

Varelija, Gordan

## **Primarstufenpädagogik - Vom (un)möglichen Grundgedanken. Ein Essay**

2026, 17 S.



Quellenangabe/ Reference:

Varelija, Gordan: Primarstufenpädagogik - Vom (un)möglichen Grundgedanken. Ein Essay. 2026, 17 S. -  
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363908 - DOI: 10.25656/01:36390

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363908>

<https://doi.org/10.25656/01:36390>

### **Nutzungsbedingungen**

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Primarstufenpädagogik - Vom (un)möglichen Grundgedanken**  
Ein Essay (2026)

„Pädagogische Ideen sind m.E. als *ästhetische* Ideen zu verstehen. Sie lassen sich nicht beweisen oder belegen, sie können aber erfolgreich sein.“ (Reichenbach 2022, S.82)

„Wenn man a priori von der Differenz ausgeht, verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen. Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht, zeigen sich die Unterschiede von selbst.“ (Billeter 2015, S.78)

Die Primarstufe ist eine merkwürdige Schule. Vielleicht sogar die merkwürdigste von allen. Sie ist die erste Schule im Leben eines Kindes und damit jener Ort, an dem aus dem Kind erstmals ausdrücklich ein Schulkind wird. Was später selbstverständlich erscheint – Stundenplan, Aufgaben, Leistungen, richtig und falsch, Können und Nichtkönnen –, begegnet hier zum ersten Mal in einem schulischen Kontext. Sechsjährige betreten einen Raum, dessen Regeln sie noch nicht kennen, und verlassen ihn vier Jahre später als Zehnjährige, die bereits gelernt haben, was Schule von ihnen erwartet. Dazwischen liegt mehr als Unterricht.

Gerade deshalb stellt sich für die Primarstufenpädagogik die Frage nach einem pädagogischen Grundgedanken mit besonderer Schärfe. Kann es einen solchen überhaupt geben? Einen Gedanken, der trägt, ohne zur Formel zu erstarren; der Orientierung ermöglicht, ohne das Kind zum Gegenstand eines pädagogischen Programms zu machen? Pädagogik gerät bekanntlich rasch in Versuchung, das Gute zu kennen, bevor sie dem Kind begegnet ist. Sie spricht von Förderung, Individualisierung, Kompetenz, Potenzial und Entwicklung und weiß dabei erstaunlich genau, wohin die Reise gehen soll. Beginnt pädagogisches Denken aber gerade dort, wo diese Gewissheit brüchig wird?

Die Primarstufe verschärft diese Frage, weil hier noch alle gemeinsam lernen. Noch ist nicht sortiert, getrennt und verteilt. Unterschiedliche Begabungen, Sprachen, Erfahrungen, Interessen, Temperamente und Möglichkeiten sitzen nebeneinander in

einem Klassenzimmer. Die Volksschule ist damit einer der letzten gesellschaftlichen Orte, an dem Verschiedenheit nicht nachträglich zusammengeführt werden muss, sondern zunächst einfach da ist. Ihre pädagogische Aufgabe kann daher kaum darin bestehen, Unterschiedlichkeit möglichst rasch in messbare Gleichförmigkeit zu überführen.

Hinzu kommt das Alter der Kinder. Zwischen sechs und zehn Jahren ist Welt noch nicht bloß Gegenstand, sondern Ereignis. Eine Zahl kann staunen machen, ein Wort eine Entdeckung sein, eine Frage wichtiger werden als ihre Antwort. Lernen ist hier noch sichtbar mit Erfahrung verbunden. Vielleicht liegt gerade darin der Grund, weshalb die Primarstufe eines pädagogischen Grundgedankens bedarf und sich ihm zugleich entzieht.

Gesucht wäre demnach kein neues Leitbild und keine weitere pädagogische Programmatik. Gesucht wäre vielmehr ein Gedanke, der daran erinnert, dass Schule nicht nur ein Ort des Herstellens von Kompetenzen, sondern ein Ort der Begegnung mit Welt, mit anderen und mit sich selbst sein kann. Für die erste Schule im Leben der Kinder ist das wenig – und zugleich beinahe alles.

Wie aber lässt sich nach einem pädagogischen Grundgedanken fragen, wenn bereits die Vorstellung eines solchen verdächtig erscheint, gerade dadurch, dass man ihn nicht vorschnell findet? Die folgenden Überlegungen verstehen sich deshalb weniger als Suche nach einer endgültigen Antwort, denn als Annäherung über einige pädagogische Ideen, die in der Primarstufenpädagogik verhandelt werden. Sie werden nicht als Gewissheiten behandelt, sondern als Fragen.

Die einzelnen Gedanken sollen dabei keine Bausteine eines neuen pädagogischen Programms bilden. Vielmehr werden sie auf ihre Spannungen, Widersprüche und Zumutungen hin befragt. Zeigt sich ein Grundgedanke der Primarstufenpädagogik nämlich nicht dort, wo alle Fragen beantwortet sind, sondern dort, wo bestimmte Fragen nicht mehr zum Verstummen gebracht werden können? Der Weg führt damit nicht von der Unsicherheit zur Gewissheit, sondern tiefer in jene pädagogische Ungewissheit, die möglicherweise erst verantwortliches Handeln eröffnet.

Alfred North Whiteheads Dreischritt aus *Schwärmerei*, *Präzision* und *Verallgemeinerung* besitzt etwas Verführerisches. Deshalb, weil er Lernen nicht als Treppe denkt, sondern als Rhythmus. Bildung schreitet nicht einfach voran, sie öffnet sich, verdichtet sich und wird wieder frei. Whitehead beschreibt diesen Prozess als Zyklus von Freiheit, Disziplin und neuer Freiheit. Die Schwärmerei – *romance* – bezeichnet jene erste Begegnung mit einer Sache, in der noch nicht alles geordnet und begrifflich gefasst ist. Etwas fällt auf, macht neugierig, zieht an. Erst danach verlangt diese Bekanntschaft nach Präzision, nach Begriffen, Verfahren, Übung und Genauigkeit. Die Verallgemeinerung löst das präzise Erworbene wieder aus seiner Enge. Wissen wird beweglich und auf neue Situationen bezogen.

Whitehead ordnet diesen Rhythmus auch Lebensaltern zu. Bis ungefähr dreizehn oder vierzehn Jahren dominiert die romantische Phase, danach bis etwa achtzehn die Präzision und anschließend die Verallgemeinerung. Doch daraus sollte kein starres Stufenmodell gemacht werden. Die Phasen verlaufen nicht gleichzeitig in allen Gegenständen, sie wiederholen sich in neuen Zyklen. Sprache kann längst Präzision verlangen, während Naturphänomene noch Staunen hervorrufen. Entscheidend ist weniger die Altersgrenze als die Bewegungsform des Lernens von Begegnung, Genauigkeit, erneute Freiheit.

Für die Primarstufe besitzt dieser Gedanke einen besonderen Reiz. Kinder zwischen sechs und zehn Jahren befinden sich in jener Schule, in der vieles tatsächlich noch neu sein darf. Eine Zahl kann ein Rätsel, ein Wort eine Entdeckung, ein Käfer eine Welt sein. Man muss diese Schwärmerei gar nicht erst herstellen, möglicherweise müsste man nur lernen, sie nicht zu früh zu zerstören. Whiteheads Warnung wäre dann ernst zu nehmen. Wo Präzision zu früh und ohne vorausgehende Erfahrung des Interessanten eingefordert wird, droht Wissen, das zwar verfügbar erscheint, geistig aber kaum in Bewegung gerät. (vgl. Whitehead 2012)

Aber genügt diese Idee bereits für einen Grundgedanken der Primarstufenpädagogik? Man könnte versucht sein, vorschnell Ja zu sagen. Schwärmerei, Präzision und Verallgemeinerung führen einiges zusammen, was für die Primarstufe bedeutsam erscheint, Interesse vor bloßer Belehrung, Verstehen vor mechanischem Vollzug, Genauigkeit ohne Erstarrung. Im Mathematikunterricht ließe sich ein Rechendreieck zunächst erkunden, dann in seinen Beziehungen präzisieren und schließlich verallgemeinern. Ähnliches ließe sich für Sprache, Sachunterricht,

Musik oder Kunst denken. Wäre damit jener durchgehende Gedanke gefunden, nach dem hier für die Primarstufenpädagogik gesucht wird?

Wäre gerade diese Freude am Gefundenhaben verdächtig? Denn Schwärmerei ist noch keine Pädagogik. Kinder interessieren sich nicht notwendig für das, was Erwachsene für interessant halten. Das schulisch arrangierte *Entdecken* kann rasch zur verordneten Begeisterung werden. Muss jedes Lernen mit Staunen beginnen? Darf etwas nicht auch gelernt werden, weil es mühsam, sperrig oder zunächst schlicht uninteressant ist? Ebenso wäre es bequem, Präzision nur als Durchgangsstation zu behandeln. Gerade in ihr liegen Widerstand, Anstrengung und Übung. Manche Sache beginnt möglicherweise erst zu sprechen, nachdem man sich ihr eine Zeit lang diszipliniert ausgesetzt hat.

Auch die Verallgemeinerung bleibt fragwürdig. Ist sie tatsächlich immer Ziel? Besteht Bildung manchmal gerade darin, das Besondere nicht vorschnell unter das Allgemeine zu subsumieren? Ein Text, eine mathematische Idee oder ein Naturphänomen können an Bedeutung verlieren, wenn ihre Eigenart zu schnell in eine Regel überführt wird. Whiteheads Rhythmus schützt also nicht davor, dass Pädagogik aus einem Denkangebot wieder eine Methode macht.

Kann ein Modell, das einen Rhythmus des Lernens beschreibt, bereits den Grund einer Primarstufenpädagogik tragen? Ein Grundgedanke müsste mehr leisten. Er müsste etwas darüber sagen, warum diese erste Schule für Kinder da ist, welches Verhältnis zu Welt, Sache, anderen und zu sich selbst sie eröffnen soll. Whitehead beschreibt eindrucksvoll Bewegungen des Lernens. Aber beantwortet er damit schon die pädagogische Grundfrage? Oder verwechseln wir an dieser Stelle eine plausible Didaktik des Lernverlaufs mit einer Begründung von Pädagogik? Als Grundgedanke für die Primarstufe wäre der Dreischritt deshalb weniger als Schema, denn als Idee brauchbar. Keine Präzision ohne vorausgehende Öffnung, aber auch keine Schwärmerei ohne die Zumutung der Genauigkeit, keine Genauigkeit, die bei sich selbst stehen bleibt, sondern eine, die wieder in Freiheit übergehen kann. Der pädagogische Wert läge nicht in drei sauber getrennten Phasen, sondern in der Bewegung zwischen ihnen.

Vielleicht ist gerade dies für die erste Schule im Leben der Kinder bedeutsam. Die Primarstufe hätte weder die Aufgabe, Schwärmerei möglichst lange zu konservieren, noch dürfte sie Kinder möglichst rasch in die Präzision der schulischen Welt überführen. Ihre Aufgabe läge im Dazwischen, Interesse ernst zu nehmen, ohne

ihm zu schmeicheln, Genauigkeit zu verlangen, ohne Lebendigkeit zu ersticken, Verallgemeinerung zu ermöglichen, ohne das Besondere auszulöschen.

Ist das schon ein tragfähiger Grundgedanke? Wäre es sogar problematisch, Whitehead so weit zu belasten? Sein Modell eröffnet eine Perspektive auf Lernen, aber es begründet noch keinen Grundgedanken einer Primarstufenpädagogik. Dafür bleibt zu vieles offen, die Frage nach Bildung, nach Verantwortung, nach Gemeinsamkeit, nach Differenz, nach der pädagogischen Beziehung und danach, was Schule Kindern überhaupt schuldet. Whitehead liefert also womöglich keinen Grund, sondern lediglich eine produktive Irritation. Darin liegt gerade seine Stärke. Der Dreischritt zwingt dazu, Lernen nicht auf Präzision zu verkürzen und Schwärmerei nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln. Ein endgültiger Grund ist damit jedoch nicht gefunden. Was bleibt, ist eine Spur die Whitehead legt.

## II

*Verstehen lehren* ... die Formulierung klingt zunächst beinahe selbstverständlich. Was sonst sollte Unterricht wollen? Doch es liegt gerade in dieser vermeintlichen Selbstverständlichkeit die Provokation, die Andreas Gruschka mit seinem Plädoyer verbindet. Denn Schule kann durchaus unterrichten, ohne dass verstanden wird. Sie kann Aufgaben bearbeiten lassen, Ergebnisse kontrollieren, Kompetenzen feststellen, Methoden trainieren und Prüfungen erfolgreich absolvieren lassen. All das kann geschehen, ohne dass einem Kind tatsächlich etwas aufgegangen ist. Vielleicht beginnt Gruschkas Einspruch genau dort, beim Verdacht, dass Schule zuweilen erstaunlich erfolgreich darin ist, Lernen zu organisieren und dabei das Verstehen aus dem Blick zu verlieren.

Für Gruschka ist Verstehen nicht irgendein zusätzliches Qualitätsmerkmal guten Unterrichts. Es gehört zu dessen pädagogischem Kern. In seinen Arbeiten bezeichnet er Verstehen als ein wesentliches Telos schulischer Bildung. Unterricht erhält seinen Sinn nicht allein dadurch, dass etwas gelehrt wurde oder anschließend reproduziert werden kann. Entscheidend ist, ob zwischen einer Sache und einem lernenden Subjekt eine verstehende Beziehung entstehen konnte. Seine Kritik richtet sich deshalb gegen jene Verkürzungen von Schule, in denen Bildungsstandards, Kompetenzmodelle oder methodische Arrangements den Inhalt zunehmend überformen. Gruschka stellt der fortschreitenden Didaktisierung ausdrücklich eine

Rückkehr zur pädagogischen Verantwortung des Lehrens gegenüber.

Das klingt zunächst nach einer Rehabilitierung der Lehrperson. Tatsächlich geht es aber weniger um dessen Macht als um dessen Verantwortung für die Sache. Lehren heißt eben nicht, ein möglichst geschmeidiges Arrangement herzustellen, in dem Lernen gewissermaßen von selbst geschieht. Die Lehrperson muss etwas zu zeigen haben. Die Lehrperson muss eine Sache kennen, ihre Schwierigkeiten verstehen und ahnen können, an welcher Stelle sie für Lernende fragwürdig werden könnte. Gruschka kritisiert deshalb eine Didaktik, die sich zu stark auf allgemeine Methoden konzentriert und darüber vergisst, dass Unterricht immer Unterricht von etwas ist. Er wendet sich gegen ein Verständnis, bei dem beliebige Inhalte nur noch zum Anlass allgemeiner Lehr-Lern-Verfahren werden.

Verstehen lässt sich dabei gerade nicht herstellen. Darin liegt die pädagogische Schwierigkeit. Man kann erklären, zeigen, fragen, widersprechen, Beispiele geben, Umwege eröffnen. Ob verstanden wird, entscheidet sich jedoch auf der Seite des Lernenden. Vermittlung und Aneignung fallen nicht zusammen. Das Kind kann wiederholen, was die Lehrperson gesagt hat, und dennoch nichts verstanden haben. Es kann aber auch auf eine Weise verstehen, die so nicht vorgesehen war. Verstehen trägt deshalb ein Moment der Unverfügbarkeit in sich. Sein Ausgangspunkt ist häufig gerade das Nicht-Verstehen. Erst wo etwas irritiert, nicht aufgeht, widersprüchlich erscheint, kann überhaupt die Frage entstehen, was eine Sache bedeutet. Gruschkas Überlegungen richten sich daher gegen den pädagogischen Wunsch, Lernwege möglichst störungsfrei zu gestalten. Eine Didaktik, die das Nicht-Verstehen vermeiden möchte, könnte gerade dadurch den Verstehensprozess verhindern. Denn wer immer schon weiß, worauf es hinausläuft, hat wenig Anlass, etwas verstehen zu wollen. Nicht-Verstehen wäre dann nicht das Defizit, das möglichst rasch beseitigt werden muss, sondern möglicherweise der Anfang von Bildung. (vgl. Gruschka 2011)

Für die Primarstufe gewinnt dieser Gedanke besondere Bedeutung. Sechs- bis zehnjährige Kinder kommen mit Fragen in die Schule, bevor sie gelernt haben, welche Fragen schulisch brauchbar sind. Das bekannte kindliche „Warum?“ ist noch nicht vollständig diszipliniert. Warum ergibt null mal fünf null? Warum schreibt man ein Wort gerade so? Warum fällt der Mond nicht herunter? Warum muss eine Geschichte so enden? Solche Fragen sind pädagogisch unbequem, weil sie Unterricht aufhalten können. Zugleich zeigen sie etwas von jener Bewegung, aus der Verstehen entstehen kann.

Zeigt Gruschkas Verstehen lehren den gesuchten Grundgedanken der Primarstufenpädagogik auf? Eine Schule, die das Verstehen ins Zentrum stellt, eine Lehrperson, die nicht nur Verfahren vermittelt, sondern Sachen erschließt, Kinder, denen zugestanden wird, nicht zu verstehen, nachzufragen, eigene Wege zu suchen und Zusammenhänge herzustellen, wird hier die Skizze eines Grundgedankens strukturiert?

Möglicherweise, aber auch hier sollte das pädagogische Bedürfnis, endlich einen Grundgedanken für die Primarstufe gefunden zu haben, misstrauisch machen. Denn was heißt eigentlich Verstehen? Müssen Kinder alles verstehen, was sie lernen? Manches muss zunächst geübt werden, bevor Zusammenhänge sichtbar werden. Manches wird getan, lange bevor seine Bedeutung vollständig erschlossen werden kann. Sprache wird gesprochen, bevor Grammatik verstanden wird, mathematische Handlungen können vertraut werden, bevor ihre strukturellen Beziehungen begrifflich zugänglich sind. Manches bleibt sogar unverstanden, ohne deshalb bildungslos zu sein. Würde eine Pädagogik, die das Verstehen zum obersten Prinzip erhebt, nicht wiederum Gefahr laufen, eine Vielgestaltigkeit des Lernens unter einen einzigen Begriff zu zwingen?

Noch schwieriger wird die Frage, sobald Verstehen selbst didaktisch verordnet wird. *Du sollst verstehen* klingt freundlicher als *Du sollst lernen*, bleibt aber eine schulische Zumutung. Was geschieht, wenn ein Kind nicht verstehen will? Wenn es sich einer Sache entzieht? Wenn es einen anderen Zusammenhang herstellt als den fachlich erwarteten? Wird dann das vermeintlich freie Verstehen nicht rasch zum überprüfbaren Verstanden-Haben?

Gerade die Primarstufe verlangt hier möglicherweise Zurückhaltung. Sie ist erste Schule. Sie führt Kinder in jene kulturellen Ordnungen ein, die vor ihnen da waren, Zahl, Schrift, Sprache, Naturdeutung, Kunst, Musik, Regeln des Zusammenlebens. Diese Sachen müssen Kindern zugänglich gemacht werden, aber sie gehören ihnen nicht schon deshalb, weil wir sie kindgerecht arrangiert haben. Zwischen Kind und Sache bleibt eine Differenz und muss sie bleiben. Verstehen bedeutet dann nicht, diese Differenz vollständig aufzuheben, sondern sich an ihr abzuarbeiten.

Auch reicht Verstehen allein kaum aus, um die pädagogische Aufgabe der Primarstufe zu bestimmen. Was ist mit Gemeinsamkeit? Mit Verantwortung? Mit Übung, Anstrengung, Erfahrung und Widerstand? Mit der Begegnung mit anderen? Mit

jener besonderen Situation, dass in der Volksschule zunächst alle Kinder gemeinsam lernen? Eine Primarstufenpädagogik muss mehr bedenken als die epistemische Beziehung eines Kindes zu einer Sache. Sie betrifft auch die Frage, wie Kinder miteinander und mit Erwachsenen in einer gemeinsamen Welt leben lernen.

Vielleicht ist Verstehen lehren deshalb noch kein Grundgedanke. Wäre es sogar ungerecht gegenüber Gruschka, daraus vorschnell ein neues pädagogisches Programm zu machen? Seine Stärke liegt vielmehr in der Störung pädagogischer Sicherheiten. Er erinnert daran, dass Unterricht seine Sache verfehlt, wenn am Ende zwar Ergebnisse vorliegen, aber niemandem etwas aufgegangen ist.

Für die Suche nach einem Grundgedanken der Primarstufenpädagogik wäre damit erneut weniger eine Antwort als eine Spur gewonnen. Verstehen könnte eine notwendige Kategorie sein, ohne hinreichender Grund zu sein. Vielleicht muss eine Primarstufenpädagogik Verstehen ermöglichen, ohne es erzwingen zu können, Nicht-Verstehen aushalten, ohne sich mit ihm zufriedenzugeben, erklären, ohne die Sache vollständig vorwegzunehmen. Liegt genau darin die bleibende Irritation von Gruschkas Gedanke, Verstehen lässt sich lehren und zugleich nicht machen? Eine Pädagogik, die diesen Widerspruch ernst nimmt, hätte noch keinen sicheren Grund unter den Füßen. Möglicherweise wäre aber gerade das ein Anfang.

### III

Die Idee einer *Allgemeinen Fachdidaktik* beginnt mit einer zunächst unscheinbaren, bei näherem Hinsehen aber durchaus unbequemen Frage: Was haben die Fachdidaktiken eigentlich miteinander zu tun? Mathematikdidaktik, Deutschdidaktik, Sachunterrichtsdidaktik, Musikdidaktik, Kunstpädagogik oder Bewegungsdidaktik verfügen über eigene Gegenstände, Begriffe, Traditionen und Begründungsmuster. Sie haben gelernt, ihre jeweilige Sache ernst zu nehmen. Und das ist gut so. Denn fachliches Lernen lebt gerade davon, dass die Sache nicht beliebig wird. Zugleich aber geschieht Unterricht nicht in voneinander hermetisch abgeschlossenen Welten. Kinder lernen nicht in didaktischen Paralleluniversen oder doch? Sie begegnen in der Schule unterschiedlichen Formen von Welt, und diese Begegnungen hängen miteinander zusammen.

Hier setzt die Allgemeine Fachdidaktik an. Im Anschluss an Martin Rothgangel lässt sie sich als reflexive Ebene verstehen, die Gemeinsamkeiten, Unterschiede und

systematische Bezüge zwischen den einzelnen Fachdidaktiken sichtbar machen will. Sie beansprucht dabei gerade nicht, eine neue übergeordnete Didaktik zu sein, die den einzelnen Fächern vorschreibt, was gutes Lehren und Lernen sei. Ihre Aufgabe besteht vielmehr im Vergleichen, Strukturieren und Befragen. Sie beobachtet gewissermaßen die Beobachter: innen. Sie fragt danach, wie einzelne Fachdidaktiken ihre Gegenstände bestimmen, welche Vorstellungen von Lehren und Lernen sie entwickeln, wie sie Kompetenz verstehen, welche Rolle Erfahrung spielt und was jeweils unter Verstehen, Urteil oder Bildung gefasst wird.

Gerade darin liegt ihre produktive Zurückhaltung. Allgemeine Fachdidaktik will die Eigenlogik der einzelnen Fächer nicht nivellieren. Vielmehr macht sie sichtbar, dass jede Fachdidaktik in einem Spannungsfeld operiert zwischen Fachwissenschaft, Bildungsauftrag und Lernendenperspektive. Fachliches Wissen wird nicht einfach verkleinert und anschließend Kindern verabreicht. Es wird ausgewählt, gedeutet, elementarisiert, transformiert und in Lerngelegenheiten überführt. Diese didaktische Transformation ist kein bloß technischer Vorgang. In ihr entscheidet sich immer auch, was als bedeutsam gilt, welche Erfahrungen ermöglicht werden sollen und auf welche Weise sich ein Kind einer Sache nähern kann.

Damit wird Lernen relational gedacht zwischen Sache, Lernendem und gesellschaftlich-kultureller Bedeutung. Das Fach steht nicht für sich, das Kind ebenso wenig. Pädagogisch interessant wird gerade die Beziehung zwischen beiden. Eine mathematische Struktur muss nicht nur mathematisch richtig sein, sie muss für ein Kind überhaupt zugänglich werden können. Ein sprachlicher Gegenstand erschöpft sich nicht in seiner korrekten Beschreibung, wenn er nicht zugleich eine Möglichkeit eröffnet, Welt sprachlich anders wahrzunehmen. Sachunterricht ist nicht bloß Wissensweitergabe über Natur und Gesellschaft, sondern eine Form der Welterschließung. Allgemeine Fachdidaktik versucht, solche Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen, ohne so zu tun, als wären Mathematik, Sprache, Musik oder Natur dieselbe Sache.

Rothgangers Überlegungen führen damit in einen theoretischen Raum, in dem Kategorien wie Inhalt, Lernprozess, Kompetenz, Erfahrung und Urteil vergleichend betrachtet werden können. Das Allgemeine liegt nicht über den Fächern, sondern zeigt sich im Vergleich ihrer je besonderen Ausprägungen. Allgemeine Fachdidaktik wäre damit weniger ein fertiges Gebäude als ein Gesprächsraum. Ein Raum, in dem Fachdidaktiken einander erklären müssen, was sie tun, warum sie es tun und welche

Vorstellung von Bildung darin zum Ausdruck kommt. (vgl. Rothgangel et al. 2021)

Für die Primarstufe wird dieser Gedanke besonders interessant. Vielleicht sogar besonders problematisch. Denn die Primarstufe ist jene Schule, in der die Welt für Kinder zum ersten Mal systematisch fachlich geordnet wird. Das sechsjährige Kind betritt keine Mathematik, keine Sprachdidaktik, keine Sachunterrichtsdidaktik. Es begegnet Zahlen, Geschichten, Pflanzen, Tieren, Klängen, Bildern, Bewegungen, Fragen. Es zählt Steine, bevor es von Mengen spricht. Es erzählt, bevor es Satzglieder kennt. Es beobachtet eine Schnecke, lange bevor Naturwissenschaft in einzelne Disziplinen zerfällt. Die Welt ist zunächst nicht gefächert. Schule beginnt, sie zu fächern. Das ist notwendig. Aber es ist keineswegs harmlos.

Gerade deshalb stellt sich die Frage, ob aus den Fachdidaktiken der Primarstufe bereits ein gemeinsamer pädagogischer Grundgedanke gewonnen werden kann. Die Versuchung ist groß. Man könnte die fachdidaktischen Gemeinsamkeiten sammeln. Lebensweltbezug, Selbsttätigkeit, entdeckendes Lernen, Verstehen, Differenzierung, Kommunikation, Kooperation, Übung, Reflexion, Kompetenzorientierung fast überall finden sich ähnliche Begriffe. Aber bildet deren Schnittmenge schon einen Grundgedanken der Primarstufenpädagogik? Oder entsteht dabei lediglich ein Wörterbuch pädagogischer Zustimmung, gegen das kaum jemand etwas einzuwenden hätte?

Liegt genau hier die Schwierigkeit? Ein Grundgedanke ist mehr als eine Sammlung gemeinsamer didaktischer Prinzipien. Er müsste etwas darüber sagen, warum diese erste Schule für Kinder überhaupt da ist. Er müsste bestimmen, welches Verhältnis von Kind, Sache und Welt eröffnet werden soll. Und er müsste zugleich offen genug bleiben, um nicht das Kind einem zu engen pädagogischen Konzept zu unterwerfen.

Die Fachdidaktiken können dazu beitragen, aber können sie den Grundgedanken selbst liefern? Vielleicht zeigen sie ihn nur in Bruchstücken. In der Mathematik als Verstehen von Beziehungen und Strukturen. In der Sprache als Möglichkeit, sich Welt anzueignen und sich in ihr auszudrücken. Im Sachunterricht als fragende Erschließung von Welt. In Musik und Kunst als Wahrnehmung, Ausdruck und Erfahrung. In Bewegung als leibliche Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt. Doch was verbindet diese Formen des Lernens über ihre jeweilige Fachlichkeit hinaus?

Müsste eine Primarstufenpädagogik die Fachdidaktiken deshalb nicht bloß

nach Gemeinsamkeiten durchsuchen, sondern sie skeptisch befragen? Welches Bild vom Kind liegt ihnen zugrunde? Was gilt jeweils als gelungenes Lernen? Welche Bedeutung haben Irrtum, Umweg, Widerstand und Nicht-Verstehen? Was wird als Fortschritt bezeichnet? Was geschieht mit Erfahrung, wenn sie in Kompetenzbeschreibungen übersetzt wird? Und wie viel Offenheit bleibt übrig, wenn bereits vor der Begegnung feststeht, welches Ergebnis am Ende sichtbar werden soll?

Gerade weil die Primarstufe die erste gemeinsame Schule ist, lässt sich diese Frage nicht einfach nur an die Fächer delegieren. Die Kinder sind zwischen sechs und zehn Jahre alt, sie lernen gemeinsam, bevor schulische Bildung sie stärker differenziert, sortiert und verteilt. Vielleicht braucht gerade diese Schule deshalb einen Gedanken, der die Fächer verbindet, ohne sie zu vereinheitlichen. Einen Gedanken, der verhindert, dass das Kind in der Fachlogik verschwindet und zugleich verhindert, dass die Sache in einer gut gemeinten Kindorientierung beliebig wird.

Möglicherweise zeigt sich hier die eigentliche Bedeutung einer Allgemeinen Fachdidaktik für die Primarstufenpädagogik. Sie liefert keinen fertigen Grundgedanken. Sie zwingt vielmehr dazu, nach ihm zu fragen. Sie bringt die einzelnen Fächer miteinander ins Gespräch und macht sichtbar, dass hinter jeder fachdidaktischen Entscheidung bereits pädagogische Annahmen stehen.

Die entscheidende Frage wäre dann nicht nur was haben die Fachdidaktiken gemeinsam sondern gibt es in ihren unterschiedlichen Formen des Zeigens, Fragens, Übens, Entdeckens und Verstehens etwas, das über das jeweilige Fach hinausweist? Möglicherweise einen Gedanken, wonach Schule Kindern Welt nicht bloß erklärt, sondern ihnen ermöglicht, ihr zu begegnen. Vielleicht einen Gedanken, wonach Lernen nicht allein darin besteht, etwas anschließend zu können, sondern darin, dass einem etwas aufgeht, auffällt, fragwürdig oder bedeutsam wird.

Ein solcher Grundgedanke wäre kein Programm, dürfte überhaupt keines sein? Er wäre eher eine pädagogische Zumutung an die Fachdidaktiken selbst bei aller notwendigen Fachlichkeit das Kind und bei aller notwendigen Kindorientierung die Sache nicht aus dem Blick zu verlieren. Ob daraus bereits ein Grundgedanke einer Primarstufenpädagogik begründet werden kann, bleibt offen. Aber möglicherweise beginnt pädagogisches Denken genau dort, nicht mit der Gewissheit, den Grund gefunden zu haben, sondern mit der Unruhe, ihn weiterhin auch in der Allgemeinen Fachdidaktik suchen zu müssen.

#### IV

*Selbstorganisiertes Lernen* ... gehört zu jenen pädagogischen Begriffen, gegen die sich zunächst kaum etwas sagen lässt. Wer wollte schon unselbstständige, passive, fremdbestimmte Kinder? Selbstständigkeit ist gut, Eigenverantwortung ebenfalls, Aktivität ohnehin. Und wenn sich das Lernen schließlich auch noch selbst organisiert, scheint Pädagogik beinahe an ihr Ziel gelangt zu sein. Das Kind lernt aus eigener Kraft, die Lehrperson begleitet, unterstützt und hält sich möglichst klug zurück. Gerade diese Selbstverständlichkeit macht Roland Reichenbach misstrauisch.

Selbstorganisiertes Lernen erscheint zunächst als Ausdruck einer humanen, kindorientierten Pädagogik. Reichenbachs Anliegen besteht jedoch nicht darin, hinter diese Ideen zurückzufallen. Er interessiert sich vielmehr für ihre blinden Flecken. Seine Kritik richtet sich gegen Begriffe, die so positiv besetzt sind, dass ihr Gegenteil bereits moralisch verdächtig erscheint. Können pädagogisch gute Absichten Wirkungen entfalten, die den eigenen Ansprüchen widersprechen? Reichenbachs zentrale Provokation verkürzt: Eine Pädagogik, die das individuelle Kind, seine Autonomie und seine selbstbestimmten Lernprozesse ins Zentrum stellt, kann gerade jene begünstigen, die ohnehin über günstige kulturelle und soziale Voraussetzungen verfügen.

Eine lernende Person kann ihren Arbeitsplatz organisieren, ihre Zeit planen, Aufgaben auswählen, Materialien bereitlegen oder Entscheidungen über Arbeitswege treffen. Aber organisiert sich deshalb das Lernen selbst? Lernen geschieht. Es kann angeregt, erschwert, unterstützt, ermöglicht und vielleicht wahrscheinlicher gemacht werden. Doch ob und was jemand tatsächlich lernt, bleibt zu einem erheblichen Teil unverfügbar. Reichenbachs Kritik trifft damit bereits die Sprache. Wo selbstorganisiertes Lernen beinahe zum Gütesiegel geworden ist, wird häufig nicht mehr gefragt, ob überhaupt klar ist, was damit bezeichnet werden soll. Reichenbach spricht entsprechend von einer Lernutopie und kritisiert, dass die Lehrperson im zeitgenössischen Diskurs zunehmend zur bloßen Lernbegleiterin oder Lernhilfe schrumpft.

Damit ist der eigentliche pädagogische Einwand erreicht. Wenn Lernen radikal vom Lernenden her gedacht wird, gerät leicht aus dem Blick, dass Schule nicht bloß eine Organisation individueller Lernprozesse ist. Schule hat etwas zu zeigen. Es gibt Sachen, Inhalte und kulturelle Formen, von denen Kinder noch nichts wissen können. Die Lehrperson besitzt deshalb nicht nur die Aufgabe, geeignete Lernumgebungen

bereitzustellen, sondern trägt Verantwortung für die Einführung in eine Welt, die den Kindern vorausliegt. Wer Lehren nur noch als Begleitung des ohnehin selbsttätigen Lernens versteht, könnte genau diese Verantwortung elegant verschwinden lassen.

Das klingt altmodischer, als es ist. Denn selbstorganisiertes Lernen setzt bereits einiges voraus. Wer sich eine Aufgabe selbst einteilen soll, muss gelernt haben, Zeit einzuteilen. Wer zwischen Materialien wählen soll, muss Auswahl beurteilen können. Wer den eigenen Lernfortschritt kontrollieren soll, benötigt Kriterien dafür. Wer sich selbst motivieren soll, muss Formen von Selbststeuerung kennen, die keineswegs selbstverständlich sind. Gerade jene Fähigkeiten, die selbstorganisiertes Lernen voraussetzt, sollen durch selbstorganisiertes Lernen erst erworben werden. Pädagogisch entsteht damit ein eigentümlicher Zirkel.

Reichenbachs Kritik wird an dieser Stelle sozialpolitisch. Nicht alle Kinder bringen dieselben Voraussetzungen für die Nutzung pädagogischer Freiheit mit. Kinder, die gewohnt sind, sich sprachlich auszudrücken, Hilfe einzufordern, Entscheidungen zu treffen, Arbeitsprozesse zu strukturieren und auf kulturelle Ressourcen zurückzugreifen, können offene Lernsituationen anders nutzen als Kinder, denen diese Formen der Selbststeuerung weniger vertraut sind. Eine Pädagogik, die alle gleichermaßen in Freiheit entlässt, behandelt sie formal gleich und kann gerade dadurch reale Ungleichheiten verstärken. Reichenbachs zugespitzte These lautet deshalb, dass die Pädagogik des selbstorganisierten Lernens besonders den Leistungsstarken und Privilegierten entgegenkommen kann, während schwächere Schüler:innen häufiger klare Anleitung, Strukturierung und dialogische Unterstützung benötigen. Zeigt sich hier eine der seltsamsten Wendungen moderner Pädagogik? Ausgerechnet unter dem Zeichen der Individualisierung kann Ungleichheit wachsen. Die Lehrperson tritt zurück, damit das Kind frei werde und manche Kinder verlieren damit genau jene Person, die ihnen etwas zeigen, erklären, zumuten und zutrauen könnte. Pädagogische Zurückhaltung ist eben nicht immer Humanität. Manchmal ist sie schlicht Rückzug. (vgl. Reichenbach 2024)

Für die Primarstufe bekommt diese Kritik besonderes Gewicht. Sechsjährige kommen nicht als bereits voll ausgebildete Manager ihres eigenen Lernens in die Schule. Sie kommen, um auch zu lernen, was es überhaupt heißt, Schüler:in zu sein. Einen Arbeitsplatz vorzubereiten, bei einer Sache zu bleiben, Fragen zu stellen, sich Hilfe zu holen, mit anderen zu arbeiten, Aufgaben zu Ende zu führen, Irrtümer auszuhalten, all das ist nicht Voraussetzung schulischen Lernens, sondern selbst

Gegenstand von Erziehung und Bildung.

Dennoch wäre es zu einfach, daraus nun das Gegenteil abzuleiten. Selbstorganisation ist nicht deshalb pädagogisch bedeutungslos, weil sie nicht voraussetzungslos möglich ist. Schule, die jede Entscheidung abnimmt und jeden Lernschritt vorgibt, würde Kindern wenig Gelegenheit geben, Verantwortung für das eigene Tun zu entwickeln. Die entscheidende Frage lautet also nicht: Selbstorganisation oder Fremdorganisation? Vielleicht ist Selbstorganisation vielmehr etwas, das angeleitet gelernt werden muss. Eine zunächst paradoxe Formulierung, zur Selbstständigkeit führen, ohne Selbstständigkeit vorzutäuschen, Verantwortung übergeben, ohne die pädagogische Verantwortung abzugeben. Die Lehrperson zieht sich dann nicht zurück, sondern verändert ihre Präsenz. Sie zeigt, erklärt, begrenzt, fordert, unterstützt und eröffnet schrittweise Spielräume. Freiheit wäre nicht der Ausgangspunkt, sondern etwas, dessen Gebrauch gelernt werden muss.

Aber reicht dieser Gedanke aus, um einen Grundgedanken der Primarstufenpädagogik zu tragen? Gerade hier beginnt das Misstrauen erneut. Denn ein pädagogischer Grundgedanke müsste mehr leisten als die Beschreibung einer geeigneten Lernorganisation. Selbst wenn selbstorganisiertes Lernen gut gestaltet wäre, beantwortet es noch nicht die Frage, was Kinder lernen sollen, warum bestimmte Sachen bedeutsam sind und welches Verhältnis zur Welt Schule eröffnen möchte. Ein Kind kann einen Arbeitsplan vollkommen selbstständig abarbeiten und dabei wenig verstehen. Es kann hochgradig autonom Belangloses tun. Selbstorganisation sagt zunächst etwas über die Form des Lernens, noch wenig über dessen Gehalt.

Wäre es nicht merkwürdig, ausgerechnet die Selbstorganisation zum Grundgedanken jener Schule zu erklären, in der Kinder zum ersten Mal in eine gemeinsame öffentliche Welt eintreten? Die Primarstufe ist nicht nur ein Ort individueller Lernwege. Sie ist gemeinsame Schule. Kinder lernen dort gerade nicht ausschließlich bei sich selbst zu bleiben. Sie begegnen Sachen, die sie sich nicht ausgesucht haben, Menschen, die sie nicht gewählt haben, Regeln, über die sie nicht allein bestimmen, und Anforderungen, deren Sinn ihnen erst später aufgeht. Bildung enthält eben auch Fremdheit.

Vielleicht müsste man deshalb fragen, ob die starke Betonung des Selbst nicht gerade jene Seite von Pädagogik unterschätzt, die in der Begegnung mit dem Nicht-Selbst liegt, mit einer mathematischen Struktur, die sich meinem Wunsch nicht fügt, mit einem Text, den ich nicht sofort verstehe, mit einem anderen Kind, dessen

Sichtweise meiner widerspricht, mit einer Lehrperson, die mehr von mir verlangt, als ich mir selbst zugemutet hätte.

Selbstorganisiertes Lernen könnte für die Primarstufe somit ein wichtiges Moment sein, aber kaum ihr Grundgedanke. Seine pädagogische Bedeutung läge möglicherweise gerade darin, begrenzt zu werden, durch Sache, Gemeinschaft, Lehrperson und Verantwortung. Kinder sollen selbstständig werden, aber sie müssen nicht so behandelt werden, als wären sie es bereits vollkommen in der Primarstufe. Sie sollen Verantwortung übernehmen, aber Erwachsene dürfen ihre eigene Verantwortung dabei nicht an sie delegieren.

Es bleibt von Reichenbach deshalb weniger ein Gegenprogramm als eine Warnung. Pädagogische Ideen werden gefährlich, sobald sie immun gegen Gegenfragen werden. Auch Selbstständigkeit, Freiheit und Eigenverantwortung verlieren ihren pädagogischen Sinn, wenn sie zu sakralen Begriffen geraten, bei denen schon die Nachfrage als rückständig gilt. Reichenbach plädiert demgegenüber für eine dialektische und ambiguitätstolerante Sicht auf Pädagogik.

Für die Suche nach einem Grundgedanken der Primarstufenpädagogik wäre damit erneut kein sicherer Boden gewonnen, aber eine weitere Spur. Selbstorganisation wäre dann nicht der Grundgedanke, sondern eine pädagogische Aufgabe, Kinder schrittweise in die Lage zu versetzen, ihr Lernen zunehmend selbst mitzugestalten, ohne dabei zu vergessen, dass Schule ihnen auch etwas schuldet, das sie sich selbst noch gar nicht geben können.

Vielleicht besteht die pädagogische Pointe deshalb gerade nicht darin, das Lernen der Kinder möglichst rasch ihrer eigenen Organisation zu überlassen. Sie könnte darin bestehen, Verantwortung so lange wahrzunehmen, bis Verantwortung geteilt werden kann. Selbst dann bleibt die Frage, ob Pädagogik jemals ganz verschwinden dürfte. Denn eine Schule, in der Kinder nur noch selbst organisieren, was sie bereits wollen und können, hätte viel Selbstorganisation erreicht und womöglich gerade ihren pädagogischen Sinn verloren.

## V

Am Ende dieser Annäherungen steht kein gefundener Grundgedanke. Zu leicht ließe sich aus dem Rhythmus von Schwärmerei, Präzision und Verallgemeinerung, aus der Idee vom Verstehen lehren, der Allgemeinen Fachdidaktik oder aus der Idee eines

selbstorganisierten Lernens jeweils ein neues pädagogisches Programm formen. Doch ein Grundgedanke für die Primarstufenpädagogik, der seinen Namen verdient, müsste wohl mehr sein als die Verlängerung einer einzelnen didaktischen Idee.

Denkbar wäre es noch ein Gesamtkonzept, das bildungsgeschichtliche Ideen ebenso aufnimmt wie bildungsphilosophische Fragen, bildungssoziologische Einsichten und bildungspsychologische Erkenntnisse skeptisch nach einem Grundgedanken zu hinterfragen. Dann wäre zu fragen, was Schule historisch geworden ist, welches Menschen- und Bildungsverständnis sie trägt, welche gesellschaftlichen Ungleichheiten sie hervorbringt oder verstärkt und was wir darüber wissen, wie Kinder lernen und sich entwickeln. Aber auch ein solches Gesamtkonzept bliebe vor der Versuchung nicht geschützt, aus Vielheit wieder Geschlossenheit herzustellen.

Ähnliches gilt für reformpädagogische Ansätze. Montessori, Freinet, Petersen oder andere Traditionen bieten starke Bilder vom Kind, von Selbsttätigkeit, Gemeinschaft und Erfahrung. Doch auch sie werden problematisch, sobald aus einer pädagogischen Idee eine pädagogische Gewissheit wird.

Nicht minder fragwürdig erscheint das Modell einer Schule, die Kinder vor allem über Kompetenzraster, Standards und überprüfbare Ergebnisse beschreibt. Die Vermessung des Kindes erzeugt eine bestimmte Art von Genauigkeit – aber sagt sie damit schon etwas darüber, was Bildung ist? Wir wissen dann am Ende sehr genau, was ein Kind kann, und erstaunlich wenig darüber, was ihm begegnet ist.

Der gesuchte Grundgedanke ist weniger in einem weiteren Konzept zu finden als in einer vorausgehenden pädagogischen Haltung, zunächst nach dem Gemeinsamen zu fragen, ohne Verschiedenheit zu leugnen, dem Kind als Kind zu begegnen, bevor es zum Kompetenzprofil wird. Der gemeinsame Grund wäre dann nicht die Gleichheit der Kinder, sondern ihre gemeinsame Zugehörigkeit zu einer Welt, die ihnen gezeigt, erklärt, zugemutet und eröffnet werden soll. Immer noch kein stimmiger Grundgedanke, er sollte auch nicht zu schnell gefunden werden. Denn möglicherweise liegt die Aufgabe einer Primarstufenpädagogik gerade darin, diese Frage offen zu halten in einem dauerhaften Widerstreit.

„Der Bildungsidee – und das macht sie so sperrig und jedwedem Zeitgeist abhold – dürfte ein anarchistisches Moment inhärent sein.“ (Schirlbauer 2018, S.23)

## Literatur

Billeter, J. (2015): Gegen Francois Jullien. Berlin: Matthes & Seitz

Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht.

Stuttgart: Reclam

Reichenbach, R. (2022): Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Diskurs. In:

Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für

Erziehungswissenschaft (DGfE). Herausgegeben vom Vorstand der DGfE.

Berlin: Budrich. S.77-86

Reichenbach, R. (2024): Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay. Stuttgart:

Kohlhammer

Rothgangel, M. et al. (2021): Lernen im Fach und über das Fach hinaus.

Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken

im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2. Münster: Waxmann

Schirlbauer, A. et al. (2018): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung

der „einheimischen“ Begriffe. Wien: Löcker

Whitehead, A. N. (2012): Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays.

Berlin: Suhrkamp