



Leseprobe aus Schumacher und Denner, Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten, ISBN 978-3-407-25728-4

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25728-4>

Einleitung

Die Grundschulpädagogik als jüngste erziehungswissenschaftliche Disziplin hat längst Anschluss an die empirische Bildungsforschung gefunden. Dies spiegelt sich in der alljährlichen Veröffentlichung des »Jahrbuchs Grundschulforschung« sowie in der »Zeitschrift für Grundschulforschung« wider.

Das Anliegen der vorliegenden Einführung ist, die hierin thematisierten aktuellen Inhalte und Befunde so zu präsentieren, dass (Lehramts-)Studierende und im unmittelbaren oder affinen Grundschulbereich tätige Lehr- und pädagogische Fachkräfte einen verstehenden Zugang dazu finden. Dieser über den allgemeinen Vermittlungsauftrag hinausgehende Anspruch stellt eine große Herausforderung dar. Zum einen gilt es, eine gründliche Abwägung und inhaltliche Vernetzung der aufzunehmenden Themenbereiche vorzunehmen.¹ Zum anderen setzt dieses Anliegen eine klare, gut verständliche Sprache sowie eine hinreichend große Beachtung des Anwendungsbezugs voraus. Aus diesen Maßgaben spricht die inhaltliche Nähe und Verbundenheit mit dem zuletzt in sechster Auflage unter der Autorenschaft von Wolfgang Knörzer, Karl Grass und Eva Schumacher erschienenen Grundlagenwerk »*Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten*«.

Der guten Arbeit mit diesem Buch, vor allem aber den zahlreichen motivierenden Rückmeldungen und Anfragen von Studierenden und Lehrenden ist zu verdanken, dass die vorliegende Einführung an dessen bewährtem Format festhält, theoretische Bezüge und Forschungsbefunde mit praxisbezogenen Fallbeispielen zu verknüpfen. Gleichgeblieben ist auch der inhaltliche Fokus auf »Schuleintritt«, »Schulanfang« und »Anfangsunterricht«, wenn auch in veränderter Anordnung und Akzentuierung. Die sichtbarste didaktische Weiterentwicklung des vorliegenden Studien- und Arbeitsbuches stellen die Grundlagenkapitel zur Soziologie und Psychologie, zur Übergangsthematik und Professionalisierung sowie die zu allen Kapiteln im Download abrufbaren Arbeitsaufträge und Reflexionsfragen dar. Letztere können sowohl autodidaktisch als auch im angeleiteten Seminarkontext bearbeitet werden.²

An dieser Stelle gilt unser herzlicher Dank den Studierenden, die diese Impulse zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung über viele Semester im Rahmen von Examenkolloquien unter Anleitung generiert, bearbeitet und gemeinsam weiterentwickelt

-
- 1 Jedes (Grundlagen-)Kapitel thematisiert ein in sich geschlossenes Themenfeld und kann folglich separat gelesen und bearbeitet werden. Soll es jedoch darum gehen, die (großen) Zusammenhänge zu erschließen und zu verstehen, bietet sich darüber hinaus an, den Vernetzungshinweisen (in Klammern) zu folgen.
 - 2 Insofern bieten sich die im Download befindlichen praxiserprobten Anregungen zur Gestaltung und Organisation entsprechender Lehrveranstaltungen an.

12 Einleitung

haben. Danken möchten wir aber auch Sarah Eckert, Bärbel Hetzinger und Dieter Schumacher, die unsere zeitintensive Arbeit an diesem Werk nicht nur mit großer Geduld, sondern auch mit wohlthuendem Verständnis begleitet und mit ihren interessierten und kritischen Fragen bereichert haben.

Letztlich möchten wir dem Beltz-Verlag danken, insbesondere Frau Heike Gras (Lektorat Pädagogik), deren aufmerksame und stets freundliche Unterstützung zum guten Gelingen beigetragen hat.

Zum Aufbau des Buches

Beginnend mit der Frage nach dem »Gestern, Heute und Morgen« würdigt das *erste Kapitel* die große Errungenschaft, die uns heute (auf den ersten Blick) so selbstverständlich scheint: eine von *allen Kindern* aus allen gesellschaftlichen Milieus verbindlich zu besuchende Schulstufe. Allerdings lassen die nachgezeichneten Stationen der bis heute rund dreihundert Jahre langen *Vor-, Gründungs- und Verlaufsgeschichte der Institution Grundschule* aber auch erkennen, wie wichtig es ist, dieses kostbare soziale Erbe zu bewahren.

Nicht ganz so weit zurück blickt das *zweite Kapitel*, das sich der Entwicklung der ehemals eher als »Handwerk« verstandenen *Grundschulpädagogik hin zur Wissenschaftsdisziplin* widmet. Schnell erschließt sich beim Lesen das reziproke Verhältnis zwischen Institutionsgeschichte und Akademisierungsprozess, von welchem die Ansprüche an die wissenschaftliche und praxisorientierte Grundschulpädagogik bis heute bestimmt werden.

Ohne Bezug zu Themen wie »Individualisierung«, »Pluralisierung«, »gesellschaftlicher Wandel« und »Milieustruktur« wird es kaum möglich sein, die subjektive und gesellschaftliche Relevanz der *unterschiedlichen Lebenswelten* von Kindern gehaltvoll zu reflektieren. Gleiches gilt für die Auseinandersetzung mit den *heterogenen Voraussetzungen*, unter denen Grundschullehrkräfte gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen aus dem vorschulischen und sozialen Bereich dazu aufgefordert sind, professionelle Erziehungs- und Bildungsarbeit zu leisten. Ausgehend von den im *dritten Kapitel* ausgeführten *soziologischen Grundlagen* wird dieser große und spannungsreiche Zusammenhang im Rahmen der nachfolgenden *vierten* und *fünften* Kapitel unter spezifischer Schwerpunktsetzung weitergehend behandelt.

Dem gleichen interdisziplinären Anspruch folgend greift das *sechste Kapitel* zentrale *Theorien zur Übergangsthematik* auf, die zu einer fundierten Auseinandersetzung mit grundschulrelevanten Übergängen anregen: Während das *siebte Kapitel* zunächst den Zusammenhang *Diagnostik, Selektion und Förderung am Schulstart* thematisiert, widmet sich das *achte Kapitel* dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Mit dem *neunten Kapitel* zum Wechsel von der *Grundschule in die weiterführenden Schulen* wird der in diesem Buch explizit ausgeführte Themenkomplex »Übergänge« in struktureller Hinsicht zwar geschlossen. Gleichwohl ist diese Thematik mehr oder weniger im gesamten Grundschulkontext und darüber hinaus bedeutsam.

Den soziologischen und übergangsrelevanten Grundlagen vergleichbar vermag das im *zehnten Kapitel* ausgeführte *entwicklungs- und lernpsychologische Grundlagenwissen* nicht nur dazu beizutragen, das schulische Lernen von Kindern im Grundschulalter besser zu verstehen und zu unterstützen. Vielmehr bieten diese Grundlagen überdies eine Folie dafür, das eigene pädagogisch-didaktische Handeln reflektieren und begründen zu können. Dies bestätigt sich insbesondere beim Lesen der Ausführungen im *elften und zwölften Kapitel* zum *Anfangsunterricht* und zu den für die gesamte Grundschulzeit relevanten *pädagogischen Prinzipien und Strukturelementen*. Als gleichermaßen bedeutsam erweisen sich die psychologischen Grundlagen schließlich auch innerhalb des Kontexts der im *dreizehnten Kapitel* explizierten »aufgeklärten« pädagogischen Leistungskultur.

Einen wiederum anderen Vernetzungsbereich markieren die im *vierzehnten Kapitel* erläuterten *Grundlagen zur schulischen Profession, Professionalität und Professionalisierung*. Während auch diese Thematik unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen Anforderungsbereiche in allen Kapiteln des Buches bedeutsam ist, regt das letzte *fünfzehnte Kapitel* dazu an, das gebündelte Aufgabenspektrum des Lehrerberufs einer kritisch-konstruktiven Reflexion zu unterziehen. Zu guter Letzt laden Befunde zur sogenannten »guten« Lehrkraft, kritische Stimmen und zwei Szenen aus der Arbeit mit (angehenden) Grundschullehrkräften dazu ein, dem pädagogischen Aufgaben- und Rollenverständnis sowie der eigenen beruflichen Identität nachzuspüren.

Schwäbisch Gmünd und Karlsruhe
Sommer 2017

Eva Schumacher
Liselotte Denner

Online-Materialien

Zu jedem der 15 Kapitel dieses Buchs finden Sie weiterführende Arbeitsaufträge, Reflexionsfragen und Materialien zum Downloaden auf der Produktseite zu diesem Buch unter www.beltz.de. Die Online-Materialien stehen sowohl als PDF als auch als veränderbare Word-Datei zur Verfügung.

1. Grundschule gestern, heute – und morgen?

Lina, in der von gepflegten Einfamilienhäusern und großen Alleenplatanen gesäumten Mozartstraße in der vornehmen Oststadt wohnhaft, und Carolin, von der Blocksiedlung nebenan, sind seit dem ersten Kindergartenjahr eng befreundet. Nun neigt sich die Kindergartenzeit ihrem Ende zu. Lina und Carolin freuen sich auf die Schule – und darauf, dass sie in dieselbe Klasse zu der netten Lehrerin kommen, die sie bereits kennengelernt und in der Schule besucht haben.

Doch so selbstverständlich und unspektakulär die Vorfreude von Lina und Carolin heute auch klingen mag, so stellt der Schulstart von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus in *einer gemeinsamen Schule* doch etwas Besonderes dar.

Immerhin bedurfte es über mehrere Generationen hinweg demokratisch gesinnter Vordenker und Vorkämpfer, die sich in Deutschland für die Idee einer gemeinsamen Schule stark gemacht und den Weg zur gesetzlichen Verankerung derselben geebnet haben. Wie kaum anders zu erwarten, waren die in diesem Kontext teilweise herben politischen Auseinandersetzungen und Bemühungen durch zwei zentrale Zielsetzungen geprägt. Zum einen ging es den Verfechtern der Einheitsschule darum, Begabungsreserven zur Fortentwicklung der Gesellschaft zu mobilisieren. Zum anderen galten die Bemühungen dem Ideal, die Chancengleichheit zugunsten des Einzelnen zu stärken und damit zu einer nachhaltigen demokratischen Entwicklung beizutragen. Es bedarf keiner großen Vorstellungskraft, um sich ein Bild darüber zu machen, von welch großen Interessenskonflikten und Irritationen der Kampf um diese Werte begleitet war. Schließlich sollte es ganze dreihundert Jahre dauern, bis in Artikel 146 der Weimarer Verfassung von 1919 der erste Meilenstein für die Grundschule gelegt werden konnte, die uns heute vertraut und selbstverständlich geworden ist.

Dass Carolin und Lisa gemeinsam die Schule besuchen dürfen und dass heute zumindest grundsätzlich die Möglichkeit besteht, nach vier Grundschuljahren (oder später) die höhere Bildungslaufbahn einzuschlagen, ist eine gesellschafts- und bildungspolitische Errungenschaft, die es wach zu halten, zu würdigen und auszubauen gilt. Letzteres liegt schon allein mit Blick auf die nach wie vor hohe Selektivität des deutschen Schulsystems nahe (Deutscher Bildungsserver 2014).

So gesehen offenbart die Geschichte der Grundschule seit den frühen Anfängen bis heute ein ambitioniertes, aber auch ambivalentes Bild. Im Hinblick auf die zurückliegenden und gegenwärtigen Entwicklungen bleibt abzuwarten, wohin die weiteren Entwicklungen gehen.

1.1 Schule im Wandel der Zeit

Die Schulpflicht wurde in Preußen bereits im Jahr 1717 eingeführt (Bartnitzky 2009, S. 34). Dennoch gestand der deutsche Staat den Reichen und Mächtigen weiterhin das Privileg zu, Wissen (welches schon immer mit Macht gleichzusetzen war) unter dem Schutzschild eines besonderen Rechts auf eine standesgemäße Schulbildung zu erwerben. Folglich besuchten die Kinder der Bildungsbürger und Adeligen früher ausnahmslos private Bildungseinrichtungen, wenn sie nicht gar von Privatlehrern im eigenen Hause unterrichtet wurden.

Die Arbeiter- und Bauernkinder besuchten hingegen die öffentlichen Schulen, sofern ihre Arbeitskraft zu Hause entbehrlich war. Standen im Jahresverlauf aber saisonale Feld-, Haus- oder anderweitige Arbeiten an, fiel der Schulbesuch aus. Dass damit besondere Begabungen und wertvolle Talente unerkannt und vernachlässigt blieben, lag zu diesen Zeiten außerhalb des – zumindest öffentlichen – Bewusstseins. Vielmehr galt es als von Gott gegeben, dass es reiche »gebildete« und arme »dumme« Menschen gibt, und die mächtige Kirche tat ihr Übriges dazu, das Obrigkeitsdenken der einfachen Bevölkerung zu festigen und zu erhalten.

Begriffe und Leitziele wie »Demokratisierung«, »politische Bildung«, »Sozialerziehung«, »Chancengleichheit«, »gesellschaftliche Teilhabe«, »Inklusion«, die das öffentliche Bewusstsein heute prägen, waren in früheren Jahrhunderten noch nicht präsent und fanden folglich auch im Bildungswesen keinen Widerhall.

Hieran zeigt sich einmal mehr die aus soziologischer und subjektbezogener Sicht relevante Wechselbeziehung zwischen gesellschaftlichem Wandel und Bildung: Der Bildungsbereich ist kein autonomes, in sich geschlossenes System, sondern – wie viele andere gesellschaftliche Teilbereiche, z. B. die Politik, die Medizin oder das Wirtschaftsgeschehen auch – ein Subsystem und damit ein (abhängiger) Teil vom großen Ganzen. Folglich nahm schon immer und nimmt die gesellschaftliche Fortentwicklung bis heute Einfluss auf die schulischen Organisationen und Strukturen sowie auf die hiervon betroffenen Akteure.

Wie die Kulturgeschichte der Neuzeit offenbart, waren es vor allem die neuen technischen und technologischen Erfindungen und Entwicklungen, aber auch neue geistes- und sozialwissenschaftlich generierte Erkenntnisse und Sichtweisen, die dem gesellschaftlichen Wandel als Triebfeder dienten (Kap. 3.1, S. 48 ff.).

Letztlich aber standen hinter allen Entwicklungen bedeutsame Persönlichkeiten und starke Interessengruppen, die innovative Impulse gesetzt und neue Strukturen vorgedacht und beharrlich vorangebracht haben. Von welchen diesbezüglichen Einflüssen die Entwicklungsgeschichte der Grundschule gekennzeichnet ist, wird in den folgenden Abschnitten näher erörtert.

1.2 Der Anfang vom Anfang einer gemeinsamen Schule für alle Kinder

1.2.1 Ideengeschichtliche Wurzeln (ca. 1615–1840)

Gemäß schulgeschichtlicher Forschung stellt der Einheitsschulgedanke »eine recht differenzierte Strömung innerhalb des neuzeitlichen Kultur- und Geisteslebens dar« (Rodehüser 1989, S. 72). Der Anfang dieser Strömung wird von einschlägigen Vordenkern markiert, ohne deren impulsgebende Gedanken die Idee und letztlich auch die Realisierung einer obligatorisch von *allen* Kindern gemeinsam zu besuchenden Pflichtschule kaum denkbar gewesen wären. Im Einzelnen zählen hierzu insbesondere *Johann Amos Comenius* (1592–1679), *Jean-Jaques Rousseau* (1712–1778) und *Marquis de Condorcet* (1743–1794) sowie auch *Johann Gottlieb Fichte* (1762–1814), *Wilhelm von Humboldt* (1767–1835) und *Johann Wilhelm von Süvern* (1775–1829). Diese Vertreter haben die Zeichen ihrer Zeit erkannt und durch ihr Wirken zur strukturellen und inhaltlichen Fortentwicklung der öffentlichen Bildung beigetragen.

Während Comenius' Einsatz von der religiös motivierten Zielsetzung geprägt war, alle Menschen über die Bildung zu einer wertschätzenden Haltung und Verantwortung gegenüber der wunderbaren und geheimnisvollen Schöpfungsleistung Gottes zu führen, waren Rousseaus und Condorcets Ziele von den politisch-demokratischen Motiven der Aufklärung geprägt. Fichte hingegen hegte im Zuge der nationalen Erneuerung im Rahmen der europäischen Befreiungskriege (1809–1815) das große Ziel, das deutsche Volk durch eine neue Erziehung, die fernab aller Religion rein staatlich gelenkt sein sollte, zu neuer Einheit und Stärke zu führen (Reble 2005, S. 205). Wiederum anderen Motiven folgten von Humboldt und von Süvern, die von der tiefen Überzeugung geleitet waren, dass »nichts auf Erden so wichtig ist als die höchste Kraft und die vielseitige Bildung der Individualität und daß daher der wahren Moral als erstes gesetzt ist: bilde dich selbst, und nur ihr zweites: wirke auf andere durch das, was du bist« (Reble 1999, S. 193).

Die folgende Tabelle 1.1 zeichnet diese ideengeschichtlichen Wurzeln und die in diesem Kontext angeregten Gestaltungsvorschläge für das öffentliche Bildungswesen skizzenhaft nach.

Ideengeschichtliche Wurzeln/ Vordenker	Geistesgeschichtlicher Hintergrund/ Motivlagen	Impulse zur Organisation des öffentlichen Bildungswesens
Johann Amos Comenius (1592–1670)	<i>Barock, Absolutismus/religiöse Motive</i> »Zunächst sind alle Menschen Geborene zu dem Hauptzwecke geboren, Mensch zu sein, d. h. vernünftiges Geschöpf, Herr der (anderen) Geschöpfe und genaues Abbild seines Schöpfers. Darum sind alle so zu fördern und in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion recht einzuführen, daß sie das gegenwärtige Leben nützlich zubringen und sich auf das künftige angemessen vorbereiten können. Dass bei Gott kein Ansehen der Person gilt, hat er selbst oft kundgetan« (Comenius 1628, zit. in Reble 1993, S. 121 f.).	Plan für eine einheitliche Organisation der Schule in Form von aufeinander aufbauenden Schulstufen mit dem Ziel, allen alles gründlich zu lehren (»omnes, omnia, omnino«) Grundlage: ein für alle Kinder verpflichtender Besuch der sechsjährigen <i>Muttersprachschule</i>
Jean-Jaques Rousseau (1712–1778) Marquis de Condorcet (1743–1794)	<i>Französische Revolution/politische Motive (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit)</i> »Wir wollten nicht, dass in Zukunft auch nur ein einziger Mensch im Reich sagen könnte: das Gesetz sichert mir vollständige Gleichheit der Rechte zu, aber man verweigert mir die Mittel, sie zu kennen. Ich soll nur vom Gesetz abhängig sein, aber meine Unwissenheit macht mich von allem abhängig, was mich umgibt« (Condorcet 1792, zit. in Michael/Schepp 1973, S. 134, aus Knörzer/Grass 1998, S. 22.).	Plan eines öffentlichen, fünfstufigen und für alle Kinder kostenfreien Schulsystems mit einer <i>vierjährigen Primarschule</i> , zur Sicherung der politischen Ideale der Französischen Revolution
Johann Gottlieb Fichte (1762–1814)	<i>Deutscher Idealismus, Stärkung des deutschen Volkes nach der verheerenden Niederlage gegen Napoleon/nationale Motive</i> »Eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe« (Fichte 1815, zit. in Reble 2005, S. 205).	Plan für eine gemeinsame Bildung und Erziehung aller Kinder in <i>Internaten</i> mit dem Ziel einer allgemeinen Nationalerziehung
Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und Johann Wilhelm von Sövern (1775–1829)	<i>Deutsche Klassik, Neuhumanismus/Motive der allgemeinen Menschenbildung</i> »Der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll« (Humboldt 1809, zit. in Reble 2005, S. 305).	Forderung allgemeiner Menschenbildung vor jeder Spezialbildung für alle Schülerinnen und Schüler Grundlage: drei aufeinander aufbauende, jeweils sechsjährige Schultypen: <i>Elementarschulen</i> , <i>Gymnasien</i> , <i>Universitäten</i>

Tab.1.1: Ideengeschichtliche Wurzeln und Gestaltungsvorschläge

18 Grundschule gestern, heute – und morgen?

Diese sozialfreundlichen »Vorleistungen« fristeten während der rund dreißig Jahre nach dem Wiener Kongress (1815) aufgrund der standesorientierten (Bildungs-)Politik des österreichischen Staatsmannes *Klemens Wenzel Lothar von Metternich* (1773–1859) ein Schattendasein.¹ Erst in den nachfolgenden Epochen setzten sich einzelne reformorientierte Vertreter sowie insbesondere die bis zur Märzrevolution von 1848 wenig beachtete Volksschullehrerschaft im Rahmen einer gewerkschaftlich organisierten Lehrerbewegung erneut engagiert und öffentlichkeitswirksam für die gesetzliche Verankerung und Einrichtung der Einheitsschule ein (Rodehüser 1989, S. 69 ff.; Neuhäus-Siemon 1995, S. 79 ff.).

1.2.2 Einheitsschulbewegung (ab ca. 1848)

Die nationalen und sozialen Zielsetzungen der Einheitsschulbewegung setzten an den Bemühungen der geistigen Vordenker um eine Bildung für alle Kinder an und verbanden sich aufs Beste mit den bildungspolitischen Bemühungen um eine »organische Gliederung der Unterrichtsanstalten in Volksschule, höhere Bürgerschule, Gymnasium und Universität« (Nave 1980, S. 28). Die federführend von *Adolf Diesterweg* (1790–1866) vorgetragenen Interessen gingen des Weiteren und insbesondere dahin, die bestehende große ausbildungsbezogene und soziale Kluft zwischen Gymnasial- und Volksschulbildung zu verringern und dem beruflichen Stand der Volksschullehrer zu mehr sozialer Anerkennung und Absicherung zu verhelfen.

Diese Ausgangslage gipfelte in der Märzrevolution von 1848, in deren Kontext mehrere gewerkschaftlich organisierte Lehrerverbände gegründet wurden. Die enthusiastische Aufbruchsstimmung dieser Zeit veranschaulicht der folgende Auszug aus dem Aufruf von *Karl Friedrich Wilhelm Wander* (1803–1879) zur Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins:

»Aufruf an Deutschlands Lehrer! Das deutsche Volk ist erwacht; neues, frisches Leben pulst in seinen Adern. Von dem russischen Winde der Memel bis zu den französischen Wellenschlägen der Mosel vernehmen wir den Ruf nach einem einigen Deutschland. Was Jahrhunderte vergeblich ersehnt worden ist, das soll jetzt ins Leben treten. Die Paulskirche in Frankfurt will das Gebäude der deutschen Einheit und Freiheit gründen. Aber was würde der herrlichste Bau nützen, wenn nicht der rechte Geist in ihm lebte! Diesen rechten Geist im Volke zu wecken, wo er schläft, – zu kräftigen, wo er matt darniederliegt, – zu leisten, wo er in falsche Bahnen sich verirrt, – das ist die Aufgabe der deutschen Volks-

1 Von Metternich gehörte um 1813 zu den führenden Staatsmännern in Europa, die nach dem Sturz von Kaiser Napoleon vor allem auf dem Wiener Kongress eine führende Rolle bei der territorialen und politischen Neuordnung Europas einnahmen. Als politischer Gestalter setzte er sich für das monarchische Prinzip ein und bekämpfte u. a. die nationalen und liberalen Bewegungen in Deutschland.

erziehung, die größtenteils in den Händen der deutschen Lehrer liegt» (Wander, zit. in Pretzel 1921, S. 43).

Allerdings währten der Anfangsenthusiasmus und die politischen Einflussmöglichkeiten der Lehrerverbände aufgrund der raschen Zerschlagung der Märzrevolution von 1848 nur kurze Zeit. Letztlich ließ der nächste Aufschwung der deutschen Lehrerbewegung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts und damit ganze 50 Jahre auf sich warten. Zu den großen Persönlichkeiten in diesem Kontext zählt der linksliberale Vertreter des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins, *Johann Tews* (1760–1937) mit seiner Forderung, »alle Kinder ohne Rücksicht auf Rang und Stand der Eltern miteinander zu vereinigen und sie alle, soweit es ihre Geisteskräfte ermöglichen, zu demselben Ziele [zu] führen« (Rodehüser 1989, S. 84).

Hing der letzte Rückschlag mit der Zerschlagung der Märzrevolution von 1848 zusammen, so waren es dieses Mal die politischen Verbote und Auswirkungen des Ersten Weltkriegs, welche diese Bemühungen um eine sozialverträgliche Gestaltung des öffentlichen Volksschulwesens behinderten. Doch auch diesem Rückschritt folgten gesellschaftliche, sozial- und bildungspolitische Entwicklungen, die zu neuen Chancen und nachhaltigen Erfolgen führten.

1.2.3 *Gründungsvoraussetzungen und gesetzliche Verankerung in der Weimarer Republik (1918–1933)*

Ihre zweifelsohne größte Sternstunde feierte die Grundschule im Gründungsjahr der Weimarer Republik (1919). Genau genommen war und ist es dem bloßen Zufall (oder Schicksal) zu verdanken, dass die bis dahin nahezu dreihundertjährigen Bemühungen um eine grundlegende Schulstufe für alle Kinder gerade zu diesem Zeitpunkt zum Erfolg führen konnten: Nur für den kurzen Zeitraum zwischen 1919 und 1920 hatte die Sozialdemokratische Partei (SPD) gemeinsam mit weiteren wohlgesonnenen Vertretern aus den kleineren Splitterparteien mehr Sitze in der Verfassung gebenden Nationalversammlung inne als die Konservativen, die sich gegen die Einheitsschule aussprachen. Letztlich ist es der beherzten Entschlusskraft der sozialdemokratisch gesinnten Einheitsschulverfechter zu verdanken, dass diese die Gunst der Stunde genutzt und im Rahmen der Abstimmungen zur Weimarer Verfassung die rechtliche Verankerung der Einheitsgrundschule erwirkt haben. Folgt man den allgemeinen historischen Ausführungen zur Grundschulentwicklung, lässt sich dieser in der Weimarer Republik verfassungsrechtlich grundlegende »Bauplan der Grundschule an drei historischen Texten verdeutlichen« (Wittenbruch 1995, S. 13):

- *Schulartikel 146 der Weimarer Reichsverfassung vom 11.8.1919* legte fest: »Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine

20 Grundschule gestern, heute – und morgen?

bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend« (zit. in Reble 1999, S. 568).

- *Im Grundschulgesetz vom 28.4.1920* wurde eingefordert: »Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten. [...] Die Grundschulklassen (-stufen) sollen unter voller Wahrung ihrer wesentlichen Aufgabe als Teile der Volksschule zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere und höhere Lehranstalt gewährleisten. [...] Die bestehenden öffentlichen Vorschulen und Vorschulklassen sind alsbald aufzuheben« (zit. in Reble 1999, S. 571).
- *In den preußischen Richtlinien zur inhaltlichen Ausgestaltung der Grundschule von 1921* ist unter anderem zu lesen: »Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre hat die Aufgabe, den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln, an die sowohl die Volksschule der vier oberen Jahrgänge wie die mittleren und höheren Schulen mit ihrem weiterführenden Unterricht anknüpfen können. Sie muss deshalb alle geistigen und körperlichen Kräfte der Kinder wecken und schulen und die Kinder mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, die als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung unerlässliches Erfordernis sind. [...] Die Lehrgegenstände der Grundschule sind Religion, Heimatkunde, deutsche Sprache, Rechnen, Zeichnen, Gesang, Turnen und für Mädchen des dritten und vierten Schuljahres Nadelarbeit. Für den Anfangsunterricht ist eine strenge Scheidung der Lehrfächer nach bestimmten Stunden nicht vorzuschreiben, statt ihrer vielmehr ein Gesamtunterricht zuzulassen, in dem die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zwanglos abwechseln« (zit. in Reble 1999, S. 572).

Vergegenwärtigt man sich die Inhalte dieser alten Gesetztestexte, so erstaunt, wie sehr diese mit der heutigen Grundschulpraxis übereinzustimmen scheinen. Allerdings bedurfte es nahezu den Zeitraum einer ganzen Generation, bis die Eltern der gehobenen Schichten ihre Vorbehalte gegenüber der gemeinsamen Beschulung ihrer Kinder mit denjenigen aus dem »einfachen Volk« ablegen konnten. Sicherte das alte Gesetz noch das Recht auf persönliche Entscheidungsfreiheit und damit die Möglichkeit, unter seinesgleichen zu bleiben, lösten die neuen Schulgesetze der Weimarer Verfassung anfänglich vielfache Unsicherheiten aus. Groß war die Angst der Adeligen und Bildungsbürgereltern z. B. davor, dass sich ihre Kinder im gemeinsamen Unterricht von den unter Hygienemangel leidenden Arbeiter- und Bauernkindern anstecken und krank werden könnten. Auch fürchteten sie, dass das Bildungsniveau sinken und ihre Kinder dadurch zu Schaden kommen könnten. Entsprechend häufig, phantasievoll und meist auch erfolgreich wurde versucht, das neue Schulgesetz über Sondergenehmigungen zu unterlaufen. Bis der heute von Kindern wie Lina und Carolin als »normal« empfundene, gemeinsame Schulbesuch aller Kinder in der Mitte der Gesellschaft ankommen konnte, waren noch viele Hürden zu überwinden.