 2000er Jahre deutlich verbessert hat (auch gegenüber der Sekundarstufe) und erst danach, also nach Beginn der output-orientierten Steuerungsmaßnahmen Rangverluste hinnehmen musste (vgl. zu diesen Studien und ihrer Aussagekraft: Brügelmann 2015). Pädagogik ist eben keine Technik und der Erfolg von Methoden in hohem Maße person- und kontextabhängig.

Untersuchungen dazu, wie sich der Unterricht selbst in den letzten 20, 30 Jahren verändert hat, fehlen ganz. So weit es, zumindest für einzelne Lernbereiche, Erhebungen zur Verbreitung verschiedener Unterrichtsformen gibt, sprechen sie eher dafür, dass auch der Grundschulunterricht vielerorts immer noch traditionellen Mustern folgt – trotz beeindruckender Beispiele für vitale Gegentrends (vgl. u. a. Brügelmann & Brinkmann 2009; Bohl & Kucharz 2013).

So gibt es viele Schulen, in denen Lehrer:innen ihren Unterricht, oft über einen kooperativen Entwicklungsprozess im Kollegium, für die *unterschiedlichen Voraussetzungen* der Kinder geöffnet und die *Zusammenarbeit* in den Lerngruppen sowie das Zusam-

---

<sup>1</sup> Ich danke Horst Barznitzky, Erika Brinkmann, Maresi Lassek und Jörg Ramseger für sehr hilfreiche Anmerkungen zur ersten Fassung dieses Beitrags.

menleben in der Schule über Klassenräte und Schülerparlament zunehmend *demokratisiert* haben. Beeindruckende Beispiele für eine solche „zukunftsfähige Grundschule“ (s. Hecker, Lassek & Ramseger 2020a + b und unten 3.) finden sich unter den Mitgliedsschulen des Grundschatulverbands und in den Reformverbünden „Blick über den Zaun“ und „Schule im Aufbruch“. Viele von ihnen sind für ihre erfolgreiche Arbeit mit dem „Deutschen Schulpreis“ der Robert-Bosch-Stiftung ausgezeichnet worden.

Allerdings halten nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer an einem hierarchischen Rollenverständnis fest und organisieren ihren Unterricht weiterhin klein- und gleichschrittig – ohne Rücksicht auf die extrem breiten Erfahrungs-, Kompetenz- und Interessensunterschiede zwischen den Kindern schon am Schulanfang: manche aus pädagogischer Überzeugung, einige auch wegen fehlender Kompetenz oder mangelndem Engagement, die meisten aber, weil sie sich unter den gegebenen Bedingungen überfordert fühlen, den Unterricht so zu gestalten, dass er den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht wird.

Wegen dieser großen Bandbreite des konkreten Unterrichts kann es im Folgenden nur um Trendaussagen über die Entwicklung der Grundschule in den vergangenen Jahren gehen (hilfreiche Überblicke bieten Bartnitzky u. a. 2009, Einsiedler u. a. 2014 und vor allem Bartnitzky 2019). Wer sich ein differenzierteres Bild von der Grundschule heute und von ihren Veränderungen in den letzten 50 Jahren machen will, wird fündig im reichen Publikationsschatz des Grundschatulverbands: 158 Bände der „Beiträge zur Reform der Grundschule“ und fast 170 Hefte der Zeitschrift „Grundschule aktuell“ zur ganzen Breite grundschatulpädagogischer und fachdidaktischer Themen. Sie dokumentieren ein breites Spektrum an pädagogischen und didaktischen Konzepten, die zeigen, wie ein zukunftsfähiger Unterricht gelingen kann (vgl. zum kostenlosen Download ausgewählter Texte [www.grundschulverband.de/textarchiv](http://www.grundschulverband.de/textarchiv)). Sie belegen zudem, wie ideenreich, produktiv und vielfältig die Praxis in den Schulen selbst ist. Trotzdem haben viele Entwicklungen wie ein *inklusiver Unterricht*, wie ein *Verzicht auf Ziffernoten* oder das *freie Schreiben von Anfang an* mit starken Vorbehalten zu kämpfen – auch wo diese empirisch längst widerlegt sind (vgl. Hecker u. a. 2018; ausführlicher zu Befunden der Grundschatlforschung: Böhme u. a. 2021). Solche Widerstände erschweren immer wieder Reformen der Grundschule seit ihrer Einführung in der Weimarer Verfassung 1919.

## 2 Ein Blick zurück: Auftrag und Erbe der Grundschule

Zentraler Anspruch der Grundschule war es schon 1919, eine demokratische Schule zu sein. Demokratisch in einem doppelten Sinne: als eine Schule für alle, die zu mehr *Bildungsgerechtigkeit* beiträgt, und darüber hinaus als ein Raum des Lernens und Zusammenlebens, der schon Kindern grundlegende Erfahrungen der *Selbst- und Mitbestimmung* ermöglicht. Ein sehr anspruchsvoller Auftrag.

In seiner Rede in der Frankfurter Paulskirche zum 100. Geburtstag der Grundschule (<https://t1p.de/BPraes-Paulskirche>) hat Bundespräsident Frank Walter Steinmeier an diese Gründungsidee 1919 und an ihre politische Sprengkraft schon in der Weimarer Republik erinnert:

„Zum ersten Mal in der deutschen Geschichte sollten alle Kinder gemeinsam zur Schule gehen, unabhängig von ihrer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung oder dem Religionsbekenntnis ihrer Eltern.“ (Steinmeier 2019, 1)

Schon damals war die Beschränkung des gemeinsamen Lernens auf die ersten vier Jahre ein schmerzhafter politischer Kompromiss. Und Kinder mit Behinderungen hatten die Reformer 1919 überhaupt nicht im Blick. Aber diese „*demokratische Revolution*“ (ebda.) war ein folgenreicher erster Bruch mit dem ständischen System. Denn auch heute noch gilt für die Grundschule:

„Wie an keiner anderen staatlichen Institution kommen hier Kinder unterschiedlicher Herkunft, Kultur und Religion, Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten, Kinder mit und ohne Behinderung, zusammen, um miteinander und voneinander zu lernen. [...]“

Sechs- bis Zehnjährige mit den unterschiedlichsten Startvoraussetzungen lernen hier Lesen, Schreiben und Rechnen – das ist die Hauptsache und oft schwierig genug. Aber sie lernen hier eben auch, mit kultureller und individueller Vielfalt umzugehen, einander zuzuhören und Konflikte zu lösen. Sie lernen sich zu artikulieren, zu argumentieren, digitale Technik zu beherrschen, Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen.“  
(a. a. O., S. 3, 4)

### 3 Anforderungen an eine zukunftsähnige Grundschule

Der Grundschulverband hat diesen Anspruch, Schule nicht nur als einen Ort *fachlichen* Lernens zu sehen, sondern als einen *Bildungs- und Lebensort* zu gestalten, zu seinem 50jährigen Bestehen (ebenfalls 2019) in sechs Perspektiven für die pädagogische Weiterentwicklung der Grundschule konkretisiert (vgl. Grundschulverband e.V. 2019; Hecker u. a. 2020a, 16 ff.):

„Die Grundschule der Zukunft ist  
... eine Schule der allseitigen Bildung,  
... eine Schule, die Leistungen würdigt und fördert,  
... ein Ort der Lebens- und Lernfreude,  
... eine demokratische Schule,  
... eine Schule individuellen und gemeinsamen Lernens,  
... eine Schule für alle Kinder.“

Diese „Anforderungen an eine zukunftsähnige Grundschule“ nehmen das Erbe der Grundschule der 1920er Jahre auf, in der viele Lehrerinnen und Lehrer bereits als Praxis erprobt haben, was 1969 beim ersten Grundschulkongress in Frankfurt und in den Nachfolgejahren bis hin zur Vor- und Nachbereitung der 100-Jahr-Feier 2019 differenzierter

entfaltet und begründet wurde (vgl. zu diesen Kontinuitäten den umfassenden Rückblick bei Bartnitzky 2019). Zugleich sind dies Forderungen, die die Grundschule mit der Gesamtschule verbinden. Nicht zufällig arbeiten der Grundschulverband und die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V. seit vielen Jahren in verschiedenen Initiativen wie der Aktion „Länger gemeinsam lernen“ zusammen (vgl. zum Beispiel Heyer, Preuss-Lausitz & Sack 2003 und die Frankfurter Erklärung „Eine Schule für alle“ 2016).

In der DDR war die Grundschule als „Unterstufe“ schon einmal Teil eines bis Klasse 10 un gegliederten Systems – durch die Horte ergänzt zu einem flächendeckenden Betreuungsangebot für den ganzen Tag (Cortina u. a. 2008, 60 ff). Diese Errungenschaften sind mit der bundesweiten Durchsetzung der Halbtagsgrundschule und des gegliederten Sekundarstufensystems (zunächst) verloren gegangen. Bis heute ist die Grundschule im Osten wie im Westen Deutschlands die einzige flächendeckende Gesamtschule – aber wie ihre Schwester auf der Sekundarstufe mit einigen Einschränkungen, wie die folgenden Anmerkungen zeigen

### 3.1 Eine Schule für alle Kinder?

Nach der verfassungsrechtlichen Absicherung der Grundschule 1919 (noch als Teil der achtjährigen Volksschule) war ihre organisatorische Verselbständigung in den 1960er Jahren der wichtigste Schritt in ihrer Entwicklung zu einer eigenständigen Schulform. In dieser Zeit wurden auch die *Koedukation* von Mädchen und Jungen durchgesetzt und die Trennung der Kinder nach Bekenntnis durch die Einführung der *Gemeinschaftsgrundschule* in fast allen Bundesländern aufgehoben. Nach der Aufhebung der sozialen Trennung in der Weimarer Zeit waren dies weitere wichtige Schritte zum gemeinsamen Unterricht aller Kinder. Für die Gesellschaft ebenfalls bedeutsame Integrationsleistungen hat die Grundschule dann ab den 1970er Jahren mit der Aufnahme der sogenannten „*Gastarbeiter*“-Kinder und ab den 1980er Jahren mit der schrittweise zunehmenden Integration *behinderter Kinder* erbracht.

Aber genau das, wofür die Grundschule vor über 100 Jahren erkämpft wurde, gelingt ihr heute immer weniger: die *soziale Integration*. Auch im Grundschulbereich gibt es immer mehr Privatschulen. Inzwischen melden in NRW viele Eltern ihre Kinder sogar an christlichen Bekenntnisschulen an, um eine bessere Passung der sozialen Zusammensetzung der Lerngruppen auf das eigene Milieu zu sichern. Wo es diese Möglichkeit nicht gibt, werden Kinder auch über fiktive Wohnadressen in der Wunschschule eines anderen Stadtteils angemeldet.

Oft ist dies aber gar nicht nötig. Denn das Grundproblem ist die zunehmende Segregation der Wohngebiete, so dass die Schülerschaft in den Einzugsbereichen vieler Grundschulen schon allein dadurch homogener wird. Vor allem in ärmeren Stadtvierteln wächst damit auch die Differenz zwischen Schulkultur und Lebenswelt der Kinder. Beides hat Konsequenzen für die schwindende Integrationswirkung der Grundschule.

Insofern ist in den vergangenen Jahren ganz deutlich geworden: Bildungsreform kann nicht isoliert als Schulreform gedacht werden, sie kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie mit Sozial- und Familienpolitik, mit Stadtentwicklung und Arbeitsmarktpolitik abgestimmt ist, um der sozialen Entmischung der Einzugsbereiche entgegenzuwirken. Vor allem die sich in einzelnen Städten bzw. Stadtteilen konzentrierende Armut überfordert die dortigen Grundschulen in zunehmendem Maße.

Denn die Wirkkraft des in der Schule organisierten Lernens wird im Vergleich mit informellen Einflüssen der Peer-Group, von Familie und Umwelt leicht überschätzt. Lernen ist nicht linear eine wirkende Folge von Lehren. Als Filter wirkt neben der individuellen Lernbiografie z. B. auch die Kommunikationskultur in einer Klasse. Die „Kraft der Gruppe“ (Bambach 2023, 7) hängt aber davon ab, dass sie eine zureichende Breite an unterschiedlichen Begabungen, Interessen, Lebenswelten repräsentiert.

Darüber hinaus sind gerade Grundschulkinder darauf angewiesen, auf einfache Weise Zugang zu anderen Lebenswelten auch außerhalb der Schule zu haben. Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen wie Sportvereinen, Kultureinrichtungen, Kinder- und Jugendzentren (bis hin zu formell organisierten lokalen „Bildungslandschaften“) sind Voraussetzung dafür, ungleiche Bedingungen in den Elternhäusern wenigstens ein Stück weit auszugleichen.

Dafür muss sich auch die Schule selbst wandeln. Immer mehr Grundschulen nehmen die Idee von „Familienzentren“ aus dem KITA-Bereich auf und machen Angebote auch für Eltern. Gemeinsame Aktivitäten von Pädagoginnen, den Kindern und ihren Eltern werden umso wichtiger, je unterschiedlicher – und teilweise schulferner – die Lebenswelten der Kinder sind (vgl. zum Bremer Projekt „Kinder – Eltern – Schule“: Lassek 2011). Schul- und Sozialpädagogik lassen sich nicht mehr säuberlich trennen. Multiprofessionelle Teamarbeit ist die Antwort – stellt aber auch neue Herausforderungen an die Beteiligten. Nicht nur wegen unterschiedlicher persönlicher Stile, sondern auch wegen möglicher Differenzen zwischen ihren pädagogischen Positionen und ihren didaktisch-methodischen Konzepten.

Sehr unterschiedlich weit sind die Bundesländer, was die Umsetzung des *Inklusionsanspruchs* der UN-Behindertenkonvention betrifft. Obwohl die Grundschulen immer mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen, nimmt die Quote der Kinder in separaten Förderschulen nicht ab. Vielmehr ist insgesamt ein Anstieg der Etikettierungen zu verzeichnen, für den es verschiedene Gründe gibt – wie z. B. die Bindung zusätzlicher Ressourcen an formell festgestellte Förderbedarfe (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, 134 f.).

Für die Grundschulen stellen sich dadurch zwei Herausforderungen: eine zunehmende Heterogenität in den fachlichen Voraussetzungen und eine größere Fragilität der sozialen Beziehungen. Für das erste Problem gibt es durchaus bewährte Konzepte (s. unten 3.2). Schwieriger ist der Umgang mit Kindern, die in einer Gruppe überfordert sind – oder deren Integrationskraft überfordern, weil Konflikte so tiefgreifend sind, dass die Selbstregulierung durch Klassenrat, Streitschlichter und ähnliche Insti-

tutionen (s. unten 3.5) nicht ausreicht und auch die Lehrpersonen oft überfordert sind. Zur Entlastung aller Beteiligten braucht es flexible Möglichkeiten für „Auszeiten“ innerhalb der Schule (bis hin zu sog. „Familienklassen“, s. Petersen, Rieger & Storjohann 2011), sollen Kinder mit besonderen Schwierigkeiten nicht in separate Institutionen ausgesondert werden müssen.

### 3.2 Individuelles Lernen im gemeinsamen Unterricht

In der oben zitierten Formel einer „Schule individuellen und gemeinsamen Lernens“ steckt eine Spannung. So sieht sich die Forderung nach Inklusion und nach längerem gemeinsamem Lernen immer wieder dem Vorwurf einer „Einheitsschule“ ausgesetzt, die den unterschiedlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder angeblich nicht gerecht würde. Dieser Einwand ist berechtigt, wenn man sich Unterricht als Gleichschritt einer Lerngruppe durch einen Lehrgang vorstellt, bei dem alle zur selben Zeit dieselben Aufgaben bearbeiten. In dieser Form trifft er dann aber genauso einzelne Schulformen des mehrgliedrigen Schulsystems wie das Gymnasium und die Fürderschule, denn auch in diesen Einrichtungen finden sich in den Klassen immer noch viel zu unterschiedliche Begabungen und Kompetenzen, als dass ein gleichschrittiger Unterricht ihnen gerecht werden könnte. Es geht überall um den jeweils nächsten Schritt für jedes einzelne Kind und die Würdigung seiner individuellen Leistung – bezogen auf die erheblichen Unterschiede in den Voraussetzungen, die die Kinder in die Schule mitbringen.

Ein Konzept, das ein Lernen „im eigenen Takt“ erleichtern kann, ist der jahrgangsübergreifende Unterricht. So ermöglicht er am Schulanfang eine unterschiedlich lange Verweildauer in der Eingangsstufe von ein bis drei Jahren – je nach Voraussetzungen und Lerntempo. Trotz immer wieder neuer Ansätze in verschiedenen Bundesländern und ermutigender Modellversuche (vgl. Carle & Metzen 2014) hat sich das Konzept des jahrgangsübergreifenden Lernens (JüL) nicht durchgesetzt. Von vielen Kollegien wurde es abgelehnt wegen eines zu großen Arbeitsaufwands, von Eltern, weil sie Sorge hatten, dass ihr Kind zu kurz komme, besonders wenn das Konzept (entgegen seiner Intention) als Abteilungsunterricht umgesetzt wird, d. h. als Aufteilung der Klasse in die entsprechenden Jahrgangsgruppen, die nebeneinander in einem Raum unterrichtet werden. Jahrgangsübergreifendes Lernen wäre aber missverstanden als bloß organisatorische Zusammenfassung von Kindern unterschiedlicher Jahrgänge. Es kann nur funktionieren, wenn der Unterricht didaktisch und methodisch grundlegend überdacht und verändert wird. Dabei macht JüL nur sichtbar, was in Jahrgangsklassen durch die Altersgleichheit oft übersehen wird: die dramatische Heterogenität in den individuellen Voraussetzungen und Lernbedingungen, auf die auch Jahrgangsklassen mit einer größeren Offenheit reagieren müssten. Schon am Schulanfang betragen sie rund drei Entwicklungsjahre: in jedem Kompetenzbereich, vom motorischen über das fachliche bis hin zum sozialen Lernen – und diese Unterschiede nehmen über die Schulzeit hinweg nicht ab (s. die empirischen Befunde bei Largo & Beglinger 2009, S. 18 ff., 284 ff., aber auch in den aktuellen Leistungsstudien des IQB).

In vielen Grundschulen wird deshalb eine Öffnung des Unterrichts angestrebt, und zwar in drei Dimensionen (s. Brügelmann & Brinkmann 2009):

- *methodisch-organisatorisch*: über die Möglichkeit, Aufgaben zu unterschiedlichen Zeitpunkten, im eigenen Tempo und selbst gewählten Formen bearbeiten zu können;
- *didaktisch-inhaltlich*: als Angebot/Absprache von Aufgaben, bei denen die Kinder so weit wie möglich an persönlich bedeutsamen Fragen, Erfahrungen, Vorstellungen anknüpfen können, z. B. durch die freie Wahl von Lektüren oder Projekten, über die sie sich anschließend in der Gruppe austauschen;
- *pädagogisch-sozial*: durch die Beteiligung der Kinder an Entscheidungen über Schwerpunkte ihrer Lernarbeit, aber auch über die Regeln der Zusammenarbeit in der Klasse und des Zusammenlebens in der Schule (s. unten 3.5).

Lehrerinnen und Lehrer beschränken sich dann nicht auf eine „Differenzierung von oben“, über die z. B. einzelnen Schüler:innen unterschiedliche, angeblich auf den individuellen Entwicklungsstand passende Arbeitsblätter zugewiesen werden – ein Anspruch, der konsequent zu Ende gedacht zu einer völligen Überforderung der Lehrpersonen führen würde. Es geht vielmehr um eine „*Individualisierung von unten*“, die die Schüler:innen mit in die Verantwortung für ihr Lernen nimmt, ihnen aber auch konkrete Möglichkeiten einer ernsthaften Beteiligung an Entscheidungen über Inhalte und Formen des Lernens eröffnet. So können Kinder zum Beispiel wählen, zu welchen Themen sie ihre eigenen Texte verfassen oder welche Lektüre sie lesen, so dass sie ihre Schriftsprachkompetenz an Inhalten entwickeln können, die einen Bezug zu ihren persönlichen Erfahrungen und Interessen haben (ausführlicher: Brügelmann & Brinkmann 2009).

Individualisierung wird dann nicht verstanden als ein isoliertes Arbeiten nebeneinander, sondern als Wechselspiel von individuellen Aktivitäten und Austausch in der Gruppe, z. B. durch die Präsentation von Ergebnissen aus Teilprojekten zu einem gemeinsamen Thema im Sachunterricht, durch die Diskussion verschiedener Lösungsversuche in Mathematik oder über die Vorstellung einer selbst geschriebenen Geschichte bzw. eines gerade gelesenen Sachbuchs vor der Gruppe mit anschließendem Gespräch.

Probleme für ein solches Lernen „im eigenen Takt“ entstehen durch die immer noch nicht abgeschaffte Selektion am Ende der Grundschulzeit auf der Basis gleichzeitig absolviert und themengleicher Tests bzw. „Proben“. Das gegliederte Schulsystem der Sekundarstufe erzeugt einen Auslesedruck, der den Gedanken einer individuellen Förderung grundsätzlich konterkariert.

### **3.3 Pädagogische Leistungskultur**

Die Spannung zwischen der Diagnose individueller Lernfortschritte und ihrer Förderung einerseits und andererseits der Selektion durch ein Ranking im Vergleich mit der

Bezugsgruppe wird besonders spürbar in dem langjährigen Streit über angemessene Formen der Leistungsbewertung (ausführlich zu den empirischen Befunden: Arbeitsgruppe Primarstufe 2014): Ziffernnoten erst ab Klasse 3 oder doch schon in den ersten Klassen? Entwicklungsberichte, die individuelle Lernfortschritte dokumentieren – oder Kompetenzraster, die formal vergleichbar das Niveau in einer Vielfalt von Teilleistungen ausweisen?

Repräsentative Umfragen, selbst unter Schüler:innen, ergeben immer wieder eine deutliche Mehrheit für die Beibehaltung von Ziffernnoten. Das Bedürfnis nach einem Rangvergleich in der Bezugsgruppe ist zum einen erklärbar durch den Zwang einer Auslese schon im 4. Schuljahr, für deren Bewältigung frühe Indikatoren gesucht werden. Aber auch die scheinbare Selbstverständlichkeit des fest etablierten Notensystems und fehlende alternative Erfahrungen spielen eine Rolle. Denn in Schulen mit alternativen Bewertungsformen fällt die Zustimmung zu ihnen deutlich höher aus. Auch die Sorge, Kinder würden nur unter Druck lernen und sie könnten nur durch frühzeitige Wettbewerbserfahrungen für das Überleben im gesellschaftlichen Konkurrenzdruck tauglich gemacht werden, haben empirische Untersuchungen längst als Mythos entlarvt (Grundschulverband e.V. 2018).

Vergessen wird oft, dass es in der allgemeinbildenden Grundschule nicht um Spitzenleistungen in einzelnen Fächern geht, sondern um tragfähige Grundlagen in möglichst großer Breite (s. unten 3.4). Der individuelle Lernzuwachs ist bedeutsamer als der Wettbewerb mit anderen – gerade in Bereichen, die außerhalb der persönlichen Neigungs- und Kompetenzschwerpunkte liegen, die inhaltlich sehr verschieden sein können.

Eine *Standardisierung* der Erfolgskontrollen durch Tests kann zwar die Objektivität und Vergleichbarkeit von Bewertungen erhöhen, aber nicht das grundlegende Problem des Maßstabs lösen. Denn es geht um eine *Personalisierung* des Lernens. Angesichts der individuell so unterschiedlichen Voraussetzungen können dann auch Bildungsstandards nicht als Hürden mit gleichen Anforderungen an alle zu demselben Zeitpunkt funktionieren. Sie sind zu begreifen als Entwicklungsperspektiven, in denen jedes Kind seinen nächsten Schritt machen soll. Dafür gemeinsam die Verantwortung zu übernehmen ist Ziel dialogischer Formen der Leistungsbewertung wie zum Beispiel regelmäßiger Lerngespräche, in denen Kinder und Pädagog:innen ihre Erwartungen und Einschätzungen austauschen.

Schließlich ist zu bedenken: Vor einer Vereinheitlichung der Ansprüche (Bildungsstandards) und ihrer Überprüfung (VERA & Co) ist erst einmal eine größere *Vergleichbarkeit der Lernmöglichkeiten*, d. h. der Lernangebote und Lernbedingungen zu sichern – auch durch eine „positive Diskriminierung“ bei der Verteilung von Ressourcen zugunsten von Schulen in schwieriger Lage, z. B. nach aussagekräftigen Sozialindizes.

### 3.4 Allseitige Bildung

Der Fokus der empirischen Leistungsvergleiche seit 2003 auf das Lesen, das Rechtschreiben und die Mathematik hat die schon immer bestehende Gefahr, den Grundschulunterricht auf die sog. „Hauptfächer“ einzuengen, weiter verstärkt.

Die Grundschule ist aber Teil des *allgemeinbildenden Schulwesens*. Sie kann und soll den Kindern Fenster in Welten eröffnen, die ihnen in ihrer familiären Umwelt nicht offen stehen. Musisch-ästhetische Erfahrungen und soziale Kompetenzen sind nicht „Nebenfächer“, sondern gehören zum Kern allgemeinbildender Persönlichkeitsentwicklung. Im Rahmen einer umfassenden Allgemeinbildung soll jedes Kind seine Potenziale in all diesen Bereichen möglichst weit entfalten, soll ausloten können, wo seine Neigungen und seine Stärken sind.

Jahrhunderte lang war die Grundschule der Ort, an dem die Kinder vor allem in die Symbolsysteme Schrift und Mathematik eingeführt und an dem ihre Alltagserfahrungen abstrahiert und systematisch erweitert wurden. In den letzten Jahrzehnten hat sich die Kindheit aber so verändert (s. die Beiträge zu Heinzel 2010), dass eher der Mangel an musisch-ästhetischen und sinnlichen sowie sozialen Erfahrungen kompensiert werden muss.

In dieser Hinsicht stellt aktuell die Digitalisierung die Grundschule vor neue Aufgaben – und dies in mehrfacher Hinsicht (s. Peschel & Irion 2016; Irion, Peschel & Schmeinck 2023 und den Beitrag von Reinisch u. a. in diesem Heft): Didaktisch-methodisch eröffnen sich neue mediale Möglichkeiten wie die Nutzung der digitalen Sprache als Hilfe beim Schriftspracherwerb, so dass Kinder z. B. hören können, was sie schreiben. Simulationen im Sachunterricht veranschaulichen im Alltag undurchsichtige Phänomene – und dies als Angebot von Werkzeugen zum selbstständigen Lernen, nicht als Verfestigung der immer noch verbreiteten Lehr-Lern-Einbahnstraßen durch bloße Trainingsprogramme.

Daneben aber sollen die Kinder gestärkt werden im selbstständigen und kritischen Umgang mit den digitalen Medien im Alltag, zum Beispiel durch Aufklärung über die Macharten von Angeboten im Internet.

Und schließlich kann die zunehmende Digitalisierung sogar zu einer Auflösung der Schule als sozialem Raum führen – und das jetzt schon fragile Bildungsmonopol der Schule weiter in Frage stellen (s. Ramseger 2020, 8 f.).

Dabei ist zu bedenken: So wichtig Lesen, Schreiben, Rechnen und ein grundlegendes Weltwissen sind – die rasante Verbreitung der KI wird Anforderungen an die so genannten Basiskompetenzen grundlegend verändern. Damit stellt sich u. a. die Frage, welchen Lern- und Lehraufwand etwa ein bestimmter Zuwachs an Rechtschreibsicherheit rechtfertigt.

Andererseits eröffnen sich für die Vermittlungsformen neue Perspektiven, etwa im Blick auf eine flexiblere Anpassung von Aufgaben an den Lernstand und die Lernwege

der Kinder. Damit stellt sich wieder einmal die Grundsatzfrage nach den Prinzipien der Strukturierung von Unterricht. Heute besteht die Gefahr, die Fehler der Curriculum-Reform um 1970 zu wiederholen, als die „Struktur der Disziplin“ zum Organisationsprinzip vor allem des Sach- und des Mathematikunterrichts erhoben wurde. Die aktuell in der Fachdidaktik dominierenden silbenanalytischen Modelle des Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts (s. den Beitrag von Hoffmann-Erz in diesem Heft) erliegen erneut dem Missverständnis, dass fachlich grundlegende Konzepte auch für den Aneignungsprozess elementar seien. Aber was wissenschaftlich eine große Erschließungskraft hat, erleichtert nicht schon deshalb auch das Lernen von Kindern.

Eine große Errungenschaft der Primarstufendidaktik in den 1970er und 1980er Jahren waren wachsende Einsichten in die oft ungewöhnlichen Lernwege von Kindern, die zu einem veränderten Verständnis des kindlichen Lernens und seiner Anregung sowie Unterstützung durch die Schule führten. Denn Lernen ist mehr als der sequenzielle Erwerb von isolierten Teilleistungen, es beginnt mit individuellen Vorstellungen und sinnbezogenen Handlungsversuchen, die durch Probieren, wachsende Erfahrungen und gezielte Rückmeldungen zunehmend differenziert werden. Erst im Sachunterricht (Hannelore Schwedes, Siegfried Thiel u. a.), dann beim Schriftspracherwerb (Gudrun Spitta, Mechthild Dehn, Hans Brügelmann u. a.) und im Mathematikunterricht (Erich Wittmann, Hartmut Spiegel, Christoph Selter u. a.), aber auch in Kunst (Rudolf Seitz u. a.) und Musik (Peter Fuchs u. a.) wurde die Bedeutung der eigenaktiven Zugänge zu neuen Domänen erkannt. Die Akzeptanz von Fehlern als notwendigen Vorformen auf dem Weg zu Konventionen eröffnete Kindern von Anfang an Möglichkeiten eines für sie sinnvollen Umgangs mit Werkzeugen wie z. B. der Schrift.

### 3.5 Kinderrechte in einer demokratischen Schule

Spätestens mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 durch den deutschen Bundestag ist deutlich: Die Kinderrechte sind

- nicht nur als Thema von Unterricht wichtig,
- sondern auch als Anspruch an die Formen des Lernens und Lebens in der Schule.

Damit wird die zukunftsorientierte Erziehungsperspektive („mündiger Bürger“) ergänzt um die Anforderung einer Demokratisierung der Erfahrungen in der Schule selbst. Die Kinderrechte ernst zu nehmen bedeutet, dass es in der Schule nicht nur darum geht, Demokratie zu lernen, sondern sie auch schon aktuell zu leben. Denn die UN-Konvention formuliert nicht nur Schutz- und Förderrechte für Kinder, sie verlangt auch, ihnen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in Angelegenheiten einzuräumen, die sie persönlich betreffen. Dass dies in besonderer Weise für die Schule gelten muss, wurde von der Kultusministerkonferenz ausdrücklich als Anforderung an die Gestaltung von Unterricht und Schulleben formuliert (KMK 2006 und 2009; s. konkreter das Manifest „Kinderrechte, Demokratie und Schule“ in Krappmann & Petry 2016, 17 ff., und den Beitrag von Koesling in diesem Heft).

Demnach ist eine politische Bildung, die selbstständiges Denken, Urteilen und Handeln und demokratische Haltungen fördern will, zwar durchaus angewiesen auf

- einen fundierten *Fachunterricht* (in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts), der über politische Sachverhalte informiert und Methoden zu ihrer Analyse und Kritik vermittelt,

darüber hinaus aber auch auszulegen

- als *Unterrichtsprinzip*, das Aufmerksamkeit für Norm- und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u. a. bei einer Lektüre mit sozialen Konflikten oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Ethik- oder Religionsunterricht;
- als Anforderung an *Arbeits- und Sozialformen* im Unterricht, d. h. als Forderung und Unterstützung von Selbstständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen, z. B. bei der Freiarbeit im offenen Unterricht;
- als Leitidee für die Gestaltung des *Schullebens*, z. B. durch Institutionalisierung der Mitwirkungsrechte von Schüler:innen in Entscheidungsgremien wie Klassenrat oder Schüler-/Schulparlament und durch die Beteiligung aller anderen Gruppen an der Entwicklung der Schule.

Partizipation bedeutet also mehr als Mitwirkung von Kindern in Entscheidungsgremien der Schule, sie betrifft unmittelbar die Rollenverteilung im Unterricht. Selbstständiges Lernen ist in vielen Grundschulen zu einer „Kultur“ entwickelt worden. Dessen Qualität wird aber immer wieder in Frage gestellt durch Reduktionen auf bloße Beschäftigung in „Stationen“ oder „Werkstätten“, wenn deren Angebote keine inhaltlich sinnvollen bzw. persönlich bedeutsamen Aufgaben anbieten, sondern lediglich dem Abarbeiten von Arbeitsblättern dienen. Die soziale Dimension des Lernens – man arbeitet im Austausch mit anderen oder für die Präsentation der eigenen Ergebnisse vor der Gruppe – geht oft verloren (s. dagegen oben 3.2).

### 3.6 Schule als Lern- und Lebensraum

Für die Grundschulen gibt es inzwischen viele pädagogisch durchdachte und praktisch bewährte Konzepte für einen rhythmisierten Ganztag (s. die Beiträge zu Grundschulverband e.V. 2023). „Rhythmisert“ bedeutet, dass fachliche und soziale Aktivitäten, dass leistungsorientierte Aufgaben und Entspannung über den Tag hinweg abwechseln. In der reformpädagogischen Tradition wurde die Grundschule schon immer als Lebensraum verstanden und damit als ein Lernort, in dem Kinder wesentliche Erfahrungen auch außerhalb der formellen Lehrgänge sammeln. Dieses Potenzial informellen Lernens hat mit der Umgestaltung der Grundschule zur Ganztagschule noch einmal zugenommen, wird aber oft nicht genutzt: Immer noch ist der Vormittag meist Unterricht und der Nachmittag betreute Freizeit – vor allem in der „offenen Ganztagschule“, in der nur ein Teil der Kinder über die Mittagszeit in der Schule bleibt.

Dies auch, weil eine für alle verbindliche Ganztagschule vor allem unter Eltern durchaus umstritten ist – verständlich, wenn man die leider oft unzureichende Qualität des aktuellen Angebots und die geringe Aufenthaltsqualität der Schulhäuser betrachtet. Bei der Umsetzung des Konzepts der verbindlichen Ganztagschule gibt es zwei Fehlentwicklungen: die Verschulung auch des Nachmittags im Sinne von noch mehr Lehrungsunterricht – oder seine Verkümmерung zu einer bloß additiven Betreuung, damit Eltern besseren Gewissens berufstätig sein können. Vor allem viele Mittelschiteltern bestehen auf der Möglichkeit, Bildungsangebote für ihre Kinder selbst bestimmen zu können. Das hat die Politik verunsichert und in der Konsequenz zu einer zahlenmäßigen Dominanz offener Ganztagschulen geführt, die sich als Schule plus Nachmittagsangebot verstehen und nicht als pädagogisch rhythmisierter Ganztag konzipiert und umgesetzt werden können. Auf den Punkt gebracht: Die Ganztagschule sollte nicht „den ganzen Tag Schule“ bedeuten, sondern andere Formen des Aufwachsens in unserer Gesellschaft ermöglichen (s. auch die Beiträge von Bohn und Reinisch u. a. in diesem Heft). Umso befremdlicher ist, dass etwa in NRW zwar mehr als 25 Prozent der Gymnasien, aber nur 6 Prozent der Grundschulen über einen gebundenen Ganztag verfügen (Schumann 2024). Unter dem Anspruch einer größeren Bildungsgerechtigkeit ist eine solche Politik nicht nachvollziehbar.

Ein „Ort der Lebens- und Lernfreude“ müsse Schule werden, heißt es in dem Konzept des Grundschulverbands – mit entsprechenden Konsequenzen für die Architektur und die Ausstattung der Schulen. „Grundschule mit Kindern neu denken, neu planen, neu gestalten“ haben Ramseger und Kirch (2024) deshalb ihren Sammelband zur Schulbauplanung genannt. Mit vielen Beispielen machen sie deutlich, welche pädagogischen Möglichkeiten räumliche Bedingungen eröffnen – oder verschließen können. Dass viele dieser Beispiele aus anderen Ländern stammen, verweist auf eine dort oft höhere Wertschätzung der (Grund-)Schule als in Deutschland.

## 4 Die Grundschule – Vorbild oder Partner für die Sekundarstufe?

Mit den beschriebenen Ansprüchen und ihrer Umsetzung unter oft widrigen Bedingungen ist die Grundschule ein Labor der Schulreform geworden, von dessen Erfahrungen angesichts der anstehenden Herausforderungen auch andere Schularten profitieren können. Nicht im Sinne einer Blaupause, aber als Herausforderung zum Überdenken der eigenen Praxis und als Anregung zum Erproben von Alternativen. Allein werden einzelne Lehrer:innen einen solchen Aufbruch nur in den seltensten Fällen schaffen. Erfolg verspricht eher ein gemeinsamer Schulentwicklungsprozess, in dem sich ein Kollegium zusammen auf den Weg macht – bestenfalls in Kooperation mit ihren Schülerinnen und Schülern und den Eltern (vgl. De Boer & Peters 2010 und die Beiträge von Bohn und Reinisch u. a. in diesem Heft).

Und ein Letztes: Die Grundschule musste lernen, wie heterogen die Voraussetzungen sind, die die Schulanfänger:innen aus Familie und KITA mitbringen. Diese in der Grundschulzeit zu „homogenisieren“, also die Kinder „auf einen Stand“ zu bringen, wie so oft gefordert wird, ist ein Ding der Unmöglichkeit. Mehr noch: Der Erwerb wichtiger Kompetenzen wie etwa des Lesens oder des Rechtschreibens ist generell nicht mit dem Ende der Grundschule „abgeschlossen“. Sie entwickeln sich lebenslang, und viele Jugendliche bedürfen dafür auch in der Sekundarstufe noch erheblicher Unterstützung. Bildung als einen biografischen Prozess zu fördern erfordert eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen.

Um die Kontinuität beim Übergang von der KITA in die Grundschule zu verbessern, haben verschiedene Bundesländer inzwischen übergreifende Bildungskonzeptionen entwickelt (vgl. etwa zum Bremer „Bildungsplan 0–10: [www.bildung.bremen.de/bildungsplan-0-bis-10-164724](http://www.bildung.bremen.de/bildungsplan-0-bis-10-164724)“). Diese Ansätze eines Aufbaus des Schulwesens von unten nach oben sollten beim Übergang in die weiterführenden Schulen fortgeführt werden. Vor allem sollten diese ebenfalls dem Grundsatz folgen, jedes Kind mit seinen individuell gegebenen Kompetenzen auf- und anzunehmen.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Primarstufe (2014): Sind Noten nützlich und nötig? Zifferzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes, erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V. <https://t1p.de/notengutachten> (Zugriff am 8.6.2024)
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland – kompakt 2024. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale pädagogische Forschung. Download: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024-kompakt.pdf> (Zugriff am: 20.6.2024)
- Bambach, H. (2023): Was kann Paula als nächstes lernen? Über die Eigenheiten von Kindern und wie die Schule darauf antworten kann. Red. bearbeiteter Vortrag von 2008. <https://doi.org/10.25656/01:27708> (Zugriff am 29.5.2024)
- Bartnitzky, H. (2019): Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform – 50 Jahre Grundschulverband. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 148/149. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Bartnitzky, H.; Brügelmann, H.; Hecker, U.; Heinzel, F.; Schönknecht, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2009): Kursbuch Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 127/128. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Böhme, N., Dreer, B., Hahn, H., Heinecke, S., Mannhaupt, G., Tänzer, S. (Hrsg.) (2021): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Jahrbuch Grundschulforschung, Vol. 25. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_1) (Zugriff: 19.5.2024)
- Bohl, T.; Kucharz, D. (2013): Offener Unterricht heute Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Brügelmann, H. (2015): Vermessene Pädagogik – Standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA und Co. Weinheim/Basel: Beltz. <https://t1p.de/vsss-scan> (Zugriff am 7.6.2024).

- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2009): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/Universität Siegen: Universi Verlag. <https://t1p.de/OU-anfangsunterricht> (Zugriff am 26.5.2024)
- Carle, U.; Metzen, H. (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Cortina, K. S.; Baumert, J.; Leschinski, A.; Mayer, K. U.; Trommer, L. (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: rororo62339.
- De Boer, H.; Peters, S. (Hrsg.) (2011): Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 131. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Eine Schule für alle (Hrsg.) (2016): „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“. Erklärung zum Kongress am 26./27.9.2016 in Frankfurt. [https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/03/BuKo\\_Inklusion\\_Frankfurter\\_Erklaerung\\_final.pdf](https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/03/BuKo_Inklusion_Frankfurter_Erklaerung_final.pdf) (Zugriff am 28.5.2024)
- Einsiedler, W.; Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzel, F.; Kahlert, J.; Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grundschulverband e.V. (2018): Faktencheck Grundschule. Populäre Vorurteile und ihre Widerlegung. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V. <https://t1p.de/faktencheck-grundschule-2018> (Abruf am 8.6.2024).
- Grundschulverband e.V. (2019): Kinder lernen Zukunft. Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V. <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2020/08/GSV-Anforderungen-zukunftsfa%CC%88hige-Grundschule.pdf> (Abruf am 8.6.2024).
- Grundschulverband e.V. (2023): Ganztagschule – Den ganzen Tag Schule? Themenheft 162 von Grundschule aktuell. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Hecker, U.; Lassek, M.; Ramseger (Hrsg.) (2020a): Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 150. Frankfurt: Grundschulverband.
- Hecker, U.; Lassek, M.; Ramseger (Hrsg.) (2020b): Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 151. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2010): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 130. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Helbig, M. (2019): (K)eine Schule für alle. Die Ungleichheit an deutschen Grundschulen nimmt zu. In: Grundschule aktuell, Nr. 146, 21–22. Nachdruck aus den WZB-Mitteilungen Nr. 162. <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2018/f-21698.pdf> (Zugriff am 7.6.2024)
- Heyer, P.; Preuss-Lausitz, U.; Sack, L. (Hrsg.) (2003): Länger gemeinsam lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 115. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V./Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Irion, T.; Peschel, M.; Schmeinck, Daniela (Hrsg.) (2023): Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 155. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- KMK (2006): Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf) (Zugriff am 17.7.2024)
- KMK (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – II A -. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) (Zugriff am 17.7.2024)
- Krappmann, L.; Petry, C. (Hrsg.) (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Schwalbach: Debus-Verlag.

- 
- Kucharz, D. (2020): Kinder lernen Zukunft – die Zukunftsfragen der Grundschule. In: Hecker u. a. 2020b, 273–282.
- Largo, R.; Beglinger, M. (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper.
- Lassek, M. (2011): Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Partnern – eine Bereicherung für den Unterricht und die Schulentwicklung. In: de Boer/Peters (2011, 176–189).
- Peschel, M.; Irion, T. (Hrsg.) (2016): Grundschule und neue Medien 2.0. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 141. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Petersen, H.; Rieger, H.; Storjohann, R. (2011): FiSch in der Regelschule – Erfahrungen aus dem Kreis Schleswig-Flensburg. Powerpoint-Präsentation anlässlich des Schlei-Symposiums 4./5. Petersen November 2011. <https://web.archive.org/web/20150617190222/http://www.fisch-online.info/aktuell/2-schlei-symposium/abstracts-und-praesentationen.html> (Zugriff am 15.6.2024)
- Ramseger, J. (2020): Grundschule 2030: Was bleiben wird und was sich ändern könnte. Eine Reise in die Zukunft. In: Grundschule aktuell, H. 149, 6–10.
- Ramseger, J.; Kirch, M. (Hrsg.) (2024): Lernräume und Schularchitektur. Grundschule mit Kindern neu denken, neu planen, neu gestalten. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 157. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Schumann, B. (2024): NRW-Landesregierung bricht ihr Koalitionsversprechen zum Ganztag. in: Bildungsklick v. 17.6.2024. <https://bildungsklick.de/schule/detail/nrw-landesregierung-bricht-ihr-koalitionsversprechen-zum-ganztag> (Zugriff am 15.7.2024)
- Stanat, P.; Schipolowski, S.; Schneider, R.; Sachse, K. A.; Weirich, S.; Henschel, S. (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann. [https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26077/pdf/Stanat\\_et\\_al\\_2022\\_IQB\\_Bildungstrend\\_2021.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26077/pdf/Stanat_et_al_2022_IQB_Bildungstrend_2021.pdf); Abruf: 20.8.2024.
- Steinmeier, F. W. (2019): 100 Jahre Grundschule. Rede in der Paulskirche am 13.9.2019. Download des Manuskripts: [https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2019/09/190913-Grundschule-100-Jahre.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2019/09/190913-Grundschule-100-Jahre.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (Zugriff am 19.05.2024)

## Autor



*Dr. Hans Brügelmann*

bis 2012 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen, seitdem im Grundschulverband und als freier Bildungsjournalist aktiv

[hans.bruegelmann@gmx.de](mailto:hans.bruegelmann@gmx.de)