

Vogt, Michaela

Grundlegende Bildung als Vorläuferidee und Ansatzpunkt Inklusiver Bildung?

Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 212-230. - (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive)



Quellenangabe/ Reference:

Vogt, Michaela: Grundlegende Bildung als Vorläuferidee und Ansatzpunkt Inklusiver Bildung? - In: Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 212-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335446 - DOI: 10.25656/01:33544; 10.35468/6176-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335446>

<https://doi.org/10.25656/01:33544>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Michaela Vogt

Grundlegende Bildung als Vorläuferidee und Ansatzpunkt Inklusiver Bildung?

Zusammenfassung:

Der Beitrag reflektiert das Potenzial des Konstrukts der Grundlegenden Bildung, welche im Zuge der Weimarer Verfassung zum Auftrag der 1919 neu gegründeten Grundschule erklärt wurde, als Vorläuferidee Inklusiver Bildung. Hierfür zeichnet er zuerst historisch die mit der Idee der Grundlegenden Bildung verbundenen Entwicklungen im diachronen Verlauf nach und reflektiert dann das Potenzial des Konstrukts im Kontext der Inklusionsdebatte.

Schlagworte: Grundlegende Bildung, Inklusive Bildung, Grundschulpädagogik, Inklusionsdebatte, Schule für alle

Abstract:

The article reflects on the potential of the construct of „Grundlegende Bildung“, which was declared in the course of the Weimar Constitution to be the mission of the elementary school („Grundschule“) newly founded in 1919, as a precursor idea of „inklusive Bildung“. Therefore, it first traces historically the developments associated with the idea of „Grundlegende Bildung“ in the diachronic course and then reflects on the potential of the construct in the context of the inclusion debate.

Keywords: „Grundlegende Bildung“, „Inklusive Bildung“, primary education, inclusion debate, school for all

Da die Grundschule vornehmlich als Schule für alle Kinder gedacht wurde, orientierte sich auch die Idee der Grundlegende Bildung über die Jahrzehnte hinweg in unterschiedlicher Weise an diesem Ziel. So wurde seit der Gründung der Grundschule im Jahr 1919 das Verhältnis zwischen Grundschule und Grundlegender Bildung zwar immer wieder neu diskutiert, jedoch stets unter der Maßgabe, dass sie das Lernen für alle Kinder mit ihren heterogenen Ausgangslagen als Adressaten Grundlegender Bildung fundiert (vgl. Deckert-Peaceman & Seifert 2013; Einsiedler 2014; Jung 2021). Gleichzeitig kann jedoch festgestellt werden,

dass auch diese Maßgabe – wie der Terminus der Grundlegenden Bildung selbst – im Verlauf der Dekaden immer wieder neu gefasst oder teilweise bewusst im Vagen gehalten wurde.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die grundschulbezogene Auseinandersetzung mit dem Terminus wie ebenso mit den Adressaten Grundlegender Bildung über die Dekaden bis in die Gegenwart hinein nachgezeichnet und letztlich auf die gegenwärtige Inklusionsdebatte bezogen. Hierdurch trägt der Artikel zum disziplinären Selbstverständnis der Grundschulpädagogik bei und eröffnet gleichzeitig neue Perspektiven auf ihre interdisziplinären Schnittstellen. Ausgehend von historischen Entwicklungen wird in der Folge nach dem aktuellen Potenzial des Terminus der Grundlegenden Bildung als theoretische Referenz für Inklusive Bildung gefragt.

Mit dieser ideengeschichtlichen sowie disziplin fokussierten Ausrichtung geht einher, dass die Praktiken an deutschen Grundschulen als parallel laufende Realgeschichte keine Berücksichtigung finden. Ebenso bewegt sich der Artikel rein im grundschulpädagogischen Diskurs und zeichnet damit nicht die Geschichte der Sonderschulen und Sonderschulpädagogik inklusive der hier historisch wie gegenwärtig ebenfalls vorhandenen Auseinandersetzungen mit entsprechenden Bildungsverständnissen nach. Ein Beispiel hierfür sind Reflexionen über den Terminus der „Grundbildung“ (Basendowski 2014, 191).

1 Grundlegende Bildung im historischen Rück- und Überblick

Vorphase: Grundlegende Bildung als Terminus ohne Grundschulbezug

Frägt man nach der begriffsgeschichtlichen Genese des Terminus der Grundlegenden Bildung, so wird dieser entgegen der Standardgeschichtsschreibung über die Grundschule bereits vor Gründung der Schulform bzw. der in diesem Zuge 1921 erscheinenden Richtlinien verwendet (vgl. Einsiedler 2014). Er taucht beispielsweise als Zielvorgabe für die Volksschullehrerausbildung auf, in deren Rahmen eine „grundlegende allgemeine Bildung“ (Dörpfeld, Rein & Horn 1881, 98) erworben werden soll. Ebenso wird er von Walsemann (1914) als Terminus genutzt, um sich gegen die zu Beginn des 20. Jahrhunderts stattfindende Propagierung des Gesamtunterrichts zu stellen (vgl. Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1911). Auch Spranger (1918/1965) beruft sich auf den Terminus der Grundlegenden Bildung, versteht ihn jedoch als erste Form der Allgemeinbildung und bindet ihn damit – wie Walsemann (1914) – an die Volksschule.

Phase 1: Grundlegende Bildung als bildungspolitisch gesetzte Vorgabe

Nachgelagert zu der Gründung der Grundschule durch die Weimarer Verfassung 1919 als eine „für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut“ (Reichspräsident & Reichsministerium 1919, Art. 146) wird der Terminus zum ersten Mal 1921 in den preußischen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ als ihr Auftrag schriftlich festgesetzt. Dies erfolgt vornehmlich in Form der Setzung einer normativen Referenz und damit ohne Theoretisierung und weiterführende Erläuterungen (Zentralbl., 185ff., zit. N. Landé 1925, 20ff.): „Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre hat die Aufgabe, den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln [...]“ (Zentralbl., 185ff., zit. N. Landé 1925, 20f.)

Ohne dass dies weiter konkretisiert wurde, sollte Grundlegende Bildung einerseits „alle geistigen und körperlichen Kräfte der Kinder wecken und schulen“ und andererseits „die Kinder mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, die als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung unerlässliches Erfordernis sind“ (Landé 1925, 186). Dieser Anspruch galt im Sinne der benannten Zielgruppe für „alle Kinder der ersten vier Schuljahre“ (Landé 1925, 186). Gleichzeitig fällt hinsichtlich der Adressat*innengruppe der Grundlegenden Bildung als Bildung für alle Kinder jedoch auf, dass hier bereits durch die Weimarer Verfassung selbst Einschränkungen gemacht wurden, u. a. durch das Fortbestehen von Bekenntnis- und Konfessionsschulen (Art. 147) und das Minderheitenschulwesen für Kinder mit Migrationshintergrund (Art. 113) (vgl. Reichspräsident & Reichsminister 1919, 851). Eine weitere Einschränkung des Anspruchs der Grundlegenden Bildung für alle Kinder nahm das 1920 erschienene Reichsgrundschulgesetz vor, indem es explizit Hilfsschulklassen sowie Anstalten für Kinder mit physischen, geistigen und emotionalen Einschränkungen als parallel zur Grundschule existent aufführte (vgl. Reichsgrundschulgesetz 1920).

Betrachtet man für die 1920er-Jahre Entwicklungen jenseits der bildungspolitischen Ebene, so erscheinen in dieser Dekade vielseitige schulpädagogische Publikationen über die Grundschule, die jedoch keine entsprechende Theoretisierung und Klärung des Terminus Grundlegende Bildung nachliefern. Auch die Friktionen zwischen dem Anspruch der Zielgruppe für alle Kinder und den Einschränkungen durch die Weimarer Verfassung bleiben unerwähnt (vgl. u. a. Eckhardt & Konetzky 1928; Fischer 1928). Insgesamt kann für die Weimarer Zeit und damit für die ersten Jahre nach der Grundschulgründung also festgehalten werden, dass die schwachen Impulse seitens der Bildungspolitik weder in der sich neu etablierenden schulpädagogischen Auseinandersetzung mit der Grundschule aufgegriffen, noch in eine umfängliche Theoretisierung der Grundlegenden Bildung als Aufgabe der Grundschule als Schule für (fast) alle Kinder transferiert werden.

Phase 2: Grundlegende Bildung als Garant einer gelingenden völkischen Erziehung

In Übereinstimmung mit den allgemeinen politischen und bildungspolitischen Entwicklungen im Dritten Reich war mit Blick auf die nun bestehende Zielvorgabe der Grundschule vor allem der sukzessive Verlust ihrer Eigenständigkeit im Rahmen der Neuordnung des höheren Schulwesens zentral (Der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1937, 25). Vor diesem Hintergrund publiziert Karl Eckhardt – herausgegeben vom Nationalsozialistischen Lehrerbund – 1938 ein Buch mit dem Titel „Grundschulbildung“ (Eckhardt 1939). In diesem verpflichtete er die Grundschule – deckungsgleich mit dem generellen Ziel von Schule im Dritten Reich – „der höchsten Aufgabe der Erziehung zum Volk und Staat im Sinne nationalsozialistischen Denkens“ (Eckhardt 1939, 14) und verband dieses Ziel mit dem Terminus der „grundlegende[n] Bildung“ (Eckhardt 1939, 15). Hierdurch wurde der Bildungsauftrag der Grundschule zurückgefahren und die Bedeutung neu eingerichteter außerschulischer Erziehungsagenten wie die Hitlerjugend betont (vgl. Mitzlaff 1985). Mit seinem Ansatz der Grundschulbildung relativierte Eckhardt einerseits die zu stark individuen- und persönlichkeitsorientierten Vorstellungen der Kindgemäßheit aus der Reformpädagogik. Zum anderen leitete er hieraus die Forderung nach einem bildenden aber vor allem erziehenden Gesamtunterricht ab, der von der Heimerziehung ausgehen und die gesamte Grundschularbeit umspannen sollte.

Hinsichtlich der Adressaten wendete sich Eckhardt (1939) in seinen Ausführungen weg von der Separierung der Grundschüler*innen in Form von direkt den Höheren Schulen vorgeschalteten Vorschulen oder Begabtenklassen und hin zu einer Herausbildung von Gemeinschaftsgesinnung durch das gemeinsame Lernen u. a. von reichen und armen sowie schwächer begabten und leistungstärkeren Kindern. Inwiefern rassistische Aspekte oder Fragen der Beschulbarkeit die Zielgruppe beeinflussen, führt er nicht aus. So wurden einerseits zwar die in der Weimarer Zeit noch fortbestehenden Bekenntnis- und Privatschulen abgeschafft. Dies führte jedoch andererseits nicht dazu, dass die unteren vier Jahrgänge nun zu einer Schule für alle Kinder wurden, da das NS-Regime den Zugang gleichzeitig für andere Schüler*innengruppen über die Jahre deutlich erschwerte bzw. unmöglich machte. Ohne an dieser Stelle hierauf näher eingehen zu können, zählten hierzu u. a. jüdische Schüler*innen. Ebenso wurden Sonderschulen bzw. im Spezifischen die Hilfsschulen zur Entlastung der Volksschule ausgebaut (vgl. Busemann, Daxner & Fölling 1992; Hänsel 2006; Ellger-Rüttgardt 2008).

Exkurs: DDR

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges gab es bis 1989 eine zweigeteilte Geschichte Deutschlands und somit eine zweigeteilte Geschichte der Grundschule (vgl. Wittenbruch 1995; Jung et al. 2011). Jedoch kann für die DDR kein zu den Weiterentwicklungen in der BRD hinsichtlich des Terminus der Grundlegenden Bildung äquivalenter Diskurs nachgezeichnet werden, und dies gleich aus mehreren Gründen: Statt einer eigenständigen Primarstufe, herrschte schon in der Phase der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) bis 1949 ein Bestreben in Richtung Einheitsschule in einem zentralistisch aufgesetzten Schulsystem vor (vgl. Frenzel 1960), das die seit 1946 bestehende namensgleiche, jedoch achtjährige „Grundschule“ in die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (POS) überführt (vgl. Volkskammer 1959) – inklusive einer vier- und später offiziell dreistufigen Unterstufe ohne eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag (vgl. u. a. Sandfuchs 2000). So galt als allgemeiner Erziehungsauftrag für die POS, „die jungen Menschen zu bewussten sozialistischen Staatsbürgern, die aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen“ (Volkskammer der DDR 1965, § 13, Abs. 1) zu erziehen. Hinzu kam ab den 1960er-Jahren das bildungspolitisch ausgerufen Primat der „Einheit von Bildung und Erziehung“ (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1961a, XIV), unter dem der Bildungsbegriff als solcher in den pädagogischen Publikationen der DDR weder in Form der Idee der Grundlegenden Bildung noch in einer anderen Variante alleinstehend eine erkennbare Rolle spielte.

Phase 3: Grundlegende Bildung als zweitrangige Größe mit Reformpotenzial

In der BRD spielen in den 1950er und 1960er Jahren – orientiert an der allgemein vorherrschenden Rückwärtsgewandtheit der Schule als Institution und ihrer pädagogischen Grundlagen – weder der Terminus der Grundlegenden Bildung eine prominente Rolle noch die Idee, der Grundschule einen eigenen Bildungsauftrag zuzuschreiben (vgl. u. a. Roth 1968). Hinzu kommt, dass die Grundschule erst am Ende dieser beiden Dekaden mit dem Hamburger Abkommen 1964 formal und rechtlich ihre Eigenständigkeit erreichte. So etablierte sich statt einer Weiterarbeit an den reformerischen Ansätzen der 1920er-Jahre in den 1950er-Jahren ein Wiederaufleben des Terminus der ›Volkstümlichen Bildung‹ (vgl. u. a. Flitner 1947; Spranger 1963; Führ & Furck 1998). Erst ab dem Beginn der 1960er-Jahre geriet dieser Terminus langsam in die Kritik, ausgehend von der mitschwingenden Zielvorgabe des volkstümlich gebildeten und intellektuell eher bescheiden ausgestatteten Menschen. Beteiligt an dieser Kritik war auch Glöckel (1964) mit seinem Band „Volkstümliche Bildung?“ und bereitete hierdurch den Weg für eine neu auflebende Auseinandersetzung mit der Grundlegenden Bildung als ernstzunehmenden alternativen Ansatz vor:

Die Theorie der volkstümlichen Bildung stellt also keine ausreichende Theorie der Volksschule dar. ... Aber sie kann, von ihren Unklarheiten, Einseitigkeiten und Mehrdeutigkeiten befreit, ein Leitmaßstab für die Grundschararbeit und ein notwendiges Korrektiv für die Arbeit aller Schularten sein. Ihr Name birgt allerdings die Gefahr, von dem eigentlichen Anliegen abzulenken. Die Forderung nach *grundlegender* [Herv. d. Verf.], solider, redlicher Schularbeit bezeichnet das Gemeinte schlichter und klarer (Glöckel 1964, 223).

Anders als Glöckel (1964), der die volkstümliche Bildung als Ausgangspunkt für sein Weiterdenken nahm, diskutierte Ilse Rother (1962) ihre Ideen der Grundlegung ausgehend von den spezifischen Aufgaben des Anfangsunterrichts – und damit nur mit Blick auf die ersten beiden Jahrgangsstufen. Hierzu publizierte sie 1954 erstmals ihr Werk „Schulanfang“ und veröffentlichte es über die Jahre in vielfachen überarbeiteten Neuauflagen. Auch wenn in diesem keine konsequente definitorische Auseinandersetzung oder distinkte Bindung des Terminus der Grundlegenden Bildung an die Grundschule erfolgte, betonte sie jedoch trotzdem die „Mitverantwortung [von Grundschule; Anm. d. Verf.] für geistige Gehalte, indem sie grundlegende Bildung leistet und Kulturgut lebendig erhält“ (Rother 1962, 11). Auf Konsequenzen aus diesem Verständnis von Grundschule ging sie im Buch jedoch angesichts ihres Festhaltens am Fokus auf die ersten beiden Schuljahre nicht ein. Die 1960er-Jahre endeten demgemäß v. a. mit der tentativen Eröffnung eines Entwicklungskorridors für eine stärkere Auseinandersetzung mit Grundlegender Bildung, da (1) die Grundschule als feste Schulform institutionalisiert wurde und (2) die Verabschiedung von der Idee der volkstümlichen Bildung eine Lücke mit Blick auf den potenziellen Auftrag der Grundschule hinterließ.

Phase 4: Vom Schlagwort gegen bildungspolitische Vorgaben zum grundschulpädagogisch reflektierten Terminus

Aufgegriffen wurde der Diskurs rund um die Grundlegende Bildung als Zielvorgabe für die Grundschule nach der Eröffnung des Entwicklungskorridors erst wieder von den sich seit den 1960ern an den Universitäten etablierenden Grundschulpädagog*innen (vgl. Lichtenstein-Rother 1970). Dies zeichnete sich besonders in den nachträglich erschienenen Bänden zum Frankfurter Grundschulkongress ab, welcher 1969 anlässlich des 50. Jubiläums der Grundschulgründung unter Federführung von Erwin Schwartz (1970a; b) veranstaltet wurde. Insbesondere der dritte der Bände, „Inhalte der Grundlegenden Bildung“, berief sich auf den Terminus. Auch Erwin Schwartz (1970b) selbst ließ ihn in seinem Einführungsartikel „Schulreform von unten!“ wieder aufleben und bezog sich hierbei auf dessen Nennung in den Preußischen Richtlinien aus dem Jahr 1921. Ausgehend von seinem Verständnis von Grundlegender Bildung als „wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse“ (Schwartz 1970a, 26 – Herv. i. O.), die bereits in der Grundschule stattfinden sollte, argumentierte er, dass die-

se Schulstufe denselben Prinzipien wie die Gesamtheit schulischen Lernens folgen musste. Demgemäß sollte sie als Fundament wie Glied des gesamten Schulwesens eher als Grundstufe bezeichnet werden (Schwartz 1970a). Hieraus leitete Schwartz basierend auf der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit zudem hinsichtlich der Zielgruppe Grundlegender Bildung ab, dass diese alle Kinder unter Berücksichtigung ihrer besonderen Bildungsbedürftigkeit umfassen musste (vgl. Schwartz 1971). Ein eigenes pädagogisches Profil der Grundschule jenseits ihrer didaktischen Besonderheiten in der Vermittlung fachlicher Inhalte lag nicht im Interesse des Autors. Folglich nutzte er den Terminus der Grundlegenden Bildung primär, um die Bildungspolitik davon zu überzeugen, dass die von ihm als gleichwertig dargestellten und für soziale Gerechtigkeit hochrelevanten Lernprozesse in der Grundschule auch gleiche Ressourcenzuweisungen für die unteren vier Jahrgänge nach sich ziehen müssen.

Nach dieser punktuellen Hochkonjunktur des Terminus befassten sich erst 1982 Lichtenstein-Rother und Röbe wieder theoretisierend mit einem möglichen Verständnis von Grundlegender Bildung und ihrer Rolle für die Grundschule als pädagogischen Raum – gingen hierfür jedoch nicht vom Bildungsbegriff aus, sondern nur von der Idee der Grundlegung:

Grundlegung wird differenziert und umfassend verstanden, als ein Erschließen für den geistigen Bereich; dies hat ein Ausstatten mit geistiger Aktivität und mit der Fähigkeit zu selbständigem Lernen zur Voraussetzung. Es geht nicht mehr bloß um den Erwerb von Kulturtechniken, sondern von Anfang an um die Erziehung zu geistiger Aufgeschlossenheit, zur Verhaltensdisposition und Orientierungen und – im Zusammenhang damit – um das Gewinnen der notwendigen Einsichten, Kenntnisse und Methoden (Lichtenstein-Rother & Röbe 1982, 78).

Aufgrund des Grades an Ausdifferenzierung lieferten die Ideen zur Grundlegung trotzdem zum ersten Mal eine annäherungsweise auf Grundlegende Bildung übertragbare Definition eines möglichen Profils der Grundschule, jedoch v. a. aus der Perspektive schulpraktischer Umsetzungsmöglichkeiten und damit weder mit Bezug auf den Bildungsbegriff noch auf andere theoretische Referenzen.

Nach diesen ersten Vorstößen von Lichtenstein-Rother und Röbe (1982) war es v. a. Schorch (1988/1994a), der Ende der 1980er-Jahre aus wissenschaftlicher, grundschulpädagogischer Perspektive eine umfängliche Auseinandersetzung mit dem Terminus der Grundlegenden Bildung in dem gleichnamigen Herausgeberband anstieß. Schorch (1988/1994b) übernahm für diesen einleitend v. a. die problemorientierte Perspektive und wies dabei – in Parallelität zu Lichtenstein-Rother und Röbe (1982) – auf die Gefahr hin, dass „Grundlegender Bildung [... der] Eigenwert abgesprochen [wird], wenn sie nur als Durchgangsstadium im gesamten Bildungsgang gesehen wird, wenn sich die Grundschule lediglich als ‚Zulieferer‘ für weiterführende Schulen versteht“ (Schorch 1988/1994b, 7).

Stattdessen plädierte er für eine Doppelaufgabe der Grundschule und damit der Grundlegenden Bildung, die sowohl der Vorbereitung auf die Anforderungen der weiterführenden Schule als auch der Erschließung der Lebenswirklichkeit des Kindes und der Bewältigung der gegenwärtigen Lebensaufgaben dienen sollte. Den Eigenwert des Terminus versuchte in dem Band v. a. Glöckel (1994) herauszuarbeiten, indem er sich in seinem Beitrag dezidiert einer theoretischen Klärung widmete und erste Charakteristika der Grundlegenden Bildung umriss. Bei dieser handelt es sich nach ihm u. a. um einen planmäßig gelegten Grund (1), der als Mittel und Selbstzweck (2) den Anfang der Allgemeinbildung darstellt (3), dezidiert schulisch vermittelt wird (4) und dies gebunden an die Grundschule (5). Anknüpfend an diese grundlegende Reflexion befasste sich Glöckel (1994) vertiefend mit möglichen Ableitungen hinsichtlich der Adressat*innen, des Inhalts und der Art der Vermittlung der Grundlegenden Bildung und bezog sich hierbei auf Comenius' (1657/2008) „Omnes omnia omnino“, denn „alle sollen alles in einer auf das Ganze, das Wesentliche bezogenen Weise lernen, und das soll [...] auf naturgemäße Weise geschehen“ (Glöckel 1994, 20). Über diese Bezugnahme entwickelte er eine weitere Ausschärfung des Terminus in dem Sinne, dass Grundlegende Bildung als eine für alle gemeinsame wie gleichzeitige Bildung verstanden wurde, die allseitig und vollständig wie ebenso ausgewogen sein soll und über grundlegende Verfahrensweisen in differenzierter Form an die Schüler*innen herangetragen wird. Gleichzeitig betonte er hinsichtlich der Zielgruppe (omnes) jedoch, dass sie zwar alle Kinder im Grundschulalter umfasste, trotzdem für einige Kinder die Sonderschule der richtige Ort sein könne, um Grundlegende Bildung zu erwerben. Jedwede andere Sichtweise war für Glöckel (1994) „eine – letztlich inhumane – Fiktion“ (Glöckel 1994, 22f.).

Mit Glöckel (1994) lag nach der Gründung der Grundschule zum Ende der 1980er Jahre das erste Mal ein – trotz allem weiterhin skizzenhafter – Erstversuch vor, den Terminus der Grundlegenden Bildung als Aufgabe der Grundschule theoretisch zu durchdringen, zu verorten sowie an bereits bestehende Diskurslinien anzuknüpfen.

Phase 5: Vom Selbstverständnis der Grundschule zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik

Den in den 1980er-Jahren trotz der Vorarbeiten von Glöckel (1988) ausgebliebenen systematischen Transfer eines theoretisch-pädagogischen Verständnisses von Grundlegender Bildung auf daraus abzuleitende Unterrichtsinhalte leistete erst der 1996 erschienene Band der Autor*innengruppe um Faust-Siehl, Garlichs, Ramseger, Schwarz und Warm (1996) – wenn auch aufgrund seiner programmatischen Ausrichtung nicht in konsequenter Weise. Bildungstheoretische Referenzierungen oder Einbettungen blieben folglich ebenso aus wie aus wissenschaftlich-theoretischer Perspektive nachvollziehbare Ableitungen der Kon-

kretisierungen zum Terminus der Grundlegenden Bildung. Ausgangspunkt der Autor*innengruppe war, dass die Grundschule als eigenständige Schulform gesehen wurde, die „ihre Ziele, Inhalte, Methoden und Prinzipien nicht von den nachfolgenden Schulen“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 20) aus definiert. Aufgrund ihrer Besonderheiten – wie der starken Heterogenität und der demokratischen Ausrichtung als Grundschule für alle – benötige sie auch einen eigenen spezifischen Bildungsauftrag. „Der aus diesen Besonderheiten der Schulstufe herrührende Bildungsauftrag wird unter dem Begriff der Grundlegenden Bildung gefaßt“ (Faust-Siehl u. a. 1996, 21):

Grundlegende Bildung muß die im einzelnen Kind angelegten Möglichkeiten so zur Entfaltung bringen, daß die Ansprüche des Individuums und der Gesellschaft zur Wirkung kommen. Ihr Ziel ist die Entwicklung der Handlungsfähigkeit des Individuums in der Gesellschaft (vgl. Faust-Siehl u. a. 1996, 22; Herv. i. O.).

Dieser Bildungsauftrag erfüllte sich nach Faust-Siehl u.a. (1996) dann, wenn „die Weltsicht der Kinder um die unserer Kultur eigenen Interpretations- und Darstellungsformen der Welt erweitert“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 22) werde. Hieran knüpfte der Band insbesondere mit einer Konkretisierung der Inhalte Grundlegender Bildung an, die als Querstruktur zu den existierenden Lernbereichen der Grundschule in den als relevant definierten Symbolsystemen „Sprache, Mythos, Kunst und Religion“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 24) und ebenso orientiert an den modernen Wissenschaften bestimmt wurden. Durch die systematisierte Konkretisierung von Inhalten Grundlegender Bildung unter gleichzeitiger Beibehaltung eines gewissen Maßes an theoretischer Reflexion des Begriffes ging der Ansatz von Faust-Siehl u. a. insgesamt einen Schritt weiter als Glöckel (1988; 1991) und Lichtenstein-Rother (u. a. 1970; 1982). Er stellte jedoch mit Blick auf legitimatorische Zusammenhänge und bildungstheoretische Bezüge gleichzeitig einen Rückschritt dar, auch weil letztlich – trotz der Referenzierung auf die Idee der Symbolsysteme – die klassischen Fächer bzw. Lernbereiche der Grundschule strukturell die weitere Konzeptionierung des Ansatzes fundierten. Hinsichtlich der Adressat*innen des grundschulbezogenen Bildungsauftrages wurde bei Faust-Siehl u. a. (1996) zum ersten Mal dezidiert und nachdrücklich auf die hohe Relevanz Grundlegender Bildung insbesondere angesichts der stark heterogenen Schülerschaft, die die Grundschule als Schule für alle Kinder im Besonderen betrifft, verwiesen.

Im diachronen Verlauf betrachteten Faust-Siehl u. a. (1996) den letzten Ansatz aus, der sich im 20. Jahrhundert mit der Grundlegenden Bildung als Aufgabe der Grundschule inhaltlich befasste – auch wenn vereinzelt weitere Publikationen erschienen, die den Terminus zwar als Schlagwort aufgriffen, jedoch nicht inhaltlich systematisiert weiterentwickelten. Dieses Abebben in der Auseinandersetzung mit dem Terminus im Laufe der 1990er-Jahre kann in Verbindung mit zwei weite-

ren Tendenzen gebracht werden: Zum einen rückte mit dem Bundesgrundschulkongress 1989 die sozialwissenschaftliche Thematik der veränderten Kindheit als zentrale Herausforderung der Grundschule in den Mittelpunkt. Hierauf musste nun handlungspraktisch reagiert werden, anstatt weiter Theoriearbeit voranzutreiben (vgl. Fölling-Albers 1989). Zum anderen erschienen nun vermehrt theorieorientierte Auseinandersetzungen, die den Terminus der Grundlegenden Bildung entweder in seiner theoretischen Eigenständigkeit argumentativ einschränkten (vgl. bspw. Wittenbruch & Sorgerer 1991) oder gleich gegen dessen Nutzung votierten und stattdessen alternative Termini wie bspw. den der ‚Kulturaneignung‘ ins Feld führten (vgl. Duncker 1994).

Zwar rekurrten auch derartige Abhandlungen in ihrem Theorieanspruch prinzipiell auf eine umfassende Adressat*innengruppe, jedoch ohne dass diese Fragestellung oder die Frage nach dem Umgang mit heterogenen Lernausgangslagen einen Fokus in deren Ausführungen darstellte. Auch an Handbüchern über die Grundschule lässt sich dieser Rückgang nachvollziehen, da die in der ersten Hälfte der 1990er Jahre erschienenen den Terminus noch mit aufgriffen (vgl. bspw. Haarmann 1991), die in der zweiten Hälfte der Dekade veröffentlichten dies jedoch nicht mehr taten (vgl. bspw. Jürgens, Hacker, Hanke & Lersch 1997). Erst nach der Jahrtausendwende wurde der Terminus der Grundlegenden Bildung wieder aufgegriffen und neu auf sein theoretisches Potenzial hin reflektiert. Hierzu zählten einerseits zwei Neuakzentuierungen von Einsiedler (2001) und von Tenorth (2005a; b), welche die Idee der Grundlegenden Bildung ausgehend von bislang ungenutzten Impulsen weiterentwickelten und hierdurch neue Perspektiven eröffneten – ohne hieran anknüpfend jedoch umfangliche Theorieentwürfe nachzuliefern.

Die erste Neuakzentuierung von Einsiedler (2001) im Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik war v. a. von zentraler Relevanz für die Wiedereröffnung der Diskussion um Grundlegende Bildung – die er zudem in der dritten Neuauflage des Handbuches um die aufkommende Kompetenzdebatte erweiterte (vgl. Einsiedler 2011). Einsiedler (2011) führte hier den Terminus – ausgehend von internationalen Entwicklungen – mit einer neuen Perspektive als genuinen Reflexionsauftrag an die Grundschulpädagogik ins Feld und verband ihn v. a. mit dem Literacy-Begriff. Hiermit wollte er eine breitere Basis universalisierter Bildungsziele – orientiert am Kompetenzbegriff – schaffen und sich aktiv von „standesbezogenen differente[n] Bildungsziele[n]“ (Einsiedler 2011, 215) früherer Bildungstheorien distanzieren. Das Ziel der Bildung für alle transferierte Einsiedler (2001; 2011) jedoch v. a. auf das Problem des ‚Schereneffektes‘ in der Grundschule trotz bestehender Differenzierungsmaßnahmen:

Einige Gruppen, z. B. der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, sehen in der größeren Heterogenität eine Bereicherung und zusätzliche Lernchancen; für den

Bereich des sozialen Lernens und der sozialen Integration dürfte diese optimistische Sichtweise angebracht sein. Es gibt aber auch skeptische Stimmen, die auf die mangelnde Erreichung der Mindestziele im kognitiven Bereich verweisen und eine verstärkte Schulung der Grundfertigkeiten in den Kulturtechniken fordern (Einsiedler 2011, 216).

Hierdurch liefert Einsiedler (2001; 2011) unter der Bezugnahme auf die „erhöhte... Heterogenität in den Grundschulklassen und der Aufnahme auch behinderter Kinder“ (Einsiedler 2011, 216) eine durchaus kritische Einschätzung des Anspruchs der Grundlegenden Bildung für alle Kinder als gemeinsamer Grundstock.

Die zweite Neukontextualisierung neben Einsiedler (2001) lieferte Tenorth (2005a; b), der eine Neukonzeptionierung dadurch anstoßen wollte, dass er Grundlegende Bildung von ihrer Anbindung an die Grundschule als Institution löste und damit auch implizit die Frage eröffnete, ob die Thematik dann überhaupt noch zum engeren Themenfeld der Grundschulpädagogik zählte. Die sich hierdurch eröffnenden Entwicklungskorridore fokussierten nun nicht mehr zwangsweise ‚nur‘ alle Grundschüler*innen, sondern die Summe der sich potenziell Grundbildenden. Sie bezogen sich zudem auch nicht mehr automatisch auf Unterricht und Unterrichtsfächer, sondern generell auf mögliche Wege der Weltaneignung und -erschließung.

Einen dritten Impuls ergänzend zu den beiden benannten Neukontextualisierungen lieferte Schorch (2006), indem er abgeleitet aus der historischen Genese des Begriffes und unter Bezugnahme auf mögliche Referenztheorien für die dringende Notwendigkeit einer systematisierten Weiterentwicklung des Terminus appellierte (ohne hierbei jedoch auf die Ansätze von Einsiedler 2001 sowie Tenorth 2005a und b zu referenzieren).

Trotz der erfolgten Neukontextualisierungen wie ebenso des konstatierten Weiterentwicklungspotenzials wurden die entsprechenden Impulse nach der Jahrtausendwende kaum aufgegriffen und der Terminus – jenseits der Neuauflagen des „Handbuchs Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“ – nur selten im Feld der Grundschulpädagogik weiter berücksichtigt. Mit einer eher fragenden Grundhaltung und ohne eigene Theoretisierungsbestrebungen taten dies bspw. Deckert-Peaceman und Seifert (2013). Auch die KMK rekurrierte in dieser Phase auf den Terminus in Verbindung mit der Grundschule, jedoch ohne weitere Rezeption dieses Vorstoßes im Feld der Grundschulpädagogik (vgl. KMK 2015).

Phase 6: Vom Selbstverständnis der Grundschulpädagogik zur Grundlage interdisziplinärer Reflexionen

Gerade in den letzten Jahren haben die disziplinären Reflexionen innerhalb der Grundschulpädagogik neuen Aufwind bekommen, angestoßen durch Vertreter*innen des Feldes der Grundschulpädagogik wie auch durch

Wissenschaftler*innen, die sich nicht zu diesem Feld zählen. Diese manifestieren einerseits die bestehende Offenheit und andererseits die Notwendigkeit, den Terminus der Grundlegenden Bildung theoretisch weiterzuentwickeln. Folgende Tendenzen sind in diesem Zusammenhang besonders prägnant:

- 1) Externe Impulse können v. a. aus der Richtung zunehmender Inklusionsforderungen an dem Bildungssystem in Deutschland wahrgenommen werden. Ausgangspunkt hierfür ist der Ansatz der Inklusiven Bildung, die seitens des UN-Ausschusses für Rechte von Menschen mit Behinderung in den allgemeinen, ergänzenden Anmerkungen zur UN-BRK (2009) besonders hervorgehoben wird: Auch inklusionspädagogische Reflexionen befassten sich vielseitig mit diesem neu aufkommenden Terminus, ohne diesen jedoch konzeptionell umfänglich zu definieren oder theoretisch zu verorten bzw. anzubinden (vgl. u. a. Klauß 2014; Tippelt und Heimlich 2020). Als zentrale Referenz für eine derartige konzeptionelle Auseinandersetzung wird in den entsprechenden Reflexionen dezidiert auch auf das im Terminus der Grundlegenden Bildung hierfür liegende Potenzial rekuriert. So schreibt Wocken (2012): „Allgemeine Bildung in einem inklusiven Sinne ist weiterhin als grundlegende Bildung zu verstehen. ... In der Grundschulpädagogik ist ›grundlegende Bildung‹ ein fest etablierter Fachterminus, an den inklusive Pädagogik anschließen kann“ (Wocken 2012, 120).
- 2) Im Sinne interner Impulse wird eine Auseinandersetzung mit dem Terminus Grundlegende Bildung als Teil des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik dezidiert gefordert. Nachgelesen werden kann dies u. a. im „Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin“ von Götz, Miller, Einsiedler & Vogt (2018):

Statt eine eigene spezifische Theorie schulischer Grundbildung auszuarbeiten, operiert die Disziplin gegenwärtig v. a. mit Leihtheorien, die vorzugsweise der Psychologie und Soziologie entstammen, vereinzelt auch der Kulturanthropologie und Philosophie, neuerdings ebenso den Neurowissenschaften. Ohne disziplinen-eigene Theoriearbeit bleibt die Grundschulpädagogik als Wissenschaft in der externen Wahrnehmung sowie im interdisziplinären Diskurs profil- und konturenlos (Götz u. a. 2018, 83).

Das Zusammenspiel der geschilderten internen wie externen Impulse, die sich gleichzeitig im wissenschaftlichen Feld wie ebenso auf der bildungspolitischen Ebene bewegen, macht die seit Gründung der Grundschule bestehende Bedarfslage, sich mit dem Terminus der Grundlegenden Bildung intensiv zu befassen, auch für die Gegenwart deutlich. Dies tut Jung (2021) mit seiner praktischen Theorie der Grundschule, in der er den Terminus als Ausgangspunkt nutzt, um die Grundschule als „Ort Grundlegender Bildung“ (Jung 2021, 80) zu umreißen. Sein Verständnis Grundlegender Bildung bindet er theoretisch an

verschiedene historische wie gegenwärtige Positionen an und arbeitet gleichzeitig – ausgehend von der Kombination von acht Dimensionen und sechs „Modi der Weltbegegnung“ (Jung 2021, 102) – den Neuheitswert seines eigenen Ansatzes heraus. Im Besonderen kennzeichnen die definierten sechs Modi jeweils eine Dynamik zwischen zwei Polen, die allesamt spezifische Übergänge beschreiben – wie bspw. den Übergang „vom Personengebundenen zum Entpersonalisierten“ oder „die Entwicklung vom Zufälligen zum Systematischen und Absichtsvollen“ (Jung 2021, 104). Jeder dieser „Weltbegegnungspfade“ (Jung 2021, 92) kann in jeder der definierten acht Dimensionen bzw. „Sinnprovenienzen“ (Jung 2021), die u. a. die mathematische, die historische und die sprachliche Dimension umfassen, beschränkt werden (Jung 2021). Zudem bringt Jung (2021) seine Theoretisierungsbemühungen mit der Forderung nach „inklusive ... Bildung“ (Jung 2021, 135) zusammen, transferiert dies jedoch nicht auf die entsprechenden Konsequenzen hinsichtlich der Adressat*innengruppe. Stattdessen rekurriert der Autor in diesem Punkt auf die institutionelle Ebene, indem er die organisatorischen Besonderheiten des bundesrepublikanischen Bildungswesens und hier im Speziellen die kurze Dauer der für alle gemeinsamen Grundschule wie „das hochdifferenzierte Sonderschulwesen neben den Regelgrundschulen“ (Jung 2021, 52) herausstellt. Hieraus leitet er ab, dass die Gemeinsamkeit des Lernens kein wirklich zentrales Bestimmungsmerkmal der Grundschule ist, ohne dies mit seiner Idee der Grundlegenden Bildung zusammenzubringen (Jung 2021). Neben Jung (2021) greifen auch allgemeine gegenwärtige Einführungswerke den Terminus wieder auf, selbst wenn nicht in Form umfänglicher Neuentwicklungen (bspw. Bartels & Vierbuchen 2022). Sie fördern damit aber dessen Wahrnehmung auch im interdisziplinären Feld.

2 Grundlegende Bildung als Potenzialbereich für Inklusive Bildung?

Betrachtet man die historischen Entwicklungen rund um Grundlegende Bildung, so fällt auf, dass der Terminus im diachronen Verlauf in oszillierender Weise, jedoch über die letzten Jahrzehnte immer häufiger sowohl mit Heterogenität als auch mit Inklusion in Verbindung gebracht wird – und dies von Vertreter*innen der Grundschulpädagogik wie ebenso der Inklusionspädagogik.

Obwohl die Grundschule realgeschichtlich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Schule für alle Kinder ist, ist dieser Anspruch der Schule für alle Kinder trotzdem seit Gründung der Grundschule permanent in die Idee der Grundlegenden Bildung mit eingeflossen – wenn auch ohne, dass er in den ersten Jahrzehnten nach ihrer Einführung konkretisiert wurde. Erst Ende der 1960er Jahre und damit parallel zur Etablierung der Grundschulpädagogik an Universitäten änderte

sich dies ausgehend von der einsetzenden Referenzierung auf einen dynamischen Begabungsbegriff (vgl. Roth 1968). Begabung wurde dezidiert mit der Diversität zwischen Kindern in Zusammenhang gebracht, da Grundlegende Bildung für alle Kinder kompensatorisch stattfinden sollte, um die durch das soziale Umfeld verursachten Differenzen hinsichtlich der kindlichen Begabung auszugleichen. Die nachgelagert erst in den 1980er Jahren stattfindende Theoretisierung von Glöckel (1988; 1994) griff unter der Überschrift „Omnes: Gleiche und gemeinsame Bildung für alle“ (Glöckel 1994, 21) diesen Ansatz des dynamischen Begabungsbegriffes insofern erneut auf, als dass Chancengleichheit, kompensatorische Erziehung sowie der gemeinsame Erwerb einer gleichen Grundbildung in der gleichen Schule gefordert wurden – ohne hierbei jedoch die Sonderschulen in Frage zu stellen. Erweitert wurde dieser begabungsfokussierte Blick auf Differenz zwischen Schüler*innen ab Ende der 1980er Jahre durch die Einflüsse der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die ausgehend vom Konstrukt der Kindheiten den Blick über die Begabungsdifferenzen hinaus auf die generell vorherrschende Diversität zwischen Kindern und ihrer Kindheit aufweiteten (vgl. Fölling-Albers 1989). Seit diesen Entwicklungen wurde Grundlegende Bildung auch in nachfolgenden Ansätzen nicht mehr jenseits dieser Heterogenitäts- und inklusionsbezogenen Lesart der landläufig etablierten Forderung nach einer Schule für alle Schüler*innen theoretisiert. Gleichzeitig behielt sie jedoch weiterhin ihren theoretischen Hintergrund, da sie – wenn auch in variierender Form – in den Bildungsdiskurs eingebettet wurde und wird. Dies gilt auch für jüngere Vorstöße wie Einsiedler (2011), der Grundlegende Bildung über eine Synthese mit dem Literacy-Konzept und der Kompetenzdebatte zudem versucht hat, international anknüpfbar zu machen. Insgesamt kann man also mittlerweile hinsichtlich der Grundlegenden Bildung von einer innerhalb der Grundschulpädagogik etablierten Reflexionsfigur sprechen, die theoretisch vielseitig angebunden ist und definitorisch in einem engen Zusammenhang mit Diversität und Inklusion gesehen wird. Jedoch fehlt es ihr gegenwärtig noch an weiteren Theoretisierungsbestrebungen, die im Idealfall im interdisziplinären Feld verortet sind und sich – wie von Tenorth (2004) angeregt – zudem vom engen institutionellen Rahmen der Grundschule lösen.

Im Gegensatz zu diesem lange etablierten, wenn auch phasenweise stagnierenden Diskurs um Grundlegende Bildung innerhalb der Grundschulpädagogik, steht die Inklusionsdebatte aktuell an einem Punkt, an dem Inklusion umfänglich gefordert, jedoch der Terminus der Inklusiven Bildung als zentrale Referenz v. a. für den schulischen Kontext noch nicht umfassend theoretisiert und definiert wurde – trotz seiner bereits vielseitigen Verwendung. Betrachtet man Handbücher über Inklusion und schulische Inklusion im Sinne von Schlüsselwerken des Inklusionsdiskurses, so greifen diese den Terminus in einzelnen Artikeln bislang nur selten auf (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2018) oder umreißen ihn im Falle

eigens gewidmeter Artikel jenseits der theoretischen Ebene (vgl. Sturm 2016). Diese akademische wie disziplinäre bzw. interdisziplinäre Fehlstelle führt nicht nur zu einem Theoriedefizit im akademischen Feld der Inklusionsforschung, sondern auch dazu, dass nicht-akademische Instanzen wie die Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention ihre eigene und damit in den Referenzen und Herleitungen theorieleose Definition Inklusiver Bildung aufsetzen. Sie wird von der Monitoring-Stelle u. a. als „ganzheitlich systemischer Ansatz“, der sich auf ein „ganzheitliches Bildungsumfeld“ bezieht, die Person „ganzheitlich“ in den Blick nimmt und sich auf „Achtung und Wertschätzung von Vielfalt“ beruft, beschrieben (vgl. UN-Ausschuss 2017, 1f.), jedoch in keinsten Weise theoretisch mit bestehenden Diskursen verbunden.

Insofern kann man überblickend konstatieren, dass ein etablierter sowie interdisziplinär ausbaufähiger Diskurs über Grundlegende Bildung im Feld der Grundschulpädagogik bereits existiert. Er kann aufgrund seiner Historie im Feld der Inklusion und Inklusionsforschung potenziell wertvolle Anknüpfungspunkte liefern, um ausgehend von dem geteilten Fokus auf Heterogenität und Diversität eine bislang nicht bestehende Theorie der Inklusiven Bildung zu fundieren. Entgegen der im sonderpädagogischen Kontext etablierten Perspektiven auf Grundbildung, die in der Tendenz in Verbindung mit einem engen Inklusionsverständnis stehen, geht Grundlegende Bildung per se von einem sogenannten weiten Inklusionsbegriff aus. Sie nimmt auch über förderpädagogische Schwerpunkte hinaus generelle Diversitätsmerkmale umfänglich in den Blick und erscheint damit anknüpfungsfähiger an gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Diskurse, bspw. im Umgang mit geschlechts- und migrationsbezogenen Fragestellungen (vgl. u. a. Basendowski 2014; Biewer & Schütz 2022). Gleichzeitig ist sie offen für Impulse an vielseitigen interdisziplinären Schnittstellen – u. a. zur Sonderpädagogik, aber auch bspw. zur Kindheitsforschung, Soziologie oder Philosophie – wie es die in diesem Artikel aufgezeigte Historie des Terminus umfänglich belegt. Eine derartige interdisziplinäre Offenheit scheint ebenfalls angemessen, um eine Theorie der inklusiven Bildung orientiert für das interdisziplinäre Feld der Inklusion fundiert zu entwickeln.

Nicht nur für die Wissenschaft, sondern ebenso für die Lehrkräftebildung wäre es zu wünschen, dass Ausführungen zur Grundlegenden Bildung als zentraler Teil der Konzeptionierung einer Theorie der inklusiven Bildung (an-)erkannt werden, da dann auch aus der praktischen Perspektive in konsistenter Form über die Konsequenzen einer Inklusiven Bildung als grundlegende schulische Bildung nachgedacht werden könnte.

Literaturverzeichnis

- Bartels, F. & Vierbuchen, M.-C. (2022): Einführung in die Grundschulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Basendowski, S. (2014): Grundbildung - Ein Konzept für alle in einem inklusiven Bildungssystem? Erste Befunde und Schlussfolgerungen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 3, 191-204.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2022): Inklusion. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 126-130.
- Busemann, H. L., Daxner, M. & Fölling, W. (1992): Insel der Geborgenheit. Die Private Waldschule Kalisky 1932–1939. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Comenius, J. A. (1657/2008): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Hrsg. v. A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deckert-Peaceman, H. & Seifert, A. (Hrsg.) (2013): Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Beiträge einer Neuverortung der Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1937): Erlaß zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule. In: R. Fricke-Finkelburg (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen: Leske + Budrich, 25.
- Dörpfeld, F. W., Rein, W. & Horn, D. (1881): Thesen über die allgemeine Bildung und die Volksschule bei Volksschullehrern. In: Evangelisches Schulblatt und deutsche Schulzeitung 25 (3), 97-104.
- Duncker, L. (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eckhardt, K. (1939): Die Grundschulbildung. Dortmund-Breslau: Verlagsgemeinschaft Verlag W. Crüwell und München: Deutscher Volksverlag.
- Einsiedler, W. (2001): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-195.
- Einsiedler, W. (2011): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 211-218.
- Einsiedler, W. (2014): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 225-232.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Fischer, A. (1928): Werdegang und Geist der Grundschulziehung. In: K. Eckhardt & S. Konetzky (Hrsg.): Grundschularbeit. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Langensalza: Julius Beltz, 16-38.
- Flitner, W. (1947): Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Bad Godesberg: H. Küpper (Vormals G. Bondi).
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (1989): Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Frenzel, R. (1960): Die sozialistische Schule. Eine Zusammenstellung der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen und Dokumente. Berlin: VEB Deutscher Zentralverlag.
- Führ, C. & Furck, C.-L. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck.

- Glöckel, H. (1964): Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Weinheim: Julius Beltz.
- Glöckel, H. (1988): Was ist »Grundlegende Bildung«? In: G. Schorch (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 11-33.
- Glöckel, H. (1991): Grundlegende Bildung – Ein »offener« Begriff im pädagogischen Spannungsfeld. In: D. Haarmann (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Band 2. Weinheim und Basel: Beltz, 328-342.
- Glöckel, H. (1994): Was ist »Grundlegende Bildung«? In: G. Schorch (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 11-33.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Lethmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden, 81-91.
- Haarmann, D. (Hrsg.) (1991). Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hänsel, D. (2006). Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jung, J.; König, B.; Krenig, K.; Stöcker, K.; Stürmer, V. und Vogt, M. (2011) (Hrsg.): Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland. Münster: Lit.
- Jung, J. (2021): Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jürgens, E., Hacker, H., Hanke, P. & Lersch, R. (1997): Die Grundschule. Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klauß, T. (2014): Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und (Sonder-)Pädagogik. Einleitung. In: S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, 11-23.
- KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf (Abrufdatum: 02.11.2024).
- Konetzky, S. (1928): Die Grundschullehrgänge des Zentralinstituts. In: K. Eckhardt & S. Konetzky (Hrsg.): Grundschularbeit. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Langensalza: Julius Beltz, 9-15.
- Landé, W. (1925) (Hrsg.): Die Grundschule in Preußen. Sammlung der Bestimmungen. Berlin: Weimannsche Buchhandlung.
- Lichtenstein-Rother, I. (1970): Inhalte grundlegender Bildung – Curriculum-Forschung und Richtlinien. In: E. Schwartz (Hrsg.): Grundschulkongreß '69. Band 3. Inhalte grundlegender Bildung (Bericht des Grundschulkongresses 1969. Funktion und Reform der Grundschule). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e. V., 13-27.
- Lichtenstein-Rother, I. & Röbe, E. (1982): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mitzlaff, H. (1985): Heimatkunde und Sachunterricht. Dortmund: Universität Dortmund.
- Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins (1911): Pädagogisches Jahrbuch. Leipzig und Berlin: Klinkhardt.
- Reichsgrundschulgesetz (1920): Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen vom 28.4.1920. In: Reichsgesetzblatt 1920, 851-852. Online unter: <http://www.documentarchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html>. (Abrufdatum: 03.03.2023).
- Reichspräsident & Reichsministerium (Hrsg.) (1919): Weimarer Verfassung. Deutsches Reichsgesetzblatt, (152), 1383–1418.
- Roth, H. (Hrsg.) (1968): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.
- Rother, I. (1962): Schulanfang. Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schuljahren. Frankfurt/M., Berlin und Bonn: Moritz Diesterweg.

- Sandfuchs, U. (2000): Geschichte der Grundschule. In: H. R. Becher, J. Bennack & E. Jürgens (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider, 4-18.
- Schorch, G. (1988/1994a) (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, zuerst 1988.
- Schorch, G. (1988/1994b): Einleitung. In: G. Schorch (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-10.
- Schorch, G. (2006): Die Grundschule als Bildungsinstitution. Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwartz, E. (1970a): Für die Grundstufe einer Gesamtschule. In: E. Schwartz (Hrsg.): Grundschulkongreß '69. Band 1. Begabung und Lernen im Kindesalter (Bericht des Grundschulkongresses 1969. Funktion und Reform der Grundschule). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 7-28.
- Schwartz, E. (1970b): Schulreform von unten! In: E. Schwartz (Hrsg.): Grundschulkongreß '69. Band 3. Inhalte grundlegender Bildung (Bericht des Grundschulkongresses 1969. Funktion und Reform der Grundschule). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 7-11.
- Schwartz, E. (1971): Die Grundschule. Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann.
- Spranger, E. (1918/1965): Grundlegende Bildung – Berufsbildung Allgemeinbildung. Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Quellenexpte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft. Besorgt und Eingeleitet von Professor Dr. Joachim H. Knoll. Heidelberg: Quelle & Meyer, 8-23.
- Spranger, E. (1963): Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, T. (2016): Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In: I. Hedderich (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 184-188.
- Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort »Grundbildung« und »Basiskompetenzen«. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, 169-182.
- Tenorth, H.-E. (2005a): Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In: M. Götz & K. Möller (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: VS, 17-30.
- Tenorth, H.-E. (2005b): »Grundbildung«, »Basiskompetenzen« und allgemeine Bildung. In: A. Knauf, K. Liebers & A. Prengel (Hrsg.): Länderübergreifende Curricula für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-107.
- Tippelt, R. & Heimlich, U. (Hrsg.) (2020): Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein. Stuttgart: Kohlhammer.
- UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2017): Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2017) zum Recht auf inklusive Bildung. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Online unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_RRech_auf_inklusive_Bildung.pdf. (Abrufdatum: 12.08.2024).
- Volksschule (1959): Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959.
- Volksschule (1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965.
- Walsemann, H. (1914): Kleine Beiträge und Mitteilungen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (15), 597-599.
- Wittenbruch, W. (1995): Die Reform geht weiter ... Grundschule in den 80er Jahren. In: W. Wittenbruch (Hrsg.): Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe. Heinsberg: Agentur Dieck, 173-201.
- Wittenbruch, W. & Sorger, P. (Hrsg.) (1991): Allgemeinbildung und Grundschule (2. Aufl.). Münster und Hamburg: Lit.
- Wocken, H. (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine (3. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.

Autorin**Vogt, Michaela, Dr., Prof.in**

AG 11 ‚Schulpädagogik in komparatistischer Perspektive‘,
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionssensible Lehr- und
Lernmaterialien, international-vergleichende Lehrer*innenausbildung,
historische Bildungsforschung.

E-Mail: michaela.vogt@uni-bielefeld.de