

Erwin Schwartz

1919 – 1969

## Funktion und Reform der Grundschule

Die Jahreszahlen 1919 und 1969 markieren Gründung und Jubiläum der Grundschule.<sup>1)</sup> (...) Das fünfzigjährige Bestehen der Grundschule von Weimar gibt Anlass zum Bedenken: Soll es als Jubiläum dieser Schulstufe gefeiert oder als eine Zäsur bewusst gemacht werden, die eine Wendung einleitet? Eine so zugespitzte Alternative wird dem Ereignis zwar nicht gerecht, aber vielleicht hilft sie weiter und findet dann auch Nachsicht bei denen, die ein so reiches Erbe aus diesen fünfzig Jahren zu übergeben haben, denn in unserer Betrachtung wird dieses Erbe reduziert auf *drei Prinzipien*, welche für die Grundschule von Weimar konstituierend waren.

Das eigentliche Gründungsmotiv ist durch eine Jahrhunderte alte, *politisch-soziale* Zielsetzung gegeben: Eigentlich sollte eine „für alle Kinder des Volkes gemeinsame Schule“ wenigstens für die ersten vier Jahre geschaffen werden (I). – Von der an Bedeutung gewinnenden *Entwicklungspsychologie* wurde sie als „Schonraum einer ruhig reifenden Kindheit“ definiert, und die Möglichkeiten wie Grenzen einer schulischen Bildung auf dieser Altersstufe wurden damit abgesteckt (II). – Die *pädagogisch-didaktische* Konzeption trug dem Rechnung, indem sie ihre Aufgabe durch die „aufnehmende und gestaltende Erfassung der räumlichen und geistigen Kinderheimat“ im Gesamtunterricht, Heimatkunde und Anschauung bestimmt sah (III).

Diese drei Prinzipien der Grundschule von Weimar sind heute auf ihre Tragfähigkeit zu überprüfen: Trifft es noch zu, dass „die Grundschule eine pädagogische Haltung und unterrichtliche Verfahren entwickelt hat, die zwar der weiteren Ausgestaltung und Festigung, aber keiner grundsätzlichen Wandlung mehr bedürfen“ (*Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1962*), oder ist es spätestens 1969 nicht mehr zu verbergen, dass diese Schulstufe noch weniger als alle anderen den Herausforderungen unserer Zeit, der Gesellschaft, der Erziehungswissenschaft und vor allem der Kinder selbst gefolgt ist? Die schul- und standespolitisch so überzeugende Schulreform von oben (Gymnasialoberstufe, berufliche Bildung, Hauptschule, 9. Schuljahr) bleibt so lange ein falsches Rezept, wie die Grundstufe als das – erziehungswissenschaftlich überzeugend nachgewiesen – tragende Fundament weiter vernachlässigt wird.

### I.

#### Grundschule – Schulstufe der „ausgleichenden Erziehung“

Die Grundschule von Weimar ist das Ergebnis einer ideengeschichtlichen Entfaltung, die während dreier Jahrhunderte eine immer deutlichere Ausprägung erfahren hatte - durch *Comenius, Condorcet, Stein, Fichte, Süvern, Schleiermacher*, in den Schriften von *Karl Marx, Friedrich Engels, August Bebel*, in den Programmen der *Einheitsschulbewegung, des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins* und der *SPD in Erfurt* sowie durch deren Sprecher *Wander, Tews, Kerschensteiner* und *Schulz*: Die proklamierte menschliche, religiöse und politische Gleichheit sollte endlich durch den gleichen wie freien Anspruch auf Bildung verwirklicht werden. An solcher Forderung gemessen war die Grundschule von Weimar zwar ein mageres Ergebnis, doch sollte sie nach der Abschaffung der privilegierenden Vorschule mehr werden als eine bloß „undifferenzierte Elementarschuleinrichtung des Staates“; in ihren Geburtsurkunden kam diese Absicht zum Ausdruck.

So wurde die Grundschule durch die Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919 (Artikel 145 und 146) als für alle Länder verbindlich erklärt und ihre Funktion im Schulwesen durch das Reichsschulgesetz vom 28.3.1920 wie folgt bestimmt:

„§ 1: Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle (Klassen und Bekenntnisse)<sup>2)</sup> gemeinsame Grundschule, auf die sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten. „So sollte gesichert werden, dass „für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule seine Anlage und Neigung, nicht aber die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend“ würden.

„Wer 1918 im November nach Hause fuhr, konnte erleben, dass ihm ein aufgeregter Matrose im Abteil erzählte, jetzt werde es nur noch eine Schule geben, wo alle, arm und reich, hineingingen, und dann werde man schon sehen, wo eigentlich die Begabten säßen“ – so berichtete *Hermann Nohl*.

Ob Gesetzestext oder Impressionen - das *politische wie das soziale Motiv* treten hervor, und sie bestimmten die Zielsetzung der Grundschule von Weimar aus zu verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen. Diese Intentionen forderten,

1. dass durch *Sozialerziehung* in einer *für alle Kinder des Volkes gemeinsamen Schule* Trennendes zwischen den Kindern unterschiedlicher Sozialschichten abgebaut und ihre Zusammengehörigkeit grundgelegt würde;
2. dass mit einer gemeinsamen Schule die bisherigen Bildungsprivilegien (Vorschule) beseitigt und stattdessen die *gleichen Bildungschancen für alle* eröffnet würden.

In diesen Zielen sind die Konsequenzen der ideengeschichtlichen Entfaltung zwar verbalisiert, sie erwiesen sich jedoch in dem Schulsystem von Weimar als nicht realisierbar: Auf die gemeinsame, zeitlich auf nur vier Jahre begrenzte, horizontale *Schulstufe* folgten absondernde, in ihrer Dauer unterschiedliche, vertikale *Schulzweige*. Was als durchgängiges Strukturprinzip einer demokratisch und damit endlich auch pädagogisch konzipierten Schule für keinen Moment aufgehoben werden darf, – nämlich das ständige Zusammenspiel von Integration und Differenzierung, von Wahrung der Gleichheit aller und der Ermöglichung der individuellen Freiheit – war hier aufgelöst in ein trennendes, zeitliches Nacheinander; in ihm sollte die Grundschule in vier Jahren die soziale Integration und die Gleichheit der Bildungschancen für alle heraufführen, damit dann die Sekundarstufe die Freiheit individueller Selbstverwirklichung durch Bildung ermöglichen könnte.

Gutwillige mögen es geträumt, Böswillige es vielleicht auch vorgetäuscht haben, erreicht werden konnten solche Ziele durch eine vierjährige Grundschule in einem sich dann verzweigenden Schulsystem nicht.

Das sozialistische Pathos von der „*gemeinsamen Schule für alle Kinder des Volkes*“ verflüchtigte sich bald und übrig blieb eine sich von den späteren Zweigen abhebende „undifferenzierte Elementarschuleinrichtung des Staates“, – und selbst diese nicht mit voller Konsequenz.

Angesichts der schwankenden Mehrheitsverhältnisse in Weimar strich man aus dem Entwurf das „*für alle Klassen und Bekenntnisse*“ Gemeinsame und machte so den Weg frei für die konfessionelle Konservierung der „Kleinst-Grundschule“.

Ein zweiter Kompromiss: Auf dem „Leidensweg der Reichsschulkonferenz“ ging mit der Richtlinienkompetenz des Reiches auch die Voraussetzung für eine kraftvolle und funktionsgerechte Ausstattung der Grundschule verloren. Noch heute zeigen Unterschiedlichkeit der Länder-Richtlinien und allgemeine Rückständigkeit der Grundschulversorgung (siehe Abschnitt IV), welche großen Aufgaben hier noch zu lösen sind. (...)

Gleiches gilt für die andere Zielsetzung der Weimarer Grundschule, durch eine gemeinsame Schulzeit *gleiche Bildungschancen für alle* heraufzuführen.

Die in der Reichsschulkonferenz umkämpfte vierjährige Dauer erwies sich bei solchen Zielen als unzureichend: Untersuchungen belegen, dass ein so kurzer gemeinsamer Schulbesuch die milieu- und sozialbedingten Ungleichheiten nicht aufzuheben vermag. Dies umso weniger, als die Schule von Beginn an alle Kinder vornehmlich an ihren Leistungen in den „Kulturtechniken“ misst (später: Rechtschreiben). Dabei variieren diese bei einer Schulstufe der grundlegenden Bildsamkeit (siehe III) in sich fragwürdigen Maßstäbe von Schule zu Schule so, dass die Besten hier zu den Schwächsten dort gehören würden; und schließlich sind alle anderen Lern- und „Begabungs“-Ziele auf dieser Stufe zu unbestimmt und unverbindlich. So stellt sich häufig als einzige Bildungschance nur der Weg durchs Nadelöhr zur höheren Schule dar. Solche Einseitigkeit wirkt zurück auf alle und pervertiert die pädagogischen Intentionen dieser Stufe, was man häufig beklagt, aber selten ändert. Sicher versucht es der einzelne Lehrer, aber das System hält auch ihn gefangen.

So pendelt die isolierte Grundschule von Weimar zwischen Fördern und Auslesen. Diese Doppelfunktion soll sie in einer an Jahren kurzen und an Schulstunden wie Lehrern knappen Schulzeit, dabei unter von Schule zu Schule sehr verschiedenen Bedingungen und bei außer den Kulturtechniken recht unbestimmten Lern- und „Begabungs“-Zielen so wahrnehmen, dass sie für jedermann und allerorten die gleichen Bildungschancen eröffnet. Die Schizophrenie eines *ständisch* gegliederten *Bildungssystems* beschattet auch die Grundschule: Sie hatte – vergrößernd formuliert – die ohnehin von Haus aus Prädestinierten auszulesen für die höhere Schule und die übrigen zu fördern für das Leben und was man so darunter versteht. Die Grundschule von Weimar als isolierte *Stufe* in einem sich *verzweigenden* Schulsystem blieb so gegen den Willen zumindest ihrer Lehrer das wirksamste, weil in der bildsamsten Phase der Kindheit angesetzte Instrument, um die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reproduzieren und den einzelnen Heranwachsenden für diese festzulegen unter den für ihn bereits vorgegebenen Bedingungen. Ungleichheiten werden so durch Bildung nicht abgebaut, sondern in diese überführt und durch sie verstärkend gefestigt.

*Heute* stehen schulpraktische Erfahrungen, erziehungswissenschaftliche Einsichten und wohl auch wirtschaftliche Mittel zur Verfügung, um die idealen Ziele von damals als jetzt zwingende gesellschaftliche Notwendigkeiten zu verwirklichen. *Soziale Integration* und *Eröffnung gleicher Bildungschancen* sind Aufgaben, die nur gelöst werden können, wenn die Grundschule die ihr für die bildsamste Phase übertragene *Funktion einer ausgleichenden Erziehung* wahrzunehmen vermag. Dazu ist erforderlich:

1. In einem sich frühzeitig und radikal verzweigenden Schulsystem kann die Grundschule diese Funktion nicht erfüllen; ihre heute häufig erfolgende Isolation als Schulstufe der Kindheit für sich ersetzt den alten nur durch einen neuen pädagogisch noch schwerwiegenderen Fehler (siehe 3). *Als Grundstufe einer integrierten Gesamtschule ist sie als deren Fundament und Glied zugleich auszubauen.*
2. Als solche Grundstufe wird sie mehr sein als eine „undifferenzierte Elementarschuleinrichtung des Staates“. Als „*begabungsdifferenzierende Förderstufe*“ ist sie bemüht, „*allen das Gleiche*“ zu ermöglichen, indem sie „*jedem das Seine*“ zu geben trachtet. Als staatliche Bildungshilfe übernimmt sie damit die Funktion einer *ausgleichenden Erziehung*. Elterliche Bildungsinitiative ist zu fördern; wo diese ausbleibt, ist sie zu ergänzen, bzw. zu ersetzen. Letzteres hat Vorrang und rechtfertigt in einer nicht nur formal demokratischen Gesellschaft auch den bevorzugten und verstärkten Einsatz von Mitteln und Personen, um die Gleichheit der Bildungschancen zu verwirklichen. (...)
3. Die vierjährige und abgekapselte Grundschule von Weimar konnte die allein in diesem Alter noch gegebene Möglichkeit, Gleichheit der Bildungschancen zu eröffnen, nicht nutzen, weil der *individuelle „Begabungs“-Prozess* durch eine solche zeitliche wie institutionelle Abschnürung zur Wirkungslosigkeit verurteilt ist.

*Heute* sollte die *Grundstufe des Bildungswesens* Vorschulerziehung, Grundschule und die so genannte Förder-, Eingangs- und Beobachtungsstufen („*Lieb Kind hat viele Namen*“) mit möglichst variablen Übergängen zusammenfassen und so im Sinne einer *ausgleichenden Erziehung* zwischen dem 5. und 12. Lebensjahr einen individuellen „*Begabungs*“-Prozess ermöglichen. Für solche Aufgaben würde man vermutlich auch Lehrer gewinnen können.

*Heute* also *könnte* man die auf soziale Integration und Gleichheit der Bildungschancen gerichteten Ziele der Weimarer Grundschule in einer *Grundstufe der integrierten Gesamtschule* verwirklichen, die nach erziehungswissenschaftlichen Einsichten optimal imstande wäre, die *Funktion einer ausgleichenden Erziehung wahrzunehmen*, was später kaum noch möglich ist. Man *könnte*, wenn uns die Kinder nicht so unbedeutend, das Geld nicht so viel wert und die gegenwärtige Gesellschaft nicht so perfekt angenehm erscheinen würde. Die Gesellschaft – das sind wir – sollte sich besinnen, bevor über sie – also uns – entschieden wird. Die Schule, und in ihr besonders die Grundstufe, darf nicht als Befehlsempfänger zum Instrument der Anpassung deformiert, sondern sie muss als Quell der „*Begabung*“ und damit des gesellschaftlichen Wandels verstanden werden.

## II.

### Grundschule – die „begabungs“-differenzierende Förderstufe

Ausgleichende Erziehung setzt voraus, dass Unterschiede bestehen und bildende Einwirkung mit dem Ziel ihrer Aufhebung möglich und effektiv ist. Solche Voraussetzungen wurden der Weimarer Grundschule durch das *Entwicklungsmodell einer biologischen Reifungstheorie* bestritten oder zumindest für den „*Schonraum einer ruhig reifenden Kindheit*“ ausgegrenzt. Nach diesem Modell handelt es sich in strenger Analogie zu biologischen Wachstums-, Differenzierungs- und Reifungsprozessen bei der Entwicklung um einen intern gesteuerten, im Ganzen festliegenden Ablauf von Schritten, die zwar von der Umwelt ermöglicht und realisiert (bzw. auch verhindert oder nicht voll realisiert werden können), die sich aber in den Phasen kindlichen Wachstums gleichsam natürlich vollziehen. Die Auffassung findet ihre Wurzeln in den pädagogischen Denkmodellen der Romantik und spiegelt sich in den Metaphern vom „wachsen Lassen“, vom „Hegen und Pflegen“ und vom „Entfalten der knospenden Pflanze“.

Die Konsequenz einer solchen biologischen Reifungstheorie ist die „*nachgehende Erziehung*“; sie steht unter der Maxime „*Erziehen heißt, weise die Zeit zu verlieren*“ und wird etwa so formuliert:

„Der Grundschule fällt die Aufgabe zu, den dieser kindlichen Entwicklung entspringenden Kräften Gelegenheit zur Betätigung und Entfaltung zu geben, zugleich aber für Ruhe und Entspannung zu sorgen, in deren Schutz Kinder dieser Altersstufe das Neue, das sich ihnen erschließt, verarbeiten zu können.“

Nicht diese für jede Erziehung bedeutsame Tendenz, sondern ihre einseitige und auf die Kindheit beschränkte Anwendung ist infrage zu stellen, besonders wegen zweier für die Weimarer Grundschule bedeutsamer Folgen.

Nach dem Beschreibungsmodell der Phasen wird Entwicklung leicht als ein *für alle Kinder gültiger, wenn nicht gar verbindlicher Prozessablauf* interpretiert, beispielsweise bei der Beurteilung der Schulreife oder bei der Aufstellung von Lehrplänen für Schuljahre und Jahrgangsklassen. Das am „Altersmessband“ orientierte Anspruchsniveau verdeckt leicht individuelle Unterschiede oder ruft sie zumindest nicht hervor. Die Frage nach den soziokulturellen Bedingungsfaktoren tritt dann nicht auf, und die Aufgabe einer ausgleichenden Erziehung ist erst gar nicht gestellt.

Die Beschreibung nach Phasen verführt so leicht zu einer normierenden und nivellierenden Einschätzung der Schüler; sie stellt den Gang der Entwicklung zudem als einen *Prozess qualitativer Veränderungen* dar, welcher dem Unterricht seine Möglichkeiten vorschreibt: von einem subjektbestimmten führt diese Veränderung zu einem objektgerichteten Verhalten, von einer ganzheitlichen zu einer differenzierenden Auffassung, von einer unwillkürlichen zu einer willkürlichen Aufmerksamkeit – so etwa lauten die vereinfachenden, den Unterricht aber doch oft bestimmenden Interpretationen (Gesamtunterricht, Heimatkunde, Anschauungsprinzip, ganzheitliches Lernen usw.) dieses Entwicklungsprinzips, nach dem das Kind von einer undifferenzierten Begabungsstruktur erst langsam in die Ausprägung eines individuellen Profils hineinwächst. „Nothing useful can be learned until the child has matured sufficiently“.

Auch hier ist nicht die Berechtigung dieser Tendenz, sondern ihre einseitige und ausschließende Anwendung infrage zu stellen, weil in dieser Perspektive dann die *das Individuum verändernde Bedeutung des frühen Lernens und die potenzierende Wirkung solcher Lernerfahrungen* leicht übersehen werden.

Nun hat sich in der *Entwicklungspsychologie* eine Schwerpunktverlagerung, wenn nicht ein *Richtungswechsel* vollzogen, und gegenüber der angenommenen Allgemeingültigkeit dieses Veränderungsprozesses sind *individuelle Abweichungen und Veränderungsmöglichkeiten durch frühes Lernen* zur Geltung gebracht worden. Die Plastizität und Bildsamkeit dieser Altersstufe ist besonders groß, und dies legt die Frage nahe, ob die beschriebenen Verhaltensweisen Voraussetzungen oder nicht doch Folgen des Unterrichts in der Grundschule sind, der nach den Preußischen Richtlinien von 1921 erteilt wurde und wird.

*Heute* ist nach dem Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung zumindest sicher, dass in diesem Alter das Bürgerrecht auf Bildung nicht durch das formale Angebot einer bloß gemeinsamen Schulzeit und der für alle gleichen Bildungsinhalte verwirklicht werden kann. Dies ist lediglich die rechtliche und äußere Voraussetzung, um der je individuellen und eigentlichen Bildungsbedürftigkeit erst Rechnung zu tragen. Da das Kind in der bildsamsten Phase seines Lebens diesen Anspruch nicht selbst zu artikulieren vermag, wächst dem Grundschullehrer eine für das Kind lebensbedeutsame pädagogische Aufgabe zu: Ob nämlich die allgemeine Rede von der Gleichheit der Bildungschancen in dem besonderen Fall jedes einzelnen Kindes verwirklicht wird, hängt zuerst und zumeist von ihm und seiner erziehungswissenschaftlichen Bildung ab.

Da die formale Gleichheit des Bildungsangebotes nach Zeit und Inhalt auf dieser Altersstufe zwangsläufig nur zu einer Verstärkung der tatsächlichen Ungleichheit führen kann, ist „die allgemeine deutsche Grundschule“ von Weimar in eine „begabungs“-differenzierende Förderstufe vom 5. bis 12. Lebensjahr zu transformieren.

Erst wo der Raster von der Allgemeingültigkeit und Phasenfolge der Entwicklung den Blick nicht mehr fixiert, tritt mit den individuellen Unterschieden auch die Spannweite kindlicher Anlagen und Begabungsmöglichkeiten hervor, die auf keiner Schulstufe so groß ist wie auf dieser und die sich in den beiden Polen *besonderer Bildungsbedürftigkeit* und *erhöhter Bildungsansprüche* in vielen Untersuchungen eindrucksvoll artikuliert hat.

Die *besondere Bildungsbedürftigkeit* ist die Folge eines Sozialisationsprozesses, der mit dem ersten Lebenstag in der Familie, in die das Kind hinein geboren wird, beginnt und sich steigert. Unter den Anforderungen der Schule schlägt sich diese Bildungsbedürftigkeit in einem *Nachholbedarf* nieder. Schon in der Schul-„Reife“ offenbart sich das *häusliche Erziehungsmilieu*, über Erfolg oder Misserfolg schulischer Lernprozesse entscheiden die *Modi des Sprachgebrauchs*, welche das Kind aus seiner soziokulturellen Umwelt mitbringt; die Auslese für weiterführende Schulen erfolgt vornehmlich durch den *Bildungswillen des Elternhauses*, der sich oft schon am ersten Schultag kundtut und das Kind dann stützend und helfend, manchmal auch quälend und überfordernd durch die Grundschule begleitet. Wo die Ergebnisse der vor- und außerschulischen Erziehung in diesen Spalten – Erziehungsmilieu, Sprachgebrauch, Bildungswille - auf der Sollseite zu verbuchen sind, entsteht eine *besondere Bildungsbedürftigkeit*. – *Was tut die Schule?*

Der einzelne Lehrer müht sich, ihr entgegenzukommen; die allgemeine deutsche Grundschule als Institution jedoch ist darauf nicht oder nur unzureichend eingerichtet. Indem sie das Kind - bei 16 Wochenstunden im ersten Schuljahr erklärlich – vor allem an den schulischen Maßstäben der Kulturtechniken misst, benachteiligt sie die ohnehin Benachteiligten. Sitzenbleiben in der Grundschule ist vor allem Folge schlechter Rechtschreibeleistungen; diese wiederum sind wie kaum andere sonst „Milieu abhängig“. Die Folgen bleiben nicht aus: Der Schwache wird zum „schlechten“ Schüler; Möglichkeiten einer nachträglichen Motivationsgenese werden reduziert und die für das ganze Leben bedeutsame Persönlichkeitsentfaltung erfährt hier ihre entscheidenden Störungen.

*Das Ergebnis:* Die immer deutlicher hervorgetretene und sozial bedingte besondere Bildungsbedürftigkeit wird in der Institution Grundschule nicht angemessen berücksichtigt, der Nachholbedarf dieser Kinder nicht gedeckt. „Je niedriger die Schicht, umso größer muss die potenzielle Leistungsfähigkeit eines Schülers sein, um den aus sozialen Faktoren resultierenden Leistungsvorsprung der Mitschüler aus höheren Schichten auszugleichen.“ Die Schwierigkeiten wachsen zudem, je später eine Veränderung versucht wird, und schließlich: Was in diesen kritischen, potenziellen Lernperioden nicht gelernt wird, beeinträchtigt alles spätere Lernen in Richtung, Dynamik, Anspruchsniveau und Spannweite.

Prinzipiell nicht anders stellen sich die Verhältnisse hinsichtlich der *höheren und weiterreichenden Bildungsansprüche* von Kindern und deren Berücksichtigung in der Grundschule dar, nur dass hier die Vorzeichen für die bewirkenden Faktoren umzukehren sind. (...)

Die *Weimarer Grundschule* brauchte die durch Jahrhunderte überlieferte *Jahrgangsklasse* als eine „Schulregel“ nicht infrage zu stellen, weil ihre normierende Wirkung mit den Aussagen der Entwicklungspsychologie übereinstimmte und weil die lebensbedeutsame Wirkung des frühen Lernens noch nicht hinreichend erkannt war.

Heute ist die *Grundstufe des Schulwesens* in ihrer Funktion der ausgleichenden Erziehung herausgefordert durch individuell unterschiedliche Ausgangslagen, die sich in einer *besonderen Bildungsbedürftigkeit* und in höheren und weiterreichenden *Bildungsansprüchen* polarisieren.

Die pädagogische Antwort auf diesen Tatbestand kann nur die einer „begabungs“-differenzierenden Grundstufe sein. Ihre Verwirklichung hängt vor allem von äußeren, materiellen wie personellen Voraussetzungen ab, die zu schaffen sich unsere Gesellschaft endlich bequemen muss (siehe IV). Hier jedoch sind nur Prinzipien (a), Kriterien (b) und Formen (c) einer solchen „Begabungs“-Differenzierung anzudeuten:

a) Differenzierung schafft ein extensives Instrumentarium von methodischen, didaktischen und schulorganisatorischen Mitteln. Es ist jedoch nicht die Vielfalt, sondern die bedachte *Rangfolge* und gezielte *Intensität*, die über ihren Effekt entscheidet. In einer Schulstufe der ausgleichenden Erziehung hat die besondere Bildungsbedürftigkeit *Vorrang* hinsichtlich des Einsatzes von Zeit und Mitteln. Zum Beispiel: Eine Erweiterung der Grundschule in früheres Lebensalter erscheint nur vertretbar, wenn die hoffnungslos vernachlässigte Grundschule erst einmal intensiv und optimal genutzt ist; nicht auf *mehr*, sondern auf *bessere* Schuljahre kommt es an. – Kann die wichtige Vorschulerziehung nicht für alle eingeführt werden, dann haben Kinder mit besonderer Bildungsbedürftigkeit Vorrang. – Mit Rücksicht auf sie sollte der Inhalt dieser Vorschulerziehung nicht in erster Linie auf die Kulturtechniken gerichtet sein. (...)

b) Die *Kriterien*, von denen her sich die Weimarer Grundschule als revisionsbedürftig erweist und die zugleich die Linien künftiger Entwicklung vorzeichnen, heißen „*Begabung*“ und *Kreativität*.

Die *Grundschule* reagiert vornehmlich auf einen Reife- und Entwicklungsprozess, die *Grundstufe* jedoch provoziert einen „Begabungs“-Prozess innerhalb der vorgegebenen Gesetzlichkeiten und Freiheitsgrade der Entwicklung. In ihm wird das Kind als ein Organismus angesehen, der zugleich „beladen mit der Vergangenheit wie schwanger mit der Zukunft“ ist; das erzieherische Bemühen richtet sich auf die Steigerung der funktionalen Lernbereitschaft und des funktionalen Lernpotenzials aller Kinder.

Nicht also ein Schulanfang, bei dem ein allgemein festgelegter Reifestand oder erkennbarer Anlagenbesitz als Voraussetzung für schulisches Lernen gefordert wird, sondern nur ein solcher, bei dem der *Begabungsprozess* und das *Leistungspotenzial* durch bildende Einwirkung bewusst und individuell gefördert werden, trägt zur Lösung des pädagogischen Problems bei, das mit der Verbindung von individueller „Begabung“ und gleichzeitiger Auflösung jeder soziokulturellen Determiniertheit gestellt ist.

Maßnahmen der *Differenzierung* sind daran zu messen, wie weit sie solche „*Begabungs*“-*Prozesse* freisetzen oder ob sie diese durch globale, dauerhafte, zumeist überlieferte und allgemeingültige, d. h. jetzt und hier von allen zu erfüllende Schulforderungen lahmlegen.

„*Begabungs*“-*Prozesse* erfordern also eine inhaltliche Erweiterung des Curriculum, ein größeres Zeitvolumen im Stundenplan, eine die Jahrgangsklasse überwindende variable Gruppierung und eine Vielfalt von Differenzierungsmotiven. Bedingt durch verzweigtes Schulsystem und die gesellschaftlichen Forderungen nach Anpassung überwog bei der Differenzierung bisher das *Leistungsmotiv*; es ist, wenn nicht zu ersetzen, so doch zu ergänzen durch das *Kreativitäts-Motiv*.

Grundschule als Instrument der Anpassung hat eine reine reaktive Funktion, und schon die ersten Differenzierungsmaßnahmen kanalisieren in die Leistungsgesellschaft mit all ihren inhumanen und festlegenden Zwängen.

Die *Grundstufe* stellt ihre Arbeit nicht unter einen solchen eindimensionalen Leistungsbegriff, nicht nur, um den Startvorsprung der besser an die Gesellschaft angepassten Schichten auszugleichen, sondern auch, um in der Schule die Möglichkeit des gesellschaftlichen Wandels vorzubereiten.

*Kreativität* als die Fähigkeit zur originären, schöpferischen Gestaltung der Umwelt ist wegen dieses Zusammenhanges ein entscheidendes Kriterium, um das Bildungsangebot und die Differenzierungsmaßnahmen in der Grundstufe zu beurteilen. Indem dieser Kreativität beim Bauen, Werken, Gestalten, Musizieren, in der Eurythmie, im Erfinden und – man erschrecke nicht – im Theoretisieren endlich Zeit (mehr als 16 Stunden für das erste Schuljahr), bessere Voraussetzungen (weniger als 50 Kinder), fachlich gebildete „Erwecker“ und die

entsprechenden Mittel (nicht verkleinerter Lehrmitteleinsatz für die Kleinen) zur Verfügung gestellt werden, könnte auch die so oft und seit langem proklamierte Kinderschule verwirklicht werden.

Angesichts einer solchen Kinderschule würden die gestrigen Rufe nach einer verkürzten Grundschulzeit in der „gegliederten Leistungsschule“ wenn nicht verstummen, so doch als Anachronismus erkannt werden.

c) Mit diesen Kriterien sollen die *Formen einer „Begabungs“-differenzierenden Grundstufe* beurteilt werden. Die Unterscheidung von innerer und äußerer Differenzierung ist dafür wenig ergiebig, orientiert sie sich doch ausschließlich an den Organisationsschemata der allgemeinen Grundschule und ihren Jahrgangsklassen. Wir unterscheiden nach der Priorität der Gesichtspunkte eine *organisatorische und eine didaktische Differenzierung*.

Die *organisatorische Differenzierung* zielt früh, global und dauerhaft auf homogene Gruppen, die aufgrund von *Schichtzugehörigkeit, Reife, Alter* oder allgemeiner *Schulleistung* gebildet werden; mit ihnen soll eine effektive Anpassung der gegebenen und messbaren individuellen Voraussetzungen an feststehende und überlieferte schulische Anforderungen erfolgen.

Die *didaktische Differenzierung* zielt auf eine optimale individuelle Begabungsentfaltung unter schulischen Bedingungen, indem sie nach dem *Prinzip der Passung* laufend, partiell und wechselnd die unterschiedlichen Lernziele nach Anspruchsniveau, Zielhöhe und „Begabungs“-Richtung in Beziehung setzt zu der individuellen Ausgangslage und sich dazu der verschiedenen Methoden, Medien und sozialen Gruppierungen bedient, um so den „*Begabungs-Prozess*“ optimal zu entfalten und Kreativität zu ermöglichen.

*Organisatorische Differenzierung* will vorrangig leistungseffektive Anpassung an die gegenwärtige Grundschule eines sich früh verzweigenden Schulsystems; *didaktische Differenzierung* ist gleichsam die Praxis einer demokratischen Erziehung. Von dieser zwangsläufig vereinfachenden und nur in der theoretischen Trennung so eindeutigen Gegenüberstellung aus sind die Differenzierungsformen der Grundschule zu werten. (...) <sup>3)</sup>

### III.

#### **Grundschule - Schulstufe grundlegender Bildungsamkeit**

Die Grundschule von Weimar ist durch die *pädagogisch-didaktischen Prinzipien der Reformpädagogik* bestimmt worden. Dies fand seinen Niederschlag in Formulierungen wie beispielsweise in denen des Richtlinienerlasses des Reichsministers des Inneren vom 28.4.1923:

„Die vier ersten Jahre haben ein eigenes Ziel und ein einheitliches Arbeitsgebiet. Ihr Ziel ist die allmähliche Entfaltung der kindlichen Kräfte aus dem Spiel- und Bewegungstrieb zum sittlichen Arbeitswillen, der sich innerhalb der Schulgemeinschaft betätigt. Ihr einheitliches Arbeitsgebiet ist die aufnehmende und gestaltende Erfassung der räumlichen und geistigen Kinderheimat unter besonderer Berücksichtigung der Pflege des kindertümlichen sprachlichen Ausdrucks und der pädagogischen Schulung von Auge und Hand durch eigene werktätige Arbeit sowie durch Beobachtung von Natur, Arbeit und Arbeitsstätte.“

Die hiermit angedeutete und durch die Fülle von lebensvollen, kindertümlichen und erfolgreichen Unterrichtsbeispielen belegte Konzeption wirkt bis in die Gegenwart und wird durch die „Bemerkungen des Deutschen Ausschusses zur Arbeit in der Grundschule“ (1960) im Ganzen bestätigt; sie findet ihren Ausdruck in der Bindung durch die *Heimatkunde*, in der Anordnung des *Gesamtunterrichts* und in dem Prinzip der allseitigen und tätigen *Anschauung*. Prinzipien, Konzeption und Formen dieser Grundschulepoche sollten nun nicht radikal verurteilt werden, wie es manchmal leichtfertig und angesichts des reichen Erbes

vermessen geschieht, sondern infrage gestellt werden, damit die Grundschule in ihrer Bedeutung als *Schulstufe grundlegender Bildsamkeit* in den Blick kommt. (...) <sup>4)</sup>

Mit dieser Tendenz werden die Voraussetzungen für einen neuen *Grundschul-Lehrplan* zu prüfen sein (1); das didaktische Problem der *Auswahl der Inhalte* (2) sowie das ihrer *Anordnung* (3) ist neu zu bedenken und die Anstöße der neueren *Lerntheorien* sind für die methodische Gestaltung fruchtbar zu machen (4).

1. Gegenüber der Allgemeingültigkeit und Beständigkeit alter Grundschullehrpläne ist heute in Übereinstimmung mit der neuen Curriculum-Forschung deren *Variabilität* zu betonen. Die heute als „*Leerformeln*“ verschwommen erscheinenden Hinweise vom „Abendland“ bis zur „Heimatspflege“ sind durch möglichst eindeutige und verständliche „*Lernziele*“ zu ersetzen. Dazu bedarf es der Orientierung in einem Spannungsfeld, das durch neue *Lernbedürfnisse* (a) der Kinder, gewandelte *Lernerfordernisse* der Gesellschaft (b) und schließlich durch die *neue Stellung der Grundstufe* in einer Gesamtschule bestimmt ist (c).

a) Einen ersten Ausgangspunkt bilden die *Lernbedürfnisse* der Heranwachsenden, die sich im außerschulischen Raum unter der jeweiligen soziokulturellen, zeitgeschichtlichen und damit entwicklungspsychologischen Bedingungen ständig neu artikulieren und von denen im frühen Alter allein jene Lernmotivation ausgeht, welche die optimale Verwirklichung der Lernziele ermöglicht. *Heute* werden diese Lernbedürfnisse stärker als früher durch kindliche Vorstellungen angeregt, die durch Kommunikationsmittel (Schrift), Massenmedien (Fernsehen) und Welt“erfahrung“ (Verkehr) provoziert sind; sie richten sich auf den Ausgleich des dabei erfahrenen Wissens- und Verstehensdefizits in sozialen Beziehungen und technischen Sachverhalten.

*Lern- und Erkenntniswille* können in erschließender Begegnung gesteigert, kindliche *Intellektualität* kann grundgelegt und Vorformen der *sekundären Bildsamkeit* im Sinne eines *theoretischen Verständnisses* sollen vorgebildet werden.

b) Erziehung, die nicht nur *für* eine noch so bewunderungswürdige Kultur bilden, sondern auf die Existenz *in* einer sich wandelnden Gesellschaft vorbereiten will, hat nach den „*Lernerfordernissen*“ – nach den Bedingungen für ein *humanes* Überleben – zu fragen und die entsprechenden Fähigkeiten im frühen Alter zu vermitteln.

*Heute*, in einer *demokratischen Gesellschaft*, erfordert dies zunächst eine *Didaktik der Chancengleichheit*; „es ist dies eine Unterrichtstheorie der Schulreform unter dem leitenden Gesichtspunkt der kulturellen Emanzipation der Unterschichten“. – Der sich mit der Ankündigung der „Übergänge“ verstärkende Tiefdruckbereich in der Grundschule (Sprachlehre, Rechtschreibung, Formalismus und Drill) ist in einer Didaktik der Chancengleichheit aufzulockern und durch Reizklimata (technische Elementarbildung, Bauen, Konstruieren, Denkschulung, Kreativität, „*musischer Bereich*“) zu ergänzen.

*Heute*, in einer *wissenschaftsorientierten* (und manchmal auch zu wissenschaftsgläubigen) *Gesellschaft*, darf das Kind nicht durch Kindertümelei getäuscht werden; Sachverhalte sollten niemals verschleiert, sondern immer in einer dem Verständnishorizont des Kindes sachstrukturell angemessenen Weise (Spirallehrplan Jerome S. Brunner – Hans Aebli) eröffnet werden.

*Heute*, in einer über immer mehr *Freizeit* verfügenden Gesellschaft, wird deren *humane* Nutzung weitgehend von der Erziehung in der frühen Kindheit abhängen, – Schließlich:

*Heute*, in einer „*Leistungsgesellschaft*“, wird man Leistung auch aus der Grundschule nicht ausklammern können; man wird es vor allem nicht *dürfen*, wenn man den sozial und human bestimmten Umgang mit ihr als das vielleicht wichtigste Lernerfordernis der Gegenwart ansieht.

c) Die dritte Voraussetzung für eine effektive Lehrplanrevision der Grundschule ist ihre veränderte Stellung: Sie darf nicht mehr als die Vorschule der höheren und niederen Schulzweige angesehen, sondern muss endlich als die *tragende Grundstufe eines Gesamtschulwesens* verstanden werden. Wo eine Kultusverwaltung angesichts ihrer föderalistischen und sonstigen Schwerfälligkeit einer solchen Funktions- und Bewusstseinsänderung nicht Rechnung tragen kann, werden Lehrer aus pädagogischer Verantwortung und bei entsprechender erziehungswissenschaftlicher Bildung diese Veränderung durch eine „*innere Revolution*“ dieser Schulstufe und durch eine entsprechende Regelung des Überweisungsverfahrens selbst herbeiführen. Der Lehrer ist eben doch nicht nur Beamter.

Die sich *heute* daraus ergebenden *Konsequenzen für den Lehrplan* liegen auf der Hand: Der erste Schritt ist nicht ein abgetrennter, vorbereitender Grundschullehrplan, der nach seinem propädeutischen Wert für die vermeintlich höheren Stufen zu messen wäre, sondern es ist vielmehr eine Besinnung auf das Kontinuum des



Bildungsprozesses und analog auf das Kontinuum des Lehrplans, in dem dann erst die fundamentale und allen späteren Stufen immanente Lernerfahrung der Grundstufe erkennbar wird.

2. Für die *Auswahl der Inhalte* empfiehlt sich, die Proklamation der Bildungsziele nicht an den Anfang zu stellen, sondern für das Ende zu bewahren. Man sollte so der englischen Unterscheidung von „*aims*“ (Erziehungsziele bzw. globale Ziele) von den „*objectives*“ (konkretisierte Ziele, behavioristisch definierbar als gewünschtes Verhalten, Fertigkeiten, Kenntnisse usw.) folgen. Damit würde der Grundschulunterricht von der *gesamtunterrichtlichen Vernebelung* und der *heimatlichen Enge* als den beiden Fehlinterpretationen des positiven Ansatzes von der *Erlebniswelt* und *Individuallage* des Kindes befreit werden (wobei man sich davor hüten sollte, das Kind mit dem Bade auszuschütten).

Über Gesamtunterricht, heimatkundliche Auswahl, vorfachlichen Lehrgang und allgemeinbildenden Unterricht hinaus führen heute die Vorschläge von Jerome S. Brunner und anderer Autoren. Er geht aus von den grundlegenden Gedanken und Begriffen, die in ihrem Zusammenhang die Struktur einer Wissenschaft (*structure of the discipline*) ausmachen, und er „übersetzt“ diese oder findet sie wieder in dem kindlichen Lebens- und Verständnishorizont, ohne dabei die alte Systematik der Fächer zu reproduzieren. Man denke dabei an moderne Mathematik (Dienes), Naturlehre (Kükelhaus), Musikerziehung (Orff), Sprachbildung (Strukturalismus), Kunsterziehung (Pfennig), um an diesen Versuchen Möglichkeiten und Grenzen dieses Prinzips zu erfahren. Diese Prämisse führt Jerome S. Brunner zu der kühnen Hypothese, dass „jedes Lehrgut jedem Kind auf jeder Entwicklungsstufe wirksam und sachlogisch in einwandfreier Weise beigebracht werden kann“.

Bei bedachter Wahrung dieses Ansatzes ergeben sich für den derzeitigen Lehrplan der Grundschule bereits entscheidende Änderungen und noch größere Aufgaben für eine *Curriculum-Forschung*, die in einem laufenden Arbeitsgang von der Definition der Lehrziele, ihrer Operationalisierung in entsprechenden Aufgaben und ihrer ständigen Effektivitäts- und Normenkontrolle erst die Beharrungsklausur der Grundschule durchbrechen und ihre neuen Möglichkeiten entdecken kann. Vorerst ist die Lehrplan-Reflexion in folgender Richtung ergiebig gewesen:

- a) Das *Ausscheiden oder Eingrenzen* von den in Richtlinien und Lehrplänen *überlieferten Lehrbereichen*, die nur durch „*Leerformeln*“ angedeutet werden, die im Schulanfang bereits gegebene Voraussetzungen unter *Zeitverlust* herbeiführen sollen, die im *heimatkundlichen Anschauungsunterricht* bestens bekannte Sachverhalte verschulen oder die wie z.B. im Rechenunterricht und Sprachunterricht alte Formalismen üben, wo Begriffsbildung und Denkschulung einzusetzen hätten.
  - b) *Neue Lehrbereiche* werden in das Curriculum der Grundstufe mehr und mehr aufgenommen und sind auf ihre Ergiebigkeit zu überprüfen. Neben dem *Verkehrsunterricht* und der Geschlechtererziehung sind dies vor allem *Fremdsprachenunterricht* und eine *technisch-naturwissenschaftliche Elementarbildung*. In beiden Bereichen haben die vorliegenden Einzelversuche ein Stadium erreicht, in dem ihre Ergebnisse der Grundstufe allgemein zugänglich gemacht werden können und sollten.
3. Die *Anordnung der Lehrbereiche* war in der Grundschule von Weimar weithin durch eine *gesamtunterrichtliche Thematik* und eine *heimatkundlich bestimmte Folge* gegeben – oder verdeckt, wenn man von den sachstrukturellen und den lernpsychologischen Voraussetzungen ausgeht und beide in der spezifischen Lernsituation zu verbinden trachtet. Von der Überlieferung des *Gesamtunterrichts* sollte der erlebnisbetonte Zugang des Kindes bewahrt, aber der Verzicht auf sachgerechtes Lernen nicht weitergeführt werden; aus der Tradition der *Heimatkunde* darf der unmittelbare, anschauliche und handelnde Ausgang von der Individuallage des Kindes sicher nicht aufgegeben werden, doch ist sie von ihrem ideologischen Ballast, ihrer stofflichen Enge wie Fülle und von dem Anordnungsprinzip der konzentrischen Kreise zu befreien.
- a) Zentrum des Unterrichts wie der Integration ist der *Sprach- und Sachunterricht*, der als *Sachbegegnung* im 1./2., als *Umweltkunde* im 3., als *Weltkunde* im 4. und als *Sachunterricht* im 5./6. Schuljahr gedacht werden kann. Die Aufgabe des Sprachunterrichts, schichtenspezifische Rückstände auszugleichen und Sprache als Vehikel des Lernens zu entwickeln, ist vordringlich.

Die Schwierigkeit und daher die Kunst des Lehrplans besteht für die Grundschule heute in besonderem Maße in der Überwindung des alten Hiatus zwischen lebensbezogener und wissenschaftsorientierter Auswahl und Anordnung. Der elementare Lehrgang sucht so früh wie möglich die „*fundamental ideas*“ eines Sachbereiches oder einer sprachlichen Struktur zu vermitteln, da „sie für den Forscher wie für das Kind die größte Kraft besitzen, Erfahrungen zu ermöglichen und zu organisieren. Im Vollzug eines *Spirallehrplanes* wären darauf diese fundamentalen Einsichten in wiederholten Durchgängen mit detailkräftigen Einsichten zu erweitern und zu vertiefen“. Dieses Prinzip ist in einer Vielzahl englischer und amerikanischer Lehrplan-Vorschläge dargestellt. – *Epochale* Anwendung ist zweckmäßig.

b) Die *Lehrgänge zum Erlernen des Umganges mit der Schrift* (Lesenlernen und Schreibenlernen), ein *Rechtschreibkurs* zur Förderung schwacher Rechtschreiber und der Lehrgang in Mathematik sollten wegen ihrer Lehrgangsstruktur und aus lernpsychologischen Erwägungen abgetrennt werden: Lesen und Schreiben auf Zeit, bis sie nach Erlernen der Fertigkeit zur Durchdringung und Darstellung *neuer* Sachverhalte genutzt werden können; der Mathematik-Lehrgang auf die Dauer der Grundschulzeit und gegebenenfalls in der Verantwortung eines Fachlehrers; der Rechtschreibkurs für bestimmte Phasen und Gruppen von Kindern. Eine so klare äußere Abgrenzung und die sich daraus ergebende präzisiertere Lehrgangsstruktur wird der Grundschule als einer Institution zur Lernverzögerung für viele Kinder Grenzen setzen.

c) *Kunsterziehung, Werkerziehung, Leibeserziehung* und *Musikerziehung* sind neben ihrer nicht zu verkennenden Bedeutung für das Schulleben und für das gemeinsame Tun auch stundenmäßig gesondert und durch Fachlehrer zu erteilen.

4. Für die *methodische Gestaltung des Lernprozesses* trifft sicher zu, dass in der Grundschule die Einsichten der Lernforschung und Lerntheorien in höherem Maße als auf jeder anderen Stufe beachtet und verwirklicht worden sind. Die psychologischen Voraussetzungen für das „aufnehmende und gestaltende Erfassen der räumlichen und geistigen Kinderheimat“ sind in den verschiedenen Interpretationen des *Anschauungsprinzips* stark zur Geltung gekommen.

Heute lassen sich in Bezug auf die „weitere Ausgestaltung der unterrichtlichen Verfahren“ folgende Tendenzen erkennen:

Die exakte *Bestimmung der Lernziele*, ihre Operationalisierung, die Einführung von lernzielorientierten Schultests und Effektivitäts- und Normenkontrolle führen zu einer optimalen Anpassung von Methoden und Material an die zu erreichenden Lernziele und damit zu einer Verbesserung der Lehrgangsstruktur.

*Anschauung* als Wahrnehmung wird in ihrer Bedeutung für die kognitiven Prozesse relativiert, indem die Funktion der Sprache als Vehikel des Lernens und damit in ihrer Welt erschließenden Wirkung neu und verstärkt zur Geltung kommt.

Die Periode zwischen der Aneignung von *konkreten Operationen* und ihrer Umsetzung in *formale Operationen* hat sich als ein entscheidendes Entwicklungsstadium besonders durch *Piaget* und seine Schule herausgestellt. Das Problem der *Reversibilität* und jenes der *Sprachveränderung* werden heute als Herausforderungen verstanden, denen durch diese methodische Gestaltung von auf Veränderung zielenden Lernprozessen Rechnung zu tragen ist.

Das für diese Grundstufe des Bildungsweges gegebene und methodisch zu lösende Spannungsverhältnis besteht in der Paradoxie, dass sie eine Schule „geistiger Dauerbesinnung auf der Grundlage permanenter praktischer Erfahrung“ zu sein hat (*Paul Heimann*).

Empirische Forschungen zum frühen, effektiven, lebensbedeutsamen und zeitgerechten Lernen belegen eine *pädagogische Bildsamkeitstheorie*, welche die neuen Lernbedürfnisse der Heranwachsenden wie die gewandelten Lernerfordernisse der Gesellschaft als Impulse aufgreift und sie in einer *Lehrplan-Revision* umsetzt. Die durch Gesamtunterricht, Heimatkunde und Anschauungsprinzip festgelegte Grundschule von Weimar wandelt sich dabei zu einer *Stufe grundlegender Bildung* in einer *wissenschaftsorientierten Gesamtschule*. *Auswahl und Anordnung der Inhalte*, aber auch die *verfeinerte methodische Gestaltung der Lernprozesse* tragen dieser Veränderung Rechnung oder führen sie herbei.

## IV.

### Bedingungen für eine Reform der Grundschule

Schulpolitik schafft die Voraussetzungen für die Erziehung und ermöglicht ihre effektive Weiterführung im staatlichen Bereich – oder verhindert sie. Was die Grundschule in der BRD betrifft, so scheint in der Gegenwart mehr der Tatbestand der Verhinderung als jener der Förderung gegeben zu sein. Alles bleibt, wie so oft in der Pädagogik, Theorie und Glasperlenspiel, wenn Erwachsenen-Gesellschaft und Staat sich nicht endlich ihrer Verantwortung für die schulische Erziehung der Unmündigen bewusst werden.

Die *gegenwärtige Situation der Grundschule* ist durch zwei Feststellungen zu kennzeichnen:

1. Der allgemeine Anspruch der Kinder auf Bildung wird durch die staatlichen Schulinrichtungen der Grundschule nur sehr mangelhaft wahrgenommen.

*Kindergärten* sinken herab zu Bewahranstalten; mancherorts muss man Kinder bereits vor der Geburt anmelden, um einen Platz zu erhalten. – Die *Messzahl* für Grundschulklassen ist nach wie vor 50; sie hat sich nicht im umgekehrt proportionalen Verhältnis zum Anstieg des Sozialproduktes verringert; nur in Deutschland huldigt man noch der Vorstellung, dass das „pädagogische“ Fassungsvermögen einer Klasse für Kinder je kleiner, umso größer sei. – Ein „*halber*“ *Lehrer* reicht für 50 „Primaner“ (ABC-Schützen), weil man diesen einen besonders hohen Grad von Selbstständigkeit zutraut. – *Halber Unterricht* (16 Stunden) reicht wie bei den ersten Schulordnungen vergangener Jahrhunderte zum Erlernen der drei Kulturtechniken – mehr Zeit steht für kleine Kinder in der Schule nicht zur Verfügung. – beschränkter *Lehrmitteletat*, fehlende Fachlehrer, kurzgebildete Hilfskräfte, ein- und zweiklassige Grundschulen vervollständigen dieses *trostlose Bild einer vergessenen Schulstufe*.

2. Diese Zurücksetzung der Grundschule wirkt sich besonders nachhaltig auf *milieu- und erziehungsvernachlässigte Kinder* aus und macht die Rede von der erstrebten *Gleichheit der Bildungschancen* fragwürdig, für die Betroffenen vermutlich sogar unglaublich.

„*Ausgleichende Erziehung*“ ist nach allen erziehungswissenschaftlichen Einsichten, je früher, umso Erfolg versprechender. Man verpasst diese Möglichkeit, indem man der Grundschule etwa nur ein Viertel jener staatlichen Bildungsinitiative zukommen lässt, die für Oberstufen als selbstverständlich angesehen wird.

Kinder mit der kürzesten Gesamtschulzeit von neun Jahren werden zusätzlich während der ersten vier Jahre auf verkürzte „Bildungsrationen“ gesetzt; sie können diese frühe Verknappung nicht ausgleichen, während das den mit Bildungsprivilegien versehenen höheren Schülern leicht fallen dürfte.

Schließlich will man diesen Kindern mit ihrem Nachholbedarf und ihren Lern- wie Erziehungsschwierigkeiten auch noch kürzer und damit doch wohl auch schlechter vorgebildete Lehrer zuordnen – was einen entweder an der demokratischen Gesinnung oder der erziehungswissenschaftlichen Vorbildung dieser „Verordner“ zweifeln lassen muss.

Eine sich demokratisch wie pädagogisch verantwortlich verstehende Gesellschaft kann heute auf eine *funktionsgerechte Ausstattung der Grundstufe ihres Bildungswesens* nicht verzichten. Diese macht unter anderem erforderlich:

1. Die Grundstufe ist als *integrierter Bestandteil der Gesamtschule* anzusehen und auszustatten. Die mit dem Prozess der Begabungsentfaltung und der Phase der grundlegenden Bildsamkeit korrespondierende Grundstufe umfasst dann das 5. bis 12. Lebensjahr: Sie schließt also die bisherige Vorschulerziehung, die Grundschule und die Förderstufe zur Lösung dieser Aufgaben zusammen oder koordiniert sie zumindest. Die Grundstufe darf daher nicht als ein räumlich wie inhaltlich abgesonderter Teil „*verorganisiert*“ werden, sondern sie ist als Fundament und Glied der Gesamtschule zu begreifen und endlich auch zu behandeln.
2. Für den Ausbau der Weimarer Grundschule zur Grundstufe der Gesamtschule sind an Organisation und Verwaltung Forderungen zu stellen, nach deren Erfüllung diese Stufe

ihre Funktion der *ausgleichenden Erziehung* und ihre Aufgabe der *Begabungsentfaltung* in der Phase *grundlegender Bildungsamkeit* erst erfüllen kann.

Eine alle Kinder – zunächst vom Abschluss des 5. Lebensjahres an – umfassende *Vorschulerziehung* tritt an die Stelle der bisherigen Einrichtungen. Voraussetzung ist, dass die Grundschule mit ihren bisher vernachlässigten Möglichkeiten optimal genutzt und im Bedarfsfall die Priorität milieu- und erziehungsvernachlässigter Kinder gewahrt wird.

Es ist der erziehungswissenschaftlich belegte pädagogische Grundsatz zu verwirklichen, nach dem die *Schülerfrequenzen* in den Klassen umso geringer gehalten werden müssen, je jünger die Schüler sind.

*Anfangsklassen* sollten nicht mehr als 25, andere Grundstufenklassen nicht mehr als 30 Schüler haben.

Die Disparität der Grundschule zu den späteren Schulstufen im Hinblick auf *Wochenstundenzahl* und *Lehrermesszahl* ist auszugleichen. Eine Gesamtstundenzahl von 30 Wochenstunden ist in der Grundstufe die erste Voraussetzung, um dem Lehrer eine *innere Differenzierung* mit Kleingruppen zu ermöglichen.

Bei der *Vergabe von Doppelordnariaten* stehen die ersten Schuljahre an letzter Stelle von allen Klassen. Grundstufenklassen haben vorrangig einen Anspruch auf einen „ganzen“, nicht bloß auf einen „halben“ Lehrer.

Für Grundschulklassen ist die gleiche Summe im *Lehrmitteletat* in Anschlag zu bringen wie für Klassen der anderen Schulstufen.

Die funktionsgerechte Ausstattung der Grundstufe ist die *eine* Voraussetzung, damit Funktion und Reform der Weimarer Grundschule wahrgenommen werden können; in dieser Beziehung wird sich vieles verändern müssen. Die *andere* Voraussetzung ist die pädagogische Gesinnung und die erziehungswissenschaftliche Vorbildung ihrer Lehrer. Das letztere will man gerade ihnen, welche die am weitesten gespannte, lebensbedeutsamste und darum in jeder Richtung – auch in der negativen – effektivste Aufgabe in der Schulerziehung wahrzunehmen haben, immer wieder aus Mangel an erziehungswissenschaftlicher Einsicht verweigern; das erste – die pädagogische Gesinnung – wird heute nur selten erwähnt, aber angesichts des 50-jährigen Bestehens der Grundschule würde man mit ihr das unterschlagen, was *Aloys Fischer* als entscheidend für den „*Werdegang und Geist der Grundschule*“ ansah und was sicher auch über ihre Zukunft entscheiden wird.

- 1) Dieser Beitrag ist die kurze, thesenartige Zusammenfassung eines umfangreichen Gutachtens „Funktion und Reform der Grundschule“, als Buch erschienen Braunschweig 1969. Die in dem Gutachten angeführte Literatur, vor allem die verarbeiteten Ergebnisse empirischer Forschungen, werden hier aus Raumgründen weder aufgeführt, noch wird auf sie in Fußnoten verwiesen.

(aus: WPB 1969, S. 148 - 162)

## ANMERKUNGEN DES HERAUSGEBERS

- 1) Am 11. August 1919 verabschiedete die wegen des Berliner Kapp-Putsches in Weimar tagende Nationalversammlung die Reichsverfassung der ersten deutschen Republik. In ihren Artikeln 145 und 146 wurden die bisherigen „Vorklassen“ der höheren Lehranstalten aufgelöst und die ersten vier Jahrgänge der Volksschule zu für alle Kinder gemeinsamen „Grundschule“ erklärt. Im Jahre 1969 konnte die Grundschule, die 1966 im Zuge der Neuorganisation des Schulwesens nach dem 2. Weltkrieg als selbstständige Schulstufe aus der Volksschule herausgelöst worden war, auf ein halbes Jahrhundert ihres Bestehens zurückblicken. Dies nahmen *Erwin Schwartz* und der von ihm gegründete „*Arbeitskreis Grundschule*“ zum Anlass, auf dem Bundes-Grundschulkongress in Frankfurt die Funktion dieser Schulstufe zu überprüfen und deren Reformbedürftigkeit vor einer breiten Öffentlichkeit zu diskutieren.
- 2) Die im Entwurf des Reichsschulgesetzes vorgesehenen, hier in Klammern gesetzten Begriffe „Klassen und Bekenntnisse“ mussten im Kompromiss der Endfassung des Gesetzes gestrichen werden.

- 3) Die folgenden, hier weggelassenen Überlegungen von *Erwin Schwartz* zur Differenzierung in der Grundschule entfaltet ausführlicher die gleichnamige Studienhilfe in diesem Band.
- 4) Die hier fortgelassene entwicklungs- und lernpsychologische Argumentation begründen ausführlicher die beiden folgenden Beiträge von *Erwin Schwartz* in diesem Band.

## *Veröffentlichungen von Erwin Schwartz zum Thema:*

### **Funktion und Reform der Grundschule**

Ist die Grundschule reformbedürftig? In: WPB 8/1966, S. 389 ff.; 11/1966, S. 29 ff.; 12/1966, S. 572 ff.

„Demokratisierung der Schule“ – was ist das? In: WPB 10/1968, S. 533 ff.

Reform der Grundschule, in: WPB 6/1968, S. 319 ff.

Ist die Grundschule reformbedürftig? In: Die Scholle 1968, S. 593 ff.

Funktion und Reform der Grundschule (Gutachten), Frankfurt 1968 (Manuskript)

Die Grundschule – Funktion und Reform, Braunschweig 1969

1919-1969, Funktion und Reform der Grundschule, in: WPB 3/1969, S. 148 ff.

Die Grundstufe einer demokratischen Schule, in: WPB 5/1969, S. 533 ff.

Primarstufe der 70er Jahre, in: Die Grundschule 4/1969, S. 1 ff.

Schulreform von unten, in: Hamburger Lehrerzeitung 6/1969, S. 187 ff.

Schulversuche mit der Grundschule, in: Westdeutsche Schulzeitung 7-8/1969, S. 149 ff.

Die Grundstufe der Gesamtschule, in J. Beck/L. Schmidt (Hrsg.): Schulreform oder der sogenannte Fortschritt, Frankfurt – Hamburg 1970, S. 183 ff., und in K. v. Dohnanyi (Hrsg.): Die Schule der Nation, Düsseldorf – Wien 1970, S. 252 ff.

Die Grundstufe der Gesamtschule – Aufgabe einer Schulreform von unten, in: Pädagogische Welt 9/1970, S. 514 ff. und in: lbw Journal 7/1970, s. 1 ff.

1969 – Kongress des Notstandes, in: Die Grundschule 1/1970, S. 4 ff.

Für die Grundstufe einer Gesamtschule, in: Begabung und Lernen im Kindesalter, Grundschulkongress '69, Bd. 1, Frankfurt 1970, S. 7 ff.

Schulreform von unten! In: Inhalte grundlegender Bildung, Grundschulkongress '69, Frankfurt 1970, S. 7 ff.

KMK-Empfehlungen: Zum Wohle der Grundschule? In: Die Grundschule 4/1970, S. 17 ff.

Notstand der Grundschule, in: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 5, Frankfurt 1971, S. 19 ff.

Richtiges Bewusstsein, in: Die Grundschule 6/1972, S. 358 ff.

Ein erster Schritt voran! In: Die Grundschule 6/1972, S. 364 ff.

Gespräch mit Minister Girgensohn: „Was wird sich ändern?“ In: Die Grundschule 1/1972, S. 18 ff.

Gespräch mit Kultusminister v. Friedeburg: „Was wird sich ändern?“ In: Die Grundschule 4/1972, S. 228 ff.

Hinterhof bleibt Hinterhof, in: Hessische Lehrerzeitung 11/1972, S. 8 ff.

Nachlese zum Grundschulkongress Südwest – Schiefe Fronten und ein Kommentar, in: Lehrer und Schule heute 1973, S. 311 ff.

Stufenkampf um kleine Kinder, in: Die Grundschule 3/1973, S. 150 ff.

Offener Brief an den Vorsitzenden der Bildungskommission, in: Die Grundschule 3/1973, S. 151 ff. und 4/1973, S. 224 ff.

Erlesenes Erlass-Deutsch, in: Die Grundschule 4/1974, S. 166.

Um die Zukunft der Grundschule in NRW, in: Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 13/14, Frankfurt 1974, S. 20 ff.

Für eine bessere Grundschule, in: Die Grundschule 1/1974, S. 4 ff.

Wie das reichste Land seine ärmsten Schüler verkaufen will, in: Die Grundschule 1/1974, S. 8 ff.

Schulentwicklungsplan III – Spätzündung, Zukunftshoffnung oder Realität? In: Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 18/19, Frankfurt 1974

Standardisierung im Grundschulbau, in: Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 13/14, Frankfurt 1974, S. 99 ff.

Zur Situation der Grundschule heute, in Gröschel/Ipfling/Kriegelstein (Hrsg.): Grundschule – heute , München 1974, S. 12 ff.

Grundschule – Opfer der Orientierungsstufe? In: Die Grundschule 6/1975, S. 342 ff.

Drei Hauptsünden wider den Geist der Grundschule, in: Die Grundschule 8/1975, S. 406 ff.

Unbeantwortete Fragen – Nach acht regionalen Grundschulkongressen, in: Die Grundschule 1/1975, S. 3 ff.

Um die Zukunft der Grundschule, in: Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 22/23, Frankfurt 1975, S. 27 ff.

Ver-wünschter Wunschzettel, in: Die Grundschule 12/1975, S. 640.

Schule – Haus der Ungerechtigkeit, in Die Grundschule 1/1976, S. 4 ff.

Grundschulen, wie sie sind und wie sie sein sollten, in: Die Grundschule 1/1977, S. 572 ff.

Gegendarstellung – Unterricht ist vorzuschreiben, in: Die Grundschule 10/1978, S. 431 ff.

zus. mit Harlich Kübler: Grundschule in Niedersachsen – Gespräch mit Kultusminister Dr. Remmers, in: Die Grundschule 10/1978.

Reform der Grundschule – eine Antwort unserer „Beiträge“, Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 38/39, Frankfurt 1978, S. II ff.

Ausblick: Schulreform von unten, in: Die Grundschule 4/1979, S. 380 ff.

Wie steht es um die Grundschule? Zu einer Studie des Max-Planck-Instituts, in. Die Grundschule 6/1979, S. 230 ff.

So steht es nicht um die Grundschule, in: Grundschule 9/1979, S. 380 ff.

Primary Education in England, in: Grundschule 10/1980, S. 46.

### ***Grundschulreform. Beispiel „Neue Mathematik“***

Moderne Mathematik schafft neue Schule? In: Die Grundschule 2/1972, S. 73 f. und in: Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 11/12, Frankfurt 1972, S. 7 ff.

Zu den „Materialien“, Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 13, Frankfurt 1972, S. 7 ff.

Grundschulreform und Mathematik, in: Die Grundschule 6/1974, S. 296 ff.

Einladung zur Diskussion: Grundschulreform und neue Mathematik, in Die Grundschule 8/1974, S. 403 ff.

Der letzte Wirbel? „Internationaler Mengenlehre-Kongress“, in: Die Grundschule 10/1974, S. 505 ff.

zus. mit Heinrich Winter: Schülererfahrung und Sachrechnen, in: Grundschule 3/1981, S. 110 ff.

*„Beiträge zur Reform der Grundschule“ - Schriftenreihe des Arbeitskreises Grundschule,  
Frankfurt 1970 ff (Herausgeber: Erwin Schwartz)*

Bd. 1: Notstand der Grundschule und Wege zu seiner Überwindung (1971)

Bd. 24/25: Grundschulkongress Niedersachsen – Elterninitiativen und Schulversuche (1975)

Bd. 13/14: Regionaler Grundschulkongress Dortmund '74 – Grundschule in Nordrhein-Westfalen (1974)

Bd. 25/26: Karlheinz Burk: Grundschule – Kinderschule oder Vorschule der Wissenschaft (1976)

*Zeitschrift (Herausgeber: Erwin Schwartz)*

Die Grundschule, Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens – Zeitschrift des Arbeitskreises Grundschule e.V., Braunschweig 1968 ff.