



Mit Online-
Materialien

Eva Schumacher
Liselotte Denner

Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten



Schumacher/Denner

Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten

Eva Schumacher/Liselotte Denner

Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten



BELTZ

Eva Schumacher, Dr. phil. habil., ist Professorin für Grundschulpädagogik an der PH Schwäbisch Gmünd.

Liselotte Denner, Dr. paed. habil., ist außerplanmäßige Professorin und Akademische Oberrätin am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Primar- und Sekundarstufe an der PH Karlsruhe.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25728-4 Print
ISBN 978-3-407-29515-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017
© 2017 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Heike Gras
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Victoria Larson
Umschlagabbildung: © asiseeit, istock

Herstellung und Satz: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	11
1. Grundschule gestern, heute – und morgen?	14
1.1 Schule im Wandel der Zeit	15
1.2 Der Anfang vom Anfang einer gemeinsamen Schule für alle Kinder	16
1.2.1 Ideengeschichtliche Wurzeln (ca. 1615–1840)	16
1.2.2 Einheitsschulbewegung (ab ca. 1848)	18
1.2.3 Gründungsvoraussetzungen und gesetzliche Verankerung in der Weimarer Republik (1918–1933)	19
1.3 Grundschule im Nationalsozialismus (1933–1945)	21
1.4 Grundschule im zweigeteilten Deutschland (1945 bis 1990er Jahre)	23
1.4.1 Entwicklungen in Westdeutschland	23
1.4.2 Entwicklungen in Ostdeutschland	28
1.5 Turbulente Zeiten in Ost und West (1990er Jahre bis heute)	30
1.6 Und die Grundschule von morgen?	32
2. Grundschulpädagogik als Wissenschaftsdisziplin	35
2.1 Akademisierung der Grundschullehrerbildung	35
2.2 Wissenschaftliche Disziplinen – was zeichnet sie aus?	38
2.3 Grundschulpädagogik auf dem Weg zur Wissenschaftsdisziplin	39
2.4 Kennzeichen der Wissenschaftsdisziplin »Grundschulpädagogik«	42
2.5 Stand der Grundschulpädagogik	44
3. Grundlagen 1: Gesellschaftlicher Wandel	48
3.1 Zentrale »Triebfedern« sozialen Wandels	48
3.1.1 Individualisierung	51
3.1.2 Pluralisierung	52
3.2 Wertewandel	54
3.3 Neue Sozialstruktur – von Klassen und Schichten zu Milieus	56
3.4 Aktuelle und künftige Herausforderungen	57

4. Kindliche Lebenswelten und Aufwuchsbedingungen	60
4.1 Sicht auf Kindheit im Wandel der Zeit	62
4.1.1 Grundlegende Aspekte	62
4.1.2 Historische Kindheitsforschung	65
4.1.3 Widersprüchliche Tendenzen	68
4.1.4 Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung	70
4.2 Kindheiten heute	71
4.2.1 Familienkindheit	71
4.2.2 Schulkindheit	77
4.2.3 Multikulturelle Kindheit	79
4.2.4 Freizeitkindheit	80
4.2.5 Medien- und Konsumkindheit	81
4.3 Kindheiten – ein Konstrukt postmoderner Gesellschaften	82
5. Heterogenität im Klassenzimmer – Alle Kinder gleich und doch verschieden?	85
5.1 Heterogenität und Inklusion – zwei Seiten einer Medaille?	86
5.1.1 Heterogenität	88
5.1.2 Inklusion	90
5.2 Vielfalt im Klassenzimmer	91
5.2.1 Mädchen und Jungen	91
5.2.2 Kinder deutscher und nichtdeutscher Sprache und Herkunft	93
5.2.3 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	96
5.2.4 Hochbegabte Kinder	98
5.3 Soziale Ungleichheit – ein Spannungsfeld zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften	101
5.4 Alle verschieden und doch gleich?	102
6. Grundlagen 2: Theorien zur Übergangsthematik	107
6.1 Begriff und Strukturmerkmale	107
6.2 Rahmenkonzeption mehrfach verschränkter Übergänge	108
6.2.1 Übergangsvarianten	109
6.2.2 Strukturen und Rahmenbedingungen	111
6.3 Theorien zur Erklärung des Übergangsgeschehens	112
6.3.1 Anthropologischer Erklärungsansatz	112
6.3.2 Strukturfunctionalistischer Ansatz	113
6.3.3 Sozio-ökologischer Ansatz	115

6.3.4	Transitionsansatz	116
6.3.5	Multifaktorieller Erklärungsansatz	117
6.4	Übergänge im Lehramtsstudium	119
7.	Schulstart und Diagnostik – Selektion oder Förderung?	123
7.1	Schulbesuch – Recht und Pflicht	123
7.2	Einschulung – fristgerecht, verfrüht oder verspätet?	125
7.3	Gestaltung der Schuleingangsstufe: Jahrgangsklasse oder Jahrgangsmischung?	126
7.4	Klassische Verfahren der Schuleingangsdiagnostik	130
7.4.1	Schulreife – ein widerlegtes Konstrukt	130
7.4.2	Schulfähigkeit – ein öko-systemisches und interaktionistisches Konstrukt	131
7.4.3	Schulanfang – mit oder ohne Diagnostik?	132
7.5	Aktuelle Verfahren vor und nach dem Schuleintritt	133
7.5.1	Kompetenzerwartungen in curricularen Vorgaben	133
7.5.2	Pädagogische Beobachtungs- und Erhebungsverfahren	136
7.5.3	Standardisierte und teilstandardisierte Verfahren	138
7.5.4	Diagnosegestützte Förderkonzepte	140
8.	Entwicklungsaufgaben im Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule	146
8.1	Übergänge – eine kindbezogene Entwicklungsaufgabe	146
8.1.1	Wie Kinder zu Schülern und Schülerinnen werden	147
8.1.2	Anforderungen und Bewältigungsprozesse	148
8.2	Übergänge – eine professionsbezogene Entwicklungsaufgabe	150
8.2.1	Professionalisierungsbedarf	150
8.2.2	Moderation, Begleitung und Förderung	151
8.2.3	Herstellung von Anschlussfähigkeit – Kontinuität und Diskontinuität	152
8.3	Übergänge – eine institutionelle Entwicklungsaufgabe	153
8.3.1	Exkurs: Friedrich W.A. Fröbel	154
8.3.2	Eine vernachlässigte Entwicklungsaufgabe	156
8.3.3	Kooperation – wie strukturelle Schwächen individualisiert werden	159
8.4	Kooperationsprojekte von Bildungsinstitution und Bildungsverwaltung	161
8.4.1	Regionale und überregionale diagnosegestützte Kooperationsprojekte	162
8.4.2	Überregionale Kooperationsprojekte der Bildungsverwaltung	164

9. Grundschule – und danach? Übergänge in die weiterführenden Schulen ..	170
9.1 Entwicklungslinien der Übergangsforschung	171
9.2 Aktuelle Ausgangslage – Schulstatistik	172
9.3 Schulartspezifische Differenzen und Anforderungen	174
9.3.1 Veränderungen im Lehr-Lernarrangement	174
9.3.2 Verändertes Leistungsverständnis	175
9.3.3 Veränderte Schwerpunktsetzungen im sozial-emotionalen Bereich	175
9.4 Gegliedertes Schulsystem und Schullaufbahnen im Spiegel der empirischen Bildungsforschung	177
9.4.1 Perspektive der Schülerinnen und Schüler	177
9.4.2 Perspektive der Eltern	181
9.4.3 Perspektive der Lehrkräfte	182
9.5 Übergangsgestaltung als pädagogische Herausforderung	184
10. Grundlagen 3: Entwicklung und Lernen	191
10.1 Entwicklungs- und lernrelevante Theorien im Überblick	192
10.2. Entwicklungs- und Lernbereiche unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulalters	194
10.2.1 Körperliche und motorische Entwicklung	195
10.2.2 Kognitive Entwicklung	196
10.2.3 Emotionale Entwicklung	199
10.2.4 Soziale Entwicklung	201
10.2.5 Moralische Entwicklung	202
10.2.6 Entwicklung des Selbstkonzepts	203
10.3 Lernen im Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion	205
11. Pädagogische Prinzipien und Strukturelemente im Spannungsfeld des individuellen und gemeinsamen Lernens	211
11.1 Lernwelten von Grundschulkindern	213
11.2 Folgerungen für die Arbeit in der Grundschule – Pädagogische Prinzipien	215
11.2.1 Kindern die Erfahrung vermitteln, in der Schule persönlich willkommen zu sein	217
11.2.2 Kindern helfen, eine Balance zu finden zwischen der persönlichen Einmaligkeit und der Unterordnung unter die für alle geltenden Regeln	218
11.2.3 Schule als Ort aktiven Lernens erfahren: Freie Arbeit von Anfang an	219
11.2.4 Schule als Ort erfahren, an dem jedes Kind die individuell notwendige Lernzeit hat	222

11.2.5	Schule als Ort erfahren, an dem Fehler nicht entmutigen, sondern Hilfen für weiteres Lernen sind	223
11.2.6	Schule als Ort erleben, an dem man sich wohl fühlt	224
11.3	Pädagogische Strukturelemente im Anfangsunterricht	226
11.3.1	Soziale und generationale Ordnung	226
11.3.2	Miteinander Sprechen und Zuhören lernen	227
11.3.3	Vom lernenden Spielen und spielenden Lernen	228
11.3.4	Aufgaben übernehmen – zum Arbeiten finden	230
11.3.5	Zusammenfassung	231
11.4	Impulse für die Schulentwicklung	231
12.	Didaktik des Anfangsunterrichts	235
12.1	Konzeptionen des Anfangsunterrichts	235
12.1.1	Begriffsklärung	235
12.1.2	Konzeptionen	237
12.2	Didaktik – eine begriffliche Annäherung	238
12.3	Sprachbezogener Anfangsunterricht	239
12.4	Sachbezogener Anfangsunterricht	243
12.5	Mathematischer Anfangsunterricht	246
12.6	Empirische Befunde	250
12.6.1	Unterrichtsqualität und Lernerfolg	250
12.6.2	Unterrichtsbegleitende Diagnostik	253
12.7	Visionen – Anfangsunterricht der Zukunft	254
13.	»Aufgeklärte« pädagogische Leistungskultur	259
13.1	Leistung – ein anthropologischer Zusammenhang	260
13.2	Gesellschaftliches Leistungsverständnis	261
13.3	Psychologisches Leistungsverständnis und die Gütekriterien »Objektivität«, »Reliabilität«, »Validität«	262
13.4	Auf dem Weg zu einem pädagogischen Leistungsverständnis	264
13.4.1	Überlegungen zu einer Pädagogischen Diagnostik	265
13.4.2	Sachorientierter, sozialer und personenbezogener Bewertungsmaßstab	265
13.5	Konventionelle Verfahren zur Erhebung, Bewertung und Rückmeldung von Leistungen	267
13.5.1	Schriftliche und mündliche Arbeiten und Abfragen	267
13.5.2	Fremdbeobachtung	269
13.5.3	Zeugnisse	269

13.6	Leistung im Kontext individuellen und inklusiven Lernens	272
13.7	Alternative Verfahren zur Erhebung, Bewertung und Rückmeldung von Leistungen	275
13.7.1	Portfolio, Logbuch und weitere Methoden im Überblick	275
13.7.2	Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung	276
13.8	Leistungsbewertung im Vergleich	277
14.	Grundlagen 4: Schulische Profession, Professionalität und Professionalisierung	281
14.1	Studierende des Lehramts Grundschule	281
14.2	Was ist das Besondere der schulischen Profession?	283
14.3	Konzepte schulischer Professionalität	285
14.3.1	Berufsbiografischer Ansatz	286
14.3.2	Kompetenztheoretischer Ansatz	287
14.3.3	Strukturtheoretischer Ansatz	288
14.4	Konzepte schulischer Professionalisierung	290
14.4.1	Professionalisierung als Erweiterung von Wahrnehmung und Handlungsoption	291
14.4.2	Professionalisierung als zirkulärer, nicht abgeschlossener Prozess	294
14.4.3	Professionalisierung als Vermittlungsprozess	296
15.	Professionelle Grundschullehrkräfte – mehr Schein als Sein?	301
15.1	Grundschulspezifisches Anforderungsprofil	301
15.2	Zentrale Kern- und Querschnittsaufgaben im Überblick	302
15.3	Grundschullehrerin/Grundschullehrer werden und sein – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	305
15.3.1	Widersprüche und Schief lagen im Schul- und Unterrichtskontext	306
15.3.2	Widersprüche und Schief lagen im Qualifizierungskontext	307
15.4	Was machen »gute« (Grundschul-)Lehrkräfte anders?	308
15.4.1	Erfolgreiches Lernen und Leisten ermöglichen	309
15.4.2	Expertenwissen und wirksame Handlungs routinen	309
15.4.3	Berufsbiografische Verläufe, Anforderungen und Belastungsfaktoren	310
15.5	Zwischenfazit	312
15.6	Zwei Szenen zum Schluss: Oder ist da sonst noch was?	313
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	318

Online-Materialien auf der Produktseite zu diesem Buch unter www.beltz.de

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.

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 Alleinplatanen 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 Besonders 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 Adligen 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 unerkant 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

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

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 Gesetzestexte, 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.

1.3 Grundschule im Nationalsozialismus (1933–1945)

Wie aus der Geschichtsschreibung ersichtlich wird, war es keinesfalls die Grundschule, die im Mittelpunkt des nationalsozialistischen schulpolitischen Interesses stand. So belegen z. B. die Schilderungen der Hitler'schen Tischgespräche im Führerhauptquartier, dass die Grundschule hier eher als »Phase der mechanischen Eintrichterung« denn als eine – für die Instrumentalisierung nationalsozialistischer Bildungsideale – nützliche Einrichtung gesehen wurde (Picker 1983). Offenbar galt der Entwicklungsstand des Grundschulkindes für manipulative Eingriffe als noch zu unreif. Dies führte schließlich dazu, dass die Jugendlichen und damit die Sekundarstufe weitaus stärker ins Blickfeld der nationalsozialistischen Bemühungen rückten als die unteren Volksschulklassen (Steinhaus 1995, S. 133). Unabhängig hiervon wirkten einige grundlegende ideologische Gedankenführungen und Erlasse aus der nationalsozialistischen Verwaltungspraxis zumindest implizit auch auf die unteren Klassenstufen ein:

- Mit der Festschreibung der neuen Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschulen vom 10.4.1937 wurde die Volksschule zu einer »geschlossenen Einheit« verschmolzen. Dadurch versuchte die Reichsregierung, den an sie gerichteten Vorwurf abzuwenden, kein klares Konzept für die zur Realisierung nationalsozialistischer Langzeitziele bedeutsamen Volksschule zu haben. Gleichzeitig implizierte dieses Konzept das Ziel einer grundlegenden allgemeinen Bildung für das ganze deutsche Volk, womit das beharrliche Vorurteil über die Primarschulbildung als eine den höheren Bildungsgängen zuarbeitenden Vorinstanz entkräftet werden sollte. In diesem Zusammenhang stellten die Richtlinien zwei Aufgaben heraus: Zum einen hatte die Volksschule in Gemeinschaft mit den anderen Schularten und »neben den Gliederungen der Partei, dem Arbeitsdienst und dem Heer die hohe Aufgabe, die deutsche Jugend zur Volksgemeinschaft und zum vollen Einsatz für Führer und Nation zu erziehen« (Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 154). Zum anderen sollte sie »die deutsche Jugend durch Vermittlung der grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten zur Teilnahme am Arbeits- und Kulturleben unseres Volkes befähigen« (Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 155).

Durch die erstgenannte Aufgabe war der Einheitsschule der oberste Rang unter den Erziehungsinstitutionen genommen. Partei und Wehrmachtsorganisationen waren nun gleichberechtigte Bildungsmächte, während den Kirchen aller Einfluss genommen wurde. Was mit dem »vollen Einsatz für Führer und Nation« gemeint war, machten die Äußerungen des Nationalsozialistischen Lehrerbunds Sachsens in seinem »Erziehungs- und Bildungsplan für die achtklassige Volksschule« deutlich. So heißt es z. B. zum Fach »Leibeserziehung« u. a.: »Diese planmäßige Schulung des Geistes hat das Ziel, unserem Volke eine tatenfrohe und kampfbereite Jugend zu erziehen, die zu jedem Dienst für den nationalsozialistischen Staat und seinen Führern willig ist« (Flessau 1977, S. 54). Ziel des Deutschunterrichts war es, den Schülern/innen die Muttersprache und die muttersprachliche Dichtung »als lebendigen Ausdruck ihres völkischen Wesens« erfahrbar zu machen (Ottweiler 1979, S. 146).

Auch die Lieder der nationalsozialistischen Bewegung sowie Heimat-, Marsch-, Fahrten- und Soldatenlieder trugen dazu bei, Solidaritätsgefühle zu fördern, kritisches Denken abzubauen und der Idee des totalen Staates zuzuarbeiten.

- Am Verkündungstag der neuen Reichsrechtlinien von 1939 forderte Ministerialrat Strack ausdrücklich dazu auf, die Bezeichnung »Grundschule« als Zusammenfassung der vier unteren Jahrgänge künftig zu vermeiden. Diese sollten nicht als Vorstufe für andere Schulformen, sondern als organischer Bestandteil der einen Volksschule verstanden werden. Damit rückte die Erfüllung des Anspruchs der Grundschule auf ein eigenes pädagogisches Profil für die nächsten Jahrzehnte in unerreichbare Ferne.
- Die festgeschriebenen Organisationsstrukturen (Richtlinien von 1937 und Reichsrichtlinien von 1939) sowie die fachbezogenen Inhalte und Ziele lassen klar erkennen, dass sich der in Ansätzen mühevoll grundgelegte und zuvor durchaus anerkannte Eigencharakter der Grundschule im Nationalsozialismus nicht behaupten konnte. Vielmehr unterlagen diese »dem Sog der totalitär verordneten Ideologie und Staatsdoktrin« sowie dem »politisch bedingten Zwang völkischer Erziehung und volkhafter Bildung« (Rodehüser 1989, S. 392).

Aus den oben skizzierten Entwicklungen tritt deutlich hervor, dass der nationalsozialistische Staat die demokratischen Zielvorstellungen des Weimarer Schulwesens einem rücksichtslosen Wandel unterzog. Fortan ging es nicht mehr darum, den Gleichheitsgrundsatz zu respektieren, sondern um eine Gleichschaltung und Erziehung zur Tauglichkeit, Kampfbereitschaft und Angstfreiheit und insofern um die Kultivierung von Eigenschaften und Fähigkeiten, die den totalitären Staat und all seine ideologischen Auswüchse schützen und stützen sollten.²

Die Idee vom Menschen als Baustein eines sozialen Ganzen, die ihm im humanistischen Gedankengut zugebilligte »reine« und individuelle Menschenbildung und die noch in der Weimarer Zeit verankerte ungleichheitssensible staatliche Bildungstradition führen laut Erziehungskonzept des Nationalsozialismus zur Verstümmelung oder »Zerstörung der Person«. Mit grausamer Deutlichkeit kommt dieser Missbrauch im rassistischen Kontext der Judenproblematik oder auch im Umgang mit behinderten (»abartigen«) oder kranken Kindern zum Ausdruck, denen alle Rechte auf öffentliche Bildung verwehrt wurden.

2 In diesem Zusammenhang formulierte Adolf Hitler in seiner Rede an die deutsche Jugend auf dem Reichsparteitag vom 14. September 1935 den bekannten und erschreckenden Satz: »Flink wie Windhunde, zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl«.

1.4 Grundschule im zweigeteilten Deutschland (1945 bis 1990er Jahre)

Nach Kriegsende und Zusammenbruch des Nationalsozialismus im Jahr 1945 wurde Deutschland von den vier Siegermächten USA, England, Frankreich und Sowjetunion in vier Besatzungszonen aufgeteilt. Im Zusammenhang der künftigen gesellschaftspolitischen Neuorientierung Deutschlands maßten die Siegermächte dem deutschen Bildungssystem eine basale Bedeutung bei. Folglich kontrollierten und beaufsichtigten diese Mächte nicht nur die neue Regierungsbildung, sondern insbesondere auch den Wiederaufbau und die Erneuerung des deutschen Schulwesens. Während die drei erstgenannten Siegerländer im Westen Deutschlands eine Demokratisierung des Bildungswesens anstrebten, verfolgte die Sowjetunion im Osten die Etablierung kommunistisch orientierter Strukturen im Bildungsbereich.

1.4.1 Entwicklungen in Westdeutschland

Ausgangslage und Neubeginn (1945 bis 1960er Jahre)

In den Westzonen griff die Bildungsplanung nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst weitgehend auf die Errungenschaften der Jahre vor 1933 zurück. Allerdings führten die hierauf aufbauenden bildungspolitischen Entwicklungen im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse zunehmend zu der Einsicht, dass die traditionelle Grundschulbildung im Sinne der alten Heimat- und Muttersprachschule kein tragfähiges Konzept einer zukunftsweisenden Bildung darstellen kann. Diese Erkenntnis fruchtete schließlich dahingehend, dass die Grundschulbildung in diesem Zeitraum einen stetig fortschreitenden Aufschwung erfuhr:

- *Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der Bundesländer:* Die Landesverfassungen und das Grundgesetz traten in Kraft, die Länder erhielten Kulturhoheit.
- *In den 1950er Jahren traten die Volksschulrichtlinien der Länder in Kraft.* In der Folgezeit wurde an deren praktischer Umsetzung, Bewährung und Bestätigung gearbeitet. Pädagogische, methodische und didaktische Grundlagen kamen zur Entfaltung und wurden weiter ausdifferenziert.
- *Die traditionelle Grundschulkonzeption wurde einer kritischen Überprüfung unterzogen,* die schließlich in die Schulreform der ausgehenden 1960er Jahre und damit in die Umstrukturierung und Unterteilung der Volksschule in Grund- und Hauptschule mündete. Seither hat die Grundschule in Deutschland den Status einer eigenständigen Schulform.

Insgesamt betrachtet war der bildungspolitische Mainstream Westdeutschlands in der Zeit von 1945 bis Mitte der 1960er Jahre von dem Bewusstsein geprägt: »Wenn die Grundschule ihren Auftrag darin sieht, eine umfassende Förderung der körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung des Kindes anzustreben und damit die

Grundlage für alle weitere Bildung zu legen, [muss sie] das Kind in all seinen bisherigen Lebensbezügen sehen« (Neuhaus 1990, S. 37).

Dem *Sputnikschock*³ ist zu verdanken, dass die Bildung in der Bundesrepublik in den späteren 1950er Jahren eine ungeahnt große Öffentlichkeitswirksamkeit erfahren hat. In diesem Zusammenhang formulierte der deutsche Wirtschaftsminister *Ludwig Erhard* (1893–1975) im Wiederaufbaujahr 1957: »Der Bedarf an qualifizierten Fachkräften wird mehr und mehr fühlbar [...]. Überall bricht sich die Erkenntnis Bahn, dass auch in der Zukunft nicht Automaten und Elektronengehirne, sondern Köpfe das Schicksal der Menschen und Völker bestimmen werden. Diese können aber nicht produziert, sondern nur auf dem Wege einer weltweiten, umfassenden Bildung geformt werden« (Erhard 1957, zit. in Niehl 1975, S. 13). Fortan wurden der weitere gesellschaftliche Fortschritt und die Konkurrenzfähigkeit im internationalen Vergleich maßgeblich mit der Mobilisierung von »Begabungsreserven« verknüpft.

Vor allem aber war es der Ausruf der deutschen »Bildungskatastrophe« im Jahre 1964 durch *Georg Picht* (1913–1982), der öffentlichkeitswirksam darauf aufmerksam machte, dass der Bildungsbereich viel zu lange vernachlässigt worden war. Im Zuge dieses neuen Bewusstseins wurde als Minimalziel die Verdoppelung der Abiturientenzahl innerhalb der folgenden zehn Jahre postuliert. Weitere, inhaltlich anders gelagerte Reformforderungen brachten die Ende der 1960er Jahre wachsenden Studentenproteste zum Ausdruck. Zu dem oben genannten wirtschaftlichen Druck kam nun die Forderung nach dem Abbau von gesellschaftlichen Privilegien, gestützt durch die sich formierende *Frankfurter Schule* um *Theodor W. Adorno* (1903–1969), *Max Horkheimer* (1895–1973) und *Jürgen Habermas*.

Damit waren die Leitbegriffe »Emanzipation«, »Solidarität« und »Chancengleichheit« für das nächste Jahrzehnt in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Diskurses gerückt. Folglich wurde auch Bildung fortan nicht mehr nur auf der Ebene politisch-wirtschaftlicher Notwendigkeiten, sondern ebenso unter sozialen, lebensphilosophischen, psychologischen und biologischen Aspekten als wichtig erachtet. Da derartig große Ziele möglichst früh ansetzen mussten, profitierte auch die Grundschule von diesen Entwicklungen. So formulierte *Erwin Schwartz* (1916–2003) im Jahr 1966 die damals provokante Frage: »Ist die Grundschule reformbedürftig?« und löste damit weitreichende Diskussionen aus. 1969 forderte der vielbeachtete *Frankfurter Grundschulkongress* in Fortführung der Errungenschaften der Weimarer Republik erneut, »Schulen aus besonderer pädagogischer Verantwortung mit dem Ziel einer grundlegenden Bildung für alle« zu etablieren.

Diese pädagogische Verantwortung wurde gleichgesetzt mit der praxisbezogenen Forderung nach einer Verlängerung der Grundschulzeit auf mindestens sechs Jahre,

3 Im Jahr 1957 schossen sowjetische Experten eine Rakete ins Weltall. Dieses technologische Wunderwerk erschütterte und verunsicherte die USA und die US-orientierten Großmächte aufs Tiefste, was weitreichende Folgen, auch für das deutsche Bildungswesen nach sich zog.

nach kleineren Klassen, einer höheren Stundentafel, einer Reform der Lehrerausbildung sowie der Entwicklung neuer, wissenschaftsorientierter Curricula.

Chancengleichheit und Wissenschaftlichkeit – umfassende Reformpläne (1970er Jahre)

Der rasante gesellschaftliche Wandel der 1970er Jahre begünstigte eine Entwicklung der Grundschule, die hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen und pädagogischen Funktion sowie ihrer methodisch-didaktischen Ausgestaltung den Reformbestrebungen der Weimarer Republik entsprach: »Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, dass er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen. Der Strukturplan will deshalb darauf hinwirken, dass bestehende Ungleichheiten der Bildungschancen so weit wie möglich abgebaut werden« (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 30).

Entsprechend wurde neben der Grundforderung nach Differenzierung und stärkerer Individualisierung u. a. gefordert »Stützkurse für die Kinder einzurichten, die spezifische Lernschwächen erkennen lassen« (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 130).

Ausgehend von der Erkenntnis, dass alle Schulstufen in einem interaktiven Verhältnis zueinander stehen, wurde als anzustrebendes Entwicklungsziel eine gesellschaftsensible Bildungspolitik postuliert, die im Rahmen einer permanenten Reform die ständige Weiterentwicklung des gesamten Bildungswesens hin zu einem homogenen System voranbringen sollte. Die kurz darauf einsetzende, äußerst lebhaft geführte Diskussion um die Gesamtschule setzte eine umfassende Reformbewegung in Gang, die von drei grundlegenden Überzeugungen geleitet war:

- Die Kompensation sozialer Ungleichheiten hängt wesentlich von der Gestaltung der Grundschule ab.
- Der Erfolg der »neuen« Grundschulbildung ist maßgeblich auf die Formulierung neuer Bildungsziele angewiesen.
- Dieses neue pädagogische Konzept erfordert veränderte organisatorische Voraussetzungen.

Gemäß den oben erwähnten schulübergreifenden Erfordernissen erstreckten sich die Reformbemühungen nun tatsächlich vom Kindergarten bis zur Universität, und dies mit weitreichenden Folgen. Für alle Schulstufen und Schularten wurden einheitliche Leitlinien festgelegt, die der Weiterentwicklung der Grundschule wesentliche Impulse gaben. Oberstes Ziel war eine zuverlässigere Gewährleistung des Grundrechts auf Bildung für *alle* jungen Menschen, besonders jedoch für bisher benachteiligte Gruppen. *Jedem* Kind sollte die seiner individuellen Veranlagung angemessene Begabungsförderung zukommen.

Ein weiteres Kernstück der *großen Bildungsreform der 1970er Jahre* war die Reformierung der zu vermittelnden Inhalte. An die Stelle der herkömmlichen Lehrpläne sollten neue Curricula treten, die über die Orientierung am Kind und seinen Inter-

essen und Lernbedürfnissen hinausgehen und in *allen* Schulstufen das Prinzip der Wissenschaftsorientierung berücksichtigen sollten.

Die zahlreichen regionalen Grundschulkongresse in der ersten Hälfte der 1970er Jahre beförderten die oben formulierten bildungspolitischen und pädagogischen Empfehlungen und Richtlinien zur zeitgemäßen Entwicklung der Grundschule. So wurden z. B. auf dem Grundschulkongress in Baden-Württemberg im Jahr 1973 die wesentlichen Postulate und Forderungen der Grundschulreform nochmals präzisiert.

Konkret ging es konsequenterweise auch hier um den Abbau milieubedingter Hindernisse, eine allmähliche Hinführung zu einer positiven Lernhaltung, eine Förderung des wissenschaftsorientierten Denkens sowie um die Entfaltung der seelisch-schöpferischen Kräfte, insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern.

Die weitreichenden Aktivitäten des *Arbeitskreises Grundschule e.V.* führten in den folgenden Jahren dazu, dass diese Forderungen nicht im Sande verliefen. Parallel dazu eroberte sich die Grundschulpädagogik eine zunehmend bedeutsame Stellung im Wissenschaftsbetrieb (Kap. 2.3, S. 39 ff.). Allerdings brachten die gegen Ende der 1970er Jahre einsetzende Energie- und Wirtschaftskrise und die damit einhergehenden finanziellen Einschnitte im Bildungswesen auch diesen Aufschwung zum Erliegen. Diese Entwicklungen legten nahe, den eingeschlagenen wissenschaftsorientierten Grundschulkurs zu hinterfragen und sich abermals auf die (vermeintlich weniger kostenaufwändige) »kindliche Lebenswelt« zurückzubesinnen.

Zwischen Wissenschaftsorientierung und reformpädagogischer Rückbesinnung (1980er Jahre)

Kennzeichnend für die Grundschulpädagogik der 1980er Jahre war, dass die Erkenntnisse aus der sozialwissenschaftlichen Forschung anhand von Schlagworten wie »Verinselung«, »Verlust von Primärerfahrung« oder »Vereinsamung« im Kontext der »Veränderten Kindheit« (Fölling-Albers 1989) weitgehend als »kinderfeindlich« bezeichnet und rezipiert wurden. Dies galt insbesondere dem Bereich der fortschreitenden Technisierung und Rationalisierung, was zu einer zum Teil überzogen kritischen und einseitigen Haltung der Disziplin gegenüber der veränderten Lebenswelt der Kinder führte (Schorch 2007, S. 112).

Weitere Herausforderungen ergaben sich aus der Migrationspolitik: Im Schuljahr 1978/79 besuchten in der BDR insgesamt ca. 400 000 Kinder die Grund- und Hauptschule, die sich zunehmend zum Problemfeld und Brennpunkt der sozialen Integration entwickelte (Müller 1981, S. 131 f.). Die Forderungen nach einer kritischen Überprüfung des Ist-Zustandes und die Hinweise auf mögliche Gefahren und notwendige Korrekturen im Bildungsbereich der Grundschule entzündeten sich zunächst vor allem an der neu entfachten Auseinandersetzung um den Begabungsbegriff.

Mit der kritischen Hinterfragung des »Irrtums der Milieupädagogen« kamen erstmals vehemente Zweifel an der Wissenschaftsorientierung auf (Kuhn 1987, S. 30; Rodenhüser 1989, S. 731 f.). Auch die Infragestellung der Zerstückelung der kindlichen Lern- und Erfahrungswelt durch die Vermittlung kognitiver, fachwissenschaftlich klar

voneinander getrennter Inhalte führte in der »zweiten Reformwelle« ab etwa 1975 zu einer Reflexion der gesetzten, aber bislang unerfüllten Reformziele (Wittenbruch 1995, S. 35). Eine Konsequenz hieraus war die Rückbesinnung auf Altbewährtes, die neben einer Renaissance des verlorengegangenen Bildungsbegriffs zu einer Wiederbelebung des reformpädagogischen Gedankenguts führte.

Der vom *Arbeitskreis Grundschule* auf den Grundschultagen in Bielefeld und Frankfurt im Jahr 1979 erstellte Orientierungsrahmen beinhaltete schließlich zehn Punkte, die Eltern, Lehrer/innen und Bildungspolitiker an die »noch nicht erfüllten Forderungen zur Schaffung einer kinderfreundlichen Schule für *alle* Kinder« erinnern und die künftige pädagogische Qualität der Grundschule bestimmen sollten. Die damaligen Forderungen, die zugleich die Differenz zwischen dem »Ist-Zustand« und den »Soll-Erwartungen« des Frankfurter Grundschulkongresses von 1969 markierten, lauten auszugsweise (Schwarz 1970, S. 52 f.):

- Abbau der Auslese in der Grundschule durch verstärkte Fördermaßnahmen
- Verzicht auf die Selektionsfunktion durch Ziffernnoten zugunsten der verbalen Beurteilung des individuellen Lernfortschritts
- Konsequente Entrümpelung der Lehrpläne mit dem Ziel, durch Verminderung der Lerninhalte die »Grundlegung des Lernens« nicht nur im kognitiven, sondern explizit auch im emotionalen und sozialen Bereich zu gewährleisten
- Integration der Ausländerkinder in die Grundschule unter Verzicht auf »separate Beschulung«

Die Forderung nach einer »Grundschule ohne Noten« bildete die ganzen 1980er Jahre hindurch einen weiteren konsequenten Baustein im Rahmen der Bemühungen um Individualisierung, Differenzierung und sozialen Ausgleich. Einen ergänzenden Schwerpunkt bildete in diesem Zusammenhang die alte Forderung nach einer Verlängerung der Grundschulzeit auf zumindest sechs Jahre. Damit zeichnete sich auch die Grundschulentwicklung der achtziger Jahre zumindest durch das Bestreben aus, an der schrittweisen Realisierung einer »Schule für *alle* Kinder« festzuhalten.

Einen maßgeblichen Beitrag dazu leistete die »Renaissance der Reformpädagogik« mit ihren human ausgerichteten Unterrichtskonzepten, ihrer eindrücklichen Methodenvielfalt, der wieder stärkeren Beachtung des »Schullebens« und der verloren gegangenen »Ganzheitlichkeit« wichtige Reformbeiträge. Aber dennoch reichten auch diese Bemühungen nicht aus, um den Bildungsoptimismus des zurückliegenden Jahrzehnts insgesamt wieder aufleben zu lassen und der Grundschulbildung den bildungspolitischen Stellenwert zuzuweisen, der ihr ursprünglich angedacht war (Schoeck 1985, S. 51–76)⁴.

Damit scheint rückblickend auch die Disziplin Grundschulpädagogik von den allgemeinen Krisenerscheinungen der 1980er Jahre, vom »Chaos in der Erziehungswissenschaft« (Schumacher 1997) ergriffen worden zu sein. Der »offenen Lehrplanar-

4 Helmut Schoeck (1985) zählt die Fehlentwicklungen der damaligen großen Schul- und Bildungsreform zu den »zwölf Irrtümern« des Jahrhunderts.

beit«, der Rückbesinnung auf die erzieherische Funktion der Grundschule und der Suche nach ethischen Wertvorstellungen für pädagogisches Handeln standen vielfach Angriffe auf die Freiarbeit, die Kritik am Leistungsbegriff und die Attacke gegen die Wichtigerachtung des Schullebens gegenüber.

1.4.2 Entwicklungen in Ostdeutschland

Ausgangslage und Neubeginn (1945 bis 1990er Jahre)

Folgt man den einschlägigen historischen Ausführungen (Führ/Furck 1998), lässt sich die Entwicklung der Grundschule in der ehemaligen DDR zwischen Kaltem Krieg und Mauerfall anhand der folgenden sechs Schritte nachzeichnen (Wiegmann 2012, S. 121 ff.):

- (1) Nach Kriegsende konzentrierte sich die Schulpolitik in der sowjetischen Besatzungszone zunächst auf die Einführung eines zentralistisch gesteuerten horizontalen Einheitsschulsystems. Kernpunkt dieses Systems war die im Jahr 1946 eingeführte achtjährige Grundschule, die sich in gewisser Weise jedoch bald als »Mogelpackung« entpuppen sollte: Bereits im Jahr 1951 wurde in einer ministeriellen Anweisung zur Reorganisation der Ausbildung von Grundschullehrer/innen für die »unteren« Klassenstufen (1 bis 4) gesprochen. Drei Jahre später wurden die ersten Unterstufenlehrpläne veröffentlicht, was dem sowjetischen Bildungssystem entsprach.
- (2) Die Jahre zwischen 1949 und 1953 waren durch die ideologische Machtpolitik Stalins geprägt. Diese ging mit großen Leistungsanforderungen einher, die sich vor allem am volkswirtschaftlichen Vorankommen orientierten (Steigerung der Arbeitsproduktivität, Ausbildung eines qualifizierten Nachwuchses für Industrie und Landwirtschaft) und folglich kaum mit den unteren Bildungsjahrgängen vereinbar waren (Wiegmann 2012, S. 123 f.). Nachdem mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an den unangemessen hohen Zielen scheiterten und das Ziel der achten Klasse nicht erreichten, schloss sich notgedrungen ein abermaliger Kurswechsel an. In diesem Rahmen erfuhr die Unterstufe hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Wertschätzung abermals eine unverkennbare Abwertung. Diese mündete schließlich in dem Verzicht, Unterstufenlehrkräfte weiterhin auf Hochschulniveau auszubilden, was alte Standesunterschiede neu aufleben ließ.
- (3) Im Verlauf der weiteren 1950er Jahre konzentrierten sich die bildungspolitischen Aktivitäten darauf, die volkswirtschaftlich orientierte Stoffüberfrachtung und Unterrichtsweise in den Lehrplänen zurückzunehmen und den als erforderlich erachteten Wiederholungen und Übungen mehr Raum zu gewähren. Folglich gewannen *pädagogische Leitlinien* wieder an Bedeutung, womit zuvor als überholt gegoltene Schwerpunktsetzungen, wie das Eingehen auf die individuellen Erlebnisse, Erfahrungen und Emotionen der Schülerinnen und Schüler oder die Prinzipien des heimatkundlichen Unterrichts, eine Neuauflage erfuhren.

Nachteilig erwies sich in diesem Zusammenhang, dass diese am einzelnen Kind orientierten pädagogischen Maximen in den brodelnden Strudel der parteiideologischen Disziplinierungswelle gerieten, die sich ab Mitte der 1950er Jahre ausweitete. Wie harsch die diesbezüglichen Widersprüche ausgetragen wurden, belegt u. a. eine Schrift des renommierten Pädagogen-Kollektivs unter *Helmut Klein* und *Karlheinz Tomaschewsky*, wonach die Bildungsziele nicht nach pädagogischem Sachverstand, sondern »vor allem vom Staat, dem Machtinstrument der herrschenden Klasse« vorgegeben würden (Klein/Tomaschewsky 1963, S. 4f.; Wiegmann 2012, S. 131).

- (4) Bereits gegen Ende der 1950er Jahre wurde das 1946 eingeführte achtjährige Einheitsschulkonzept durch die um zwei Jahre verlängerte zehnjährige Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule abgelöst. In diesem Zuge wurden die ersten vier Schuljahre der Grundschul- bzw. Unterstufenbildung zugeordnet. Damit stellten die unteren Klassenstufen wieder einmal das »Schlusslicht« im Bildungssystem dar, mit der Folge, dass die inhaltliche Ausgestaltung der Grundschule kaum von den Reformen profitierte.
- (5) Unter dem gegen Ende der fünfziger Jahre herrschenden sozialistisch geprägten Selbstverständnis gewann das wirtschaftliche Denken abermals Oberwasser, mit der Folge, dass auch das Bildungssystem der Intensivierung der Arbeitsproduktivität in der Volkswirtschaft zuarbeiten sollte. Folgerichtig forderte die Sozialistische Einheitspartei Deutschland (SED) im Jahr 1964 die erneute Auflage eines wissenschaftsorientierten Konzepts für die Unterstufenarbeit. Die Kehrseite der Medaille war, dass die Unterstufe dadurch mit einer »Niveausteigerung« konfrontiert wurde, die von Anbeginn zum Scheitern verurteilt war, zumal die volkswirtschaftlichen Erwartungen und die kindlichen Voraussetzungen zu weit auseinander lagen.

Diese Kluft zog eine Neugestaltung der Schulgesetze und Lehrpläne nach sich, die in den ersten Schuljahren darauf abzielte, das Kind auf seinem Weg zum Schulkind zu begleiten. In diesem Zuge wurde die Unterstufe auf drei Jahre gekürzt, die vierte Klasse als vorbereitende Übergangsphase für die Mittelstufe und die sich anschließende Oberstufe eingerichtet und die Lehrerbildung entsprechend angepasst.

- (6) Zwischen den Jahren 1968 und 1989 ebte das Interesse an der Unterstufenreform wieder ab, zugunsten einer stärkeren Beachtung der Oberstufe. Während sich die Bemühungen zu deren innerer Ausgestaltung vor allem auf die Erneuerung der Lehrplanvorgaben und die Standardisierung erfolgreichen Lehrerhandelns konzentrierten, erhoffte man sich von den ersten drei Schuljahren eine einfach und rasch zu erzielende Leistungssteigerung. Diese versuchte man zwischen den 1970er und 1980er Jahren durch die zentrale Herausgabe von Praxisreihen, in denen leicht umsetzbare Rezepte zur Optimierung der alltäglichen pädagogischen Arbeit veröffentlicht wurden, zu erreichen. Zu Beginn der 1980er Jahre war es schließlich so weit, dass die Optimierung und Professionalisierung der Bildung