

Götz | Hartinger
Heinzel | Kahlert
Miller | Sandfuchs (Hrsg.)

Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschul- didaktik

5. Auflage

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink • Paderborn
Brill | Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen – Böhlau Verlag • Wien • Köln
Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto
facultas • Wien
Haupt Verlag • Bern
Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck • Tübingen
Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag • Tübingen
Psychiatrie Verlag • Köln
Ernst Reinhardt Verlag • München
transcript Verlag • Bielefeld
Verlag Eugen Ulmer • Stuttgart
UVK Verlag • München
Waxmann • Münster • New York
wbv Publikation • Bielefeld
Wochenschau Verlag • Frankfurt am Main

Die Herausgeber:innen

Götz, Margarete, Dr., Professorin (i. R.) für Grundschulpädagogik und -didaktik,
Universität Würzburg

Hartinger, Andreas, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und Grundschul-
didaktik, Universität Augsburg

Heinzel, Friederike, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt Grundschulpädagogik, Universität Kassel

Kahlert, Joachim, Dr. Dr. h.c., Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik,
Ludwig-Maximilians-Universität München

Miller, Susanne, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Grundschulpädagogik, Universität Bielefeld

Sandfuchs, Uwe, Dr., Professor (i. R.) für Grundschulpädagogik und Historische
Pädagogik, Technische Universität Dresden

Margarete Götz
Andreas Hartinger
Friederike Heinzel
Joachim Kahlert
Susanne Miller
Uwe Sandfuchs
(Hrsg.)

Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

5., vollständig überarbeitete und
erweiterte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2024 © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Satz: © Elske Körber, München.

Einbandgestaltung: Atelier Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 8444

ISBN 978-3-8385-8836-0 digital

ISBN 978-3-8252-8836-5 print

Inhalt

Vorwort zur fünften Auflage	11
Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik.....	13
Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert, Susanne Miller, Uwe Sandfuchs und Wolfgang Einsiedler (†)	
[1] Grundschule als Institution und professionelles Handlungsfeld	
1 Geschichte der Grundschule	35
Margarete Götz und Uwe Sandfuchs	
2 Die Grundschule im deutschen Schulsystem	50
Marcel Helbig und Rita Nikolai	
3 Grundschule in Europa.....	55
Michaela Vogt	
4 Grundbildung global.....	64
Gregor Lang-Wojtasik	
5 Grundschule – rechtlich.....	73
Hans-Peter Füssel und Roman Lehner	
6 Lehr- und Lernerfolg am Ende der Grundschule.....	77
Nele McElvany	
7 Schulentwicklung in der Grundschule.....	86
Kathrin Dederling	
8 Reform- und Alternativschulen	96
Johannes Jung	
9 Grundschule als Ganztagschule.....	101
Heinz Günter Holtappels	
10 Distanzunterricht.....	106
Meike Munser-Kiefer, Richard Böhme und Sarah Prestridge	
11 Elementarbildung	110
Jutta Sechtig, Thilo Schmidt und Hans-Günther Roßbach	
12 Schuleingangsstufe	120
Margarete Götz	
13 Jahrgangsmischung in der Grundschule	129
Margarete Götz und Katharina Krenig	
14 Institutionenübergreifende Kooperation im Grundschulbereich	135
Anke Spies	
15 Multiprofessionelle Teams in der Grundschule	140
Astrid Rank	
16 Professionstheoretische Ansätze	144
Colin Cramer und Martin Rothland	

17	Grundschullehrer:innenbildung	153
	Michaela Vogt	
18	Berufswahlmotivation (angehender) Grundschullehrer:innen.....	162
	Martin Rothland	
19	Feminisierung des Grundschullehrberufs	167
	Robert Baar	
 [2] Grundschule als pädagogisches Handlungsfeld		
[2.1] Grundschulkinder		
20	Kindheit und Grundschule	175
	Friederike Heinzel	
21	Pädagogische Anthropologie der Kindheit.....	184
	Ludwig Duncker	
22	Entwicklungspsychologie des Kindes.....	189
	Susanne Koerber	
23	Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit	197
	Maria Fölling-Albers	
24	Grundschulkinder und ihre sozialen Beziehungen.....	205
	Hanns Petillon	
25	Schüler:innenhandeln in der Grundschule	212
	Alexandra Flügel und Jutta Wiesemann	
26	Heterogene Lerngruppen in der Grundschule	216
	Katharina Kluczniok, Christiane Große, Hans-Günther Roßbach und Thorsten Schneider	
27	Mädchen und Jungen in der Grundschule.....	223
	Friederike Heinzel und Annedore Prengel	
28	Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘	228
	Sara Fürstenau	
29	Mehrsprachige Kinder in der Grundschule.....	232
	Madeleine Domenech	
30	Kinder mit Lernschwierigkeiten	238
	Ute Geiling	
31	Verhaltensschwierigkeiten in der Grundschule	243
	René Schroeder	
32	Hochbegabte in der Grundschule.....	247
	Uwe Sandfuchs, Clemens Zumhasch und Godehard Henze (†)	
33	Kinderarmut in der Grundschule	256
	Susanne Miller	
 [2.2] Pädagogische Grundfragen und Aufgaben		
34	Grundlegende Bildung.....	265
	Michaela Vogt und Wolfgang Einsiedler (†)	
35	Erziehung und Erziehender Unterricht.....	274
	Eva Matthes	
36	Schulleben – Schulkultur	281
	Uwe Sandfuchs und Rudolf W. Keck (†)	

37	Eltern und Schule	287
	Tanja Betz	
38	Lehrer-Schüler-Verhältnis.....	292
	Martin K. W. Schweer	
39	Die Anschlussfähigkeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule.....	296
	Petra Bükler	
40	Übergänge in den Sekundarbereich	302
	Simon Meyer und Gabriele Faust (†)	
41	Inklusion als Aufgabe des Bildungssystems, insbesondere der Grundschule	307
	Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich	
42	Sonderpädagogischer Förderbedarf: Grundschule zwischen Inklusion und Selektion	317
	Brigitte Kottmann	
43	Selbstkonzept.....	323
	Sabine Martschinke und Meike Munser-Kiefer	
44	Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse.....	327
	Katrin Lohrmann und Andreas Hartinger	
45	Sozialentwicklung und Sozialerziehung.....	333
	Christian Elting	
46	Moralentwicklung und Werteerziehung	338
	Jutta Standop	
47	Leistung und Leistungserziehung	344
	Werner Sacher und Sonja Ertl	
48	Schulfähigkeit und Diagnostik im Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule.....	351
	Gisela Kammermeyer	
49	Schulleistungsbeurteilung: Leistungen feststellen, bewerten und rückmelden.....	358
	Sonja Ertl und Clemens Zumhasch	
50	Diagnostische Verfahren in der Grundschule: Beobachtung, Testverfahren, Gesprächsmethoden	367
	Katrin Liebers und Clemens Zumhasch	
51	Beratung in der Grundschule	376
	Nobert Grewe	
52	Fördern und Förderunterricht	382
	Uwe Sandfuchs	

[3] Grundschule als didaktisch-methodisches Handlungsfeld

[3.1] Grundfragen der Auswahl und Begründung von Zielen und Inhalten

53	Grundfragen der Lehrplantheorie und Lehrplanforschung	391
	Katrin Liebers und Elisabeth Neuhaus-Siemon (†)	
54	Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten in der Grundschule.....	402
	Katrin Liebers	
55	Unterrichtsqualität.....	406
	Thilo Kleickmann	
56	Anspruchsvolle Lernaufgaben.....	410
	Ilonca Hardy und Elsbeth Stern	

[3.2] Konzeptionen und Formen des Grundschulunterrichts

57	Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule.....	419
	Ilonca Hardy und Wolfgang Einsiedler (†)	
58	Offener Unterricht.....	428
	Meike Munser-Kiefer	
59	Klassenunterricht.....	434
	Anne Frey und Wolfgang Einsiedler (†)	
60	Binnendifferenzierung – Individualisierung – adaptiver Unterricht.....	439
	Elke Inckemann	
61	Entdeckendes Lernen.....	448
	Andreas Hartinger und Katrin Lohrmann	
62	Projektorientiertes Lernen.....	453
	Herbert Gudjons	
63	Unterricht als Interaktionsordnung.....	458
	Georg Breidenstein und Friederike Heinzel	
64	Kooperatives Lernen.....	463
	Sabine Martschinke und Bärbel Kopp	
65	Unterrichtsgespräche in der Grundschule.....	467
	Heike de Boer	
66	Lernen im Spiel.....	472
	Gisela Kammermeyer und Susanne Geyer	
67	Üben.....	477
	Josef Künsting und Frank Lipowsky	
68	Situierung, Abstrahierung und Anwendung im Lernprozess.....	482
	Katrin Lohrmann	
69	Mediendidaktik.....	489
	Thomas Irion	
70	Lernorte.....	493
	Bernd Dühlmeier	

[4] Fachliche und überfachliche Ziele und Inhalte**[4.1] Fächer und Lernbereiche**

71	Anfangsunterricht.....	501
	Miriam Hess und Christian Elting	
72	Deutschunterricht in der Grundschule. Entwicklungen – Diskurse – Perspektiven.....	510
	Michael Ritter und Elvira Topalović	
73	Schriftspracherwerb – Gegenstand, Aneignung und Lernräume.....	518
	Anke Reichardt und Anja Wildemann	
74	Kinderliteratur und Literarisches Lernen.....	529
	Alexandra Ritter und Lis Schüler	
75	Sprachliche Bildung.....	540
	Susanne Riegler und Torsten Steinhoff	
76	Lese-Rechtschreib-Schwäche.....	550
	Gerheid Scheerer-Neumann	

77	Fremdsprachliches Lernen.....	555
	Stefanie Frisch	
78	Mathematikunterricht in der Grundschule.....	560
	Christoph Selter und Daniela Götze	
79	Förderung prozessbezogener Kompetenzen	565
	Daniela Götze, Christoph Selter und Raja Herold-Blasius	
80	Zahlen und Operationen – Arithmetik in der Grundschule	571
	Christoph Selter, Daniela Götze, Johanna Brandt und Annabell Gutscher	
81	Weitere Inhaltbereiche des Mathematikunterrichts.....	577
	Daniela Götze, Christoph Selter und Daniel Frischemeier	
82	Rechenschwäche	583
	Jens Holger Lorenz	
83	Sachunterricht – ein fachlich vielseitiger Lernbereich	588
	Joachim Kahlert	
84	Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts.....	595
	Walter Köhnlein	
85	Heimat – Heimatkunde – Sachunterricht	605
	Margarete Götz	
86	Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich	610
	Mirjam Steffensky, Kim Lange-Schubert und Thilo Kleickmann	
87	Sozial- und kulturwissenschaftlicher Lernbereich	619
	Andrea Becher und Eva Gläse	
88	Musik	628
	Georg Brunner	
89	Kunst unterrichten.....	633
	Constanze Kirchner	
90	Sportunterricht und Grundschulsport.....	638
	Nils Neuber und Esther Pürgstaller	
91	Situation und Varianten des Religions- und Ethikunterrichts	642
	Burkard Porzelt	
92	Evangelischer und Katholischer Religionsunterricht.....	647
	Elisabeth Naurath und Eva Stögbauer-Elsner	
93	Islamischer Religionsunterricht	657
	Annett Abdel-Rahman	
94	Ethikunterricht – Philosophieren mit Kindern.....	662
	Barbara Brüning	

[4.2] Fächerübergreifende Aufgaben

95	Medienerziehung – Medienbildung	669
	Bardo Herzig und Gerhard Tulodziecki	
96	Interkulturelle Erziehung	675
	Uwe Sandfuchs	
97	Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	680
	Katrin Hauenschild	
98	Ästhetische Erziehung.....	690
	Norbert Schläbitz	

99	Sexuelle Bildung	700
	Christin Sager	
100	Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung.....	705
	Philipp Spitta	
101	Gesundheitserziehung – Gesundheitsbildung.....	710
	Ksenia Hintze und Björn Egbert	
102	Demokratiebildung und Partizipation	715
	Birgit Hüpping	
103	Bewegte Schule – Bewegung als pädagogisches Prinzip der Schulentwicklung	720
	Nils Neuber	
	Sachregister.....	725
	Verzeichnis der Autor:innen.....	731

Vorwort zur fünften Auflage

Hiermit legen wir die fünfte, grundlegend überarbeitete und erweiterte Auflage des Handbuchs Grundsulpädagogik und Grundschuldidaktik vor. Die erste Auflage ist 2001 erschienen. Sie war die Konsequenz der Etablierung von Grundsulpädagogik und Grundschuldidaktik als eigenständige Universitätsdisziplin, die in den 1990er Jahren zunehmend zur Verstärkung von Forschungsaktivitäten, zu einer eigenständigen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), zu Tagungen zur Grundschulforschung und zu Forschungsveröffentlichungen führte. Gleichzeitig wurden in den ostdeutschen Bundesländern Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen eingerichtet. Diese Entwicklungen haben seither die Disziplinentwicklung von Grundsulpädagogik und Grundschuldidaktik auf ein beachtliches wissenschaftliches Niveau gehoben, die Professionalisierung der Grundschullehrkräfte gefördert und die Forschungsbasiertheit der praktischen Grundschularbeit verbessert.

Die Herausgeber:innen der ersten Auflage haben unter anderem zutreffend festgestellt, dass das Handbuch „der erste Versuch einer umfassenden Systematisierung der Grundsulpädagogik und -didaktik“ sei. Heute kann man sagen, dass dieses Handbuch *das* Standardwerk unserer Disziplin ist. Dafür spricht auch, dass es von den im Verlag Julius Klinkhardt publizierten Handbüchern eines der meistgenutzten ist.

Die nunmehr fünf vorliegenden Auflagen des Handbuches spiegeln auch die rasante Entwicklung der Disziplin wider. Schon in den Vorworten der ersten Auflagen wird dies deutlich: Regelmäßig wird auf neue Entwicklungen in der Theorie, auf neue Befunde in der Forschung und auf neue Herausforderungen in der Grundschule selbst verwiesen, die in der jeweils neuen Auflage zu inhaltlichen Veränderungen und zur Beteiligung neuer Autor:innen führten.

Relativ stabil ist der Kreis der Herausgeber:innen geblieben. Als Uwe Sandfuchs Mitte der 1990er Jahre die Idee zu diesem Handbuch hatte, sprach er zunächst Rudolf W. Keck (Hildesheim) und dann in Sachsen Margarete Götz (damals Dresden) und Hartmut Hacker (Leipzig) sowie die bayerischen Kollegen Joachim Kahlert (München) und Wolfgang Einsiedler (Nürnberg) an. Mit der dritten Auflage kamen 2011 Friederike Heinzel (Kassel) für Rudolf W. Keck (verstorben 2023) und Andreas Hartinger (Augsburg) für Hartmut Hacker in den Kreis der Herausgeber:innen. In der vorliegenden Neuauflage übernimmt nun Susanne Miller (Bielefeld) die Herausgebertätigkeit für den 2019 verstorbenen Wolfgang Einsiedler.

Bei den circa 100 Autor:innen sind die Veränderungen sehr viel größer. In dieser Auflage ist etwa die Hälfte von ihnen erstmals dabei – wegen neuer Themen oder weil bisherige Autor:innen nicht mehr publizistisch aktiv sind.

Das Handbuch wendet sich primär an Studierende, Forschende und Lehrende an Universitäten und Hochschulen, vor allem in den lehrerbildenden Fächern, an Lernende und Lehrende im Referendariat sowie in der Fort- und Weiterbildung. Indem es den *State of the Art*, das zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vorliegende Fachwissen, repräsentiert, will es zur Professionalisierung der grundsulpädagogischen Arbeit beitragen.

Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel,
Joachim Kahlert, Susanne Miller, Uwe Sandfuchs und
Wolfgang Einsiedler (†)

Die Grundschulpädagogik und -didaktik ist im universitären Lehrkanon ein junges Fach, dessen wissenschaftliche Entwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beginnt. Die Einführung des Faches auf Universitätsniveau ist zum einen auf die Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in schulbezogene Subdisziplinen zurückführbar, zum anderen auf die Einrichtung eines eigenen akademischen Studiengangs für das Lehramt an Grundschulen. Dieser zwischenzeitlich längst abgeschlossene Prozess wurde in den westdeutschen Bundesländern mit Beginn der 1970er Jahre sukzessive vollzogen. In den ostdeutschen Bundesländern geschah das nach westdeutschem Vorbild in den 1990er Jahren. Älter als die universitäre Institutionalisierung der Grundschulpädagogik und -didaktik ist die Reflexion über die Grundschule im pädagogischen Diskurs.

1 Die Entwicklung der Grundschulpädagogik und -didaktik als wissenschaftliche Disziplin

1.1 Prädisziplinäre Entwicklungsphase

Obwohl im 18. und 19. Jahrhundert Konzepte zur Elementarschulbildung, wie etwa Pestalozzis berühmt gewordene Elementarschulmethode, entwickelt wurden, setzt eine pädagogische und didaktische Reflexion, die sich losgelöst von der Volksschule speziell auf die Grundschule bezieht, erst nach deren offizieller Gründung zu Beginn der Weimarer Republik ein. Die publizistische Dokumentation dieser Reflexion in den grundschulbezogenen Monografien der 1920er Jahre markiert den Auftakt der prädisziplinären Entwicklungsphase der Grundschulpädagogik und -didaktik, die in Westdeutschland bis Ende der 1960er Jahre andauert, im Falle der vormaligen Unterstufe der DDR noch länger. In dieser Zeitspanne existiert die Grundschulpädagogik und -didaktik weder als Fachbezeichnung noch als ein systematisch geordnetes Wissenssystem. Die Grundschule selbst wird nicht als Gegenstand der Forschung oder Theoriebildung thematisiert, sondern als rein didaktisch-methodisches Handlungsfeld. Seiner konkreten unterrichtspraktischen Ausgestaltung widmen sich in praxisverbessernder Absicht und mit bevorzugter Fokussierung auf den Erst- und Anfangsunterricht die grundschulrelevanten Publikationen in der prädisziplinären Phase (Eckhardt 1921/1937, 1922, 1938; Brückl 1933; Denzel 1953/1964; Rother 1955; Die Unterstufe 1954ff.). Verfasst sind sie von Personen, deren Berufsbiographien mit der Schulpraxis eng verbunden sind (Einsiedler 2015). Nach den übereinstimmend erklärten, auch in Zeiten des ideologischen Monismus bekundeten Publikationsabsichten sollen angehenden und berufstätigen Lehrkräften, Anregungen, Empfehlungen, Ratschläge und Hilfen für einen zeitgenössisch als innovativ eingestuftes Grundschulunterricht gegeben werden. Ganz in diesem Sinne versteht der Wortführer der Weimarer Grundschule, der hessische Schulrat Karl Eckhardt, sein aufgabenstarkes zweibändiges Werk zur Grundschule als „Anreger und Berater für die ausübende Unterrichtstätigkeit“ (Eckhardt 1922, Vorwort). Das Anliegen bleibt über politische Systemwechsel hinweg stabil und wird etwa von Ilse Rother mit

ihrem erfolgreichen, erstmals 1955 erschienenen Buch „Schulanfang“ (Rother 1955) ebenso verfolgt wie in der DDR mit der 1954 gegründeten und später weit verbreiteten Zeitschrift „Die Unterstufe“ (Die Unterstufe 1954ff.; Vogt 2015). Auch wenn die grundschulrelevanten Publikationen in Umfang, Inhalt und Argumentationsmustern nicht identisch sind, so erzeugen sie im Ergebnis durchgängig ein praxisdienliches Wissen für die Grundschullehrkräfte, etwa mit dem Abdruck von Stoffverteilungsplänen, von Unterrichtsbeispielen und -sequenzen, von Informationen zu unterrichtlichen Übungs-, Sozial- und Ordnungsformen. Das dazu mitgeteilte Wissen genügt nach Reflexionsniveau und -form weder wissenschaftlichen Theorieansprüchen noch ist es identisch mit Erkenntnissen, die über den Grundschulunterricht distanziert und regelgeleitet gewonnen wurden. Ausnahmen von der im prädisziplinären Entwicklungsstadium dominierenden Reflexion sind historisch nachweisbar, erreichen jedoch nicht die Wirkungsmächtigkeit der praxistauglichen Wissensproduktion. Das gilt z. B. für die aus soziologischer Perspektive geleisteten Theoretisierungsbemühungen der Grundschulbildung von Aloys Fischer, der sich in den 1920er Jahren als einziger innerhalb der damaligen Universitätspädagogik mit der Grundschule befasst (Fischer 1928; Einsiedler 2015).

1.2 Disziplinäre Entwicklungsphase

Die disziplinäre Phase der Grundschulpädagogik und -didaktik wird – zunächst begrenzt auf Westdeutschland – bildungspolitisch initiiert durch die Integration der für die Volksschullehrer-ausbildung zuständigen Pädagogischen Hochschulen in die Universität. Rein historisch gesehen beginnt das disziplinäre Entwicklungsstadium mit der Grundschuldidaktik, die als Fachbezeichnung für die erste universitäre Professur gewählt wurde. Diese wurde 1966 an der Universität Frankfurt eingerichtet und mit Erwin Schwartz besetzt, der mit dem Frankfurter Grundschulkongress 1969 erstmalig öffentlichkeitswirksam auf den damals diagnostizierten Modernisierungsbedarf der Grundschule aufmerksam machte (Schwartz 1970a, 1970b, 1970c; Meiers 1999). Die Erstdenomination, die auch bei einer Mehrzahl der in den 1970er Jahren geschaffenen Professuren in Westdeutschland anzutreffen ist, wird später zumeist abgelöst durch die Doppelbezeichnung „Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“, eine Namensgebung, die markiert, dass Grundschuldidaktik als eine pädagogisch fundierte speziell auf Lehr- und Lernprozesse fokussierte Stufendidaktik aufgefasst wird (Götz 2000). Aktuell wird in den Denominationen „Grundschulpädagogik“ favorisiert, auch in Kombination mit fachdidaktischen oder forschungsmethodischen Schwerpunktsetzungen (Götz 2018).

Ungeachtet der variierenden Bezeichnungen wurde mit der universitären Erstinstallation der Grundschulpädagogik und -didaktik formal ein wissenschaftlicher Status zuerkannt, der mit dem Anspruch verbunden war, über reine Praxisempfehlungen hinaus erklärungskräftiges und überprüfbares Theorie- und Forschungswissen über ihr Gegenstandsfeld zu erzeugen. Das wird von der ersten Generation der akademischen Fachvertreter:innen als notwendige Aufgabe registriert und angemahnt (Heuß 1979; Lichtenstein-Rother & Röbe 1982), gleichzeitig wird jedoch vor „praxisferner Theoriebildung“ (Heuß 1979, 22) gewarnt. Damit wird von Anfang an eine wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung eingefordert, deren Ergebnisse berufsbedeutsam für die auszubildende Lehrergeneration sein sollten. Geleistet wird dies in der Frühphase der disziplinären Entwicklung, indem Grundschulpädagogik und -didaktik als akademisches Lehr- und Ausbildungsfach profiliert wird. Das geschieht durch die Schaffung und Eingrenzung eines facheigenen Wissenskorpas, der für jede Wissenschaft unverzichtbar ist (Stichweh 2013). Das in den 1970er und 1980er Jahren bekannte historische und aktuelle Wissen über die Grundschule wird zeitlich und inhaltlich geordnet, definitorisch geklärt, systematisiert, hierarchisiert und kontextualisiert. Seine Dokumentation findet sich in historisch neuen Publikationsformaten, in den vorrangig an Lehramtsstudierende adressierten Einführungs- und Nachlagewerken, in Studienbüchern und Lexika (Götze & Hahnemann

1975; Silberer 1976; Haarmann 1977; Heuß & Rabenstein 1979; Kochan & Neuhaus-Siemon 1979; Becher 1981). Darin ist ein Wissen versammelt, das seiner Funktion nach berufsrelevantes akademisches Lehrwissen ist. Es übersteigt in Form und Qualität aufgrund seiner Wissenschaftsfundiertheit das in der prädisziplinären Phase gepflegte Reflexionsniveau. Allerdings entstammen die wissenschaftlichen Befunde mehr fachexternen als fachinternen Anstrengungen. Sie wurden aus verwandten Disziplinen in den facheigenen Wissenskorporus integriert, hauptsächlich und kontinuierlich und mitunter bis in die Gegenwart hinein aus der Psychologie und Soziologie.

Eine Änderung von disziplinakonstituierender Bedeutung ist in den 1990er Jahren beobachtbar als die Aufmerksamkeit in der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik auf die facheigenen Forschungsleistungen gelenkt wird (Roßbach 1996). Deren Intensivierung wird durch eine Methodisierung der Erkenntnisgewinnung nach der Jahrtausendwende mit sich verstärkender Dynamik anhaltend betrieben. In Orientierung am empirisch-quantitativen und empirisch-qualitativen Forschungsparadigma nehmen die facheigenen Forschungsaktivitäten zu, werden thematisch stetig ausgeweitet und differenziert sowie in ihrer methodischen Qualität gesteigert (Roßbach, Nölle & Czerwenka 2001; Hellmich 2008; Heinzel & Panagiotopoulou 2010; Einsiedler 2012). Darunter sind auch eine ganze Reihe von Einzel- und Verbundprojekten, die in wettbewerblichen Verfahren erfolgreich waren und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) oder durch bildungsnahe Stiftungen finanziell gefördert wurden. Mit der Einrichtung eines DFG-Graduiertenkollegs im Jahr 2022 ist erstmalig ein ausgesprochen anspruchsvolles Forschungsformat in der Grundschulpädagogik und -didaktik vertreten (<https://interfach.de/ueber-das-kolleg/>).

Die gelungene Profilierung als Forschungsdisziplin wurde neben einem akademischen Generationenwechsel durch fachinterne Initiativen befördert, mit denen die für eine Wissenschaft unerlässliche kommunikative Infrastruktur geschaffen wurde (Hofstetter & Schneuwly 2010). Dazu gehören die von Wolfgang Einsiedler, Maria Fölling-Albers und Hanns Petillon in den 1990er Jahren erfolgreich betriebene Gründung der „Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ innerhalb der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)“ und die von ihr ausgerichteten regelmäßigen Jahrestagungen, in deren Rahmen zwischenzeitlich eine gezielte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses stattfindet (Einsiedler 2015; Vogt, Kopp & Miller 2018). Hinzu kam 2008 die von Margarete Götz gegründete „Zeitschrift für Grundschulforschung“ (Götz, Breidenstein, Fölling-Albers, Hartinger, Heinzel, Kammermeyer & Vogt 2018). Fachextern wurde insbesondere im Nachgang zum sog. PISA-Schock der Forschungsaufschwung begünstigt durch bildungs- und forschungspolitische Initiativen und Programme staatlicher und nichtstaatlicher Akteure, an denen sich Vertreter:innen der Grundschulpädagogik und -didaktik erfolgreich beteiligten – wie zuletzt an der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home_node.htm).

Im Detail sind die in den letzten Jahrzehnten durchgeführten grundschulpädagogischen und -didaktischen Forschungsaktivitäten in ihren Formaten, ihrem Themenspektrum und ihrem Methodenrepertoire in den über 20 Bänden des „Jahrbuchs Grundschulforschung“ im diachronen Verlauf nachvollziehbar dokumentiert. In gebündelter und thematisch systematisierter Form wurden die gewonnenen Befunde in dem von Uwe Sandfuchs initiierten „Handbuch für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“ publiziert (Einsiedler, Götz, Hacker, Kahlert, Keck & Sandfuchs 2001), das erstmals 2001 erschien und sich mit der vorliegenden überarbeiteten 5. Auflage als wissenschaftliches Standardwerk innerhalb des Faches wie in dessen Außenwahrnehmung etabliert hat.

Mit ihren Forschungsleistungen hat die Grundschulpädagogik und -didaktik zweifelsohne ihren Status und ihr Profil als Wissenschaft gestärkt und stabilisiert. Die disziplinäre Fortschrittsent-

wicklung hinterlässt allerdings mit Blick auf die Profession ein Folgeproblem, das nicht nur in der Grundschulpädagogik und -didaktik sichtbar wird. Forschungswissen ist seiner Funktion und Form nach nicht im Sinne eines technologischen Modells bruchlos als grundschulpraktisches Handlungswissen anwendbar, schon gar nicht in einem Praxisfeld, dessen Kontextbedingungen hoch variabel sind (Reinmann & Kahlert 2007; Tenorth 2012; Eckermann 2018). Die Minimierung oder gar Überwindung der Differenz zwischen Forschungs- und Handlungswissen gehört zu den zukünftigen Herausforderungen der Grundschulpädagogik und -didaktik. Lösungsangebote in Form neuer Forschungsformate werden derzeit diskutiert und erprobt (Donie, Foerster, Obermayr, Deckwerth, Kammermeyer, Lenske, Leuchter & Wildemann 2019). Die vollzogene Entwicklung zu einer forschungsstarken Disziplin zieht nicht nur die klärungsbedürftige Relation verschiedener Wissensformen für die Grundschulpädagogik und -didaktik nach sich, sondern geht auch mit einer Enthaltbarkeit in der Ausarbeitung einer disziplinierten Theorie einher, die unverzichtbarer Bestandteil jeder Wissenschaft ist (Götz 2000; Einsiedler 2015). Ältere und neuere ausbaufähige und diskussionswürdige Ansätze dazu liegen vor (Tenorth 2005; Eckermann 2019; Heinzel 2019; Jung 2021; Duncker 2023).

1.3 Das disziplinäre Selbstverständnis der Grundschulpädagogik

Die Forcierung der Theoriearbeit gehörte zu den Diskussionsthemen einer fachinternen Debatte, die in der zweiten Hälfte der 2010er Jahre zur Klärung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik und -didaktik angestoßen wurde (Götz, Miller, Einsiedler & Vogt 2018; Miller, Martschinke, Götz, Hartinger, Kucharz, Liebers & Möller 2019). Der dazu breit und teilweise auch kontrovers geführte Diskurs hat einen vorläufigen Diskussionsstand erreicht, der neben zukünftigen Entwicklungsperspektiven wie etwa verstärkten Internationalisierungsbemühungen auch Aufschluss über die disziplinäre Identität der Grundschulpädagogik und -didaktik als Wissenschaft gibt. Diese agiert nach dem bekundeten Selbstverständnis in einem Feld, auf das sich die Fragestellungen verschiedener Disziplinen richten u. a. der Schulpädagogik, der Fachdidaktiken, der Sonderpädagogik, der Kindheitsforschung, der Lernpsychologie oder der Elementarpädagogik. Im Vergleich zu diesen besitzt die Grundschulpädagogik ein gegenstandsspezifisches Erkenntnisinteresse, das ihr ein Alleinstellungsmerkmal verleiht und zugleich ihre disziplinäre Identität in einem interdisziplinären Feld ausmacht. Als einzige unter den verwandten Wissenschaften befasst sie sich mit der in der ersten öffentlichen Pflichtschule uneingeschränkt für alle Kinder zu leistenden grundlegenden Bildung, ohne diese allerdings auf die institutionellen Grenzen der deutschen Grundschule zu beschränken. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand, der zu diesem disziplinen-eigenen Reflexions- und Forschungsinteresse bislang vorliegt, ist in einem thematisch breiten Spektrum in diesem Handbuch versammelt.

2 Systematisch-theoretische Ausrichtungen der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Wer mit grundschulpädagogischem Interesse denkt, kommuniziert, forscht oder handelt, ist in ein komplexes Denk- und Erwägungsgefüge eingebunden. Bereits für die Absicht, ein Erkenntnisinteresse, Erziehungsziel oder Lernziel oder die Auswahl eines Lehrinhalts zu begründen, stehen unterschiedliche Theoriezugänge zur Verfügung:

- Anthropologisch und philosophisch ausgerichtete Begründungen hellen das Menschenbild auf, das hinter pädagogisch orientierten Überlegungen steht.
- Gesellschaftswissenschaftliche Einsichten tragen dazu bei, den Blick für soziale Prozesse in der Grundschule und für Herausforderungen des Zusammenlebens zu schärfen, die Kinder in Gegenwart und absehbarer Zukunft bewältigen müssen.

- Entwicklungsorientierte Zugänge richten das Augenmerk auf den möglichen Beitrag eines Lernangebots oder einer Erziehungshandlung für die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes.
- Bezieht sich der Gegenstand pädagogischen Denkens, Kommunizierens, Forschens oder Handelns auf die Gestaltung von erziehenden und/oder bildenden Lernprozessen, werden außerdem noch lerntheoretische, fachdidaktische und medienpädagogische Erkenntnisse und Einsichten bedeutsam sowie die angemessene Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen für die angestrebten Bildungs- und Erziehungsprozesse.

Keiner dieser unterschiedlichen Zugänge zur Begründung (grundschul-)pädagogischer Absichten und/oder von Erkenntnis- bzw. Forschungsinteressen ist per se den jeweils anderen überlegen; jeder hat seine spezifischen Leistungen, nicht zuletzt auch als Korrektiv gegenüber den blinden Flecken der jeweils anderen Zugänge.

So kann der gesellschaftswissenschaftlich geschulte Blick der Gefahr entgegenwirken, dass verbreitete Eigenarten und Merkmale von Menschen zu anthropologischen Konstanten verklärt werden, obwohl sie kulturell erworben sind. Moralvorstellungen, Annahmen über Bedürfnisse und über die Herkunft von Aggressionen oder auch geschlechtsspezifische Zuschreibungen sind dafür Beispiele. Umgekehrt kann die theoretisch disziplinierte Besinnung auf ein Menschenbild davor bewahren, Bildungs- und Erziehungsziele oder die darauf bezogenen Erkenntnisinteressen umstandslos und affirmativ an vermeintliche Zwänge gesellschaftlicher Entwicklungen anzupassen. Die Einbeziehung entwicklungsorientierter Kenntnisse und Überlegungen verringert das Risiko, Lernangebote zu machen, die nicht hinreichend an das Vorstellungs- und Verarbeitungsvermögen der Kinder angepasst sind. Und ohne angemessene schul- und unterrichtstheoretische Reflexionen, sowohl auf Seiten der Forschung als auch in der Praxis, ist die Nutzbarkeit von Erkenntnissen, also der Mehrwert von Forschung auch für die Verbesserung der Praxis, in Schule und Unterricht dem Zufall überlassen.

Niemand kann alle relevanten Informationen, Einsichten und Argumentationsstränge überblicken oder gar im Handeln berücksichtigen. Dies liegt nicht nur an der Komplexität pädagogischer Problemstellungen und Handlungssituationen, sondern auch an der Dynamik, mit der die Disziplinen, die für grundschulpädagogische Überlegungen auch relevant sind, neues Wissen schaffen, sich weiterentwickeln und ausdifferenzieren. Gerade deshalb ist ein systematisch-theoretischer Blick auf die Entscheidungsfelder pädagogischen Denkens und Handelns wichtig. Dies gilt sowohl für die Kommunikation über pädagogische Probleme und für die reflexive Begleitung pädagogischer Handlungen als auch für die sich zunehmend spezialisierende und damit sich ausdifferenzierende empirische und historische Forschung. Dabei geht es in allen drei Anwendungsbereichen einer systematisch-theoretischen Richtung – Kommunikation, Forschung, Intervention – nicht darum, durch systematische Überlegungen komplexe Gedankengebäude mit Anspruch auf Bündigkeit zu errichten, endlos Theorien und Forschungsbefunde zu rezipieren und das jeweilige Wissen nach mehr oder weniger trennscharf begründeten Kategorien zu sortieren. Vielmehr soll die systematische Orientierung sinnaufklärend sein, zur Überprüfung der eigenen Urteile anregen und Handlungsverständigung wahrscheinlicher machen (Zierer 2010).

Der Anspruch der Systematik muss selbst von einem wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkt begründet, geleitet und vor dem Hintergrund des jeweils gewählten Ansatzes auch kritisierbar sein:

- So beansprucht zum Beispiel bereits Wilhelm Flitner in seiner erstmals 1933 erschienenen „Systematischen Pädagogik“ eine „realistisch geisteswissenschaftliche Denkweise“ (Flitner 1933, 19). Die Bestimmung und Explikation pädagogischer Grundbegriffe, die der rationalen Verständigung über Aufgaben, Ziele und Mittel für Bildung und Erziehung dienen sollen (ebd., 55ff.), erfolgt bei ihm vor dem Hintergrund einer Interpretation pädagogischen Han-

delns in den Werken Herbarths, Pestalozzis und Schleiermachers einerseits (ebd., 7ff.) und der lebensweltlichen Herausforderungen, die durch die Unvermeidbarkeit von Erziehung gegeben sind, andererseits (ebd., 24ff.). Die Ausdifferenzierung von Lebensentwürfen, Kindheitsverläufen und Wertvorstellungen sowie die große Dynamik, mit der sich die Bildungs- und Erziehungserwartungen an Schule als Folge des raschen gesellschaftlichen Wandels verändern (z. B. Migration, Digitalisierung, Klimawandel), unterstreichen die Notwendigkeit, professionelles Handeln in der Schule mit durchdachten Grundbegriffen, auch im Sinne einer Fachsprache, zu beschreiben, zu begründen oder auch zu kritisieren.

- Theodor Ballauff stellt seine Ausarbeitung und Beantwortung „pädagogischer Grundfragen“ (Ballauff 1970, 63ff.) auf die Basis einer existenzphilosophischen Auseinandersetzung mit dem Sinn von Erziehung und Bildung. Dafür setzt er sich mit der Rolle des (pädagogischen) Denkens, des wissenschaftlichen Anspruchs, der Sprache und des historischen Wissens für die Erfassung pädagogischer Herausforderungen auseinander (ebd., 9ff.). Sein philosophischer Ansatz macht deutlich, dass pädagogisches Handeln sich nicht allein auf eine funktionale Ziel-Maßnahmen-Logik beschränken darf, sondern sowohl die Ziele als auch die Maßnahmen auf der Basis von Wertvorstellungen zu rechtfertigen sind.
- Vom Kritischen Rationalismus ausgehend leistet Wolfgang Brezinka (1978) Vorarbeiten für ein erziehungswissenschaftliches Kategoriensystem. Dabei versucht er eine Unterscheidung von drei Erziehungstheorien zu begründen: „Erziehungswissenschaft“ als eine streng wissenschaftliche Disziplin, die wertfrei, dafür aber deskriptiv, kausalanalytisch, prognostisch und technologisch ausgerichtet ist. – „Philosophie der Erziehung“ als philosophische Disziplin, die sich vornehmlich mit Wertfragen in der Erziehung befasst und diese nach Möglichkeit argumentativ-wissenschaftlich behandelt. – „Praktische Pädagogik“ als handlungsorientierte Erziehungstheorie, die von einem bestimmten weltanschaulichen Standpunkt ausgeht und somit normative Elemente enthält.
- Ansätze einer „systemischen Pädagogik“ versuchen, mit ökosystemischen Theorien über die Mensch-Umwelt-Beziehung, einem konstruktivistischen Verständnis von Wissenserwerb und mit systemtheoretischen Analysen von Kommunikationsbedingungen und -grenzen z. B. die für pädagogisches Handeln basalen Prozesse des Lernens, Lehrens und der Genese von Wissen zu klären (z. B. Huschke-Rhein 2003; Holtz 2008).
- Der Nutzen eines, heute würde man sagen, sozialwissenschaftlichen Zugangs zur Analyse der Bedeutung, Aufgaben und Herausforderungen speziell der Grundschule wird offenbar bei Aloys Fischer (1926/1950). Seine Auseinandersetzung mit den heterogenen Interessen, die bei der Schaffung einer für alle Kinder gemeinsamen Grundschule eine Rolle spielen, unterstreicht den Stellenwert der Grundschule für die Einlösung des Demokratieanspruchs und benennt Probleme, die bis heute die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Grundschule bestimmen: Länge der gemeinsamen Grundschulzeit (ebd., 328ff.), Vermeidung von Unter- und Überforderung (341f.), Gestaltung des Übergangs (348), Anpassung der Vorstellungen über Schulfähigkeit (349), Bestimmung der Kernanliegen grundlegender Bildung (350f.), Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule (352f.).
- Eine Verknüpfung geisteswissenschaftlich abgesicherter Schlussfolgerungen aus erfahrungswissenschaftlich gewonnenen Informationen, die für die Weiterentwicklung von Schule bedeutsam sein können, zeichnet bereits das systematische Denken Ilse Lichtenstein-Rothers aus (1969). Damit Schule ihrer pädagogischen Verantwortung für die Entwicklung der Kinder gerecht werden kann, müssten erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse, lebensweltliche Herausforderungen und reformpädagogisches Erbe aus einer anthropologischen Perspektive interpretiert werden. So kläre sich die normativ-zielorientierende Grundlage für die Gestaltung

einer Schule, die die Heranwachsenden dabei unterstützt, ihre Persönlichkeit im Rahmen einer demokratisch verfassten Gesellschaft zu entfalten.

Der Stellenwert einer systematisch-theoretischen Richtung liegt weniger darin, Denken und Handeln komplex abzusichern – was ohnehin immer nur unter Vorbehalt möglich ist. Vielmehr geht es darum, Vereinfachungen und Einseitigkeiten zu erkennen und zu beurteilen, ob sie akzeptabel, hinnehmbar oder gar unvermeidbar sind oder ob sie auf mangelnde Komplexität im Denken und fehlende Umsicht im Handeln zurückzuführen sind. Um lediglich freischwebendes Philosophieren und Rasonieren zu vermeiden, sollten die Theorien, die Systematik beanspruchen, danach befragt werden, welche Orientierungen sie für grundschulpädagogisches Denken und Handeln leisten.

Weil Zeit für Erziehung und Bildung knapp ist, Lebenszeit der Beteiligten und Ressourcen der Gesellschaft in Anspruch nimmt, sollte unter einer *bildungstheoretischen Fragestellung* geprüft werden, ob und wie ein pädagogisch-didaktisches Vorhaben für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen als auch für das gesellschaftliche Zusammenleben mit Bezug auf anthropologisch-philosophische und/oder gesellschaftswissenschaftlich-kulturtheoretische Überlegungen begründet oder begründbar ist. Eine *schultheoretische Blickrichtung* ist unverzichtbar, um Praxis- und Forschungsvorhaben vor dem Hintergrund des gesamten schulischen Bildungsganges sowie der institutionellen Möglichkeiten zu prüfen. Die Einbeziehung von belastbaren Vorstellungen über die Adressat:innen pädagogischer Anliegen verweist auf *entwicklungs- und lerntheoretische Gesichtspunkte*. Und schließlich ist es je nach Aufgaben- und Problemstellung bzw. Anliegen sinnvoll, eine *unterrichtstheoretische Perspektive*, unter Umständen fachdidaktisch spezifiziert, einzubeziehen. Stark zusammengefasst könnte man zuspitzen: Welche Antworten gibt die jeweilige Systematik auf die Frage: Warum (bildungstheoretischer Aspekt) ist angesichts der Lernmöglichkeiten der jeweiligen Adressaten (entwicklungs- und lerntheoretische Aspekte) unter den Bedingungen von Schule (schultheoretischer Aspekt) und Unterricht (unterrichtstheoretischer Aspekt) das jeweilige pädagogische Anliegen – sei es als Forschungsfrage, als Positionierung in einer Praxisfrage oder als eine Intervention – sinnvoll?

3 Forschungszugänge in der Grundschulpädagogik

Ähnlich wie in der Erziehungswissenschaft insgesamt lassen sich die grundschulpädagogischen Forschungsrichtungen weit ausdifferenzieren. Im Folgenden werden drei Zugänge der Grundschulforschung dargestellt, die im deutschsprachigen Raum durch Professuren und Forschungsprogramme präsent sind. Darüber hinaus ist auf die grundlegende Bedeutung der systematisch-theoretischen Forschung zu verweisen, die – wie vorstehend ausgeführt – einen ordnenden Gesamtrahmen für alle Forschungsbefunde bereit stellt. Der international-vergleichende Forschungszugang kommt jeweils in den drei folgenden Abschnitten zur Sprache.

3.1 Empirisch-quantitative Forschungszugänge

Empirisch-quantitative Grundschulforschung sieht ihre vorrangige Aufgabe darin, mit quantitativen Methoden theoretische Sätze zu prüfen und auf diese Weise allmählich zur Errichtung eines Theoriegebäudes beizutragen. Typische Forschungsfelder sind das Lernen der Schüler:innen (mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen), die Wirksamkeit (von verschiedenen Formen) des Grundschulunterrichts, die Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen – sowie Wechselwirkungen dieser Aspekte. Eine durch die empirische Befundlage bewährte Theorie wird wiederum als Möglichkeit gesehen, Sachverhalte in der pädagogisch-didaktischen Realität zu erklären und Handlungsempfehlungen aufzustellen. Wegen der quantitativen Erfassung der Wirklichkeit mit klar definierten Anforderungen an die Qualität der Daten und die

damit verbundene quantitativ bestimmte Widerlegung oder Bestätigung von Hypothesen gilt diese Forschung als eine strenge Form der Theorieüberprüfung mit stringenten Möglichkeiten, Erklärungen und Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Üblicherweise geht die quantitativ-empirische Forschung nach dem *deduktiv-hypothetischen Modell* vor: An der Spitze stehen theoretische Sätze aus einem erklärenden Netzwerk von Randbedingungen, Handlungsformen, Handlungsergebnissen usw. Aus diesen leiten sich die Variablen der Untersuchung ab. Durch die systematische Inbezugsetzung dieser Variablen ergeben sich Fragestellungen (und gegebenenfalls Hypothesen als – durch die bisherige Befundlage vermutete – erwartete Antworten). Diese fungieren als Prüfsteine für die Bewährung der allgemeineren theoretischen Aussagen. Die Hypothesen wiederum werden in empirische Basissätze umgesetzt, d. h. es wird operationalisiert, indem Indikatoren für die Hypothesen verwendet oder entwickelt werden.

Beispiel: Die theoretische Aussage sei: Phonologische Bewusstheit ist eine zentrale Voraussetzung des Lesenlernens im 1. Schuljahr. Deshalb wird angenommen, dass ein Training Phonologischer Bewusstheit das Lesenlernen im 1. Schuljahr erleichtert (oder noch strenger: Leseversagen verhindert). Als forschungsleitende Frage lässt sich ableiten: Lässt sich durch ein Training der Phonologischen Bewusstheit (A) zu Beginn des 1. Schuljahres der Leselerfolg der Schüler:innen besser unterstützen als ein Lehrgang, in dem der Schwerpunkt ausschließlich auf die Buchstabenkenntnis gerichtet wird (B). Aufgrund der bisherigen Forschungssituation lässt sich die (einseitig gerichtete) Hypothese aufstellen, dass die Förderung der Phonologischen Bewusstheit dem Buchstabenstraining überlegen ist. Zur Überprüfung dieser Hypothese sind die beiden Trainings zu erarbeiten (oder auszuwählen) und eine (in diesem Fall) quasi-experimentelle Untersuchung in Schulklassen anzusetzen, von der angenommen wird, dass gezeigt werden kann, ob Training A im Lesenachtest signifikant (also überzufällig) zu mehr Lernerfolg führt als Training B – gegebenenfalls auch moderiert durch die Vorkenntnisse der Schüler:innen. Man sieht an dem Beispiel auch, dass aus quantitativ gewonnenen theoretischen Sätzen sehr gut (wirksame) praktische Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden können.

Die empirisch-quantitative Forschung hat den Vorteil, dass man auf ein bewährtes *Repertoire von Forschungsmethoden* zurückgreifen kann, die in der Methodenliteratur (z. B. Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn 2023; grundschulspezifisch mit Anwendungen: Einsiedler, Fölling-Albers, Kelle & Lohrmann 2013) ausführlich dargestellt sind, z. B. Beobachtung, Einschätzungen mit Skalen, Interview und Fragebogen oder standardisierte Tests. Die Erhebungsmethoden ähneln z. T. denen in der qualitativen Forschung, z. B. dem Interview. Während dort meist mit verbalen Daten weitergearbeitet wird, entstehen in der quantitativen Forschung mit Hilfe vorgängiger Systematisierungen und Kategorisierungen Messwerte, die in die statistische Überprüfung der Hypothesen oder in Erklärungsmodelle eingehen.

Die in diesem Abschnitt extrem vereinfacht dargestellte Forschungsstrategie enthält eine Reihe von *Fehlerquellen*. So könnte z. B. die theoretische Aussage nur unter bestimmten Randbedingungen gelten – sie kann dann nicht verallgemeinert werden. Eine gewichtige Fehlerquelle ist das Korrespondenzproblem, in unserem Beispiel: Korrespondiert das Training überhaupt mit dem theoretischen Satz oder gibt es andere Gründe, die für mögliche Unterschiede verantwortlich sein können, wie z. B. die Professionalität der Lehrpersonen oder eine höhere Motivation der Kinder einer Gruppe (vgl. zum deduktiv-hypothetischen Modell und zu Fehlerquellen Aeppli et al. 2023; Döring 2023).

Trotz der Fehlerquellen kann man beim empirisch-quantitativen Vorgehen von einer hohen Sicherheit der Bewährung oder Widerlegung von Theorien ausgehen, weil es eine Reihe von *Standards* gibt, die in dieser Forschung weltweit eingehalten werden (ebd.). So gilt z. B. aufgrund der hohen Bedeutsamkeit der (Professionalität) von Lehrpersonen (siehe Beitrag 16 in diesem

Band) und der Zusammensetzung der Schulklasse (am prominentesten durch den so bekannten Big-fish-little-pond-Effekt, z. B. Möller & Trautwein 2020) für das Lernen oder das Selbstkonzept der Kinder die Berücksichtigung solcher Effekte durch entsprechende, die hierarchische Struktur der Daten berücksichtigende, statistische Modelle inzwischen als Standard auch in der Grundschulforschung.

Man ist in der Sozialforschung allerdings skeptisch geworden, ob es allumfassende Theorien mit weit reichender Gültigkeit gibt, da – gerade in dem für die Grundschulforschung zentralen Bereich von Erziehung und Unterricht – zu viele unsichere Randbedingungen und variable Umsetzungsmöglichkeiten existieren. Statt „Gesetze“ formuliert man deshalb lieber „Regeln“ für einen bestimmten Anwendungsbereich und beschränkt sich auf die Entwicklung von Theorien mittlerer Reichweite. Nicht zuletzt aufgrund des Anspruchs der Grundschule, möglichst allen Kindern gerecht zu werden, werden inzwischen verstärkt Studien durchgeführt, in denen überprüft wird, inwieweit z. B. bestimmte unterrichtliche Maßnahmen für Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen geeignet sind (z. B. Hardy et al. 2011).

Auch die *international vergleichende Pädagogik* ist zum Teil an den Prinzipien der empirisch-quantitativen Forschung orientiert, in der Vergangenheit allerdings weniger mit den Methoden der quantifizierenden Beobachtung oder mit Testmethoden, sondern mit statistischen Daten, z. B. zur Beteiligung an Vorschulerziehung oder zur Bildungsfinanzierung. Der empirisch-quantitative Ansatz in der vergleichenden Pädagogik hat durch die international vergleichenden Schulleistungsmessungen große Bedeutung gewonnen. Die OECD führt in Grundschulen regelmäßig die internationale Schulleistungserhebung „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS) durch (in Deutschland IGLU), in der repräsentativ der Lernstand beim Lesen, in der Mathematik sowie im naturwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts erhoben wird (siehe Beitrag 6 in diesem Band).

Der umfangreichste Bereich der vergleichenden Pädagogik ist der Systemvergleich. Dabei werden z. B. Strukturen des Bildungssystems, Schulabschlüsse oder Lehrpläne verglichen. Vergleichsstudien greifen dabei zumeist auf qualitativ-rekonstruktive Methoden zurück und sind im Normalfall als fall- bzw. kontextsensible Vergleiche angelegt (Falkenberg 2018). Die international-vergleichende Erziehungswissenschaft steht dabei vor der Herausforderung, Kontexte pädagogischen Handelns nicht mehr nur national zu erfassen, sondern die horizontalen (Raum), vertikalen (Skalen) und transversalen (Zeit) Dimensionen zu erfassen (Parreira do Ameral 2021).

Auch in der vergleichenden Richtung spielt die Theoriebildung eine wichtige Rolle. Ein Standard im Kontext der Theoriebildung ist die Anwendung des „Tertium comparationis“, d. h. man zieht übergeordnete Konzepte (das Tertium) heran, um zwei (oder mehr) „Gegenstände“ (z. B. Länder, Städte) zu vergleichen. Häufig werden dabei aus theoretischen Sätzen Hypothesen abgeleitet und mit der Untersuchung konkreter pädagogischer Strukturen und Prozesse geprüft (Mitter 1996). Bei diesem Verfahren, aber auch bei induktivem Vorgehen, sucht man nach regelmäßigen, im Idealfall erklärenden Faktoren und Zusammenhängen in den zu vergleichenden Strukturen und Prozessen und strebt mit einem „abstrahierenden Durchgriff“ allgemeine, gültige theoretische Aussagen an (Schriewer 2007).

3.2 Empirisch-qualitative Forschungszugänge

Qualitative Forschung verfolgt einen deutenden und sinnverstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit, die als interaktiv hergestellt und symbolisch repräsentiert gedacht wird. Sie sieht ihre Aufgabe darin, mittels methodisch kontrollierten Fremdverstehens die Sinngebungen von Akteur:innen (subjektiver Sinn) bzw. die in ihren Praktiken und Artefakten prozessierenden überindividuellen Wissensbestände (sozialer Sinn) oder auch (Tiefen-)Strukturen menschlichen Handelns (objektiver Sinn) zu erschließen (Przyborski & Wohlrab-Sahar 2021; Frieberthäuser,

Langer & Prengel 2010; Hollstein & Ullrich 2003). Gleich welcher Sinndimension sie sich dabei zuwendet, ist ein Akteurskonzept grundlegend, das Menschen – Kinder wie Lehrpersonen, Eltern wie Schulleitungen – nicht als kulturellen Ordnungen und Institutionen unterworfen konstruiert, sondern ihre Handlungen und Interaktionen als notwendigerweise wissensgeleitete und zugleich wissensgenerierende Prozesse versteht (Hitzler 2014, 61).

Theoretische Bezüge des qualitativen Forschungszugangs können u. a. zum Pragmatismus, zum symbolischen Interaktionismus, zur Phänomenologie, zur Ethnomethodologie, zum Konstruktivismus sowie zu (post-)strukturalistischen oder psychoanalytischen Positionen hergestellt werden. Als wesentliche Kennzeichen der qualitativen Forschungsrichtung gelten ferner die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion der Forschenden über den Forschungsprozess als Teil der Gegenstandskonstitution und Erkenntnisgenese (Flick 2018).

In der empirisch-qualitativen Richtung der Grundschulforschung geht es um die möglichst unvoreingenommene Beobachtung und Beschreibung der sozialen Praktiken im Grundschulunterricht, um das Interpretieren und Analysieren von menschlichen Selbst-Welt-Verhältnissen, Interaktionszusammenhängen, Materialitäten und Diskursen im und über den Grundschulalltag und schließlich um die empirisch begründete Konstruktion von Typen oder Typologien sowie die Generierung von Hypothesen und Theorien. Qualitative Grundschulforschung ermöglicht es, soziale Erscheinungen in ihrem Kontext, ihrer Komplexität und in ihrer Spezifität zu erfassen, zu beschreiben und zu verstehen. Sie liefert umfassende, detaillierte und unvorhergesehene Erkenntnisse und ist überall dort geeignet, wo eine differenzierte und ausführliche Analyse etwa von konstitutiven Bedingungen (z. B. für Lehr-Lern-Prozesse in der Grundschule) oder Mikroprozessen (z. B. die Lehrer-Schüler-Interaktionen oder die Schüler-Schüler-Interaktionen) des Schulischen geleistet werden soll. Qualitative Grundschulforschung befasst sich mit den Sichtweisen, Deutungsmustern und Orientierungen der Akteur:innen im Hinblick auf Grundschule und Grundschulunterricht, mit den (Lern-)Biographien von Grundschulkindern, mit der Schul- und Unterrichtskultur sowie mit bewusstseins- und handlungsgenerierenden (Tiefen-)Strukturen des Grundschulunterrichts.

Für die qualitativ-empirische Richtung der Grundschulforschung ist ein induktives oder (besser) abduktives Vorgehen kennzeichnend (Reichert 2013). Statt deduktiv von theoretisch abgeleiteten Hypothesen auszugehen und diese zu überprüfen, zielt sie – anschließend an bestehende Sozial- und Gegenstandstheorien – auf die Entdeckung des Neuen sowie die Transzendenz bisheriger Wissensbestände (Reichert 2013; Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähne & Scheffer 2018, 90).

Beispiel: Es geht um die Frage nach der Einführung von Schüler:innen in die Unterrichtsinteraktion im Anfangsunterricht. In einem ethnografischen Forschungsprojekt wird dann der Anfangsunterricht an kontrastiv ausgewählten Schulen beobachtet. Die Auswahl der Untersuchungsfelder erfolgt nach heuristischen Überlegungen (z. B. unterschiedliche Konzepte wie Jahrgangsmischung und Jahrgangsklassen oder Kontraste in der Zusammensetzung der Schülerschaft von Grundschulklassen). Mit der vergleichenden Untersuchungsanlage können schulkulturelle Rahmungen für die Unterrichtspraxis in den Blick genommen werden. Zugleich kann nach übergreifenden Handlungsanforderungen des Anfangsunterrichts gefragt werden. Die ethnographische Beobachtung erfolgt in mehreren Feldphasen, wobei im Verlauf der Feldaufenthalte die Beobachtungen stärker fokussiert werden. Zunächst geht es um die präzise und detaillierte Beschreibung des Anfangsunterrichts in seinen alltäglichen Vollzügen. Dann erfolgt die Analyse der Beobachtungen, die auf die Rekonstruktion von Strukturierungen und Anforderungen des Anfangsunterrichts gerichtet ist. Zudem wird das Handeln der Schüler:innen und deren Bearbeitung von Lernmaterialien analysiert. Das Ziel der Analyse und Rekonstruktion

grundlegender Handlungsprobleme des Anfangsunterrichts besteht darin, neue Aspekte zu einer Theorie des Unterrichts beizutragen.

Im Unterschied zur quantitativen Richtung kommen in der qualitativen Grundschulforschung keine standardisierten Erhebungs- sowie linear-kanonisierten Auswertungsverfahren zur Anwendung, die auf den Untersuchungsgegenstand appliziert werden. Um der Komplexität sozialer Phänomene Rechnung zu tragen, gilt es, ein gegenstandsadäquates, methodisch flexibles Forschungsdesign zu entwickeln, das an einem Forschungsinteresse ansetzt und dieses im Rahmen eines iterativ-zyklischen Forschungsprozesses weiter ausschärft (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2022). Entgegen einem Missverständnis qualitativer Forschung als ‚weiche‘ Wissenschaft bestehen auch hier hohe Qualitätsansprüche, die sich jedoch aufgrund epistemologischer Prämissen von den Gütekriterien quantitativer Forschung (v. a. Objektivität, Reliabilität, Validität) unterscheiden. Neben der bereits erwähnten Gegenstandsangemessenheit von Fragestellung, Theoriebezügen, Datentypen, Methoden- sowie Fallauswahl zählen dazu die empirische Sättigung des Datenkorpus und der Analyse, die theoretische Durchdringung des empirischen Gegenstandes, die textuelle Gewährleistung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit sowie die Originalität der gewonnenen Erkenntnisse (Strübing et al. 2018).

Die qualitative Grundschulforschung ist keine einheitliche Forschungsrichtung, sondern umfasst verschiedene, teilweise auch divergierende Ansätze mit speziellen theoretischen Annahmen, einem spezifischen Wirklichkeitsverständnis und eigenen methodischen Konzepten. Eine mögliche heuristische Unterscheidung stellt dabei die zwischen dem Forschungsstil der Ethnographie und rekonstruktiv-qualitativen Methoden dar.

Ethnographie will aus ihren Beobachtungen das von ihr untersuchte Feld deskriptiv entschlüsseln. Dazu werden Sprachwissen und schulische oder unterrichtliche Interaktionen in Bezug auf Sinndeutungen und Praktiken kulturalistisch erschlossen und Routinen des Grundschulalltags sowie die Herstellung des Grundschulunterrichts beschrieben. Auch internationale Vergleiche liegen in der Form komparativer Ethnographien in Einrichtungen frühkindlicher und schulischer Bildung verschiedener Länder vor. Schul- und Unterrichtskulturen in anderen Ländern werden hier teilnehmend beobachtet und beschrieben (z. B. Hortsch 2015).

Rekonstruktiv-qualitative Forschung, wozu interaktionsanalytische, diskursanalytische und hermeneutische Ansätze, aber auch die interviewbasierte qualitative Forschung zählen, zielt auf die Produktion empirisch gehaltvoller Aussagen über Sichtweisen und Orientierungen von Kindern oder Lehrpersonen bezüglich grundschulpädagogischer Fragen, auf Wissensbestände und Subjektivierungsangebote grundschulspezifischer Diskurse oder auf strukturelle Aspekte in grundschulpädagogischen Handlungsfeldern.

Das besondere Potenzial qualitativer Grundschulforschung liegt darin, dass sie die Vielschichtigkeit und Veränderlichkeit ihrer Gegenstände einbezieht, um die Annäherung an kindliche Perspektiven und kindliches Handeln bemüht ist und bisher unbekannte Phänomene zu entdecken vermag. Neuere Arbeiten befassen sich etwa mit der interaktiven Konstitution grundschulischer Handlungspraxis, mit Diskursen und normativen Ordnungen, in die diese Handlungspraxis eingebettet ist, mit Materialitäten und Raumarrangements der Grundschule oder mit der Triangulation komplementierender Analyseperspektiven auf das Forschungsfeld Grundschule.

3.3 Bildungshistorische Forschungszugänge

In den letzten Jahrzehnten hat die historische Bildungsforschung national wie international eine breite Ausdifferenzierung ihres Forschungsfeldes erfahren sowohl in theoretischer, methodischer wie thematischer Hinsicht (Kluchert, Horn, Groppe & Caruso 2021). Aus der Vielzahl der Konzepte versprechen für die hier interessierende Grundschulgeschichte vornehmlich drei theoretisch fundierte Forschungsparadigmen einen Erkenntnisgewinn (Tenorth 2018;

Horlacher 2009). Sie sind nicht trennscharf voneinander abgrenzbar und können nachfolgend nur überblicksartig gekennzeichnet werden unter Vernachlässigung der paradigm internen ausdifferenzierten Varianten. Ihre Anwendung auf die historische Entwicklung der Grundschule einschließlich ihrer Pädagogik und Didaktik hat in jedem Fall eine Verabschiedung von einer Geschichtsschreibung zur Folge, die sich in reiner Traditionspflege erschöpft.

Dem *ideengeschichtlichen Paradigma* folgen historische Forschungen, die sich mit der Entstehung, Verbreitung, den Wirkungseffekten und dem Wandel von Ideen, Begriffen, Diskursen, und Wissen befassen (Zumhof 2021; Tenorth 2018). Anders als die in der früheren Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gepflegte Ideengeschichte begnügt sich die seit den 1980er Jahren u. a. durch die Cambridge School erneuerte Ideengeschichte nicht mit der textimmanenten Interpretation der Schriften prominenter Pädagog:innen (Horlacher 2009). Vielmehr werden die in Text- und auch in Bildquellen überlieferten Ideen und Wissensbestände in Beziehung gesetzt zu zeitgenössischen Kontexten, die kultureller, religiöser, sozialer, politischer, weltanschaulicher oder auch institutioneller Natur sein können. Welcher Kontext in welchem Umfange gewählt wird, hängt vom jeweiligen Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeiten ab. Methodisch werden für ideengeschichtlich orientierte Studien zumeist qualitative Verfahren bevorzugt (Mietzner 2021). Mit einer quellenbasierten Text-Kontext-Analyse könnte im Falle der Grundschulpädagogik beispielsweise aufgeklärt werden, welche stabilen und instabilen Wechselwirkungen, Abhängigkeiten und Austauschmechanismen zwischen der grundschulpädagogischen Idee der Kindorientierung oder der Lebensweltorientierung mit sozialen, konfessionellen, ideologischen und (bildungs-) politischen Positionen und Programmen im historischen Prozess aufgetreten sind. Innerhalb der grundschulhistorischen Forschung liegt mit der Untersuchung von Vogt (2015) zum „Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR“ eine methodisch elaborierte ideengeschichtliche Studie vor, deren Pendant für die westdeutsche Grundschule noch aussteht.

Beim *sozialhistorischen Paradigma* konzentriert sich das Forschungsinteresse auf die gesellschaftliche Realität von Bildung und Erziehung vorzugsweise in ihren institutionalisierten Formen (Drewiek 2021; Tenorth 2018; Zymek 2015). Deren historische Entwicklung wird weniger auf der Basis von überlieferten pädagogischen Texten rekonstruiert als vielmehr auf der Grundlage serieller Daten aus der Vergangenheit. Sie dienen als Quellen, die mit den Mitteln der Statistik aufbereitet und ausgewertet werden, wie etwa Daten zur demographischen und ökonomischen Dynamik, zur Finanzierung von Schulen, zu ihrem Ausbaugrad, zu Schülerströmen und deren Verteilung auf Schularten und Klassenstufen (Lundgreen 2006).

Beginnend von 1800 bis ins 20. Jahrhundert hinein und teilweise darüber hinaus zeigen die umfassenden Befunde der inzwischen weit verzweigten sozialhistorischen Schulforschung nicht nur rein zahlenmäßig die langfristige strukturelle Entwicklung des deutschen Schulsystems auf, sondern auch deren Abhängigkeit von ökonomischen, demographischen wie politischen Verhältnissen und die im diachronen Verlauf auftretende Reproduktion von Bildungsungleichheiten. Dokumentiert sind diese und weitere Forschungsergebnisse in dem mehrbändigen „Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ (Lundgreen 2006), dessen dritter Band zur „Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800 bis 1945“ (Nath & Titze 2016) mit seinen Befunden manche Gewissheiten problematisiert, die noch in der Geschichtsschreibung zur Grundschule kursieren.

Für die grundschulhistorische Forschung erweist sich die sozialhistorische Perspektive für Fragestellungen ergiebig, die jenseits politischer und pädagogischer Bildungsprogramme vergangene Realitäten im Grundschulbereich auf der Basis quantifizierbarer Datenquellen aufklären wollen, sei es auf lokaler, regionaler oder überregionaler Ebene. So könnten z. B. mit den Instrumentarien der sozialhistorischen Forschung die Verlaufsformen und das quantitative Ausmaß der im historischen Prozess stattgefundenen Exklusionen von schulpflichtigen Kindern und Kinder-

gruppen aus der Grundschule untersucht werden, eine Forschung, die nicht nur mit Blick auf die aktuelle Inklusionsdebatte faktenbezogene Erkenntnisgewinne verspricht, zumal wenn sie nicht nur zeitlich, sondern auch regional differenzierend angelegt ist.

Mit dem *historisch-vergleichenden Paradigma*, das neben Länderstudien zwischenzeitlich um Forschungen zu grenzüberschreitenden Globalisierungs- und Transferprozessen im schulischen Bildungsbereich erweitert wurde, werden nationale und ethnische Fixierungen durch Einbezug des Ausländischen, Andersartigen und Fremden durchbrochen (Caruso & Waldow 2021; Schriewer 2007). Der historisch-vergleichende Zugang zielt in seinem Erkenntnisinteresse darauf ab, Unterschiede, Besonderheiten, Ähnlichkeiten, Parallelen und Gemeinsamkeiten in der historischen Entwicklung von in- und ausländischen Schulsystemen und Schularten, ihren Bildungsprogrammen und Curricula, ihren Unterrichtspraktiken und ihrer professionellen Ausstattung zu erforschen. Das kann sowohl in ideen- als auch in sozialgeschichtlicher Konkretisierung geschehen, setzt jedoch in jedem Fall eine vergleichbare Quellenlage im In- und Ausland voraus. Über historisch vergleichende Studien lassen sich für die Primarschulbildung für deren Entwicklungsbedingungen und -stadien nationale Spezifika ebenso identifizieren wie grenzüberschreitende Gleichförmigkeiten, Gleichzeitigkeiten und Verflechtungen (Caruso 2019). Das kann sich in kontextualisierter Weise thematisch auf die vergleichende Rekonstruktion beispielsweise von Institutionalisierungs-, Curricularisierungs- und Professionalisierungsprozesse im Primarschulbereich ebenso beziehen wie auf pädagogische und (fach-)didaktische Diskurse der Vergangenheit.

Unter dem Vorzeichen der historisch-vergleichenden Perspektive hat das historisch der Grundschule zurechenbare Elementarschulwesen (Sandfuchs 2021) in jüngster Zeit eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Mit Einbezug von Ländervergleichen liegen Studien zur historischen Entstehung und Durchsetzung der Jahrgangsgliederung im Elementarschulwesen vor (Caruso 2021; Isensee & Töpfer 2021; Töpfer 2020). Zur „Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen“ (Giorgetti 2021) wird der Kulturaustausch zwischen der Türkei und Deutschland in den ersten Dekaden des 20. Jahrhundert im Sinne der Transferforschung analysiert. Unter deren Vorzeichen könnten mit fachdidaktischem Fokus z. B. die aus dem angloamerikanischen Raum adaptierten Curricula für den wissenschaftsorientierten Sachunterricht der 1970er Jahre in westdeutschen Grundschulen (Thomas 2022) untersucht werden, indem ihr historischer Herkunfts- und der Rezeptionskontext aufgeklärt sowie die im Zuge des Transfers vollzogenen curricularen Veränderungen einschließlich der daran beteiligten Instanzen und Akteur:innen identifiziert werden.

Die grundschul- bzw. primarschulhistorische Forschung kann mit ihren Befunden nicht nur die historischen Entstehungszusammenhänge für aktuelle grundschulpädagogische Theorie- und professionelle Handlungsprobleme erhellen und damit für deren Lösung notwendige Voraussetzungen klären. Darüber hinaus liefert sie ein forschungsbasiertes Wissen über zeitlich stabile wie instabile Erfolgs- und Misserfolgsbedingungen der Grundschularbeit, über das, was sich historisch bewährt hat, was trotz vergangener Anstrengungen dauerhaft ungelöst blieb oder gänzlich gescheitert ist. Der Besitz eines solches Wissens bewahrt die Grundschulpädagogik als Disziplin wie als Profession davor, jede Neuerung ungeprüft als Fortschritt zu begrüßen.

4 Das Studium der Grundschulpädagogik/Grundschuldidaktik

Der Grundschullehrberuf ist von seiner Entstehung bis heute durch eine zunehmende Professionalisierung und Akademisierung gekennzeichnet. Dies spiegelt sich auch im vorliegenden Handbuch durch die Tatsache wider, dass im Vergleich zur vorherigen Ausgabe nun insgesamt fünf Beiträge – statt bisher nur einem – aufgenommen werden konnten, die sich im engeren Sinne mit dem professionellen Handlungsfeld beschäftigen (siehe Beiträge 15 bis 19 in diesem Band). An dieser Stelle mag deshalb ein knapper Überblick über einige Entwicklungen im Bereich Stu-

dium und Qualifikation genügen. In der jüngeren Vergangenheit führte die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) in den meisten Bundesländern zu einer Anpassung an die Struktur einer gestuften Lehrerbildung in einem Bachelor-Master-System. Das Jahr 2010 war zwar als Zielpunkt zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens gesetzt, doch bis heute unterscheiden sich Dauer und Struktur des grundschulpädagogischen Studiums in den einzelnen Bundesländern beträchtlich. In einigen Bundesländern wie Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt und Sachsen besteht das erste Staatsexamen zum Teil mit einem modularisiertem Studium mit Leistungspunkten fort, einige dieser Länder haben das Staatsexamen auch erneut wieder eingeführt, in den anderen Ländern wird das konsekutive Bachelor-Master-System realisiert und schließt mit einer universitären Prüfung ab. In vielen Bundesländern fand eine Studienzeitverlängerung statt, die zweite Phase der Lehrerbildung wurde durchgängig beibehalten, variiert aber auch in der Dauer je nach Bundesland zwischen 12 und 24 Monaten und wurde teilweise verkürzt. Wurden in der Vergangenheit noch vielfach Anerkennungsprobleme des Grundschullehrberufes gegenüber des Gymnasiallehrberufes konstatiert, die an einer kürzeren Studiendauer, an einem fehlenden wissenschaftlichen Abschluss ohne Promotionsberechtigung, einem geringeren Gehalt, einer höheren Unterrichtsverpflichtung und an geringeren Aufstiegschancen festgemacht wurden (Kucharz 2020), kann mittlerweile eine weitgehende Angleichung festgestellt werden. Gleichwertige wissenschaftliche Standards wurden bereits vor mehr als fünfzig Jahren vom Deutschen Bildungsrat (1972, 133) mit der Begründung gefordert, dass es keinen Wesens- und Wertunterschied zwischen den Lernprozessen am Anfang oder am Ende der Lernstufen gäbe. Die Umsetzung dieser Erkenntnis hat nun in den Bundesländern stattgefunden, in denen die Regelstudienzeit des Grundschullehramtes mit 10 Semestern die gleiche Länge aufweist wie bei allen anderen Lehramtstypen, dazu zählen Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Schleswig-Holstein. In Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Sachsen betragen die Regelstudienzeiten 8 Semester und in Bayern und Hessen 7 Semester (KMK 2022b). Zunehmend mehr Bundesländer drücken die Gleichwertigkeit aller Lehrämter auch durch Gehaltsanpassungen aus, sodass die Eingangsbesoldung für das Grundschullehramt auf A 13 angehoben wurde bzw. noch wird (GEW 2023).

Zur Einhaltung einheitlicher professionsspezifischer Kompetenzen und Standards gibt es Rahmenvorgaben durch die Kultusministerkonferenz (KMK 2019a). Sie sehen beispielsweise vor, dass das Lehramt für Grundschulen verpflichtend fachwissenschaftliche und -didaktische Studieninhalte aus den Fächern Deutsch und Mathematik sowie einem weiteren Fach oder Lernbereich der Grundschule und ein umfassendes bildungswissenschaftliches Studium beinhalten muss. Mit diesem vergleichsweise breiten Fächerspektrum werden die Studierenden des Lehramts für Grundschulen auf ihre zukünftige Rolle als Klassenlehrer:in vorbereitet, die in der Regel die Haupt- und Kernfächer unterrichten. Aus der Logik von Universitäten stellt das breitere Fächerspektrum zuweilen ein Problem für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen insbesondere der grundschulbezogenen Fachdidaktiken dar, weil durch den geringeren Workload pro Fach nicht die Voraussetzungen für eine Promotion erfüllt werden können. Insofern bleiben einige Ungleichheiten trotz formaler Gleichwertigkeit erhalten.

Hinsichtlich der inhaltlichen beruflichen Anforderungen und der bildungswissenschaftlichen Grundlagen gibt es sowohl gleiche Vorgaben für alle Lehrämter als auch professionsspezifische Unterschiede. Die Kompetenzanforderungen für die zentralen Aufgaben des Lehrberufes, zu denen das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren zählen, formuliert die KMK (2022a) für alle Lehramtstypen gleich. Die aktuellen Ergänzungen beziehen sich beispielsweise auf Querschnittsthemen wie die inklusionsorientierte und digitale Bildung. Ein primarstufenspezifisches Kompetenzprofil wird in den Mindestanforderungen für die Ausbildung für das

Grundschullehramt hingegen in den fächerspezifischen Anforderungen der KMK (2019b) gezeichnet. Hier heißt es, dass die Studienabsolvent:innen den Auftrag haben, Bildung grundzulegen, und zwar theoretisch-systematisch und forschungsorientiert erschlossen, anwendungsorientiert erprobt und wissenschaftsbasiert reflektiert (KMK 2019b, 64). Insgesamt werden 25 Mindestanforderungen gemeinsam für das primarstufenspezifische und bildungswissenschaftliche Kompetenzprofil formuliert, die für die Ausbildung für das Grundschullehramt einen zentralen Rahmen abstecken. Die alte und neue Aufgabe in grundschulpädagogischen Studiengängen besteht darin, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule wissenschaftlich zu reflektieren. Ein differenziertes professionstheoretisches Verständnis vom Beruf der Grundschullehrerin/des Grundschullehrers ist zu entwickeln. Darüber hinaus sind grundschulpädagogisch relevante Inhalte zu erarbeiten, z. B. der Bildungsbegriff, Theorien zur Auswahl und Gestaltung von Lernangeboten, Strukturen und didaktische Prinzipien grundschulrelevanter Fächer, der förderliche Umgang mit Heterogenität, die Diagnose und Förderung kognitiver, sozialer und emotionaler Fähigkeiten, die Leistungsbewertung, Ergebnisse der Grundschul- und Kindheitsforschung, Übergänge in die Grundschule bzw. in weiterführende Schulen.

Jenseits der formalen Vorgaben wurde und wird für die Lehrerbildung nahezu immerwährend ein dringender Reformbedarf konstatiert, was u. a. mit der vielfachen Marginalisierung der Lehrerbildung an den Universitäten zusammenhängt. Zur Gegensteuerung hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den Jahren 2014 bis 2023 bundesweit rund eine halbe Milliarde Euro in das Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ investiert, um die Position der Lehrerbildung an den Hochschulen zu stärken und die verschiedenen beteiligten Institutionen und Fachbereiche besser zu vernetzen (van Ackeren 2020). Auch wenn eine derartige Programmfinanzierung nicht unumstritten ist, hat die Lehrerbildung offensichtlich ihre Sichtbarkeit und Wertschätzung erhöhen und nachhaltige Strukturen für eine verbesserte Lehrerbildung schaffen können.

Häufig wird das Ziel verfolgt, einen engeren Berufsfeldbezug in das Studium zu integrieren und dies mit einem hohen Grad an Wissenschafts-, Reflexions- und Forschungsorientierung zu verbinden. Das hochschuldidaktische Prinzip des Forschenden Lernens avanciert dabei zu einem „umbrella concept“ (Huber 2018). Systematisierungsversuche unterscheiden verschiedene Zielsetzungen, die von der forschungsmethodischen Kompetenz und dem Aufbau einer forschenden Grundhaltung bis hin zu einer kritisch-reflexiven Kompetenz von Forschungsergebnissen und Publikationen reichen (Mertens, Schumacher & Basten 2020). Zur hochschuldidaktischen Umsetzung sind zahlreiche Konzepte entwickelt worden, die sich beispielsweise in forschungsorientierten Praxisphasen oder in Hochschullernwerkstätten konkretisieren; auch die Arbeit mit Fällen und Unterrichtsvideos, die über entsprechende Archive und Portale zugänglich gemacht werden, spielt eine zunehmende Rolle. Dabei besteht die Hoffnung, dass durch die Situierung, welche durch die konkrete Forschungsaufgabe entsteht, träges Wissen verhindert wird (z. B. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović 2004).

Insgesamt betrachtet, kann in formaler und inhaltlicher Hinsicht von einem recht erfolgreichen – jedoch keineswegs abgeschlossenen – Prozess gesprochen werden, das Grundschullehramt sowohl innerhalb der Hochschulen zu positionieren als auch für die gesellschaftlichen Herausforderungen zu profilieren. Insofern besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Professions- und der Disziplinentwicklung (Einsiedler 2015). Für die Disziplin ist es existentiell, nicht nur zukünftige Lehrer:innen zu professionalisieren, sondern auch Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen (Götz et al. 2018; Vogt et al. 2018). Durch den Ausbau grundschulbezogener Forschung und Kommunikationsnetzwerke konnten deren Karrierewege gestärkt werden. Universitäre Strukturen stellen allerdings gerade für Qualifikant:innen aus der Grundschulpädagogik und -didaktik weiterhin Erschwernisse dar, beispielsweise bezüglich der Promotions- und Habilita-

tionsrechte. Ob die Professionalisierung und Akademisierung des Grundschullehrberufes auch in den kommenden Jahren weiterhin eine positive Entwicklung nehmen wird, ist angesichts des akuten, bis in die Mitte der 2030er Jahre weiter zunehmenden Lehrkräftemangels, wie er übereinstimmend von der KMK (2022c) und Bildungsforscher:innen prognostiziert wird (Klemm 2022), fraglich. Gegenwärtig werden je nach Bundesland alternative Qualifikationswege in den Lehrberuf geschaffen, häufig mit erheblichen Verkürzungen, die die wissenschaftlich fundierte, praxisreflexive und professionsorientierte Lehrerbildung in Frage stellen (van Ackeren 2020, 57). Die Folgen für die Kompetenzentwicklung der unterrichtenden Personen im Vergleich zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften bedürfen noch einer umfassenden Evaluation, die Gefahr einer De-Professionalisierung wird vielfach angenommen. Verschiedene Fachgesellschaften fordern deshalb, dass bei allen alternativen Qualifikationswegen, die in sehr unterschiedlichen Formaten für Seiten- und Quereinstiege in den Lehrberuf in den Bundesländern geschaffen und in Zukunft entwickelt werden, die gültigen wissenschaftlichen Standards der Lehrerbildung eingehalten werden und alle unterrichtenden Personen die gleichen wissenschaftlichen Qualifikationen erwerben müssen (GEBF 2023). Mit spezifischem Bezug zum Grundschullehramt formulierte die Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE in einem Positionspapier bereits 2017 entsprechend, dass die Äquivalente eines Vollzeitstudiums in den Disziplinen der Grundschulpädagogik und der Fachdidaktiken der grundschulrelevanten Unterrichtsfächer erfüllt sein müssten – je nach Vorgaben der jeweiligen länderspezifischen Lehrerausbildungsgesetze.

5 Konzept und Aufbau des Handbuches

Das Handbuch repräsentiert den *State of the Art*, das zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung vorliegende Fachwissen, also den Forschungs- und Diskussionsstand zu einem Thema. Die Arbeits- und Forschungsfelder der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik werden systematisch und ausgewogen dargestellt. Es sind hohe Qualitätsstandards angestrebt, die sich unter anderem dadurch zeigen, dass historische, empirische und auch internationale Perspektiven aufgezeigt werden.

Das Handbuch verbindet die Systematik eines Lehrbuches mit der ausführlichen Begriffs- und Themenbehandlung eines Lexikons. Das Sachregister erschließt die Inhalte des Handbuchs zusätzlich. Die Gliederung des Handbuchs folgt systematisch den Teilbereichen von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik:

Kapitel 1 befasst sich zum einen mit den *institutionellen Merkmalen und Entwicklungen der Grundschule* – historisch, aktuell und perspektivisch, national und international. Dabei werden institutionsübergreifende Aspekte wie Vorschulerziehung und Elementarbildung ebenfalls in den Blick genommen. Zum anderen sind *Professionsentwicklung und professionelles Handeln in der Grundschule* Themen von Beiträgen, die auch die institutionsübergreifenden Fragestellungen einschließen.

Kapitel 2 nimmt die *Grundschul Kinder* in den Blick und bearbeitet differenziert ihre sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Einstellungen zur Schule (2.1). Es geht sodann den sich daraus ergebenden pädagogischen Grundfragen und Aufgaben nach (2.2).

In Kapitel 3 wird die *Grundschule als didaktisch-methodisches Handlungsfeld* betrachtet. Im ersten Unterkapitel (3.1) werden Auswahl und Begründung von Zielen und Inhalten des Unterrichts dargestellt. Im Folgenden stehen die spezifischen Konzeptionen und Formen des Unterrichts der Grundschule im Mittelpunkt (3.2).

In Kapitel 4 geht es um die *fachlichen und überfachlichen Ziele und Inhalte des Unterrichts*. Zunächst werden die Grundschulfächer und -lernbereiche dargestellt. Dabei sind für Deutsch,

Mathematik, Sachunterricht und die Varianten des Religions- und Ethikunterrichts entsprechend ihrer Komplexität jeweils mehrere Beiträge zu finden (4.1). Die fächerübergreifenden Aufgabenfelder, wie zum Beispiel Medienerziehung und Sexualerziehung, bilden das letzte Unterkapitel (4.2)

Den Autor:innen wurden für die Abfassung ihrer Beiträge die folgenden *Kriterien* vorgegeben:

- Systematische Darstellung des aktuellen Diskussionsstandes, gegebenenfalls auch unter Berücksichtigung konträrer Positionen
- Darstellung der historischen Entwicklung des Sachverhalts, soweit diese für das Verständnis des gegenwärtigen Diskussionsstandes erforderlich ist
- Darstellung des themenrelevanten Forschungs- und Diskussionsstandes
- Erörterung von Theorie-Praxis-Fragen sofern erforderlich
- Einbettung des Sachverhaltes in den Gesamtkontext der (Grund-)Schule und gegebenenfalls Berücksichtigung internationaler Perspektiven
- Erwünscht ist eine sehr gute Verständlichkeit des Textes, besondere „Didaktisierungsmaßnahmen“ sind nicht erforderlich.

Mit diesen Vorgaben ist die Hoffnung auf eine möglichst gewinnbringende Nutzung des Handbuches verbunden.

Literatur

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2023). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 5. Aufl., Bad Heilbrunn. ■ Ballauff, T. (1970). Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. 3. Aufl., Heidelberg. ■ Becher, H.R. (Hrsg.) (1981). Taschenbuch des Grundschulunterrichts. Baltmannsweiler. ■ Bologna Erklärung (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna, 19.6.1999. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/bologna_deu.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Abruf am 23.8.2023). ■ Brezinka, W. (1978). Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie, der Erziehung und der praktischen Pädagogik. München u. a. ■ Brückl, H. (1933). Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens. München u. a. ■ Caruso, M. (2019). Eigensinn, Nationale Referenz und Strukturbildung. Die deutsche Grundschule in ihrer Transnationalität. Zeitschrift für Grundschulforschung 12(2), 457-474. ■ Caruso, M. (2021). Vorteil des Ungefahren. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen. Zeitschrift für Pädagogik 67(2), 203-221. <https://doi.org/10.3262/ZP2102203> ■ Caruso, M. & Waldow, F. (2021). Historisch-vergleichende Bildungsforschung, Transnationalisierung/Transnationalität. In C. Kluchert, K.-P. Horn C. Gropp & M. Caruso (Hrsg.). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, 79-89. ■ Denzel, F. (1953/1964). Erstunterricht. Grundlagen und Gestaltung. 3. Aufl., München. ■ Deutscher Bildungsrat (1972). Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen von der Bildungskommission. 4. Aufl., Stuttgart. ■ DGfE – Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017). Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf (Abruf am 17.7.2023). ■ Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren (1954ff.). Berlin. ■ Donie, C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G., Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg.) (2019). Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden. ■ Döring, N. (2023). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6. Aufl., Heidelberg. ■ Drewek, P. (2021). Sozial- und Strukturgeschichte. In C. Kluchert, K.-P. Horn, C. Gropp & M. Caruso (Hrsg.). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, 29-42. ■ Duncker, L. (2023). Zwischen Kindheit und Kultur. Grundzüge einer Theorie der Grundschule. München. ■ Eckermann, T. (2018). Zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik – Theorie für die Praxis oder Theorie der Praxis? In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, S. Letmathe-Henke, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden, 101-106. ■ Eckermann, T. & Kabel, S. (2019). Allen anderes anders – Grundlegende Bildung im Widerspruch? Zeitschrift für Grundschulforschung 12(2), 259-273. ■ Eckhardt, K. (1922). Die Grundschule. 2. Band: Der weiterführende Unterricht im zweiten, dritten und vierten Schuljahr. Langensalza. ■ Eckhardt, K. (1921/1937). Die Grundschule. 1. Band: Das erste Schuljahr in der Arbeitsschule. 14. Aufl., Langensalza. ■ Eckhardt, K. (1938). Grundschulbildung. 2. Aufl., Dortmund u. a. ■ Einsiedler, W. (2012). 20 Jahre empirisch-quantitative Grundschulforschung: Rückblick und Aus-

blick. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.). Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden, 19-38. ■ Einsiedler, W. (2015). Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn. ■ Einsiedler, W., Fölling-Albers, M., Kelle, H. & Lohrmann, K. (2013). Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung – eine Handreichung. Münster. ■ Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahler, J., Keck, R. W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2001). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. ■ Falkenberg K. (2018). Permanenter Vergleich. Methodologische Überlegungen zu einer an der Grounded-Theory-Methodologie orientierten international vergleichenden Forschung. *Tertium Comparationis* 24(1), 107-134. ■ Fischer, A. (1928). Werdegang und Geist der Grundschulerziehung. In K. Eckhardt & S. Konetzky (Hrsg.). Grundschularbeit. Langensalza, 16-38. ■ Flick, U. (2018). An Introduction to Qualitative Research. 6. Aufl., Los Angeles u. a. ■ Flitner, W. (1933). Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau. ■ Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizović, D. (2004). Situierendes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(5), 727-747. ■ Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2010). Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim u. a. ■ GEBF – Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (2023). Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). https://doinggeoandethics.files.wordpress.com/2023/07/geb_f_stellungnahme_2023_07_24.pdf (Abruf am 23.8.2023). ■ GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2023). A 13: Stand der Dinge. <https://www.gew.de/ja13/a13-stand-der-dinge> (Abruf am 18.9.2023). ■ Giorgetti, F.M. (2021). Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In I. Lohmann & J. Böttcher (Hrsg.). Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn, 167-194. ■ Götz, M. (2000). Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 46(4), 525-539. <https://doi.org/10.25656/01:6911> ■ Götz, M. (2018). Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, S. Letmathe-Henke, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden, 22-38. ■ Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, S. Letmathe-Henke, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden, 81-91. ■ Götz, M., Breidenstein, G., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kammermeyer, G. & Vogt, M. (2018). 10 Jahre „Zeitschrift für Grundschulforschung“. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 1-6. ■ Götze, B. & Hahne-mann, R. (Hrsg.) (1975). Grundschulpädagogik im Überblick. Bad Heilbrunn. ■ Haarmann, D. (Hrsg.) (1977). Lernen und Lehren in der Grundschule. Studienbuch für den Unterricht der Primarstufe. Braunschweig. ■ Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Buttner, G. & Luhken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), 819-833. <https://doi.org/10.25656/01:8783> ■ Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12(2), 275-287. ■ Heinzel, F. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.) (2010). Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Entwicklungslinien und Befunde. Baltmannsweiler. ■ Hellmich, F. (Hrsg.) (2008). Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn. ■ Heuß, G. E. (1979). Grundschulpädagogik – Zum Selbstverständnis des Faches. In G. E. Heuß & R. Rabenstein (Hrsg.). Grundschuldidaktik Teil 1: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. München, 22-28. ■ Heuß, G. E. & Rabenstein, R. (Hrsg.) (1979). Grundschuldidaktik Teil 1: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. München. ■ Hitzler, R. (2014). Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen“ Sozialforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden, 55-72. ■ Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2010). Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik* 56(5), 678-702. <https://doi.org/10.25656/01:7165> ■ Hollstein, B. & Ullrich, C. G. (2003). Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. *Soziologie* 32(4), 29-43. ■ Holtz, K. L. (2008). Einführung in die systemische Pädagogik. Heidelberg. ■ Horlacher, R. (2009). Historische Methoden. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, L. Klee & J. Oelkers (Hrsg.). Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a., 410-423. ■ Hortsch, W. (2015). Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland. Bad Heilbrunn. ■ Huber, L. (2018). Looking underneath the umbrella. About the variance of meanings of ‚Learning by research‘. *Learning through Inquiry in Higher Education: Current Research and Future Challenges (INHERE 2018)*. München, 8. bis 9.3.2018 (German Medical Science GMS Publishing House, Doc13) Düsseldorf. <https://dx.doi.org/10.3205/18inhere13> ■ Huschke-Rhein, R. (2003). Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. 2. Aufl., Weinheim u. a. ■ Isensee, F. & Töpper, D. (2021). Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen. Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik* 67(2), 166-185. <https://doi.org/10.3262/ZP2102166> ■ Jung, J. (2020). Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie. Stuttgart. ■ Klemm, K. (2022). Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte EXPERTISE mit Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am

14.3.2022 veröffentlichte Berechnung „Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035“. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf (Abruf am 17.7.2023). ■ Kluchert, C., Horn, K.-P., Groppe, C. & Caruso, M. (Hrsg.). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn. ■ KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019a). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997 i. d. F. vom 14.3.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf (Abruf am 14.7.2023). ■ KMK (2019b). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.5.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Abruf am 20.6.2023). ■ KMK (2022a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 7.10.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Abruf am 20.6.2023). ■ KMK (2022b). Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 25.10.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf (Abruf am 20.6.2023). ■ KMK (2022c). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf (Abruf am 23.8.2023). ■ Kochan, B. & Neuhaus-Siemon, E. (Hrsg.) (1979). Taschenlexikon Grundschule. Königstein/Ts. ■ Kucharz, D. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Deutschland. Journal für LehrerInnenbildung 20(3), 26-33. ■ Lichtenstein-Rother, I. (1969). Schulanfang. Pädagogik und Didaktik der beiden ersten Schuljahre. 7. Aufl., Frankfurt a. M. u. a. ■ Lichtenstein-Rother, I. & Röbe, E. (1982). Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim u. a. ■ Lundgreen, P. (2006). Editorial: Historische Bildungsforschung auf statistischer Grundlage. Datenhandbücher der deutschen Bildungsgeschichte. In P. Lundgreen (Hrsg.). Bildungsbeteiligung: Wachstumsmuster und Chancenstrukturen 1800-2000 (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 7). Wiesbaden, 5-11. ■ Meiers, K. (Hrsg.) (1999). Erwin Schwartz und sein Beitrag zur Reform der Grundschule. Heinsberg. ■ Mertens, C., Schumacher, F. & Basten, M. (2020). Metadiskurs „Forschendes Lernen“. Die Systematik in den Systematisierungsversuchen. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.). Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster u. a., 11-30. ■ Mietzner, U. (2021). Qualitative Methoden. In C. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, 127-136. ■ Miller, S., Martschinke, S., Götz, M., Hartinger, A., Kucharz, D., Liebers, K. & Möller, K. (2019). Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.). Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden, 22-33. ■ Mitter, W. (1996). Vergleichende Erziehungswissenschaft. In H. Hierdeis & T. Hug (Hrsg.). Taschenbuch der Pädagogik. Band 2. Baltmannsweiler, 494-506. ■ Möller, J. & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 187-209. ■ Nath, A. & Titze, H. (Hrsg.) (2016). Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band III: Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland. Göttingen. ■ Neuhaus-Siemon, E. & Kochan, B. (Hrsg.) (1979). Taschenlexikon Grundschule. Königstein/Ts. ■ Parreira do Amaral, M. (2021). Horizontal, vertical and transversal comparison – Making a case for case studies. Tertium Comparationis 27(2), 181-196. ■ Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5. Aufl., Berlin u. a. ■ Reichertz, J. (2013). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2. Aufl., Wiesbaden. ■ Reinmann, G. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2007). Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich u. a. ■ Roßbach, H.-G. (1996). Lage und Perspektiven der empirischen Grundschulforschung. Empirische Pädagogik 10(2), 167-191. ■ Roßbach, H.-G., Nölle, K. & Czerwenka, K. (Hrsg.) (2001). Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Opladen. ■ Rother, I. (1955). Schulanfang. Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schuljahren. Frankfurt a. M. u. a. ■ Sandfuchs, U. (2021). Geschichte des niederen Schulwesens. In E. Matthes, S. Kesper-Biermann, J.-W. Link & S. Schütze (Hrsg.). Studienbuch Erziehung- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, 135-156. ■ Schriewer, J. (Hrsg.) (2007). Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt a. M. u. a. ■ Schwartz, E. (Hrsg.) (1970a). Grundschulkongreß 69. Band 1: Begabung und Lernen im Kindesalter. Frankfurt a. M. ■ Schwartz, E. (Hrsg.) (1970b). Grundschulkongreß 69. Band 2: Ausgleichende Erziehung in der Grundschule. Frankfurt a. M. ■ Schwartz, E. (Hrsg.) (1970c). Grundschulkongreß 69. Band 3: Inhalte grundlegender Bildung. Frankfurt a. M. ■ Silberer, G. (1976). Einführung in die Grundschulpädagogik. Bochum. ■ Stichweh, R. (2013). Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld. ■ Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähne, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung: Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie 47(2), 83-100. ■ Tenorth, H.-E. (2005). Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In M. Götz & K. Müller (Hrsg.). Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung. Wiesbaden, 17-30. ■ Tenorth, H.-E. (2012). Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – Zur Logik fachdidaktischer Analysen. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothnagel, L.-H. Schön,

H. J. Vollmer & G. Weigand (Hrsg.). Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Münster u. a., 11-28. ■ Tenorth, H.-E. (2018). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl., Wiesbaden, 154-185. ■ Thomas, B. (2022). Wissenschaftsorientierung als konzeptioneller Anspruch. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.). Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl., Bad Heilbrunn, 255-261. ■ Töpfer, D. (2020). Der Weg zur Jahrgangsklasse. Zur Implementierung von Alter als Zuordnungs- und Gliederungseinheit im Schulwesen. In J. Stiller, C. Laschke, T. Nesyba & U. Salschke (Hrsg.). Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung. Frankfurt a. M., 139-164. ■ van Ackeren, I. (2020). Lehrkräftebildung als gesamtuniversitäre Aufgabe. Erziehungswissenschaft 31(60), 57-61. ■ Vogt, M. (2015). Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn. ■ Vogt, M., Kopp, B. & Miller, S. (2018). Bericht über die vom BMBF geförderte Nachwuchstagung. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, S. Letmathe-Henke, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden, 304-311. ■ Zierer, K. (2010). Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 56(3), 402-413. <https://doi.org/10.25656/01:7154> ■ Zumhof, T. (2021). Ideengeschichte. In C. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, 69-78. ■ Zymek, B. (2015). Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? Die Deutsche Schule 107(2), 203-221. <https://www.waxmann.com/artikelART101680> (Abruf am 19.1.2024).

**[1] Grundschule als Institution
und professionelles Handlungsfeld**

1 Geschichte der Grundschule

Margarete Götz und Uwe Sandfuchs

Jede Überblicksdarstellung zur Geschichte einer Schulform im 19. und 20. Jahrhundert steht erstens unter dem Vorbehalt, dass die Vielzahl der auf ihre Entstehung und Entwicklung einwirkenden Faktoren (z. B. traditionelle Vorgaben, regionale Besonderheiten, pädagogische Begründungen und deren teils außerpädagogische Kontexte) sowie deren Verflechtung und zudem die Divergenzen der Entwicklung auf verschiedenen Ebenen (z. B. zwischen Programmatik und Schulwirklichkeit) nur schwer entwirrbar sind. Zweitens ist das Schulwesen zunächst sehr heterogen und nur gering institutionalisiert; erst allmählich wird es in einem Prozess der Systembildung zu einem einheitlich kodifizierten Schulsystem. Daher sind die Zuordnungen zum höheren, mittleren oder niederen Schulwesen wie auch die Typenbezeichnungen (z. B. Volksschule, Gymnasium, Grundschule) nur im jeweiligen historischen Kontext verwendbar (Müller & Zymek 1987, 12ff.; Sandfuchs 2021). Insofern kann auch die folgende zusammenfassende Darstellung vereinfachende Missverständnisse nicht gänzlich ausschließen.

1 Zur Vorgeschichte

Die Grundschule als undifferenzierte Elementarschule für alle schulpflichtigen Kinder besteht offiziell seit 1920. Ihre Aufgabe ist die Vermittlung grundlegender Bildung, die jedem Schulkind grundsätzlich jede Form weiterführender Bildung eröffnet. Bis 1919 ist die Elementarschule teils dem niederen und teils dem höheren Schulwesen zugeordnet: Zum einen ist sie Teil des Elementar- bzw. des Volksschulwesens, zum anderen fungiert sie als Vorschule höherer Lehranstalten.

Die Schule als Institution folgt in ihrer historischen Entwicklung weitgehend der allgemeinen politisch-gesellschaftlichen Entwicklung. Demgemäß spiegeln Schulorganisation und Schulentwicklung des 19. Jahrhunderts (mit Nachwirkungen weit in das 20. Jahrhundert hinein) die ständische Prägung der Gesellschaft mit ihren spezifischen Bildungsbegrenzungen nach sozialer und regionaler Herkunft, nach Konfessionen und Geschlechtern. Höheres und niederes Schulwesen dienen unterschiedlichen Zwecken: Das eine vermittelt sowohl zweckfreie Bildung als auch die Berechtigung zu Studium und Karriere; das andere zielt auf herrschaftskonforme Untertanenerziehung (Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer 2009). Gegenläufig dazu wird auf den zweiten Blick eine durch einen enormen Modernisierungsdruck erzwungene, eindrucksvolle Bildungsvermehrung vor allem in den Städten erkennbar, die alle Schichten der Gesellschaft ergreift und u. a. einen rasanten Ausbau des Volksschulwesens mit sich bringt. Diese widersprüchliche Entwicklung von ständischer Disziplinierung und restaurativer Schulpolitik einerseits sowie Mobilisierung und Fortschritt andererseits wird als „partielle Modernisierung“ oder als konservative Modernisierung „von oben“ bezeichnet (Lundgreen 1981; Kuhlemann 1992).

Die ständische Zersplitterung des Schulwesens und die Trennung von höherem und niederem Schulwesen werden auch im Elementarschulwesen deutlich: Neben einem sich schrittweise entwickelnden und konsolidierenden Volksschulwesen bestehen vor allem in Preußen seit den 1830er Jahren an höheren und mittleren Lehranstalten staatliche, kommunale und private Vorschulen. Diese Vorschulen sind schulgeldpflichtig und bereiten in einem in der Regel dreijährigen Durchgang auf den Besuch höherer Schulen vor. Ihre Rolle wird deutlich in einem von Nave (1980, 30) berichteten Beispiel aus dem Jahr 1913, in dem der Leiter eines Gymnasiums

bedauert, dass neben den 127 Vorschülern keine Volksschüler in die Sexta des Gymnasiums aufgenommen werden können.

Ihre Entstehung verdanken die Vorschulen teils den Klagen über mangelnde Kenntnisse potenzieller Sextaner (besonders in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts), teils handelt es sich um die zuvor unteren Klassen von zwischenzeitlich als mittlere oder höhere Schulen anerkannten Lehranstalten (Realschulen, Realgymnasien usw.). Da sie sich aus eigenen Einnahmen erhalten, teilweise auch Gewinn machen und überdies das öffentliche Volksschulwesen nicht immer mit der rasanten Bevölkerungsentwicklung Schritt halten kann, steigt in Preußen die Zahl der Vorschüler von 1863 bis 1878 von 8.027 auf 19.249; 1906 gibt es an höheren Lehranstalten in Preußen 258 Vorschulen mit 29.101 Schülern, aus denen sich 36% aller Sextaner rekrutieren (Müller & Zymek 1987, 294ff.). Die Vorschulen entwickeln eigene, auf das Gymnasium zugeschnittene Lehrpläne, z. B. mit einer Betonung des Sprachunterrichts und einer Vernachlässigung des Sachunterrichts. 1915 sind mehr als 2.000 Vorschullehrer in einem eigenen Zentralverband organisiert (Pädagogisches Vereinsblatt 1915).

Insbesondere seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sind die Vorschulen politisch umstritten. Dem Deutschen Lehrerverein (DLV), den politischen Parteien der Linken, linken und liberalen Vereinigungen und Persönlichkeiten gelten sie als Standesschulen des gehobenen Bürgertums, deren Existenz die Förderung und den notwendigen Ausbau des Volksschulwesens verhindert.

Die Grundschule ist ideengeschichtlich in die Einheitschulbewegung einzuordnen. Die im Laufe der Neuzeit entwickelten Einheitsschulkonzeptionen sind in ihren geistigen Wurzeln und ihren schulorganisatorischen Konsequenzen sehr unterschiedlich. Gemeinsam ist ihnen das Ziel einer Liberalisierung und Demokratisierung von Bildung. Zu diesem Zweck soll ein allen Bürgern dienendes einheitliches Schulsystem an die Stelle eines von Teilinteressen determinierten Schulwesens treten. Einheitsschulentwürfe sind zunächst religiös (Comenius), dann politisch-ethisch (Condorcet) oder national (Fichte, Süvern) motiviert. Seit der bürgerlichen Revolution von 1848 gehen in Deutschland die stärksten Einheitsschulimpulse von der Lehrervereinsbewegung und der Sozialdemokratie aus. Die Restauration mit ihren berüchtigten Stiehlschen Regulativen (1854) zerschlägt zunächst alle hochfliegenden Pläne, die beispielsweise an bildungspolitische Beschlüsse des „geselligen Lehrervereins“ im April 1848 geknüpft sind. Ab 1885 jedoch werden Einheitsschule und Anerkennung der Volksschule als allgemeine Grundschule zu einer zentralen und unermüdlich wiederholten Forderung des Deutschen Lehrervereins (Pretzel 1921).

Die bereits 1891 in Erfurt erhobenen schulpolitischen Forderungen der SPD werden 1906 auf dem Parteitag in Mannheim von Heinrich Schulz umfassend erläutert, wesentlicher Teil des Programms ist eine achtjährige gemeinsame Grundschule für alle schulpflichtigen Kinder (Schulz 1907).

Die Mehrzahl der Grundschulgegner rekrutiert sich aus den Reihen des höheren Schulwesens. Sie argumentieren, es sei unsinnig, fragwürdiger sozialpädagogischer Vorteile wegen, eine gemeinsame Grundschule einzurichten, denn höhere Schule und Volksschule seien wesensverschieden; erstere befähige zur freien Erkenntnis, letztere habe lediglich Kenntnisvermittlung auf niedrigem Niveau zu betreiben. Die gemeinsame Beschulung von Kindern aus geistig und kulturell hoch stehendem sowie aus einfachem oder gar ungepflegtem Milieu sei zudem überaus bedenklich.

Die Befürworter der Grundschule (z. B. William Stern, Paul Natorp, Friedrich Naumann) halten dagegen: Da die Allgemeinheit aller Begabten bedürfe, sei die Grundschule unabdingbar; es könne der „Aufstieg der Begabten“ nicht länger dem Zufall überlassen bleiben, zudem sei es sozialetisch geboten, die Anlagen eines jeden Individuums zu entwickeln. Getrennte Schulbildung von Anfang an halte die Massen geistig kurz und lasse unnötig tiefe Gräben zwischen den Ständen bestehen (Nave 1980).

Neben der Einheitsschulbewegung, deren Interesse sich bevorzugt auf Fragen des Schulaufbaus und der Schulorganisation richtet, wird die Schulreformdebatte zur Gründungszeit der Grundschule in starkem Maße von den mehr auf die innere Schulerneuerung konzentrierten Einzelströmungen der Reformpädagogik beherrscht, wie z. B. von der Kunsterziehungsbewegung, der Pädagogik vom Kinde aus, der Arbeitsschulbewegung und der gesamtunterrichtlichen Bewegung (Scheibe 1994; Oelkers 2005; Idel & Ullrich 2018). Mit ihrem Ideengut und ihren vor 1914 bereits erprobten Unterrichts- und Schulmodellen (O’Callaghan 1997; Pehnke 2001) intendieren die Reformpädagogen eine Erneuerung der schulischen Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsarbeit. Die heterogenen Forderungen, die dazu erhoben werden, laufen in der Mehrzahl in ihrem beabsichtigten Endergebnis darauf hinaus, die Schule von einer Unterrichtsanstalt in eine kind- bzw. jugendgemäße Lebensstätte umzuwandeln. Mit dieser verbindet sich u. a. ein ganzheitlicher Bildungsanspruch, die Pflege spielerischer, kreativer wie sozialer Aktivitäten, ein auf Schülerelbsttätigkeit basierender Wissenserwerb und die Anwendung von Unterrichtsverfahren, die dem Grundsatz der Anschauung, der Lebensnähe und der Entwicklungsgemäßheit genügen. Für die pädagogische und didaktische Konzeption der neu zu gründenden Grundschule steht mit den vielfältigen Innovationsbestrebungen der Reformpädagogik ein ganzes Reservoir an Orientierungsmodellen zur Verfügung.

2 Die Grundschule in der Weimarer Republik

2.1 Gesetzliche Ausgangslage und Realisierung

Im Gefolge des 1918/19 vollzogenen politischen Systemwechsels werden in Deutschland die reichsgesetzlichen Grundlagen für die Einführung einer allgemeinen obligatorischen Grundschule geschaffen. Wegen des Zeitpunktes sowie der Motivlage ihrer Gründung, das Gleichheitsversprechen der Demokratie in schulpolitischer Wendung einzulösen, ist die Grundschule in die Geschichtsschreibung als Schule der Demokratie eingegangen (Rodehüser 1989; Neuhäus-Simon 1996), eine Typisierung, die als beschönigende Traditionspflege der Grundschulpädagogik auch problematisiert wird (Tenorth 2000 und 2019; Götz 2021).

Historisch unbestritten ist allerdings, dass mit der Gründung der Grundschule eine schulstrukturelle Neuerung geschaffen wurde, mit der institutionell eine egalitäre Ausgangslage für schulische Bildungslaufbahnen reichsweit eingeführt wurde. Ihre Gesetzeskonstruktion wird in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung von kontrovers geführten Debatten begleitet. Zu den zentralen Streitpunkten gehörten der Pflichtcharakter der neu zu etablierenden Grundschule, ihre Dauer und als besonders konfliktträchtige Auseinandersetzung die Frage nach ihrer weltanschaulichen Neutralität, mit der zugleich das Verhältnis von Staat und Kirche thematisiert wird (Kluchert 2007). Die auf politischem Wege erreichte Lösung der Probleme ist als Weimarer Schulkompromiss in die Schulgeschichte eingegangen, für dessen Zustandekommen die Sozialdemokraten aus staatspolitischen Gründen Abstriche von ihrem ursprünglich vertretenen Einheitsschulprogramm hinnahmen und dem katholischen Zentrum Zugeständnisse in der Bekenntnisschulfrage einräumten (Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer 2009).

Als Verfassungs- und Gesetzestext ausformuliert, findet sich der Kompromiss in den Schulartikeln der im August 1919 verabschiedeten Weimarer Verfassung sowie in dem „Gesetz betreffend die Grundschulen und die Aufhebung der Vorschulen“ vom 28. April 1920 wieder (Nave 1980, 161ff.). In der Weimarer Verfassung wird die Einrichtung der Grundschule im Artikel 146 verankert, der zur Überwindung des bisherigen unverbundenen Nebeneinanders von Bildungseinrichtungen eine organische Ausgestaltung des öffentlichen Schulwesens vorschreibt. Für dessen Unterbau wird in Abkehr von den sozial-selektiven Vorschulen festgelegt: „Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf“ (zit. n. Nave

1980, 166). Demnach stellt die einzuführende Grundschule in schulstruktureller Hinsicht eine Einheitsschule dar, die von allen schulpflichtigen Kindern zu durchlaufen ist, bevor ein Übertritt an weiterführende Schulen stattfindet. Da für deren Besuch nach den Verfassungsvorgaben allein die individuelle Leistungsfähigkeit der Grundschüler:innen ausschlaggebend sein sollte, verbietet sich fortan die in der Kaiserzeit praktizierte Zuteilung von Bildungschancen nach Geburt, Stand und Vermögen.

Der Charakter der Einheitsschule wird allerdings durch eine für die reale Grundschulentwicklung konsequenzenreiche Klausel im Artikel 146 beeinträchtigt. Sie garantiert den Erziehungsberechtigten ein Antragsrecht zur Einrichtung von Bekenntnisschulen und damit eine Separierung der Schulanfänger:innen nach ihrer Konfessionszugehörigkeit. Die Klausel hat zur Folge, dass die Grundschule in der historischen Realität der 1920er Jahre und darüber hinaus je nach konfessioneller Zusammensetzung der Bevölkerung, entweder in Gestalt einer rein katholischen oder evangelischen *Konfessionsschule* vorkommt oder als *Simultanschule* institutionalisiert wird, in der mit Ausnahme des Religionsunterrichts Kinder wie auch Lehrer verschiedener Bekenntnisse vereinigt sind (Löffler 1931; Zymek 2012). Hinzukommen noch die *weltlichen Schulen*, an denen der Religionsunterricht durch das Fach Lebenskunde ersetzt wird. Sie sind in der Weimarer Zeit heftig umstritten, im Übrigen sind sie durchgängig an reformpädagogischen Modellen orientiert (Sandfuchs 1993 und 1994; Groschopp 2020).

Um einem uneinheitlichen Vorgehen bei der Umsetzung der Verfassungsbestimmungen auf Länderebene vorzubeugen, wird von der Weimarer Nationalversammlung relativ rasch und mit großer Zustimmung das sog. große Grundschulgesetz im April 1920 verabschiedet, das durch ein beabsichtigtes, jedoch in der Folgezeit nicht mehr zustande gekommenes Reichsschulgesetz abgelöst werden sollte (Führ 1972; Kluchert 2007). Das Grundschulgesetz bekräftigt zwar entsprechend den Verfassungsbestimmungen den Status der Grundschule als erste und einzige Schule für alle Kinder, schränkt ihn aber zugleich ein, indem explizit die „Hilfsschulklassen“ (Nave 1980, 168) und alle Einrichtungen für behinderte Kinder aus den Regelungen ausgeschlossen werden. Was 1920 gesetzgeberisch legitimiert wurde, etabliert sich über alle späteren politischen Systemwechsel und Reformwellen hinweg als eine historisch langlebige Aussonderungsstrategie, die in der Grundschulrealität mit der Überweisung von Kindern mit verminderter Bildungsfähigkeit zunächst in die Hilfsschulen und danach in die Sonder- und Förderschulen praktiziert wird (Dietze 2019; Götz 2021). Für die Dauer der Grundschule, die in den zeitgenössischen inner- wie außerparlamentarischen Debatten umstritten ist und es bis in die Gegenwart hinein bleibt (Riege 1995; Nikolai & Helbig 2019), schreibt das Gesetz eine Mindestzeit von vier Jahren vor. Institutionell und professionell wird die Grundschule der Volksschule zugeordnet und stellt keine eigenständige Schulart mit speziell ausgebildeten Grundschullehrkräften dar. Sie erhält eine Doppelfunktion zugewiesen, die der Grundschule dauerhaft erhalten bleibt. Sie soll allen eingeschulten Kindern gleichermaßen eine angemessene Grundbildung vermitteln und zugleich die notwendigen Voraussetzungen für die weiterführenden Schulen schaffen, eine Aufgabe, die das spannungs- und konfliktreiche Verhältnis von Gleichheit und Differenz, von Fördern und Auslesen einschließlich der gesamten Übergangsproblematik beinhaltet.

Da die gesetzliche Einführung der Grundschule infolge der parlamentarischen Kräfteverhältnisse nur in einem kurzen Zeitraum bis etwa Frühjahr 1920 möglich ist, wird ihre Gründung im historischen Rückblick als schulpolitischer Glücksfall bewertet (Sandfuchs 1998). Dieser ist allerdings mit einer Reihe von Enttäuschungen verbunden, gemessen an den Reform Erwartungen der entschiedenen Einheitsschulbefürworter. Deren Forderung beispielsweise nach einer sechs- bzw. achtjährigen Grundschuldauer wurde ebenso wenig zur gesetzlichen Norm wie diejenige nach einer strikt weltlichen Verfassung der ersten Pflichtschule (Kluchert 2007).

Die realpolitische Durchsetzung der Gesetzesvorgaben, die in den einzelnen Reichsländern je nach den dortigen Regierungsmehrheiten mit unterschiedlicher Vehemenz in Angriff genommen wird, stößt in der Weimarer Zeit auf teilweise Widerstände (Nave 1980; Vorsmann 1995; Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer 2009). Dazu gehört die insbesondere von privilegierten Eltern praktizierte Umgehung der Grundschulpflicht, die ihre Kinder u. a. mit der ärztlich attestierten Begründung gesundheitsschädigender Folgen der öffentlichen Grundschule von dieser fernhalten und sie weiterhin privat unterrichten lassen. Die hartnäckige Opposition gegen die vierjährige Dauer der Grundschule, die von Teilen der Elternschaft und der Philologen getragen wird, kann insofern einen Teilerfolg erringen, als durch das „Gesetz betreffend den Lehrgang der Grundschule“, das sog. kleine Grundschulgesetz vom 18. April 1925, besonders begabten Kindern unter bestimmten Bedingungen eine Aufnahme in höhere Schulen nach drei Grundschuljahren ermöglicht wird (Kluchert 2007; Nave 1980). Der umfassenden Verwirklichung einer Grundschulpflicht steht vor allem in Norddeutschland die Weiterexistenz privater Vorschulen entgegen. Bei der notwendig gewordenen Aufhebung der Vorschulen zeichnen sich in der historischen Realität regionale Unterschiede ab (Wloch 2016):

- 1) In den (norddeutschen) *Stadtstaaten mit öffentlichen Vorschulen* und im größerem Umfang mit privaten Vorschulen können erstere bis Mitte der 1920er Jahre abgebaut werden, was aber z. B. in Hamburg mit einer finanzstarken Klientel zum Ausweichen auf die privaten Vorschulen führt. Bremen hingegen löst das Problem, indem es 1920 mit beträchtlichen Kosten die privaten Vorschulen vollständig in staatliche Hand nimmt, sodass der Abbau schnell erfolgen kann.
- 2) *Flächenstaaten mit einem hohen Anteil öffentlicher Vorschulen*, wie z. B. Preußen, haben bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts den Ausbau ihrer Volksschulen vorangetrieben und zudem vielfach Schulgeldfreiheit eingeführt. Damit wurde schon vor 1920 eine drastische Reduzierung der Vorschulen erreicht, deren Funktion von Volksschulen oder mittleren Bürgerschulen übernommen wurde.
- 3) In *Flächenstaaten mit nur wenigen Vorschulen*, wie z. B. Sachsen, Bayern, Braunschweig und Baden, sind diese eine Randerscheinung. Fast alle Grundschulkinder besuchen vor dem Wechsel auf höhere Schulen die vor allem in Städten gut ausgebauten Volksschulen. Für diese Länder bedeutet das Grundschulgesetz „nur eine normative Bestätigung eines vorher schon weitgehend existierenden Zustandes“ (Wloch 2016, 144).

Restlos abgeschafft wurden die privaten Vorschulen von den Nationalsozialisten, in Hamburg etwa im Jahr 1939 (Schmidt 2010). Demnach erreicht die Grundschule erst unter den Vorzeichen einer Diktatur überall den Status einer konkurrenzlosen Pflichtschule.

Allen Hindernissen zum Trotz entwickelt sich die Grundschule im Laufe der 1920er Jahre zunehmend zu einer weitgehend akzeptierten Institution. Während im Jahre 1921 erst rund 47 % der Schüler höherer Schulen aus Grundschulen stammen, sind es 1926 bereits rund 91 % (Zymek 1989, 168), eine Steigerung, die belegt, dass der Zugang zu weiterführenden Schulen fast schon vollständig über die Grundschule führt. Als Gründe für die gestiegene Akzeptanz kann die überzeugende pädagogische Arbeit der Grundschullehrerschaft gelten (Neuhaus 1994), mehr aber noch die Tatsache, dass unter den Bedingungen der allgemeinen Grundschule und der verfassungsmäßig geforderten Auslese nach Leistungsmaßstäben die überkommene Abhängigkeit der Schullaufbahn von der sozialen Herkunft der Grundschüler:innen stabilisiert wird.

Das bestätigen in größeren Städten durchgeführte empirische Untersuchungen aus der zweiten Hälfte der 1920er Jahre zum Übertrittsverhalten am Ende der Grundschulzeit (Lotze 1928; Köster 1929). Nach ihren Befunden gelingt es der Weimarer Grundschule entgegen ihrem Gründungsanspruch nicht, gut begabten Kindern aus den unteren Sozialschichten tatsächlich

den Übergang in höhere Schulen zu ermöglichen. Sie befördert in Fortschreibung vordemokratischer Verhältnisse vorwiegend die Aufstiegschancen der Grundschulkinder aus der Ober- und Mittelschicht (Bäumer 1930).

Für die Gegner der Grundschule, die mit deren Durchsetzung u. a. eine Beseitigung der sozialen Auslese befürchtet hatten, entfällt folglich der Grund für die Ablehnung der neuen Schulstufe. Die schon in den 1920er Jahren nachgewiesene Bildungsbenachteiligung von Kindern unterer Sozialgruppen gehört bis in die Gegenwart hinein zu den Dauerproblemen der Grundschule. Wie historische und aktuelle Studien belegen sind Bildungsungerechtigkeiten ein durchgängiges Merkmal des deutschen Bildungswesens. Das gilt in besonderer Weise für den Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium, bei gleicher Schulleistung bestehen erhebliche Unterschiede nach sozialer Herkunft und/oder Migrationshintergrund von Schulkindern und ihren Familien (Maaz & Dumont 2019; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde 2011).

2.2 Das pädagogisch-didaktische Profil

Auskunft über das pädagogisch-didaktische Profil der Grundschule geben die offiziellen Lehrpläne der Weimarer Zeit, als deren Musterfall die Preußischen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ von 1921 gelten (zum Wortlaut der Richtlinien vgl. Nave 1980, 174f.). Danach hat die Grundschule eine grundlegende Bildung zu leisten, die sowohl die Förderung aller kindlichen körperlichen und geistigen Fähigkeiten wie auch eine für weiterführende Schulstufen anschlussfähige stoffgebundene Kenntnisvermittlung umfassen soll. In Anpassung an das von Kreisen der Reformpädagogik favorisierte arbeitsschulgemäße Lernen sollen unter Abkehr von reinen Instruktionsmethoden die Bildungsinhalte „nicht bloß äußerlich angeeignet, sondern [...] innerlich erlebt und selbständig erworben“ werden (ebd.). Deren Auswahl hat sich einerseits nach dem alterstypischen Entwicklungsstand der Kinder, andererseits nach der Lebensbedeutsamkeit der Unterrichtsinhalte zu richten. Neben dem traditionellen (Wort-) Unterricht sollen Spiel, Lehrwanderungen, Beobachtung von Natur- und Lebensvorgängen, handwerkliche, musische und künstlerische Aktivitäten gepflegt werden. An die Stelle einer fächereteiligen Unterweisung soll ein auf die Anfangsjahre der Grundschule begrenzter Gesamtunterricht mit dem heimatkundlichen Anschauungsunterricht als Mittelpunkt treten. Er soll spätestens mit Beginn der dritten Jahrgangsstufe durch einen zunehmend fachnah gegliederten Unterricht abgelöst werden, der Religion, Deutsch, Rechnen, Zeichnen, Gesang bzw. Musik, Leibesübungen bzw. Turnen und als didaktische Besonderheit die auf den Nahraum zentrierte Heimatkunde umfasst. Diese Vorgaben der Richtlinien sollen in lokalen und schulbezogenen Lehrplänen konkretisiert werden, an deren Erstellung die Lehrerschaft der einzelnen Schulen „in weitestem Umfange“ mitwirken soll (ebd.). In den Bestimmungen der preußischen, aber auch der außerpreußischen Richtlinien der 1920er Jahre, dokumentiert sich der gestaltungskräftige Einfluss, den die reformpädagogische Leitformel der Kindorientierung auf das Bildungsprogramm der öffentlichen Grundschule gewinnt, ohne hier allerdings eine Monopolstellung zu erreichen. Die Maxime findet ihre Konkretisierung u. a. in der im Bildungsauftrag eingeschlossenen Förderung aller kindlichen Fähigkeiten ebenso wie in der geforderten Anpassung schulischer Leistungserwartungen an den kindlichen Entwicklungsstand, in der Herkunft unterrichtlicher Stoffe aus der dem Kind vertrauten heimatlichen Lebenswelt oder in der Favorisierung aktivitätsbetonter Lernformen (Götz 2000).

Ob und in welchem Umfange das auf schuladministrativer Ebene wie in der zeitgenössischen grundschulpädagogischen Literatur (Eckhardt 1922 und 1928) dokumentierte pädagogisch-didaktische Profil der Grundschule auch tatsächlich realisiert wurde, kann wegen fehlender grundschulhistorischer Befunde nur vermutet werden. Mit einiger Sicherheit ist jedoch anzunehmen, dass in Abhängigkeit von örtlichen Schulverhältnissen und dem Engagement der Lehrkräfte

die Realisierung von Lehrplanvorgaben sich in einer großen Bandbreite bewegte. In voll ausgebauten Grundschulen mit Jahrgangsdifferenzierung, wie sie vorzugsweise in größeren Städten anzutreffen waren, fiel der Unterricht wahrscheinlich lehrplankonformer aus als in ein- und zweiklassigen Landschulen mit ihrer mangelnden personellen, materiellen und räumlichen Bildungsversorgung.

3 Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus

Die Nationalsozialisten, die 1934 mit dem neu gegründeten Reichserziehungsministerium die Bildungspolitik zentralisieren, lösen – wie bereits erwähnt – die noch bestehenden privaten Vorschulen endgültig auf. Ansonsten schreiben sie die überkommene Schulstruktur weitgehend unverändert fort. Die schon für die Weimarer Zeit typische Stadt-Land-Differenz im Ausbaugrad der Volksschulen bleibt weiterhin bestehen. Bei den in ländlichen Regionen dominierenden ein- und zweiklassigen Volksschulen, die 1940 noch 60 % aller Volksschulen ausmachen, ist eine in Jahrgangsklassen gegliederte Grundschule gar nicht existent (Geißler 2013; Zymek 1989).

Die Kontinuität in den Schulstruktur geht mit ideologiebedingten Veränderungen einher, die 1935 den Schulartwechsel von Grundschüler:innen neu regeln. Für den Übergang in weiterführende Schulen am Ende der Grundschulzeit erhalten abweichend von der bisherigen Praxis die von den Nationalsozialisten hoch geschätzten biologischen Werte eine schullaufbahntscheidende Bedeutung. Grundschüler:innen, die sich durch körperliche Fitness auszeichnen, können trotz mäßiger geistiger Fähigkeiten in die höhere Schule übertreten. Gut begabten aber körperlich schwachen Grundschüler:innen wird dagegen der Besuch weiterführender Schulen verwehrt (Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1935). Als Folge der Aufwertung und des quantitativen Ausbaus der Hilfsschule, die die Nationalsozialisten aus volksbiologischen Gründen vornehmen, erhöht sich für die Grundschule der Auslesedruck im Falle minderbegabter Kinder (Götz 2023; Hänsel 2006). Sie sind ab 1935 auch gegen den Willen der Eltern ausnahmslos an die Hilfsschule zu überweisen, die in der Folgezeit trotz insgesamt sinkender Schülerzahlen einen Zuwachs an Hilfschüler:innen auch tatsächlich verzeichnet (Dietze 2019).

Gänzlich ausgeschlossen aus dem Schulsystem werden aufgrund der menschenverachtenden Rassedoktrin der Nationalsozialisten alle jüdischen Schüler:innen. Deren Entfernung aus den öffentlichen Schulen wird zunächst lokal und dann auf Anweisung des Reichserziehungsministeriums systematisch reichsweit betrieben (Geißler 2013; Keim 1997). Nach den Angaben der Reichsschulstatistik befinden sich ab 1940 in der Volksschule einschließlich der Grundschule „nur noch Kinder deutschen oder artverwandten Bluts“ (Die Volksschulen im Deutschen Reich 1941, 6).

Die ersten Maßnahmen zur ideologischen Überformung der pädagogischen und didaktischen Binnearbeit der Grundschule wurden unmittelbar nach Machantritt der Nationalsozialisten verordnet. Dabei handelt es sich um unkoordinierte landes- und reichsseitige Sofortmaßnahmen, die keinem ausgereiften Reformplan folgten. Dazu gehörten u. a. die Einführung des Hitlergrußes, die Anweisung, im heimatkundlichen Unterricht rassehygienisch relevante Themen zu behandeln und weiterhin eine ganze Reihe von Erlassen zur Durchführung spezifisch nationalsozialistischer Schulfeiern etwa zu Hitlers Geburtstag oder zum Heldengedenktag. (Götz 1997; Link 2011). Die curriculaen Einzelmaßnahmen wurden in die 1937 erschienenen „Richtlinien für die vier unteren Jahrgänge der Volksschule“ (Reichsministerialblatt 1937, 200) teilweise übernommen, mit deren Herausgabe die Grundschule als erste Schulstufe überhaupt einen reichseinheitlichen Gesamtlehrplan erhielt. Dessen Vorgaben wurden zwei Jahre später in die Richtlinien für die gesamte Volksschule eingearbeitet. In den Richtlinien ist ein pädago-

gisch-didaktisches Profil der Grundschule dokumentiert, das eine Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität aufweist. Aus der Weimarer Zeit werden die Lern- und Fachbereiche der Grundschule mit den didaktischen Besonderheiten des Gesamtunterrichts und der Heimatkunde unverändert übernommen. Negiert wird dagegen der frühere Auftrag der Grundschule, eine an kindlichen Bedürfnissen orientierte individuelle Persönlichkeitsentwicklung anzustreben. Stattdessen soll der physisch robuste, für Führer und Volk stets einsatzbereite Volksgenosse erzogen werden (Götz 1997; Link 2011).

Zur Erreichung dieser Zielsetzung enthalten die Richtlinien Unterrichtsinhalte, die denjenigen in den Lehrplänen der 1920er Jahre gleichen, teilweise jedoch insbesondere im Deutsch- und Musikunterricht sowie in der Heimatkunde durch Umdeutungen, Modifikationen und Erweiterungen ideologiekonform ausgerichtet werden. Unterrichtsmethodisch soll die für die Weimarer Grundschule so hoch veranschlagte Schülerelbsttätigkeit weiterhin praktiziert werden, die nun nicht mehr ein eigenaktives, durch das Grundschulkind bestimmtes Lernen ermöglichen soll, sondern kollektiven Erfordernissen unterworfen wird (Götz 1997). Eine reicheinheitliche, ideologisch gleichsinnig verlaufende Entwicklung der Grundschularbeit gelang den Nationalsozialisten durch die zentralstaatlichen Regelungen von 1937 nicht. Diesem Anspruch widersetzen sich nicht nur die realen heterogenen Schulverhältnisse, sondern auch einzelne Landeskultusbehörden, die wie Bayern und Württemberg die Richtlinien für ihre Grundschulen gar nicht in Kraft setzten. Mit dem Ausbruch des 2. Weltkrieges und seiner Fortdauer wurde ohnehin ein geregelter Unterrichtsbetrieb zunehmend zum Ausnahmefall. Wie eine Reihe von regional- und lokalhistorischen Studien sowie von Zeitzeugenberichten zeigen, waren in der Schulrealität sowohl Entsprechungen zur nationalsozialistischen Erziehungsprogrammatik anzutreffen wie auch Abschwächungen, Brechungen und Distanzierungen (z. B. Trapp 1994; Lehberger 1994; Dannhäuser 1997; Schiffler 2002; Schmidt 2010).

4 Rekonstruktion und Reform nach 1945

4.1 Rekonstruktion der westdeutschen Grundschulentwicklung bis 1965

Nach der Niederlage des nationalsozialistischen Deutschland werden bereits im Potsdamer Abkommen vom August 1945 die endgültige Überwindung des Nationalsozialismus und Militarismus in Deutschland sowie die nachhaltige Demokratisierung als leitende Ziele der Gesellschafts- und Schulreform formuliert. Die Siegermächte sind (mit Akzentuierungen) zunächst einig in der Forderung nach einer demokratischen Schulreform, der neben der notwendigen Revision der Inhalte und der Entfernung nationalsozialistischer Lehrkräfte aus der Schule vor allem eine Neugestaltung des Schulsystems nach den demokratischen Prinzipien der Chancengleichheit und des unentgeltlichen Unterrichts dienen soll. Die Kontrollratsdirektive Nr. 54 der Besatzungsmächte vom Juni 1947 (Michael & Schepp 1974, 234ff.) sieht daher statt des gegliederten Schulsystems mit der Grundschule als Teil der Volksschule ein gestuftes Schulsystem vor: „Die Abschnitte der Elementarbildung und der weiterführenden Bildung sollten zwei aufeinander folgende Stufen der Unterweisung bilden, nicht zwei Wege oder Abschnitte der Ausbildung nebeneinander, die teilweise übereinstimmen“ (ebd., 234f.).

Vor diesem Hintergrund ist die Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs (so in Baden-Württemberg geplant und in Hamburg und Bremen durchgeführt) oder acht Jahre (in der Sowjetischen Besatzungszone und Großberlin) bis 1948 zentrales Thema der Grundschulreform (Riege 1995). Mit dem heraufziehenden „Kalten Krieg“ jedoch geriet jede Form von Einheitschule unter Kommunismusverdacht. Die zurückhaltende Politik der westlichen Besatzungsmächte stärkt die konservativen Kräfte und Interessen derart, dass sich in der Folge demokratische Schulreformen nicht durchsetzen können, teilweise zurückgenommen werden und

das traditionelle gegliederte Schulsystem mit vierjähriger Grundschule rekonstruiert werden kann.

Pädagogische Argumentationen dafür liefern u. a. Wilhelm Flitner und Eduard Spranger als zeitgenössische prominente Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Lediglich der Versuch einer verfassungsrechtlichen Sicherung der Konfessionsschulen scheitert. Allerdings wird in einigen westdeutschen Landesverfassungen der Nachkriegszeit der konfessionelle Charakter der Volksschule und darin inbegriffen der Grundschule explizit verankert und auch realisiert, wie etwa in Bayern oder Nordrhein-Westfalen (Zymek 2011). Wichtig aber ist, dass in beiden deutschen Staaten die Grundschule für alle Kinder obligatorisch und verfassungsrechtlich garantiert ist, in der Bundesrepublik durch Artikel 7 Abs. 5 und 6 des Grundgesetzes und durch die Landesverfassungen, in der DDR in Artikel 38 der Verfassung von 1949 (Geißler 2000; Zymek 2012). Jenseits dieser Gemeinsamkeit verläuft die Entwicklung der deutschen Grundschule bedingt durch die sich nach 1945 etablierende deutsche Zweistaatlichkeit bis 1990 in politisch und pädagogisch zweigeteilten Bahnen (Jung, König, Krenig, Stöcker, Stürmer & Vogt 2011). Was die westdeutsche Grundschule anbelangt, so vollzieht sich deren Arbeit bis in die 1960er Jahre hinein unter schulstrukturellen und -organisatorischen Bedingungen, die nach wie vor keine gleichmäßige Bildungsversorgung garantieren. Insbesondere in den westdeutschen Flächenstaaten weist die Volksschule und mit ihr die Grundschule regionale Schwankungen im Ausbaugrad und in der Lehrerversorgung aus. So sind z. B. im Schuljahr 1958/59 in Bayern von den insgesamt 7031 Volksschulen knapp 10 % voll ausgebaut, während in gut 55 % der Volksschulen die acht Jahrgänge in einer oder zwei Klassen zusammengefasst sind (Bayerischen Statistisches Landesamt 1960). Diese äußeren Schulverhältnisse, die auch anderweitig anzutreffen sind (Heckel 1959), ändern sich in Westdeutschland mit der aufkommenden Bildungsreform ab etwa Mitte der 1960er Jahre.

Das pädagogische Profil der westdeutschen Grundschule knüpft in den ersten Nachkriegsjahrzehnten nahtlos an die in Weimar entwickelte Konzeption an und führt diese bis Mitte der 1960er Jahre weiter (Neuhaus 1994, 34ff.). Der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959) umreißt die Aufgaben der Grundschule wie folgt: „[...] die Kinder in einer äußeren und inneren Ordnung zu bergen und zu binden, sie aus dem Spiel behutsam in die Haltung der Arbeit überzuleiten, Welt und Leben kindlich-ganzheitlich aufzuschließen und ohne isolierte Beanspruchung des verbalen Gedächtnisses die Umwelt anschaulich-tätig erfassen zu lassen, in mitmenschlichen Kontakten verpflichtende Bindungen entdecken zu lassen, die Muttersprache lebendig zu pflegen und nach der Hochsprache zu richten, die Kinder in Schrift und Zahl einzuführen, das Lesen, Schreiben und elementarste Rechnen sicher und geläufig zu machen“ (zit. n. Wenzel 1970, 123).

Die Grundschule wird als Lebensstätte des Kindes angesehen, in der dieses eine ganzheitliche Bildung und Erziehung erhält, neben den Unterricht treten Gespräch, Spiel und Feier als Bildungsformen, Selbsttätigkeit und musische Erziehung spielen eine bedeutsame Rolle. Dem Ganzheitsprinzip entsprechend wird der Gesamtunterricht mit dem heimatkundlichen Anschauungsunterricht als Zentrum weiterhin betrieben sowie ganzheitliche Lese-, Rechen- und Schreiblehrgänge angewendet. Grundschule ist der Schonraum, in dem die Schulkinder behutsam unterstützt, wachsen und reifen können. Diese Vorstellung von schulkindlicher Entwicklung wird wie schon seit den 1920er Jahren durch die Phasentheorien der zeitgenössischen Entwicklungspsychologie gestützt.

Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen sieht keinen Anlass zu einem grundsätzlichen Wandel der Grundschule; er kritisiert jedoch scharf die vor diesem Hintergrund unverantwortbaren Konsequenzen der Auslese für die weiterführenden Schulen und schlägt als Ausweg eine die 5. und 6. Klasse umfassende Förderstufe vor.

4.2 Kritik und Reform der westdeutschen Grundschulentwicklung ab 1965

Ab etwa 1965 bricht sich der Modernisierungsdruck im westdeutschen Bildungswesen unaufhaltsam Bahn, der Versuch einer umfassenden Reform von Strukturen und Inhalten des Schulwesens bestimmt die nächsten zehn Jahre. Exponent der Grundschulkritik und -reform ist Erwin Schwartz (1966 und 1969, 37ff.): Die Grundschule sei rückständig, weil weiterhin konfessionell zersplittert und damit z. T. verbunden dörfliche Zwergschule, die häufig homogene Sozialstruktur der Einzugsbereiche einzelner Schulen stehe sozialer Integration entgegen, statt individueller Begabungsförderung stehe Auslese im Vordergrund, schließlich sei die Schulorganisation undifferenziert und genüge somit lediglich einem formalen Gleichheitsprinzip. In der Tat dominieren bis zur Landschulreform der späten 1960er Jahre die Zwergschulen, sind bis 1965 konfessionelle Grundschulen in der Mehrheit (Lundgreen 1981, 41ff.). Die in dieser Zeit viel diskutierten Befunde zum Zusammenhang von Sozialschicht, Sprachniveau und Bildungschancen, zur Bedeutung geplanter Lernprozesse für die Begabungsentwicklung, zur Notwendigkeit frühkindlicher Lernförderung, zu Problemen der Einschulungs- und Übergangspraxis, zu Nachteilen des Gesamtunterrichtes und zur inhaltlichen Selbstbegrenzung der Heimatkunde, zu Ausstattungsmängeln von Grundschulen und zur Klassengröße stützten diese Kritik. Die bedeutsamsten Reformdokumente sind der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates (1970) und die KMK-Empfehlung „Zur Arbeit in der Grundschule“ (1970; nachgedruckt in Neuhaus 1994).

Der Strukturplan empfiehlt für den „Primarbereich“ u. a. die Einschulung nach Vollendung des fünften Lebensjahres, sodann eine zweijährige Eingangsstufe, die vorzugsweise dem Abbau herkunftsbedingter Bildungsnachteile dienen soll, eine stärkere Individualisierung und Differenzierung in der folgenden ebenfalls zweijährigen Grundstufe sowie die Einbeziehung der zweijährigen Orientierungsstufe in die Grundschule. Kompensatorische Förderung, selbständiges, kooperatives und entdeckendes Lernen, intensive Elternarbeit, Wissenschafts- und Lernzielorientierung der Curricula, ein sowohl sozialwissenschaftlich als auch naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteter Sachunterricht, Anfänge der modernen Mathematik, eine erste Fremdsprache sowie eine Betonung fachspezifischen Lernens sollen die Grundschule kennzeichnen. Die KMK-Empfehlung (1970) ist ganz in diesem Sinne formuliert und liest sich heute noch als ein beeindruckendes Dokument einer in allen Belangen um Modernisierung bemühten Grundschulkonzeption. Leitziel ist die Förderung der Gleichheit der Bildungschancen.

Kritik und Reformprogramm greifen teilweise zu weit oder gehen an der Realität vorbei. Die Kritik zeichnet ein düsteres Bild einer rückständigen Grundschule, das Berichten von Lehrkräften zufolge die Schulwirklichkeit nicht trifft, in der u. a. didaktisch-methodische Innovationen teilweise bereits greifen. Die Programmatik weist Einseitigkeiten und Überspitzungen in der Wissenschafts- und Lernzielorientierung, der Verfälschung des Unterrichts, der Überschätzung der kindlichen Lernmöglichkeiten auf. Gleichwohl ist die Kritik im Ganzen berechtigt und die Konzeption in weiten Teilen tragfähig, nachdem in der Folgezeit Wissenschafts- und Kindorientierung auch im Rückgriff auf die Reformpädagogik der 1920er Jahre in ein vernünftiges Verhältnis gebracht werden. Dieser Prozess lässt sich prototypisch nachvollziehen an zwei Generationen von Grundschulrichtlinien (exemplarisch dafür die Richtlinien in Nordrhein-Westfalen 1973 und 1985; Wittenbruch 1989). Seither ist das Monopol des gleichschrittigen Unterrichts schrittweise aufgehoben durch Formen offenen Unterrichts. Die Integration ausländischer Schüler:innen ist relativ gut gelungen, das Schulklima ist in der Regel ausgesprochen gut. Die vielen Ansätze zur frühen Lernförderung allerdings sind Einsparungen zum Opfer gefallen, die Schuleingangsstufe wurde ebensowenig Realität wie die Orientierungsstufe und auch vom Pathos der Chancengleichheit ist nicht mehr viel zu spüren. Und der damalige Ruf nach Chancengleichheit hat erst im Gefolge der internationalen Schulleistungstudien nach der Jahrtausendwende eine neue Aktualität erfahren

Trotz enttäuschter Reformhoffnungen lassen sich in der realhistorischen Entwicklung der westdeutschen Grundschule nach Abflachen der Reformaktivitäten Fortschritte verbuchen. Die Grundschule ist nunmehr im Regelfall eine voll ausgebaute eigenständige Schulform, in der mit Beginn der 1970er Jahre sukzessive auf Universitätsniveau spezifisch ausgebildete Lehrkräfte unterrichten. Durch die Abschaffung der wenig gegliederten Landschulen und der Bekenntnisschulen ist die frühere Stadt-Land-Differenz in der Bildungsversorgung weitgehend überwunden ebenso wie die konfessionelle Trennung der Kinder bei Schuleintritt. Institutionell ausgeschlossen aus der Grundschule werden nach wie vor die schulpflichtigen Kinder mit Beeinträchtigungen.

4.3 Zur Entwicklung der Unterstufe in der Polytechnischen Oberschule der DDR

In der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der DDR hat die Grundschule eine gänzlich andere Entwicklung genommen. Diese ist vor allem geprägt von der Orientierung am Marxismus-Leninismus sowie von der leitenden bildungspolitischen Zielsetzung, ein einheitliches, strikt weltlich verfasstes Schulsystem ohne konfessionelle Bindungen zu schaffen (Waterkamp 1987; Geißler 2000), in das die Grundschule als Unterstufe der Polytechnischen Oberschule (POS) integriert ist. Das Schulgesetz von 1946 sieht in Abkehr von einem gegliederten Schulsystem zunächst eine achtjährige Grundschule als Pflichtschule vor, deren Oberstufe durch eine verpflichtende Fremdsprache sowie einen wissenschaftsorientierten Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften gekennzeichnet ist. Eingeschlossen in die Umsetzung dieses Einheitsschulsystems war eine Landschulreform, die zeitlich früher als in Westdeutschland zum Abbau einklassiger Landschulen führte. Deren Anzahl halbierte sich von 1945 bis 1949 durch die Einrichtung von sog. Zentralschulen, 1960 war die Auflösung kleiner Landschulen gänzlich abgeschlossen (Geißler 2000; Tenorth 2010). Mit der Einführung der zehnklassigen POS (ab 1959) werden die Schuljahre 1 bis 3 zu deren Unterstufe, das 4. Schuljahr wird zum Übergangsjahr zur Mittelstufe, in dem weiterhin Unterstufenlehrer unterrichten, da der Versuch, die Inhalte der ersten vier Schuljahre auf drei Jahre zu konzentrieren, misslingt (Wiegmann 2011; Geißler 2019).

Die proklamierte Einheitsschule mit dem Recht auf chancengleiche Bildung konnte bis zum Ende der DDR allenfalls in Teilen realisiert werden. Dafür zwei Beispiele: 1. Schüler:innen mit erheblichen Lernschwächen werden zumeist im ersten, spätestens im zweiten Schuljahr in Hilfs- bzw. Sonderschulen umgeschult. Zwischen 1947 und 1954 steigt die Zahl dieser Schulen von 102 auf 524 (Götz 2023, 121f.) 2. Die Förderung besonderer Begabungen in einzelnen Lernbereichen wird nach sowjetischem Vorbild in sogenannten Spezialschulen bzw. -klassen vorgenommen. Ab dem Jahr 1953 werden als erste Spezialschulen die Kinder- und Jugendsportschulen eingerichtet. Etwa gleichzeitig werden Spezialschulen für Musik und Spezialklassen für Fremdsprachenunterricht, zumeist Russisch, eingeführt, die jeweils ab dem dritten oder vierten Schuljahr besucht werden. In den 1980er Jahren kommen Spezialschulen mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung für die Klassenstufen neun bis zwölf hinzu (Geißler 2012).

Unter den Bedingungen des DDR-typischen ideologischen Monismus gehörten zum Aufgabenspektrum der Unterstufe neben der Qualifikationsfunktion auch politische Indoktrinationsabsichten, zu deren Akteuren wie zu ihrer unterrichtsinhaltlichen und -methodischen Ausdifferenzierung zwischenzeitlich historische Studien vorliegen (Siedentop 2000; Jung 2011; Einsiedler, Götz, Ritz & Wiegmann 2011; Stürmer 2013; Zabel 2019; Fischer & Tänzler 2021 und 2022).

Lässt man die ideologische Aufgabe der Erziehung der Schüler „zur Liebe zu ihrem sozialistischen Vaterland“ beiseite, kann die Unterstufe wie folgt typisierend gekennzeichnet werden:

- Die Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und in der Mathematik nehmen drei Viertel der Stundentafel ein, Deutsch elf bis vierzehn Stunden, darin integriert in Klasse 2 und 3 je zwei bis drei Stunden Heimatkunde; Mathematik fünf bis sechs Stunden. Hinzu kommen Schulgartenunterricht (oder gesellschaftlich-nützliche Arbeit in der Natur), Werken, Zeich-

nen und Musik mit je einer Wochenstunde sowie Sport mit zwei Wochenstunden (Neuner 1988, 75ff.). Diese Konzentration auf Lesen, Schreiben und Mathematik soll die Mittel- und Oberstufe zeitlich entlasten und dort Platz für die Einführung der beruflichen Grundausbildung (polytechnischer Unterricht) und den fakultativen Unterricht (zweite Fremdsprache und Arbeitsgemeinschaften) schaffen.

- Alle Schulanfänger:innen haben eine vorschulische Förderung durchlaufen. Die meisten haben den Kindergarten besucht (in den 1980er Jahren mehr als 90 %); er soll anhand eines „Bildungs- und Erziehungsplanes“ mit zwei täglichen Beschäftigungszeiten von je 20 Minuten zur Schulfähigkeit führen. Die Inhalte der Beschäftigungen stellen Vorformen der Lehrgebiete der Unterstufe dar.
- Kindergarten, Schule und Hort sind oft in einem Gebäude untergebracht, die Kindergarten- und Hortgruppen wechseln oft geschlossen in die erste Schulklasse. Da Unterstufenlehrer:innen und Hortner:innen gemeinsam ausgebildet werden, ist ein hohes Maß an Kooperation gegeben.
- Die gesamte Unterrichtsarbeit ist von zentralen Vorgaben durch Lehrpläne und den Einfluss schulpolitischer Führungsorgane bestimmt und wird mit der „Verordnung über die Unterrichtsstunde“ (1950) bis ins Detail reglementiert (DIFF 1992; Tenorth 2011). Die Fachschulausbildung der Unterstufenlehrer:innen an den Instituten für Lehrerbildung ist eng an diesen inhaltlichen und methodischen Vorgaben ausgerichtet (Kemnitz 2004).
- Dem vorgegebenen Verständnis von Schulunterricht und Schulerziehung entspricht ein erzieherisches Selbstverständnis der Lehrer:innen, das „preußisch-streng“ und nach westdeutschen Maßstäben relativ rigide praktiziert wird. Frontalunterricht herrscht vor.

5 Entwicklungen ab den 1990er Jahren

Nach der „Wende“ wird das Schulwesen in den neuen Bundesländern in Strukturen, Inhalten und Zielen in historisch beispielloser Weise verändert und dem bundesdeutschen Vorbild angepasst. Die Schule wird nicht mehr zentralistisch, sondern föderalistisch betrieben, in allen neuen Bundesländern wird eine eigenständige Grundschule etabliert, sie dauert in Brandenburg und Berlin sechs Jahre, in den anderen ostdeutschen Ländern vier Jahre. Der Kindergarten wird aus der Einbindung in das Einheitsschulsystem gelöst. Es zeigt sich aber auch, dass nach wie vor einige zentrale Elemente der DDR-Schule (polytechnischer Unterricht, gemeinsamer Schulbesuch, wohnortnahe Schulversorgung, flächendeckendes Angebot an Hortplätzen) für sinnvoll gehalten werden (IFS-Umfrage 1992). Insbesondere für ostdeutsche Grundschullehrkräfte ist der Strukturwandel mit Unsicherheit und Ängsten verbunden: es fehlen ihnen Erfahrungen und Kompetenzen (z. B. offene Formen des Unterrichts, lediglich Fachschulausbildung), zudem ist ihr Arbeitsplatz aufgrund des Geburtenrückgangs höchst unsicher (Combe & Buchen 1996; Sandfuchs 2001; Wiegmann 2011). Allen Einschränkungen zum Trotz gelingt der Neubau des Schulwesens insgesamt und speziell auch der Grundschule.

Die nach der Jahrtausendwende eingeleitete und realisierte Entwicklung der Grundschule zeigen die in diesem Handbuch versammelten Beiträge auf. Sie verdeutlichen, dass die Anforderungen an das Lehren und Lernen der Grundschule in vielfältiger Weise angewachsen sind. Neue „Schlüsselqualifikationen“ und Bildungsstandards für die Grundschule werden definiert (siehe Beitrag 54 in diesem Band), Fächer und Lernbereiche kommen hinzu: Fremdsprachen lernen (siehe Beitrag 77 in diesem Band), Umgang mit digitalen Informations- und Kommunikationsmitteln (siehe Beitrag 69 in diesem Band), Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Beitrag 97 in diesem Band) und anderes mehr. Die Struktur der Grundschule ändert sich z. B. durch die neue Schuleingangsstufe (siehe Beitrag 12 in diesem Band), durch ganztägige (siehe Beitrag 9 in diesem Band) und inklusive Beschulung (siehe Beitrag 41 in diesem Band) sowie neue Förderkonzepte für

Hochbegabte (siehe Beitrag 32 in diesem Band) oder auch für langsame Lerner:innen (siehe Beitrag 30 in diesem Band). Die Befunde der internationalen Studien zur Lesekompetenz (IGLU), zu Mathematik und Naturwissenschaften (TIMSS) oder der nationale IQB-Bildungstrend sind geradezu deprimierend (siehe Beitrag 6 in diesem Band). Große Teile der Grundschüler:innen erreichen nicht die Minimalstandards; Leistungsdisparitäten aufgrund von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund oder Geschlecht beeinträchtigen den Lernerfolg. Diese Befunde zeigen deutlich auf, dass sich die Grundschule in einer „Anspruchsfalle“ befindet, sie kann derzeit nur in Teilen leisten, was sie leisten soll. Die Grundschule braucht in dieser Situation eine erkennbare Passung zwischen den von ihr erwarteten Lehr-Lern-Leistungen einerseits und den institutionellen wie professionellen Bedingungen unter denen diese Leistungen erbracht werden sollen andererseits. Das betrifft die materielle und personelle Ausstattung (vor allem mit Lehrerstunden) sowie den Stellenwert und die Qualität von Förderkonzepten. Weiterhin ist ein realistisches und anschlussfähiges Konzept von Grundbildung zu entwickeln und in der Praxis durchzusetzen. Ein solches Konzept muss ein Höchstmaß an zumutbarer Leistung von den Schüler:innen erwarten, darf aber die Lernmöglichkeiten einzelner Kinder oder bestimmter Klientels nicht überschätzen. Ebenso wenig darf sie unrealistische Erwartungen an die Lehrkräfte richten. Die hier kurz angesprochenen Schulentwicklungsprozesse erfordern Kooperationen über die Grundschule hinaus, z. B. mit den frühkindlichen Bildungseinrichtungen, der Sekundarstufe, der Schulaufsicht und auch außerschulischen Partnern. Wenn es nicht gelingt, ein realistisches und anschlussfähiges Konzept von Grundbildung zu entwickeln und in der Praxis durchzusetzen, wird die „allgemeine deutsche Grundschule“ ihre bisher stabile Wertschätzung beim Schulpublikum einbüßen. Die ersten Anzeichen dafür werden seit der Jahrtausendwende in der deutlich gewachsenen Anzahl privater Grundschulen sichtbar (Koinzer & Mayer 2015; Helbig & Nikolai 2019).

6 Fazit

In ihrer über hundertjährigen Geschichte hat die Grundschule einen Prozess der Verselbständigung und Profilierung durchlaufen. Sie hat sich von einer ursprünglich der Volksschule zugehörigen, oftmals undifferenzierten Unterstufe zu einer institutionell, curricular und professionell eigenständigen Schulart entwickelt. Für die von Anfang an strittige Dauer der Grundschule hatten die in der Vergangenheit bildungspolitisch initiierten und zeitweise auch realisierten Verlängerungen der gemeinsamen Lernzeit über vier Jahre hinaus keinen dauerhaften Bestand, auch nicht im Falle der zunächst achtjährigen und dann zehnjährigen Einheitsschule der DDR. Durchgesetzt hat sich mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg die Vierjährigkeit. Das pädagogisch-didaktische Profil der Grundschule hat im diachronen Verlauf in Abhängigkeit von den jeweils zeitgenössischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, gesellschaftlichen Erwartungen und bildungspolitischen Ambitionen Veränderungen erfahren, die unter dem Vorzeichen der nationalsozialistischen und marxistischen Weltanschauung für eine regimekonforme Grundschülerziehung nutzbar waren. Dennoch kam es auch in Zeiten eines ideologischen Monismus nur teilweise zu einer Neuordnung der Grundschularbeit, die mit ihrer Konzentration auf das Erlernen zunächst der Kulturtechniken und danach der sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen eine kontinuierliche didaktische Stabilität aufweist.

Das mit der Gründung der Grundschule verbundene Versprechen, allen schulpflichtigen Kindern eine chancengleiche Bildung zu sichern, wird trotz einiger Fortschritte bei regional, konfessionell oder geschlechtsspezifisch bedingten Bildungsbenachteiligungen im historischen Prozess enttäuscht und zwar im Falle von Grundschüler:innen aus soziökonomisch schwachen und bildungsfernen Herkunftsmilieus. Bei gleichem intellektuellen Ausgangsniveau werden sie insbesondere beim Gymnasialzugang gegenüber Kindern aus einkommensstarken und bil-

dungsnahen Familien benachteiligt. Seit der Weimarer Zeit ist diese ungleiche Verteilung von Bildungschancen mit langlebiger Beharrungskraft bis in die Gegenwart hinein nachgewiesen. Obwohl das Problem am Ende der Grundschulzeit auftritt, ist seine Entstehung wie seine eventuell zukünftige Lösung nicht allein der Grundschule zurechenbar.

Fokussiert man im Durchgang durch die historische Entwicklung der Grundschule auf deren in der Weimarer Verfassung fixierten Gründungsanspruch, so wird dessen Umsetzung in die gesellschaftliche Realität durch die Abschaffung der früheren konfessionell getrennten Einschulung zwar befördert, allerdings nicht vollständig erfüllt. Mit der seit den Anfangsjahren praktizierten institutionellen Separierung von Kindern mit Beeinträchtigungen, die selbst unter den gegenwärtigen Inklusionsbestrebungen fort dauert, weicht die erste Pflichtschule von ihrem Gründungsanspruch ab, eine für alle Kinder gemeinsame Grundschule zu sein. Ob das in Zukunft in vollem Umfang der Fall sein wird, ist angesichts des in den letzten Jahrzehnten gestiegenen Privatschulangebotes im Grundschulbereich fraglich. Durch die privaten Schulen findet bereits bei Schuleintritt eine Sonderung der Kinder statt, die in modernisierter Version an die ehemaligen kostenpflichtigen Vorschulen erinnert.

Literatur

- APW – Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (1976). Unterricht in den unteren Klassen. 2 Bände. Berlin (Ost).
- Bäumer, G. (1930). Schulaufbau, Berufsauslese, Berechtigungswesens. Berlin.
 - Bayerisches Statistisches Landesamt (1960). Die Entwicklung des bayerischen Schulwesens von 1945/46 bis 1959/60. München.
 - Combe, A. & Buchen, S. (1996). Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim.
 - Dannhäuser, A. (Hrsg.) (1997). Erlebte Schulgeschichte 1939-1955. Bayerische Lehrer und Lehrerinnen berichten. Bad Heilbrunn.
 - Deutscher Bildungsrat (1970). Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
 - Die Volksschulen im Deutschen Reich (1941). Bearb. im Statistischen Reichsamt. Berlin.
 - Dietze, T. (2019). Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen. Bad Heilbrunn.
 - DIFF – Deutsches Institut für Fernstudium an der Universität Tübingen (1992). Von der Unterstufe zur Grundschule. Heft 1: Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Tübingen.
 - Eckhardt, K. (1922). Die Grundschule. 2. Band: Der weiterführende Unterricht im zweiten, dritten und vierten Schuljahr. Langensalza.
 - Eckhardt, K. (1928). Die Grundschule. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.). Handbuch der Pädagogik. 4. Band: Die Theorie der Schule. Langensalza, 90-104.
 - Eckhardt, K. (1939). Die Grundschulbildung. 2. Aufl., Dortmund u. a.
 - Einsiedler, W., Götz, M., Ritz, C. & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2012). Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn.
 - Fischer, C. & Tänzer, S. (2021). Heimatkunde in der DDR – Didaktische Ansätze und Spannungsfelder. Bad Heilbrunn.
 - Fischer, C. & Tänzer, S. (2022). Werteerziehung im Heimatkundeunterricht der DDR. Eine Rekonstruktion ausgewählter Ansätze. In M. Busch & A. Wegner (Hrsg.). Bildung und Demokratie im 20. Jahrhundert – Perspektiven bildungsgeschichtlicher Fachunterrichtsforschung. Frankfurt a. M., 137-148.
 - Führ, C. (1972). Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919-1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924-1933). Darstellung und Quellen. 2. Aufl., Weinheim.
 - Geißler, G. (2000). Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1962. Frankfurt a. M.
 - Geißler, G. (2012). Spezialschulen. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn, 300-305.
 - Geißler, G. (2013). Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. 2., akt. u. erw. Aufl., Frankfurt a. M.
 - Geißler, G. (2019). Zur Konstituierung der „Unterstufe“ in der Pflichtschule der SBZ/DDR. Eine schulgeschichtliche Darstellung mit historisch und international vergleichenden Bezügen. Zeitschrift für Grundschulforschung 12(2), 343-356.
 - Götz, M. (1989). Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt a. M.
 - Götz, M. (1997). Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn.
 - Götz, M. (2000). Die innere Reform der Weimarer Grundschule in der Widerspiegelung der zeitgenössischen Richtlinien. In R. W. Keck & C. Ritz (Hrsg.). Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung. Baltmannsweiler.
 - Götz, M. (2021). Die Geschichtsschreibung zur Grundschule – eine Mythenpflege? In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.). Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Wiesbaden, 11-24.
 - Götz, M. (2023). Die institutionelle Entwicklung der Grundschule 1919 bis 2019. In M. Götz, S. Miller & M. Vogt (Hrsg.). Ein Jahrhundert Grundschule. Zur Geschichte der Basisinstitution des deutschen Schulsystems. Wiesbaden, 80-154.
 - Groschopp, H. (2020). Weltliche Schule und Le-

benskunde. Dokumente und Texte zur Hundertjahrfeier ihrer praktischen Innovation 1920. Aschaffenburg. ■ Hänsel, D. (2006). Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn. ■ Heckel, H. (1959). Zahlen zum Schulwesen in den Ländern des Bundesgebietes. Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände 90(10), 3-52. ■ Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). Entwicklung der Schulinfrastruktur in Ostdeutschland und die Rolle privater Schulen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.). Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik. Münster u. a., 105-120. ■ Herrlitz, H.-E., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (2009). Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 5. Aufl., Weinheim. ■ Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.) (2017). Handbuch Reformpädagogik. Weinheim u. a. ■ Jung, J. (2011). Der Heimatkundeunterricht in der DDR. Bad Heilbrunn. ■ Jung, J., König, B., Krenig, K., Stöcker, K., Stürmer, V. & Vogt, M. (Hrsg.) (2011). Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990. Berlin. ■ Keim, W. (1997). Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt. ■ Kemnitz, H. (2004). Lehrerbildung in der DDR. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 92-110. ■ Kluchert, G. (2007). Schule der Einheit? Die Einführung der für alle gemeinsamen Grundschule in der Weimarer Republik. Recht der Jugend und des Bildungswesens 55(3), 306-316. ■ KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1970). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Bonn. ■ KMK (1994). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Bonn. ■ Koinzer, T. & Mayer, T. (2015). Private Schulen – Entwicklung und empirische Befunde unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulwesens. Zeitschrift für Grundschulforschung 8(2), 28-41. ■ Köster [o. V.] (1929). Schülerauslese, Elternberuf und Begabung der Kinder. Amtsblatt der Stadt Altona 9, Nr. 4, 1-2. ■ Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.) (2011). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchges. Aufl., Wiesbaden. ■ Kuhlemann, F.-M. (1992). Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen. ■ Lehberger, R. (Hrsg.) (1994). Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 16.-17.11.1993 im Hamburger Schulmuseum. Hamburg. ■ Link, J.-W. (2011). „Erziehungsstätte des deutschen Volkes“ – Die Volksschule im Nationalsozialismus. In K.-P. Horn & J.-W. Link (Hrsg.). Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, 79-106. ■ Löffler, E. (1931). Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland. Berlin. ■ Lotze, R. (1928). Die Verteilung der Grundschüler von Groß-Stuttgart auf die weiterführenden Schulen. Württembergische Schulwarte 4(10), 585-614. ■ Lundgreen, P. (1980). Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1: 1770-1918. Göttingen. ■ Lundgreen, P. (1981). Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 2: 1918-1980. Göttingen. ■ Maaz, K. & Dumont, H. (2019). Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.). Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn, 299-332. ■ Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Bonn. ■ Michael, B. & Schepp, H.-H. (Hrsg.) (1974). Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2: Von der Weimarer Republik bis zur BRD/DDR. Frankfurt a. M. ■ Müller, D. K. & Zymek, B. (1987). Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II: Höhere und mittlere Schulen. Teil 1: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Göttingen. ■ Nave, K.-H. (1980). Die allgemeine deutsche Grundschule. Ideengeschichtliche Grundlegung und Verwirklichung in der Weimarer Republik. Frankfurt a. M. [Reprint der 1. Aufl. 1961]. ■ Neuhaus, E. (1994). Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. 6., überarb. u. erw. Aufl., Bad Heilbrunn. ■ Neuhaus-Siemon, E. (1996). Schule der Demokratie – Die Entwicklung der Grundschule seit dem Ersten Weltkrieg. In D. Haarmann (Hrsg.). Grundschule. Band 1: Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. 3. Aufl., Weinheim u. a., 14-25. ■ Neuner, G. (1988). Allgemeinbildung und Lehrplanwerk (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR). Berlin (Ost). ■ Nikolai, R. & Helbig, M. (2019). Der (alte) Streit um die Grundschulzeit: Von Kontinuitäten und Brüchen der Kaiserzeit bis heute. Zeitschrift für Grundschulforschung 12(2), 289-303. ■ O'Callaghan, P. (1997). Reformpädagogische Praxis 1900-1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule. Weinheim. ■ Oelkers, J. (2005). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollst. bearb. u. erw. Aufl., Weinheim u. a. ■ Ottweiler, O. (1979). Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim. ■ Pädagogisches Vereinsblatt (1907-1923). Organ der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten und deren Vorschulen in Preußen und Hamburg. ■ Pehnke, A. (2001). Die Bernsdorfer Schule in Chemnitz. Reformpädagogische Versuchsarbeit von 1912 bis 1933. In C. Berg, P. Dudek, H.-U. Grunder, K. Harney, H. Kemnitz, M. Kinzinger, P. Lundgreen, G. Miller-Kipp, W. Neugebauer, B. Rang, U. Sandfuchs, H. Schmitt, H.-E. Tenorth & U. Wiegmann (Hrsg.). Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Band 7. Bad Heilbrunn, 191-214. ■ Pretzel, C. L. A. (1921). Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens. Leipzig. ■ Reichsministerialblatt (1937). Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin. ■ Riege, J. (1995). Die sechsjährige Grundschule. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Gestalt aus pädagogischer und politischer Perspektive. Frankfurt a. M. ■ Rodehüser, F. (1989). Epochen der Grundschulgeschichte. Darstellung und Analyse der historischen Entwicklung einer Schulstufe unter besonderer Berücksichtigung ihrer Entstehungszusammenhänge und möglicher Perspektiven für die Zukunft. Mit einem Historiogramm. 2. Aufl., Bochum. ■ Sandfuchs, U. (1993). Die weltlichen Schulen im Freistaat Braunschweig: Schulpolitischer Zankapfel und Zentren der Schulreform. In U. Amlung, D. Haubfleisch, J.-W. Link &

H. Schmitt (Hrsg.). „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a. M., 221-246. ■ Sandfuchs, U. (1994). Der Streit um den Religionsunterricht und das Fach Lebenskunde in der Weimarer Republik. In M. Liedtke (Hrsg.). Religiöse Erziehung und Religionsunterricht. Bad Heilbrunn, 245-258. ■ Sandfuchs, U. (1998). Geschichte der Grundschule. In H. R. Becher, J. Bennack. & E. Jürgens (Hrsg.). Taschenbuch Grundschule. 3., voll. neubearb. Aufl., Baltmannsweiler, 3-13. ■ Sandfuchs, U. (2000). Aus der Grundschulgeschichte lernen? Historische Grundbildungskonzepte und aktuelle Diskussion. Grundschule 32(10), 38-41. ■ Sandfuchs, U. (2001). Schulpädagogik in der DDR und in den neuen Bundesländern, Erfahrungen und Reflexionen. In S. Häder, C. Ritzi & U. Sandfuchs (Hrsg.). Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik. Baltmannsweiler, 103-121. ■ Sandfuchs, U. (2021). Geschichte des niederen Schulwesens. In E. Matthes, S. Kesper-Biermann, J.-W. Link & S. Schütze (Hrsg.). Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 1800 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn, 135-156. ■ Sandfuchs, U. & Dühlmeier, B. (2019). Die Grundschule und ihre Geschichte. In B. Dühlmeier & U. Sandfuchs (Hrsg.). 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn, 15-32. ■ Scheibe, W. (1994). Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth. 10. Aufl., Weinheim u. a. ■ Schiffler, H. (2002). ABC und Hakenkreuz. Schule und Erziehung im Nationalsozialismus. Ottweiler. ■ Schmidt, U. (2010). Hamburg Schulen im „Dritten Reich“. Band 1. Hamburg. ■ Schulz, H. (1907). Sozialdemokratie und Schule. Berlin. ■ Schwartz, E. (1966) Ist die Grundschule reformbedürftig? Westermanns Pädagogische Beiträge 18, 389-394 ■ Schwartz, E. (1969). Funktion und Reform der Grundschule. Braunschweig. ■ Siedentop, S. (2000). Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1 bis 4. Augsburg. ■ Stürmer, V. (2013). Kindheitskonzepte in den Fabeln der SBZ/DDR 1945-1990. Bad Heilbrunn. ■ Tenorth, H.-E. (2000). Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. Zeitschrift für Pädagogik 46(4), 541-554. ■ Tenorth, H.-E. (2010). Geschichte der Erziehung. 5. Aufl., Weinheim u. a. ■ Tenorth, H.-E. (2011). Bildungspolitische Geschichte der „Grundschule“ in der SBZ und frühen DDR, 1945/46-1951/52. In H. Jung, B. König, K. Krenig, K. Stöcker, V. Stürmer & M. Vogt (Hrsg.). Die zweigeteilte Geschichte der deutschen Grundschule 1945-1990. Bad Heilbrunn, 53-79. ■ Tenorth, H.-E. (2019). 100 Jahre Grundschule. www.schulmanagement-online.de 5, 26-28. ■ Trapp, J. (1994). Kölner Schulen in der NS-Zeit. Köln. ■ Vorsmann, N. (1995). Die Grundschule zwischen 1923 und 1933. In W. Wittenbruch (Hrsg.). Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe. Heinsberg, 94-120. ■ Waterkamp, D. (1987). Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin. ■ Wenzel, A. (Hrsg.) (1970). Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn. ■ Wiegmann, U. (2011). Zur Geschichte der Unterstufenpädagogik in der DDR. Aufriss ihrer Entwicklung bis 1989. In W. Einsiedler, M. Götz, C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.). Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn, 119-159. ■ Wittenbruch, W. (1989). Das pädagogische Profil der Grundschule. 2. Aufl., Heinsberg. ■ Wloch, H. (2016). Integration des Schulsystems von unten. Von der Vorschule zur Grundschule. In A. Nath & H. Titze (Hrsg.). Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band III: Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland. 1800-1945. Göttingen, 137-145. ■ Zabel, N. (2019). Die Neugestaltung der Unterstufe in der DDR – „Entwicklung des Menschen als wichtigste Produktivkraft“. Zeitschrift für Grundschulforschung 12(2), 357-382. ■ Zymek, B. (1989). Schulen. In H.-E. Tenorth & D. Langewiesche (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, 155-208. ■ Zymek, B. (2011). Geschichte der Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1990. In J. Jung, B. König, K. Krenig, K. Stöcker, V. Stürmer & M. Vogt (Hrsg.). Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945-1990. Berlin, 21-52. ■ Zymek, B. (2012). Der Stellenwert des Grundschulgesetzes von 1920 in der deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts oder Warum ist die Grundschule kein deutscher Erinnerungsort? In W. Einsiedler, M. Götz, C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.). Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn, 55-71.

2 Die Grundschule im deutschen Schulsystem

Marcel Helbig und Rita Nikolai

2019 war ein Jubiläumsjahr für die deutsche Schulgeschichte, denn 100 Jahre zuvor, im Jahre 1919 wurde die deutsche Grundschule begründet. Die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) im Deutschen Reich konnte nach dem ersten Weltkrieg eine gemeinsame vierjährige Lernzeit für alle Schulkinder durchsetzen. Mit der Weimarer Reichsverfassung von 1919

und dem späteren Grundschulgesetz von 1920 wurden die (zumeist privaten) Vorschulen zur Vorbereitung auf den Gymnasialübergang abgeschafft und alle Kinder mussten fortan die ersten vier Jahre der Volksschule besuchen. Kinder aus wohlhabenden Schichten konnten sich nicht mehr mit dem Besuch von Vorschulen oder durch den häuslichen Unterricht von Hauslehrkräften einem gemeinsamen Schulbesuch entziehen. Eine Aufteilung der Kinder auf verschiedene Schulformen war nun erst zur fünften Klasse vorgesehen. Das „Gründungsversprechen“ (Götz & Vogt 2019) der Grundschule war, dass diese eine Institution sein sollte, in der Kinder aller sozialen Schichten zusammenkommen. Unabhängig vom Bildungshintergrund und Geldbeutel ihrer Familien sollten Kinder aus einem Wohnviertel gemeinsam in den ersten vier Jahren Schulzeit unterrichtet werden. Die SPD hätte gerne eine längere gemeinsame Schulzeit gehabt, doch war dies gegen die anderen Parteien in der Weimarer Nationalversammlung und später im Parlament nicht durchsetzbar (Nikolai & Helbig 2019). Doch der Schulkompromiss galt nicht für alle Kinder, denn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden zumeist nach wie vor in den sogenannten Hilfsschulen beschult.

An dem Kompromiss einer vierjährigen gemeinsamen Grundschulzeit wird bis heute in den Schulsystemen der Bundesländer festgehalten (Ausnahme Berlin und Brandenburg mit der sechsjährigen Grundschule). Sowohl nach dem 2. Weltkrieg und der Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1949 sowie nach der Wiedervereinigung 1990 konnten sich die Befürworter:innen einer vierjährigen Grundschulzeit weiterhin durchsetzen. Zwar wurde in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik (1949-1990) zwischenzeitlich ein anderer schulstruktureller Pfad eingeschlagen und es wurde mit der Polytechnischen Oberschule ein längerer gemeinsamer Schulbesuch durchgesetzt (acht bzw. später zehn Jahre), doch dieser Pfad wurde mit der Wiedervereinigung gekappt (Helbig & Nikolai 2015). Wie vehement immer wieder in der deutschen Schulgeschichte um die Verlängerung der Grundschulzeit gestritten wird, zeigt nicht zuletzt der Hamburger Volksentscheid von 2010 (Edelstein & Nikolai 2013), in dem die Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre verhindert wurde. Bis heute hat die Gestalt der vierjährigen Grundschule überlebt und Versuche, die Grundschulzeit zu verlängern, scheiterten bislang (Helbig & Nikolai 2015). Doch die Idee blieb, dass mit der gemeinsamen Grundschulzeit, „alle“ Kinder aller sozialen Schichten in einer Schulform zusammenkommen. Jedoch wird die Integrationsfunktion von Grundschulen in den letzten Jahren durch zwei Entwicklungen zunehmend außer Kraft gesetzt, die vor allem in städtischen Räumen auftreten: die Expansion von privaten Grundschulen und die zunehmende Wohnsegregation. Diese Entwicklungen untergraben zunehmend die Idee, dass in der Grundschule Kinder aller sozialen Schichten zusammenkommen. Die Entwicklungsbedingungen von Grundschulen werden zudem durch einen massiven Lehrkräftemangel erschwert.

1 Expansion von privaten Grundschulen

Schulpolitik in Deutschland ist aufgrund der Kulturhoheit Sache der Bundesländer, doch im Gegensatz zu allen anderen Bereichen des Schulwesens macht das Grundgesetz Vorgaben für das Privatschulwesen, die insbesondere die Grundschulen betreffen. Dass die Grundschule eine Schule für alle Kinder sein soll, spiegelt sich auch darin wider, dass die Privatschulfreiheit in Deutschland (Art. 7 Abs. 4) in Bezug auf die Grundschulen eingeschränkt wird: „Eine private Volksschule [Grundschule] ist [danach] nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht.“ (Art. 7 Abs. 5 GG)

Aufgrund dieser verfassungsrechtlichen Hürden ist der Anteil privater Grundschulen unter allen Grundschulen geringer als an allen anderen Schulformen. Allerdings ist der Anteil privater Schulen von 1992 bis 2020 nirgendwo so stark angestiegen wie im Grundschulbereich. Die Zahl der privaten nicht-gymnasialen Sekundarschulen (Hauptschulen, Realschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen) vergrößerte sich in diesem Zeitraum um den Faktor 2,3, bei den Gymnasien um den Faktor 1,6 und an den Grundschulen um den Faktor 4,2 (Statistisches Bundesamt 2021). Die Expansion privater Grundschulen führte zu einer starken „horizontale[n] Differenzierung im Grundschulwesen“ (Nikolai & Helbig 2019, 300). Gründe sind zum einen ein Nachholen privater Schulgründungen in den ostdeutschen Bundesländern (Helbig, Konrad & Nikolai 2018), denn die Errichtung von Privatschulen war im DDR-Schulsystem nicht erlaubt. Zum anderen kam es zu einer starken Expansion privater Grundschulen insbesondere in Landeshauptstädten und Universitätsstädten mit z.T. Grundschulanteilen von mehr als 25 % Mitte der 2010er Jahre. In einigen Städten ist ein „Parallelsystem von öffentlichen und privaten Grundschulen“ (Nikolai & Helbig 2019, 300) entstanden. Private Grundschulen – und wir beziehen uns hier auf den städtischen Raum – spielen somit keine untergeordnete Rolle mehr im Schulsystem, wie es noch von Gabriele Bellenberg und Klaus Klemm in der vierten Auflage des vorliegenden Handbuchs charakterisiert wurde (Bellenberg & Klemm 2014).

Die überproportionale Expansion der privaten Grundschulen ist zudem durch eine überproportionale soziale Ungleichheit gekennzeichnet. Die soziale Zusammensetzung der privaten Grundschulen (nach dem sozialen Status der Eltern) entspricht in etwa jenem der Gymnasien, wohingegen öffentliche Grundschulen sozial deutlich ungünstiger zusammengesetzt sind (Klemm, Hoffmann, Maaz & Stanat 2018). Die sozialen Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Grundschulen zeigen sich dabei vor allem in größeren Städten (Helbig, Nikolai & Wrase 2017). Zwar besuchen immer noch nur 3,7 Prozent aller Grundschüler:innen eine private Grundschule (Statistisches Bundesamt 2021), dennoch bieten sie gerade in den größeren Städten, wo die Privatschulbesuchsquoten deutlich höher liegen, vor allem für sozial privilegierte Schichten eine Möglichkeit sich der Schule für alle zu entziehen. Private Grundschulen nehmen im deutschen Schulsystem zunehmend die Rolle eines Ausweichnetzes an („avoiding net and fallback option“, Nikolai & Helbig 2021, 2).

2 Zunahme der Wohnsegregation

Stärker als die Privatschulen sorgt aber die soziale Ungleichverteilung von Kindern innerhalb von Großstädten dafür, dass sich die Lernvoraussetzungen an Grundschulen unterscheiden. Für das Jahr 2014 zeigten Helbig und Jähnen (2018), dass es in einer Vielzahl (rund der Hälfte) der deutschen Großstädte Stadtteile gibt, in denen mehr als die Hälfte der Kinder von Leistungen nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch (SGB-II) lebt. Auf der anderen Seite gibt es ebenso Stadtteile, in denen kein einziges Kind SGB-II-Leistungen bezieht. Die wohnortbezogene Segregation wirkt sich über die Einzugsgebiete der Grundschulen dementsprechend auch auf die soziale Zusammensetzung der Grundschulen aus. Soweit wir dies aus der bestehenden Forschung ableiten können, entstehen aus diesen Ungleichheiten unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus (z. B. Baumert, Stanat & Watermann 2006), die dazu führen, dass die Lernvoraussetzungen und die Lernentwicklung an den sozial benachteiligten Grundschulen ungünstiger sind als in sozial privilegierten Schulen. Gerade in den westdeutschen Städten leben in sozial benachteiligten Stadtteilen auch häufiger Kinder mit Migrationshintergrund. Dadurch gibt es nicht nur soziale Unterschiede zwischen Grundschulen, sondern auch ethnische Unterschiede.

Der Zusammenhang von sozialer und ethnischer Benachteiligung hat sich im Zuge der Fluchtzuwanderung der Jahre 2014 bis 2017 zum einen in vielen Städten verstärkt und tritt zum

anderen auch in den ostdeutschen Städten häufiger auf. Denn vor allem in den ostdeutschen und norddeutschen Großstädten (nördlich der Mainlinie) erfolgte die Fluchtzuwanderung vor allem in die Stadtteile, in denen die Armutsquoten schon 2014 hoch waren (Helbig & Jähnen 2019). Somit ist auch davon auszugehen, dass in vielen Städten überproportional viele Flüchtlingskinder in Grundschulen zu finden sind, in denen sich auch viele arme Kinder mit und ohne Migrationshintergrund befinden.

3 Lehrkräftemangel

Die Entwicklungsbedingungen von Grundschulen werden nicht nur durch die Expansion von privaten Grundschulen und eine zunehmende Wohnsegregation erschwert. Hinzu kommt seit Jahren ein massiver Lehrkräftemangel, der die Bildungsungleichheiten im Grundschulwesen verschärft. Qualifizierte Lehrkräfte bewerben sich nicht unbedingt dort, wo die Entwicklungsbedingungen der Grundschüler:innen ungünstig sind. So zeigen Helbig und Nikolai (2019), dass in Berlin der Anteil der Quereinsteiger:innen an den Grundschulen am höchsten ist, wo die meisten armen Kinder unterrichtet werden und die wenigsten Quereinsteiger:innen dort zu finden sind, wo die Armutsquoten der Schüler:innen niedrig sind. Dieser Befund bestätigt auch das aktuelle Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung (2023). Hier gaben Schulleitungen von Schulen in sozial schwieriger Lage überproportional oft an, dass der Personalmangel für sie die größte Herausforderung an ihrer Schule darstellt.

Über die Hintergründe des überproportionalen Lehrkräftemangels an Schulen in sozial schwieriger Lage lässt sich nur spekulieren. Aber es liegt nahe, dass diese Schulen für Lehrkräfte objektiv oder subjektiv einen schwierigeren Berufsalltag mit sich bringen. Hier finden sich mehr Schüler:innen mit sozialen Problemlagen, die sich auch in Verhaltensauffälligkeiten äußern können, mehr Kinder, die die deutsche Sprache kaum beherrschen (mit und ohne Flucht Kontext) und ein höherer Anteil von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (der mit Armutslagen korreliert – siehe Steinmetz, Wrase, Helbig & Döttinger 2021). Ob Schulen in sozial schwieriger Lage zu wenige Bewerbungen von Lehrkräften erhalten oder ob Lehrkräfte diese Schulen häufiger verlassen, ist eine offene Forschungsfrage in diesem Kontext.

Der Lehrkräftemangel betrifft aber nicht nur Schulen in sozial schwieriger Lage, die sich vor allem in Großstädten finden. Auch (Grund-)Schulen im ländlichen Raum fehlen überdurchschnittlich Lehrkräfte, wie ein Beispiel aus Thüringen zeigt: In einer parlamentarischen Anfrage aus Thüringen (2022) ist die Unterrichtsabdeckung mit Lehrkräften für jede Thüringer Schule festgehalten. Außerhalb der Städte unter 60.000 Einwohnern erreicht die Unterrichtsabdeckung mit Lehrkräften (gemessen an den Lehrkräftebedarfen) an Grundschulen deutlich seltener 100 Prozent als in den größeren Städten. Unter Betrachtung, ob nicht einmal eine Unterrichtsabdeckung von 90 Prozent erreicht wird, werden die Stadt-Land-Unterschiede noch größer (eigene Berechnungen). Es gibt Hinweise darauf, dass dieses Beispiel zum Lehrkräftemangel in Thüringen auch in anderen Bundesländern anzutreffen ist.

4 Schlussfolgerungen

Die Grundschule nimmt im deutschen Schulsystem eine zentrale Rolle ein. Sie ist die Schulform, mit der die Schulpflicht für Kinder in Deutschland beginnt und sie soll diese trotz unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen und sozialer Herkunft mit Grundfertigkeiten sowie Grundkenntnissen ausstatten. Im deutschen Schulsystem ist die Grundschule die Schulform, die die meisten Reformen und Herausforderungen in ihrer Schulgeschichte zu bewältigen hatte. Stichworte sind offener Unterricht, Umgang mit zunehmender Heterogenität von Schüler:innen,

Veränderungen von Leistungsfeststellungen und -würdigung, Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf, Veränderungen der Schuleingangsphase, Förderung von Zweit- oder Mehrsprachigkeit oder Ganztagsbeschulung (Einsiedler, Martschinke & Kammermeyer 2008; Martschinke 2020). Die Wahrnehmung der Bedeutung von Grundschulen hat zugenommen, so dass einige Bundesländer mittlerweile dazu übergegangen sind, die Besoldung von Grundschullehrkräften denen der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen anzupassen. Die Unterrichtsqualität an Grundschulen wird jedoch zunehmend erschwert. Gerade in den deutschen Großstädten kommt es, vermittelt über einen steigenden Anteil sozial privilegierter Grundschulen und über die Wohnsegregation, zu einer zunehmenden Homogenisierung sozialer Schichten. Auf der einen Seite gibt es Grundschulen mit wenigen armen Kindern, mit wenigen Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache und mit wenigen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Auf der anderen Seite gibt es Grundschulen, in denen viele Kinder diese Merkmale tragen. Konzentrieren sich diese Merkmale zu stark an einer Schule sind auch die Lernchancen der Kinder eingeschränkt und auch Lehrkräfte meiden offensichtlich diese Schulen. Dies kann in Zeiten von Lehrkräftemangel zu einer Unterversorgung mit qualifizierten Lehrkräften gerade an Schulen in sozial schwieriger Lage führen. Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass es auch im ländlichen Raum zu einer Unterversorgung von Lehrkräften kommt. Die zunehmende Wohnsegregation und Privatschulexpansion führt (in einigen Regionen) zu einer Abkehr von der einen Schule für alle – und der Lehrkräftemangel erschwert die Entwicklungen von Grundschulen.

Literatur

- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden, 95-188. ■ Bellenberg, G. & Klemm, K. (2014). Die Grundschule im deutschen Schulsystem. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik*. 4. Aufl., Bad Heilbrunn, 46-52. ■ Edelstein, B. & Nikolai, R. (2013). Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg. *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 482-494. ■ Einsiedler, W., Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2008). Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg, 325-374. ■ Götz, M. & Vogt, M. (2019). Editorial. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12, 237-240. ■ Helbig, M. & Jähnen, S. (2018). Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. WZB Discussion Paper. P 2018-001. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin. ■ Helbig, M. & Jähnen, S. (2019). Wo findet „Integration“ statt? Die sozialräumliche Verteilung von Zuwanderern in den deutschen Städten zwischen 2014 und 2017. WZB-Discussion Paper P 2019-003. Berlin. ■ Helbig, M. & Nikolai, R. (2015). Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn. ■ Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). Bekommen die sozial benachteiligten Schüler die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. WZB-Discussion Paper. P 2019-002. Berlin. ■ Helbig, M., Konrad, M. & Nikolai, R. (2019). Entwicklung der Schulinfrastruktur in Ostdeutschland und die Rolle privater Schulen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.). *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik (DDS – Die Deutsche Schule, 14. Beiheft)*. Münster, 105-120. ■ Helbig, M., Nikolai, R. & Wrase, M. (2017). Privatschulen und soziale Frage. Wirkung rechtlicher Vorgaben zum Sonderschulverbot in den Bundesländern. *Leviathan: Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 45, 357-380. ■ Klemm, K., Hoffmann, L., Maaz, K. & Stanat, P. (2018). Privatschulen in Deutschland. Trends und Leistungsvergleiche. Berlin. ■ Martschinke, S. (2020). Bildungsdisparitäten und Bildungspotenziale in der Grundschule. In O. Köller, H. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.). *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn, 471-501. ■ Nikolai, R. & Helbig, M. (2019). Der (alte) Streit um die Grundschulzeit: Von Kontinuitäten und Brüchen der Kaiserzeit bis heute. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12, 289-303. ■ Nikolai, R. & Helbig, M. (2021). Private schools as drivers of social segregation: Why private schools should be regulated. *on_education. Journal for Research and Debate* 4(11). https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.11.9 ■ Robert Bosch Stiftung (2023). Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Schulleitungen. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2023-01/Deutsches_Schulbarometer_Schulleiterbefragung_November2022_Factsheet.pdf (Abruf am

22.2.2023). ■ Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021). Private Schulen – Fachserie 11 Reihe 1.1 – Schuljahr 2020/21. Wiesbaden. ■ Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K.A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022). IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster u. a. ■ Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). Hält Deutschland die Menschenrechte ein? Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention auf dem Prüfstand. Eine indikatorengestützte Untersuchung mit Blick auf die sechzehn Bundesländer. Baden-Baden. ■ Thüringer Landtag (2022). Personalplanung an den staatlichen Schulen für das Schuljahr 2021/2022. Kleine Anfrage des Abgeordneten Wolf (DIE LINKE) und Antwort des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. Drucksache 7/5128. https://parldok.thueringer-landtag.de/ParlDok/dokument/86000/personalplanung_an_den_staatlichen_schulen_fuer_das_schuljahr_2021_2022.pdf (Abruf am 26.10.2022).

3 Grundschule in Europa

Michaela Vogt

Grundschule in Europa vergleichend zu betrachten ist fast unmöglich. Unter ihren Pendants – sofern es diese international überhaupt gibt – vereinen sich differente schulstrukturelle und pädagogisch-konzeptionelle Ideen und Konkretisierungen einer ersten gemeinsamen Bildungsphase. Deshalb werden in diesem Artikel solche Schulformen vergleichend miteinander betrachtet, die sich der Vermittlung der Grundlegenden Bildung bzw. im internationalen Kontext der primary education verschrieben haben (Beitrag 34 in diesem Band).

Bildungssysteme stehen notwendigerweise fortwährend mit ihrer sozialen Umwelt bzw. ihrem kulturellen Kontext in einem engen Interferenzverhältnis (Döbert, Hörner, Kopp & Reuter 2017). Gerade in den 27 Ländern der europäischen Union variieren die entsprechenden kulturellen Kontexte sehr, allein schon mit Blick auf die vorherrschenden Bevölkerungszahlen und -strukturen, Staatsformen, bildungspolitischen Zuständigkeiten und national in Bildung investierten Gelder. Letztere bewegten sich bspw. gemessen am Bruttoinlandsprodukt im Jahr 2020 zwischen 3,1 % in Rumänien und 7,3 % in Schweden. Deutschland war mit 5,1 % minimal über dem EU-Durchschnitt von 5,0 % (Eurostat Data Browser 2023).

Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulsysteme der EU ausgehend von einer belastbaren Vergleichsbasis (Waterkamp 2006; Waldow 2015) herauszuarbeiten, dient im Folgenden die internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED 2011) als Referenz. Sie berücksichtigt in einem mehrdimensionalen Klassifikationsrahmen u. a. die beiden Variablen Bildungsstufe und Bildungsbereich und definiert hiervon ausgehend drei Bildungsstufen (UNESCO, Institute for Statistics 2012):

- 1) ISCED 0/Vorschulbildung: Dies betrifft Bildungsgänge, die die frühe „kognitive, physische, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder unterstützen“ und sie „mit organisiertem Unterricht ... vertraut machen“ (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2020, 11).
- 2) ISCED 1/Primarbereich: Hier werden „Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Mathematik“ vermittelt, „Kernbereiche des Wissens“ (ebd.) erlernt und auf den Sekundarbereich vorbereitet.
- 3) ISCED 2/Sekundarbereich I: Dieser Bereich baut auf den Lernergebnissen der ISCED 1 Stufe auf, die davor vollumfänglich besucht worden sein muss.

In dieser Klassifikation kommt aufgrund des Aufgabenprofils am ehesten der Bereich der ISCED 1 als Referenz für die Suche nach den Pendants zur deutschen Grundschule in Frage. Nimmt man jedoch stattdessen Strukturen und Übergänge als Ansatzpunkt, lassen sich die

Pendants zur deutschen Grundschule eher über die Phase der für alle gemeinsamen schulischen Bildung definieren oder orientiert an erfolgreichen Schulwechsellern nach dieser Phase. Ein weiterer Anhaltspunkt können v. a. der zeitliche Beginn sowie in Teilen auch das Ende des für alle verpflichtenden Schulbesuches sein, ebenso wie die mit der ISCED 1 Phase der primary education verbundenen Bildungs- und Erziehungsaufträge, die sich in Teilen überlappen, gleichzeitig aber klare Divergenzen aufweisen.

1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Bildungsauftrag für den Bereich der primary education

Im Kontext des deutschen Schulsystems ist die Idee der Grundlegenden Bildung seit der Gründung der Grundschule im Jahr 1919 bzw. dem Grundschulgesetz aus dem Jahr 1920 fest als Bildungsauftrag mit ihr verbunden (Vogt 2019). Demgemäß hat die Grundschule im deutschen Schulsystem die Aufgabe, allen Regelschulkindern gleichermaßen einen Grundstock an gemeinsamer Bildung zukommen zu lassen. Ungeachtet internationaler Alternativlösungen wurde diese bildungspolitisch initiierte Verknüpfung bislang national nur selten ernsthaft hinterfragt (u. a. Tenorth 2005).

Blickt man in den europäischen Raum, so besteht eine breite Varianz innerhalb der Ausdifferenzierungen von Bildungs- und Erziehungsaufträgen für die Phase der primary education. Diese beziehen sich in den englischsprachigen Landesquellen bildungspolitischer Provenienz in unterschiedlicher Weise auf verschiedene Phasen der (vor-)schulischen Bildung und Erziehung und differieren von ihrer inhaltlichen Zielstellung her. Zudem beziehen sich entsprechende Zielvorgaben international im Regelfall auf mehr als vier Schuljahre und stehen nicht in einem direkten Zusammenhang mit einer bestimmten Schulart.

Geht man zuvorderst von den auffindbaren Gemeinsamkeiten zwischen international festgelegten Bildungs- und Erziehungsaufträgen für die Phase der primary education aus, so finden sich in fast allen Definitionen (1) Zielvorstellungen, die auf den Erwerb von grundlegenden, lebenspraktischen Lerninhalten sowie die Befähigung zum lebenslangen Lernen rekurren, wie bspw. die Forderung nach „knowledge and skills needed in life“ (Finnish National Agency for Education 2023a) im finnischen Schulsystem, die rumänische Zielvorgabe „to achieve a balanced cognitive, emotional and psychomotor development“ (Ministry of Education 2016) oder in aller Kürze die litauische Forderung, dass primary education „basic literacy“ (Lithuaniaeducation.info 2023) entsprechen solle. (2) Diesem Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten häufig gegenübergestellt werden moralische und gesellschaftsbezogene Zielvorgaben, die die Rolle der Schüler:innen als zukünftige Bürger:innen betreffen. Hier geht es bspw. nach finnischem Verständnis um „growth towards humanity and ethically responsible membership of society“ (Finnish National Agency for Education 2023a), sowie im litauischen um „moral, social and cultural maturity“ (Lithuaniaeducation.info 2023). Malta fordert hier „learners who are engaged citizens who are able to secure social justice in constantly changing local, regional and global realities“ (Ministry of Education and Employment 2012, 8). Ergänzt werden diese beiden häufig wiederkehrenden Schwerpunktsetzungen in einigen Ländern der EU durch weitere Aspekte wie die Forderung nach Gleichheit durch primary education oder ihre Rolle in der Vorbereitung auf das spätere Erwachsenenendasein und die Arbeitswelt der Heranwachsenden (u. a. Eurydice 2023b; Ministry of Education 2016; Ministry of Education and Employment 2012; Taborda 2023).

Neben solchen Ländern, die eine entsprechende Auseinandersetzung mit Vorstellungen von primary bzw. basic education liefern, gibt es jedoch auch solche, die v. a. die Schulstruktur, die Binnenstrukturierung der Klassenstufen und damit auch das Alter der Schüler:innen als zentralen Anhaltspunkt für eine Festlegung des Bereiches der primary education nutzen.

2 Schulstrukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Bezogen auf etablierte Schulstrukturen innerhalb der EU müssen für einen innereuropäischen Vergleich mehrere Parameter gleichzeitig in den Blick genommen werden, um sich den Pendants zur deutschen Grundschule vergleichend nähern zu können (s. o.). Diese Pendants differieren europaweit sowohl hinsichtlich ihrer Gestalt wie Struktur als auch aufgrund der curricularen Arrangements und gewählten Binnenstrukturierung (s. u.). Ebenso zeigen sich klare schulstrukturelle Divergenzen in der Art der Ausgestaltung der (vor-)schulischen Übergänge, die zudem mit strukturellen Varianzen im Verhältnis zur Phase der primary education einhergehen.

Um hier eine möglichst vieldimensionale Vergleichsbasis für die Betrachtung der Grundschule in der EU zu schaffen, werden im Folgenden die Parameter ISCED 1, Schulpflicht, Übergänge und Alter der Kinder betrachtet – und dies hinsichtlich der Anfangsphase sowie der Dauer, Gestalt (inklusive einsetzender schulartenbezogener Ausdifferenzierungen) und des Endes der für alle Kinder gemeinsam erfolgenden ersten Phase ihrer Bildungsbiografie. Basis für diese Betrachtung sind u. a. statistische Daten der Europäischen Kommission, die diese ausgehend von einer Systematisierung der europäischen Schulsysteme orientiert an der Standardklassifikation ISCED 11 regelmäßig veröffentlicht – zuletzt im Jahr 2022/2023 (European Commission/EACEA/Eurydice 2022; Eurydice 2023a; UNESCO, Institute for Statistics 2012).

Betrachtet man den *Start der primary education* (entspricht ISCED 1 Phase) in Relation zum formalen *Beginn der Schulpflicht* und dem Wechsel in die erste schulische Institution, so können die Schulsysteme in der EU wie folgt charakterisiert werden:

- In allen Ländern der EU fällt der Beginn der primary education nach ISCED 1 zusammen mit dem Beginn des ersten gemeinsamen Schulbesuches für alle Kinder, jedoch ist das Eintrittsalter hier höchst different. So beginnen die irischen Kinder mit vier Jahren in speziellen infant classes, die jedoch institutionell dem schulischen Bereich zugeordnet werden, die maltesischen Kinder mit fünf Jahren. Die restlichen EU-Länder schulen die Kinder entweder mit sechs Jahren (16 Länder, hierunter Belgien, Tschechien und Österreich) oder mit sieben Jahren ein (acht Länder, hierunter Bulgarien, Estland und Kroatien) (bspw. Baljkas, Androsevic & Wessel 2010; European Commission/EACEA/Eurydice 2022).
- Nicht gleichgesetzt werden kann die Einschulung mit dem Beginn der Schulpflicht. Nur in einem Drittel der EU-Staaten (u. a. Dänemark, Deutschland, Spanien und Italien) fallen das Einschulungsalter und der Beginn der Schulpflicht zusammen. In den restlichen Ländern setzt die Schulpflicht vor dem Beginn des Schulbesuches ein und damit automatisch auch vor der ISCED 1 Phase. So besuchen die Kinder im Regelfall entweder ein Jahr (u. a. Belgien, Tschechien, Zypern und Litauen), zwei Jahre (Bulgarien, Griechenland, Lettland und Luxemburg) oder in seltenen Fällen drei Jahre (Frankreich und Ungarn) vor Beginn der ISCED 1 Phase – und damit vor ihrer Einschulung – verpflichtend eine vorschulische Einrichtung (u. a. European Commission/EACEA/Eurydice 2022; Taborda 2023).
- Einen Sonderfall in der vergleichenden Betrachtung stellt Irland dar, da hier die Kinder mit sechs Jahren schulpflichtig werden, die ISCED 1 Phase der primary education jedoch bereits im Alter von vier Jahren und damit vor dem Einsetzen der Schulpflicht beginnt (u. a. European Commission/EACEA/Eurydice 2022; Department of Education 2019).

Mit Blick auf den Aspekt der *Dauer der primary education/ISCED 1 Phase* sowie ihrer potenziellen Überschneidungen mit Klassenstufen, für die es bereits ein *ausdifferenziertes Angebot an Schularten* gibt (im Regelfall orientiert am Leistungsniveau der Lernenden), treten ebenfalls Divergenzen auf. Hierbei muss zuvorderst grundlegend zwischen solchen Schulsystemen unterschieden werden, die auf einer schulstrukturellen Untergliederung zwischen Primarbereich und

allgemeinem Sekundarbereich basieren, und solchen, die eine Form der Gesamtschule im Sinne einer einheitlichen schulischen Struktur aufweisen:

- Im Überblick betrachtet dauert die primary education/ISCED 1 Phase in den Ländern der EU vier Jahre (insgesamt acht Länder, u. a. Bulgarien, Deutschland, Österreich und Polen), fünf Jahre (Tschechien, Frankreich, Italien und Rumänien) oder sechs Jahre (hierzu gehören 13 Länder, darunter Schweden, Finnland, Malta und die Slowakei). Ebenso gibt es mit Dänemark ein Schulsystem, in dem sie sieben Schuljahre umspannt und mit Irland eine achtjährige Variante (Department of Education 2019). Zudem variiert ihr Beginn gemessen am Eintrittsalter der Schüler:innen (u. a. European Commission/EACEA/Eurydice 2022; Swedish Institute 2021; Nuffic 2023).
- Bei Schulsystemen mit Primarbereich und darauffolgendem allgemeinen Sekundarbereich – der zudem in manchen Fällen verbunden ist mit einer einsetzenden Ausdifferenzierung in verschiedene Schularten – sind das Ende der primary education und des Primarbereiches ausnahmslos deckungsgleich. Hiervon ausgehend können zwei Gruppen unterschieden werden: (a) In den Ländern Deutschland, Österreich (Alter von zehn Jahren), Litauen (Alter von elf Jahren), Luxemburg und Niederlande (Alter von zwölf Jahren) sind der Beginn der schulartbezogenen Ausdifferenzierung und des allgemeinen Sekundarbereiches zeitgleich. In Spanien trifft dies für bestimmte künstlerisch ausgerichtete Schularten ebenfalls zu. (b) Für die Schüler:innen der anderen Länder setzt diese Ausdifferenzierung später ein, und zwar zwei Jahre (Belgien, Griechenland, Malta), drei Jahre (Irland, Italien, Zypern) oder vier Jahre (Frankreich, Rumänien und Spanien) nach Beendigung der primary education bzw. des Primarbereiches. Damit findet sie auch nach dem Übertritt in den allgemeinen Sekundarbereich statt – immer unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der Primarbereich für die Schüler:innen im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren endet (u. a. European Commission/EACEA/Eurydice 2022; Scholaro 2023).
- In Schulsystemen, die auf der Idee der Gesamtschule im Sinne einer einheitlichen schulischen Struktur basieren, endet die primary education zwischen dem Alter von zehn Jahren (Slowakei) und 13 Jahren (u. a. Dänemark, Estland) (s. o.) und damit im Regelfall vor dem Einsetzen der Ausdifferenzierung in unterschiedliche Schularten. Jedoch gibt es auch hier Ausnahmen: So erfolgt eine Ausdifferenzierung in Ungarn für alle Schüler:innen bereits im Alter von zehn Jahren und damit ein Jahr vor dem Ende der primary education. Auch in Portugal können bestimmte Schüler:innen bereits mit zehn Jahren in künstlerisch ausgerichtete Schulen wechseln, obwohl hier die primary education erst im Alter von zwölf Jahren abgeschlossen ist. Tschechien und Lettland weisen eine zeitliche Deckungsgleichheit vom Ende der primary education und dem Beginn der Ausdifferenzierung für alle Schüler:innen auf – und zwar im Alter von elf bzw. 13 Jahren. In den restlichen Schulsystemen mit Gesamtschule setzt die institutionelle Ausdifferenzierung in parallel laufende unterschiedliche Schularten entweder ein Jahr (Slowakei), drei Jahre (u. a. Bulgarien, Estland, Slowenien und Finnland) oder vier Jahre (Kroatien und Polen) später ein – dies zudem kombiniert mit der Tatsache, dass die primary education in diesen Ländern nicht im gleichen Alter der Schüler:innen endet (u. a. Education Estonia 2023; European Commission/EACEA/Eurydice 2022).

Neben den Unterschieden im Beginn und in der Dauer der primary education/ISCED 1 Phase können auch solche hinsichtlich ihres *Endes* festgestellt werden:

- In Ländern mit ausgewiesenem Primarbereich variiert das in dieser Gruppe gesetzte Ende der primary education – das in all diesen Fällen dem Ende des Primarbereiches entspricht – zwischen dem zehnten (Deutschland und Österreich), elften (Frankreich, Italien, Litauen und Rumänien) und zwölften Lebensjahr der Schüler:innen (zu dieser Gruppe gehören sieben

Länder, u. a. die Beneluxstaaten sowie Spanien, Irland und Zypern) (Cypruseducation.info 2023; European Commission/EACEA/Eurydice 2022; Lithuaniaeducation.info 2023).

- In der Gruppe der Schulsysteme mit einheitlicher Struktur gestaltet sich das Verhältnis vom Ende der Gesamtschule und der primary education zeitlich in einem breiten Spektrum. Das Ende der primary education bewegt sich zwischen dem zehnten und dem dreizehnten Lebensjahr (zehn Jahre: Slowakei; elf Jahre: u. a. Bulgarien und Kroatien; zwölf Jahre: Ungarn und Polen; dreizehn Jahre: u. a. die skandinavischen Länder sowie Lettland und Estland). Die Gesamtschule endet im Regelfall erst drei (u. a. Schweden, Ungarn, Portugal und Slowenien) oder vier Schuljahre (u. a. Tschechien, Dänemark, Kroatien und Polen) später, in der Slowakei fünf Jahre (u. a. European Commission/EACEA/Eurydice 2022; OECD 2023a & b; Slovakiaeducation.info 2023).

Bereits die vielseitigen Unterschiede in den Schulstrukturen der EU-Länder machen die Komplexität der europäischen Schulsysteme aus vergleichender Perspektive deutlich. Trotzdem können tentativ folgende Mittelwerte gebildet werden: Die primary education/ISCED 1 Phase beginnt in Ländern der EU mit 6,2 Jahren und endet mit 11,6 Jahren. Sie dauert im Mittel 5,4 Jahre – in Ländern mit Primarstufe 5,5 Jahre und in Ländern mit Gesamtschule 5,2 Jahre. In Deutschland bewegt sich demgemäß sowohl die Phase der primary education wie auch die Dauer der Primarstufe unterhalb des europäischen Durchschnitts.

3 Curriculare Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Neben der Schulstruktur weisen die Schulsysteme der EU auch im curricularen Bereich vielseitige Divergenzen auf. Diese betreffen bereits grundlegende Unterschiede in der Anlage der Curricula eines Landes: So gibt es (1) Länder mit einem für alle Schüler:innen bis zum Ende der Schulpflicht einheitlichen Lehrplan, (2) solche, in denen nach dem einheitlichen Lehrplan für die primary education zumindest weiterhin ein allgemeines Kerncurriculum für alle Kinder gilt, und (3) Länder mit differenzierten Bildungswegen, die mit dem Beginn oder im Laufe der allgemeinbildenden Sekundarstufe verschiedenen Curricula folgen (Eurydice 2023a).

Fragt man zuerst nach weitgehend übereinstimmenden Lernzielen und -inhalten für die primary education innerhalb der Länder der EU, so sind diese trotz grundlegend unterschiedlicher curricularer Gestaltungsvarianten in gleich mehreren Bereichen vorhanden: Zuvorderst treten *Mathematik* und der *Unterricht in der bzw. einer der Nationalsprache(n)* des jeweiligen EU-Landes europaweit als alleinstehende Fachbereiche auf, manchmal zudem untergliedert in mehrere Teilbereiche (wie bspw. die Nationalsprache in einen kommunikativen und einen literarischen Bereich). Dass diese Fachbereiche innerhalb der primary education mit anderen kombiniert werden, ist hingegen – bis auf wenige Ausnahmen (wie Rumänien mit der Kombination von Mathematik und Naturwissenschaften) – europaweit eher nicht der Fall (Matei 2022). Daneben gibt es eine ganze Reihe weiterer Themenfelder, die ebenfalls konstanten Niederschlag in den Curricula der primary education finden, jedoch generell unterschiedlich ausgeformt sind und zudem variantenreich miteinander kombiniert werden. Hierzu zählen neben dem *sportlichen* v. a. der *natur- und sozialwissenschaftliche* und der *künstlerische Bereich*:

- Im *natur- und sozialwissenschaftlichen Bereich* stellen biologische, physikalische und chemische Inhalte genauso wie sozialwissenschaftliche Aspekte einen immer wiederkehrenden Kern dar, ohne dass sie notwendigerweise als Einzelfächer ausgewiesen sind. Zudem wird dieser thematische Kern variantenreich erweitert, bspw. mit ökonomischen, historischen, umweltschutzbezogenen und technologischen Aspekten. Eine Idee des generalisierten Faches Sachunterricht (v. a. in Deutschland und Österreich etabliert) findet sich in der EU eher selten. Stattdessen findet sich für die primary education häufig entweder eine Untergliederung in

Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften (bspw. Malta, Niederlande und Belgien), oder das Themenfeld ist in der Ausdifferenzierung noch detaillierter, wie bspw. Zypern und Bulgarien (mit Naturwissenschaften, lokaler Wirtschaft, Design und Technologie und Geografie; Bulgarien zusätzlich mit Geschichte). Besondere Schwerpunkte jenseits der bislang aufgeführten Kerninhalte finden sich v. a. hinsichtlich der Umwelterziehung und des Umweltwissens (bspw. Finnland und Portugal) oder mit Bezug auf die Staatsbürgerkunde und das kulturelle Verstehen (bspw. Griechenland, Estland und Lettland) (u. a. Blaseio 2021; Cypruseducation.info 2023; Finnish National Agency for Education 2023b).

- Der *künstlerische Bereich* wird in den Ländern der EU in verschiedensten Varianten abgedeckt. So werden Musik und Kunst bspw. in Zypern und Spanien kombiniert unterrichtet. Zudem konkretisieren manche Curricula die Auseinandersetzung mit Kunst eher in die Richtung kultureller Reflexion (u. a. Zypern) und andere eher in die Richtung individueller Expression (u. a. Malta, Niederlande). Hinzu kommt, dass einige Länder – wie Deutschland und Schweden – zusätzlich das Fach Handarbeiten in den Curricula führen, das die künstlerischen Aspekte und handwerkliche Fertigkeiten für die Alltagsgestaltung umfasst (u. a. Cypruseducation.info 2023; Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany 2021).

Neben diesen konstant, jedoch mit strukturell und inhaltlich deutlichen Varianzen auftretenden Fachbereichen gibt es ebenso Themenfelder, die nur in einem Teil der EU-Länder in den gegenwärtigen Curricula der primary education aufgegriffen werden:

- Vielseitige Unterschiede zeigen sich vor allem für den *religiösen Bereich*, der eng verbunden ist mit nationalen und kulturellen Entwicklungen in den einzelnen EU-Ländern und -Regionen und zudem die Religionsgemeinschaften als Mitakteure in unterschiedlicher Form beteiligt. So gibt es EU-Staaten, deren Curricula im Generellen keinen Religionsunterricht beinhalten (Frankreich und Luxemburg). So ist der Staat in Frankreich per Erziehungsauftrag für die freie und säkularisierte Bildung zuständig. Dies verbietet den Primarschulen, Religionsunterricht anzubieten, und untersagt den Lehrer:innen das Tragen religiös zuordenbarer Kleidung und Symbolik (u. a. Republique Francaise 2023; Hamdan 2007). Orientiert an Frankreich hat auch Luxemburg den Religionsunterricht komplett abgeschafft und durch Inhalte über Leben und Gesellschaft ersetzt, um so das multikulturelle Zusammenleben in Luxemburg zu fördern (Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg 2015). In beiden Ländern werden bestimmte Kenntnisse über Religionen in anderen Fächern wie Geschichte und Philosophie vermittelt. Ein Großteil der EU-Staaten bietet hingegen – basierend auf ihren verfassungsrechtlichen Regelungen – Formen religiöser Unterrichtsfächer an, wenngleich inhaltlich unterschiedlich ausgestaltet. Die erste Variante eines in Europa angebotenen religiösen Unterrichtsfaches stellt die nicht konfessionsgebundene Religionskunde dar, die religionsübergreifend Grundkenntnisse über die wichtigsten Religionen vermittelt (bspw. Schweden, Dänemark, Estland) (u. a. Ministry of Children and Education 2023). Im Sinne einer zweiten Variante bieten einige Länder Unterricht nur in einer konfessionellen Ausprägung der christlichen Religion an und dies als Pflichtfach (Griechenland: orthodox; Italien: katholisch) (Eurydice 2023c). Kombiniert ist diese Variante mit klar geregelten Bedingungen, unter denen sich Kinder vom Religionsunterricht abmelden dürfen. Die dritte Variante bieten Staaten an, die Religion als christlich-konfessionellen Unterricht ausgestalten, häufig für beide Konfessionen getrennt, manchmal mit einer neutralen Unterrichtsvariante als Parallelangebot (u. a. mit ethischen und bzw. oder philosophischen Inhalten; bspw. Belgien, Deutschland, Österreich und Finnland) (u. a. Chang 2021). Gerade in der letztgenannten Gruppe an Ländern gibt es häufig Vorstöße unterschiedlicher Reichweite, auch Religionsunterricht für andere Religionen als die Christliche anzubieten.

- Unterricht in einer *Fremdsprache* ist in allen Curricula, die der primary education zugerechnet werden, präsent – wenn auch nicht in allen Fällen von der ersten Schulstufe an. Zudem variiert die erste Fremdsprache: So geben die meisten Curricula Englisch als verpflichtend vor (bspw. Kroatien, Griechenland, Malta und Italien). Andere Länder schreiben ohne distinkte Festlegung generell den Erwerb einer Fremdsprache fest (bspw. Lettland, Ungarn und Polen) oder es erfolgt, wie bspw. im Fall von Finnland (mit Schwedisch oder Finnisch) und Luxemburg (mit Deutsch oder Französisch), eine an offiziellen Nationalsprachen orientierte Setzung (u. a. Camancho 2023; Finnish National Agency for Education 2023b; Polandeducation.info 2023).
- *Persönlichkeitsbezogene Reflexionen*, die im deutschen Schulsystem meist in den Bereich des Sachunterrichts fallen, finden sich in den Curricula anderer EU-Staaten in Form eigenständiger Fachbereiche. Dies betrifft auch die Felder der Beratung, Eigenständigkeits- und Persönlichkeitserziehung (u. a. Malta, Rumänien, Niederlande) oder der Gesundheitserziehung (u. a. Niederlande). Letzteres wird jedoch häufig in Verbindung mit Sport in den Curricula aufgeführt (u. a. Lettland, Rumänien, Schweden) (European Commission/EACEA/Eurydice 2022; Eurydice 2023d).
- Neben konkreten fachbezogenen Kompetenzen werden den Schulkindern in manchen EU-Ländern *Lern- und Problemlösestrategien* in einem eigens definierten fachlichen Bereich vermittelt (bspw. Belgien, Portugal) (u. a. Eurydice 2023f).
- Auch *digitale Kompetenzen und Fähigkeiten* erhalten in den Curricula der EU einen unterschiedlichen Stellenwert. Es gibt nur wenige Länder, die Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) als separates Fach bzw. separaten Bereich der primary education aufführen (bspw. Zypern, Griechenland, Belgien und Polen) (u. a. Cypruseducation.info 2023; Eurydice 2023e).

4 Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Umgang mit Inklusion

Hinsichtlich des Umgangs mit Inklusion und Exklusion von Schüler:innen mit besonderen Förderbedarfen kann innerhalb der EU grob zwischen solchen Schulsystemen mit ausgebautem Sonderschulwesen und solchen unterschiedenen werden, bei denen Sonderschulen nicht oder nur für sehr begrenzte Ausnahmefälle existieren – im Regelfall auch nur für eine bestimmte Art an Förderbedarfen. Diese beiden Muster gehen einher mit unterschiedlichen curricularen Regelungen, professionellen Verständnissen und kollaborativen Arbeitsverhältnissen – einschließlich großer Varianzen in der Einbindung der Eltern – und basieren auf verschiedenen Formen der mehr oder weniger formalisierten Lernstandsüberprüfungen bis hin zu hoch formalisierten sonderschulischen Überprüfungsverfahren (Vogt & Neuhaus 2023; Vogt 2018). Auch wenn die Übergänge zwischen diesen Varianten fließend sind, sollen beide im Folgenden kurz anhand von ausgewählten Länderbeispielen skizziert werden:

- Schulsysteme mit ausgebautem Sonderschulwesen finden sich neben Deutschland bspw. in Österreich, Dänemark und Finnland. Sonderschulische Angebote setzen hier allesamt mit Beginn der primary education ein und existieren für die Zeitspanne, in der die Kinder schulpflichtig sind (u. a. OeAD 2023; European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2023). Ihre verschiedenen Formen zeichnen sich im Gegensatz zur Regelschule durch Spezialisierungen auf bestimmte Förderbedarfe, kleinere Lerngruppen mit niedrigem Betreuungsschlüssel, speziell ausgebildetes Lehrpersonal und spezielles räumliches und materielles Equipment aus. Die Ausdifferenzierung der Sonderschule in ihre verschiedenen Erscheinungsformen erfolgt in den Ländern orientiert an national oder landesspezifisch festgesetzten Förderschwerpunkten. Alternativ können Schüler:innen mit festgestelltem Förderbedarf in

diesen Ländern heutzutage auch prinzipiell im Regelschulsystem verbleiben, jedoch immer in Abhängigkeit von schullokalen Konstellationen und Akteuren. Ist dies der Fall, erhalten die Schüler:innen zumeist zusätzliche Unterstützung durch den Einsatz von Lernbegleiter:innen, speziell zugeschnittener Lernziele, Aufgaben und Lernmaterialien sowie zusätzliche Förderformate ergänzend zum Regelunterricht. Abhängig von der Schulsituation können die betreffenden Schulkinder vorübergehend oder dauerhaft in Lerngruppen bzw. Förderklassen zusammengefasst werden. Durch die schulinterne Separierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellt sich die Frage, ob überhaupt noch von einer inklusiven Unterrichtung gesprochen werden kann, selbst wenn Förder- und Regelklassen unter demselben Dach lokalisiert bleiben (u. a. *hei schools* 2022).

- Andere Schulsysteme in der EU – wie Irland und Italien – haben ihr separates Sonderschulangebot minimiert und beschulen auch Kinder mit diagnostizierten besonderen Bedarfslagen weiterhin standardmäßig im Regelschulsystem. Lernstandserhebungen und Testungen spielen hier eine ebenso wichtige Rolle wie in den Schulsystemen mit ausgebautem Sonderschulwesen, jedoch nicht als Basis für eine Beschulungsentscheidung. Sie dienen stattdessen dazu, das Lernsetting der Schüler:innen möglichst adäquat zu gestalten und einen für jedes Kind individualisierten Lernplan zu entwickeln. In ihrem Lernen werden die Schüler:innen mit diagnostiziertem Förderbedarf gestützt von spezialisierten Fachkräften. Gerade Irland bietet zusätzlich ein umfänglich ausgebautes System an Unterstützungsprogrammen im Bereich des mentalen, physischen, emotionalen und generellen Wohlbefindens, das den Kindern in Ergänzung zur psychologischen Beratung hilft, in der Gruppe ihrer Peers im Regelschulsystem mitzulernen. Auch Mentor:innenprogramme zwischen Schüler:innen spielen gemäß diesem Verständnis von Inklusion eine wichtige Rolle (u. a. *Citizens Information* 2022).

5 Fazit

Während seit der Jahrtausendwende die Leistungen der deutschen Grundschüler:innen europaweit und auch international verglichen werden, gehört die komparatistische Perspektive auf der Schulsystemebene zu den bislang vernachlässigten Forschungsgebieten innerhalb der Erziehungswissenschaft. Gleichzeitig macht diese Perspektive für die Phase der primary education Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener nationalstaatlicher Beschulungsvarianten sichtbar und darin inbegriffen die institutionellen und curricularen Eigenarten, Besonderheiten, Schwächen und auch Stärken der deutschen Grundschule. Nicht nur in Bezug auf die aktuelle Inklusionsdebatte, sondern auch mit Blick auf weitreichende Fragen der Schulentwicklung verspricht ein derartiger Blick ins europäische Ausland informative Einsichten sowie gleichzeitig vielseitige Impulse für einen kritisch-reflexiven Umgang mit der in Deutschland etablierten Variante der primary education.

Literatur

Baljkas, S., Androsevic, M. & Wessel, R. (2010). Das kroatische Bildungssystem: Aufbau, Probleme und Reformen. https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_19258_1.pdf/ca50568c-4d1b-bb3f-93fe-721d9a92dde1?version=1.0&t=1539668430620 (Abruf am 10.9.2023). ■ Blaseio, B. (2021). Sachunterricht in Europa – Fachstrukturen für das geschichtliche, geographische und naturwissenschaftliche Lernen in der Grundschule. *GDSU-Journal* 12, 9-25. ■ Camancho, L. (2023). Primary schools in Italy. www.expatica.com/it/education/children-education/primary-schools-in-italy-79318/ (Abruf am 10.9.2023). ■ Chang, H. (2021). Coping with Diversity in Religious Education in Germany. <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/news/coping-with-diversity-in-religious-education-in-germany/> (Abruf am 25.8.2023). ■ Citizens Information (2022). Special needs education. <https://www.citizensinformation.ie/en/education/the-irish-education-system/special-education/> (Abruf am 25.8.2023). ■ Cypruseducation.info (2023). Education system of Cyprus. <https://www.cypriuseducation.info/education-system> (Abruf am

24.8.2023). ■ Department of Education (2019). Education. <https://www.gov.ie/en/policy/655184-education/#> (Abruf am 4.10.2023). ■ Döbert, H., Hörner, W., Kopp, B. & Reuter, L.R. (2017). Die Bildungssysteme Europas. Baltmannsweiler. ■ Education Estonia (o.J.). Estonian Education System. <https://www.educationestonia.org/about-education-system/> (Abruf am 27.8.2023). ■ Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2020). Struktur der europäischen Bildungssysteme 2020/2021: Schematische Diagramme. Eurydice – Fakten und Zahlen. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/18785> ■ European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023). Country information for Denmark – Systems of support and specialist provision. <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/systems-of-support-and-specialist-provision#:~:text=The%20Danish%20Educational%20Support%20Agency,the%20pupil%20and%20the%20parents> (Abruf am 25.8.2023). ■ European Commission/EACEA/Eurydice (2022). The structure of the European education systems 2022/2023. Schematic diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/21002> ■ Eurostat Data Browser (2023). Öffentliche Ausgaben für Bildung nach Bildungsbereich und Ausrichtung des Bildungsprogramms – in% des BIP. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_FINE06__custom_66144/bookmark/table?lang=de&bookmarkId=9087b697-600e-4a15-8f01-4f692078a245 (Abruf am 23.8.2023). ■ Eurydice (2023a). National education systems. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems> (Abruf am 25.8.2023). ■ Eurydice (2023b). Sweden. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/overview> (Abruf am 25.8.2023). ■ Eurydice (2023c). Italy. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/educational-guidelines> (Abruf am 2.10.2023). ■ Eurydice (2023d). Netherlands. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/teaching-and-learning-primary-education> (Abruf am 2.10.2023). ■ Eurydice (2023e). Greece. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/teaching-and-learning-primary-education/> (Abruf am 3.10.2023). ■ Eurydice (2023f). Belgium. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-german-speaking-community/teaching-and-learning-primary> (Abruf am 3.10.2023). ■ Finnish National Agency for Education (2023a). Basic education. <https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education#:~:text=Basic%20education%20lasts%20for%209,It%20includes%20grades%201%20D9> (Abruf am 23.8.2023). ■ Finnish National Agency for Education (2023b). National core curriculum for basic education. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education> (Abruf am 10.9.2023). ■ Hamdan, A. (2007). Islamic religious education in Western Europe: Methods of integration and the German approach. *Journal of Muslim Minority Affairs* 27(2), 215-239. ■ Hei schools (2022). Finland's approach to special needs & inclusion. <https://www.heischools.com/blog/finlands-approach-to-special-needs-inclusion> (Abruf am 25.8.2023). ■ Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. Ministère de L'Éducation National (2015). Rahmenlehrplan für das Fach Leben und Gesellschaft/Vie et Société. https://vieso.script.lu/sites/default/files/2020-12/Rahmenlehrplan%20VIESO1_0.pdf (Abruf am 25.8.2023). ■ Lithuaniaeducation.info (2023). Education system of Lithuania. <https://www.lithuaniaeducation.info/education-system> (Abruf am 25.8.2023). ■ Matei, F. (2022). The Romanian curriculum of early education and primary education. *Journal of Education, Society & Multiculturalism* 3(1), 50-60. <https://doi.org/10.2478/jesm-2022-0004> ■ Ministry of Children and Education (2023). Subjects and curriculum. <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/subjects-and-curriculum> (Abruf am 2.10.2023). ■ Ministry of Education (2016). Primary education. <https://edu.ro/invatamant-primar> (Abruf am 25.8.2023). ■ Ministry of Education and Employment (2012). A national Curriculum framework for all. <https://curriculum.gov.mt/en/Resources/The-NCF/Documents/NCF.pdf> (Abruf am 10.9.2023). ■ National Institute for Educational Assessment/Ministry of Education (Sánchez, C.T., Alonso de Castro, M., Díez Gíraldo, V.) (2021). Spain. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:03a87481-f56e-4cd9-b750-0f4d62586cd2/spain.pdf> (Abruf am 1.10.2023). ■ Nuffic (o.J.). Education in the Netherlands. <https://www.nuffic.nl/en/subjects/study-holland/education-in-the-netherlands> (Abruf am 27.8.2023). ■ OeAD. Das Österreichisches Bildungssystem (2023). Sonderpädagogik/ Inklusion. <https://www.bildungssystem.at/en/kindergarten/special-needs-education> (Abruf am 25.8.2023). ■ OECD (2023a). Assessment and recommendations. Education in Bulgaria. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a597eca3-en/index.html?itemId=/content/component/a597eca3-en> (Abruf am 27.8.2023). ■ OECD (2023b). Education at a glance 2022: OECD indicators. Slovenia. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3389e121-en/index.html?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F3389e121-en> (Abruf am 27.8.2023). ■ Polandeducation.info (2023). Academic year and language of instruction in Poland. www.polandeducation.info/Education-System/academic-year-and-language-of-instruction.html (Abruf am 10.9.2023). ■ Republique Francaise (2023). Code de l'éducation. <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/legiOrKali?id=LEGITEXT000006071191.pdf&size=3,6%20Mo&pathToFile=/LEGITEXT000006071191/LEGITEXT000006071191/LEGITEXT000006071191.pdf&title=Code%20de%20l%27%C3%A9ducation> (Abruf am 25.8.2023). ■ Scholaro (2023). Education system in Luxembourg. <https://www.scholaro.com/db/countries/Luxembourg/Education-System> (Abruf am 25.8.2023). ■ Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (2021). The Education System in the Federal Republic of Germany 2018/2019. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf (Abruf am 25.8.2023). ■ Slovakiaeducation.info (2023). Education System of Slovakia. <https://www.slovakiaeducation.info/education-system> (Abruf am 27.8.2023). ■ Swedish Institute (2010). The Swedish school system. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/>

svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K10 (Abruf am 25.8.2023). ■ Taborda, J. (2023). The education system in Portugal. <https://www.expatica.com/pt/education/children-education/the-education-system-in-portugal-105195/> (Abruf am 25.8.2023). ■ Tenorth, H.-E. (2005). „Grundbildung“, „Basiskompetenzen“ und allgemeine Bildung. In A. Knauf, K. Liebers & A. Prengel (Hrsg.). Länderübergreifende Curricula für die Grundschule. Bad Heilbrunn, 93-107. ■ UNESCO/Institute for Statistics (2012). International Standard Classification for education (Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen). ISCED 2011. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsed-2011-en.pdf> (Abruf am 25.8.2023). ■ Vogt, M. (2018). Grundschule als Ort heterogenen bzw. inklusiven Lernens? Historische Fallbeispiele und gegenwartsrelevante Schlussfolgerungen zum Potenzial der Grundschule im Umgang mit Inklusion. In J. Kahlert (Hrsg.). Die inklusionssensible Grundschule. Vom Anspruch zur Umsetzung. Stuttgart, 45-69. ■ Vogt, M. (2019). Professionalisierung von Grundschullehrkräften. In B. Dühlmeier & U. Sandfuchs (Hrsg.). 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn, 270-284. ■ Vogt, M. & Neuhaus, T. (2023). Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Prüfungsverfahren. Ein Vergleich zwischen DDR und BRD (1959-1975). Zeitschrift für Pädagogik 69(2), 186-200. ■ Waldow, F. (2015). Coda: Hat sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu Tode besiegt? Wozu brauchen wir sie noch? Tertium comparationis 21(1), 130-139. ■ Waterkamp, D. (2006). Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster u. a.

4 Grundbildung global

Gregor Lang-Wojtasik

Grundbildung ist etwas Anderes und zugleich Ähnliches wie Grundschulbildung. Mit dem etwas sperrigen Begriff *Grund(schul)bildung* wird die Bandbreite zwischen schulischer *Primarbildung* und andragogischer *Grundbildung* angedeutet. Denn es geht einerseits um die Vorstellung einer grundlegenden Bildung für alle Adressat:innen mit Einstiegspunkten über die Lebensspanne (andragogisch) und andererseits die semantische Nähe von Grundbildung als grundschulischer Bildung im Primarbereich (formal-schulisch). Diese beiden spannungsreichen Pole durchziehen den internationalen Diskurs. Denkbar wäre auch, historisch von *Basic Education* auszugehen und dies systematisch zu entfalten. Sowohl Grundbildung, Grundschulbildung und Basic Education werden im Folgenden vorkommen. Mit dem Begriff des *Globalen* soll auf enge Zusammenhänge zwischen globalem Süden und Norden im Sinne nachhaltiger Entwicklung für alle Menschen auf dem Planeten hingewiesen werden. Zugleich wird damit ein entdramatisiertes Angebot zur Überwindung der Differenzierungen von Erster, Zweiter, Dritter usw. Welt oder Industrie- und Entwicklungsländern erhofft.

Zunächst werden die Begrifflichkeiten und konzeptionell bedingten Konnotationen der Grundbildung ausgewählt beschrieben und historisch-systematisch eingeordnet sowie im Spannungsfeld menschenrechtlicher und ökonomischer Anforderungen zugespitzt. Dies ist der Ausgangspunkt, um Grundbildung als Teil nachhaltiger Entwicklungspolitik zu betrachten und im Spannungsfeld sozialer Ungleichheit zu verorten. Abschließend werden Perspektiven eines zukunftsfähigen internationalen Grundbildungsverständnisses skizziert.

1 Internationale Grundannahmen zum Begriffsverständnis der Grundbildung

Grundbildung ist mit den internationalen Debatten um Armutsbekämpfung und Bildung ab Ende der 1960er Jahre sowie UN-Weltbildungskonferenzen ab 1990 im Rahmen der Kampagnen einer Bildung für Alle/Education For All (EFA) gestärkt worden (Hinzen & Müller 2001). Dabei ist die Verwendung des *Terminus Grundbildung* mit verschiedenen Herausfor-

derungen verbunden. Es geht zum einen um den Begriff an sich und zum anderen um seine konzeptionelle Semantik. Die *Konzepte* werden auf verschiedenen Ebenen, in kontextuellen Varianten und aus unterschiedlichen Perspektiven ausgelegt. Im deutschsprachigen Raum wird Grundbildung häufig mit *Erwachsenenbildung* in Verbindung gebracht und als Ausgangspunkt *lebenslangen Lernens* begriffen. Grundschul- als Primarbildung ist in diesem Zusammenhang nicht gemeint, obwohl auch diese eine grundlegende bzw. basale Bedeutung hat. Zugleich haben die im Erwachsenenbildungsbereich bekannten Debatten (v. a. ökonomisch und politisch) auch Konsequenzen für das Verständnis grundlegender Bildung im Grundschulalter. *Semantisch* bezeichnet der Begriff somit konzeptionelle Bemühungen grundlegender Bildungsangebote im (vor-)schulischen, nachholenden und andragogischen Bereich für alle Altersgruppen, wozu auch Grundschul-/Primarbildungsangebote gehören.

Grundbildung aus einer internationalen Perspektive ist spätestens seit den *postkolonialen Debatten* ein bedeutsamer Reflexionsgegenstand International Vergleichender Erziehungswissenschaft. Trotz der Unterschiedlichkeit der einzelnen Schul- und Bildungssysteme weltweit (<https://www.oecdbetterlifeindex.org/de/topics/education-de/9>), wird von einem zu einem bestimmten Zeitpunkt beginnenden Bildungseinstieg ausgegangen, durch den Grundlagen für weiteres Lernen geschaffen werden. Dabei ist zu bedenken, dass die Dauer des ersten Schulbesuchs je nach Land und Weltregion variieren kann (zwischen vier und neun Jahren).

Im Begriff Grundbildung steckt etwas *Grundlegendes als Basis oder Elementares*. Es ist im formalen Schulkontext zunächst auf das Primäre im Rahmen der Primar- oder Grundschulbildung gerichtet, auf die weiterführende Bildungsangebote mit dem Ziel gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit und verschiedenen Weiterqualifikationen für die Arbeitswelt folgen. Diese Idee hat sich mittlerweile global-universal durchgesetzt. Ihre realgeschichtliche Umsetzung steht dem diametral entgegen. Wenn Grundbildung als etwas Elementares verstanden wird, dann kann dies durchaus auch auf den vorschulischen Bereich bezogen werden. Dies wird mit dem Begriff *Elementarbildung* deutlich, der – etwa in Deutschland – auch die frühkindliche Bildungsarbeit im Rahmen der Kindheitspädagogik umfasst. Im englischsprachigen Raum wird Letzteres (beginnend im Alter von fünf bis sieben) als *Elementary Education* – z. B. im Vereinigten Königreich oder Indien – oder Basic Education bezeichnet. Das konzeptionell Gemeinsame von Grundbildung als Elementar- und Primarbildung ist der Fokus auf grundlegende Bildungsziele und -angebote im Kindes- und frühen Jugendalter.

Um *grundlegende Bildung* international zu verstehen, lohnt der Blick auf zwei deutschsprachig-europäische Spuren mit dem Ziel allumfassender Mündigkeit. Eine deutschsprachige schulpädagogische Perspektive stärkt den Dreischritt einer Bildung für alle, Bildung im Medium des Allgemeinen sowie Bildung als allseitig-autonomer Persönlichkeitsentfaltung, über die Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidaritätsfähigkeit gefördert werden sollen (Klafki 1985/1996, 43ff.). Dieses Verständnis ist auf formal-schulische Bildung bezogen und umfasst in diesem Sinne auch Grundbildung als Primarbildung. Dies geschieht in der Tradition europäisch-aufklärerischen Denkens, in dem eine weitere Trias gesetzt wird, in der das Grundlegende als Elementares relevant ist: Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht (Humboldt 1809/2010, 169). Wenn die dabei beschriebene „Menschenbildung“ (ebd. 188) als Erschließung der Welt in der Spannung allgemeiner (Stärkung, Läuterung, Regelung) und spezifischer (anwendungsbezogene Fertigkeiten) begriffen wird, so müsste sich dieses europäisch-aufklärerische Verständnis auch auf internationale Fragen der Grundbildung zwischen *Zweckfreiheit* allgemeiner Bildung und *Verwertbarkeit* spezifischer Bildung beziehen lassen.

Das heute global-universalisierte Verständnis von Grundbildung hat eine Begriffsgeschichte, die mit dem Begriff *Basic Education* beginnt, der sich auf alle potenziellen Adressat:innen bezieht. Diese reform- und befreiungspädagogische Spur aus dem globalen Süden ist eng mit Fragen von

De-Kolonialisierung und zukunftsfähiger Bildungsarbeit verbunden (Datta & Lang-Wojtasik 2002). Die von Mohandas K. *Gandhi* favorisierte und 1937 auf der Konferenz von Wardha beschlossene Basic Education konzentrierte sich auf das Elementare, das zu lernen sei, um in einer vor allem agrarisch geprägten Lebenswelt überleben zu können. Die auch als *Buniyadi Shihskā* (Hindi für Basic Education) oder *Nai Talim* (Hindustani für New Education) bezeichnete Konzeption galt bis 1964 als Teil des staatlichen Bildungsprogramms in lebenslanger Perspektive. Als Beitrag zu Gandhis sozialreformerischen Ideen sollte sich Basic Education um ein Handwerk gruppieren und umfasste damit korrelierende und interdisziplinär verbundene Grundlagenfächer (Lang-Wojtasik 2002). Bei alledem setzte Gandhi implizit Ideen um, die er im engen Kontakt mit Rabindranath *Tagore* und Leo N. *Tolstoi* kennen gelernt hatte. Es ging darum, grundlegende Bildung für alle als befreienden Ausgangspunkt zur Überwindung des Kolonialismus zu fördern und zu fordern, was etwa in den Ansätzen lebensweltorientiert-befreiender Alphabetisierungsarbeit von Paulo *Freire* seine Fortsetzung findet (Datta & Lang-Wojtasik 2002). Das historische Verständnis von Basic Education enthält bereits die Spannung des Elementar- und Primarbereichs der Bildung gegenüber andragogischen Konzeptionen eines Lernens über die Lebensspanne, für die Grundbildung heterogener Adressat:innen als notwendig erachtet wird. Diese Spur wird in internationalen Überlegungen der 1970er Jahre aufgenommen, in denen grundlegende Bildungsangebote für alle Adressat:innen über die Lebensspanne gefordert werden (Müller 1981). Dabei muss bedacht werden, dass es international sehr unterschiedliche Vorstellungen davon gibt, was Bildung ist, was das Grundlegende dabei sein soll und wie beides zusammengehört. Hier ist die Vorstellung im *UNESCO-Kontext* hilfreich, dass Grundbildung eine „Eintrittskarte ins Leben“ und Auftakt zur Teilhabe an lebenslangem Lernen sei (Delors 1996, Kap. 6). Im Kern geht es somit um grundlegende Lernbedürfnisse über die Lebensspanne: „learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be“ (ebd., Kap. 4). Diese Aspekte konzeptioneller Überlegungen können als seine Art Brücke zwischen dem formal-schulischen und außerschulisch-erwachsenbildnerischen Verständnis gelesen werden.

2 (Grund-)Bildung für alle zwischen Menschenrechten und Humankapital

Dass das Wissen der Menschheit *von Generation zu Generation im Medium der Schriftlichkeit* weitergegeben wird, ist seit Jahrtausenden bekannt. Dieses Wissen war gleichwohl selten für die Massen gedacht und eher einer überschaubaren Gruppe vorbehalten, wenn man an die indische, griechische und römische Antike oder das europäische Mittelalter denkt. Erst mit den theologischen Reformationen des 16. Jahrhunderts und ihren säkularisierten Ideen der europäischen Aufklärung setzt sich die Idee einer Bildung für alle schrittweise durch. Dabei wird rückblickend davon ausgegangen, dass Informationen durch Bildung zu Wissen werden können und dass sich dies durch grundlegende Kenntnis der Schriftlichkeit ausdrückt. Als wichtige Wegmarken gelten der Buchdruck (ab dem 16. Jahrhundert), die Überlegungen von Johann A. Comenius (im 17. Jahrhundert) sowie das Prinzip der Unterrichts- und Schulpflicht (ab dem 18. Jahrhundert) (Adick 2021).

Seit spätestens den 1990er Jahren wird deutlich, dass es – wie im gesamten Bildungsbereich – zwei konkurrierende und nur bedingt aufeinander beziehbare Referenzhorizonte gibt. Diese werden vor allem im Zusammenhang lebenslangen Lernens debattiert und sind zugleich auf den – wie immer bezeichneten – grundlegenden Bildungsbereich bezogen. Zum einen geht es um das *Menschenrecht auf Bildung* (Art. 26) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948. Hier steht die zuvor beschriebene Vorstellung einer *Befreiung und gesellschaftlichen Teilhabe durch Bildung* im Zentrum (Gandhi, Freire), die zum zunächst zweckfreien Wohlergehen aller Menschen (Humboldt) beitragen soll. Zum anderen findet im

(Grund-)Bildungsbereich eine verstärkte Konzentration auf das *Humankapital* statt. Dabei geht es um bildungsökonomische und -planerische Aspekte, die Bildung als immaterielles Kapital begreifen, das in Menschen investiert wird. Dabei spielen ökonomische Kategorien im Sinne wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, Effizienz und Wettbewerbsorientierung eine große Rolle (Tröster 2000, 13ff.). Was zunächst v. a. für Prozesse lebenslangen Lernens in Verbindung mit Grundbildung eine Rolle spielt, beeinflusst konkret den gesamten Bildungsdiskurs, der auch den grundschulischen Primarbereich umfasst.

In diesem Zusammenhang wird Grundbildung mit Begriffen wie *Grundqualifikation(en)*, *Alphabetisierung/Literacy* oder *Grund-/Basiskompetenzen* in Verbindung gebracht. Dabei wird im aktuellen – funktionalistisch geprägten – Bildungsdiskurs implizit angenommen, dass es eine global vergleichbare Bildungsemantik und eine leistungsorientierte und messbare Verwertbarkeit von Literacy als Grundbildung gäbe. In der damit assoziierten Debatte muss die Unterscheidung von *alphabetisiert/literate* und *nicht alphabetisiert/illiterate* sowie *funktionalem Anphabetismus/functionaler illiteracy* mitbedacht werden. Denn es gibt sowohl Menschen, die überhaupt nicht lesen und schreiben können sowie jene, die zwar Bildungsangebote durchlaufen haben, jedoch mit dem Gelernten in ihrem lebensweltlichen Alltag oder hinsichtlich der Anforderungen moderner Gesellschaft kaum etwas anfangen können.

Bei internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen – PISA (Programme for International Student Assessment) für den Sekundarbereich, PIRLS/IGLU (Progress in International Reading Literacy Study/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) im Primarbereich oder PIACC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) im Erwachsenenbereich – werden keine Vergleiche anhand nationaler Curricula vorgenommen. Vielmehr werden als allgemein und kulturübergreifend angenommene Kompetenzen – mit einem stark anglo-US-amerikanischen Verständnis – gemessen. Sie sollen zur Teilhabe am sozialen und ökonomischen Leben moderner Gesellschaft beitragen (Bloem 2016). Damit verbundene Monitoring-Fragen sind spätestens seit der Weltbildungskonferenz in Dakar im Jahr 2000 präsent. Im Bereich der Bildungsberichterstattung sind – neben ökonomischen Akteuren wie OECD und Weltbank – insbesondere Statistiken und Analysen der UNESCO hervorzuheben.

In den seit Ende der 1960er Jahre stattfindenden internationalen Debatten zur Umsetzung einer Grundbildung geht es auch darum, wie *staatliche und nicht-staatliche Akteure* zusammenarbeiten. Bei alledem muss geklärt werden, wie Grundbildung umfassend auf allen Einstiegsebenen als *öffentliches Gut* organisiert wird. Damit sind auch Fragen verbunden, wie die Verantwortung zwischen staatlichen, zivilgesellschaftlichen (NGOs) oder privat-unternehmerischen Akteuren aufgeteilt ist (DUK 2022). Die Gefahr ist groß, dass (Grund-)Bildung auf ökonomische Nützlichkeit reduziert wird und die jenseits dessen existierenden Lernbedürfnisse der Menschen vergessen werden (Datta, Lang-Wojtasik & Lange 2015).

Hier werden *alternative Angebote im (Grund-)Bildungsbereich* bedeutsam, die als non-formale und informale Bildung einen Gegenpol zu formaler Bildung darstellen. Der damit assoziierte Diskurs ist von Anfang an unscharf, wenn es um den Zusammenhang von Bildung und Lernen sowie non-formal/-formelle und informale/informelle Zugänge oder Angebote geht. Idealtypisch lässt sich festhalten: *Formale Bildung* bezieht sich auf alle absichtsvollen, institutionell verankerten, staatlich organisierten (inklusive legitimierender Curricula, Lehr-/Bildungspläne etc.) und auf Zertifikate abzielenden Einrichtungen von der Grundschule bis zur höheren Bildung inklusive der beruflichen und technischen Bildung. *Non-formale Bildung* findet als absichtsvolles Angebot in der Regel außerhalb staatlicher Organisation statt, kann jedoch sowohl inner- als auch außerinstitutionell verankert sein und ermöglicht im Regelfall keine mit formaler Bildung gleichwertig staatlich anerkannten Abschlüsse. *Informale Bildung* ist nicht absichtsvoll, in der Regel lebenslang angelegt und ereignet sich jenseits institutioneller Fixierung. Sie ereignet sich

eher beiläufig in alltäglichen Sozialisationsprozessen, die für die Bewältigung des eigenen Lebens bedeutsam sind. In formaler und non-formaler Bildung ereignen sich sowohl formelle (absichtsvolle) als auch informelle (beiläufige) Lernprozesse, wobei letztere als Ganzes umfassender sind, da nur ein Teil der Lebenszeit in formalen Bildungsprozessen verbracht wird (Klemm 2022). Im globalen Süden sind non-formale Angebote häufig als *Ersatz* und *Alternative oder Vorbereitung* zu formaler staatlicher Bildung bedeutsam. Im globalen Norden wird non-formal häufig als *außerschulisch* begriffen. Im Idealfall ergänzen sich die drei Bildungsformen im Sinne lebenslangen Lernens mit formellen und informellen Anteilen.

3 Grundbildung als Bestandteil nachhaltiger Entwicklungspolitik

Wenn heute von Grundbildung jenseits europäischer Grenzen die Rede ist, so geschieht dies bildungspolitisch häufig in Kontexten der *Entwicklungszusammenarbeit*. Im Wissen darum, dass *Armut und Bildungsarmut* eng zusammenhängen, umfasst ein erweitertes Grundbildungsverständnis im Sinne deutscher Entwicklungszusammenarbeit alle Anstrengungen über die Lebensspanne für die Bewältigung des Alltags sowie Anschlussmöglichkeiten an die Arbeitswelt; also frühkindliche Bildung, Primarschulbildung, untere Sekundarbildung sowie nachholende Grundbildung für Jugendliche und Erwachsene (BMZ 2022). Damit wird dem vorab beschriebenen Begriffsverständnis pragmatisch Rechnung getragen.

Entwicklungspolitik ist heute Teil der *Nachhaltigkeitsstrategie* der Vereinten Nationen, wie sie 2015 mit den Sustainable Development Goals (SDGs) von der Staatengemeinschaft beschlossen wurden (UN 2015). Im Gegensatz zu den 15 Jahre davor verabschiedeten Millennium Development Goals wird die gesamte Weltgemeinschaft zum Handeln aufgefordert und es geht um mehr als nur eine Unterstützung des globalen Südens. Ein zentraler Kritikpunkt ist gleichwohl, ob das auf stetigem Wachstum basierende ökonomische Verständnis von Entwicklung noch tragfähig ist. Immerhin hat es selbst als Motor der weltweiten Zerstörungen und Ungerechtigkeiten im Namen der Zivilisation beigetragen (Bourn 2021). Mit der *Earth-For-All*-Initiative als einem Netzwerk von Naturwissenschaftler:innen, Ökonom:innen und anderen Vordenker:innen wird 50 Jahre nach dem Erscheinen der ‚Grenzen des Wachstums‘ der Frage nachgegangen, ob und wenn ja wie die SDG-Vision erfolgreich in Handlung übersetzt werden kann (Dixon-Declève, Gaffney, Ghosh, Randers, Rockström & Stoknes 2022). Zur Umsetzung spielt (Grund-)Bildung eine große Rolle (ebd. 134ff.).

Die 17 *Zielbereiche* der SDGs mit ihren 169 *Teilzielen* wirken wie eine Zusammenschau der Menschheitsherausforderungen, die in unzähligen Konferenzen der letzten Dekaden immer wieder angemahnt wurden und bis zum Jahr 2030 angegangen werden sollen. Die Präambel mit *fünf P's* setzt den Rahmen des Denkens und Handelns: *People*/Menschen, *Planet*, *Prosperity*/ Wohlstand, *Peace*/Frieden, *Partnership*/Partnerschaft sind der Kontext, in dem die Abschaffung der Armut, das Ende des Hungers, Gesundheit und Wohlergehen für alle, Geschlechtergleichheit, Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen für alle usw. angegangen werden sollen (ebd.). Für (Grund-)Bildung ist der *vierte Zielbereich* entscheidend. Dort werden die Gewährleistung einer inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung sowie die Förderung von Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle gefordert. In Unterziel 4.7 werden konkrete (grund-)bildungsbezogene Anforderungen an thematische Zukunftsbereiche wie Nachhaltigkeit, Menschenrechte, Gender-Gerechtigkeit, Gewaltfreiheit, Weltbürger:innenschaft und kulturelle Vielfalt benannt (UN 2015, 18f.).

All diese Forderungen haben eine längere Vorgeschichte, in der (Grund-)Bildung für alle im Zentrum steht. Dazu gehört z. B. die Stärkung des Rechts auf Bildung für Kinder in Artikel 28 der 1989 verabschiedeten *UN-Kinderrechtskonvention* als Präzisierung des Menschenrechts auf

Bildung. Auf der Konferenz *Bildung für alle/Education For All (EFA)* in Jomtien/Thailand wurden im internationalen Alphabetisierungsjahr 1990 von der UNESCO, weiteren Unterorganisationen der Vereinten Nationen sowie der Weltbank 10 Absichten beschlossen. Sie hatten ihren Ausgangspunkt in Verbindungen zwischen dem UNESCO-Ansatz der *Grundbedürfnisorientierung* und den Debatten um *Nachhaltigkeit* der 1970er und 1980er Jahre. Im Kern ging es um die 1) Erfüllung grundlegender Lernbedürfnisse, 2) die allumfassende Gestaltung der Vision von Bildung für alle, 3) Universalisierung des Zugangs zu Bildung und Förderung der Gerechtigkeit, 4) das Lernen in den Mittelpunkt stellen, 5) Ausweitung der Mittel und des Umfangs der Grundbildung, 6) Verbesserung des Umfelds für das Lernen, 7) Verstärkung der Partnerschaften, 8) Entwicklung eines unterstützenden politischen Kontexts, 9) Mobilisierung von Ressourcen, 10) Stärkung der internationalen Solidarität (UNESCO 1990, 3-10).

Diese Absichten wurden in *sechs Zielen* ausformuliert, die bis heute wirksam sind und auf den EFA-Konferenzen von Dakar im Jahr 2000 und Incheon in 2015 bestärkt wurden:

- 1) Ausweitung und Verbesserung der umfassenden *frühkindlichen Betreuung und Erziehung*, insbesondere für die schwächsten und benachteiligten Kinder.
- 2) Sicherstellung, dass bis 2015 alle Kinder, insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Verhältnissen und Angehörige ethnischer Minderheiten, Zugang zu einer kostenlosen und obligatorischen *Grundschulbildung* von guter Qualität haben und diese abschließen.
- 3) Sicherstellung, dass die *Lernbedürfnisse* aller Jugendlichen und Erwachsenen durch einen gleichberechtigten Zugang zu geeigneten Lern- und Lebenskompetenzprogrammen erfüllt werden.
- 4) Verbesserung der *Alphabetisierungsquote* bei Erwachsenen, insbesondere bei Frauen, um 50 % bis 2015 und gleichberechtigter Zugang zur Grund- und Weiterbildung für alle Erwachsenen.
- 5) Beseitigung der *geschlechtsspezifischen Unterschiede* in der Grund- und Sekundarschulbildung bis 2015 und Verwirklichung der Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung bis 2015, wobei der Schwerpunkt auf der Gewährleistung des uneingeschränkten und gleichberechtigten Zugangs von Mädchen zu einer qualitativ hochwertigen Grundbildung und dem Erreichen dieser Bildung liegt.
- 6) Verbesserung aller Aspekte der *Qualität der Bildung* und Sicherstellung hervorragender Leistungen aller, so dass anerkannte und messbare Lernergebnisse von allen erreicht werden, insbesondere in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und grundlegende Lebenskompetenzen (Ziele von Dakar; eigene Übersetzung; Datta, Lang-Wojtasik & Lange 2015, 6).

In diesem Zielkatalog erfährt die im eingangs erwähnten *Delors-Bericht* unterstrichene Bedeutung der Grundbildung als ‚Eintrittskarte ins Leben mit lebenslanger Perspektive‘ immer mehr Konturierung. In vielen Ländern des globalen Südens ist es herausfordernd, genügend Primarbildung für Kinder bereitzuhalten, Übertritte in die Sekundarbildung zu realisieren und die Zahl der Schulabbrecher:innen zu verringern. Es ist ein großes Verdienst der ab 1990 angestoßenen Initiativen, dass das Bildungsmonitoring durch kontinuierliche Datenerhebungen und Evaluationen sowie einen jährlichen Global Monitoring Report (GMR) gestärkt wurde, dass eine Fast Track Initiative eingerichtet wurde, durch die jene Länder besonders finanziell unterstützt werden, die die EFA-Ziele kaum aus eigener Kraft erreichen können und dass die umfassende Bedeutung zivilgesellschaftlicher Initiativen und Nichtregierungsorganisationen (NGO) wahrgenommen wird, um den Herausforderungen im (Grund-)Bildungsbereich zu begegnen (Adick 2021). Ohne den Beitrag der NGOs müssten heute zusätzlich 350 Mio. Heranwachsende durch staatliche Bemühungen erreicht werden. Dabei sei unterstrichen, dass öffentliche Bildung keineswegs weltweit kostenlos oder inklusiv ist (DUK 2022, 1).

4 (Grund-)Bildung für Alle im internationalen Spannungsfeld sozialer Ungleichheit

Die Daten der erwähnten GMR orientieren sich mittlerweile an den Unterzielen des vierten SDG-Zielbereiches. Dies ist aufschlussreich für Fragen der Grundbildung (im Folgenden v. a. auf Grundlage der kontinuierlich aktualisierten Daten des UNESCO Institute for Statistics: <https://uis.unesco.org/>).

Bevor die Covid-19-Pandemie begann, hatten weltweit 75 % der Kinder ein Jahr vor dem offiziellen Einschulungsalter Zugang zum *Vorschulbereich* (Early Childhood Care and Education), in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara sowie in Nordafrika und Westasien lag die Quote jedoch nur bei etwa 50 %. Zugleich besuchten ca. 260 Mio. Heranwachsende (Kinder und Jugendliche) *keine Schule* (Drop-Out/Schulabbrecher:innen und Stay-Out/Noch-nie-Eingeschulte). Davon waren 59 Millionen Kinder im Primaralter, 62 Millionen im unteren und 138 Millionen Jugendliche im höheren Sekundarbereich. Diese hohe Zahl war über 10 Jahre fast unverändert geblieben. Von den zur Primarschule Gehenden schließen diese fast 90 % ab. Eine Ausnahme stellt dabei Subsahara-Afrika dar, wo dies nur 65 % tun. Nimmt man jene hinzu, die beim Abschluss erkennbar älter als das Regelalter sind, erhöht sich die Quote auf 76 % (DUK 2022, 29). Es ist zu befürchten, dass sich die Zahl der Drop- und Stay Outs in der Post-Covid-Zeit wieder erhöhen wird.

Obwohl die *Alphabetisierungsrate* in den letzten 50 Jahren stetig angestiegen ist, gibt es weltweit immer noch 773 Millionen Erwachsene – in der Mehrzahl Frauen –, die nicht lesen und schreiben können. Aktuelle Daten zur Lese- und Schreibfähigkeit werden in der Regel im Rahmen von Volkszählungen oder Haushaltsbefragungen erhoben, bei denen die befragte Person oder das Haushaltsoberhaupt angibt, ob sie lesen und schreiben kann. Dabei ist fraglich, ob diese Fähigkeiten ausreichen, um funktional an den Herausforderungen einer Informationsgesellschaft teilzuhaben und damit die Grundlage für ein Lernen über die Lebensspanne zu schaffen. Trotz enormer Fortschritte in den letzten 20 Jahren ist die *Gender-Kluft* nach wie vor sehr groß. Die Wahrscheinlichkeit, dass Mädchen nie einen Fuß in ein Klassenzimmer setzen, ist immer noch größer als bei Jungen. Dabei geht es häufig um basal klingende Rahmenbedingungen wie geschlechtsspezifische Toiletten oder den Anteil weiblicher Lehrkräfte in Grund- und weiterführenden Schulen. In Subsahara-Afrika würden nach Angaben des Unesco Institute of Statistics neun Millionen Mädchen im Alter von etwa sechs bis 11 Jahren überhaupt nicht zur Schule gehen. Dies steht sechs Millionen Jungen gegenüber. Die weibliche Benachteiligung beginnt schon früh: 23 % der Mädchen besuchen die Grundschule nicht, gegenüber 19 % der Jungen. Im Jugendalter liegt die Ausschlussquote bei Mädchen bei 36 % gegenüber 32 % bei Jungen. Neben den Geschlechterdisparitäten sind gemäß SDGs weitere *Facetten der Ungleichheit* zu beachten. Doch bis heute ist die Datenlage für viele der am stärksten marginalisierten Gruppen (Menschen mit Behinderungen, indigene Völker sowie Heranwachsende in prekären Situationen wie z. B. durch Konflikte Vertriebene, Kindersoldaten oder Nomaden) eher dürftig. Zugleich bleibt Gleichberechtigung durch und innerhalb von Bildung ein herausragendes Ziel, dem durch Grundbildung im beschriebenen Sinne begegnet werden kann. Die *Bildungsqualität* hängt stark von ausreichend vorhandenen und nutzbaren Materialien sowie denjenigen ab, die ein Bildungsangebot machen. Hier geht es um Lehrende als auch andere Facilitator als Lernbegleitende. Diese müssten in ausreichender Zahl vorhanden sein, um ein akzeptables Verhältnis von Lehrenden und Lernenden zu realisieren. Sie müssten aus- und weitergebildet sowie bezahlt werden. Subsahara-Afrika ist aktuell jene Region mit dem größten Lehrendenmangel.

Diese für die verschiedenen Aspekte beschriebene Situation hat sich mit den zunehmenden Weltkrisen ab 2020 verschärft. In Folge der *Covid-19-Pandemie* waren von März 2020 bis Ok-

tober 2021 weltweit Schulen an 28 % der Tage vollständig und an 26 % teilweise geschlossen. Nach Unicef-Angaben waren mehr als 616 Mio. Kinder und Jugendliche weltweit von vollständigen oder teilweisen Schulschließungen betroffen (www.unicef.org). Neben den Lernunterbrechungen ist es vor allem die Herausforderung, überhaupt an Distanzunterricht teilnehmen zu können. Denn von den weltweit lernenden Heranwachsenden hatte nur jeder Dritte und in den ärmsten Ländern nur jeder sechste Zugang zum Internet (DUK 2022, 25f.). Die Pandemie stellte Lehrkräfte und Facilitator vor massive Herausforderungen und hat umfassende Konsequenzen für alle (Grund-)Bildungsrelevanten Bereiche in lebenslanger Perspektive. Dazu gehören auch eine zurückgehende Bildungsfinanzierung oder verlangsamte Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Global Citizenship Education (ebd., 27f.).

5 Zukunftsfähige Grundbildung

Spätestens seit den 1970er Jahren nehmen warnende Stimmen zu, die auf die Begrenzungen der im globalen Norden als selbstverständlich angesehenen *Zivilisation* hinweisen, deren Überleben auf Kosten des anderen Teiles des Planeten im globalen Süden durchgesetzt worden ist (Dixon-Declève et al. 2022). Wenn die Weltgemeinschaft den Planeten Erde vor dem Kollaps bewahren will, braucht es umfassende Anstrengungen in allen gesellschaftlichen Bereichen und massive Aktivitäten von jenen, die jahrelang über ihre weltgemeinschaftlichen Verhältnisse gelebt haben. *Fünf Kehrtwenden* scheinen grundlegend zu sein: „1. Beendigung der Armut; 2. Beseitigung der eklatanten Ungleichheit; Ermächtigung (Empowerment) der Frauen; Aufbau eines für Menschen und Ökosysteme gesunden Nahrungsmittelsystems; Übergang zum Einsatz sauberer Energie“ (ebd., 15). Um diese Kehrtwenden anzugehen, braucht es klare Bekenntnisse zu zukunftsfähiger (Grund-)Bildung, die eine nachhaltige Umsetzung anbahnen kann und sich auf zwei Kernpunkte eines zukunftsfähigen Bildungsverständnisses konzentrieren müsste: „Kritisches Denken und komplexes Systemdenken“ (ebd., S 135). Konzeptionell geht es um Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen oder Global Citizenship Education für alle im Sinne des SDG 4.7 (Lang-Wojtasik 2022).

In diesem Zusammenhang müsste eine frühzeitige und umfassende kritikfähige Beschäftigung mit den Unterschieden von *Fakten und Fiktion*, die Unterscheidungsfähigkeit zwischen *Information und Desinformation* sowie eine Suche nach Denkformen mit *radikalen Perspektivenwechseln* gefördert werden. Wenn es zutreffend ist, dass indigene Völker seit Generationen in überlebensfähigen und nachhaltig angelegten Systemen überleben und ihr grundlegendes Wissen vor allem narrativ weitergeben, könnte hier jenes Wissen verborgen sein, dass Menschen in nicht-nachhaltigen Kontexten in die Lage versetzt, neue Perspektiven der Transformation zu entwickeln (Dixon-Declève et al. 2022, 136). Wenn dabei ein dekolonialisierter Blick auf Augenhöhe grundlegend ist, könnte ein zentraler Aspekt von Partnerschaftlichkeit im Sinne der SDGs realisiert werden, der mit Grundbildung seinen Ausgangspunkt nimmt.

Allerdings kann nachhaltige Entwicklung nur funktionieren, wenn *Transformation durch (Grund-)Bildung* vorangebracht wird, die für alle zugänglich und lebenslang bedeutsam ist. Diese muss sich davon verabschieden, nur Symptombekämpfung zu betreiben. Das Vorhandensein von Schulen, kompetenten Lehrkräften, funktionierenden Toiletten, Lehr-Lern-Materialien usw. müsste im 21. Jahrhundert eigentlich selbstverständlich sein. Dies gilt besonders dann, wenn die Geschlechtergerechtigkeit als Ausgangspunkt nachhaltiger Entwicklung gefördert werden soll. Es ist eigentlich nichts Neues und doch lohnt es sich, immer wieder darauf hinzuweisen: Grundlegende „Bildung reduziert die Kinder- und Müttersterblichkeit und hilft, Kinderehen zu vermeiden“ (Dixon-Declève et al. 2022, 134). Zudem werden durch einen Schulbesuch umfassendere Zukunftschancen für Mädchen und Frauen geschaffen und kann ein

umfassendes gesellschaftliches Wissen für die Gestaltung einer menschenwürdigeren Zukunft geschaffen werden. Damit steigen auch die Beschäftigungsoptionen und mittelfristig das Nationaleinkommen (ebd.). Es wird möglich, den Stellenwert grundlegender Bildung über Generationen festzuschreiben.

Grundbildung in diesem Sinne müsste sich konsequenterweise darum bemühen, den *Zugang* von Kindern zu vorbereitender Bildung im frühkindlich-elementaren Bereich, Grundbildung im Grundschulalter sowie nachholende Grundbildungsangebote ab dem Sekundar- bis hin zum Erwachsenenbereich zu stärken, die eine Perspektive lebenslangen Lernens selbstverständlich ebnen. Sodann müssten existierende Bildungsangebote auf ihre *Zukunftsfähigkeit* im beschriebenen Sinne geprüft und gegebenenfalls nachjustiert werden.

In den erwähnten jährlich erscheinenden Education For All Monitoring Reports wird die Fülle an Möglichkeiten grundlegender Bildungsangebote mit vielfältigen *Best Practice* Beispielen illustriert (<https://www.unesco.org/gem-report/en>). Hier wird deutlich, wie der Zugang zu (Grund-)Bildungsangeboten in der Spannung formaler, non-formaler und informeller Bezüge adressat:innenorientiert und partizipativ gestaltet werden kann, um das Ziel 4.7 der SDGs umzusetzen. Wenn Kritikfähigkeit und komplexes Systemdenken gefördert werden sollen, ist Grundbildung der Ausgangspunkt, um eine zukunftsfähige Weltgemeinschaft mit zu gestalten. Es geht um eine Erarbeitung von Strategien des Lernens für den Umgang mit den Herausforderungen einer sich immer stärker ausdifferenzierenden Informationsgesellschaft.

Gemäß UNESCO-Berichten und -Statistiken haben einige Länder des *globalen Südens* in den letzten 30 Jahren umfassende Fortschritte im (Grund-)Bildungsbereich vorzuweisen. Zugleich stehen auch Bildungssysteme im *globalen Norden* unter massivem Finanzierungsdruck oder sind mit einer steigenden Zahl von Abgänger:innen ohne Schulabschluss und Schulabbrecher:innen konfrontiert. Die Bildungsmisere in Ländern wie Deutschland wird an einer hohen Zahl von gering Literalisierten (funktionale Analphabet:innen) und Risikoschüler:innen deutlich. Damit lässt sich fragen, was und wie das Land der Dichter und Denker stärker im Bereich der Grundbildung von Erfahrungen der Weltgemeinschaft insbesondere aus dem globalen Süden lernen kann. Auch notwendige Nachqualifizierungen werden insbesondere im Bereich digitaler Grundbildung mehr als deutlich. Hier braucht es massive Anstrengungen, um den antizipierten gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden zu können. Dies beginnt mit basalem Kompetenzerwerb, durch den eine Beschäftigung mit komplexeren Zusammenhängen erhofft wird (Koppel & Schieferecker 2019).

Die multiplen Krisen der Gegenwart (aktuell v. a.: Covid, Klimanotstand und Kriege) brauchen ein Gegenprogramm des anders Möglichen. Narrative der Hoffnung sind Grundlage jeder Pädagogik, die mit Grundbildung ihren Ausgangspunkt nimmt, um im Lokalen einen Ausgangspunkt planetarer Veränderung zu begreifen. Letztlich sind es altbekannte Fragen zum Zweck und der Rolle von Bildung, die spätestens seit den Überlegungen Gandhis zur Basic Education in lebenslanger Perspektive bedeutsam sind und die auf die Notwendigkeit globaler sozialer Gerechtigkeit durch und für Bildung hinweisen (Bourn 2021, 73)

Literatur

- Adick, C. (2021). Bildung für alle/Grundbildung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.). Handlexikon Globales Lernen. 3. Aufl., Münster u. a., 26-30. ■ Bloem, S. (2016). Die PISA-Strategie der OECD. Zur Bildungspolitik eines globalen Akteurs. Weinheim u. a. ■ BMZ (2022). Allgemeine Grundbildung. Grundlegende Fähigkeiten für den Alltag und die Arbeitswelt aufbauen. <https://www.bmz.de/de/themen/allgemeine-grundbildung> (Abruf am 12.12.2022). ■ Bourn, D. (2021). Pedagogy of hope: global learning and the future of education. *International Journal of Development Education and Global Learning* 13(2), 65-78. ■ Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2002). Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt a. M. ■ Datta, A., Lang-Wojtasik,

G. & Lange, S. (2015). Education For All – bleibende Vision als Auftrag zum Handeln! Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 38(2), 4-9. ■ Delors, J. (Hrsg.) (1996). Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First century. Paris. ■ Dixon-Declève, S., Gaffney, O., Ghosh, J., Randers, J., Rockström, J. & Stoknes, P.E. (2022). Earth for All. Ein Survival Guide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach ‚Die Grenzen des Wachstums‘. München. ■ DUK – Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2022). Nichtstaatliche Akteure in der Bildung: Wer hat die Wahl? Wer verliert? Weltbildungsbericht 2021/22 – Kurzfassung. Bonn. https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/UNESCO_Weltbildungsbericht_2021-2022_screen100.pdf (Abruf am 19.1.2024). ■ Hinzen, H. & Müller, J. (Hrsg.) (2001). Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo. Bonn. ■ Humboldt, W. von (1809/2010). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In W. von Humboldt. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (Band IV). Darmstadt. ■ Klafki, W. (1985/1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u.a. ■ Klemm, U. (2022). Globales Lernen über die Lebensspanne. Von der Elementarbildung bis zur nachberuflichen Bildungsarbeit. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.). Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch. Münster u.a., 257-271. ■ Koppel, I. & Schieferdecker, R. (2019). Alphabetisierung als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe und Transformation? Systematische Betrachtungen zum Schriftspracherwerb. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.). Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen, 161-175. ■ Lang-Wojtasik, G. (2002). Gandhis Nai Talim im Kontext von Education for all. In A. Datta & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.). Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt a.M., 185-200. ■ Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2022). Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch. Münster u.a. ■ Müller, J. (1981). Grundbildung in der Dritten Welt. In D. Goldschmidt (unter Mitwirkung von H. Melber) (Hrsg.). Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung (ZfPäd, Beiheft 16). Weinheim u.a., 169-185. ■ Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.). Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, 12-27. ■ UN (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York, 25.9.2015, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (Abruf am 11.5.2022). ■ UNESCO (1990). World declaration on Education For All and Framework For Action to meet basic learning needs. Jomtien.

5 Grundschule – rechtlich

Hans-Peter Füssel und Roman Lehner

1 Verfassungsrechtliche Grundlagen

„Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.“

Mit der Klausel der „für alle gemeinsamen Grundschule“ (Art. 146 Abs.1) schaffte die Weimarer Reichsverfassung (WRV) im Jahre 1919 eine verfassungsrechtliche Grundlage für die unterste Stufe des allgemeinbildenden Schulwesens in Deutschland. Die Regelung zielte auf zumindest für die Anfangsjahre des (verpflichtenden, siehe Art. 145 WRV) Schulbesuches auf die Schaffung der einen Schule für alle, unabhängig von Konfessionen und sozialer Herkunft. Diese Tradition wirkt unter der Geltung des Grundgesetzes fort, auch wenn der Schulartikel (Art. 7 GG) im Gegensatz zur WRV keine ausdrückliche Erwähnung der Grundschule enthält. Das Bundesverfassungsgericht hat allerdings die „traditionell bestehende und von einem allgemeinen Konsens getragene ‚für alle gemeinsame Grundschule‘“ (vgl. Art. 146 Abs. 1 WRV) von mindestens 4 Jahren“ zum Kernbestand der im Rahmen von „Schulaufsicht“ zulässigen