



Bernd Dühlmeier
Uwe Sandfuchs
(Hrsg.)

100 Jahre Grundschule

Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven

Dühlmeier / Sandfuchs
100 Jahre Grundschule

Bernd Dühlmeier
Uwe Sandfuchs
(Hrsg.)

100 Jahre Grundschule

Geschichte – aktuelle Entwicklungen –
Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

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

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

2019.n. © by Julius Klinkhardt.

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

Foto Umschlagseite 1: Gesamtunterricht an der Weltlichen Schule Bürgerstrasse in Braunschweig
(1930). Lehrer Karl Müller (Privatbesitz Uwe Sandfuchs).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2348-7

Inhalt

Bernd Dühlmeier und Uwe Sandfuchs
 Einleitung: Was kann Grundschulgeschichte leisten? 7

Uwe Sandfuchs und Bernd Dühlmeier
 Die Grundschule und ihre Geschichte 15

Margarete Götz
 Die Entwicklung der Institution Grundschule 33

Heidemarie Kemnitz und Barbara Zschiesche
 Vom Klassenraum zur Lernumgebung 48

Henriette Dausend
 Von der Schiefertafel zum digitalen Lernen 62

Sanna Pohlmann-Rother und Johannes Jung
 Vom Kindergarten in die Grundschule 76

Ilona Weisßenfels und Janine Brade
 Entwicklungslinien der Einschulung und pädagogischen Gestaltung
 des Schulanfangs 91

Susanne Miller
 Umgang mit Heterogenität – Grundschulspezifische Programmatiken
 und Konzeptionen 106

Heike Deckert-Peaceman und Anja Seifert
 Grundlegende Bildung 120

Petra Hanke und Vanessa Henke
 Vom Gesamtunterricht zum Anfangsunterricht 133

Detlef Pech
 Vom Grundschulfach zur wissenschaftlichen Disziplin –
 der Sachunterricht und seine Didaktik 146

6 | Inhaltsverzeichnis

Eva-Maria Kirschhock

Vom Lesen und Schreiben Lehren zur Lernbegleitung
beim Schriftspracherwerb 162

Stefanie Kunze und Michael Krelle

Zur Geschichte des Literaturunterrichts und
der Literaturdidaktik in der Grundschule 176

Marianne Grassmann

Vom Rechen- zum Mathematikunterricht 191

Eiko Jürgens

Unterrichtsmethoden 212

Bernd Dühlmeier und Janine Brade

Von der Lehrwanderung zum außerschulischen Lernen 228

Katrin Liebers und Eric Kanold

Erziehender Unterricht in der Grundschule 242

Katja Koch

Der Übergang in die weiterführenden Schulen 256

Michaela Vogt

Professionalisierung von Grundschullehrkräften 270

Autorinnen und Autoren 285

Bernd Dühlmeier und Uwe Sandfuchs

Einleitung: Was kann Grundschulgeschichte leisten?

1 Einleitung

Die Grundschule feiert ihren 100. Geburtstag und hat gleich drei Gelegenheiten, dieses Jubiläum zu begehen. Am 11. August 2019 jährt sich zum 100. Mal die Verabschiedung der Weimarer Reichsverfassung, in die die neue Schulform explizit in einen Artikel aufgenommen wurde (vgl. Michael & Schepp 1993). Am 28. April 2020 ist es 100 Jahre her, seit das Grundschulgesetz die Einführung der neuen Schulform im gesamten Deutschen Reich einheitlich regelte (vgl. ebd.). Schließlich jährt sich am 16. März 2021 die Verabschiedung der Preußischen Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule (vgl. ebd.). Die dichte Folge rechtlicher Normierungen zeigt den Stellenwert an, den die gerade erst entstandene Weimarer Republik dieser auf Egalisierung zielenden Strukturreform (vgl. Wehler 2003) beimaß – trotz zeitgleich zu bewältigender innen- und außenpolitischer Belastungen, die sich aus dem Ersten Weltkrieg, der Revolution 1918/19 und dem staatlichen Neubeginn ergaben.¹

Das herausragende Gründungsdatum ist dabei die Verabschiedung der Weimarer Reichsverfassung 1919. Den Verfassungsmüttern und -vätern der Weimarer Nationalversammlung war die Einführung der Grundschule so bedeutsam, dass sie in speziellen Schulartikeln ihren Niederschlag fand – ein in der deutschen Verfassungsgeschichte einmaliger Vorgang. Damit sollte der Anspruch des demokratischen Staates, wie er in Art. 109 der Weimarer Verfassung verankert war – „Alle Deutschen sind vor dem Gesetze gleich“ –, bildungspolitisch eingelöst werden. Das Gründungsjahr 1919 ist somit Anlass genug, um dem 100-jährigen Bestehen der Grundschule den vorliegenden Sammelband zu widmen.

Adressatinnen und Adressaten dieser Publikation sind Studierende des Lehramts an Grundschulen, aber auch Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der historischen Bildungsforschung. Die Module in den Studiengängen der meisten Standorte sind spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001 mit Befunden der empirischen Bildungsforschung untersetzt. Themen

¹ Auf die demokratiegeschichtliche, schulpolitische und reformpädagogische Bedeutung der Grundschulreform sowie auf ihre langfristigen Wirkungen hinsichtlich der Entwicklung eines modernen Schulsystems in Deutschland wird gesondert eingegangen (vgl. Sandfuchs & Dühlmeier in diesem Band).

und Ergebnisse der historischen Bildungsforschung führen demgegenüber „ein Schattendasein“ (Neuhaus-Siemon & Götz 1998, 62). Diese Entwicklung hat sich eher noch verschärft. So nehmen auf den Jahrestagungen der „Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) historische Arbeiten keinen besonderen Stellenwert ein. Vor diesem Hintergrund ist es nur konsequent, dass Professuren vorrangig mit Empirikerinnen und Empirikern (wieder-)besetzt werden. Brauchen wir – um es mit Bernd Zymek (vgl. 2015) zu formulieren – überhaupt noch eine auf die Grundschule bezogene historische Bildungsforschung? Und wenn ja: Welche Grundschulgeschichte ist gemeint? Beiden Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

2 Zum Beitrag der historischen Grundschulforschung

Es sind drei Bereiche, zu denen die historische Grundschulforschung einen Beitrag leisten kann:

Ergänzung der empirischen Grundschulforschung: Historische und empirische Grundschulforschung stehen nicht in Konkurrenz zueinander, „sie bedingen und ergänzen sich, weil sie das Forschungsfeld Grundschule von unterschiedlichen Perspektiven her beleuchten“ (Neuhaus-Siemon & Götz 1998, 62). Keine Forschungsrichtung sollte folglich einen „Alleinvertretungsanspruch“ (ebd.) erheben, wenn es darum geht, Themen und Problemlagen der heutigen Grundschule zu bearbeiten. So können z.B. Steuerungsinstrumente heutiger Schulentwicklung – der Wettbewerb zwischen Schulen, die Durchsetzung von Bildungsstandards – für die Grundschule sowohl empirisch als auch bildungshistorisch erforscht werden.

Identitätsstiftung für die Grundschulpädagogik: Die historische Grundschulforschung ist ein Teilbereich der Grundschulpädagogik, die wiederum eine eigenständige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ist – entstanden durch die Spezialisierung der Schulpädagogik. Die Grundschulpädagogik stellt somit eine „relativ junge erziehungswissenschaftliche Teildisziplin dar“ (Neuhaus-Siemon & Götz 1998, 63). Ohne sich der Geschichte ihres Gegenstandes zu vergewissern, läuft die Grundschulpädagogik Gefahr, ein Wissenschaftsverständnis zu begründen, das die historisch bedingten Entwicklungsfaktoren als möglichen Erklärungsgrund für aktuelle Problemlagen aus dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess ausblendet (vgl. ebd.; zur Entwicklung der Grundschulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin vgl. Einsiedler 2015).

Vermittlung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft: Bei der Suche nach Lösungen für aktuelle bildungspolitische, pädagogische und didaktische Herausforderungen kann die historische Grundschulforschung zu einer Problemschärfung beitragen, „die ihrerseits notwendige Voraussetzung für das Suchen und Finden von Lösungswegen ist“ (Neuhaus-Siemon & Götz 1998, 65). Der Pädagoge Friedrich Paulsen fragte 1885, „ob es möglich sei, aus der Geschichte zu lernen, nicht bloß was war, sondern auch was kommen wird“ (Paulsen 1885, Vorwort). Erst das „Interesse an der Zukunft“ (ebd.), so Paulsens Erkenntnis, habe ihn dazu gebracht, sich mit der Vergangenheit zu befassen. (Grund-)Schulgeschichte ist somit als „Ausdruck eines un abgeschlossenen Prozesses gesellschaftlicher Auseinandersetzung“ zu verstehen, „der auf Möglichkeiten künftiger Weiterentwicklung verweist und damit zu pädagogischer und politischer Stellungnahme herausfordert“ (Herrlitz u.a. 1993, 9). Dabei sind die Ergebnisse der historischen Bildungsforschung stets in das jeweilige gesellschaftspolitische Umfeld einzuordnen und können nicht unkritisch auf die Gegenwart übertragen werden.

3 Zur Rekonstruktion der Grundschulgeschichte

Hier stellt sich die Frage, welche (Grund-)Schulgeschichte gemeint ist? Zu ihrer Rekonstruktion können fünf Zugänge unterschieden werden:

Grundschulgeschichte als Ideengeschichte: Hierbei handelt es sich um einen traditionellen, der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verpflichteten Zugang. Er stellt pädagogische Ideen, Ziele, Planungs- und Wirkungsabsichten in den Mittelpunkt und fragt, wie diese sich im Laufe der Geschichte der Grundschule entfaltet haben. Mit diesem Zugang „wird die erzieherische Vergangenheit über den Weg der sinndeutenden Auslegung und Interpretation überlieferter pädagogischer Theorien, Erziehungs- und Schulprogramme rekonstruiert“ (Neuhaus-Siemon & Götz 1998, 63). Die Leistung der Ideengeschichte ist darin zu sehen, dass sie Orientierungsmaßstäbe für die pädagogische Praxis liefert (vgl. ebd.) und Tradition stiftet (vgl. Tenorth 2000). Gegen die Ideengeschichte ist erstens einzuwenden, dass sie die gesellschaftliche Bedingtheit von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen nur unzureichend beachtet und zweitens, dass sie die Klassikerinnen und Klassiker der Grundschulpädagogik in den Fokus stellt. Der Kanon der klassischen Texte und die Gruppe der pädagogischen Klassikerinnen und Klassiker unterlagen jedoch „immer einem historischen Wandel“ (Zymek 2015, 206). Auch trägt der Kanon zu einer „problematischen Mythenbildung“ (ebd.) über Personen und Reformprojekte bei. Prominentes Beispiel hierfür ist Peter Petersen und seine durch poli-

tischen Opportunismus belastete Rolle im Nationalsozialismus (vgl. Götz 1996). Als alleiniger Zugang bleibt die Ideengeschichte umstritten.

Grundschulgeschichte als Standardgeschichte: Der zweite Zugang stellt die Grundschulgeschichte als Erfolgsgeschichte dar – beginnend mit der Einführung der Grundschule zu Beginn der Weimarer Republik, dem weiteren Ausbau nach 1945 und der Modernisierung seit Mitte der 1960er Jahre bis hin zur Einführung der Grundschule in den ostdeutschen Ländern nach 1989/90. Tenorth (2000) kritisiert an der „Standardgeschichte“ erstens die Fokussierung auf die Revolution 1918/19 (vgl. Nave 1961), auf die Verabschiedung des Grundschulgesetzes 1920 und auf die Charakterisierung der neuen Schulform als „Schule der Demokratie“ sowie zweitens die Darstellung der Grundschule als Produkt reformpädagogischer Innovation. Dass Politik und Reformpädagogik „Geburtshelfer und Wegbegleiter“ (Tenorth 2000, 542) der Grundschule waren, ist nicht ernsthaft zu bestreiten. Dass ihre Vorgeschichte in das 19. und sogar bis in das 18. Jahrhundert zurückreicht, aber auch nicht. Diese Vorgeschichte „wird zu Unrecht verdrängt, obwohl wesentliche pädagogische Ideen und Prinzipien – etwa der Grundbildung, der Anschauung, der Entwicklungsgemäßheit, der [...] Sequenzierung von Lernprozessen (etc.) – aus dieser Vorgeschichte [...] stammen“ (ebd., 546). Ebenso wie das Ignorieren der Vorgeschichte ist den Vertreterinnen und Vertretern der Standardgeschichte vorzuwerfen, die Entwicklung der Grundschule nach 1933 ausgeblendet zu haben – etwa das Fortbestehen leitender Begriffe der Reformpädagogik während des Nationalsozialismus (z.B. „Lebensnähe“, „Ganzheit“ und „Gesamtunterricht“).

Grundschulgeschichte als Institutionengeschichte: Hierbei geht es um die Geschichte der – öffentlichen und privaten – Institution Grundschule. Quellengrundlage sind Gesetzestexte, Erlasse und Verordnungen, amtliche Protokolle und Richtlinien bzw. Lehrpläne. Ziel dieses Zugangs ist die Darstellung der Schulorganisation sowie der Bildungs- und Erziehungsziele im historischen Wandel. Zur Institutionengeschichte liegen ältere Arbeiten von Rodehüser (1987) und Neuhaus (1994) vor, ergänzt um die neuere Studie von Götz (1997) zur Grundschule im Nationalsozialismus, wodurch die von Tenorth ausgemachte Forschungslücke in Bezug auf die „Standardgeschichte“ geschlossen werden konnte.

Grundschulgeschichte als historische Unterrichtswirklichkeit: Der vierte Zugang geht über die Ideen- und Institutionengeschichte hinaus und versucht, die Realität des Grundschulunterrichts in den Blick zu nehmen. Dieser Ansatz soll zwar auch traditionsstiftend wirken, will aber vor allem zeigen, „dass möglich war, was intendiert wurde, und dass es auch den eigenen Intentionen gemäß möglich war“ (Tenorth 2000, 548). Zur Rekonstruktion der Unterrichtswirklichkeit sind un-

terschiedliche Quellen heranzuziehen: Befragungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Fotos aus Unterricht und Schulleben, Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, Lehr- und Lernmittel, veröffentlichte Praxisberichte von Lehrkräften, Personalakten und amtliche Dokumente der Schulaufsicht. Für eine methodisch kontrollierte Rekonstruktion der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit sind bildungshistorische Lokal- oder Regionalstudien der genuine Zugang. Inzwischen liegen mehrere Arbeiten, die diesem Ansatz verpflichtet sind, vor (Amlung u.a. 1993; O'Callaghan 1997; Link 1999; Dühlmeier 2004). Bei diesen Studien ist jedoch der Unterricht an Reformschulen Gegenstand des Forschungsinteresses; Darstellungen des Unterrichts an öffentlichen Grundschulen stehen noch aus.

Grundschulgeschichte als Biographieggeschichte: Der fünfte Zugang versucht, die Geschichte der Grundschule über die Biographien ihrer Akteurinnen und Akteure – Lernende und Lehrende – zu rekonstruieren. Im Fokus steht dabei die „Erlebnis- und Sichtweise des Individuums“ (Neuhaus-Siemon & Götz 1998, 64). Quellengrundlage sind folglich Befragungen und persönliche Aufzeichnungen (Briefe, Tagebücher, Erinnerungen). Als Nachteil dieses Zugangs sieht Götz das Auflösen der Grundschulgeschichte in „Episodenerzählungen“ (ebd.). Der Vorteil liegt jedoch darin herauszuarbeiten, wie bedeutsame Ereignisse und Prozesse der Grundschulentwicklung in der Rückschau durch die Betroffenen dargestellt werden. Zu solchen bedeutsamen Ereignissen gehören für Grundschullehrkräfte u.a. die Motive für die Berufswahl, die Entscheidung für ein modernes Unterrichtskonzept und der Wechsel der politischen Systeme des 20. Jahrhunderts; für Schülerinnen und Schüler u.a. die Einschulung, Schulfeste, die Erteilung von Zeugnissen sowie der Übergang auf weiterführende Schulen. Zum biographiegeschichtlichen Ansatz liegen inzwischen mehrere Arbeiten vor (Schonig 1994; Schneider 1996; Pehnke 2002; Dühlmeier 2019; Pehnke 2019).

4 Desiderate der historischen Grundschulforschung

Tenorth (2000) sieht den erreichten Stand der historischen Grundschulforschung kritisch: „Ein historiographisch angemessenes Bild der Grundschule wie ihrer Leistungen findet sich in dieser Lesart [der Standardgeschichte – B.D. & U.S.] allenfalls zum Teil, und die Historiographie der Grundschule hat wenig dazu getan, sich mit den differenten Lesarten methodisch originär zu beschäftigen“ (Tenorth 2000, 552). Dieses vor fast zwei Jahrzehnten formulierte Urteil muss vor dem Hintergrund der inzwischen erschienenen neueren Arbeiten relativiert werden. Allerdings gibt es eine Reihe von Themenfeldern, die nicht oder nicht umfassend bearbeitet worden sind. Dazu gehört die Erforschung

- der Unterrichts- und Erziehungsrealität an öffentlichen Grundschulen;
- der Unterrichts- und Erziehungsrealität der Unterstufe der DDR;
- der Geschichte der Unterrichtsfächer, insb. der Hauptfächer Deutsch und Mathematik, aber auch der Nebenfächer;
- der gymnasialen Vorschulen und die Auseinandersetzungen um ihre Abschaffung;
- der reformpädagogisch, weltanschaulich und konfessionell gebundenen privaten Grundschulen;
- der Landschulreform zwischen 1920 und 1960;
- der Berufsbiographien reformorientierter Grundschullehrkräfte;
- des Frankfurter Grundschulkongresses 1969;
- der relevanten grundschulpädagogischen Zeitschriften;
- eines differenzierten und jahrgangübergreifenden Grundschulunterrichts;
- inklusiver Lernsettings in historischer Perspektive.

Der Katalog beinhaltet ein umfassendes Forschungsprogramm. Er ist als Anregung für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu verstehen.

Für den vorliegenden Sammelband wurden Themen und Arbeitsfelder ausgewählt, die in den letzten 100 Jahren relevant waren und dies auch zukünftig sein werden. Es handelt sich dabei um die immer wieder neu diskutierten zentralen grundschulpädagogischen und grundschuldidaktischen Themen, die die Grundschule seit jeher begleiten. Die Beiträge folgen einem einheitlichen Aufbau: Sie beinhalten einen historischen Abriss, gehen auf aktuelle Entwicklungen ein und skizzieren Herausforderungen. Der Aufbau soll sowohl theoretische als auch grundschulpraktische Interessen befriedigen. Damit ist dieser Sammelband auch als grundlegender Vorlesungs- oder Seminartext gut geeignet.

Der Band wäre nicht zustande gekommen ohne die Bereitschaft unserer Autorinnen und Autoren, Beiträge aus ihrem Fachgebiet zu verfassen. Dafür bedanken wir uns herzlich. Die redaktionelle Überarbeitung haben die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Sophie Erba und Franziska Schreiter, beide TU Chemnitz, übernommen. Herzlichen Dank dafür.

Chemnitz und Dresden, im September 2019

Bernd Dühlmeier und Uwe Sandfuchs

Literatur

- Amlung, Ullrich; Haubfleisch, Dietmar; Link, Jörg-W. & Schmitt, Hanno (Hrsg.) (1993): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: dipa.
- Dühlmeier, Bernd (2004): Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dühlmeier, Bernd (Hrsg.) (2019): Von Gildenhall nach Göttingen. Der Lehrer Walter Eggstein (1902-1979) und sein pädagogisches Wirken. Begleitbroschüre zur Ausstellung. Chemnitz: Universitätsverlag.
- Einsiedler, Wolfgang (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, Margarete (1996): Der Jena-Plan – ein reaktualisiertes Schulmodell mit einer problematischen Erblast. In: *Das Kind*, (20), 39-53.
- Götz, Margarete (1997): Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf & Titze, Hartmut (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Link, Jörg-W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). Hildesheim: Lax.
- Michael, Berthold & Schepp, Heinz-Herrmann (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Muster-Schmidt.
- Nave, Karl-Heinz (1961): Die allgemeine deutsche Grundschule: Ihre Entstehung aus der Novemberrevolution von 1918. Weinheim: Beltz.
- Neuhaus, Elisabeth (1994): Reform der Grundschule: Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth & Götz, Margarete (1998): Die Bedeutung der historischen Grundschulforschung. In: *Grundschule*, (7-8), 62-65.
- O'Callaghan, Patricia (1997): Reformpädagogische Praxis 1900-1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Paulsen, Friedrich (1885): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Vom Anfang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig: Veit.
- Pehnke, Andreas (2002): „Ich gehöre in die Partei des Kindes!“ Der Chemnitzer Sozial- und Reformpädagoge Fritz Müller (1887-1968). Beucha: Sax.
- Pehnke, Andreas (Hrsg.) (2019): Willy Steiger (1894-1976). Biografie und Werkwahl. Vom Zeitzeugen des Völkermords an den Armeniern zum Reformpädagogen und Schriftsteller. Beucha: Sax.
- Rodehüser, Franz (1987): Epochen der Grundschulgeschichte. Bochum: Winkler.
- Schneider, Ilona K. (1996): Einschulungserlebnisse im 20. Jahrhundert. Studie im Rahmen pädagogischer Biographieforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schonig, Bruno (1994): Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914-1961. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (4), 541-554.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Band 4: Vom Beginn des Ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949. München: Beck.
- Zymek, Bernd (2015): Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? In: *Die Deutsche Schule*, (2), 203-221.

Uwe Sandfuchs und Bernd Dühlmeier

Die Grundschule und ihre Geschichte

Die Institution Grundschule spiegelt positiv wie negativ historisch-gesellschaftliche Einstellungen, Zustände und Entwicklungen. Die in jeder Epoche anzutreffende Wertschätzung oder Geringschätzung von Bildung für alle, Vorstellungen, wem Bildung zukomme und wem nicht sowie die Bereitschaft zu Maßnahmen der Schulreform oder aber deren Verweigerung verdeutlichen dies.

Die Durchsetzung der Grundschule als Pflichtschule für alle Kinder nach dem Ersten Weltkrieg (1914-1918) wird als schulpolitischer „Glücksfall“ (Sandfuchs 1998, 7) des 20. Jahrhunderts angesehen. Für keinen anderen Zeitpunkt als bis zum Frühjahr 1920 hätten Mehrheitsverhältnisse und politisches Klima der Weimarer Republik diesen entscheidenden Schritt zur Überwindung der ständisch gegliederten Elementarbildung erlaubt (vgl. ebd.). Der Blick auf die Entwicklung der Volksbildung bis 1918 verdeutlicht die immense Bedeutung dieses Schrittes.

1 Die Vorgeschichte bis 1918:

Bildungsbegrenzung und Untertanenerziehung

Das schulpolitische Handeln wird von den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts von der Furcht vor der systemsprengenden Wirkung von Bildung bestimmt. So sorgt sich 1776 der preußische Justiz- und Schulminister K.A. von Zedlitz (1731-1793) angesichts der wegweisenden Landschulreform des Volksaufklärers F.E. von Rochow (1734-1805), ob sich die Untertanen länger der Obrigkeit beugen würden, „wenn sie erst von allem den Grund einsehen wollten“ (zit. n. Sandfuchs 2001, 168). Und sein Dienstherr, Friedrich II. (1712-1786), fordert, die Landjugend müsse Moral lernen, auf dass sie „nicht stehlen und nicht morden“. Im Übrigen genüge es, wenn sie „ein bisgen lesen und schreiben lernen. Wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretairs und sowas werden“ (zit. n. Herrmann 1971, 175). Wohlgermerkt: Beide, Zedlitz und Friedrich, gelten als Aufklärer; die Aufklärung allerdings hat ihre Grenzen – der Großteil des Volkes bleibt ausgeschlossen.

Man kann sich die Schulrealität bis weit in das 19. Jahrhundert insbesondere auf dem Lande materiell wie geistig nicht ärmlich genug vorstellen. Schulgebäude, die wie Ställe wirkten (zuweilen waren sie das vorher auch gewesen), sind keine

Seltenheit. In ihrer drangvollen Enge halten sich nicht selten bis zu 150 Schülerinnen und Schüler auf. In einem Visitationsbericht von 1782 heißt es:

„Das Schulhaus schien von aussen einem Stalgebäude nicht unähnlich. Es hatte einen schmutzigen Eingang, und inwendig einen engen Raum. Die Schulstube war die einzige im Hause; zwar geräumig genug: aber für das, was sie alles fassen sollte, doch immer zu klein. Als wir hereintraten, schlug uns ein widriger Dampf entgegen, der uns das Atmen eine Weile sehr beschwerlich machte. Das Erste, was wir erblickten, war ein Hühnerhan, und, weiterhin zwei Hühner und ein Hund. Am Kamin stand ein Bet, worauf ein Spinnrad, ein Brod, und allerlei zerrisne Kleidungsstücke lagen. Zunächst am Bette stand eine Wige; darneben sas die Hausfrau und besänftigte ihr schreiendes Kind. An der einen Wand war eine Schneiderwerkstätte aufgeschlagen, woran ein arbeitender Geselle sas. An der andern war ein grosser Kasten, ein Speiseschrank, Kleidungsstücke und andre Sachen angebracht. Den übrigen Raum namen die Schulkinder an einem Tisch und mehrern Bänken ein. Es waren ihrer über 50, von verschiednem Alter und Geschlecht, aber alle unter einander un dicht gepropft. Wir musten stehen, weil zum Sizen kein Platz war. Am Ende des Schultisches erblickten wir den Lehrer. Er war eben beschäftigt, die Lektion der Kinder, mit der Karbatsche in der Hand, zu überhören [. . .]“ (zit. n. Petrat 1979, 44).

Es verwundert auch nicht, dass das im Folgenden beschriebene „Schulehalten“ des „Schulmeisters“, der im Hauptberuf offensichtlich Schneider ist, öder kaum sein könnte. Was ihm an methodischer Fähigkeit fehlt, wird durch Androhung und Erteilung von Prügelstrafe kompensiert. Hier wird die Karbatsche, ein zum Viehtreiben gedachtes Tauwerk, beschrieben. „Sub virga degere – unter der Rute leben“ ist seit dem Mittelalter eine gängige Formulierung für das „In-die-Schulegehen“. Die Rute oder später der Stock sind bis Anfang des 20. Jahrhunderts das Kennzeichen des Lehrerberufs (vgl. Schiffler & Winkeler 1991). So sollen der böse Eigenwille des Kindes gebrochen und die Liebe zum Lehrer (als Vertreter der Obrigkeit) geweckt werden.

Die Schulverhältnisse in den Städten sind vielfach nicht besser. Der Volksschullehrer Heinrich Behnken berichtet, sein Vater sei mit 18 Jahren „Unterlehrer“ in Osterholz-Scharmbeck gewesen: „Die Schule hatte zwei Klassen, jede mit mehr als 120 Kindern [...]. Ebenso mangelhaft wie die Räumlichkeiten selbst war natürlich die Ausstattung der Schulzimmer. Eine Wandtafel, die oft kaum noch Farbe hatte, ein Tisch und ein Stuhl für den Lehrer und Bänke für die Kinder [...]. Tische gab es meistens nur für die größeren Schüler [...].“ (Behnken 1953, 88). Vielerorts gibt es in kleineren Ortschaften zunächst gar kein Schulgebäude, sondern bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts sog. „Wanderschulen“, meist verbunden mit einem „Wandertisch“ oder „Reihetisch“ für den Lehrer. Die Bauern wechseln sich (oft halbjährlich oder jährlich) in der Verpflichtung ab, eine Stube auszuräumen, in der Unterricht erteilt wird. Da es oft auch keine Lehrerwohnung gibt, werden diese Stellen meist an 16- bis 18-jährige Lehrer vergeben, die in

der Knechtekammer eines Bauern untergebracht und reihum verköstigt werden. Beides ist Teil ihrer Entlohnung (vgl. ebd.).

Wichtigster Inhalt der Elementar- bzw. Volksschule ist Religion. Hinzu kommen Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang, wobei religiöse Texte gelesen und geschrieben sowie Choräle gesungen werden. In Visitationsberichten ist jedoch oft zu lesen, dass Schreiben und Rechnen in Landschulen um 1850 vielfach gar nicht gelernt und gelehrt werden: „Das Schreiben wird in beiden Schulen nur von einer kleinen Anzahl, das Rechnen fast gar nicht gelernt“ (Visitationsbericht von 1846, zit. n. Vandré 1973, 201).

Schulordnungen und Schulpflichtgesetze sind in dieser Zeit eher Absichtserklärungen. Es fehlen vielfach die Voraussetzungen zu ihrer Durchsetzung. Zudem besteht nicht Schul-, sondern Unterrichtspflicht. Wenn Eltern es sich leisten können, Privatunterricht für ihre Kinder zu bezahlen, müssen diese nicht mit „armer Leute Kind“ die Schule besuchen. Kuessner (2006) schreibt über das Schulgesetz von 1840 im Herzogtum Braunschweig:

„Von der Schulpflicht wurden ausdrücklich die Kinder von Besitzern oder Pächtern der Landgüter, Domänenpächter, von Pfarrern, Offizieren und Staatsdienern erster Klasse ausgenommen. Sie wurden privat zu Hause unterrichtet. [...] Die Dorfschule war also von vorneherein eine Klassenschule, vor der die ‚Besseren des Dorfes‘ verschont blieben“ (ebd., 2).

In den Städten wird aus hygienischen oder ständischen Erwägungen auf Hauslehrer zurückgegriffen. In weiten Teilen des Kaiserreiches bereiten private oder öffentliche gymnasiale Vorschulen in nur drei Jahren auf den Besuch höherer Schulen vor. In Bückeburg z.B. wird 1876 eine Vorschule eingerichtet, die als Privatschule des Direktors über ein Schulgeld von 46 Mark pro Schüler finanziert wird (vgl. Dühlmeier 1990). Nave berichtet einen Fall aus Duisburg, in dem es heißt, es werde „bedauert“, dass zu Ostern 1913 „keine Aufnahme von Volksschülern durch Prüfung möglich“ (1961, 30) sei, da die Vorschule 127 Schüler habe. Verkürzte Schulzeit, die Vorbereitung auf das Gymnasium, bevorzugte Schullaufbahnen aufgrund finanzieller Möglichkeiten, Schulgelderträge für Gemeinden mit Vorschulen und ein lukratives Nebenamt für Gymnasialdirektoren – all das ist kennzeichnend für das ständische Schulwesen bis 1918. Für alle anderen Kinder gilt das Konzept der Untertanenerziehung mit religiöser und vaterländischer Indoktrination, mit Bildungsverweigerung oder mindestens Bildungsbegrenzung.

Dieses Konzept gilt auch für die Lehrerschaft. Je mehr sich – oft gegen Widerstände – die berufliche Qualifikation der Lehrkräfte verbessert, umso heftiger wehren sie sich gegen die Subordination unter eine geistliche und/oder staatliche, vielfach nicht kompetente Schulaufsicht. Es ist offensichtlich, dass der Berufsstand, der die Volksbildung leisten soll, nicht nur um seinetwegen, sondern auch wegen der breiten Masse des Volkes als Untertan gehalten wird (vgl. Bölling 1978).

Demgegenüber erzwingen sowohl die industrielle und wirtschaftliche Entwicklung als auch das Bevölkerungswachstum ab etwa 1870 eine Modernisierung der Volksbildung. So entsteht in den Städten eine differenzierte Volksschule, die auch Verbesserungen der Lehrerbildung mit sich bringt. Zugleich aber wird das wachsende Selbstbewusstsein der Lehrervereine mit Misstrauen und Unverständnis beobachtet und werden ihre Forderungen von Staat und Kirche oft kategorisch abgelehnt (vgl. Sandfuchs 2018). An einer Verbesserung der Landschule besteht kein Interesse. Hinzu kommt, dass Staat und Kirche Schule und Lehrerschaft für die Abwehr „sozialdemokratischer Umtriebe“ instrumentalisieren wollen. „Modernisierung und Fortschritt sowie Disziplinierung, Politisierung der Volksschule und ‚Untertanenbildung‘ bildeten die zwei Seiten derselben Medaille“ (Kemnitz 1999, 8). In der bildungshistorischen Forschung wird daher von „partieller Modernisierung“ gesprochen (vgl. Kuhleemann 1992); doch mit der Revolution 1918 brechen schließlich die Dämme.

Positiv zu vermerken ist, dass ab 1918 die politische Partizipation der Lehrerschaft und ihrer Organisationen Wirklichkeit wird. Die Lehrkräfte sind nicht mehr wehrlos gegenüber einer nur teilweise fachlich qualifizierten Behörde. Die Lehrkräfte sind vielmehr aktiv in ihren Organisationen, bilden Arbeitsgruppen in ihren Parteien, ziehen in Parlamente ein, rücken in Funktionsstellen auf oder leiten sogar das zuständige Ministerium.

2 Die Ausgangssituation in der Novemberrevolution

Die Novemberrevolution 1918 und die Weimarer Reichsverfassung von 1919 ermöglichen es, mit der Realisierung von Reformen zu beginnen, die besonders seit der Revolution von 1848 von den Lehrervereinen, Vertreterinnen und Vertretern der Reformpädagogischen Bewegung (ca. 1900-1933) sowie demokratischen Kräften, nämlich Sozialdemokratinnen und Sozialdemokraten sowie Linksliberalen, immer wieder gefordert werden:

- Verbesserung der Volksbildung,
- ein einheitlich gegliedertes Schulsystem für alle statt eines zersplitterten, von ständischen Privilegien geprägten Schulwesens,
- Schulpflicht statt Unterrichtspflicht,
- Fachaufsicht für Volksschulen und Aufhebung der kirchlichen Schulaufsicht,
- Entkonfessionalisierung des Schulwesens und weltliche Schulen für konfessionslose Kinder,
- Kampf gegen religiöse Indoktrination – „Lebenskunde“ als Ersatz für Religionsunterricht,
- neue Konzepte für Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde,

- Abschaffung der „gymnasialen Vorschulen“ – Verbot von Privatunterricht für grundschulpflichtige Kinder,
- akademische Ausbildung auch für Volks-, Hilfs- und Berufsschullehrkräfte,
- Reform und Modernisierung von Schulleben und Unterricht – Überwindung der Drill- und Paukschule und vor allem
- die Durchsetzung der Grundschule als Schule für alle Kinder (vgl. Sandfuchs 2018).

Welche Hoffnungen in die befreiende Kraft von Bildung gesetzt werden, verdeutlicht eine von Herman Nohl (1970) berichtete Episode: „Wer im November 1918 nach Hause fuhr, konnte erleben, daß ihm ein aufgeregter Matrose im Abteil erzählte, jetzt werde es nur noch *eine* Schule geben, wo alle, arm und reich, hineingingen, und dann werde man sehen, wo eigentlich die Begabten säßen“ (ebd., 72).

Während die einen, die Arbeiterschaft vor allem, hoffnungsvoll auf die zukünftige Demokratie blicken, sehen die konservativen Eliten des Kaiserreichs in der Revolution den Untergang der alten „gottgewollten“ Ordnung und fürchten den Verlust ihrer Privilegien. So sind die Voraussetzungen für lange wechselvolle Auseinandersetzungen um die Grundschule gegeben.

3 Die Schulartikel der Weimarer Reichsverfassung von 1919 und der Weimarer Schulkompromiss

Die politische Bedeutung der Schulfragen zeigt sich darin, dass sie mit der Weimarer Reichsverfassung (WRV) vom 11. August 1919 in Art. 142 bis 149 erstmals Verfassungsrang erhalten (vgl. Geiger 1930). Die Schulartikel der WRV stellen ein politisch-pädagogisches Programm dar, das auf ein Höchstmaß an Bildungsgerechtigkeit zielt und die Grundlage für die Entwicklung eines demokratischen Bildungswesens in staatlicher Verantwortung (Reich, Länder und Gemeinden) darstellt. Das betrifft u.a.:

- die allgemeine Schulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr,
- den unentgeltlichen Besuch von Volksschulen und Fortbildungsschulen (= Berufsschulen),
- Erziehungsbeihilfen für begabte Kinder,
- eine hauptamtliche, fachlich qualifizierte Schulaufsicht,
- die reichseinheitliche Lehramtsausbildung nach den für die höhere Bildung geltenden Grundsätzen,
- Rechte und Pflichten von Staatsbeamten auch für Lehrkräfte und
- die Aufhebung privater Vorschulen.

In Art. 146 Abs. 1 WRV heißt es zunächst positiv: „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf“ (zit. n. Michael & Schepp 1993, 235). Die folgenden Passagen klären, was mit einer „für alle gemeinsamen Grundschule“ gemeint ist: Der schulische Weg eines Kindes soll allein von „Anlage und Neigung“, nicht aber vom sozioökonomischen Status oder dem religiösen Bekenntnis der Eltern bestimmt sein.

Ursprünglich war im ersten Satz von einer „für alle Klassen und Bekenntnisse gemeinsamen Grundschule“ die Rede. Damit soll die Simultan- oder Gemeinschaftsschule erreicht werden, in der jede Religion oder Weltanschauung akzeptiert wird. Hier aber deutet sich der folgenreiche Weimarer Schulkompromiss an. Er wird nötig, weil die Zentrumspartei ihr Verbleiben in der Reichsregierung und damit die Durchsetzung wichtiger staatspolitischer Ziele wie die Unterzeichnung des Versailler Friedensvertrages und die Finanzreform von einer Einigung über die Bekenntnisschule abhängig macht.

In Art. 146 Abs. 2 wird der Kompromiss so formuliert, dass in den Gemeinden auf „Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses [...] einzurichten [sind], soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Abs. 1, nicht beeinträchtigt wird. [...] Das nähere bestimmt die Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes“ (zit. n. ebd.). Das eigentliche Verhängnis ist in Art. 174 WRV, dem sog. Sperrartikel, nachzulesen: „Bis zum Erlaß des in Art. 146 Abs. 2 vorgesehenen Reichsgesetzes bleibt es bei der bestehenden Rechtslage“ (zit. n. ebd.). An der Bekenntnisschulfrage (der Volksschule, nicht der mittleren und höheren Schule) scheitert nach vielfältigen Versuchen bis 1928 auch das Ziel vor allem der sozialdemokratischen Schulpolitik, ein Reichsschulgesetz zu verabschieden. Für den Freistaat Braunschweig beispielsweise bedeutet dies: Das Gemeindeschulgesetz von 1913 bleibt grundsätzlich in Kraft und der Streit um die dadurch veranlassten Schulerlasse bestimmt die weitere Entwicklung maßgeblich (vgl. Sandfuchs 2018).

4 Das Grundschulgesetz von 1920 und der Kampf um die Grundschule als Schule der Demokratie und Chancengerechtigkeit

Viele Länder und Gemeinden beginnen bereits kurz nach der Revolution mit dem Abbau der Vorschulen. Um bei der Einrichtung von Grundschulen ein Chaos zu vermeiden, wird als schnelles Provisorium – bis das geplante Reichsschulgesetz die Schulfragen insgesamt regeln soll – das „Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen“ vom 28. April 1920 (zit. n. Michael & Schepp

1993, 242f.) nötig. Die Bemühungen um ein Reichsschulgesetz scheitern trotz mehrerer Anläufe. So hat das als Provisorium gedachte Grundschulgesetz Bestand; es ist zudem das erste und bis heute einzige von einem nationalen Parlament in Deutschland beschlossene Schulgesetz (vgl. Zymek 2012). Zugleich ist es „der entscheidende Reformschritt, der auf schulpolitischem Gebiet dem politischen Systemwechsel entspricht“ (Zymek 1989, 165). Seine langwierige Umsetzung ist der strukturelle und strategische Ausgangspunkt im Prozess der Durchsetzung des modernen deutschen Schulsystems im Verlauf des 20. Jahrhunderts (vgl. ebd.). Die Grundschulreform begründet über den Einheitsschulgedanken („ein Volk, eine Schule“) die demokratische Legitimität des neuen Systems. Nach Zymeks Einschätzung ist die Verabschiedung des Grundschulgesetzes „nicht nur ein bedeutsames Datum der deutschen Schulgeschichte, sondern der Demokratiegeschichte Deutschlands“ (ebd., 56).

Das Gesetz regelt zunächst die Frage der Grundschuldauer. Sie wird auf vier Jahre festgelegt; in besonderen Fällen können „weitere Jahrgänge einer Volksschule als Grundschule eingerichtet werden“ (zit. n. Michael & Schepp 1993, 242). Die öffentlichen Vorschulen sollen „alsbald“ aufgehoben werden, bei privaten Vorschulen kann im Falle erheblicher wirtschaftlicher Härten der Abbau bis 1929 aufgeschoben werden (vgl. ebd.). Privatunterricht statt Grundschulbesuch soll nur „ausnahmsweise und in ganz besonderen Fällen zugelassen werden“ (zit. n. ebd., 243).

Neben der Grundschuldauer – die Vorstellungen der Parteien liegen zwischen drei und acht Jahren – ist vor allem die Grundschulpflicht umstritten; ein deutschnationaler Abgeordneter spricht von der Grundschule als „Kinderzwangszuchthaus“. Die sogenannte „Schulreaktion“, getragen vor allem von deutschnationalen Kreisen, artikuliert sich ab 1920 lautstark. Ihnen ist die Grundschule ein durch die Revolution aufgezwungenes „Machwerk der Novembervbrecher“. Befreiungsanträge mit hausärztlichem Attest werden von den Schulbehörden oft großzügig behandelt; „Familienschulen“ in privaten Räumen entstehen.¹

Dies ist der Hintergrund des sog. „kleinen“ Grundschulgesetzes von 1925. Es ermöglicht „im Einzelfall“ (Neuhaus 1991, 17), dass besonders leistungsfähige Kinder bereits nach drei Jahren auf die weiterführende Schule wechseln können (vgl. ebd.). Das Gesetz ist ein mühsamer Kompromiss, der verhindert, dass innerhalb der Grundschule besondere dreijährige Schulklassen (analog den früheren Vorschulen) eingerichtet werden. Im Freistaat Braunschweig heißt es in einem Erlass noch 1929, alle volksschulpflichtigen Kinder seien „zunächst bei der zuständigen öffentlichen Schule anzumelden und einzuschulen“ (Geiger 1930, 87). Ausnah-

1 Zu der reformpädagogisch ausgerichteten „Familienschule“ in der Kunsthandwerkersiedlung Gildenhall (Neuruppin) vgl. Dühlmeier 2019.

men könne es nur geben, wenn „der Kreisarzt wegen des Gesundheitszustandes schwerste Bedenken“ (ebd.) habe.

Gegen Ende der 1920er Jahre beruhigt sich der erregte Streit, der ohnehin weniger auf sachliche Einwände als vielmehr auf die politische und kulturelle Dichotomie der Zeit zurückzuführen ist. Die Normalisierung wird der Tatsache zugeschrieben, dass es der Lehrerschaft gelingt, der Grundschule eine eigene pädagogische Prägung zu geben, die im Ganzen überzeugt und das Vorurteil beseitigt, begabte Kinder würden in der Grundschule benachteiligt. Die Volksschullehrerinnen und -lehrer stehen in ihrer Mehrheit schulreformerischen Vorstellungen aufgeschlossen gegenüber, in großen Teilen haben sie diese mitverantwortet und tragen sie. Die Grundschule ist schwer erkämpft, sie wertet den Stand auf und setzt zugleich unter Erfolgsdruck. Zudem ist die kirchliche Schulaufsicht durch Fachleute ersetzt, die die pädagogische Praxis aus eigener Arbeit kennen und gleichfalls von Reformeifer durchdrungen sind. Ein Zeitzeuge schreibt aus eigenem Erleben:

„Es war ein pädagogischer Frühling, der damals durch Geist und Herz der Lehrerschaft wehte. [...] Die Lehrerschaft jener Jahre des Aufbaus der Grundschule war gleichermaßen von Begeisterung und Verantwortungsgefühl erfüllt, eine der kindlichen Natur entsprechende [...] Grundschulpädagogik zu schaffen, die trotzdem auch den zu den weiterführenden Lehranstalten strebenden Kindern die notwendigen Vorkenntnisse und Fähigkeiten mitgab“ (zit. n. Nave 1961, 106f.).

Ein Beleg für die reformpädagogische Einstellung der obersten Schulbehörde im Freistaat Preußen sind die preußischen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ vom 16. März 1921 (zit. n. Michael & Schepp 1993, 246f.). Die Aufgabe der Grundschule sehen sie in der Vermittlung einer „grundlegenden Bildung“, die „alle körperlichen und geistigen Kräfte der Kinder“ wecken müsse. Das soll im Spiel, auf Lehrwanderungen, durch Beobachtung von Natur- und Lebensvorgängen, in handwerklichen und künstlerischen Tätigkeiten geschehen. Die Auswahl der Inhalte soll sich in erster Linie an der Fassungskraft und dem geistigen Wachstumsbedürfnis der Kinder, in zweiter Linie an ihrer Lebensbedeutsamkeit orientieren. Zur Demokratie in der Schule heißt es: Der Lehrerschaft der einzelnen Schulen soll „im weitesten Umfange Gelegenheit zur Mitarbeit gegeben“ (Nave 1961, 174f.) werden.

An die Richtlinien schließt 1923 ein Erlass des für die Schulpolitik der Reichsregierung zuständigen Reichsinnenministeriums an, der Grundsätze für die Gestaltung des Grundschulunterrichts im ganzen Reich formuliert. Dieser Erlass und die preußischen Richtlinien von 1921 werden als Rechtsgrundlage angesehen, wenngleich in einem Urteil des Reichsgerichts aus dem Jahre 1924 die Rechtsverbindlichkeit des Erlasses von 1923 bestritten wird, da das Reichsinnenministerium damit in einen Aufgabenbereich der einzelnen Länder eingreift (vgl. Nave 1961).

Dass die Lehrerschaft im Geiste dieser Dokumente handelt und die Herausforderung erfolgreich annimmt, dafür gibt es viele Belege. Herman Nohl schreibt 1933:

„Das echtste pädagogische Ergebnis dieser Bewegung ist doch schließlich die Grundschule. Hier konnte alles das, was die pädagogische Bewegung herausgestellt hatte, verwirklicht werden: der Ausgang vom Kinde, seiner Selbstständigkeit und Produktivität, [...] die Fähigkeit zum freien Ausdruck in Rede, Schrift, Malerei, Gesang und Bewegung“ (zit. n. Nohl 1970, 75).

5 Volkstümliche Bildung: Bescheiden und schlicht in Heimat und Muttersprache verankert

Eine volksschul- und damit auch grundschulspezifische bildungstheoretische Vorstellung ist die sog. volkstümliche Bildung. Sie spiegelt die unterschiedliche Entwicklung und Zwecksetzung von höherer und niederer Bildung. In dem Bemühen, eine volksschuleigene Bildungsidee zu entwickeln, wird eine idealisierende Vorstellung von der Bildung des „kleinen Mannes“ entworfen, der schlicht und bescheiden, an Sitte und Brauchtum gebunden, lebensnah und praktisch orientiert, der völkischen Gemeinschaft verhaftet ist. In teilweise bis Anfang der 1970er Jahre gültigen Volksschulrichtlinien finden sich daher Formulierungen wie:

„Volksschulbildung wurzelt in der Heimat und lebt in der Muttersprache. [...] Bei der Erfüllung ihrer Aufgabe, eine grundlegende Bildung zu vermitteln, verzichtet die Volksschule weitgehend auf wissenschaftliche Systematik und Vollständigkeit in den einzelnen Fächern. Wichtiger [...] ist die Auswahl des Bildungsgutes nach seiner Bedeutung für das Kind. [...] Die Bildungsarbeit der Volksschule wurzelt im heimatlichen Raum und in der sozialen und religiösen Umwelt des Kindes“ (zit. n. Neuhaus 1991, 106f.).

Volkstümliche und kindliche Wesensart und Erkenntnisweise werden gleichgesetzt, volkstümliche Bildung wird als anschaulich, konkret und praktisch beschrieben und der abstrakten und lebensfernen wissenschaftlichen Bildung entgegengestellt.

Als positiv kann die Nähe zu einigen reformpädagogischen Vorstellungen angesehen werden. Aufs Ganze gesehen aber wirkt die volkstümliche Bildung wie die konservative Antwort auf die Reformpädagogik. Der Gegensatz von praktischem und wissenschaftlichem Denken ist nicht gerechtfertigt, und das Bild vom bescheidenen Untertanen, der sich unreflektiert in gegebene Ordnungen einfügt, der politisch und gesellschaftlich unmündig bleibt, taugt nicht zum Erziehungsziel in einer demokratisch verfassten, hochkomplexen und mobilen Gesellschaft

(zur Darstellung und Kritik der volkstümlichen Bildung vgl. Glöckel 1964; Neuhaus 1991).

6 Grundlegende Bildung im Nationalsozialismus: Ideologisierung, Konzeptlosigkeit und Desinteresse

Die nationalsozialistisch Gesinnten unter den (Grund-)Schulpädagoginnen und -pädagogen sowie Lehrkräften hoffen vergeblich auf die revolutionäre Umgestaltung der Schule auf völkischem Fundament. Die Entwicklung und Realisierung einer eigenständigen bildungstheoretischen Konzeption bleibt aus (vgl. Götz 1997). Die Ideologisierung affiner Unterrichtsinhalte verwundert nicht. So heißt es in dem Erlass zur Einführung der „Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule“ vom 10. April 1937, dass neben der Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten die Erziehung der deutschen Jugend „zur Volksgemeinschaft und zum vollen Einsatz für Führer und Nation“ (zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, 25) zu leisten sei. Die Ideologisierung wird besonders deutlich in der Heimatkunde, die gemeinsam mit dem Deutschunterricht „Stolz auf Heimat, Sippe, Stamm, Volk und Führer“ (zit. n. ebd., 27) vermitteln und „Helden der Heimat, des Weltkrieges und der Bewegung“ (zit. n. ebd.) vorstellen soll. Die Musik soll zu „deutschbewussten Menschen“ (zit. n. ebd., 29) erziehen, u.a. durch Lieder der nationalsozialistischen Bewegung. Es steht auch außer Frage, dass über Schulbücher – Fibeln und Erstlesebücher vor allem – indoktriniert wird (vgl. Ottweiler 1979).

Das die Weimarer Grundschule prägende Ziel der umfassenden individuellen Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit wird abgelehnt. Das zeigt sich schon in der Ersetzung der Bezeichnung Grundschule durch die Formulierung von den „unteren vier Jahrgängen der Volksschule“, denen ein „andersartiger Charakter“ als den oberen vier Jahrgängen abgesprochen wird. Die Reichsleitung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) und andere kritisieren, die Richtlinien seien stofflich – vor allem in Rechnen und Sprachlehre – einseitig am Gymnasium orientiert, sie machten „deshalb den Eindruck von Vorschul-Richtlinien“. Die Aufgabe dieser Jahrgänge, die gesamte deutsche Jugend grundlegend zu schulen, sei nicht berücksichtigt. Hier werden die ansonsten meist verdeckt ausgetragenen schulpolitischen Kontroversen zwischen staatlichen Instanzen und der Staatspartei NSDAP offenkundig. Die juristisch bereits 1934 vollzogene Zentralisierung und Reichseinheitlichkeit (vgl. Keim 1995) wird – mindestens für die Grundschule – von der Eigenmächtigkeit der Schulbehörden einzelner Länder konterkariert, die teilweise wesentliche Bestandteile der Weimarer Grundschulkonzeption fortschreiben, teilweise das reichsseitig gewünschte Maß an Ideologisierung weit

überschreiten. In der Schulpraxis kommt es so allen ideologischen Einflüssen zum Trotz zu einer Fortschreibung des Weimarer Kanons mit den Besonderheiten des Gesamtunterrichts und der Heimatkunde. Weltanschaulich umgeformt bleibt auch das Prinzip der Schülerelbsttätigkeit erhalten.

Insgesamt schlagen der Schule im Nationalsozialismus, speziell der Volksschule, Misstrauen, Kritik und Geringschätzung entgegen. Diese geht insbesondere von Adolf Hitler selbst aus, der in seinen „Tischgesprächen“ die Volksschullehrerschaft als „ganz besonders dummes und unselbstständiges geistiges Proletariat“ bezeichnet, jeder Feldwebel leiste bessere Erziehungsarbeit. „Denn kleinen Jungen und Mädchen das ABC beizubringen, sei ja wirklich kein Kunststück.“ – „Er könne sich auch immer wieder darüber ärgern, dass man [...] den künftigen Volksschullehrern eine Unmenge Zeugs einzutrichtern suche, obwohl sie den Kindern hernach doch nur die Anfangsgründe des Rechnens, Lesens und Schreibens beizubringen hätten“ (Picker 1976, 217ff., 396). Für solche Exerzitien sei physisch und psychisch am ehesten die Frau geeignet, man solle daher möglichst vielen der zwei Millionen unverheirateten Frauen die Möglichkeit geben, „einen ihren mütterlichen Empfindungen entsprechenden Beruf zu erhalten“ (ebd.). Folgerichtig wird Schulpolitik ab 1940 durch entsprechende „Führerbefehle“ gemacht und dabei u.a. die Ausbildung der Volksschullehrkräfte auf das Niveau des 19. Jahrhunderts zurückgeführt. Das Misstrauen hat darüber hinaus einen Grund: Schulunterricht vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten und klärt auf. Politische Glaubensüberzeugungen und Mobilisierung werden anders erzeugt. Der für die Schule zuständige Reichserziehungsminister Bernhard Rust äußert bereits 1934, Nationalsozialist werde man durch Lager und Kolonne, aber nicht durch Schule (vgl. Scholtz 1985). In der bewusst aufgebauten Konkurrenz von Schule und Hitlerjugend kann die Schule ohnehin nur verlieren.

7 Grundlegende Bildung bis 1965:

Ganzheitliche Bildung und Erziehung im Schonraum Schule

Die Grundschularbeit der Nachkriegszeit knüpft an die in den Richtlinien der 1920er Jahre entwickelten Formen an. Eine treffende Beschreibung des Verständnisses von grundlegender Bildung findet sich 1959 im „Rahmenplan“ des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“. Aufgabe der Grundschule sei es

„die Kinder in einer äußeren und inneren Ordnung zu bergen und zu binden, sie aus dem Spiel behutsam in die Haltung der Arbeit überzuleiten, Welt und Leben kindlich-ganzheitlich aufzuschließen und ohne isolierte Beanspruchung des verbalen Gedächtnisses die Umwelt anschaulich-tätig erfassen zu lassen, in mitmenschlichen Kon-

takten verpflichtende Bindungen entdecken zu lassen, die Muttersprache lebendig zu pflegen und nach der Hochsprache zu richten, die Kinder in Schrift und Zahl einzuführen, das Lesen, Schreiben und elementarste Rechnen sicher und geläufig zu machen“ (zit. n. Wenzel 1970, 123).

Grundschule als Lebensstätte des Kindes strebt ganzheitliche Bildung an; neben den Unterricht treten Gespräch, Spiel und Feier, Selbsttätigkeit soll (im seinerzeitigen Verständnis) gefördert werden. Dem Ganzheitsprinzip entsprechen der Gesamtunterricht mit der Heimatkunde im Zentrum, ganzheitliche Lehrgänge im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie eine intensive musische Erziehung. Im Schonraum Grundschule sollen die Kinder Hilfe und Stützung beim Reifen und Wachsen finden (vgl. Neuhaus 1991). Der „Deutsche Ausschuss“ äußert sich zufrieden über die Grundschule, die „ihre eigene Form“ gefunden hat (zit. n. ebd., 40) und keiner weiteren Reform bedarf.

8 Reform nach 1965: Wissenschafts- statt Kindorientierung

Der Ausschuss irrt grundlegend. Die eruptive Modernisierung von Gesellschaft und Schule macht auch vor der Grundschule nicht halt, lässt im Schonraum Grundschule keinen Stein auf dem anderen und verändert ihr Selbstverständnis radikal. Wie immer in solchen Prozessen geht die Kritik in Teilen zu weit und wird der Realität der Grundschulpraxis nicht gerecht. Zugleich ist die neue Programmatik einseitig und überspitzt, so bleiben Fehler und Irrwege zunächst nicht aus. Gleichwohl trifft die Kritik (vor allem von Erwin Schwartz, Professor für Grundschulpädagogik in Frankfurt am Main und Initiator der bundesrepublikanischen Grundschulreform) in vielerlei Hinsicht: Die Grundschule sei rückständig, weil weiterhin konfessionell zersplittert und damit z.T. verbunden dörfliche Zwergschule, die häufig homogene Sozialstruktur der Einzugsbereiche vieler Schulen stehe sozialer Integration entgegen, statt individueller Begabungsförderung stehe Auslese im Vordergrund, schließlich sei die Schulorganisation undifferenziert und genüge somit lediglich einem formalen Gleichheitsprinzip (vgl. Schwartz 1969). Die seinerzeit vieldiskutierten Befunde zum Zusammenhang von Sozialschicht, Sprachniveau und Bildungschancen, von Lernen und Begabungsentwicklung, zur Notwendigkeit frühkindlicher Lernförderung, zu Problemen der Einschulungs- und Übergangspraxis, zu Nachteilen des Gesamtunterrichts und zur inhaltlichen Selbstbegrenzung der Heimatkunde sowie zu Ausstattungsmängeln von Grundschulen und zur Klassengröße stützen diese Kritik (vgl. Götz & Sandfuchs 2014).

Die wichtigsten Dokumente der Zeit sind der vom „Deutschen Bildungsrat“ erarbeitete „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) und die von der KMK

herausgegebenen „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (1970) (vgl. Neuhaus 1991). Die im „Strukturplan“ für den Primarbereich geforderte strukturbildende „neue Akzentuierung“ (zit. n. ebd., 289) ist die prinzipiell wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse. „Das Kriterium des Kindgemäßen reicht nicht mehr aus, um Maßstäbe für den Unterricht in der Schule setzen zu können“ (zit. n. ebd.). Die Curricula, also die Inhalte des Unterrichts sowie die Lehr-Lern-Methoden, sollen fortan wissenschaftlich begründet sein. Die gesamtunterrichtliche Heimatkunde wird durch einen natur- und sozialwissenschaftlich orientierten, teilweise sogar streng gefächerten Sachunterricht abgelöst. Anfänge der modernen Mathematik statt des bisherigen Rechnens sowie eine erste Fremdsprache sollen Eingang in den Grundschulunterricht finden. Neu entwickelte Curricula sollen wissenschaftliche Strukturen, Begriffe, Verfahren und Arbeitsweisen in elementarer Weise vermitteln. Der „Strukturplan“ empfiehlt darüber hinaus eine stärkere Individualisierung und Differenzierung, eine kompensatorische Förderung sowie ein selbständiges, kooperatives und entdeckendes Lernen. Der notwendigen Demokratisierung von Schule soll eine verstärkte Kooperation mit dem Elternhaus dienen. Die KMK-Empfehlungen konkretisieren diese Zielsetzungen und betonen darüber hinaus die Bedeutung des Lernens im frühen Kindesalter, den notwendigen Ausgleich sozialer Startnachteile sowie die Notwendigkeit der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Durch die organisatorische Aufteilung der Volksschule in eine Grundschule und eine weiterführende Hauptschule wird die Grundschule erstmals eine eigenständige Institution. In der Folge entwickelt sich eine stärker stufenorientierte Lehramtsausbildung, in der sich eine eigene Grundschulpädagogik sowie Grundschuldidaktiken (vor allem für den Anfangsunterricht und die Didaktik des Deutsch-, Mathematik- und Sachunterrichts) als universitäre Lehr- und Forschungsdisziplinen etablieren (vgl. Einsiedler 2015). Beides, die eigenständige Entwicklung der Grundschule sowie die stufenspezifische Ausbildung mit eigenen Fachdisziplinen haben wesentlich zur Professionalisierung der Grundschule beigetragen.

9 Grundlegende Bildung in der Unterstufe der Polytechnischen Oberschule in der DDR

Eine andere Entwicklung nimmt die Grundschule in Ostdeutschland. Sie ist ab 1959 als dreijährige Unterstufe in die Einheitsschule, die Polytechnische Oberschule (POS), eingebunden. Ihr Grundbildungskonzept ist im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (1965) so formuliert:

„In der Unterstufe sind die Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und in der Mathematik auszubilden, die Grundlage für die gesamte nachfolgende Bildung und Erziehung

sind. Den Schülern ist anschaulich und in verständlicher Weise ihre gesellschaftliche Umwelt, besonders ihre engere Heimat, zu erschließen. Sie erwerben erste Kenntnisse und Erkenntnisse über die Natur, die Arbeit und die sozialistische Gesellschaft. Im gesamten Prozess der Bildung und Erziehung in der Unterstufe werden die Schüler zur Liebe zu ihrem sozialistischen Vaterland erzogen. Die Schüler sind daran zu gewöhnen, ihren Kräften angemessene Aufgaben freudig und gewissenhaft auszuführen, sich in der Gemeinschaft diszipliniert zu verhalten und fleißig und gewissenhaft zu lernen und zu arbeiten. Der Unterricht ist eng mit gesellschaftlich nützlicher Tätigkeit zu verbinden“ (zit. n. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften 1976, 12).

Zunächst einmal wird deutlich, dass die Unterstufe eine Neuauflage der preußischen Lernschule zu sein scheint; Disziplin, Ordnung und Fleiß stehen im Vordergrund. Eine reformpädagogisch orientierte Vorstellung von Kindgemäßheit ist nicht gewollt. Dementsprechend vollziehen sich Unterricht und Erziehung nach zentralen Lehrplanvorgaben „preußisch-streng“, frontal, frei von antiautoritärem Zweifel, gleichwohl – so wird von Lehrkräften und ehemaligen Schülerinnen und Schülern berichtet – aber oft liebevoll.

Bedeutsam ist die Konzentration auf Deutsch und Mathematik (nicht Rechnen!). Sie werden als erste Aufgaben vor der weltanschaulichen Erziehung genannt und nehmen – zwei, drei Wochenstunden Heimatkunde eingeschlossen – rund drei Viertel der Stundentafel ein. Ergänzend ist noch darauf hinzuweisen, dass tägliche „Beschäftigungszeiten“ im Kindergarten, der in den 1980er Jahren von mehr als 90 Prozent der späteren Schulanfängerinnen und Schulanfänger besucht wird, auf diese Inhalte schulischen Lernens vorbereiten.

Die Konzentration auf die Kulturtechniken soll erstens eine Grundlage für das nachfolgende Lernen legen. Sie soll zweitens die Mittel- und Oberstufe der zehnjährigen POS zeitlich entlasten, um dort Platz zu schaffen für zwei im Gesamtkonzept der „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“ bedeutsame Elemente: für den polytechnischen Unterricht als berufliche Grundbildung sowie für den fakultativen Unterricht, bestehend aus zweiter Fremdsprache und Arbeitsgemeinschaften (vgl. Neuner 1987). Lässt man die gesellschaftspolitischen Vorgaben und die pädagogische Rigidität des Unterstufenkonzepts außer Acht, so liegt hier ein Schulkonzept vor, in dem pragmatische Schwerpunktsetzungen für die grundlegende und die weiterführende Bildung vorgenommen worden sind. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass die Rigidität des Konzepts durch eine eng geführte Ausbildung der Lehrkräfte für die Unterstufe auf Fachschulniveau noch verstärkt wird.