

Graumann, Olga

Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer "semiprofessionellen" Tätigkeit zur Professionalität

Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 127-142



Quellenangabe/ Reference:

Graumann, Olga: Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer "semiprofessionellen" Tätigkeit zur Professionalität - In: Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 127-142 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246231 - DOI: 10.25656/01:24623

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246231>

<https://doi.org/10.25656/01:24623>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ingelore Mammes
Carolin Rotter
(Hrsg.)

Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Kontext, Bedingungen und Herausforderungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © G_Bartfai / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5949-3 digital doi.org/10.35468/5949
ISBN 978-3-7815-2508-5 print

Inhaltsverzeichnis

Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Einleitung	7
Berufliches Handlungsfeld	
Susanne Miller	
Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik	17
Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes und Isabell van Ackeren	
Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften	36
Werner Helsper	
Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven	53
Die Person der Grundschullehrkraft	
Frank Foerster	
Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften	75
Martin Rothland	
Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert?	95
Gisela Steins	
Frauen im Grundschullehrer*innenberuf	114
Ausbildung	
Olga Graumann	
Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität	127
Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	143
Ulrike Pospiech	
Deutsch studieren für das Lehramt Grundschule: integrativ, inklusiv – differenziert und intensiv	158

Florian Schacht, Petra Scherer, Christian Schöttler und Julia Marie Stechemesser Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten	176
Markus Peschel und Ingelore Mammes Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften	188
Michael Pfitzner, Ulf Gebken und Thomas Mühlbauer Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport	204
Claudia Tenberge Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung	217
Astrid Rank Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung	233
Ewald Kiel und Sabine Weiß Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung	244
Aktuelle Herausforderungen	
Inga Gryl Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule	261
Petra Büker, Katrin Glawe und Jana Herding Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung	276
Esther Dominique Klein und Livia Jesacher-Rößler Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen	293
Klaus Klemm Zum Mangel an Grundschullehrkräften	304
Angaben zu den Autor*innen	315

Olga Graumann

Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität.

Die Arbeit von Lehrkräften im Primarbereich erfährt bis heute nicht in ausreichendem Maße die wertschätzende Beachtung, die ihr auf Grund der vielfältigen gesellschaftlichen Erwartungen zukommen müsste. Terhart spricht sogar von einem „Abwertungs- und Degradierungskurs“ (Terhart 2014, 142), der besonders dann zu Tage tritt, wenn der Status von Grundschullehrkräften mit dem anderer Lehrämter verglichen wird. „Gemessen an den klassischen Kriterien von Professionalität ist der Lehrerberuf, und hierbei insbesondere der Beruf des Grundschullehrers, durchweg als semiprofessionelle Tätigkeit gekennzeichnet“ (ebd., 148). Terhart sieht diese Sichtweise nicht als ein Defizit des Grundschullehrberufs, sondern als Defizit des zugrundeliegenden Professionalitätsverständnisses (vgl. ebd.). Geht man einige Jahrhunderte zurück in die Geschichte der Lehrerbildung, so wird deutlich, dass die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Lehramtsausbildungsgänge in Bezug auf den Grad der Qualifizierung und Professionalisierung historisch gewachsen sind. Bis heute sind die Ausbildung und damit auch das Gehalt von Grundschullehrer*innen der Ausbildung von Gymnasiallehrkräften nicht gleichgestellt, obgleich seit den 1970er Jahren alle Lehramtsstudiengänge eine universitäre Ausbildung absolvieren (vgl. den Beitrag von Liegmann u. a. in diesem Band).

In diesem Beitrag sollen die Gründe, weshalb es für das „niedere“ Bildungswesen bis in die Anfänge des 20. Jhd. hinein nur eine stark eingeschränkte Ausbildung von Lehrkräften gab, näher analysiert werden. Man beachte hier die Wortwahl, die bis heute Verwendung findet: „höheres“ versus „niederes“ Bildungswesen. Auch wenn sich diese Bezeichnungen zunächst auf die jeweiligen Altersstufen der Lernenden beziehen, suggerieren die Begriffe „hoch“ und „nieder“ doch zugleich „wichtig, wertvoll“ versus „unwichtig, weniger wertvoll“. Die Begriffe elementare oder primäre Bildung dagegen weisen darauf hin, dass ein Fundament notwendig ist, auf dem aufgebaut werden kann.

Die Geschichte der Ausbildung der Volks- bzw. Grundschullehrer*innen kann nicht verstanden werden, ohne die historische Entwicklung der Institution Schule für Kinder aus allen sozialen Schichten zumindest in groben Zügen zu kennen. Das Gedächtnis für über Jahrhunderte gewachsene Denk- und Verhaltensstrukturen ist zäh. Auch an der Schulgeschichte lässt sich zeigen, wie sehr wir in historisch gewachsenen Strukturen verhaftet sind. Daher werde ich zunächst in der hier gebotenen Kürze auf die Historie der Volksschulentwicklung eingehen, bevor ich mich den Entwicklungssträngen der Ausbildung von Lehrkräften für den Primarbereich zuwende.

1 Abriss der historischen Entwicklung einer institutionalisierten Bildung für alle

In der Zeit der Spätantike entwickelten sich Schulformen, die nicht nur in privater Hand lagen, sondern zunehmend unter staatlicher Aufsicht arbeiteten. Der Schulbesuch war jedoch nur den „freien“ Kindern und Jugendlichen und den Kindern wohlhabender Familien vorbehalten. Der Verlauf der Geschichte zeigt uns, dass sich der Lehrkanon der Grammatik- und Rhetorikschulen Griechenlands und Roms, die sogenannten „Septem Artes Liberales“ (sieben freien Künste), von der Spätantike durch das Mittelalter bis in die Neuzeit hielt. Die Künste (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musiktheorie und Astronomie) wurden in der Spätantike als „frei“ bezeichnet, da sie nur dem nichtversklavten Menschen zugänglich waren (Blankertz 1982, 14).

In diese „Welt des Hellenismus und des hellenisierten Römertums hinein wird das Christentum geboren“, schreibt Reble (1976, 44), das heißt, dass die Schulentwicklung im Mittelalter zunächst in den europäischen Christianisierungsprozess eingebunden war. Die sogenannten Domschulen (auch Stifts-, Kloster- oder Klerikerschulen genannt) bildeten in der Regel Kleriker aus, die zugleich Lehraufgaben übernahmen. Die Absolventen wurden zum Teil Verwaltungsbeamte, Juristen und später auch Mediziner. Gelehrt wurde in der lateinischen Sprache, eben nach dem Lehrplan der „Septem Artes Liberales“. „Liberales“ wurde im Mittelalter jedoch auf das Wort „liber“ (lat. Buch) zurückgeführt, d. h., man ging von sieben Buchwissenschaften aus, die man der Weisheit Gottes und der heiligen Schrift zu verdanken hatte (vgl. Blankertz 1982, 14). Die Schule insbesondere des frühen Mittelalters war daher eine Buchschule und ihr Lernen war bestimmbar, planbar und kontrollierfähig Buchlernen (vgl. Keck 1997, 188). Dabei wurde von einem statischen Welt- und Wissenschaftsverständnis ausgegangen, d. h., was der Mensch überhaupt wissen konnte, war bekannt. Worauf es erzieherisch und unterrichtlich ankam, war Lernen durch Nachsprechen und Einüben.

Insbesondere durch das allmähliche Aufblühen des Handels und der Hanse wurde es im ausgehenden Mittelalter immer notwendiger, die Muttersprache, die Sprachen der Nachbarländer und das Rechnen zu erlernen. Jedoch erst die Bildungsidee des Humanismus ermöglichte eine umfassende Bildungsreform, anknüpfend an das Bildungsideal der Antike. Durch Nachahmung klassischer Vorbilder wollte man ein ideales Menschentum verwirklichen. Die Domschule entwickelte sich daher weiter von einer klerikalen und aristokratischen zu einer bürgerlichen Schule, d. h. einer humanistischen Gelehrtenschule, die nicht mehr nur von Jugendlichen des Adels sondern auch des Bürgertums besucht wurde (vgl. Blankertz 1982, 19) und in der nun im Lehrkanon der „Septem Artes Liberales“ auch die vier mathematischen Disziplinen bedeutsam waren. Das „niedere“ Volk hatte in der Regel keinen Zugang zur Bildung, wobei es in der Zeit der Hanse Beispiele gab, in denen sich die Domschulen auch armen Schülern öffneten (vgl. Graumann 2020, 16).

Die Reformation leitete den größten Wandel in diese Richtung ein (vgl. Keck 2009, 159). Martin Luther (1483-1546) und seine reformatorischen Ideen spielten für den Gedanken, dass auch das „einfache“ Volk an der Bildung teilhaben soll, eine bedeutende Rolle. Das hatte seine Ursache darin, dass in der Kirche Luthers im Gottesdienst die Predigt und der Katechismus im Mittelpunkt standen und nicht wie in der katholischen Messe die heilige Handlung der Verwandlung von Brot und Wein in den Leib und das Blut Christi. Das hieß, dass jeder in der Schriftsprache unterwiesen werden musste, um „Gottes Wort“ in der Muttersprache lesen zu können. Das war vor allem auch deshalb möglich, da Luther die vorher nur in lateinischer Sprache vorhandene Bibel ins Deutsche übersetzte. Die Erfindung der Buchdruckerkunst (Mitte des 15. Jahrhunderts) war ein weiterer Schritt in Richtung einer Volksbildung, denn sie ermöglichte eine weite Verbreitung der Bibel. Zunächst mussten die Erwachsenen das Lesen erlernen, um diese Fähigkeit dann an die Kinder weiterzugeben. So entstand die „gemeine Schule“, auch „Küster- oder Meßnerschule“ genannt (Keck 2003, 22).

Die Wende zum Realismus wurde durch Jan Amos Comenius (1592-1670) und seine Schrift „Didactica Magna“ (erstmal veröffentlicht 1657) wie auch durch die Ideen von Wolfgang Ratke (1571-1635) eingeläutet. Es war zugleich eine Wendung gegen den Humanismus in dreifacher Form: „In dem Gedanken einer allgemeinen Volksschule, in der Hervorkehrung der deutschen Sprache und in der Betonung der Berufsbildung“ (Reble 1967, 102). J. A. Comenius entwickelte einen Erziehungs- und Unterrichtsplan vom ersten Lebensjahr an und er wollte *alle*, d. h. beide Geschlechter aller Sozialschichten *in gleicher Weise* erziehen – ein zu damaliger Zeit ungeheuer revolutionärer Gedanke. Seine konkrete Umsetzung war jedoch erst 250 Jahre später möglich. W. Ratke richtete in Köthen eine Schule für Knaben und Mädchen ein, in der auf Anschaulichkeit und muttersprachliche Bildung großer Wert gelegt wurde. Er setzte sich in seinem Plan von 1629 für

eine „deutsche Schule“ ein, die alle Kinder unabhängig vom sozialen Stand ihrer Familien besuchen sollten (ebd.). Damit war auch er seiner Zeit weit voraus.

Man darf sich diese Entwicklungsverläufe nicht so vorstellen, als hätte eine bestimmte Reform flächendeckend und zu einem festgelegten Zeitpunkt das Bildungswesen verändert. Viele Prozesse verliefen parallel und viele reformerische Ideen existierten nur in wissenschaftlichen Schriften oder wurden nur vereinzelt umgesetzt. Insbesondere in der Zeit des dreißigjährigen Krieges (1618-1648) war die konkrete Umsetzung von Ideen für ein Schulwesen nicht möglich (vgl. Ipfling 2009, 59). J. A. Comenius musste z. B. in den Wirren des dreißigjährigen Krieges mehrfach ins Ausland fliehen, was jedoch dazu führte, dass seine pädagogischen Werke in ganz Europa gelesen wurden. Die von W. Ratke in Köthen eingerichtete Schule bestand z. B. nur ein halbes Jahr, dennoch haben seine Ideen zur Überwindung der im Formalen erstarrten humanistischen Gelehrtenschulen entscheidend beigetragen.

Im 17. Jahrhundert, in der Zeit der Nachreformation und dem Zeitalter des Absolutismus, wurden die Landesfürsten und freien Reichsstädte zu Schulträgern mit je eigenen Schulordnungen und mit einer für jeden einzelnen Staat zentralen Schulplanung (vgl. Keck 2002, 11f.). Die Schulordnungen führten dazu, dass nun über die Struktur von Unterricht und Schulorganisation über die Landesgrenzen hinaus diskutiert wurde. Der Schulmethodus von Gotha (1642) galt z. B. schon zu seiner Zeit als Praxismodell. Im Mittelpunkt jeder Unterweisung stand jedoch neben der Gottesfurcht der Gehorsam gegenüber dem jeweiligen Landesfürsten. Auch hier muss man wieder bedenken, dass es zwar in einigen Städten Schulordnungen und Schulen gab, dass jedoch die Schulsituation auf dem Land insgesamt erbärmlich war, sofern es überhaupt Schulen für das einfache Volk gab. Eine Gruppe von Kindern allen Alters wurde in der Wohnstube des „Schulmeisters“ unterrichtet, in der sich auch die Familie und das Vieh des Schulmeisters aufhielten. Obgleich es eine Unterrichtspflicht gab, gingen die meisten Kinder – wenn überhaupt – nur im Winter und sonntags zur Schule, da sie in ihren Familien zur täglichen Feldarbeit gebraucht wurden.

August Herrmann Francke (1663-1727), ein Vertreter des Pietismus, wollte eine Schule für die leistungsfähigeren Kinder schaffen, die keine gymnasiale Laufbahn anstreben konnten, d. h. eine Schule zwischen der Schule für das „einfache Volk“ und der Schule für die höhere Bildung, nämlich die Realschule, die sich an den „Realien“ bzw. Sachfächern orientieren sollte (Ipfling 2009, 60). Diese Idee bereitete den Weg für ein dreigliedriges Schulwesen, das sich jedoch erst im 19. Jahrhundert etablierte und „das im Wesentlichen die Aufgabe hat, die Bedürfnisse der Drei-Klassen-Gesellschaft zu erfüllen und diese zu stabilisieren“, schreibt Ipfling (ebd.). Der Besuch einer bestimmten Schulart war zu jener Zeit unmittelbar verbunden mit dem Sozialstatus, den eine Familie innerhalb der Gesellschaft hat – ein Umstand, der bis heute nicht vollständig überwunden ist.

Die Zeit der Aufklärung war dann wegweisend für die Weiterentwicklung von Schule, denn die Idee des vernunftgeleiteten, mündigen und zum Handeln befähigten Menschen wirkte sich auch auf die Pädagogik aus. „Sie, die Vernunft, galt als ein und dieselbe für alle denkenden Subjekte, für alle Nationen, Rassen, Epochen und Kulturen [...]. Das finden wir, wie selbstverständlich, auch bei einem Klassiker der Pädagogik: Jean-Jacques Rousseau“ (1712-1778), schreibt Blankertz (1982, 27). Die Philanthropine (Philanthrop= griech. ‚Menschenfreund‘) waren eine Alternative zu der im Schematismus erstarrten lateinischen Schulgelehrsamkeit. Die Einrichtungen der Philanthropen zeigten, dass „Schule auch Stätte der Freude, des Frohsinns und Spiels sein könne, dass Schule nicht gekennzeichnet sein müsse durch Schreie gezüchtigter Kinder und vom Zorn berauschter Lehrer“ (ebd.,81).

Ogleich die Anstalten der Philanthropen (s. u.a. Johann Heinrich Campe, 1746-1818 und Johann Bernhard Basedow, 1724-1790) kaum 20 Jahre Bestand hatten, trugen sie dennoch dazu bei, dass nun eine allgemeine Unterrichtspflicht von staatlicher Seite lückenlos realisiert werden sollte und der Staat ausreichend Schulen zur Verfügung stellen musste, in der die Kinder und Jugendlichen auf einen Beruf im Sinne von Nachwuchsbildung vorbereitet werden sollten. Das „Generallandschulreglement“ von 1763 in Preußen enthielt die Aufforderung zum Schulbesuch und bildete damit die Grundlage für die Entwicklung des deutschen Volksschulwesens. Das bedeutete, dass im 18. Jahrhundert die pädagogischen Anregungen aus der Zeit der Aufklärung für eine Neugestaltung des Schul- und Erziehungswesens weitgehend aufgegriffen wurden, indem der „Kampf gegen Verwahrlosung, Armut, Faulheit und Bettelei“ aufgenommen wurde (Blankertz 1982, 89). In den sogenannten Industrieschulen wurden Kinder aus unteren sozialen Schichten ausgebildet und in verschiedene handwerkliche Tätigkeiten eingeführt. Dabei ging es darum, „Kinder zu einer pünktlichen, fleißigen, arbeits- und sparsamen Lebensführung zu erziehen, um das Problem der Armut durch Selbsthilfe zu überwinden“ (Feige 2004, 229).

Laut Blankertz (1982, 89f.) trugen die Anfänge des Neuhumanismus sowohl dazu bei, dass ein spezifisch deutscher Bildungsbegriff entstehen konnte, wie auch dazu, dass die deutsche Sprache zur Sprache der Bildung und Kultur wurde. Wilhelm von Humboldt (1769-1835), erster Kultusminister Preußens und Repräsentant des Neuhumanismus, definierte Bildung als den „Weg der Individualität zu sich selber, dieser Weg aufgefaßt als unendliche Aufgabe, so daß Bildung nicht abschließbar sei, vielmehr das ganze Leben über währe“ (ebd., 101).

Den Aspekt der Individualität greifen insbesondere Johann F. Herbart (1776-1841) sowie im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts die sogenannten Reformpädagog*innen auf. Es entstanden zahlreiche Reformschulen wie u.a. die Arbeitsschule (Georg Kerschensteiner, 1854-1932), das Landerziehungsheim (Hermann Lietz, 1868-1919), die Jena-Plan-Schule (Peter Petersen, 1884-1952),

Montessori-Schulen (Maria Montessori, 1870-1952), deren pädagogische und didaktische Programme jedoch ‚Inseln‘ blieben und in die staatlichen Schulsysteme kaum Eingang fanden. Unterbrochen durch den Nationalsozialismus wurden die reformpädagogischen Ideen ab den 1960er Jahren neu aufgegriffen und bahnten sich nun den Weg auch in die staatlichen Schulen.

Seit 1920 – also nach dem ersten Weltkrieg und dem Ende des Kaiserreichs – gibt es die Grundschule als undifferenzierte Einheitsschule für alle schulpflichtigen Kinder (Weimarer Verfassung, Art. 146). „Ihre Aufgabe ist die Vermittlung grundlegender Schulbildung, die jedem Schulkind grundsätzlich jede Form weiterführender Bildung eröffnet“ (Götz & Sandfuchs 2014, 32). Der Einheitsschulgedanke, den wir schon bei M. Luther, J.A. Comenius und anderen finden, setzt sich nun zumindest für die Grundschule durch und mit ihm eine Liberalisierung und Demokratisierung von Bildung. Die Diskussionen in der Zeit der sogenannten Weimarer Republik (1918-1933) waren heftig. Es gab von Seiten des „höheren“ Schulwesens die Argumente, dass nur die höhere Schule zur „freien Erkenntnis“ befähige, von Seiten der Grundschulbefürworter wurde gegenargumentiert, dass eine Gesellschaft alle Begabten braucht und alle ein Anrecht auf individuelle Förderung haben (vgl. ebd., 33f.).

Die Zeit des Nationalsozialismus verhinderte die Weiterentwicklung der Grundschule. Sie erhielt zwar 1939 eine reichseinheitliche curriculare Regelung, doch das Eigenprofil der Grundschule, nämlich die Berücksichtigung der kindlichen Entwicklungsbedürfnisse, wurde negiert (vgl. ebd., 38).

Nach Ende des zweiten Weltkriegs wurde zunächst über eine sechs- bis achtjährige Grundbildung diskutiert, die konservativen Kräfte hatten jedoch Sorge vor einer kommunistischen Unterwanderung und lehnten eine Verlängerung der vierjährigen Grundschulzeit ab (Götz & Sandfuchs 2005, 23f). Im Westen setzte sich eine sechsjährige Grundschulzeit nur in Berlin durch. 1964 wurden die bisherigen Volksschulen, die acht Schuljahre umfassten, aufgrund des Hamburger Abkommens zur Bildungsreform formell aufgelöst und in Grund- und Hauptschule untergliedert. Der Begriff Volksschule wird heute in der Regel nicht mehr verwendet. In der sowjetischen Besatzungszone wurde 1946 eine Einheitsschule einrichtet, die bis zum achten Schuljahr ging.

Ab den 1960er Jahren besann man sich – wie oben bereits erwähnt – in der Bundesrepublik Deutschland inhaltlich wieder auf die Zeit der reformpädagogischen Ideen und die Weimarer Zeit, d. h., die Grundschule wurde „als Lebensstätte des Kindes angesehen, in der dieses eine ganzheitliche Bildung und Erziehung erhält (...)“ (ebd., 24). Wenige Jahre später allerdings musste sich die Grundschule herber Kritik stellen. Es wurden die Inhalte und Methoden als unzureichend kritisiert und gefordert, dass die Grundschule wissenschaftsorientierter arbeiten müsse, um die Schüler*innen besser auf die weiterführenden Schulen vorzubereiten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Insbesondere wurde kritisiert, dass anstelle

von individueller Begabungsförderung Auslese im Vordergrund stehe. Auf dem von Erwin Schwartz initiierten Grundschulkongress von 1969 wurde eine bessere Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten unter dem Slogan „Fördern statt Auslesen“ gefordert (Fölling-Albers 2004, 183). Damit wurde auch das Kern-Dilemma der Grundschule deutlich: Einerseits soll die Grundschule auf weiterführende Schulen vorbereiten und andererseits sollen Bildungsförderung und Chancengleichheit für alle Kinder im Fokus stehen. Auf den beiden letztgenannten Aspekten lag insbesondere in den 1970er Jahren der Schwerpunkt der Innovationen, während im folgenden Jahrzehnt eine verstärkte pädagogische Profilierung der Grundschule durch eine Öffnung nach außen sowie eine Öffnung des Unterrichts hin zu selbsttätigem und handelndem Lernen erreicht werden sollte. Der Fokus lag nun auch in einer Ausgestaltung des Schullebens, die der stetigen Veränderung der Lebenswelt der Kinder Rechnung tragen sollte. Alle genannten Aspekte wie Förderung, Öffnung nach außen und innen, Gestaltung der Schule als Lebensraum u. a. m. spielen bis heute in der Grundschule eine gewichtige Rolle. In den letzten Jahrzehnten steht die Forderung nach Inklusion im Mittelpunkt pädagogischer Diskussionen und Schuldebatten (vgl. u. a. Graumann 2018; Bücker et al. in diesem Band).

2 Lehrerausbildung für das „niedere Schulwesen“ und die Grundschule

Die Lehrkräfte für das „niedere“ Schulwesen hatten im Gegensatz zu den Lehrkräften für das höhere Lehramt, die immer eine universitäre wissenschaftliche Ausbildung erhielten, bis ins 18. Jhd. hinein keinerlei Ausbildung. Die sogenannten Schulmeister rekrutierten sich häufig aus entlassenen Soldaten, einfachen Handwerkern und Arbeitslosen, die selbst kaum rechnen und lesen konnten. Interessant sind Berichte aus dem Jahr 1729 über den Bewerbungsverfahren für eine Schulstelle, bei der der Bewerber seine Kenntnisse bezüglich der Kirchenlieder, des Lesens des Katechismus, des Schreibens und des Rechnens vor der Gemeinde zeigen musste.

„Jakob Moehl, Weber, hat die 50 Jahre hinter sich. Er sang: O Mensch beweine, Zeuch ein zu deinen Thoren. Wer nur den lieben Gott läßt walten. Melodie ging ab in viele andere Lieder, er quiekte manchmal, so doch nit sein soll. Gelesen Josua 19, 1-17 mit 10 Fehlern, buchstabierte Josua 18, 26-29 ohne Fehler. Dreierlei Handschriften gelesen – schwach und mit Stocken. Drei Fragen aus dem Verstand – befriedigend. Aus dem Katechismo die 10 Gebote und die 41. Frage aufgesagt, ohne Fehler, drei diktierte Reihen geschrieben, 5 Fehler, des Rechnens ist er nit kundig.‘ Jakob Moehl wurde von der Gemeinde und dem Pastor einstimmig gewählt, weil die anderen Kandidaten noch schlechter waren“ (Die Kaufmännische Schule 1976).

Erst nach dem preußischen Generallandschulreglement 1763 begann eine Zeit, in der man von einer allmählichen Professionalisierung des Lehrers für das „niedere“ Schulwesen sprechen kann. Man kann die Entwicklung der deutschen Volksschullehrerausbildung in drei Phasen gliedern (vgl. Oelkers & Neumann 1985, 127): Schulung im Lehrerseminar, Studium in Pädagogischen Akademien (später hießen sie Pädagogische Hochschulen), wissenschaftliche Ausbildung an Universitäten.

2.1 Schulung im Lehrerseminar

Laut Keck kommt trotz aller bereits vorhandenen pädagogischen Forderungen und Ideen erst durch die Epoche der Aufklärung, aber auch durch den Pietismus die Bildung des Volkes verstärkt in den Blick (vgl. Keck 1989, 199). Beide, die Aufklärung wie auch der Pietismus wollen wie Reble schreibt, „der theologischen wie der humanistischen Buchgelehrsamkeit den Garaus machen“ (Reble 1967, 117). Aus diesem Gedankengut der Pietisten heraus gründete Johann J. Hecker (1707-1768), ein Schüler A. H. Franckes, 1748 das erste preußische Lehrerseminar, ein „Küster- und Schulmeisterseminar“, das spezifisch Lehrer für die von ihm ins Leben gerufene „Realschule“ ausbilden sollte. Damit war der Weg auch für die Ausbildung von Lehrern für die Volksschule geebnet.

Als liberaler Pädagoge und Direktor des Stadtschulseminars in Berlin engagierte sich Adolf Diesterweg (1790-1866) insbesondere für eine professionalisierte Volksschullehrerbildung und die soziale Anerkennung des Volksschullehrers, der zu dieser Zeit eher als „Hungerleider“ verachtet wurde, da er einen nur geringen Lohn erhielt und als Vertreter der „Prügelpädagogik“ angesehen wurde. Diesterweg war Anhänger der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis (1746-1827). Er stellte in Anlehnung an Pestalozzi Regeln für den Unterricht auf, die besagten, dass der Unterricht „vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schwereren und vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten soll“ (Kemnitz & Sandfuchs 2009, 24). Diese Elementarisierung gehörte damals zum Allgemeingut des Unterrichtswissens und wurde ab den 1830er Jahren auch in den Lehrerseminaren vermittelt (vgl. ebd.).

In seiner Zeit als Direktor des Lehrerseminars in Moers (1820-1832) besuchte Diesterweg verschiedene Volksschulen, die er zum großen Teil in einem sehr schlechten Zustand antraf.

„Schärfste Kritik übte Diesterweg an der Tatsache, daß Ungehorsam und Zuchtlosigkeit den Unterricht an einigen Schulen bestimmen. Die Lehrer seien nicht in der Lage, sich durchzusetzen. Über die von der frühen Industrialisierung erfaßten Städte des Wuppertals fällt er ein besonders hartes Urteil: ‚In den meisten Schulen Elberfelds und Barmens herrscht unter den Schülern ein solcher Grad von Unruhe, Unbeständigkeit, zerstreutes Wesen, Frechheit, Ruhelosigkeit und wahre Gottlosigkeit, daß die Möglichkeit fast übertroffen wird‘. So habe in der Schule

des Lehrers Wilms, einem pensionsreifen alten Mann, ‚ein wilder Tumult mit Apparaten, Füßen und Armen, ein tolles Durcheinanderschreien einer ungezogenen, frechen Jugend‘ geherrscht. Das Ganze habe geradezu den Anblick eines offenen Kriegszustandes dargeboten. Die Lehrer müssten sich mit Drohung und Gewaltanwendung Respekt verschaffen.“ (Goebel 1995, 103)

Diesterweg machte für diese Zustände die unzureichende Seminausbildung verantwortlich, auch die seiner eigenen Seminaristen. Die Schulverhältnisse in dieser Zeit waren in der Regel für Lehrkräfte und Schüler*innen aus heutiger Sicht in der Tat unzumutbar. Die Räume waren für die große Zahl an Schüler*innen – bis zu 160 Kinder in einem Raum – viel zu klein und mangelhaft ausgestattet. Die Kinder mussten auf den Knien schreiben, da keine Tische aufgestellt werden konnten. Die Lehrer mussten 40 Wochenstunden arbeiten, die Lehrerbesoldung war so gering, dass sie mehrere Nebenberufe hatten wie Küster, Versicherungsvertreter oder Kleinbauer, um leben zu können.

Dazu kam, dass die Ausbildung in den Seminaren noch keine Struktur hatte und man noch nicht auf vermittelbares „Handwerkszeug“ für die Gestaltung des Unterrichts im Primarbereich zurückgreifen konnte. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) sandte daher in seiner Funktion als Kultusminister Preußens in den Anfängen des 19. Jhd. junge preußische Lehrer zum Studium der „Methode“ zu J. H. Pestalozzi in die Schweiz. Die strenge Formalität der von Pestalozzi entwickelten Methode, einer leicht zu erlernenden und effektiven Lehr- und Lernmethode (vgl. Kemnitz & Sandfuchs 2009, 24), wurde von den preußischen Lehrerseminaren gerne aufgegriffen (dass diese Methode einen geringen Teil Pestalozzis gesamter pädagogischer Ideen ausmachte, sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt).

In Preußen gab es 1811 ca. 15 Lehrerseminare und 1871 bereits 81. Dass in diesen Seminaren qualitativ unterschiedlich gearbeitet wurde, haben obige Ausführungen gezeigt. Ab 1826 gab es eine einheitliche Lehrprüfung als Seminarabschlussprüfung und nach drei Jahren Schulpraxis eine zweite Lehramtsprüfung (vgl. Sandfuchs 2004, 21). Doch immerhin hat es der schlecht ausgebildete und schlecht bezahlte „Hungerleider“ zumindest in Preußen im Laufe des 19. Jhd. bis zum Staatsbeamten gebracht. Vom Status einer Gymnasiallehrkraft und von dessen Gehalt unterschied er sich allerdings weiterhin erheblich (vgl. Terhart 2014, 143). Der politische Hauptgrund für die sehr viel langsamere Entwicklung der Volksschullehrerausbildung im Vergleich zur Professionalisierung im Bereich der höheren Bildung, ist nach Oelkers und Neumann im Scheitern der Revolution von 1848 zu sehen (1985, 128). Reformorientierte und liberale Pädagogen wie u. a. Adolf Diesterweg wurden zu Sündenböcken für die Revolution erklärt, eingesperrt oder ihres Amtes enthoben. „Seit Beginn des 19. Jhds. wird Schulreform zunehmend vom Staat zur Steuerung der gesellschaftlichen Entwicklung in Anspruch genommen“, schreibt Keck (2009, 161). Es ging insbesondere um die Zementierung des Ständestaates und den Aufbau von Bildungsprivilegien für höhere Stände.

Die Zerschlagung der Revolution und die darauf folgenden Reglementierungen führten zu den sogenannten Regulativen von Ferdinand Stiehl (1812-1878), die drei Ziele verfolgten: fraglose kirchliche Gläubigkeit, Liebe zum Herrscherhaus und einige Kenntnisse für das praktische Leben (vgl. Blankertz 1982, 163). Die Lehrer wurden auf die einklassige Volksschule auf dem Lande vorbereitet und das bedeutete einen Lehrplan, der in erster Linie Religionsunterricht, Lesen und Schreiben (mit dem Verbot (!) auch Grammatik zu behandeln), Grundrechnungsarten und Kirchen- und Vaterlandslieder vorschrieb (vgl. ebd., 164).

Es stellt sich spätestens hier die Frage, weshalb offensichtlich nur die oberen Sozialschichten Bildung erhalten sollten. Schon seit dem ausgehenden Mittelalter zeigte sich, dass die jeweils Herrschenden Sorge hatten, ob sich das Volk, wenn es gebildet ist, dennoch der Obrigkeit beugen werde (vgl. Sandfuchs 2004, 20). Besonders deutlich wird dies in einer Rede, die König Friedrich Wilhelm IV. 1849 vor den Direktoren der preußischen Lehrerseminare hielt:

„All das Elend, das im verflossenen Jahr über Preußen hereingebrochen ist, ist ihre, einzig ihre Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüt meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewandt haben. [...] Zunächst müssen die Seminarien sämtlich aus den großen Städten nach kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines vergifteten Zeitgeistes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen [...]“ (Blankertz 1982, 162/163).

Es ist nicht verwunderlich, dass 1849/50 ein Unterrichtsgesetz vorbereitet wurde, das die Forderung nach einer universitären Volksschullehrerausbildung ignorierte (vgl. Sandfuchs 2004, 21) und die Seminare aufs Land verbannte. Ab 1890 wurden flächendeckend daher nur in kleinen Städten Lehrerseminare eingerichtet, um die Kandidaten von aufrührerischen Bewegungen abzuschotten. Zahlreiche Pädagogische Hochschulen (s. 2.2.) waren noch in der Tradition der Seminare bis in die 1960er Jahre in kleinen Städten angesiedelt.

Obgleich mit den Regulativen der Lehrkanon der Seminare wieder erheblich eingeschränkt wurde, gab es ab 1872 in Preußen erstmals die „Allgemeinen Bestimmungen“ des Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesens, die eine Lehrordnung und einen Lehrplan enthielten (Oelkers & Neumann, 1985, 128). Diese lösten trotz erheblicher inhaltlicher Einschränkungen einen Professionalisierungsschub aus (vgl. Sandfuchs 2004, 22). Insbesondere die „Formalstufentheorie“, die Johann Friedrich Herbart (1776–1841) entwickelte, bot in der Lehrerausbildung erstmals kognitive Strukturen für eine Unterrichtsgestaltung. Herbart wird der Begründer der Pädagogik als Berufswissenschaft für den Lehrer genannt (vgl. Blankertz 1992, 143). Es gilt hier jedoch zwischen den pädagogischen Ideen und den Formalprinzipien J.F. Herbarts und dem, was seine Schüler, die sogenannten „Herbartianer“, daraus gemacht haben, zu unterscheiden. Herbart ging es

nicht um einen Unterricht, in dem sich in 45-Minuten-Unterrichtseinheiten alle Schüler*innen Inhalte aneignen sollten, sondern um das individuelle Lehren und Lernen und den Respekt vor den individuellen Besonderheiten des Menschen. Das Bedeutsame an J. F. Herbarts Pädagogik war seine Methodenlehre sowie seine Formalstufentheorie, die im Wesentlichen besagt, dass Unterricht im Wechsel von Vertiefung und Besinnung angelegt werden muss. In seinem „Kulturstufenlehrplan“ wollte J. F. Herbart die Altersstufen der Kinder und Jugendlichen mit den Fortschrittsstufen der Menschheitsgeschichte kontinuierlich abstimmen. Die Herbartianer lösten jedoch zum einen die Methodenlehre aus dem schulkritischen Kontext J. F. Herbarts heraus und machten daraus Musterlektionen. Außerdem griffen sie die Idee eines Stufenplans auf, in den sich sehr gut die politischen Interessen des Zweiten Deutschen Kaiserreichs abbilden ließen. Pädagogische Ziele und Überlegungen traten dabei in den Hintergrund (vgl. ebd., 152).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts war es dann auch möglich, dass Frauen in den Volksschulen unterrichteten. Die ersten preußischen Lehrerinnenseminare wurden ab 1830 gegründet, in Paderborn wurde beispielweise 1832 ein zweijähriges katholisches Lehrerinnenseminar eingerichtet, das dazu bestimmt war, „junge Personen [...] zu künftigen Lehrerinnen an Volksschulen vollständig auszubilden [...]“. Sie sollten „auf diese Weise befähigt werden, dereinst ihre Zöglinge durch Unterricht und Beispiel zu gottgefälligen Menschen, zu würdigen Mitgliedern der Kirche und des Staates zu erziehen“ (Lehrplan von 1832, zit. n. Stroop 1992, 40). In Bielefeld entstand z. B. 1857 ein evangelisches Lehrerinnenseminar mit einer dreijährigen Ausbildung und einer Übungsschule (vgl. Gieseke 2013). In Hamburg dagegen konnten Frauen erst ab 1872 ein Volksschullehrerinnenseminar besuchen. Diese seminaristische Ausbildung war für Frauen eine Möglichkeit zu sozialem Aufstieg bzw. die Möglichkeit überhaupt einen Beruf zu ergreifen (vgl. Kleinau 1993, 151ff.). Lehrerinnen durften jedoch nicht heiraten (Zölibatsgebot), da die Belastung durch Beruf und Familie als unzumutbar galt (vgl. Sandfuchs 2004, 26). 1919 wird die Zölibatsklausel zwar aufgehoben, die Benachteiligung verheirateter Lehrerinnen hatte jedoch auch noch lange danach Bestand, denn der öffentliche Schulträger hatte jederzeit die Möglichkeit verheiratete Frauen aus dem Schuldienst zu entlassen (vgl. Kleinau 1993, 156). Zudem erhielten weibliche Lehrkräfte meist nur Zeitverträge, so dass sie je nach Lage auf dem Arbeitsmarkt schnell eingestellt bzw. entlassen werden konnten.

2.2 Studium in Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen

„Die seminaristische Lehrerausbildung erfährt bis zum Ende des Kaiserreichs eine stete Qualitätssteigerung [...], gleichwohl bleibt die ‚Abseitsstellung‘ der Seminare im nationalen Bildungswesen erhalten“, schreibt Sandfuchs (2004, 22). Karl

Muthesius (1859-1929), der zu den politisch aktivsten Pädagogen seiner Zeit gehörte, plädierte in einer Rede auf der Deutschen Lehrerversammlung in Königsberg 1904 dafür, „die Unterschiede in der Ober- und Volksschullehrerausbildung im Hinblick auf eine einheitliche Volksbildung abzubauen, und forderte, die Universitäten für die Weiterbildung von Seminarabiturienten zu öffnen. Mit seinem pädagogischen Hauptwerk ‚Die Berufsbildung des Lehrers‘ (1913) erstellte er ein systematisch bedeutsames Programm seminaristischer Lehrerbildung“ (vgl. Tenorth 1997, 650f.). Von der konkreten Umsetzung solcher Forderung war man jedoch noch immer weit entfernt.

Nach dem ersten Weltkrieg gründete der damalige preußische Kultusminister 1926 gemäß der Weimarer Verfassung die erste „Pädagogische Akademie“ bzw. „Pädagogische Hochschule“, für deren Aufnahme das Abitur Voraussetzung war. Diese Aufwertung der Bildung von Volksschullehrer*innen hing mit der Einführung der Grundschule im Jahr 1920 zusammen. Die Bildungspolitik erkannte erstmals die Bedeutung einer grundlegenden Schulbildung für alle. In Baden-Württemberg und Bayern (hier schon 1910) wurden „Lehrerbildungsanstalten“ eingerichtet, für deren Aufnahme das Abitur nicht immer zwingend war. Sie waren meist konfessionell gebunden. Diese Zwischenstufe zwischen seminaristischer und universitärer Ausbildung wurde damit begründet, dass die Volksschule keine wissenschaftlichen Fachlehrer brauche, sondern in erster Linie Erzieher. Zwischen Grund- und Hauptschule wurde dabei nicht unterschieden. Die Pädagogischen Akademien stellten folgerichtig nicht die wissenschaftliche Forschung, sondern die umfassende, vor allem auch ästhetisch-musisch ausgerichtete Bildungserfahrung in den Mittelpunkt der Berufsvorbereitung (vgl. Oelkers & Neumann 1985, 129). Daher hatten die Pädagogischen Akademien eher den Charakter von höheren Fachschulen und sie wiesen einen geringen Grad an Verwissenschaftlichung auf (vgl. Sandfuchs 2004, 23). Von der formalistischen Pädagogik der Herbartianer hatte man sich inzwischen jedoch gelöst und die geisteswissenschaftliche Pädagogik sowie reformpädagogisches Denken und Handeln hielten Einzug in die Ausbildung für Volksschullehrkräfte.

Die Zölibatsklausel für Lehrerinnen wurde zwar – wie oben bereits erwähnt – 1919 aufgehoben, doch weibliche Lehrkräfte hatten es in diesen Zeiten einer hohen Lehrerarbeitslosigkeit weiterhin schwer, tatsächlich in den Schuldienst aufgenommen zu werden. Seit den 1920er Jahren war die Ausbildung von weiblichen und männlichen Lehrkräften zumindest nicht mehr getrennt (vgl. ebd., 27).

Die Frage, ob universitäre Ausbildung oder eine Ausbildung in pädagogischen Seminaren, hing einerseits eng mit der Frage nach der Gewichtung von Theorie und Praxis zusammen: Wie viel Wissenschaft und wie viel praktische Ausbildung brauchen Volksschullehrkräfte? Andererseits wollten konservative Kräfte keine Volksschullehrer in Universitäten ausbilden, ja sie hatten sogar Sorge „vor einem Ansturm der Volksschullehrer auf die Universitäten“ (Sandfuchs 2009, 64f.). Hier

zeigt sich wieder deutlich, dass „höhere“, sprich universitäre Ausbildung, höheres Ansehen und höheres Gehalt bedeutet. Letzteres hat sich bis heute nicht grundlegend geändert.

Die nationalsozialistische Schulpolitik brachte ab ca. 1933 in Bezug auf die Organisation der höheren Schulen keine schwerwiegenden Einschnitte. Die Erziehung der NSDAP konzentrierte sich auf Jugendorganisationen wie die Hitlerjugend, den Aufbau der „Staatsjugend“ und entsprechende Schulungen. Bei der Volksschullehrerbildung dagegen „kulminierte Antiintellektualismus und restriktive Schulpolitik“ (Blankertz 1982, 242). Im Jahr 1933 wurden die Pädagogischen Akademien in „Hochschulen für Lehrerbildung“ (HfL) umbenannt, was jedoch nur scheinbar eine akademische Lehrerbildung zu sichern schien. Republiktreue Dozenten wurden entlassen, und 1940 wurden die Hochschulen durch „Lehrerbildungsanstalten“ (LBA) ersetzt. Eine große Zahl der Lehrerschaft und der Lehrerbildner trat in die NSDAP ein. Die Struktur und Ideologie von Bürokratie, Kirche und Lehramt war durch die vorausgehende Feudalherrschaft autoritär bestimmt und auf Gehorsam ausgerichtet, so dass vielfach Beamte nur allzu bereit waren, das System des Nationalsozialismus zu unterstützen.

2.3 Wissenschaftliche Ausbildung an Universitäten

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden die Volksschullehrer*innen zunächst weiterhin an Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen ausgebildet. Mit der Aufhebung der Volksschule und der Unterteilung in Grundschule und Hauptschule erfuhr die Grundschule in der Bundesrepublik im Jahr 1964 eine erhebliche Aufwertung. Mit der Integration der Pädagogischen Akademien und Hochschulen in die Universitäten in den 1960er und 70er Jahren erzielten die Grundschullehrer*innen einen Statusgewinn. Da die Universitäten in größeren bzw. großen Städten angesiedelt sind, wurde damit endlich auch die „Verbannung“ der Volksschullehrerausbildung auf das Land aufgehoben. In einigen Bundesländern gibt es seither ein eigenständiges Lehramt für die Grundschule, in einigen das Lehramt für Grund- und Hauptschule mit Schwerpunktbildung an der Universität. Baden-Württemberg hält an der Bezeichnung „Pädagogische Hochschule“ fest, diese hat jedoch universitäre Strukturen. Wie viele Praxisanteile die jeweiligen Studiengänge enthalten ist jedem Bundesland und teilweise jeder Universität bzw. Hochschule überlassen.

Die Prognostizierung einer „Bildungskatastrophe“ in Deutschland in den 1960er Jahren machte auf die Bildungsbenachteiligung von Arbeiterkindern, aber auch von Mädchen und Landkindern aufmerksam. Der „Deutsche Bildungsrat“ verfasste 1970 einen „Strukturplan für das Bildungswesen“. Darin ging es insbesondere um Chancengleichheit und den Abbau von Bildungsbenachteiligung. Teil des Strukturplans war auch die Reform der Lehrerausbildung und es wurden die Schwerpunkte Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren spezifiziert. Es wur-

den nun in den Bundesländern verschiedene Modelle einer universitären Lehrerbildung entwickelt, die sich in Bezug auf die Dauer und das Verhältnis von Theorie und Praxis in ihren Anteilen unterschieden (vgl. Inckemann 1997, 213). Auch in der damaligen DDR wurde nun ein wissenschaftliches Studium als Voraussetzung für alle Lehrämter eingeführt. (vgl. ebd., 222ff.).

Nach dem ersten Staatsexamen bzw. dem Masterdiplom folgte in der Regel eine ein- bis zweijährige Referendariatszeit bzw. ein Vorbereitungsdienst, der der praxisorientierten Berufsvorbereitung diente und in der meist auch schon eigenverantwortlich unterrichtet wurde. Die Ausbildung wurde mit einem zweiten Staatsexamen abgeschlossen.

Im Laufe der Jahre musste man feststellen, dass es nicht gelingen kann, durch die Bildungspolitik eine gerechtere, demokratische Gesellschaft zu schaffen. Die Ziele waren zu hoch gesteckt. Der Arbeitskreis Grundschule erstellte 1980 einen „Orientierungsrahmen“ mit zehn Forderungen wie Abbau der Auslese, bessere Integration ausländischer und behinderter Schüler*innen u. a. m., und Gabriele Faust-Siehl, Ariane Garlichs u. a. gaben 1996 in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Grundschule Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe heraus. Das Buch trägt den Titel: „Die Zukunft beginnt in der Grundschule“. Die Grundschule war zu diesem Zeitpunkt 75 Jahre alt und die Autor*innen bemängeln, dass sie nicht mehr den Erfordernissen der Zeit genüge (vgl. Faust-Siehl, Garlichs u. a. 1996, 11). Der Bildungsauftrag der Grundschule wird anhand drei ineinander verwobener Aufgaben gekennzeichnet: „Lernen in der Gemeinschaft mit anderen möglich machen“, „Demokratie erfahrbar machen“ und „Aneignung der Welt ermöglichen“ (ebd., 14f.). Dementsprechend rückten in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften und in der Grundschulforschung insbesondere die Bereiche Wandel der Kindheit, kindgerechtes Lehren und Lernen, Öffnung von Schule und Unterricht und Elternmitarbeit in den Fokus. In den letzten Jahrzehnten haben die Themenbereiche Schulklima, Schulkultur und Schulethos und in den letzten Jahren insbesondere Integration bzw. Inklusion in Forschung und Lehre an Bedeutung gewonnen.

Schlussbemerkung

Der Rückblick in die Geschichte der Grundschule und der Ausbildung für das Grundschullehramt hat gezeigt,

- dass sich die Forderungen und Ideen von M. Luther, J. A. Comenius, von den Pietisten und Philanthropen sowie den Reformpädagog*innen in Bezug auf eine Bildung für alle erst im ausgehenden 20. Jhd. allmählich konkret durchgesetzt haben;

- dass die Hauptursache der Abwertung des Volksschullehrers und der eingengte Lehrkanon insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jhd. in der Sorge begründet war, ein gebildetes Volk könnte gegen die Obrigkeit rebellieren;
- dass die Bildungspolitik auch nach dem ersten Weltkrieg eine universitäre Ausbildung für das Grundschullehramt verhinderte, um einem Sturm auf die Universitäten vorzubeugen;
- dass trotz wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Bedeutung einer soliden Grundbildung des Kindes immer wieder diskutiert wird, ob für Grundschullehrer*innen nicht doch eine nur berufsfachbezogene Ausbildung reicht, da diese ja „nur“ ein „Handwerk“ ausüben.

„Volksschullehrerbildung spiegelt immer, was eine Gesellschaft von dem sogenannten ‚Volke‘ denkt und hält, wieweit Unterricht und Erziehung Herrschaftsausübung ist, wieweit die Beschränkung und Begrenzung der Information für das Volk geht [...], – oder wieweit sie Aufmunterung zur Teilhabe und Partizipation praktizieren will“ (Roth, 1975, 824). Eine Gleichstellung aller Lehrämter in ihrer Wertung zu erreichen muss dem Engagement der jetzt aktiven Lehrer*innenbildner überlassen werden.

Literatur

- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
- Die Kaufmännische Schule, H. 12/1976.
- Faust-Siehl, G.; Garlichs, A.; Ramseger, J.; Schwarz, H. & Warm, U. 1969: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek: Rowohlt.
- Feige, B. (2004): Kinderarmut. In: R. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. 2., völlig überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 228-230.
- Fölling-Albers, M. (2004): Grundschule. In: R. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. 2., völlig überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 182-184.
- Giesecke, D. (2013): 30. März 1928: Das letzte preußische Lehrerinnenseminar an der Cecilienschule wird geschlossen, Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld. Online unter: <https://historischer-rueckblick-bielefeld.com/2013/03/01/01032013>, Bielefeld 2013. (Abrufdatum: 09.09.2021).
- Goebel, K. (1995): Wer die Schule hat, hat die Zukunft. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2005): Geschichte der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13-30.
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2014): Geschichte der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., ergänzte u. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 32-45.

- Graumann, O. (2014): Aspekte der Geschichte westeuropäischer Lehrerbildung. In: *International Dialogues on Education*, 2014, Volume 1, Number 1, 1-10. Online unter: <https://www.ide-journal.org/article/grau mann-geschichte-westeuropaischer-lehrerbildung/> (Abrufdatum: 10.09.2021).
- Graumann, O. (2018): *Inklusion – eine unerfüllbare Vision? Eine kritische Bestandsaufnahme*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Graumann, O. & Affeldt, S. (2020): *The Hanseatic League and Education – A Neglected Chapter in European and German History*. In: *International Dialogues on Education*, Volume 7, Number 1, 10-30.
- Grunder, H.-U. (2010): Bologna in der Schweiz: ‚neue‘ Ausbildungskonzepte, ‚neues Lernen‘? In: O. Graumann, M. Pevzner, M. Rudolph & I. Diel (Hrsg.): *Hochschule und Schule in der internationalen Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider, 338-346.
- Inckemann, E. (1997): *Die Rolle der Schule im sozialen Wandel. Bestimmung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft am Beispiel der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ipfing, H. J. (2009): *Schule – ihre Geschichte und ihre Organisation*. In: H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 53-70.
- Keck, R. W. (1989): *Die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert*. In: Prinz v. Hohenzollern & M. Liedke (Hrsg.): *Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 195-213.
- Keck, R.W. (2002): *Schulwesen*. In: H. Schneider & M. Landfester (Hrsg.): *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Band 15/2*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 1110-1115.
- Keck, R.W. (2003): *Konfessionalisierung und Bildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. In: H.-U. Musolf & A.-S. Göing (Hrsg.): *Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert*. Köln: Böhlau Verlag, 11-30.
- Keck, R. W. (2009): *Zur Geschichte der Schule*. In: S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157-162.
- Kemnitz, H. & Sandfuchs, U. (2009): *Geschichte des Unterrichts*. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann: *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 22-30.
- Kleinau, E. (1993): *Nur ein Beruf für höhere Töchter? Lebensläufe und Bildungsgänge von Lehrerinnen im 19. und frühen 20 Jahrhundert*. In: Glumpler, E. (Hrsg.): *Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 149-164.
- Oelkers, J. & Neumann, D. (1985): *Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer*. In: D. Lenzen (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 7: Erziehung im Primarschulalter* (hrsg. von K. Hemmer & H. Wudtke). Stuttgart: Klett-Cotta, 126-137.
- Reble, A. (1967): *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Roth, H. (1975): *100 Jahre Lehrerbildung*. In: *Die Deutsche Schule*, 67 (12), 819-831.
- Sandfuchs, U. (2004): *Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland*. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-37.
- Sandfuchs, U. (2009): *Johannes Kühnel. Ein Seminar- und Reformpädagoge*. In: U. Sandfuchs, J.-W. Link & A. Klinkhardt (Hrsg.): *Verlag Julius Klinkhardt 1834-2009*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-79.
- Stroop, U. (1992): *Preußische Lehrerinnenbildung im katholischen Westfalen. Das Lehrerinnenseminar in Paderborn (1832-1926)*. Schernfeld: Süddeutsche Hochschulverlags- und Vertriebsgesellschaft.
- Tenorth, H.-E.: (1997) „Muthesius, Karl“ in: *Neue Deutsche Biographie* 18, 650-651. Online unter: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd117204218.html#ndbcontent>. (Abrufdatum: 12.09.2021).
- Terhart, E. (2014): *Grundschularbeit als Beruf*. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 142-152.