

**Edeltraud Röbe**

**100 Jahre Grundschule –  
100 Jahre Verantwortung für Kinder.**

**Laudatio auf eine besondere Schulart**



**Festvortrag am 20.09.2019 in Stuttgart**

**Edeltraud Röbe<sup>1</sup>**

**100 Jahre Grundschule – 100 Jahre Verantwortung für Kinder.  
Laudatio auf eine besondere Schulart<sup>2</sup>**

Sehr geehrte Frau Ministerin Dr. Eisenmann,  
sehr geehrte Damen und Herren aus der Politik und Administration,  
liebe Frau Dr. Graf, lieber Herr Bohn und Herr Straub,  
sehr verehrte Kolleginnen und Kollegen,  
liebe Gäste!

Ein Jahrhundert-Sommer! Ein Jahrhundert-Ereignis! Ein Jahrhundert-Hochwasser! – Solche Auszeichnungen lassen aufhorchen, weil sie aus einer vergleichenden Einordnung in den Strom der Zeit gewonnen sind. „Denn niemand weiß, welche Nachricht von Bedeutung ist, bevor 100 Jahre vergangen sind!“, so mahnt der Philosoph Friedrich Nietzsche (1844-1900) bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert vor übereilter Euphorie. Heute soll eine Jahrhundert-Schule (!) geehrt werden. Die Ehrung hebt jedoch nicht eine bestimmte Grundschule als ‚elitenhaft‘ aus der Schullandschaft heraus; vielmehr soll die Laudatio der Schulart ‚Grundschule‘ gewidmet sein.

Ich werde in der gebotenen Kürze das Einzigartige, das „USP“<sup>3</sup>, dieser Schulart kennzeichnen, ihren Werdegang in der Zeitgeschichte sehen und ihr Impulspotential für die anderen Schularten würdigen. Natürlich dürfen bei einem Jubiläum Glückwünsche nicht fehlen! Diese werde ich auf Entwicklungsperspektiven beziehen, damit der mit ihnen verbundene Forderungsgehalt durchklingen kann.

Mir ist bewusst, dass eine Laudatio als Redetypus nicht den besten Ruf genießt. Man sagt, Laudationes kommen schmeichlerisch, ja pathetisch daher; es würde ihnen an argumentativer Schärfe, an appellhafter Dringlichkeit und an reflexiver Distanz fehlen. Dieser vermeintlichen Schwäche versuche ich gegenzuhalten. Andererseits gilt aber auch: Eine Laudatio auf 100 Jahre Grundschule darf jenseits der Aufgeregtheiten des Moments stehen und sich von Alltagswidersprüchen weitgehend unberührt zeigen. Denn gerade deshalb kann sie erhellen, dass Fortschritt nicht nur den nach vorne drängenden Progress braucht, sondern auch einen behutsamen Regress, eben den Blick zurück, was eine Orientierung an bereits Erfahrenem und Erlebten einschließt (vgl. Rodehüser 1989, S. 38).

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Edeltraud Röbe ([roebe\\_edeltraud@web.de](mailto:roebe_edeltraud@web.de));  
Homepage: <https://www.ph-ludwigsburg.de/20772+M54a708de802.html> Link Publikationen

<sup>2</sup> Es handelt sich um die schriftliche Fassung des Festvortrags, den die Verfasserin auf Einladung des Grundschulverbands Baden-Württemberg am 20.09.2019 in Stuttgart, Hospitalhof, gehalten hat. Deshalb wird auch das Logo des Bundesgrundschulkongresses 13./14.9.2019 verwendet. Die Redeform wird im Text weitgehend beibehalten.

<sup>3</sup> USP, engl. *unique selling proposition*, ein Begriff der Marketingsprache, bezeichnet das herausragende Leistungsmerkmal eines Produkts, mit dem es sich im Wettbewerb als überlegen erweisen will.

## Teil 1

### Die Geburtsumstände der Grundschule – Das Schulwesen vor 1919

Weil sich das Neue, das Andersartige, wie vorhin erwähnt, erst über eine historische Vergewisserung erschließen lässt, werfe ich einen kurzen Blick auf das Schulwesen vor 1919:

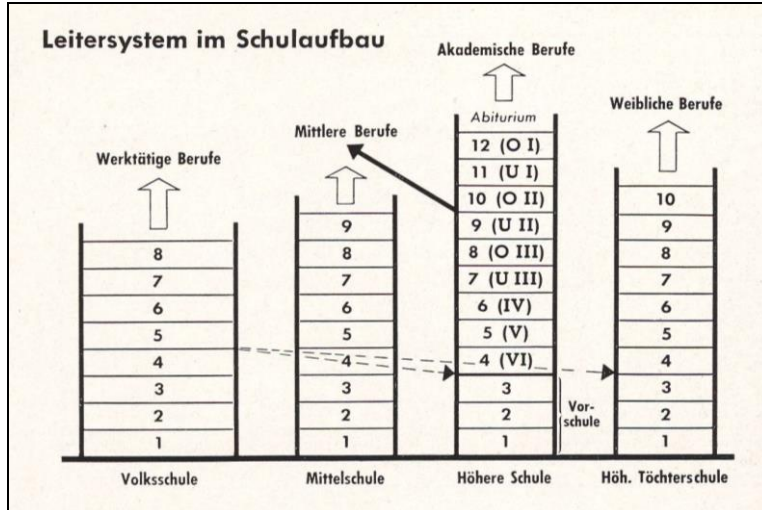


Abbildung 1: Das Leitersystem des Schulwesens vor 1919<sup>4</sup>

Das Schulwesen war damals ein unverbundenes Nebeneinander verschiedener Schularten, die vertikal wie Leitern nebeneinander existierten. Es handelte sich um ein niederes und ein höheres Schulwesen: Links im Schaubild ist das niedere Schulwesen zu erkennen: die öffentliche Volksschule bzw. Elementarschule. Diese besuchten die Kinder der Bauern, Tagelöhner und einfachen Handwerker. Sie zielte im Kern auf herrschaftskonforme Untertanenerziehung. An erster Stelle stand die religiöse Unterweisung. Dazu kamen Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang. Diese Volksschule hatte sich bis 1900 bereits bis in die letzten Winkel des Landes verbreitet.

Das höhere Schulwesen hingegen, bereits etwas ausdifferenziert, besuchte der Nachwuchs der privilegierten Stände, der wohlhabenden Bürger, der Großgrundbesitzer und des Adels. Es war vornehmlich in der Trägerschaft von Kirchen, Klöstern und freien Reichsstädten. Die Höhere Schule führte zum Abitur und über das Studium in die akademischen Berufe.

So war das Schulsystem vor 1919 ein Spiegel der ständisch gegliederten Gesellschaft, was bedeutet: Die Entfaltungsmöglichkeiten des einzelnen waren auf den Lebenskreis beschränkt, in den er zufällig hineingeboren war. Es galt das Statusrecht – und das sicherte den einen Privilegien, den anderen Rechtsminderungen, was von vielen weitgehend als naturgegeben akzeptiert war. Folgende Auffälligkeiten sollen jedoch festgehalten werden:

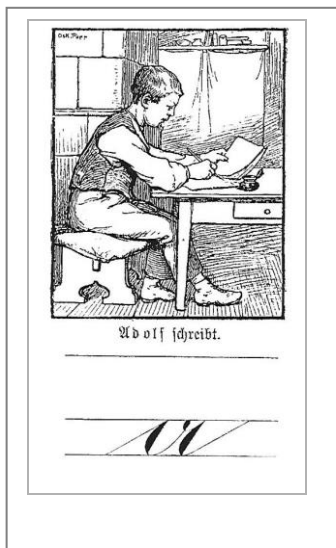
- Eine Durchlässigkeit zwischen dem niederen und höheren Schulwesen war die Ausnahme. Eine solche war zum Beispiel dann gegeben, wenn ein begabter Junge für einen geistlichen Beruf vor-

<sup>4</sup> vgl. Hilker, Franz (Hrsg.): Pädagogik im Bild. Freiburg: Herder 1956, S. 20.

- gesehen war und dann ein Schulwechsel mit der Fürsprache und Vorbereitung durch einen Pfarrer oder einen Lehrer erfolgen konnte.
- Die Gymnasien hatten ihre eigene dreijährige Vorschule; jedoch nicht zu verwechseln mit einer Vorschule im heutigen Sinne. Vor 1919 bezog sich ‚Vorschule‘ ausschließlich auf die Vorbereitungsjahre künftiger Gymnasiasten für ihre gymnasiale Schullaufbahn (es wurden zum Beispiel in der Vorschule bereits grammatikalische Grundlagen für Latein gelegt).
- Es galt die Unterrichtspflicht. Dies bedeutet: Im Gegensatz zur Schulpflicht konnte der Unterricht auf sehr unterschiedliche Weise organisiert werden. Dennoch hat sich die Beschulung der breiten Bevölkerung Ende des 19. Jahrhunderts in Folge der Aufklärung durchgesetzt. Trotz dieser gewiss positiv zu bewertenden Entwicklung kann allerdings nicht übersehen werden, dass die Schulen in Dauer, Ausstattung und Unterrichtsqualität in Stadt und Land äußerst verschieden waren.

In pädagogischer Hinsicht war das gesamte Schulwesen paramilitärisch durchwirkt. Schulzucht und Unterrichtsdisziplin bestimmten das Miteinander von Lehrer und Schüler. Die Schulhäuser in den Städten waren nach dem Bauplan von Kasernen errichtet, die Dorfschulen waren meist in der Werkstatt eines Handwerkers untergebracht, der neben seiner Handwerksarbeit auch noch die schulische Unterweisung der Kinder übernahm. Das bestimmende Prinzip war nicht die Vermittlung von Kenntnissen, sondern die strikte Gewöhnung an Ordnung, Zucht und Disziplin, begleitet von einem unerbittlichen System an Strafen und Entwürdigungen, was Katharina Rutschky in ihrer Quellensammlung später als „Schwarze Pädagogik“ bezeichnet. Diese Intention wurde perfekt gestützt durch eine engführende Frage-Antwort-Methode des Lehrers, aber auch durch das Unterrichtsmaterial und die gegebene Lebenssituation der Kinder und ihrer Familien.

Die deutsche Schrift zum Beispiel hatte die Einübung einer korrekten Körper- und Schreibhaltung zur Bedingung, damit das Schreiben der Spitzbögen, Schwellzüge, Neigungswinkel und Buchstabenverbindungen usw. (vgl. Abbildungen 2 und 3)<sup>5</sup> gelingen konnte.



← Abbildung 2:  
„Vorbildhafte“ Schreibhaltung



Abbildung 3: Deutsche Schrift →

<sup>5</sup> Abbildungen 2 und 3 sind entnommen: Sonderheft der Grundschulzeitschrift: Grundschule vor 100 Jahren. Hrsgg. v. Reinhold Schäffer. Seelze: Friedrich, o. J., S. VII u. VIII.

Die Lesetexte bezogen sich auf ‚bescheidene‘ Inhalte, die die Lebenswelt der Kinder „mit spitzen Fingern streiften“. In Wirklichkeit konzentrierten sie sich auf die Lesetechnik.

Bereits damals wurde die Silbentechnik als methodisches Mittel verwendet.

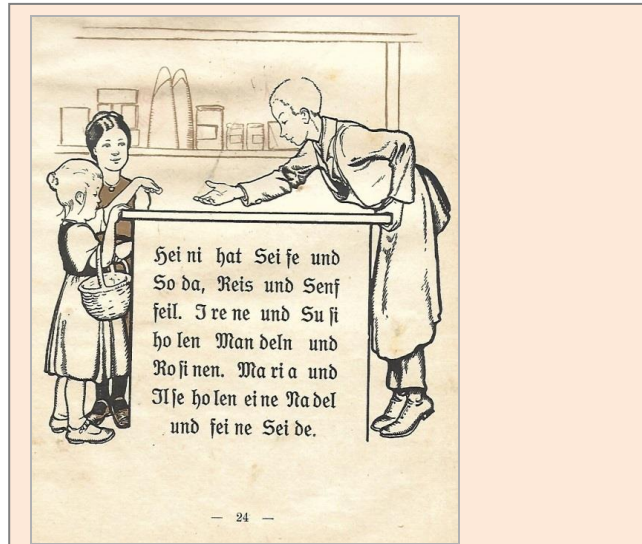


Abbildung 4: Lesetext „Einkaufen“<sup>6</sup> ⇒

Schulbesuch und unterrichtliches Lernen waren durch die weit verbreitete Kinderarbeit in den Familien der Heimarbeiter oder kleinen Landwirte bestimmt. Dies überforderte die kindlichen Kräfte und beeinträchtigte den Bildungserfolg



Abbildung 5: Familienheimarbeit<sup>7</sup> ⇒

Hinter allem ‚pädagogischen‘ Handeln stand die Überzeugung, dass die Kinder über Drill und Disziplinierung für den Unterricht gefügig gemacht werden können und müssen.

<sup>6</sup> Abbildung 4 enthalten in: Erstes Lesebuch für die Volksschule. Herausgegeben im Auftrage der Stadtschulkommission Augsburg. Bilder von Rolf Winkler. Verlag Bayer. Schulmuseum Augsburg.1913.

<sup>7</sup> Abbildung 5 enthalten in: Sonderheft der Grundschulzeitschrift: Grundschule vor 100 Jahren. Hrsgg. v. Reinhild Schäffer. Seelze: Friedrich, o. J., S. XVIII.

## Teil 2

### Die Grundschule – ein Meilenstein in der Demokratisierung des Schulwesens

Die Situation änderte sich schlagartig, als Deutschland den 1. Weltkrieg verlor und die Novemberrevolution 1918 den Waffenstillstand erzwang. Das Kaiserreich und alle überkommenen staatlichen und ständischen Ordnungen brachen zusammen. Die Volkserhebung richtete sich gegen den Ständestaat, u.a. auch gegen die besonders verhassten Vorschulen. Es gab für einige Monate ein politisches Übergewicht der Parteien und Interessenvereinigungen, die einer Veränderung der Schulorganisation im Sinne einer Einheitsschule positiv gegenüberstanden (vgl. Nave 1980), deren ideengeschichtliche Wurzeln bis ins 17. Jahrhundert zurückreichen<sup>8</sup>. Diese Bewegung war im Wesentlichen von den Lehrervereinen, Wissenschaftlern und der deutschen Sozialdemokratie getragen, wandte sich gegen das Hauslehrersystem der wohlhabenden Familien, gegen die Volksschule, die lediglich in eine gesellschaftliche Sackgasse führte, sowie gegen die Tatsache, dass die getrennten Schularten die soziale Trennung und Ungleichheit des Volkes stets aufs Neue reproduzieren würden, was die Solidarität im Keim ersticke. Nur zwischen November 1918 und dem August 1919 war es politisch möglich, einen strukturellen Eingriff in das tradierte Schulsystem vorzunehmen.

#### 1. Die Grundschule - ein schulstruktureller Eingriff in das tradierte Schulwesen

Die Abbildung 7 zeigt das sogenannte Gabelungssystem, das in der Verfassung gebenden Nationalversammlung in Weimar am 31.07.1919 mit knapper Mehrheit<sup>9</sup> beschlossen, am 11. August 1919 in der Weimarer (Reichs-) Verfassung unterzeichnet und schließlich am 14. August verkündigt wurde. ‚Es ging sozusagen Schlag auf Schlag!‘

Was lässt sich aus diesem Schaubild herauslesen?

„Das mittlere und höhere Schulwesen baut auf einer für alle gemeinsamen Grundschule auf!“, so heißt es lapidar in den Schulartikeln 145 und 146 der Weimarer Verfassung. Damit waren die ersten vier Jahre der Volksschule als „Allgemeine Grundschule“ durchgesetzt und über die Einführung der Schulpflicht gesichert.

---

<sup>8</sup> Als geistige Väter und Wegbereiter können gelten, zum Beispiel:

- Johan Amos Comenius (1592- 1670): Er forderte ein Stufensystem, das sich nach dem Alter gliedert und keine unterschiedlichen Schularten kennt. Er lehnte eine Begabtenauslese ab mit der religiös bedingten Begründung, dass vor Gott alle Menschen gleich seien.
- Marie Jean Condorcet (1743-1794), der französische Philosoph, Mathematiker und gemäßigte liberale Politiker in der französischen Revolution, propagierte ein Schulwesen, das, „die politische Gleichheit zu einer wirklichen zu machen“ sollte.
- Der Deutsche Lehrerverein (1848), aus heutiger Sicht ein Vorläufer der GEW, forderte in seiner ersten allgemeinen deutschen Lehrerversammlung eine einheitlich von Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts gegliederte, auf gemeinsamer mensch-volkstümlicher Grundlage beruhende deutsche Volksschule, die Einheitsschule.

<sup>9</sup> Jastimmen: Sozialdemokraten (Arbeiter), Zentrum (Katholiken), Deutsche Demokratische Partei, Gegenstimmen: Konservative (Großgrundbesitzer, Militär), Nationalliberale (Großbürgertum, Wirtschaftsgewinner).

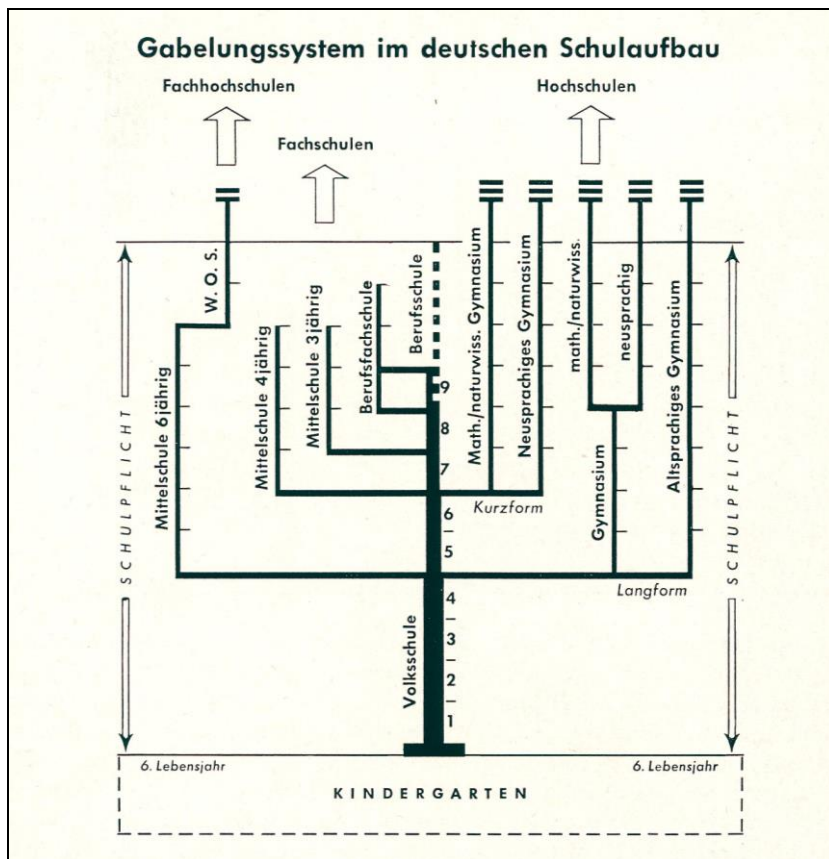


Abbildung 6: Das Gabelungssystem des Schulwesens ab 1919<sup>10</sup>

Die Forderung „Ein Volk, eine Schule!“ wurde mit nationaler Begeisterung aufgenommen. Können wir uns vorstellen, dass heute ein bildungspolitisches Ereignis öffentliche Begeisterung auslöst? Anders 1919! Es wird berichtet, dass in Hamburg Matrosen vor Freude auf der Straße getanzt und die Auflösung der verhassten Vorschulen bejubelt hätten. Für sie war es ein Sieg der jungen Demokratie, dass alle Kinder fortan in die gleiche Schule gehen werden: Kinder mit Schuhen und ohne Schuhe, Kinder mit Läusen und ohne Läuse, Kinder mit Hunger und ohne Hunger. Eine gemeinsame Schule war nun Wirklichkeit geworden, in der „auch der Aermste, eine vollständige Menschenbildung erhält“, genauso, wie es der große Bildungstheoretiker Wilhelm von Humboldt<sup>11</sup> bereits um 1800 fordert, (vgl. Humboldt in Diederich/Tenorth 2000, S. 36).

<sup>10</sup> vgl. Hilker, Franz (Hrsg.): Pädagogik im Bild. Freiburg: Herder 1956, S. 202

<sup>11</sup> Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand von Humboldt (1767-1835) war preußischer Gelehrter, Schriftsteller und Staatsmann. Als Bildungsreformer initiierte er die Neuorganisation des Bildungswesens im Geiste des Neuhumanismus, formte das nach ihm benannte humboldtsche Bildungsideal und betrieb die Gründung der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Zusammen mit seinem Bruder Alexander zählt er zu den großen, fortwirkend einflussreichen Persönlichkeiten in der deutschen Kulturgeschichte. Während Alexander der erd- und naturwissenschaftlichen Forschung neue Horizonte erschlossen hat, lagen seine Schwerpunkte in der Beschäftigung mit kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen wie der Bildungsproblematik, der Staatstheorie, der analytischen Betrachtung von Sprache, Literatur und Kunst sowie in aktiver politischer Mitgestaltung des Schul- und Universitätswesens. In seiner auf menschliche Individuen allgemein anzuwendenden Zielformel geht es um „die höchste und proportionierlichste Ausbildung aller menschlichen Kräfte zu einem Ganzen“ (nach Wikipedia vom 18.09.2019).

Aus heutiger Sicht gilt die Durchsetzung der Grundschule als „die bedeutendste bildungspolitische Tat der eben erst geborenen, ersten deutschen Republik“ (vgl. A. Flitner 2000, S. 272), die systemsprengendes Potential hatte. Denn die gemeinsame Unterrichtung aller Schüler in den Klassen eins bis vier war „ein schulstruktureller Eingriff, der die Bildungspolitik eines Staates erstmals auf das Prinzip der Gleichheit und der sozialen Gerechtigkeit verpflichtete“ (Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm 2000, S. 14).

Fast ein Jahr später, am 28. April 1920, folgte ein gesondertes Reichsgrundschulgesetz, das allerdings auch Kompromisse festschrieb, die um der Realisierung willen in der Nationalversammlung gefasst werden mussten. Diese befeuern die Schuldebatte bis heute. Dazu gehören zum Beispiel:

- Die Schuldauer der Grundschule von vier Jahren,
- die Ausgliederung behinderter Kinder,
- die Mitwirkung der Grundschule bei der Schulbahnlenkung,
- genehmigte Ausnahmen für zugelassenen Privatunterricht.

Im Rückblick auf die jüngste Reform des Elementarbereichs ab ca. 2000 muss daran erinnert werden, dass die Befürworter der Grundschule sich 1920 auch für einen sog. ‚Volkskindergarten‘ stark machten, der im Sinne des großen Pädagogen Friedrich Fröbel (1782-1852) – zusammen mit dem Betreuungs- und Erziehungsanspruch - einen Bildungsanspruch erhalten sollte. Dieser Antrag wurde in der Reichsschulkonferenz abgelehnt. Diese Ablehnung hat wesentlich dazu beigetragen, dass der Kindergarten- und Grundschulbereich im letzten Jahrhundert in der Entwicklung ihrer Lern- wie Professionskultur getrennte Wege gegangen sind und sich voneinander entfernt und entfremdet haben.

## **2. Die Grundschule steht für einen pädagogischen Aufbruch unseres Schulwesens**

Die Einführung der Grundschule 1919 war zugleich getragen von einem veränderten Zeitgeist. Die Schwelle zum 20. Jahrhundert und die wenigen goldenen Jahre zwischen dem Weltkrieg und Nazidiktatur (1933) gelten in der Zeitgeschichte als Aufbruch in die Moderne. Kunst und Kultur standen in neuer Blüte. So gehören zur Avantgarde der Moderne auch die Gründung des Bauhauses, die Übernahme von Musikrichtungen wie der des Swing, die Hebung der Volksbildung durch die Einführung von Volkshochschulen; die Hinwendung zu den unbewussten Einflüssen unseres Denkens und Handelns durch die Psychoanalyse; wir erleben an den Künstlern Kandinsky und Klee, wie sie mit einem neuen Umgang mit Form und Farben die Malerei revolutionierten – kein Zufall, dass es in diesem Jahr mehrere Ein-Jahrhundert-Jubiläen gibt. Nicht zu vergessen ist die Frauenbewegung, wobei die Gleichberechtigung in vielen Bereichen bis heute eine Herausforderung geblieben ist.

Einen wahren pädagogischen Frühling löste das 1900 erschienene Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ aus. Die schwedische Reformpädagogin Ellen Key (1879-1926) führte darin - aus heutiger Sicht - viele Strömungen der Geistes- und Sozialgeschichte zusammen, um eine neue Wahrnehmung und Achtung des Kindes einzufordern. Die Kernbotschaft lautet: Das Kind darf nicht länger als Objekt der Bearbeitung, der Einpassung in ein überholtes Gesellschaftsmodell behandelt und dafür maltrahiert werden. Das Kind soll vielmehr Zentrum anthropologischer Reflexion sein, d.h. Zentrum eines Nachdenkens darüber, was das Kind für ein Wesen sei und wie es denn lernen und leben solle, um sich als vollwertiger Mensch entwickeln zu können.



Dieses Ansinnen kam einer ‚kopernikanischen Wende‘ gleich, was bedeutet: „*Wie durch Kopernikus‘ Entdeckung der Mensch und seine Erde aus dem Zentrum der Weltvorstellungen herausgefallen seien, so müsse auch im Erziehungsverhältnis der erwachsene Mensch oder die Gesellschaft der Erwachsenen aufhören, sich als den Mittelpunkt des sozialen Geschehens und als Herrscher über die Lebens- und Gesellschaftsformen zu verstehen*“ (Flitner 1992, S. 30).

Somit ist grundschulpädagogisches Denken von Anfang ein Über-sich-hinaus-Denken, ein Denken in den Zeithorizont hinein, ein Denken, das zukunftsbezogen ist. Dies besagt, dass pädagogisches Handeln nicht nur in seiner Stimmigkeit mit dem gegenwärtigen Moment, dem Hier und Jetzt gesehen und verantwortet werden darf, sondern auch in seinen Wirkungen in der Zukunft (vgl. Jonas 1986)<sup>12</sup> oder modern gesprochen: Es geht um eine nachhaltige Entwicklung, Erziehung und Bildung.

## **2.1 Die Leitsterne des Grundschulkonzepts**

- Die Grundschule wagt einen gemeinsamen Bildungsausgang für alle Kinder aller Begabungsqualitäten und Gesellschaftsklassen. „Es ist normal, verschieden zu sein!“, so klingt das Credo der Grundschule heute. Damit ist die Grundschule die einzige flächendeckende Gesamtschule.
- Die Grundschule wird Ort grundlegender, allseitiger Bildung bestimmt. Unter Rückbezug auf die reformpädagogische Bewegung (ca. 1880-1933) und deren neuartige Schulkonzepte und Schulmodelle (z.B. Maria Montessori, Peter Petersen, Celestin Freinet, Rudolf Steiner) geht es ihr nicht nur um die Vermittlung von Kulturtechniken, sondern um das Wecken und Fördern der geistigen, sprachlichen, seelischen, körperlichen und sozialen Kräfte, kurz: um die Förderung aller kindlichen Potentiale und Begabungsrichtungen.
- Die Grundschule will mehr sein als Unterricht. Sie versteht sich als Lebensstätte des Kindes, als ein Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler nicht nur Können erwerben, sondern dieses auch handelnd erproben, anwenden und als sinnhaft erleben dürfen.
- Die Grundschule teilt mit der reformpädagogischen Bewegung die Achtung vor der Individualität des Kindes, die Förderung seines aktiven Lernens und Leistens, was Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung als selbstverständlich voraussetzt.

## **2.2. Ein neuer Unterricht für die Grundschule**

Sie können sich wahrscheinlich vorstellen, dass die Einführung der Grundschule auf jenes Schul- und Unterrichtsverständnis traf, das ich im vorigen Punkt kurz gekennzeichnet habe. Die neue Schulart Grundschule tritt jedoch mit einem neuen Unterrichtskonzept an:

---

<sup>12</sup> „Beim Thema Verantwortung geht es [...] zunächst darum, was vor der Antwort steht: Das Ernstnehmen der Fragen und Unsicherheiten, das Suchen nach Wegen, die zu Antworten führen, das Probieren und das Fehler machen dürfen. Deshalb gehört zum Nachdenken über Verantwortung die gemeinsame Verständigung darüber, für wen und für was ich als Pädagoge verantwortlich bin und vor wem ich verantworten will, was ich tue“ (Bastian, Johannes: Verantwortung – Pädagogik zwischen Freiheit und Verbindlichkeit. In: Pädagogik 4 (1995), Heft 7/8, S. 9).

### 2.2.1 ‚Vom Kinde aus‘ – das Leitmotiv der Grundschule

Das Grundschulkonzept geht davon aus, dass das Kind zu der es umgebenden Kultur in einem Spannungsverhältnis steht. Deshalb kommt der Schule die Aufgabe zu, diesen Prozess des Hineinwachsendens in die Kultur und die Auseinandersetzung mit ihr anzuregen und zu unterstützen (Weise 1928, S. 385). Die Formel ‚vom Kinde aus‘ bringt die Wendung zum Kind zum Ausdruck. Das verständnisvolle Verhältnis zwischen Kind und Lehrer wird zur grundlegenden Bedingung von Unterricht und Erziehung. Der Pädagoge und Philosoph Herman Nohl<sup>13</sup> formulierte es so:

*„In dieser Einstellung auf das subjektive Leben liegt das pädagogische Kriterium. Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muss sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: „Welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche Mittel hat das Kind, um sie zu bewältigen... Der Lehrer ist verantwortlich für das Subjekt“ (vgl. Nohl 1949, S. 127).*

Eine solch konsequente Parteinahme für die Kinder revolutioniert geradezu die Unterrichtsarbeit:

- Sie nimmt die Aktivitätsformen der Kinder (reden, gegen reden, untersuchen, zeichnen, ausschneiden, zählen, messen, formen, singen, tanzen usw.) auf, nimmt sie über die Unterrichtsthemen in eine ‚allseitige Schulung‘, was zu einem erfahrungsgesättigtem Wissen führen und die kindliche Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft in mehrfacher Weise steigern soll (vgl. *Arbeitsunterricht*).
- Der Unterricht wählt seine Themen aus der „räumlichen und geistigen Kinderheimat“, weil zwischen dem Kind und den wirklichen Gegenständen, den Liedern und sittlichen Werten eine psychische Nähe eine Lebensnähe besteht, so können die Kinder aktives Wissen und Erkennen, methodisches Sehen, Sachlichkeit und Teilhabe an den Schätzen der Kultur erwerben. Zugleich soll das Lernen erlebnisgebunden, produktiv, selbsttätig sein und vielfältige Formen des Ausdrucks praktizieren (vgl. *heimatkundlicher Anschauungsunterricht*).
- Ein zeitgemäßer Grundschulunterricht nimmt auch solche Unterrichtsthemen situativ und flexibel auf, die ungeplant in den Interessenshorizont der Kinder treten (vgl. *Gelegenheitsunterricht*). Zumindest in den ersten beiden Schuljahren wurden auch die Fächergrenzen aufgegeben (vgl. *Gesamttunterricht*); für die dritten und vierten Klassen wurde eine organische, fächerübergreifende Ver-

---

<sup>13</sup> Herman Nohl (1879 - 1960) war ein deutscher Philosoph und Pädagoge. Einen maßgeblichen Wendepunkt im Leben von Herman Nohl stellte der Erste Weltkrieg dar. Die Konsequenzen aus dem Krieg sowie seine Beschäftigung mit der Jugendbewegung und dem Volkshochschulwesen veranlassten ihn, sich der Pädagogik zu widmen. Er wurde in der Folge zu einem der bekanntesten Vertreter der Reformpädagogik und Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Nohl arbeitete an der Etablierung der Pädagogik als eigenständiger Wissenschaft und der Begründung der Sozialpädagogik. Im Jahre 1937 wurde er aus dem Dienst entlassen, nahm aber 1945 seine Tätigkeit wieder auf. Nohl war Professor für Pädagogik an der Universität Göttingen, Mitherausgeber der Zeitschrift *Die Erziehung* sowie Gründer und Herausgeber der Zeitschrift *Die Sammlung*. Er verfasste mehrere Werke zur Ästhetik, zur pädagogischen Anthropologie und zur Pädagogik, wobei *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* als sein pädagogisches Hauptwerk gilt. (nach Wikipedia vom 19.09.2019).

bindung gesucht, um einerseits eine zielbewusste Sachauseinandersetzung zu sichern und andererseits das Unterrichtsthema zugleich unter möglichst vielen Perspektiven zu be- und verarbeiten.

Wie könnte dann in den dreißiger Jahren das Unterrichtsthema „Einkaufen“ unter diesem neu gesetzten Anspruch aussehen? Folgende Abbildungen<sup>14</sup> zeigen, wie der neue, kindgemäße Unterricht das Lernen und Arbeiten der Kinder verändert.



Abbildung 7: Nachgebauter Gemischtwarenladen aus „home made material“ nach genauer Sachbetrachtung.

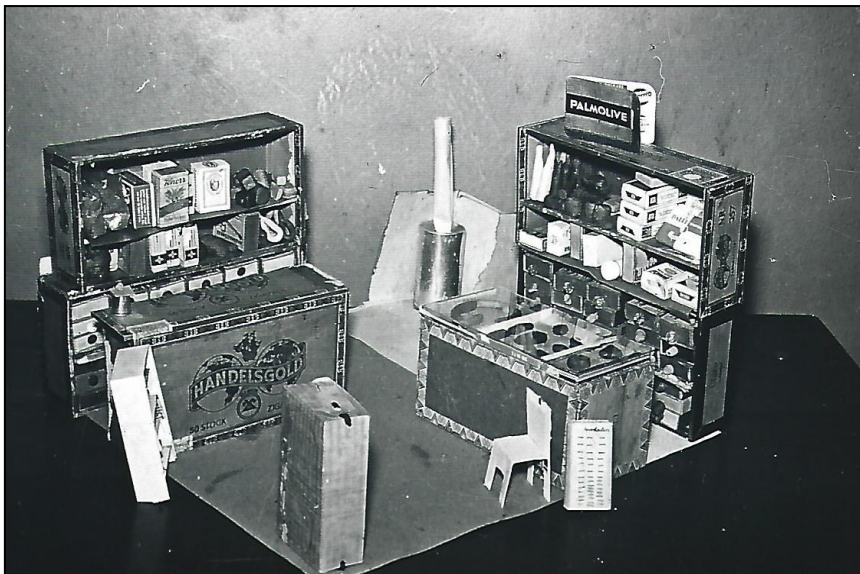


Abbildung 8: Dieser nachgebaute Gemischtwarenladen verfügt bereits über mehrere Einrichtungsgegenstände.

<sup>14</sup> Die Abbildungen (7 bis 13) zeigen Schülerarbeiten aus den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, die im Sinne des Grundschulkonzepts der Weimarer Zeit entstanden sind. Sie befinden sich im Nachlass von Prof. Ilse Lichtenstein-Rother (1917-1991); die zu profilierten Pädagogen/innen zählt, die zur reflektierten Reaktualisierung und Weiterentwicklung reformpädagogisch orientierter Unterrichtsarbeit nach dem zweiten Weltkrieg einen wesentlichen Beitrag geleistet haben.



Abbildung 9: Übertragung der Ladeneinrichtung und des Wareninhalts in eine zweidimensionale Sachzeichnung.

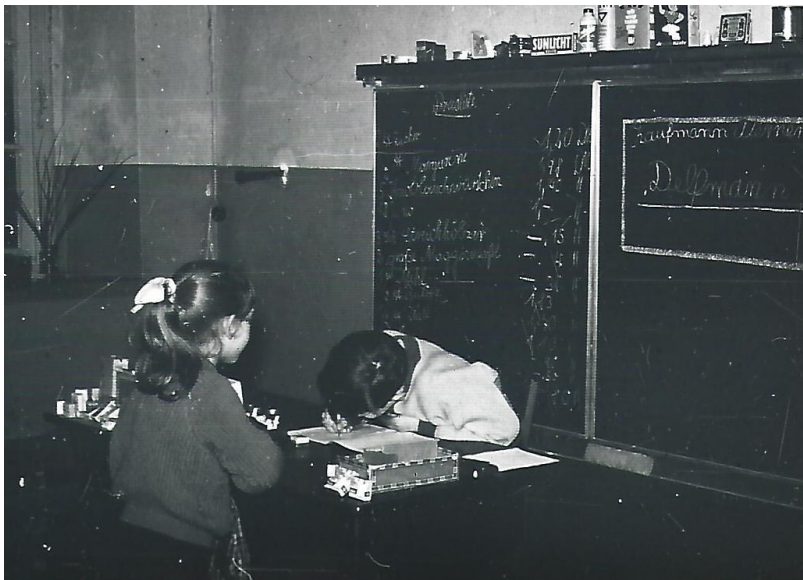


Abbildung 10: Verkaufsgespräch mit Rechnungserstellung.

Mutters Einkaufszettel	Frau Vöcker, Rechmitttel
1 Brot	1 Brot 1,10 DM
1 kg Mehl	1 kg Mehl 3,80 DM
1 kg Zucker	1 kg Zucker 60 DM
1 Dose	1 Dose 1,20 DM
1 Tüte	1 Tüte 45 DM
1 Stück Life	1 Life 40 DM
1 Schokolade	1 Schokolade 1,20 DM
12 Juno	12 Juno 1,- DM
	<u>6,33</u>

Abbildung 11: Gegenüberstellung von Einkaufszettel und Rechnung der Verkäuferin.

Wir spielen Kaufmann.  
 Guten Tag, Herr Karklern!  
 Guten Tag, Frau Ulrike!  
 Ich möchte ein Pfund Zucker und  
 ein Brot haben.  
 Das Brot ist garnut frisch und hier  
 ist Zucker.  
 Möchtest du noch mehr?  
 Nein, danke!  
 Das kostet 1,10 DM und 0,60 DM  
 das sind 1,70 DM,  
 Das sind 2 DM, bitte.  
 Du bekommst 0,40 DM wieder.  
 Auf Wiedersehen, Herr Karklern!  
 Auf Wiedersehen, Frau Ulrike!



Abbildung 12: Entwurf bzw. Dokumentation eines freundlich geführten Verkaufsgesprächs.

Abbildung 13: Der „Wunschladen“ der Zukunft enthält bereits ein opulentes Warenangebot.

Obige Beispiele gewähren einen kleinen Einblick in eine kind- und sachorientierte Unterrichtsarbeit. Sie scheinen jenes Diktum in konkretes Lehrerhandeln zu übersetzen, das dem Reformpädagogen Johannes Kühnel (1869-1928) zugeschrieben wird:

*„Die Grundschule soll Kinderschule sein, nicht indem sie das Spielleben der Kleinkinderschulen und Kindergärten übernimmt, sondern indem sie ihre Schüler auch da Kinder sein lässt, wo sie ihnen ernste Arbeit abfordern muss“ (Kühnel 1913<sup>5</sup>, S. 158).*

Nun interessierten sich die Lehrkräfte für die kindlichen Ausdrucksweisen, Entwicklungszustände, für die Welt des kindlichen Spiels und der freien Betätigungen. Aufschlussreich bis heute sind die damals entstandenen Studien zu kindlichen Sprachäußerungen, Kinderzeichnungen, sprachlichen Erfindungen, die die Hinwendung der damaligen Lehrkräfte zu den Kindern dokumentieren. Wir ahnen die neue Unterrichtsqualität über zeitgenössische Dokumente:

## 2.2.2 Zum Verhältnis von Erziehung und Unterricht in einer demokratie- und kindgemäßen Schule

Der Pädagoge Martin Weise (1891-1952) sah im Verhältnis von Unterricht und Erziehung die ‚conditio sine qua non‘ einer demokratiegemäßen Schule. Er formulierte seine Überzeugung unmissverständlich und leidenschaftlich. Deshalb folgt ein relativ langes Zitat, das bis heute nichts an Aktualität verloren hat:

*„Die Schule, die wir uns jetzt zu überwinden anschicken, bot in ihrem Unterricht allen Kindern denselben Stoff, zwang alle nach demselben Ziele, richtete alle mit demselben Maße. In dem Geiste aber, der hinter allem stand, konnte sie nicht individualistischer sein. Ein fortgesetztes Wettrennen um den schönsten Aufsatz, das beste Diktat, die schnellste Rechenlösung, den ersten Platz, die beste Zensur, hat sie unaufhörlich angestachelt. Ein übersteigter Ehrgeiz, den anderen zu übertreffen, selbst am besten abzuschneiden, sich an die erste Stelle zu setzen, war die Haupttriebfeder in unserer Schule, und Neid und Schadenfreude begleiteten den Schüler nur allzu oft aus der Schule hinaus.*

*So hat unsere Schule dort nivelliert, wo individuelles Wachstum nötig war, im Unterricht, und dort auseinander und gegeneinander erzogen, wo Brüderlichkeit und Helferwillen hätten persönliche Verschiedenheiten überbrücken sollen: im Geiste, der alle Arbeit trug. Soll die gemeinsame Schule einen tiefer liegenden kulturellen Zweck erfüllen, dann muss sie dieses Verhältnis umkehren:*

*Im Unterricht wird sie stärker individualisieren, Freiheit gewähren, die Masse auflockern müssen, damit der werdende Mensch seiner Richtung und Kraft nach zum Ziele gelangt. In dem Geiste aber, der das Ganze durchweht, muss sie den Willen zum Dienen, Helfen, Rücksichtnehmen erziehen, Gemeinschaftsschule im vornehmsten Sinne des Wortes werden [...] Dort, wo die Kinder aller sozialen Schichten beieinander sind, in der Grundschule, ist dies besonders dringend, aber auch besonders schwer. Erziehen ist immer schwerer als unterrichten, Gesinnung veredeln erfolgsunsicherer als den Verstand schärfen“ (Weise 1928, S. 73).*

Es gibt keine belastbaren Daten, inwieweit es gelungen war, das neue Unterrichtsverständnis in die damalige Unterrichtspraxis zu implementieren. Im Rückblick jedoch stellt W. Wittenbruch (1997) fest: „Dass der Widerstand gegen die ungeliebte Schulform zwischen 1920 bis 1933 abnahm, ist dem Engagement der Lehrerschaft zu verdanken, die durch eine verantwortliche Arbeit, in die reformpädagogische Impulse aufgenommen wurden, die deutsche Öffentlichkeit überzeugte“ (S. 4).

### **3. Ideologisierung und Abwertung der Grundschule in der NS Zeit**

„Kindern das Abc beizubringen sei ja wirklich kein Kunststück“ –befand Adolf Hitler geringschätzig in seinen „Tischgesprächen“. „Er könne sich auch immer wieder darüber ärgern, dass man ... den künftigen Volksschullehrern eine Unmenge Zeugs einzutrichtern suche, obwohl sie den Kindern hernach doch nur die Anfangsgründe des Rechnens, Lesens und Schreibens beizubringen hätten“ (zitiert nach Picker 1976, S. 396 und S. 218) – eine Meinung, deren Saat aufgegangen ist und die heute noch nicht gänzlich überwunden scheint.

Die Lehrer wie die Grundschule hatten im Nationalsozialismus ein geringes Ansehen. Die „Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule“ (1937) degradierten geradezu die Grundschule<sup>15</sup>. Sie sollte neben der Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten zur Er-

---

<sup>15</sup> Ein unfähiger Reichserziehungsminister, ständige Kontroversen zwischen staatlichen und Parteiinstanzen und schließlich der Krieg verhinderten allerdings eine ‚reichseinheitliche‘ Ideologisierung, aber auch jegliche konzeptionelle Weiterentwicklung der Grundschule (vgl. Sandfuchs 2000, S. 39-40).

ziehung zur Volksgemeinschaft und zum vollen Einsatz für Führer und Nation beitragen. Der Nationalsozialismus setzte auf die Gleichschaltung der jungen Generation durch die außerschulischen Erziehungsmächte wie z.B. die HJ, die bereits das Grundschulalter erfasste. Dennoch hielten Praktiken des Nationalsozialismus (zum Beispiel die Fahnen, die Geste ‚Der Deutsche Gruß‘, die Propagandareden, Bilder, die offensive Werbung für die Hitlerjugend, NS-ideologische Lese- und Schreibinhalte) Einzug in den Schulalltag, ohne dass die Kinder den Zusammenhang verstehen konnten.

### Teil 3

#### **Die Grundschule wird in den siebziger Jahren Teil einer umfassenden Reform des Bildungssystems**

In der Nachkriegszeit knüpfte die Grundschule an die Richtlinien der zwanziger Jahre an. Im Windschatten der gewaltigen Wiederaufbauarbeit nach dem verursachten und verlorenen 2. Weltkrieg regte sich bald massive Kritik am Bildungssystem der Nachkriegszeit. Dazu kam eine eruptive Modernisierung der Gesellschaft mit einer massiven Veränderung der Arbeits- und Lebensstrukturen, einem Aufschwung der Dienstleistungsberufe sowie einem steigenden Lebensstandard breiter Bevölkerungsschichten. Zugleich gibt es beträchtliche Einkommensunterschiede, was vor 50 Jahren vor allem die Gastarbeiter und ihre Familien zu Betroffenen machte. Es entfaltete sich eine enorme Reformdynamik auf unterschiedlichen Ebenen, die wir jedoch miteinander verschränkt sehen sollten:

##### **1. Öffentliche Kritik am Notstand der Grundschule und Appelle an die politische Verantwortung**

Wie nie zuvor wurde die öffentliche Aufmerksamkeit für die Grundschulen mobilisiert:

- Die öffentlichen Ausgaben für die Kinder von 5 bis 10 Jahren betragen gerade Mal ein Drittel der Mittel, die für die schulische Bildung der 15- bis 19jährigen angesetzt wurden. Die Folge waren die höchsten Klassenfrequenzen, die niedrigsten Stundenzahlen, der kleinste Lernmittelaufwand, die wenigsten Lehrer im Vergleich zu anderen Schulstufen. Öffentlichkeitswirksam wurden die Defizite von der Journalistin Luc Jochimsen beschrieben<sup>16</sup>. Es soll heute an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass die erhobenen Klagen um zu wenig Geld für Bildung in der Grundschule bis heute nicht verstummt sind. Gerade vor wenigen Tagen wurden sie im OECD-Bericht: „Bildung auf einen Blick 2019“ reformuliert: „Deutschland verwendet zu wenig Geld für die Grundschulen!“

Das schlagende Argument ist bis heute ungebrochen aktuell: Die Benachteiligung aller Kinder erfolgt in der Phase ihrer besonderer Lernfähigkeit, was ein sehr verkürztes Bürgerrecht auf Bildung bedeutet: „Der gegenwärtige Zustand jedenfalls ist nicht mehr zu verschleiern durch pädagogische Sprüche, nach denen die Kinder der Grundschule „in der Atemluft des Friedens und der Freude zu sich selber finden sollen“ (vgl. Erwin Schwartz 1969, S. 5). Diese Benachteiligung von Kindern stehe im eklatanten Widerspruch zu einer Gesellschaft, die sich um „Demokratisierung“ und „Gleichheit der Bildungschancen“ bemühen will.

---

<sup>16</sup> In: Jochimsen, Luc (1971): Hinterhöfe der Nation – Die deutsche Grundschulmisere. Reinbek bei Hamburg: rororo.

Die Vorwürfe konnten sich auf evidenzbasierte erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Untersuchungen beziehen, die durch deren empirische Wende und die Erstarkung der kritisch-konstruktiven Position möglich geworden war.<sup>17</sup>

- Der Unterricht der Grundschule hatte mit einer enormen pädagogischen Schrumpfung zu kämpfen. Er musste den hohen pädagogischen Anspruch der Gründerjahre aufgeben. Die hohen Klassenstärken bis zu 60 Kindern und mehr machten einen erlebnishaften und handlungsbezogenen Unterricht sowie selbsttätiges und individuelles Tun kaum mehr möglich. Auch bedurfte die Kindorientierung einer zeitgerechten Auslegung in einer sich massiv verändernden Lebenswelt.

## 2. Strukturelle Veränderung: Die Grundschule wird zum Primarbereich<sup>18</sup>

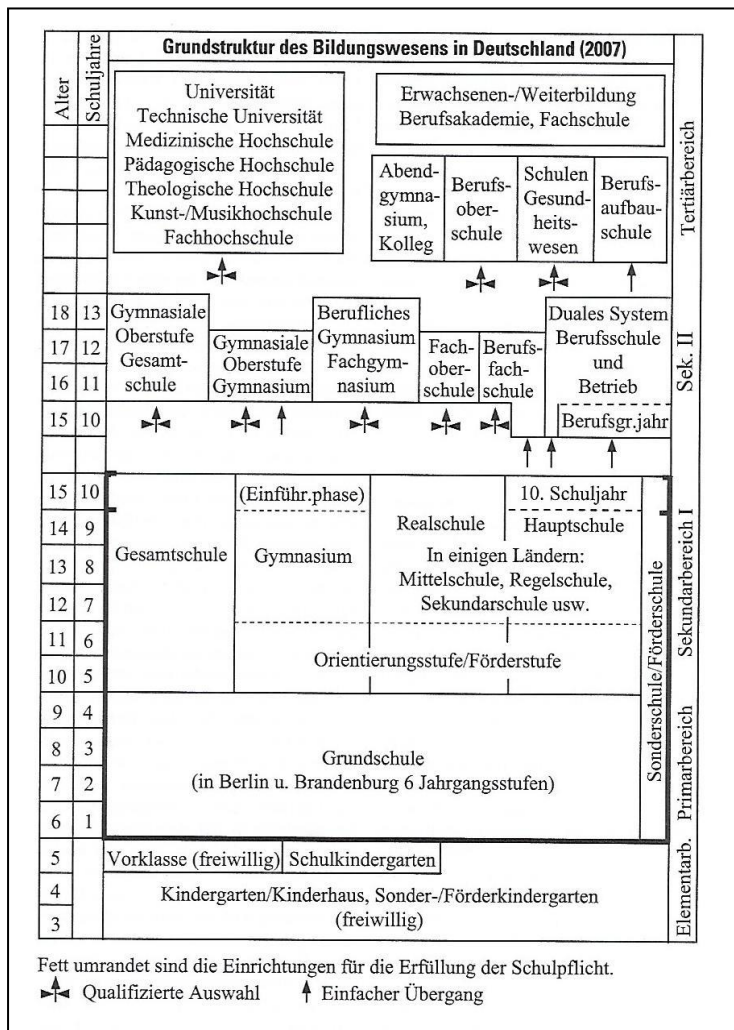


Abbildung 14: Der strukturelle Umbau des Bildungswesens seit den siebziger Jahren

<sup>17</sup> Vgl. z.B. Georg Picht (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe; Ralf Dahrendorf (1969): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten; Helge Pross (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. In diese Kritik floss 1973 eine OECD (Organization for Economic Cooperation and Development)-Studie ein, die erstmals im internationalen Vergleich feststellte, dass die westdeutschen Bildungsausgaben im Brutto-Sozialprodukt anteilig hinter der Türkei lagen; die Niederlande, Finnland und Dänemark nahmen bereits damals die Spitzenposition ein.

<sup>18</sup> Vgl. Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2004/1995): Wörterbuch Pädagogik. München: dtv., S. 165.



Wie die Abbildung 14 zeigt, bezogen sich in den siebziger Jahren im Unterschied zu den zwanziger Jahren die Reformbestrebungen auf das ganze Bildungssystem. Der Grundschulbereich ist nun Teil einer umfassenden Bildungsreform, die sich vom Kindergarten bis zur Universität erstreckte<sup>19</sup>, also kein Alleingang der Grundschule.

Das Bildungssystem folgt einer Stufengliederung, in der die Grundschule zum Primarbereich wurde und die Schularten darin ‚aufgehoben‘ wurden. Die Primarstufe schließt an den Elementarbereich an; die Sekundarstufen 1 und 2 folgen.

### **2.1 Die Bildungsstufen und –bereiche sind durch gemeinsame Elemente verbunden**

Die unterschiedlichen Bildungsstufen und -bereiche stehen durch gemeinsame Elemente bzw. Leitideen in einem inneren, strukturellen Zusammenhang. Die Lernprozesse sollen so beginnen, dass sie in ihrer grundlegenden Richtung und Qualität im Bildungsverlauf nicht mehr geändert werden müssen. Zu den wesentlichen Elementen zählen:

- Wissenschaftsbestimmtes Lernen: Es will bedeuten, dass die Bildungsgegenstände aus Natur, Technik, Sprache, Politik, Religion, Kunst usw. in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die jeweiligen Bezugswissenschaften erkannt und entsprechend wissenschaftlich redlich vermittelt werden. Das bedeutete nicht, dass der Unterricht auf wissenschaftliche Tätigkeit oder auf Forschung abzielen sollte (vgl. Strukturplan 1973, S. 33) „Der Sachunterricht (zum Beispiel) sollte sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftlich-technische Inhalte und Verfahren berücksichtigen. Anfänge der modernen Mathematik und eine erste Fremdsprache sollten Eingang in den Unterricht finden, . Es werden die Fächer und fachspezifische Aufgaben betont.
- Lernen des Lernens: Dies ist eine Konsequenz aus der Wissenschaftsbestimmtheit des Lernens und meint die Fähigkeit, immer wieder neu und weiter zu lernen, jedoch auf einem höherem Anspruchsniveau (vgl. Strukturplan 1973, S. 33f.). Reproduktion, Reorganisation, Transfer, Problemlösendes Denken).
- Lernen und Leisten gilt als unauflöslicher Zusammenhang. Der gesellschaftliche Wettbewerb darf jedoch nicht auf den Bildungsprozess der Kinder übertragen werden darf. Die Leistungsforderungen in der Grundschule stehen vielmehr unter dem pädagogischen Prinzip der individuellen Förderung (vgl. Strukturplan 1973, S. 35) und ein früher Ausgleich von Chancenungleichheit.

### **2.2 Auch das Bildungswesen sollte mehr Demokratie wagen**

Die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts sollte mit einer „stärkeren Pädagogisierung der Schule“ „Hand in Hand“ gehen (Strukturplan 1973, S. 37). Dazu zählen vor allem eine gemeinsame pädagogische Grundlinie im Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie die Einführung partizipativer Formen der

---

<sup>19</sup> Eine weitere Differenz zur Reform in den zwanziger Jahren besteht darin, dass aufgrund der anders gearteten föderalistischen Struktur der Bundesrepublik keine bundeseinheitliche Gesetzgebung zur organisatorischen Umgestaltung der Grundschule führte. (vgl. Neuhaus-Siemon 1991, S. 23).

Mitbestimmung auf Schülerseite. Das Gesellschafts- wie das Bildungssystem sollte mehr „Demokratie wagen“, so der damalige Bundeskanzler Willy Brandt (1969-1974). Die zentralen Aussagen der Verfassung zur Unverletzlichkeit der Würde der Person und der freien Entfaltung der Persönlichkeit sollten den Charakter eines umfassenden Kriteriums für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit werden. Freiheit und Verantwortung, Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit sowie Achtung vor jedem anderen als Bedingung für Mitmenschlichkeit und Sozialkompetenz. Die Aufgabe der Erziehung liegt im Aufbau und Bereitschaft und Fähigkeit zu einsichtigem, wertorientierten, verantwortlichem Handeln.

Das pädagogisch Entscheidende war und ist aus heutiger Sicht: Erziehung in der Schule und demokratischer Rechtsstaat werden als gleichsinnig verstanden. Erziehungsziele sind im demokratischen Verfassungsstaat sozusagen die „andere Seite“ der juristischen Grundprinzipien, auf denen er beruht, nämlich Menschenwürde und Pluralismus, Persönlichkeitsentfaltung und Verantwortungsgefühl, Offenheit und Toleranz, demokratischer Minderheitenschutz und Achtung des Rechts, Völkerverständigung beziehungsweise Offenheit nach außen. Ihre Eigenart liegt nicht so sehr in einer juristischen Geltung und Einklagbarkeit als vielmehr in ihrer glaubwürdigen erzieherischen Vermittlung (vgl. Häberle in Lichtenstein-Rother/Röbe 2005, S. 92).

### **2.3 Das Lehramt Grundschule wird eigenständiger, akademischer Studiengang**

Das Lehramt Grundschule wird als akademischer Studiengang mit Konzentration auf die Erziehung und Bildung der Fünf-bis Zehnjährigen konzipiert. Es werden Lehrstühle bzw. Professuren für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik geschaffen.

Der neu errichtete Studiengang Lehramt Grundschule (mit voller Integration in die Universität oder als voll ausgebaute wissenschaftliche Hochschule wie in Baden-Württemberg) sollte einem vollen wissenschaftlichen Anspruch – gleichrangig zu den anderen universitären Disziplinen – genügen und eine Verbindung von Theorie und Praxis leisten. Es sollten damit korrespondierende Ausbildungselemente entwickelt werden, die sowohl der Praxisdienlichkeit als auch wissenschaftlichen Standards entsprechen. Die neue Disziplin sollte ihre Arbeit über Forschung fundieren und zugleich sich dem wissenschaftlichen Diskurs und der Kooperation auf nationaler und internationaler Ebene öffnen.

Mit diesem Schritt zum Stufenlehrer wurde die alte, seminaristische und handwerklich geprägte Ausbildung zum Volksschullehrer abgelöst. Aus heutiger Sicht wurde der Grundschulpädagogik ein besonderes Wächteramt zugesprochen: Ihr obliegt nicht nur die Ausbildung für eine engagierte Schulpraxis, sondern auch eine reflexive, kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen, bildungspolitischen Setzungen, schulischen Entwicklungen und aktuellen Herausforderungen, die sich heute auf eine ausdifferenzierte Forschung, gerade im fachdidaktischen und kindheitspädagogischen Bereich stützen kann.

### **2.4 Gründung eines Netzwerkes zur Reform der Grundschule**

Aus der Überzeugung, dass eine Schulreform kein einmaliger Akt von Veränderungen sein kann, sondern Reformprozesse „rolling“, eben nicht abschließbar sind, haben für die Grundschule verantwortli-

che Experten Vorkehrungen getroffen und folgende Maßnahmen auf den Weg gebracht:

- Ein bundesweiter Zusammenschluss von reformorientierten Menschen zu einem „Arbeitskreis Grundschule e.V. bzw. dem Grundschulverband“
- Das Knüpfen eines Netzwerks aus zahlreichen Kontakten quer durch die Bundesrepublik zu Personen der Schulpraxis, Wissenschaft, Politik und Verwaltung
- Die Förderung von reformorientierten Arbeiten bzw. Projekten
- Eine Bereicherung des pädagogischen und didaktischen Diskurses über die Entwicklung der Grundschule mit eigenen grundschulspezifischen Publikationsformaten.

Doch leider erfahren Reformen auf dem Weg zu den Kindern/Jugendlichen viele Brechungen, Fehlentwicklungen und ungewollte Nebenwirkungen, deren Auswirkungen bis heute spürbar sind und selbst in digitalen Formen anzutreffen sind (vgl. Wittenbruch 1995) fortsetzen. So geschah es auch in den achtziger/neunziger Jahren:

- Es kam zu Überfrachtung der Lehrpläne und Schulbücher mit Lernstoff, zu einer Verlängerung der Schulfächer der Sekundarstufe in die Grundschule, einem verengten, von Zweckrationalität bestimmten Lernbegriff und eine überfordernde, inhaltsleere Fachbegrifflichkeit. Damit wurde der volkstümlichen Bildung wie dem ungefächerten Gesamtunterricht der zwanziger Jahre eine klare Absage erteilt.
- Die Verfeinerung der Lernziele und die exaktere Überprüfbarkeit der Lernergebnisse sowie die damit verbundenen, zum Teil sehr detaillierten, engen Vorgaben für die Unterrichtsplanung führten zwar einerseits zu einem klaren, eindeutigen und sachlogischen Unterrichtsaufbau, doch zugleich auch zu einer Engführung und Schematisierung der Lehr- und Lernprozesse.
- Die einsetzende Fülle an Arbeitsblättern verdrängte zunehmend das Werkschaffen aus dem Unterricht, d.h. die Kinder sind wenig darin geübt, einen Hefteintrag zu gestalten, eine Sachzeichnung zu fertigen oder gewonnene Erkenntnisse mit eigenen Mitteln festzuhalten. Dies kann auch über das moderne Präsentieren nicht aufgefangen werden
- Der Grundschulunterricht bekommt den Charakter der Rationalisierung/Schematisierung auf Kosten von Lebensnähe, Anschaulichkeit und vielfältigen Aktivitäten. Man kann sich des Eindrucks nicht verwehren, dass die Schulfächer der Sekundarstufe in die Grundschule hinunter verlängert werden. Gerade im Sachunterricht wird dies ablesbar.
- Die Pädagogisierung, insbesondere im Bereich der Schulleistung, wurde nur halbherzig angegangen.

Lassen Sie mich diese Andeutungen nochmals für unser Thema „Einkaufen“ veranschaulichen bzw. problematisieren. Bereits wenige Ausschnitte aus einem Sachbuch und Arbeitsheft für den Sachunterricht (1./2. Schuljahr)<sup>20</sup> können den Problemgehalt andeuten (vgl. Abbildungen 15-18):

---

<sup>20</sup> Vgl. Barsig/Berkmüller/Cinczoll: Sachkunde der Grundschule. Sowie: Arbeitsblätter für den Sachunterricht der Grundschule. 1./2. Donauwörth: Auer, Ausschnitte aus: S. 19-24 bzw. S. 11-16.

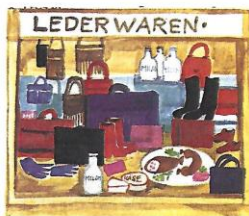
### Einkaufen gehen

Die Batterie für die Puppenküche ist leer. Schnell wollen Hans und Maria eine neue Batterie kaufen. Auf der Straße sehen die beiden diese fünf Geschäfte. In welches sollen sie jetzt gehen?



#### Arbeitsaufgaben

1. Welche Geschäfte seht ihr auf dem Bild?
  2. In welchen Geschäften bekommt ihr: Lampen, Zigaretten, Gemüse, Betten, Zeitungen, Tische, Brot, Feuerzeug, Illustrierte, Batterien, Zigarren, Staubsauger, Schränke, Stühle, Fernsehzeitschriften, Fische, Milch, Radios?
- Schreibt eine Liste: Elektroartikel bekommen wir ...  
 Tabakwaren bekommen wir ...  
 Lebensmittel bekommen wir ...



3. Zeichnet Schaufenster mit Lebensmitteln, Spielwaren, Möbeln, Bekleidung, Tabakwaren!
4. In welchen Geschäften findet ihr: Schreibblöcke, Nägel, Kleider, Heftpflaster?
5. Über diesem Schaufenster steht: Lederwaren. Fällt euch etwas auf?
6. Warum gibt es eigentlich Schaufenster? Schreibt eure Vermutung in einem Satz auf!

19

← zu Abbildung 15:

Die Lebenswirklichkeit und ihre Erkundung wird durch eine Beschäftigung mit Bild und Text ersetzt:

Ausgangspunkt der Thematik „Einkaufen“ ist eine Kindern zugeschriebene Mangelersahrung, die sie in eine von ihrer Lebenswelt entfernte, fiktive, bildlich vermittelte Geschäftsstraße führt.

Die Arbeitsaufgaben sprechen die Schüler/innen als Verbraucher an. Sie sollen das Warensortiment des Fachhandels kennen (vgl. Aufgaben 1., 2. 3.), Einzelartikel den Fachgeschäften zuordnen können (vgl. Aufgabe 4.), das Warenangebot eines Fachgeschäftes kennen (vgl. Aufgabe 5.) sowie die Werbewirksamkeit eines Schaufensters einschätzen und dies in einem Satz verbalisieren können.

### Beim Kaufmann Kurz

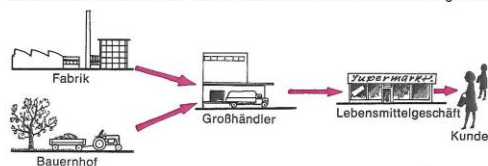
Hannelore möchte im Lebensmittelgeschäft Kurz einen Becher Quark kaufen. Sie hat Glück! Nur noch ein Becher steht da. – Am nächsten Tag soll Hannelore wieder Quark kaufen. Sie sagt zu Mutter: „Aber ich habe doch schon gestern den letzten Becher gekauft.“ Mutter antwortet: „Geh nur zu!“ Als das Mädchen ins Geschäft kommt, stehen viele Beutel und Becher mit Quark im Kühlfach ...

#### Arbeitsaufgaben

1. Überlegt: Stellt Kaufmann Kurz den Quark und die anderen Waren selbst her?
2. Oft stehen vor dem Geschäft große Lieferwagen. Warum wohl?

Hannelore sah bisher nur, daß Kaufmann Kurz Waren **ver-kauf**t. Nun weiß sie, daß der Kaufmann alle Waren zuerst bestellen und einkaufen muß. Im Geschäft verkauft er sie an die Kunden weiter. Aber wo hat Kaufmann Kurz die Waren her?

In der Molkerei bestellt er Milch, Quark, Butter. Waschmittel und viele Lebensmittel werden in der Fabrik bestellt oder beim Großhändler gekauft.



#### Arbeitsaufgaben

1. Beschreibt den Weg der Ware von der Fabrik zum Kunden! Verwendet die Wörter: Fabrik – herstellen; Großhändler – liefern; Kaufmann – kaufen – verkaufen; Kunden – verbrauchen, schenken.
2. Erklärt, warum Herr Kurz **Kaufmann** und nicht **Ver-kaufmann** heißt!
3. Welche Berufe kennt ihr? Schreibt: Herr M. ist Bäcker ...

Kaufmann Kurz erzählt: „In meinem Beruf braucht man eine ‚gute Nase‘. Ich muß die Ware bestellen, die die Leute wünschen. Doch nicht zuviel, sonst bleibe ich auf meiner Ware sitzen. Schon etwas von ‚Ladenhütern‘ gehört...?“

← zu Abbildung 16:

Nebenstehende Seite will an die Produktion und Verteilung der Waren heranzuführen. Ausgang ist wiederum fiktionales Erleben, um auf die Herkunft der Produkte zu kommen und deren Weg vom „Hersteller“ zum Geschäft bzw. Kaufmann auf abstrakte Weise zu verfolgen und in einem Schaubild festzuhalten.

Die Arbeitsaufgaben führen das Unterrichtsgespräch weiter bzw. wollen andere Berufe einringen. Es fällt auf, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Thematik vor allem auf einer stark formalisierenden, sprachlich-abstrakten Ebene stattfindet. Diese Problematik muss insbesondere Schüler/innen mit Migrationshintergrund betreffen, die damals in steigender Zahl bereits die Grundschule besuchen.

3. Der kleine Peter verlangt: Kannst du helfen?

Saft	in-der	Tüte	Saft in der Flasche
Waschpulver	im	Glas	Waschpulver im Paket
Käse	in-der	Fleische-	Käse in der Schachtel
Essiggurken	in-der	Schachtel	Essiggurken im Glas
Obst	im	Paket	Obst in der Tüte

4. Es gibt Waren, die selber stark riechen und solche, die Gerüche leicht annehmen. Ordne richtig ein:  
Käse – Fisch – Milch – Schokolade – Tabak – Waschpulver – Gewürze – Seife – Fleisch – Butter – Wurst – Zwiebeln.

<i>stark riechend</i>	<i>geruchsempfindlich</i>
Käse, Fisch,	Milch, Tabak,
Waschpulver,	Schokolade,
Gewürze, Seife,	Fleisch, Butter,
Zwiebeln	Wurst

5. Im Laden muß es sauber sein. Diese Schilder hast du sicher schon gesehen:

6. Höfliche Kunden werden gern bedient. Nummeriere in der richtigen Reihenfolge:

- Sie bezahlen möglichst genau.
- Sie sagen deutlich ihre Wünsche.
- Sie schließen die Ladentür.
- Sie grüßen freundlich.
- Sie betasten die Waren nicht.
- Sie drängen sich nicht vor.
- Sie nehmen Rücksicht auf alte Leute und Kinder.

14 Arbeitsblätter zu „Sachkunde der Grundschule“, 1./2. Jgst., Verlag Ludwig Auer, Donauwörth  
Vervielfältigungen – mit Ausnahme der in den §§ 53 und 54 UrhG genannten Fälle – nur mit Genehmigung des Verlages

⇐ zu Abbildung 17:

Nebenstehendes, bereits ausgefülltes Arbeitsblatt (Lehrerausgabe) zeigt im Aufgabenformat wie alle anderen Seiten eine sprachliche Konzentration; zum Beispiel

- müssen Verpackungsarten den Waren zugeordnet werden (3.);
- sollen Waren nach ihrem Geruch, mit Hilfe des olfaktorischen Gedächtnisses, in zwei Kategorien geordnet werden (4.);
- werden Verhaltensregeln vervollständigt (5.);
- werden den Kunden angemessenen Verhaltensweisen in eine Reihenfolge gebracht, für deren zeitliche Abfolge allerdings die Kriterien weitgehend fehlen (6.).

Diese Begriffe kennen wir jetzt:

*Käufer-Kaufhaus-Einzelgeschäft-Selbstbedienungsladen-Ware-Warenangebot-Lieferwagen-Schau- fenster-Regal-Küchlfach*

Wir wissen:

- ▶ Viele Dinge kann man nur in bestimmten Geschäften kaufen. Sie heißen Fachgeschäfte.
- ▶ Es gibt Einzelgeschäfte für Lebensmittel, Elektroartikel, Möbel, Bekleidung, Schuhe . . .
- ▶ In einem Kaufhaus kann man die verschiedensten Waren kaufen, ohne weit laufen zu müssen.
- ▶ Wir sprechen im Geschäft deutlich und sind höflich!
- ▶ Wir drängen uns im Geschäft nicht vor, auch nicht, wenn wir mal groß sind.
- ▶ Wir brauchen uns keine verdorbene oder schlechte Ware geben lassen.
- ▶ Der Kaufmann bezieht seine Waren vom Großhändler. Er verkauft sie an die Kunden.
- ▶ Der Großhändler erhält die Waren aus der Fabrik oder vom Landwirt.

⇐ zu Abbildung 18:

Dieser Ausschnitt zeigt die Konzentration des Unterrichts auf den Erwerb von reproduzierbarem Wissen.

Das Gelernte ist ein Verfügen über „Fachbegriffe“ und erfasste Sachzusammenhänge.

Die sich daran anschließende Lernzielkontrolle bezieht sich auf reproduzierbare Wissens-elemente.

### 3. Für die Grundschule gab und gibt es bis heute keinen Stillstand

Auch die folgenden Jahrzehnte nach der bis heute größten Bildungsreform in der Bundesrepublik gönnten der Grundschule keine Ruhe: Stillstand gibt es für sie nicht, Stillstand ist unzulässig: Es sind bis heute immer wieder die gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Veränderungen, die bildungspolitische Themen setzen und nach Bearbeitung verlangen. Auf ein paar Beispiele will ich kurz den Scheinwerfer richten:

- Seit 40 Jahren werden die Übergänge zwischen den Bildungsstufen und –bereichen vor und nach der Grundschule als neuralgische Punkte, als Chancen und Risiken in den Schülerbiographien bearbeitet. Es gibt zahlreiche Reforminitiativen auf Bundes- und Länderebene, Verwaltungsvorschriften für die Kooperation Kindergarten-Grundschule, Maßnahmenbeschreibungen für die Schulvorbereitung in nahezu allen Konzeptionsschriften. (vgl. z.B. „Schulanfang auf neuen Wegen“, Bildungshäuser für Baden-Württemberg).
- Dann die Kinderrechte: Sie wurden heute auf den Tag genau vor 30 Jahren, am 20.09.1989, in der Kinderrechtskonvention formuliert. Der Weltkindertag erinnert daran, dass die allgemeinen Menschenrechte als Menschenrechte der Kinder präzisiert worden sind (z.B. das Recht auf Achtung der Menschenwürde, das Recht auf gleiche Bildungschancen, auf kostenfreien Schulbesuch, auf umfassende Bildung usw.). Dies besagt: Auch die Grundschule ist kein rechtsfreier Raum. Sie hat die Kinderrechte zu respektieren. So kann z.B. die Schulpflicht des Kindes als Verpflichtung der Schule, das Recht der Kinder auf Bildung einzulösen, umgedeutet werden.
- Seit 20 Jahren halten der Grundschule Vergleichsstudien zur Schulleistung (ab ca. 1997 – (z.B. IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung mit nationalen Ergänzungsstudien mit Auswertung auf Länderebene) den Spiegel vor. Es war für die Grundschule eine neue Erfahrung: Sie ist als Veranstaltung des Staates der gesellschaftlichen Öffentlichkeit rechenschaftspflichtig geworden, ob sie die Kompetenzorientierung erfolgreich umsetzt; sie muss ihre Arbeit legitimieren. Seitdem ringt die Grundschule um die Entwicklung einer Aufgaben-, Leistungs- und Rückmeldekultur, die Lernen und Leisten in einen positiven Zusammenhang zu bringen versucht.
- Die Nachfrage nach Ganztagsschulischen Angeboten hat sich ab 2006 aus familienpolitischen, sozialpolitischen bzw. reformpädagogischen Motiven enorm gesteigert: Chance zu einer qualitativen Verbesserung von Unterricht und Schule. Welche folgenreiche Entwicklung damit für alle Beteiligten verbunden ist, kann noch gar nicht eingeschätzt werden.
- Seit 2009 fordert die UN-Behindertenrechtskonvention die Umsetzung der Inklusion. Es soll selbstverständlich werden, dass eine Vielfalt von Kindern mit unterschiedlichsten Begabungen, Fähigkeiten, Stärken, Schwächen und Beeinträchtigungen in einer Klasse zusammen lernt und miteinander lebt, was auch für die Grundschule, der Heterogenität als Wesensmerkmal eingeschrieben ist, einen steinigen, arbeitsintensiven Weg bedeutet.

- Die digitale Bildung, als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts eingeschätzt, wird als vierte elementare Fähigkeit zu Schreiben, Lesen und Rechnen hinzutreten. Auch diese Herausforderung bedarf einer lernförderlichen Schulkultur, in deren Zusammenhang die Digitaltechnik für Lehrer wie für Schüler erst ihren pädagogischen Sinn und einen verantwortbaren Stellenwert bekommen kann.

An der Grundschule wird - wie an keiner anderen Schulart - ablesbar, wie Schule generell ihr pädagogisches und didaktisches Handeln im Spannungsfeld Gesellschaft und Kind/Jugendlicher immer wieder pädagogisch verantwortungsvoll entwerfen muss. Dazu gehört jedoch auch, die Gefahr zu erkennen, wann die Herausforderungen für die Institution Schule, ihre Lehrkräfte und ihre Schüler/innen zu Überforderungen werden. Es müssen jene familialen und gesellschaftlichen Zumutungen bei denen angemahnt bzw. an die zurück gegeben werden, die sie verursacht haben und die auch mit ihrer Lösung beauftragt sind: Nicht noch mehr Verkehrserziehung, sondern auch eine vernünftige Verkehrspolitik, nicht noch mehr Umwelterziehung, sondern auch eine vernünftige Umweltpolitik, nicht noch mehr ... usw. wir könnten die Beispiele fortsetzen.

## Teil 4

### Die Grundschule – eine Impulsgeberin für andere Schularten?

Zweifelsohne gehört die Grundschule zu den eindrucksvollsten Projekten der Moderne. Gewiss – das Projekt ist noch nicht vollendet, auch gar nicht vollendbar. Die Grundschule wird stetig damit befasst sein, ob und wie sie ihren Maximen gemäß ihre pädagogische Praxis verstehen und gestalten kann. Dabei ist sie über Kontinuitätslinien an ein normativ ethisches Fundament gebunden, in dem ihre Verantwortung für die Kinder und deren Zukunft gründet. Und genau hier könnten die Impulse liegen, die auch in anderen Schularten bzw. pädagogischen Institutionen die Gedanken in Bewegung bringen und halten könnten.

#### **1. Ein Impuls liegt in der Verpflichtung auf Kind(er)orientierung. Als Kinderschule besitzt sie selbst keine Kinderrechte; sie ist vielmehr dazu da, die Rechte der Kinder zu schützen und einzulösen.**

Wer aber sind diese Kinder, ebenso die Jugendlichen, die einen großen Teil ihrer Kindheit/Jugendzeit – und dies in einem zunehmenden Umfang – in der Schule verbringen, denen wir Achtung und Beachtung schulden, unabhängig von ihrem Wohlverhalten, ihrer Tagesbestform oder ihrer Schulleistung? Wie begründen wir dies?

1.1 Seit der pädagogischen Moderne gilt als Axiom: Das Kind ist von Anfang an vollwertige Person mit eigenen Seinsqualitäten. Dazu gehören seine Neugier, seine Explorationsfreude, seine Entwicklungsdynamik, seine vitalen und emotionalen Grundbedürfnisse (z.B. nach verlässlicher Zuwendung, Sicherheit, bergenden Strukturen, Lob und Anerkennung, Selbstwirksamkeit). Solche anthropologischen Aussagen sind heute über phänomenologische, entwicklungspsychologische wie über neurowissenschaftliche Forschungen belegt. Sie stimmen darin überein, dass Kinder mit ihren Grundkräften und ihrer individuellen Grundausstattung und auch ihren Grenzen ihre sinn-

lich-konstitutive Personentwicklung und Identitätsbildung vollbringen und dies mit Hilfe der Familie, der Schule und der außerschulischen Einrichtungen selbst vollbringen.

- 1.2 Das Narrativ der Kind(er)orientierung schließt seit den frühen achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auch den Aspekt ein, dass Kinder stets auch die Kinder ihrer Zeit und ihrer Umwelt sind. So lautet die Kernbotschaft von Philippe Aries in seiner „Geschichte der Kindheit“ (1975): „Kinder sind nicht wie Gras, zu allen Zeiten gleich“ (S.19). Derzeit verweisen wir eher im Gestus der Sorge auf die moderne Lebenswelt, auf ihr enormes Potential an Risiken und Chancen, die die Entwicklungen der Medien, des Konsums, der Globalisierung, der Migrationsbewegungen und Digitalisierung in sich bergen.

Wir müssen uns zum Beispiel fragen: Was bedeutet es, wenn Kinder als erste Wörter nicht Mama und Papa sprechen, sondern Alexa? Dabei richtet sich oft ein entrüsteter Blick auf die nachwachsende Generation. Allzu leicht scheint dabei zu entgehen, dass die Erwachsenen die Lebensverhältnisse verursacht haben und genauso darin verstrickt sind wie die Kinder (vgl. den Umgang mit Smartphones und digitalen Medien). Zugleich müssen wir mit H. Kelle (2004) die Warnungen vor dem zu schnellen Schluss Ernstnehmen, dass die Gründe für schulische Lernprobleme primär außerhalb der Schule liegen, weil dabei oft der schulische Schauplatz aus dem Blick gerät (z.B. individualisierte Kindheit und Individualisierung des Lernens in der Schule als Verabreichung von individuellen Häppchen –statt eines engagierten Umgangs mit Heterogenität).

- 1.3 Zu diesem Impuls gehört zugleich eine gewisse Wachsamkeit, denn: Kindheitsbilder sind immer wieder kritisch zu reflektieren, ob bzw. welchem modernistischen Trend sie folgen bzw. aufsitzen. Mir scheint, dass sich in der Reformrhetorik der letzten Jahre, von den sprunghaften Entwicklungen auf dem freien Bildungsmarkt und von neoliberalen Strömungen befeuert, eine Kindheitsnorm, ein Trendsetter, herausgebildet hat, den ich ‚das optionierte bzw. das sich selbst optimierende Kind‘ nenne.

Dieses moderne Kind verfügt über modernisierungskompatible Kompetenzen, wählt selbständig gezielt aus Optionen offener Angebotsstrukturen aus, ergreift die ihm gebotenen Chancen, hat ein hohes Aktivitäts- und Engagiertheitsprofil, eine ausgeprägtes Beziehungsprofil, eine hohe Belastungsfähigkeit, ist ein hochmodern-individualisiertes Kind mit früher biografisch-reflexiver Verselbständigung in Räume außerhalb der Familie. Die Erwachsenen ziehen sich im Vertrauen auf die modernen Selbstbildungskonzepte eher zurück und folgen der Logik des freien Marktes der offenen Angebotsstrukturen, die prinzipiell allen Marktteilnehmer/innen in gleicher Weise offen stehen. Allerdings sind die faktischen Chancen, an dem Markt der Möglichkeiten teilzunehmen, ungleich verteilt. Es gibt hinreichend Kinder, denen wir wie Zwergen zuerst eine Leiter reichen müssen, die die Riesen nicht brauchen (vgl. Grell 2010).

- 2. Ein weiterer Impuls liegt am unerschütterlichen Festhalten der Grundschule an der Forderung nach grundlegender, allseitiger Bildung. Sie hat diese stets gegen den Zeitgeist und einen technizistischen Lernbegriff hartnäckig zu verteidigen versucht. Denn: Junge Menschen dürfen nicht lediglich auf bestimmte Spezialfähigkeiten, Zeitgeist-Interessen oder Berufe hin erzogen werden bei gleichzeitiger Marginalisierung von Bildungskräften (z. B. der künstlerischen Bildung).**

- 2.1 Dieser Impuls hat mit dem Erbe der Aufklärung zu tun; dazu zählen beispielsweise die großen Denker J. Locke (1632-1704), Wilhelm von Humboldt (1767-1835), ebenso die amerikanischen Zukunftsforscher wie Ray Kurzweil. Immer wieder wird die Bildung eines vielseitig interessierten



und kompetenten Menschen gefordert. Unten stehende Übersicht zeigt ein zukunftsweisendes Fähigkeitsprofil, an dem sich eine Schule der Zukunft orientiert (vgl. Robinson/Aronoca in Burow/Gallenkamp 2017, S. 165).

#### Die acht »C«s der Schule der Zukunft

1. **Curiosity:** die Fähigkeit, Fragen zu stellen und zu erkunden, wie die Welt funktioniert
2. **Creativity:** die Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln und sie in der Praxis anzuwenden
3. **Criticism:** Die Fähigkeit, Informationen und Ideen zu analysieren und begründete Argumente und Urteile zu entwickeln
4. **Communication:** die Fähigkeit, Gedanken und Gefühle klar und selbstbewusst in einem breiten Spektrum von Medien auszudrücken
5. **Collaboration:** die Fähigkeit, konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten.
6. **Compassion:** die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und entsprechend zu handeln
7. **Composure:** die Fähigkeit, sich mit der inneren Welt der Gefühle zu verbinden und einen Sinn für persönliche Harmonie und Balance zu entwickeln
8. **Citizenship:** die Fähigkeit, sich konstruktiv an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen

Schüler, die die Schule in Vertrautheit mit diesen acht Gebieten verlassen, sind gut ausgestattet, sich für ökonomische, kulturelle, soziale und persönliche Zukunftsherausforderungen zu engagieren.

2.2 Interessant scheint, dass neurologische Forschungsergebnisse (z.B. ‚Embodied Cognition‘) die Ausbildung der sinnlichen Fähigkeiten besonders betonen. Gerade die Digitalisierung mit ihrer Bildschirmzentrierung und Bevorzugung des Tast- und Sehsinns führe zu einer Deprivation anderer Sinne. Deshalb wird die Aufgabe immer wichtiger, die körperliche Resonanzfähigkeit möglichst vielseitig, - jedoch immer den behandelten Sachverhalten entsprechend auszubilden - (z.B. die phänomenologische Betrachtung einer Rose, die ästhetische Auseinandersetzung mit Formen und Farben, der literarische und darstellerische Beschäftigung). Kein Wunder, dass Spiel und Theater da und dort einen neuen Stellenwert gewinnen. So gelten heute beispielsweise ‚Dramulation Kids‘ als würdiger Ersatz der traditionellen Schulspielgruppe; als bedeutsam gilt aber auch der bewusste Gebrauch der Hände in handwerklichen Angeboten, die sogar die Kaligraphie einschließen.

**3. Ein dritter Impuls kann in der durchgängigen Überzeugung liegen: Eine demokratiegemäße Schule ist mehr als Unterricht. Sie gründet in einem sachlich wie menschlich anspruchsvollem, mehrdimensionalem Bildungsprogramm.**

3.1 Das Kerngeschäft der Unterrichtsarbeit gilt ohne Wenn und Aber der Vermittlung von Wissen und Können, das mehr und anderes ist als gespeicherte und abrufbare Information. Gefragt ist heute ein Wissen und Können, das die Schüler berührt, das ihre Fragen aufnimmt, das sie die Alltagswirklichkeit durchschauen lässt, das Lernstrategien und sachgemäße Arbeitsweisen einschließt, ihre Interessen bewegt, das sie mit anderen austauschen können, das ihre Stellungnahme herausfordert.

### Unterrichtsbeispiel „Einkaufen im Supermarkt“

Wie anders könnte bzw. müsste dann ‚unser‘ Unterrichtsbeispiel „Einkaufen“ angelegt sein, wenn die Schüler/innen ein Wissen und Können erwerben sollen, das ihre Handlungsfähigkeit in ihrer Alltagswirklichkeit fundieren und erweitern soll, das sie über Bedingungen aufklärt, das sie die Wirklichkeit nicht nur ‚genau‘ anschauen, sondern durchschauen lässt usw.?<sup>21</sup>

- Mit welchen **Fragen** nähern sich 9 bis 10-Jährige der Unterrichtsthematik bzw. einer Erkundung?

- Warum kann man an den Kassen meistens noch Süßigkeiten und Zigaretten kaufen? Haben Sie auch eine „Quengelzone“?
- Wie viele verschiedene Warensorten kann man eigentlich bei Ihnen kaufen?
- Wie viele Menschen arbeiten hier? Warum kommt aus dem Lautsprecher dauernd Musik? Welche Musik finden Sie am besten?
- Wie viel Geld nehmen Sie an einem Tag ein? Wohin kommt das Geld am Abend?
- Wie bezahlen die Kunden? Mit Bargeld, mit Karte, mit Handy?
- Kann man die Waren auch selbst einscannen? Sind denn die Leute ehrlich?
- Gibt es Ladendiebstahl? Was passiert, wenn sie einen Dieb erwischen?
- Warum gibt es frisches Obst und abgepacktes Obst?
- Welche Waren haben den weitesten Weg in Ihren Supermarkt?
- Worauf achten die Arbeiter und Arbeiterinnen, wenn sie die Waren auspacken und einräumen?
- Was passiert mit den Sachen, die schon abgelaufen sind?
- Wohin bringen Sie den Müll? Was machen Sie, dass es weniger Müll gibt? usw.

- **Entdecken der Einwegstruktur eines Supermarktes**

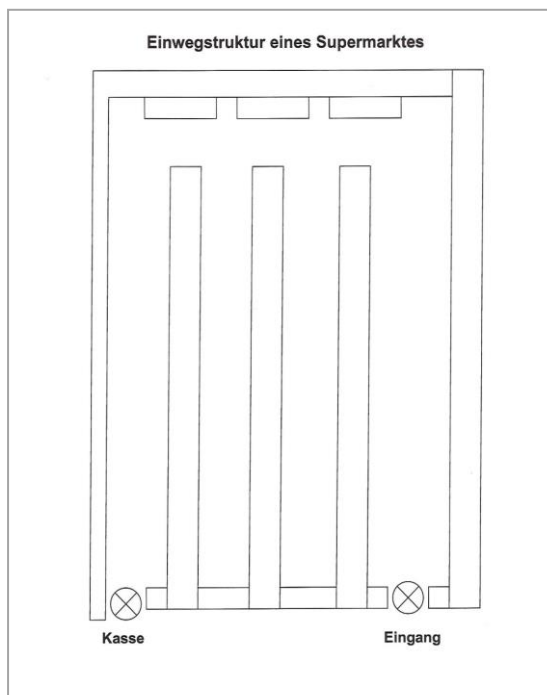


Abbildung 18:

Die Schüler/innen versuchen, ihre Spur beim Gang durch den Supermarkt aus der „Vogelperspektive“ zu verfolgen und skizzieren diese auf Papier.

Mit Hilfe der Lehrerin „legen“ sie den Grundriss auf Kartonstreifen nach. Sie achten besonders auf Eingang und Ausgang und welche Wegstrecke sie dazwischen zurücklegen.

<sup>21</sup> Umfassende Projektskizze in: Röbe, E./Aicher-Jakob, M./Seifert, A. (2019): Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. Paderborn: utb; darin kostenloser Zugang zum Intranet: [www.utb-shop.de/9783825251130](http://www.utb-shop.de/9783825251130). Die Fotos stammen aus der intensiven Kooperation mit den Praktikumslehrerinnen Ilse Kahn und Hannelore Schwerdhöfer, die Schulbuchseiten aus den Deutschlernwerken: Das Auer Lesebuch 3, S. 71 (Abb. 20) und Lesebuch 4, S. 73 (Abb. 22). Stuttgart: Klett 2019.

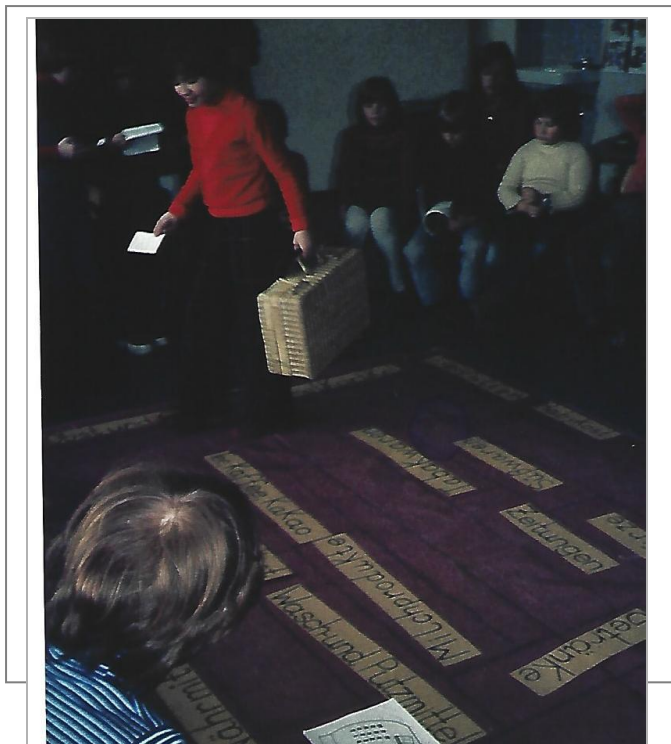


Abbildung 19:

Sobald der Supermarkt mit den Warengruppen „ingeräumt“ ist, kann ein Einkauf entlang des Einkaufszettels beginnen.

Die Klasse beobachtet den Weg, den die Kundin dabei zurücklegen muss und an welchen Warengruppen sie vorbeigeht, die ihre Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Es wird auf die räumliche Verteilung der Warengruppen geachtet. Wo sind die wichtigen alltäglichen Nahrungsmittel zu finden, wo die weniger oft benötigten?

Die Kundin denkt laut und kommentiert so ihre Gedanken während des Einkaufsgangs; sie lässt die Klasse daran teilhaben..

### Die Tricks der Werbung

Wenn Kunden sich wohlfühlen, dann kaufen sie auch mehr. Die Besitzer von Supermärkten wollen ihre Kunden in Kaufstimmung bringen. Auch dich!

- Der Quengel-Trick:** Beim Warten an der Kasse langweilen wir uns. Deswegen gibt es haufenweise Ablenkung wie Schokoriegel in Griffweite. Weil der Trick perfekt funktioniert, haben die Hersteller diesen Süßigkeiten sogar einen eigenen Namen gegeben: „Quengelware“. Denn viele Kinder nutzen die Wartezeit aus und erquengeln sich einen Kaugummi.
- Der Gemüse-Trick:** Wer gleich am Anfang Gesundes in den Wagen legt, gönnt sich später mit gutem Gewissen etwas Süßes.
- Der Marathon-Trick:** Für alltägliche Lebensmittel wie Milch müssen wir quer durch den Markt laufen und entdecken vieles, was wir nicht brauchen, dann aber trotzdem haben wollen.
- Der Licht-Trick:** Mit gelben Strahlern angeleuchtet, sieht auch trockener Käse frisch und lecker aus. Wurst wirkt unter Rotlicht weniger fett.
- Der Duft-Trick:** Brötchenduft am Supermarktingang soll uns Appetit machen, damit wir mehr einkaufen.
- Der Hit im Markt:** Duftspray, das nach fast nichts riecht. Sein Geheimnis: Es übertönt unangenehme Gerüche wie Abfall oder Kundenschweiß. Wir riechen: nichts. Produkte mit Eigengeruch wie Fisch oder Stinkekäse kommen uns daher besonders frisch vor.
- Der Regal-Trick:** Wer einfach in das Nudelregal greift, hat automatisch die teuerste Marke in der Hand – für diesen bequemen Regalplatz zahlen Firmen sogar Geld. Die günstigsten Nudeln sind oft genauso gut, liegen aber versteckt unten.
- Der Chaos-Trick:** Der Sonderangebotstisch ist nie ganz voll und oft chaotisch. Aber er wird absichtlich unordentlich aufgebaut, damit wir denken, wir müssten noch schnell zugreifen, bevor andere uns das Angebot wegschnappen.

1 Lies die Werbetricks. Suche dir einen aus. Schreibe die Schlüsselwörter auf.

Abbildung 20: Lesetexte wollen die Beobachtung schärfen, kritische Haltung vermitteln und bewusstes Einkaufen fördern.

Abbildung 21: Werbung weckt Wünsche! Über ein Collagen-Selbstportrait werden die Wünsche visualisiert.



Abbildung 22: Die Sprache der Werbung ist eindringlich!

Abbildung 24:

Die Verpackungsmaterialien erweisen sich in vielfacher Hinsicht als interessante Untersuchungsobjekt: Sie enthalten oder verschweigen wichtige Informationen für den Verbraucher, manche Angaben (z.B. Gewicht) können auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden; viele Verpackungsmaterialien belasten die Umwelt und müssen eliminiert werden.

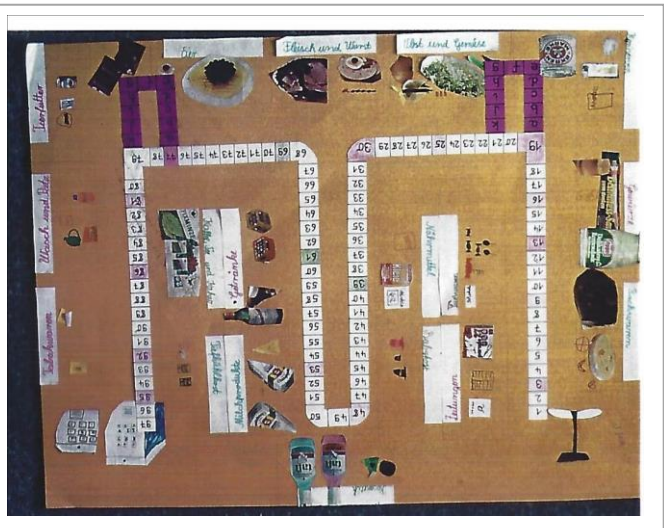


Abbildung 23:

Ein Spielbrett wird mit der Grundstruktur eines Supermarkts, mit Waren und Sonderständen ausgestattet („Marketodrom“-Spiel). An markierten Stellen treffen die Spieler auf Ereigniskarten, die sie als kritische Käufer herausfordern, (z.B.: „Sie sind auf das Sonderangebot Schokolade hereingefallen - eine Runde aussetzen!“; „Sie haben selbst eine Einkaufstasche dabei, zwei Punkte dazu gewonnen“ usw.



**3.2 Die soziale Kultur** der Schule ist wohl das Wichtigste und schwierigste Stück Demokratie, an dem die Lehrerinnen und Lehrer heute arbeiten – und davon ist auch obiges Projekt durchzogen. Das soziale Miteinander, das durch unterschiedliche Herkunftskulturen geprägt und bis zum Zerreißen von Diversität geprägt ist, braucht eine freiheitliche Ordnung, die Arbeiten und Lernen garantiert. Hier kann die Chance liegen, dass sich über diskursive, kooperative, gesellige und festliche Momente Beziehungsformen zwischen Schülerinnen und Schüler und der Lehrperson herausbilden, die eine Demokratieorientierung menschlich fundieren und die Idee der Demokratie als Staatsform über partizipative Mitwirkungsformen (z.B. Klassenrat, Debattenkultur) erfahren lassen.

**3.3 Eine demokratiegemäße Schule gewährt Spielraum für Eigeninitiative, Selbstentscheidung, Selbst- und Sozialverantwortung.** Denn für das Leben außerhalb und nach der Schule brauchen sie diese Erfahrung: Ich kann mir Ziele setzen; es kommt darauf an, dass ich meine Kräfte bündle, um eine Idee zu realisieren; ich kann Rechenschaft über mein Handeln geben vor mir selbst und vor anderen.

**4. Ein vierter Impuls betrifft die Tatsache, dass jedem pädagogischen Konzept sog. Antinomien,** Gegensätzlichkeiten oder Spannungspole eingeschrieben sind, die nicht in einem Entweder-Oder gelöst werden können. Bereits der große Pädagoge und Philosoph Friedrich Schleiermacher<sup>22</sup> vor mehr als 200 Jahren diese Antinomien als typische Merkmale für die Erziehungs- und Bildungsarbeit formuliert. Pädagogisch handeln bedeutet, die Spannung zwischen Gegenwart und Zukunft, Tradition und Fortschritt, Nähe und Distanz, lehrerangeleitetem Lernen und selbstgesteuerten Lernen auszuhalten und zu gestalten. Keiner der Pole darf allein die Orientierung bestimmen, denn das eine ist nicht ohne das Andere wahr. Stets muss der eine Pol zu seinem Gegenpol in Beziehung gesetzt werden, um seinem pädagogischen Sinn gerecht zu werden; das arithmetische Mittel wäre der falsche Weg.

Am Beispiel Gerechtigkeit, der zentralen Tugend der demokratischen Institution Schule, wird dies deutlich:

„Jedem das Gleiche!“ Die Forderung nach Gleichheit zeigt sich in der gleichen Wertschätzung jeden Kindes, in der gleichen Geduld und Zuwendung, im gleichen Zugang zum Schulangebot, in der gleichen Geltung der Zeugnisse für arme und reiche, für deutschsprachige und nicht deutsch sprechende Kinder (vgl. Flitner 1985). Das ist die egalisierende Seite der Chancengerechtigkeit.

Doch Schüler und Schülerinnen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. Deshalb kann die Gleichheit als Grundforderung nur dann sinnvoll wirken, wenn sie mit der unterscheidenden bzw. differenzierenden Gerechtigkeit verbunden wird. Der Grundsatz „jedem das Seine“ heißt, jedem Unterstützung angedeihen lassen, die für eine bestmögliche Entwicklung benötigt wird (z.B. zusätzliche Lernzeit und Lehrerhilfe, differenzierte Aufgabenkultur, Nachteilsausgleich bei Beeinträchtigungen). Die Verbindung mit dem differenzierenden Prinzip der Gerechtigkeit kann nicht als Methodenfreiheit verstanden werden!

**5. Impuls: Eine demokratiegemäße Schule braucht verlässliche Menschlichkeit.**

Bildung ergibt sich nicht schon aus der Summe von Unterrichtsstunden, Fachinhalten und Lernstrategien. Die einer Lehrperson zur Verfügung stehende Unterrichtszeit muss erst in pädagogische Situationen übersetzt werden, damit konzentrierte Sachauseinandersetzung, Lernarbeit und menschliches Miteinander zustande kommt.

In der Grundschule ist es aufgrund des Klassenlehrerprinzips in der Regel möglich, dass die Zeitgestaltung einer Rhythmisierung folgt, damit die Anforderungsstrukturen, die auf Kinder treffen, nicht aus dem Blick geraten. Lehrerangeleitetes und zunehmend selbstgesteuertes Arbeiten, diskursive Phasen im Plenum und individualisierende Vorgehensweisen, anstrengendes Training und Entspannung, musisch-schöpferisches Tun, Spiel und Bewegung können dann mit formaler Konstanz und inhaltlicher Variabilität in eine rhythmische und verlässliche Folge gebracht werden.

---

<sup>22</sup> Friedrich Schleiermacher (1768-1834) deutscher evangelischer Theologe, Altphilologe, Philosoph, Publizist, Staatstheoretiker, Kirchenpolitiker und Pädagoge. In mehreren dieser Wirkfelder wird er zu den wichtigsten Autoren seiner Zeit, in einigen auch zu den Klassikern der Disziplin überhaupt gerechnet

Dabei spielen auch der Beginn und Abschluss eines Schultages, einer Schulwoche, des Jahreskreises eine zentrale Rolle, ja auch Kontakte zu Partnerklassen und außerschulischen Einrichtungen eine besondere Rolle. Dies ist wesentliche Voraussetzung für eine das Gewinnen verlässlicher, vertrauensvoller Beziehungen zwischen Kindern und Lehrperson, den Aufbau einer Gesprächskultur und der Erfahrung, dass ich einen festen Platz, ja so etwas wie Heimat in der Institution gewonnen habe.

Beispiel: Finnland, bis heute Musterschüler unter den Bildungssystemen, fällt durch das traditionell hohe Ansehen von Lehrern, besonders von Klassenlehrern auf. Von den jährlich 6000 Bewerbern für die Ausbildung zum Klassenlehrer für die Jahrgänge eins bis sechs wird nur jeder Zehnte genommen. D.h.: Die besondere Rolle des Klassenlehrers, der eine besondere Verantwortung für motiviertes, erfolgreiches Lernen, für stimulierendes, angstfreies Leisten, für die Tagesgestaltung, für die Kommunikation mit Fachlehrern, therapeutischen Systemen und Eltern trägt, erfährt im Studium eine besondere Berücksichtigung. Für seine Ausbildung wird von jährlich 6000 Bewerbern nur jeder Zehnte genommen.

## Teil 5:

### Glückwünsche für die Grundschule zum 100. Geburtstag

Zweifelsohne gebührt der Jubilarin ohne Einschränkung große Anerkennung und Verneigung: Die für alle gemeinsame Grundschule ist, wenn auch in den meisten Bundesländern auf vier Jahre begrenzt, insgesamt eine Erfolgsgeschichte. Sie ist aller kritischen Stimmen zum Trotz als Schultyp unumstritten und nie in Frage gestellt worden. Als erste für alle verbindliche Schulstufe führt sie die Kinder in die Schriftkultur, in die Welt der Mathematik, der Künste, der Wissenschaften ein und legt den Grundstein für die demokratische Kultur des Zusammen Lernens und Miteinander Lebens. Dies schließt Formen des gepflegten Dialogs, des Einander Zuhörens und Ausredenlassens sowie einer gewaltfreien Konfliktbearbeitung ein. Dies sind wesentliche Voraussetzungen für die Grundtugenden demokratischen Denkens und Handelns. „Sie wagt jeden Tag aufs Neue ihr pädagogisches Handeln in einem multiethnischen, multireligiösen und multilingualen Kontext – und dies in Zeiten von wachsendem Nationalismus und Chauvinismus“ (vgl. Bartnitzky/Brügelmann/Osterhues-Bruns/Ramseger 2019, S. 14).

Wünsche weisen in die Zukunft: Auch wenn man sich bewusst ist, dass kein Mensch die tatsächliche Zukunft in Zeiten disruptiver Veränderungen, die als Fragmentierung, Entgrenzung und Entberuflichung beschrieben werden (vgl. Arnold 2017, S. 42), voraussehen kann. Wenn die Ungewissheit des Kommenden um sich greift, behelfen wir uns gerne mit der Annahme, dass es schon nicht ganz so anders kommen werde, wie es heute ist – zumindest die kommenden zehn Jahre<sup>23</sup> (vgl. Arnold 2017, S. 40).

---

<sup>23</sup> Jörg Ramseger setzt für seinen Abschlussvortrag auf dem Bundesgrundschulkongress in Frankfurt am 13./14. Oktober 2019 die Zeitmarke 2030 und fragt: *Was bleiben wird und was sich ändern könnte – Eine Reise in die Zukunft.*

**Wunsch 1: Keine Vergrößerung der Spanne zwischen dem Wünschenswerten und Erreichbaren für immer mehr Grundschul Kinder, für ihre Lehrer/innen und Eltern.**

Dieser Wunsch schließt das Ernstnehmen der Sorge ein, dass die stetig wachsenden Herausforderungen zu ständigen Überforderungen werden und dadurch die „Grundschule für alle“ ernsthaft in Gefahr geraten könnte. Es dürfen weder die Lernmöglichkeiten einzelner Kinder noch die Lehrkapazität von Lehrerinnen und Lehrern überschätzt werden. Deshalb sollte eine sachliche und ehrliche Situationsanalyse stets Grundlage einer verständnisvollen, wertschätzenden Kooperation von Schule, Administration und Politik sein.

Auch die Ressourcenfrage sei in diesen Wunsch eingeschlossen - in zweifacher Hinsicht:

- Es geht einmal um eine bessere Versorgung des Primarbereichs an sich (z.B. Unterrichtsausfälle, Bedarf an Lehrerstunden).
- Es geht auch um eine Vermeidung der Auswirkungen, die unzureichende Bedingungen mit sich bringen, weil sie die Vergleichbarkeit von Schulen und damit die Gleichwertigkeit der Bildungsangebote aushebeln. Schon heute haben wir die Grundschulen in den Nobelvororten und die Grundschulen in den sozialen Brennpunkten, die nur noch wenig miteinander gemein haben (vgl. Sandfuchs 2000, S. 41). Gerade ‚schwächere‘ Schulen müssen bei ihren Lernanstrengungen unterstützt und nicht an den Pranger gestellt werden, zum Beispiel aufgrund schlechter Ergebnisse bei Leistungsvergleichen.

**Wunsch 2: Es möge der gesellschaftliche Trend zur Privatisierung und Marktorientierung im Bildungsbereich nicht ungebremst die Grundschule treffen.**

Die öffentliche Grundschule hat die Aufgabe der „sozialen Kohäsion“; sie ist die größte soziale Institution (vgl. Frommelt/Holzapfel 2000, S. 169) in einer demokratischen Gesellschaft. Bildungspolitisch gesehen wünsche ich der Grundschule nicht weniger Staat, sondern sogar mehr staatlich-parlamentarische Aufmerksamkeit, Selbstverpflichtung und reale Verantwortung für die Gestaltung und die Effekte des Bildungssystems (vgl. Preuss-Lausitz 1997, S. 592). So muss eine zentrale Aufgabe der staatlichen Aufsicht sein, für die Gleichwertigkeit der Bildungsangebote innerhalb dieser Schulform Sorge zu tragen. Das geht über Curricula und Leistungsmessungen hinaus.

Der zunehmende Trend zu Privaten Schulen (im Sinne von Ersatzschulen wie Ergänzungsschulen) begründet sich z.B. in ihren besonderen Profilbildungen, in ihren finanziellen Investitionen, in dem außerunterrichtlichen Angebot, in der Lehrerversorgung, die im Vergleich zur wohnortnahen Sprengelschule besser abschneiden (vgl. Frommelt/Holzapfel 2000, S.170). Eine soziale Separierung von Kindern bereits von Schulbeginn an erinnert an die Vorschulen von 1919 und widerspricht der zentralen Idee der sog. sozialen Inklusion.

Selbstverständlich brauchen Grundschulen eine Gestaltungsautonomie, aber auch eine staatliche Schulaufsicht als Garanten für Gerechtigkeit. Je mehr Eigenverantwortung die Einzelschule hat, desto wichtiger wird die staatliche Schulaufsicht, um für die Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit der Bildungsangebote innerhalb der Schulform Verantwortung zu tragen.

### **Wunsch 3: Mut zum offensiven Umgang mit sozialer Ungleichheit und zum Durchbrechen eines Teufelskreises für die betroffenen Kinder**

Alle müssten es längst klar sein: „Kinder aus bildungsfernen Schichten haben ausschließlich – im Unterschied zu Kindern der privilegierten Schichten – nur in der Schule Gelegenheit, den gesellschaftlichen Kernbestand an Wissen zu erwerben, der nötig ist für eine kritisch-kompetente Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und ihnen die Chance gibt, ihrem sozialen Schicksal zu entkommen...“ (Böttcher 2000, S. 37).

Betroffenen Schulen ist die Einsicht zu wünschen, dass gerade das Ignorieren der sozial bedingten Ungleichheit in der Logik des Bildungswesens zu ihrer Verschärfung führt. Denn die Tragweite der sozialen Ungleichheitsfaktoren ist so groß, dass auch eine wirtschaftliche Angleichung nicht viel ändern würde, da das Bildungssystem soziale Privilegien in Begabung oder individuelles Verdienst umdeutet und die Gleichheit dadurch legitimiert.

Deshalb sollten diese Grundschulen den Mut zu einem Konzept mit entschiedener Schwerpunktsetzung in den Kulturtechniken haben, nicht als Bildungsbeschränkung, sondern weil die Grundlagen der Schriftsprache und des mathematischen Wissens und Könnens Grundlage der Kulturaneignung in allen auf Schriftlichkeit basierenden Kulturen sind: Den Kindern aus prekären Verhältnissen ist geradezu zu wünschen, dass ihre Grundschule sich nicht unkontrolliert mit den Lernergebnissen schmückt, für die sie gar nicht verantwortlich ist, [...], die nur als Schulerfolg einer guten Schule deshalb erscheinen, weil das im familialen Milieu erworbene kulturelle Kapital der Schüler als Effekt schulischen Lernens umgedeutet wird“ (vgl. Böttcher/Klemm 2000, S. 33).

Der Wunsch schließt ein Durchbrechen des Teufelskreises ein: „Das Kerncurriculum soll erfolgreich von allen Schülern erlernt werden dürfen. Es dient nicht der schulischen Selektion. Das von den Schülern erwartete wird ihnen auch wirklich tragfähig von der Schule vermittelt (vgl. Böttcher/Klemm, S. 37). Die Chance zur Durchbrechung des Systems liegt in einer Pädagogik, die es sich zur zentralen Aufgabe macht, das von den Schülern Erwartete auch tatsächlich zu vermitteln; d. h. Autonome Schulentwicklung muss Innere Schulentwicklung sein!

### **Wunsch 4: Mehr Zeit und Zuwendung für Kinder in Ganztagschulen, die sich zunehmend als „Lernstatt zivilgesellschaftlichen Lebens“ entwickeln**

Die Grundschulen zählen in unserer modernen Gesellschaft zu den gesellschaftlichen Räumen, die maßgeblich ihre Zukunftsfähigkeit mittragen und das Gewinnen von ausbaufähigen Resonanzbeziehungen zur sozialen und kulturellen Welt (Hartmut Rosa 2016) entscheiden. Die Einführung von Ganztagschulen bzw. der Ganztagsbetreuung bindet das Kinderleben zunehmend und umfassend an einen gesellschaftlichen Ort. Und der darf nicht lediglich für Unterrichtszwecke bestimmt sein, wenn er den Kindern haltgebende Strukturen, Geborgenheitserleben und neue Erfahrungen mit sich selbst und der Welt bieten will:

Dies schließt eine ganze Wunschliste an Gegebenheiten mit ein:

- Raum und Räumlichkeiten der Schulen (vgl. dagegen den Prunk von Versicherungs- und Bankgebäuden)
- Kulturelle Angebote von außen (z.B. künstlerisch, sportlich)



- Nutzen öffentlicher Räume und Einrichtungen (z.B. Bibliotheken)
- Mehrgenerationelle, generationsübergreifende Begegnungen und Angebote
- Niederschwellige Angebote für die Unterstützung von Familien
- Personelle Ausstattung (Problem: Fehlen von Schulpsychologien, Sozialpädagogen)
- Kommunale Bedeutung und institutionelle Vernetzung (vgl. Bönsch 2019, S. 34/35).

**Wunsch 5: Widerstandskraft gegen die stille Sehnsucht nach Billiglösungen und Trivialisierung, die versuchen, die Anstrengungen für ein differenziertes pädagogisches Profil zu entwerfen, ja lächerlich zu machen und den langen Atem pädagogischer Arbeit für obsolet erklären.**

Es werden immer wieder „Zaubermittel“ zu Markte getragen, die die Komplexität schulischen Lernens auf eine einzige Maßnahme zu reduzieren suchen (zum Beispiel: Der Nürnberger Trichter gilt wohl als eine der ältesten Instrumente, die Lernerfolg versprochen. die Überschätzung von Lautiertabellen für das Lesen lernen) oder die Steigerung der Übungsbereitschaft vor allem dem Einsatz von Computern zutrauen.

Dazu zählt auch der inflationäre, unstrukturierte Einsatz von Arbeitsblättern und digitalen Übungsprogrammen, die Gefahr läuft, die Grenzen zwischen sachgerechtem Lernen und Üben bzw. Bloßem-Beschäftigt-Sein zu nicht mehr zu respektieren.

**Wunsch 6: Den Grundschulen möge hinreichend professionalisiertes Personal in Kollegium wie Schulleitung zur Verfügung stehen. Dies bezieht sich auf qualitative Aspekte wie quantitative wie Aspekte (z.B. Anrechnung bzw. Verrechnung von Sonderaufgaben).**

- Es verbindet sich damit der Wunsch nach einem Kollegium, das ein ausdifferenziertes und zugleich spezialisiertes Fähigkeitsprofil entwickelt, in dem die Kolleg/innen Zuständigkeit und Verantwortlichkeit in besonderen Bereichen haben: z.B. eine besondere Qualifikation in der literarischen Erziehung und Bildung, Kindheitspädagogik, Erzählkultur, Digitalisierung des Lehrens und Lernens, in kinderpädiatrischen Grundlagen u.ä. Es geht um Fähigkeiten, die sowohl in der Schulentwicklung wie auch in der Außendarstellung zur Geltung gebracht werden.
- Eine Profildifferenzierung ist in der Leitung einer Grundschule vorstellbar, etwa in der Art eines „Spitzenduo“ oder gleich Rektor/in und Kanzler/in einer wissenschaftlichen Hochschule bzw. Einrichtung:

Die **Pädagogische Leitung** widmet sich dem Arbeitsschwerpunkt „Pädagogische Reform und Personalentwicklung“ hat ihre Zuständigkeit z. B. in curricularen Fragen, Teambildung, Einarbeitung und Qualifizierung der Seiteneinsteiger/innen, Entwicklung der Unterrichtsqualität, Personalplanung, Kooperationsformen, Kommunikation mit Eltern usw..

**Aufgaben des Schulmanagement** mit dem Arbeitsschwerpunkt Organisation, Vernetzung/ Außen-Kontakte (Partnerschulen), Versorgungs-, Raum- und Ausstattungsfragen, Digitalisierung, Stundenplangestaltung, Kontakt zu Schulverwaltung und Schulaufsicht, Vernetzung mit Nachbarschaftsschulen).

**Wunsch 7: Das alte Erbe aus dem niederen Schulwesen von vor 100 Jahren möge beendet werden:  
Die Lehrkräfte der Grundschule sollen endlich in Studium, Ausbildung und Arbeitsbedingungen gleichwertig den anderen Lehrämtern behandelt werden.**

Das Vorurteil, die Arbeit an Grundschulen sei weniger anspruchsvoll als an den weiterführenden Schulformen, hat eine Geringschätzung und mittelbare Diskriminierung in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und im Selbstwertempfinden der Lehrkräfte zur Folge, was sich auf die Entscheidung für das Lehramt Grundschule wie die Berufszufriedenheit negativ auswirkt, weiteren Lehrermangel verursacht und die Bildungsqualität beeinträchtigt.

**Schlussgedanken: 100 Jahre Grundschule!**

Dank gebührt den Generationen an Lehrkräften, die mit unermüdlichem Reformeifer Tag für Tag mit den Kindern voll Freude Schule machten und machen, um tragfähige Grundlagen für ihre Zukunft zu schaffen und sie als Menschen zu stärken.

Dank gilt all den Politikern, die Mut bewiesen und beweisen, die Gründungsideen der Grundschule zu verstehen, diese im Wandel der zeitgeschichtlichen Verhältnisse immer wieder auszudeuten und Ressourcen für die Realisierung bereit zu stellen.

Dank allen, die im wissenschaftlichen wie administrativen Bereich ein aufmerksames Wächteramt für die Grundschule wahrnehmen.

KINDER LERNEN ZUKUNFT - das war das Motto des Bundesgrundschulkongresses vor einer Woche! – verbunden mit vielen Überlegungen, was Grundschulkindern heute für morgen brauchen.

Und die Erwachsenen? Wir alle sind auf diese Kinder verwiesen. Denn Kinder lernen nicht nur Zukunft, vielmehr gilt: Die Kinder sind unsere Zukunft – sie sind frei, doch wir sind für sie verantwortlich!

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

## Literaturauswahl „Laudatio 100 Jahre Grundschule“

Aries, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. München – Wien: Hanser.

Arnold, Rolf (2017): Das „Why?“ der Bildung – Zukunftsbilder der Pädagogik zwischen Kontinuität, Aufbruch und Kontemplation. In: Burow, Ofaf-Axel, Gallenkamp, Charlotte (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim – Basel: Beltz, S. 40-51.

Bartnitzky, Horst u.a. (2009): Kursbuch Grundschule. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 127/128. Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Bartnitzky, Horst/Brügelmann, Hans/Osterhues-Bruns, Eva-Maria/Ramseger, Jörg (2019): Seit 100 Jahren: eine Schule für alle. In: Grundschule. Heft 3, 12-15.

Bartnitzky, Horst (2019): Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 148/149. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.

Bönsch, Manfred (2019): Das Paradestück des deutschen Schulwesens. In: Grundschule. Heft 3, 32-35.

Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, Bernd/Klemm, Klaus/Rösner, Ernst/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Weinheim und München: Juventa, S. 11-44.

Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Weinheim: Beltz.

Burow, Ofaf-Axel, Gallenkamp, Charlotte (Hrsg.) (2017): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim – Basel: Beltz.

Deutscher Bildungsrat/Bildungskommission (1973): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat(1968): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart: Klett.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens. Empfehlungen und Gutachten. Gesamtausgabe. Stuttgart: Klett.

Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Theorie der Schule. Berlin: Cornelsen.

Flitner, Andreas (1996): Zukunft für Kinder – Gedanken zur Grundschule. In: Schriftenreihe des Arbeitskreises GS e.V. (Hrsg.): Zukunft für Kinder. Grundschule 2000. Frankfurt, S. 272-288.

Flitner, Andreas (1992): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München: Piper.

Flitner, Andreas (1985): Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31. Jg., Heft 1. S. 1-26.

Frommelt, Bernd/Holzapfel, Hartmut (2000): Schule in öffentlicher Verantwortung. In: Frommelt, Bernd u.a. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. München: Juventa, S.163-176.

Grell, Frithjof (2010): Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 56 Jg., Heft 2, S. 154-167.

Jochimsen, Luc (1971): Hinterhöfe der Nation – Die deutsche Grundschulmisere. Reinbek bei Hamburg: rororo.

Jonas, Hans (1986): Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt/Main: Insel.

Kelle, Helga (2004): Zur Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung für die Grundschullehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 7, S. 85-102.

Kühnel, Johannes (1913<sup>5</sup>): Moderner Anschauungsunterricht. Leipzig: Klinkhardt.

Lichtenstein-Rother, Ilse/Röbe, Edeltraud (2005): Grundschule – Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim – Basel (Neubearbeitung von E. Röbe)

Lichtenstein-Rother, Ilse (1970): Inhalte grundlegender Bildung. In: Grundschulkongreß 1969 – 1972. Themenheft der Vierteljahresschrift für die Grundstufe des Schulwesens. Zeitschrift des Arbeitskreises Grundschule e.V. 2. Jahrgang, Heft 1, S. 24-31.

Nave, Karlheinz (1961/Reprint 1980): Die allgemeine deutsche Grundschule. Ideengeschichtliche Grundlegung und Verwirklichung in der Weimarer Republik. Weinheim/Frankfurt a.M.

Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1991): Schule der Demokratie. Die Entwicklung der Grundschule seit dem ersten Weltkrieg. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Weinheim: Beltz, 3. Aufl., S. 14-25.

Nohl, Herman (1949): Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main. Klostermann. 11. Aufl.

Picker, Henry (1976): Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier. Stuttgart: Klett.

Preuss-Lausitz, Ulf (1997): Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., Heft 4, S. 583-596.

Ramseger, Jörg/Röbe, Edeltraud (1996): Grundschule als Schule der Demokratie. Themenheft der Grundschulzeitschrift, Jg. 10, Heft 100.

Rittelmeyer, Christian (2018): Digitale Bildung – EIN WIDERSPRUCH. Oberhausen: ATHENA.

Rodehüser, Franz (1989): Epochen der Grundschulgeschichte. Bochum: Winkler.

Röbe, Edeltraud/Aicher-Jakob, Marion/Seifert, Anja: Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. Paderborn: utb.

Röbe, Edeltraud (2017): „Kleinen Kindern das bisschen Lesen und Schreiben beibringen“. Die Einführung in die Schriftkultur als kulturell-anthropologischer Handlungs- und Verantwortungsbereich der ersten Lehrperson. In: Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.): Persönlichkeit in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung. Opladen-Berlin-Toronto: Budrich, S. 285-321.

Rother, Ilse (1954): Schulanfang. Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schuljahren. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Rutschky, Katharina (1977): „[Schwarze Pädagogik](#)“. Frankfurt: Ullstein.

Sandfuchs, Uwe (2019): 1919 – ein pädagogischer Frühling. In: Grundschule. Heft 3, S. 16-19.

Sandfuchs, Uwe (2000): Aus der Grundschulgeschichte lernen? Historische Grundbildungskonzepte und aktuelle Diskussion. In: Grundschule 32, Heft 10, S. 38-41.

Scheer, David (2019): Integriertes Modell zur Rolle der Schulleitung in Kontext (inklusive) Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jahrgang 70, Heft 9, S. 416-429.

Schwartz, Erwin (Hrsg.)(1970): Grundschulkongreß 1969 – 1972. Themenheft der Vierteljahresschrift für die Grundstufe des Schulwesens. Zeitschr. d. Arbeitskreises Grundschule e.V. 2. Jahrgang, Heft 1.

Weise, Martin (1928): Die Grundschule. Abdruck in: Wenzel, Achill (Hrsg.)(1970): Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-76.

Wittenbruch, Wilhelm (1995): Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe. Heinsberg.