

Tenorth, Heinz-Elmar

## Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 4, S. 541-554



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 4, S. 541-554 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69123 - DOI: 10.25656/01:6912

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69123>

<https://doi.org/10.25656/01:6912>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 4 – Juli/August 2000

## *Essay*

- 507 HELMUT PEUKERT  
Reflexionen über die Zukunft von Bildung

*Thema: Grundschulpädagogik als universitäre Disziplin zwischen Reformambition und Wissenschaftsanspruch*

- 525 MARGARETE GÖTZ  
Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und  
-didaktik
- 541 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung
- 555 RENATE VALTIN  
Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin
- 571 EDITH GLUMPLER  
Interkulturell-vergleichende Grundschulforschung

## *Weiterer Beitrag*

- 585 PETER LUDWIG  
Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen  
erzieherischen Handelns

## *Diskussion*

- 601 CHRISTINE SCHAEFERS/SASCHA KOCH  
Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension

## Besprechungen

625 DORIS KNAB

*Sibylle Beetz*: Hoffnungsträger „Autonome Schule“.

Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen

*Harm Paschen/Lothar Wigger* (Hrsg.): Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente

*Harald Gampe*: Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schule. Untersuchungen zur pädagogischen und rechtlichen Schulratsfunktion

*Michael Schratz*: Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenerklärung und Funktionsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens

*Heike Ackermann/Jochen Wissinger* (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität

631 ANDREAS HELMKE

*Projektgruppe Belastung*: Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs

634 DIETRICH BENNER

*Witlof Vollstädt/Klaus-Jürgen Tillmann/Udo Rauin/Katrin Höhmann/Andrea Tebrügge* (Hrsg.): Lehrpläne im Schulalltag.

Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I

637 GABRIELE FAUST-SIEHL

*Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission

*Frank-Olaf Radtke* (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissenschaftsbasis pädagogischer Professionalität

*Sigrid Blömeke* (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele

*Hans-Dieter Rinkens/Gerhard Tulodziecki/Sigrid Blömeke* (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung. Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ

*Dieter Höltershinken* (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung

## Dokumentation

645 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 507 HELMUT PEUKERT  
Reflections on the Future of Education

### *Topic: The Pedagogics of Primary Education at University Level between Reform Ambitions and Scientific Claims*

- 525 MARGARETE GÖTZ  
Development and Status of the Discipline of Primary Education and its Didactics at University Level
- 541 HEINZ-ELMAR TENORTH  
The History of the Primary School As Reflected In Its Historiography
- 555 RENATE VALTIN  
The Pedagogics of Primary Education as Empirical Research
- 571 EDITH GLUMPLER  
Comparative Intercultural Research on Primary Education

### *Further Contributions*

- 585 PETER LUDWIG  
Influence As Indispensable Concept of All Pedagogical Action

### *Discussion*

- 601 CHRISTINE SCHAEFERS/SASCHA KOCH  
Recent Publications On Teacher Research – A Comprehensive Review
- 625 BOOK REVIEWS
- 645 NEW BOOKS

# Zeitschrift für Pädagogik

## Beltz Verlag, Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-/6342761/63). Redaktionsassistent: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 69494 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007380, Telefax: 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/703-227, Telefax: 06201/703-221, E-Mail: aboservice@beltz.de. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel.: 061/2729470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044–3247

# Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung

## *Zusammenfassung*

Der Beitrag behandelt die Historiographie der Grundschule, zeigt – und problematisiert – die Standardlesart dieser Geschichte, in der die Grundschule vor allem als Schule im 20. Jahrhundert, im Kontext staatlicher Bildungspolitik und reformpädagogischer Programme sowie als unstrittige Aufgabe der gemeinsamen Beschulung aller Kinder interpretiert wird. Sensibel für die Ansprüche, die sich mit der Identität der Grundschulpädagogik verbinden, ist diese Standardgeschichte nicht nur relativ blind gegenüber dem bildungspolitischen Kontext und den eigenen Schwächen der Grundschule wie der Grundschulpädagogik, sondern auch historiographisch nicht alternativenlos.

## *1. Thema, These und Fragestellung*

Das Thema dieser Abhandlung ist nicht primär die Grundschule, sondern ihre Historiographie im Kontext der Grundschulpädagogik, und dann die Frage, in welcher Weise diese Disziplin die Geschichtlichkeit ihres eigenen Themas und ihrer eigenen Arbeit thematisiert, also sich selbst im historischen Prozeß beobachtet. Die zentrale These heißt, daß man an der Grundschull historiographie exemplarisch sieht, wie sich eine Disziplin und ihr Thema im Modus der historischen Selbstbeobachtung zur Einheit fügen. Die historische Rekonstruktion der Grundschule stiftet die Identität der Grundschulpädagogik, oder besser und präziser: Die Standardgeschichte ist nicht nur eine Geschichte der Grundschule, sondern eine grundschulpädagogische Geschichte, ja vielleicht selbst Grundschulpädagogik, also eine pädagogische Geschichte,<sup>1</sup> mit allen Vorzügen, die solchen Geschichten zukommen, aber auch mit allen Problemen, die sie einem außenstehenden Beobachter nach der intensiveren Lektüre vor allem historiographisch bereitet.

Die folgende Abhandlung wird zuerst diese Standardgeschichte darstellen und ihre historiographische Leistung sowie ihre pädagogische Funktion analysieren. Indem diese Geschichte erzählt wird, soll sie zugleich in zwei Richtungen problematisiert werden: Historisch und parallel zum Prozeß der Schulentwicklung in Deutschland wird sie einerseits mit anderen historiographischen,

1 Das scheint ein Merkmal aller Historiographie der Pädagogik zu sein, daß sie zwischen handlungspraktischer Orientierung und der Distanz der Forschung entsteht, vgl. G. BÖHME/H.-E. TENORTH (1990). Die Beiträge von P. GONON und J. OELKERS in den Neuen Pestalozzi-Blättern (1997) sowie, analog erneuert, die Abhandlungen im Themenschwerpunkt „Historiographie der Pädagogik“ der Zeitschrift für Pädagogik (H. 4/1999) reduzieren freilich die pädagogische Historiographie auf diese pragmatische Dimension, ohne den Neueinsatz der historischen Bildungsforschung in ihren Daten oder Thesen auch nur ansatzweise aufzunehmen.

andererseits mit anderen pädagogischen Lesarten, d. h. meist: ausgeschlossenen pädagogischen Lesarten, konfrontiert werden. Abschließend wird die Frage aufgeworfen, wie man mit dieser Vielfalt von Geschichten der Grundschule umgehen kann, ob auch anderer Geschichten, nur in Ansätzen geschriebene Geschichten, nicht nur historiographisch legitim, sondern auch pädagogisch möglich und orientierend sind, obwohl sie heute die Pädagogik der Grundschule eher irritieren, weil sie eine andere Pädagogik provozieren würden.

## 2. Die Standardgeschichte der Grundschule in Deutschland – Muster der Erzählung

Die Standardgeschichte der Grundschule ist einfach und klar, und es ist eine Geschichte mit einem gegen alle Widerstände glücklichen Anfang und einem trotz aller Hindernisse insgesamt erfolgreichen Verlauf. Die Standardlesart der Entwicklung der Grundschule bietet aber nicht nur, nach ihrem Ergebnis, eine Erfolgsgeschichte, sondern auch eine erstaunliche Kontinuität der Erzählmuster; denn sie ist von Anfang an und bis heute sowohl angefüllt mit Schilderungen blühender Schulen und gelungener pädagogischer, didaktischer und methodischer Erfindungen als auch voll von wiederkehrenden, aber seltsam gleichförmigen Feinden und kontroversen Themen. Die Geschichte ist insgesamt von einer Sequenzierung bestimmt, die nach der grundlegenden Zäsur – nach 1918 – zwar leichte Rückschläge in der zweiten Phase, schon ab 1926, kennt, aber dann primär – nach erneut harten Kämpfen – den weiterem Ausbau nach 1945 und, nach einem Zwischenspiel der theoretischen Kontroversen sowie der forcierten Reform und Modernisierung nach der Mitte der 1960er Jahre, in der Folgezeit von neuer Blüte trotz der Mißgunst alter Feinde charakterisiert war – und das ist selbstverständlich schon die Gegenwart, die damit thematisch wird.

Der *Ursprung der Grundschule*, um ihn mit dieser Standardgeschichte zu datieren, liegt kurz nach 1918, die entscheidende Zäsur, der Startpunkt, wird immer auf den 28. April 1920 datiert, als das Reichsgrundschulgesetz erlassen wurde<sup>2</sup> und die erste Blüte dieser Schule liegt in der Weimarer Republik. Die Grundschule ist in dieser Standardgeschichte einerseits das legitime und zugleich – mit der komplementären Erfindung der pädagogischen Akademien – das nahezu einzige mit Stolz vorzuzeigende pädagogische Kind der jungen deutschen Demokratie; andererseits ist sie das Produkt der reformpädagogischen Innovation. „Schule der Demokratie“ und „Schule des Kindes“, das sind die beiden Referenzen, Politik und Pädagogik die Geburtshelfer und Wegleiter.<sup>3</sup>

- 2 Bei A. WENZEL (1970) beendet deshalb auch der Gesetzestext von 1920 den Block der Texte, die den „Kampf um die für alle Kinder gemeinsame Schule“ dokumentieren – und dieser Kampf setzt, bei WENZEL, erst in den Schriften von J. TEWS (1896) ein. Dann folgt der Abschnitt für die Weimarer Republik und nach 1945 (also ohne den NS) und die aktuelle Diskussion.
- 3 J. RIEGE (1995) ist insofern die exemplarische Verkörperung der Standardgeschichte, ohne jede Selbstkritik gegenüber den Prämissen, aber immanent durchaus interessant.

In den Worten von „Religion in Geschichte und Gegenwart“, dem Standardlexikon der evangelischen Kirche der Weimarer Republik, liest sich das Ergebnis so: „Die G.[rundschule] ist diejenige Stätte in unserem deutschen durch Art. 146 der Reichsverfassung im Prinzip begründeten Einheitsschulwesen ..., der *alle* Kinder des deutschen Volkes die Hälfte der für die Volksschulbildung überhaupt vorgesehenen Zeit angehören müssen. Sie hat nicht bloß in die altgeheiligten und lebensnotwendigen Elementarfächer einzuführen, sondern sie soll die Einwurzelung des Kindes in seine geistige Heimat, d.h. das vollpersönliche Menschentum und die Kultur des deutschen Volkstums anbahnen.“<sup>4</sup> Die Grundschule ist in dieser Aufgabendefinition also nicht einfach die neue Fassung der Elementarschule des 18. und vor allem des 19. Jahrhunderts und damit die Schule der politisch-gesellschaftlichen „Lebensnot“, sondern stellt ein Bildungsprogramm eigener Art dar, zwar national definiert, aber von der Persönlichkeit des Kindes aus gedacht, die paradoxe Einheit von Individualisierung und Nationbildung also, und so sieht sie auch die Standardgeschichte, selbst bei externen Beobachtern und bis hin zu H. BECKER.<sup>5</sup>

Ende der zwanziger Jahre und bei RGG kann man aber nicht nur diese Aufgabenbeschreibung finden, sondern auch schon die Analyse der ersten Realisierungsversuche und eine frühe Diskussion über die didaktisch zentralen Themen – vom Gesamtunterricht bis zu den pädagogischen Prinzipien der Orientierung am Kinde („durch welche unorganische Bildung wie Verfrühung und Ueberfütterung verhütet wird“ – 1516), der „Selbsttätigkeit“, des „Arbeitsunterrichts“, des ungefächerten Anfangs-Unterrichts, der Heimatkunde (1517). Das Lexikon-Wissen der 1920er Jahre präsentiert zugleich auch schon alle Kontroversen, die im Umfeld der Gründung der Grundschule entstanden waren und uns bis zum Ende des 20. Jahrhunderts beschäftigen werden: die Frage der Dauer der Grundschule und der Schulzeit bis zum Abitur, den Umgang mit den Privatschulen, die Auseinandersetzung über das Elternrecht und damit zugleich auch immer die Konfessionsfrage, die Probleme von Differenzierung und Begabung, Förderung und Auslese.

4 EBERHARD (Schulrat in Hohen-Neuendorf) s.v.: Grundschule. RGG, 2. Aufl. (1927–1932), 2. Bd. Sp. 1514–1518, zit. S. 1514. Der Autor versieht diese Zuschreibung übrigens schon hier mit einem Hinweis auf die nicht eingelösten Forderungen des Deutschen Lehrervereins auf eine sechsjährige Dauer (1514), auch mit dem zutreffenden Hinweis auf das Grundschulgesetz, daß die G. „keine selbständige Schulart“ darstellt (1514), sowie mit einem Bericht über die Polemik bürgerlicher Eltern gegen das „Zwangsjahrviert“ (Sp. 1515), das die G. „für begabte und reife Kinder“ darstelle und das sie mit der Forderung auf eine Verkürzung auf drei Jahre verbinden, „um der Gefahr der Verkümmern geistigen Wachstums durch zu langes Festhalten in der G. und einer wirtschaftlich schwer tragbaren Verlängerung der gesamten Ausbildungszeit von 12 auf 13 Jahren vorzubeugen, aber auch den unverkürzten neunjährigen Bildungsgang der höheren Schule zu sichern“ (1515).

5 H. BECKER/G. KLUCHERT (1993) behandeln die Grundschule im Kapitel „Die soziale Einheitschule. Um eine gerechtere Verteilung der Bildungschancen“ (S. 183 ff., für die Grundschule S. 191 ff.) und konzentrieren sich auf die Verfassungsberatungen und die Grundschulgesetzgebung der Folgezeit, die ja dann allein das Thema der Reichsgesetzgebung ausmachen (für diesen Kontext immer noch grundlegend FÜHR [1972], zum Grundschulgesetz bes. S. 89 ff., schon hier mit dem deutlichen Verweis auf die Finanzierungsfragen als der zentralen Problematik). CH. FÜHR (1995, S. 4 f.) bestätigt ansonsten aber die Standardlesart, wenn er das Jubiläum der 75jährigen Geschichte von der Verfassung aus und nach dem Gesetz datiert, nicht von der Realität (vgl. auch SCHWEITZER 1995, S. 36–37).

Die Grundschule, das zeigen diese Kontroversen, war zwar das Lieblingskind der Demokratie und ihrer Pädagogen, aber in ihrem Ursprung war sie keineswegs das Lieblingskind des bürgerlichen Publikums; denn das wollte soviel Einheit und Gemeinsamkeit durchaus nicht. Selbst ein sympathischer Beobachter wie der Schulrat EBERHARD weist schon im Blick auf die Aufhebung der Vorschulen sanft daraufhin, daß „die Aussöhnung der Schichten noch von ganz anderen und tieferen Bedingungen der Volkskultur abhängen dürfte“ (1516/1517). Faszinierend ist, wie hier – und dann in voller Übereinstimmung mit der Standardlesart seither – systematisch und mehrfach der *Lehrer* zur Adresse wird, die manifesten Probleme der Grundschule zu bearbeiten und dabei zu entschärfen, nicht nur politisch, sondern auch im didaktischen Grundkonzept: „Sie [die Grundschule] kennt die Gefahrenpunkte des sogenannten Gesamtunterrichts und sucht ihnen durch das Kulturbewußtsein, das Berufsethos und die methodische Bildung des G.lehrers zu begegnen“ (1517).

Für die Standardgeschichte, nicht unbedingt für alle professionellen Akteure (davon wird noch zu sprechen sein), setzt die richtige Unordnung und das wirklich frühe Leid freilich erst nach 1933 ein: Statt der Grundschule haben wir jetzt die „Volksschulunterstufe“, statt der Demokratie die Diktatur, statt dem Primat von Kind und Nation den Staat, die Rasse und die Volksgemeinschaft als Leitbegriffe. Neue Kämpfe und neue Blüte folgen nach 1945, freilich in den alten Bahnen der Kontroversen: Dauer der Grundschule, Konfessionalitätsproblem, Elternrecht; schließlich Modernisierung und Reform seit 1969, dem Ende der sechziger Jahre, als von Frankfurt aus und durch E. SCHWARTZ inspiriert die neue Grundschule erfunden wird, deren Pflege sich seither der „Arbeitskreis Grundschule“ angeeignet läßt – das ist die Gegenwart. Die Geschichte mündet in die Legitimation und Konstruktion zukünftiger Aufgaben (vgl. FAUST-SIEHL 1996).

### 3. *Historiographie der Historiographie – Zur Kritik der Standardlesart*

Was sagt die Historiographie, wie spiegelt sie diese Geschichte, was sagt sie kommentierend, ergänzend, kritisch zu dieser Standardlesart? Die Historiographie ist zwar nicht reichhaltig, sondern wird als eher randständig beurteilt,<sup>6</sup> aber sie ist doch existent, nicht erst mit der Gründung eines historischen Ar-

6 vgl. E. NEUHAUS-SIEMON (1979), S. 164–170, dort aber auch für die Weimar-Zäsur: „Damit beginnt die eigentliche Geschichte der Grundschule“ – als „für alle Kinder verbindliche Schule“ (S. 164); E. NEUHAUS-SIEMON/M. GÖTZ (1998) geben einen hilfreichen Überblick und eine systematische Ordnung der einschlägigen Historiographie, aber auch eine Bestätigung der Standardgeschichte; die Anmerkungen zur Historiographie im Literaturbericht bei M. VON SALDERN (1998), bes. S. 909f. bleiben blaß. In einer Bibliographie – aus dem Arbeitskreis Grundschule hervorgegangen (vgl. Bibliographie Grundschule. Bd. 1, 1975) – finden sich neben der allgemeinen Forschung zur Schule und Volksschule auch Hinweise auf die vergleichende Forschung und die Schulverhältnisse der Primarbildung vor allem in westeuropäischen Ländern und den USA. Die „Bibliographie Bildungsgeschichte“ kennt – 1995/96, im zuletzt erschienenen Band – u. a. die Stichworte „Grundschule, Grundschulpädagogik, Grundschulkind (!)“, aber nur vergleichsweise wenige Einträge: 21, 3, 4 – in der genannten Reihenfolge, einschließlich von Verweisen auf außerdeutsche Entwicklungen (bei Mehrfachnennungen und Überschneidungen zwischen den Begriffen).

beitskreises<sup>7</sup> innerhalb der Grundschulpädagogik. Die Historiographie ist auch nicht allein im Bereich der Grundschule als Wissenschaft anzutreffen, sondern im weiteren Umfeld zu suchen. Der Arbeitskreis Grundschule z.B. unterscheidet seine Publikationen nach unterschiedlichen Kategorien – „Mitgliederbände“, „Sonderbände“, „Forschungsbände“, „Märchenspiele“ – und sucht man nur bei den „Forschungsbänden“ (Grundschulpädagogik als Wissenschaft ist ja die Frage), dann scheint mir nur ein Band in diesen Reihen historiographisch einschlägig; „Die allgemeine deutsche Grundschule“, also der Nachdruck der Studie von K.-H. NAVE aus dem Anfang der 1960er Jahre.<sup>8</sup> Auch deshalb kann die Historiographie offenbar primär dadurch charakterisiert werden, daß sie als defizitär beurteilt werden muß.

F. RODEHÜSER, der sich in jüngerer Zeit als einer der wenigen Autoren dem Thema gewidmet hat (bevor 1995 die Studie von RIEGE erschien) und sich in einem voluminösen opus an den „Epochen der Grundschulgeschichte“ eher abmüht als sie systematisch zu bearbeiten, spricht in seinem Forschungsüberblick deshalb mit vollem Recht auch noch für die heutige Situation primär vom „Mangel“ an einer „umfassenden, systematischen Analyse der historischen Entwicklung der allgemeinen deutschen Grundschule seit ihrer Einrichtung, verfassungsmäßigen Verankerung und gesetzlichen Regelung zu Beginn der Weimarer Republik“ (RODEHÜSER 1987, S. 3). RODEHÜSER bestätigt in seiner eigenen Darstellung aber nicht nur aufs schönste die Eckdaten der Standardgeschichte, auch in der „Zielbestimmung“ seiner „Studie“ verspricht er nicht nur „einen kontinuierlichen Überblick“ (ebd.), sondern sogar den Nutzen für die Gegenwart. Damit rekapituliert er in seiner ambitiösen Untersuchung im Grunde eher die Standardgeschichte, die auch das pädagogische Milieu tradiert, von der Gründung über die Realisierung zu den weiteren Reformen, als daß er sie erneuert oder gar problematisiert.

Aber nicht nur hier, in den Präferenzen der eigenen historischen Arbeit, liegen die *Defizite*. Innerhalb der historischen Grundschulforschung wie in der Historiographie der Schule oder des deutschen Bildungswesens wird man das bis heute ohne Bedenken sagen dürfen; denn die sonstige bildungshistorische Forschung, wie schlecht sie immer ist, reicht immerhin aus, die Leerstellen, Blindstellen und ignorierten Randzonen der Standardgeschichte zu zeigen:

- Dann sehe ich ein erstes Defizit darin, daß die Standardlesart der Grundschulhistorie dazu neigt, die *Vorgeschichte* des eigenen Programms zu ignorieren oder auf die Einheitsschultradition zu reduzieren, und zwar gleicher-

7 Vgl. im Jahrbuch Grundschulforschung 1 (1997) die Beiträge von M. GÖTZ, M. LAUDENBACH und I.K. SCHNEIDER (mit dem aus dem Rahmen fallenden Thema: „Kinder erleben ihre Einschulung. Eine biographietheoretische Studie“ – die als Methodik auch bei NEUHAUS-SIEMON/GÖTZ [1998] genannt wird). Bereits im 2. Jahrbuch, 1999, fehlen aber historische Arbeiten wieder vollständig.

8 K.-H. NAVE: Die allgemeine deutsche Grundschule. [Diverse Untertitel: Ihre Entstehung aus der Novemberrevolution von 1918. So: Weinheim 1961; Aber auch: Ideengeschichtliche Grundlegung und Verwirklichung in der Weimarer Republik. [1980] Frankfurt a.M. 1980 (Reprint von NAVE 1961, Weinheim, Beltz), vgl. den Kommentar bei F. RODEHÜSER (1987), S. 14f., der zu Recht die Erfindung der Standardlesart als Kern der Arbeit von NAVE sieht.

maßen pädagogisch wie politisch.<sup>9</sup> Es ist vor allem die in den Hintergrund gedrängte Geschichte der Elementarerziehung, die ich hier im Auge habe. Sie wird zu Unrecht verdrängt, obwohl wesentliche pädagogische Ideen und Prinzipien – etwa der Grundbildung, der Anschauung, der Entwicklungsgemäßheit, der prozeß- bzw. schulinternen Sequenzierung von Lernprozessen (etc.) – aus dieser Vorgeschichte (von W. v. HUMBOLDT bis F.A.W. DIESTERWEG oder den Herbartianern) stammen. Aber diese Geschichte ist anscheinend problematisch, weil sie gleichzeitig politisch unerwünscht ist, zwar Einheit als pädagogisches, aber nicht gleichzeitig als politisches Programm überliefert. Deshalb kann man zwar an J.A. COMENIUS erinnern, aber mit dem 19. Jahrhundert und den Herbartianern doch nur schwer umgehen; obwohl wir heute wissen, daß ohne diese Tradition die Reformpädagogen ziemlich ratlos in ihrer Erneuerung gewesen wären.

- Für die *Gründungsphase* hat der Blick auf die Kontroversen über die Aufhebung der Vorschulen oder den Springer-Erlaß daran (informativ aber VORSMANN 1995) gehindert, die fortdauernde Geschichte der Privatschulen in der Weimarer Republik angemessen zu erforschen und selbst noch als pädagogisches Experiment zu prüfen. Vielleicht wollte man sich ja auch vor dem Eingeständnis bewahren, daß die vermeintlich erste Blütezeit im Grunde nicht nur sehr kurz, sondern auch nicht sehr erfolgreich war, und auch vor der Tatsache daran, daß die meisten Erfindungen der Grundschule sich der Arbeit guter Privatschulen vor 1918 verdankten. Die eigene Leistung wäre so minimiert worden.
- Einen Erfolg der eigenen Tradition hat man dagegen lange Zeit sehr schamhaft verschwiegen, die *Karriere* leitender Begriffe der Pädagogik der Grundschule *innerhalb des Nationalsozialismus*. Es wirkte deshalb auch fast wie ein Sakrileg, als J. BECK 1970 an E. SPRANGERS Heimatsemantik die Nähe von pädagogischer Tradition und NS-Erziehung zeigte (vgl. BECK 1970), und für „Ganzheit“, „Gesamtunterricht“ oder „Lebensnähe“ kann man vergleichbare und vergleichbare fatale Affinitäten zeigen (und mußte beginnen, die Grundschule im Nationalsozialismus ernsthaft zu erforschen, um die Differenz bewußt zu erkennen – aber das ist in der Zwischenzeit ja geschehen, z.B. bei PINE 1995; STEINHAUS 1995; GÖTZ 1997).
- Auch die *Wissenschaftsgeschichte* der Grundschule und des Grundschulkindees muß mit ihren eigenen Belastungen leben. O. KROH macht nach 1933 aus der „Psychologie des Grundschulkindees“ die „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindees als Grundlage völkischer Jugenderziehung“ (STORM 1998, S. 106ff.); vergleichbar problematisch dürfte sein, daß die Grundschulpädagogik – wie alle Pädagogiken – mit großer Bereitwilligkeit in ihren Anschauungen über das Kind immer wieder zur Magd einer je gedankenbeherrschenden Psychologie wurde (und es ist durchaus fraglich, ob der dominierende Ton der kognitiven Psychologie wirklich angemessen ist für die pädagogische Arbeit der Grundschule; denn schon mit der implizit-ex-

9 Selbst wenn die Vorgeschichte seit der frühen Neuzeit berücksichtigt wird – wie bei A. MENKE (1970) – schlägt die Standardgeschichte durch; denn MENKE z.B. läßt „Konzeption und Entwicklung der eigentlichen (!) Grundschule“ dann doch wieder nach 1918 entstehen (berücksichtigt allerdings, unkonventionell genug, neben der NS-Zeit auch die DDR).

- pliziten Begabungstheorie, die E. SCHWARTZ 1969 entwickelt, hat die Debatte anschließend erhebliche Probleme bekommen).
- Kennzeichnend für die nicht eingestandenen Belastungen der Erzählmuster der Standardlesart ist schließlich ihre *nationale Fixierung*, trotz der starken Rezeption von C. FREINET oder M. MONTESSORI; denn die werden in der Rezeption politisch oder szientifisch-ideologisch entschärft. Die nationale Fixierung erlaubt zwar Verbindungen zu anderen Einheitsschulkonzepten, aber kaum eine Problematisierung der nationalen Idiosynkrasien. „Einheit“ korreliert so anscheinend bruchlos positiv mit Demokratie und der Erzeugung nationaler Identität. Aber man darf doch wenigstens fragen, ob Toleranz und der anerkennende Umgang mit Heterogenität tatsächlich immer als Leistung von Einheitsschulen aufweisbar ist.
  - Das empirisch-theoretische Defizit der Grundschulgeschichten – letzte Defizitanmerkung – sieht man vor allem dann, wenn man von der Historiographie nicht nur eine Geschichte der Schule und der leitenden didaktischen Ideen erwartet, sondern eine *Geschichte des Unterrichts (oder der Kindheit zwischen Lebenswelt und Schule in dieser Lebensphase)* – auch wenn selbstverständlich bekannt ist, daß damit ein Defizit der gesamten historischen Bildungsforschung markiert wird. Schon für die Frühphase der reformpädagogischen Innovation in der Unterstufe der Volksschule gibt es mehr Analysen der Programmrhetorik und der bildungspolitischen Kämpfe als praxisbezogene Studien, wie man gerade angesichts der wenigen Ausnahmen feststellt (vgl. z.B. O'CALLAGHAN 1997). Für die Folgezeit sieht es nicht viel besser aus, trotz der fallbezogenen Schulforschung, die inzwischen in Gang kommt; denn hier wird in der Historiographie immer noch eher die exklusive Privatschule als der Schulalltag der Regelschule in den Blick genommen.

#### 4. *Historiographische Implikation aufgabenzentrierter Analysen und Möglichkeiten*

Gibt es deshalb keine angemessene Forschung, ist die vorliegende Historiographie bedeutungslos? Eher nein, denn was schon RODEHÜSERS Darstellung demonstriert, das ist der Anteil, um den die Historiographie aller Defizite zum Trotz die Standardgeschichte angereichert hat. Diese Historiographie reichert die Standard-Geschichte in mindestens drei Hinsichten an: sie stellt sie (i) als eine Geschichte der Akteure dar, vor allem als eine Geschichte der „Helden und Denker“, wie J. DOLCH sagen würde, sie zeigt sie (ii) als eine Geschichte der Entfaltung, Exegese und Bewahrung von leitenden Ideen, und sie liefert (iii) eine Geschichte der exemplarischen Realisierung.<sup>10</sup>

Hier ist selbstverständlich nicht der Ort, in allen diesen Dimensionen eine komplette Bibliographie zu geben oder auch nur die wichtigsten Arbeiten zu diskutieren. Aber man kann doch wenigstens knapp zeigen, was diese Art der historischen Vergegenwärtigung bedeutet, für die Historiographie, für die Grundschule und für die Grundschul-Pädagogik als Wissenschaft:

10 NEUHAUS-SIEMON/GÖTZ (1998) unterscheiden ähnlich, bewerten diese Forschung aber etwas anders, eher aus der Perspektive der allgemeinen historiographischen Debatten.

- Die Geschichte der Akteure, als eine Geschichte der „Helden und Denker“ – was leistet sie?

Selbstverständlich, und wenig überraschend, sie stiftet Traditionen, sie erinnert an Ursprünge, sie klärt Ideen und Programme, aber das ist nicht die ganze Leistung. Nimmt man eine Studie wie die von A. CONZE, die H. IRSCHNER in den Kontext der reformpädagogischen Bewegung stellt (vgl. CONZE 1982), dann hat diese akteurzentrierte Sichtweise nicht mehr nur pragmatischen Sinn, sondern auch eine systematische Implikation. Die Grundschule wird zu einem *Feld professioneller Autonomie*, zu einer genuin pädagogischen Welt, die eigenen Gesetzen gehorcht, gestaltbar ist nach Kriterien, die nicht mehr allein der Politik oder der gesellschaftlichen Wirklichkeit entstammen. Der „Gesetzgeber der Schule“ wird der Pädagoge, zwar nicht allein, sondern im Kontext der Reformbewegung, also als Teil einer Gruppe, die sich selbst als Gilde versteht, in der die pädagogische Welt reguliert wird (vgl. RIEKEL 1926).

- Die Geschichte der Entfaltung, Exegese und Bewahrung von leitenden Ideen ist das zweite typische Arbeitsfeld, durchaus ablösbar von den Darstellungen einzelner Personen oder Gruppen, und schon das befördert die Leistung dieser Art von Arbeiten, exemplarisch z.B. für den Gesamtunterricht (vgl. MUTHIG 1978) oder in zahlreichen, wenn auch insgesamt noch nicht zufriedenstellenden Studien zum Begriff der Gemeinschaft.

Diese Arbeiten liefern weniger die liebevolle Pflege des eigenen Brauchtums und der milieueigenen Semantik (das geschieht nebenher natürlich auch), sondern sie befördern in einem historiographischen Sinne die starke These, daß funktionale Imperative, ablösbar von Individuen und – bei aller Invarianz der Funktion – in unterschiedlicher historischer Konkretion, das Feld regieren und die Spezifik definieren, in dem sich der Grundschul-Pädagoge bewegt. Das soll nicht heißen, daß das auch in allen Arbeiten dieser Richtung immer so explizit bewußt war, aber man kann doch als Rezipient sehen, daß hierin der Ertrag dieser Arbeiten besteht, gleich ob sie sich auf „Gesamtunterricht“ oder „Ganzheit“ und „Gemeinschaft“ beziehen.

- Die Geschichte der exemplarischen Realisierungen stellt das dritte, systematisch wichtige Arbeitsfeld dar.

Diese Art der Geschichtsschreibung hat selbstverständlich ebenfalls traditionsstiftenden Sinn, aber sie zeigt vor allem, daß möglich war, was intendiert wurde, und daß es auch den eigenen Intentionen gemäß möglich war. Systematisch gedacht ist daran vor allem wichtig, daß die Reformintention ihr eigenes Muster der Verwirklichung sieht und aufklärt, also die einzelne Schule im je lokalen Kontext. In einem theoretisch anspruchsvollen Sinne ist deshalb die bildungshistorische Lokalstudie, wenn sie dann noch vergleichend arbeitet und ihre Befunde methodisch prüfen und sichern kann, die genuine Empirie eines Reformprojekts.<sup>11</sup>

11 Für die systematische Frage vgl. H. SCHMITT (1993); H. KEMNITZ/K.-P. HORN/H.-E. TENORTH (1998); als Exempel u.a. P. O'CALLAGHAN (1997), mit Beispielen aus Leipzig, Hamburg, Darmstadt und Dortmund; vgl. auch V. HOFFMANN (1993); ders o.J. für Berlin oder J.-W. LINK (1999) für die Landschule und ihre Reform.

Die Historiographie der Grundschule ist also nicht allein pragmatisch, theorie- oder konventionell zu lesen und zu verstehen, gar ausschließlich auf die Festigung des professionellen Berufsbewußtseins reduzierbar (obwohl das sicherlich zu ihren Intentionen gehört). Trotz der Pragmatik und professionellen Nutzung ist sie deshalb auch keine nur defizitäre Form der Geschichtsschreibung, sondern durchaus legitim, und zwar innerhalb einer reflektierten Praxis, die den Bedingungen der Möglichkeit alternativer Gestaltung pädagogischer Welten nachgehen will. Nur insofern würde ich sie auch „pädagogisch“ nennen, weil diese Intention der Pädagogik ja ebenfalls systematisch zugerechnet werden kann; pädagogisch ist diese Forschung aber nicht in dem Sinne, daß sie auch als Forschung eher gutgemeint als gut gemacht sein muß.

### 5. *Alternative Geschichte – alternative Pädagogik der Grundschule?*

Diese Historiographie verlangt aber auch eine weitere kritische Kommentierung; denn sie verdankt selbstverständlich neben ihren Leistungen auch ihre Schwächen der spezifischen Focussierung, die hier charakterisiert wurde, also der Personalisierung, der Konzentration auf Ideen und auf exemplarische Muster der Realisierung. Die Schwächen, die sich daraus ergeben, kann man kurz zusammenfassen.

- Personalisierung der Historiographie führt dazu, daß man mit problematischen Personen auch die Systematik der Arbeit insgesamt belastet. P. PETERSEN ist dafür ein prominentes Beispiel, dessen bedeutsame pädagogische Erfindungen durch den politischen Opportunismus und die problematische Sozialphilosophie ihres Autors belastet werden. K. ECKARDT – um nur einen herauszugreifen, der weniger genannt wird, aber ebenfalls bedeutsam war – ist ein anderes Beispiel. Er hat die Systematik der Grundschule im Handbuch von H. NOHL und L. PALLAT geschrieben, RODEHÜSER rühmt ihn als führenden Grundschulpädagogen der Weimarer Republik, aber ECKARDT hat überhaupt keine Probleme, sein Standardwerk, die „Grundschule“, auch nach 1933 weiter zu betreuen und erscheinen zu lassen, samt völkisch-nationalen Vorworten und Selbstanpreisungen.<sup>12</sup>

12 ECKARDT (1928) (im übrigen getrennt von der Volksschule und einschließlich der „Erziehung zur Gemeinschaftsgesinnung“ [S. 99]); DERS. (1938), wo im Vorwort nicht versäumt wird, darauf hinzuweisen, daß das Buch zeige, wie „die Keime zu einer volkhaften Erziehung zu pflanzen“ sind; das erste Kapitel heißt denn auch: „Völkische Erziehung in der Grundschule“ (S. 7–24), mit einschlägigen didaktischen Ratschlägen. „So geht im Grundschulalter der Weg des Verstehens völkischer Werte und völkischen Lebens von äußeren Dingen aus: dem Bilde, das den Führer darstellt, wie er von fröhlichen Kindern umringt ist, dem deutschen Gruß, der die Unterrichtsarbeit einleitet, dem Singen eines Marschliedes, das dem Jungvolk abgelauscht worden ist, der Freude der älteren Grundschüler, nun bald der Staatsjugend anzugehören, dem Schmücken des Schulzimmers und seiner Fenster zum Geburtstage des Führers u. dgl. ...“ (S. 8), und natürlich fehlt auch nicht das Lob von Heimatkunde und Gesamtunterricht (S. 16). RODEHÜSER (1987, S. 195) nennt ihn einen „engagierten Grundschulpädagogen der Weimarer Epoche“ und ignoriert die spätere Arbeit, VORSMANN (1995, S. 99) bezeichnet ihn als „den großen Protagonisten der Grundschule“ und blendet ebenfalls die Zeit nach 1933 aus.

- Ideengeschichte ist bedeutsam zur Klärung der eigenen Intentionen, ihrer Herkunft und ihres Anspruchs, auch der Umwelten, auf die hin sie gedacht und erfunden worden sind. Ist diese Forschung aber nur intern und pragmatisch reguliert, wird sie sehr anfällig für Ideologiekritik und hilflos gegenüber externen Erwartungen und der Konfrontation mit anderen Ideen oder der Existenz ihrer Idee in anderen Kontexten. Mit „Gesamtheit“ oder „Ganzheit“<sup>13</sup> kann man das gut illustrieren, bis hin zu wohlbegründeten Rettungsversuchen, die aber die Historiographie dann meist ignorieren, statt mit der eigenen Kontextualisierung und neuer Ideengeschichte Rettung zu suchen und sich selbst auch intern weiter über Anspruch und Funktion des Begriffs und der regulativen Praxisidee aufzuklären. Mit Heimat gibt es ein ähnliches Beispiel, und vielleicht gibt es auch hier noch Rettung, bei E. BLOCH z.B. (1959, S. 1622 ff.), samt der Aufklärung darüber, warum man sich erst anders orientierte.
- Exemplarische Praxiserfahrungen schließlich stehen immer in der Gefahr, als naive Illustration der eigenen Ambitionen vorgetragen zu werden; denn meist fehlt der Vergleich, meist auch der Versuch, zu exakt diskutierbaren Parametern für Erfolg oder Mißerfolg zu kommen. Der Isolierung des Experiments (ja der Abwehr des Experimentbegriffs) geht dann nicht selten die Abwertung des Erkenntnisanspruchs der Historiographie parallel. Das mag pragmatisch bedeutungslos sein, wenn man sowieso nur die eigene Gemeinde immer auf das eigene Programm einschwören will. Es ist für die Theorie der Grundschularbeit und für die Wissenschaft der Grundschule ebenso desaströs wie für die Historiographie.

Die Standardlesart, so kann man resümieren, hat also pragmatischen Sinn, sie kann auch theoretisch sinnvoll genutzt werden, wenn man immanent, aus dem Horizont der Grundschule heraus denkt und an die Möglichkeiten der Konstruktion alternativer Schulwelten; die Standardlesart hat als Historiographie aber ihre Schwächen. Wenn man die umfassende Einlösung der eigenen Ansichten erwartet, dann ist es – wie in aller Forschung – eine Schwäche der quantitativen Art, denn mehr Forschung kann man immer erwarten; wenn man Außen Erwartungen mit ins Spiel bringt, dann erkennt man auch die systematischen und nicht nur die alltäglichen historiographischen Defizite. Einige dieser Probleme, die der Geschichte der Grundschule wie der Schulgeschichtsschreibung insgesamt gemeinsam sind, will ich abschließend wenigstens nennen, weil sie auch die pragmatische Dimension berühren und die Frage aufwerfen, ob auf der Basis anderer historischer Erfahrungen auch eine andere Pädagogik der Grundschule möglich und notwendig ist:

- In der Regel werden bei der *Geschichte demokratischer Schulreformen* die Kontroversen im Ursprung zwar genannt, aber in der Folgezeit werden kontroverse Positionen gegenüber den alten Verbündeten doch tendenziell

13 D. HAARMANN (1998) (dort fehlt übrigens das Wort „Gemeinschaft“). Am Ende sieht HAARMANN, trotz aller ideologischen Belastung: „Dennoch bleibt ein Kern auch heute gültiger Wahrheit“ (ebd., S. 70) für die didaktische Reflexion, und dann werden kognitive Orientierungen des Lernens verbunden mit sozialen und physisch-sinnlichen Prozessen der „Aneignung“.

nachsichtig behandelt, gelegentlich sogar bedeckt gehalten. Im Blick auf die Einheitsschuldiskussion z.B. wird nur hinter vorgehaltener Hand eingestanden, daß selbst der sozialdemokratische Verhandlungsführer bei den bildungspolitischen Themen der Verfassungsberatung, der Staatssekretär H. SCHULZ, mit dem Konzept der „organischen Einheitsschule“ einverstanden war, so wie er und die Fraktion der Sozialdemokratie ja auch aus der Konfessionsfrage keinen Anlaß für einen prinzipienorientierten Streit in den Verfassungsberatungen machen wollte (vgl. RICHTER 1996).

- Problematisch ist diese traditionale, aus den Kämpfen der 1920er Jahre stammende Definition der *Einheitsthematik* schon deswegen, weil die Pädagogik und die reformpolitische Fraktion der Lehrerschaft auch in der Folgezeit keinen eigenen pädagogischen Begriff der „Einheit“ ausgearbeitet haben (vgl. DREWEK 1997). Man merkt die Folgen, wenn man den geliebten PETERSEN und sein Plädoyer für den Nutzen der Heterogenität gegen den politischen Einwand verteidigen muß, daß dieses Konzept durch den Begriff der „Gemeinschaft“ und die völkische Denkweise belastet sei. Entsprechend bleibt die Frage der Vereinbarkeit von Individualisierung und Vergesellschaftung bzw. Egalisierung allenfalls paradox gelöst: „egalitäre Differenz“ wird die schöne, aber problematische Formel, mit der die „Pädagogik der Vielfalt“ charakterisiert wird (vgl. PRENGEL 1995).
- Der *geheime Etatismus* ist das nächste Problem. Er verführt die Pädagogik der Grundschule dazu, mit der Durchsetzung der staatlichen Einheitsschule und der staatlichen Schulpflicht<sup>14</sup> auch die politischen Erwartungen zu akzeptieren und unerwünschte Folgen zu übersehen: historisch gilt das vor allem für die ungeliebten Bündnispartner, bis hin zu der etwas ernüchternden Einsicht, daß erst die Nazis die Möglichkeiten privater Beschulung vollständig aufheben.<sup>15</sup> Diese Konstruktion hat den problematischen Effekt, daß im Kampf gegen private, milieugebundene Beschulung Grundschulpädagogen in ihrer strikten Staats-Orientierung auf der Bank ihrer Freunde neben honorigen Gesellen auch die Nazis oder die politischen Scharfmacher der SED finden (deren achtjährige „Grundschule“ – Produkt der Reform nach 1946 – meist auch schamhaft in der Selbstreflexion verschwiegen wird).
- Die Dominanz des Blicks von Innen, aus der Geschichte der Grundschule und ihrer Reform, auf die Außenwelt von Schule und Schulpolitik, der für solche Sichtverengung verantwortlich zu machen ist, bestärkt deshalb auch eine *Idyllisierung der schulischen Wirklichkeit* und – angesichts unübersehbarer Probleme – die *Kontinuität und Stärke der Reformrhetorik*. Die Geschichte der Grundschule, vor allem aber die Geschichte ihrer Pädagogik kann deshalb wirklich als Reformgeschichte zutreffend geschrieben werden; nur ist der Duktus der externalisierenden Kritik unangemessen, der meist diese Geschichten regiert, als sei allein die böse Außenwelt oder die Dynamik des sozialen Wandels für die kontinuierliche Reform verantwortlich und nicht auch, oder sogar wesentlich, die Arbeit an den Folgen der eigenen

14 Diese Themen stiften auch die Brücke zu vergleichbaren Geschichten in anderen Ländern, vgl. L. CRIBLEZ u. a. (1999). Die Differenz liegt – hier wie im Vergleich zur Entwicklung in Frankreich – im Konzept der Laizität!

15 Aber H. STEINHAUS (1995, S. 130) räumt das immerhin ein.

Obsessionen, Irrungen und Wirrungen, denen die Pädagogik der Grundschule folgte.

Die andere Geschichte bedeutet deshalb auch die Frage, ob eine andere Grundschule möglich wäre: zwar demokratisch, aber nicht parteinah, zwar einheitlich, aber nur nach pädagogischen Kriterien, nicht notwendig organisatorisch, ferner öffentlich, und nicht staatlich, und deshalb auch nur vom „Schulpublikum“ und bis ins Konfessionsproblem hinein nicht vom Sprengel-Prinzip und zufällig regiert, dezentral also und nicht zentralistisch organisiert, professionell gestaltet, aber auch professionell verantwortet – weniger eine Schule, die Demokratie vom Staat aus entwirft und denkt, als eine Schule, die sich selbst als demokratischen Mikrokosmos begreift. Aber man sieht sogleich auch die Implikationen für die Profession: Nicht mehr staatlich alimentiert und insofern autonom, sondern lokal gebunden und abhängig von der Klientel; und man weiß, wenn man das erinnert, wie groß nicht nur bei den Bildungspolitikern der Länder, sondern auch in Profession und Wissenschaft der Grundschulpädagogik die Distanz gegenüber den bisher ausgeschlossenen Alternativen sein würde.

Letztlich bietet deshalb die Standardlesart der Grundschulgeschichte eine professionell bewährte und mit guten Gründen auch relativ stabile pädagogische Konstruktion der Welt: harmonisch, kindorientiert, fern der Konflikte, autonom gesteuert, im Konsens mit den nationalen und kulturellen Idealen, dennoch offen für kulturelle und soziale Vielfalt, zugleich national gebunden und staatlich alimentiert. Es sind solche unverkennbaren Paradoxa, die diese Geschichte als eine pädagogische ausweisen, weil noch die Wahrnehmung von Politik und Gesellschaft der pädagogischen Denkform folgt. Ein historiographisch angemessenes Bild der Grundschule wie ihrer Leistungen findet sich in dieser Lesart allenfalls zum Teil, und die Historiographie der Grundschule hat wenig dazu getan, sich mit den differenten Lesarten methodisch originär zu beschäftigen. Aber es mag ja Gründe geben, nicht in die Vergangenheit zu schauen; denn es ist ja „Die Zukunft“, die in der Grundschule beginnt, nicht die Vergangenheit, die sie tradiert.<sup>16</sup> So gilt die Historiographie auch eher der pädagogischen Aufgabe und Praxis, weniger einem theoretischen Thema und offenen Problemen.

### *Literatur:*

- BECK, J.: Zur ideologischen Funktion der Pädagogik. In: R. KIPPERT (Hrsg.): *Soziologie der Erziehung*. Freiburg 1970, S. 93–114.
- BECKER, H./KLUCHERT, G.: *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*. Stuttgart 1993.
- BIBLIOGRAPHIE GRUNDSCHULE, hrsg. v. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M. 1975.
- BIBLIOGRAPHIE BILDUNGSGESCHICHTE, hrsg. v. Schneider Verlag Hohengehren. Battmansweiler 1996.
- BLOCH, E.: *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a.M. 1959.
- BÖHME, G./TENORTH, H.-E.: *Einführung in die Historische Pädagogik*. Darmstadt 1990.
- CONZE, A.: *Herrmann Itschner und die reformpädagogische Bewegung*. Bad Heilbrunn 1982 (Würzburger Arbeiten zur Erziehungswissenschaft).
- CRIBLEZ, L. u.a. (Hrsg.): *Eine Schule der Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern (usw.) 1999.

16 G. FAUST-SIEHL u.a. (1996) kommen deshalb auch ohne historische Legitimation aus.

- DREWEK, P.: Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 639–658.
- ECKARDT, K.: Die Grundschule. In: H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 4. Langensalza 1928, S. 91–104.
- ECKARDT, K.: Die Grundschule. 2 Bde. Langensalza <sup>10</sup>1938.
- FAUST-SIEHL, G. u. a.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Reinbek 1996.
- FÜHR, CH.: 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. Weinheim <sup>2</sup>1972.
- FÜHR, CH.: 75 Jahre deutsche Grundschule. In: Bildung und Wissenschaft (1995), S. 4–5.
- GÖTZ, M.: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn 1997.
- GUNKEL, H./ZSCHARNACK, L.: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. 6 Bde. Tübingen <sup>2</sup>1927–1932.
- HAARMANN, D.: Ganzheit. In: ders. (Hrsg.): Wörterbuch Neue Schule. Weinheim/Basel 1998, S. 64–72.
- HOFFMANN, V.: Die Rüttilschule – zwischen Schulreform und Schulkampf (1908–1950/51). Im Selbstverlag, o.J. (1991).
- HOFFMANN, V.: Die Rüttilschule. Entwicklung und Auflösung eines staatlichen Schulversuchs. In: G. RADDE u. a. (Hrsg.): Schulreform. Kontinuitäten und Brüche. Bd. 1. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln 1912–1945. Opladen 1993.
- JAHREBUCH GRUNDSCHULFORSCHUNG, hrsg. v. Deutscher Studien-Verlag. Weinheim 1997.
- KEMNITZ, H./HORN, K.-P./TENORTH, H.-E.: Der Ort des Pädagogischen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 127–148.
- LINK, J.-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). Hildesheim 1999 (Untersuchungen zu Kultur und Bildung, Bd. 2).
- MENKE, A.: Werden und Wesen der Grundschule. Ein geschichtlicher und systematisch-pädagogischer Beitrag zur Klärung ihrer Theorie. Wiesbaden-Dotzheim 1970.
- MUTHIG, B.: Gesamtunterricht der Grundschule. Konzeptionen – Entwicklung – Problematik. Bad Heilbrunn 1978.
- NAVE, K.-H.: Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim 1961 (Reprint Frankfurt a.M. 1980).
- NEUHAUS-SIEMON, E.: Grundschule: Geschichte. In: B. KOCHAN/E. NEUHAUS (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein/Ts. 1979, S. 164–170.
- NEUHAUS-SIEMON, E./GÖTZ, M.: Die Bedeutung der historischen Grundschulforschung. In: Grundschule 30 (1998), H. 7/8, S. 62–65.
- O'CALLAGHAN, P.: Reformpädagogische Praxis 1900–1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule. Weinheim 1997.
- PINE, L.: The dissemination of Nazi-Ideology and family values through school textbooks. In: History of education 25 (1995), S. 91–109.
- PRENGEL, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1995.
- RICHTER, L.: Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung. Düsseldorf 1996.
- RIEGE, J.: Die sechsjährige Grundschule. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Gestalt aus pädagogischer und politischer Perspektive. Frankfurt a.M. (usw.) 1995.
- RIEKEL, A.: Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung. Osterwieck/Harz 1926.
- RODEHÜSER, F.: Epochen der Grundschulgeschichte. Darstellung und Analyse der historischen Entwicklung einer Schulstufe unter Berücksichtigung ihrer Entstehungszusammenhänge und möglicher Perspektiven für die Zukunft. Bochum (1987) <sup>2</sup>1989.
- SALDERN, M. v.: Die Aufgabenfülle der Grundschule und ihrer Pädagogik. Eine Sammelbesprechung zur Grundschulpädagogik und Grundschulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 907–924.
- SCHMITT, H.: Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 1 (1993), S. 153–178.
- SCHWEITZER, H.-M.: 75 Jahre Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 9 (1995), S. 36–37.
- STEINHAUS, H.: Die Grundschule in der nationalsozialistischen Zeit (1933–1945). In: WITTENBRUCH 1995, S. 121–145.
- STORM, G.: Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisierung seiner Pädagogik. Eine quantitativ-qualitative Sprachuntersuchung. Braunschweig 1998.
- VORSMANN, N.: Die Grundschule zwischen 1923 und 1933. In: WITTENBRUCH 1995, S. 94–120.
- WENZEL, A. (Hrsg.): Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 1970 (u.ö.).
- WITTENBRUCH, H. (Hrsg.): Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe. Heinsberg 1995.

*Abstract*

The article deals with the historiography of primary education, describing and problematizing the standard reading of this history in which the primary school is traditionally interpreted as a school of the twentieth century, seen in the context of the state's educational policy and of reform pedagogical programs and as an indisputable task of communal schooling for all children. Being sensitive to the demands connected with the identity of the pedagogics of primary education, this standard reading is relatively blind to the context of educational policy as well as to the shortcomings of the primary school itself and of its underlying theory. Furthermore, viable alternative interpretations ought to be considered.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik,  
10099 Berlin