

Nadine Böhme · Benjamin Dreer  
Heike Hahn · Sigrid Heinecke ·  
Gerd Mannhaupt ·  
Sandra Tänzer *Hrsg.*

# Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung

Eine wissenschaftliche  
Bestandsaufnahme nach 100 Jahren  
Grundschule



Springer VS

---

# **Jahrbuch Grundschulforschung**

Band 25

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12674>

---

Nadine Böhme · Benjamin Dreer ·  
Heike Hahn · Sigrid Heinecke ·  
Gerd Mannhaupt · Sandra Tänzer  
(Hrsg.)

# Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung

Eine wissenschaftliche  
Bestandsaufnahme nach 100 Jahren  
Grundschule

 Springer VS

*Hrsg.*

Nadine Böhme  
Fachgebiet Mathematik und ihre  
Didaktik, Universität Erfurt, Erfurt,  
Thüringen, Deutschland

Heike Hahn  
Fachgebiet Mathematik und ihre  
Didaktik, Universität Erfurt, Erfurt,  
Thüringen, Deutschland

Gerd Mannhaupt  
Erfurt School of Education, Universität  
Erfurt, Erfurt, Thüringen, Deutschland

Benjamin Dreer  
Erfurt School of Education, Universität  
Erfurt, Erfurt, Thüringen, Deutschland

Sigrid Heinecke  
Erfurt School of Education, Universität  
Erfurt, Erfurt, Thüringen, Deutschland

Sandra Tänzer  
Fachgebiet Grundschulpädago-  
gik/Kindheitsforschung, Universität  
Erfurt, Erfurt, Thüringen, Deutschland

Jahrbuch Grundschulforschung

ISBN 978-3-658-31736-2

ISBN 978-3-658-31737-9 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

# Inhaltsverzeichnis

## **Einleitung**

<b>Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten</b> .....	3
Nadine Böhme, Benjamin Dreer, Heike Hahn, Sigrid Heinecke, Gerd Mannhaupt und Sandra Tänzer	

## **Grundschule im historischen und gesellschaftlichen Wandel – Rahmungen**

<b>Die Geschichtsschreibung zur Grundschule – eine Mythenpflege?</b> .....	11
Margarete Götz	

<b>(K)eine Schule für alle. Warum Grundschulen immer ungleicher werden</b> .....	25
Marcel Helbig	

## **Grundschule als Institution: Historische Reflexionen und ihre Implikationen für die Grundschule heute**

<b>100 Jahre Grundschule in Deutschland – eine Schule für alle?</b> .....	39
Birgit Brandt, Jeanette Hoffmann, Birgit Ibelshäuser, Matthea Wagener und Christin Werner	

<b>Professionelle und institutionelle Herkunft diagnostischer Verfahren am Schulanfang im diachronen Wandel</b> .....	53
Katrin Liebers	

<b>Jahrgangsmischung – ein Konzept der Vergangenheit und der Zukunft der Grundschule? .....</b>	<b>61</b>
Magdalena Sonnleitner	
<b>100 Jahre Hausaufgaben in der Grundschule: Mythen, Widersprüche, Gewissheiten .....</b>	<b>69</b>
Britta Kohler	
<b>Politische Bildung in der Grundschule. Historische Entwicklungen – empirische Desiderata – aktuelle Ergebnisse .....</b>	<b>77</b>
Andrea Becher und Eva Gläser	
<b>Erziehung als Aufgabe für die Grundschule? Dynamik und Diskurs eines kontroversen Konstrukts .....</b>	<b>85</b>
Eric Kanold und Katrin Liebers	
<b>Didaktisch-methodische Ansätze im DDR-Heimatkundeunterricht .....</b>	<b>91</b>
Christian Fischer und Sandra Tänzer	
<b>Grundschule als Institution: Institutionelle Herausforderungen</b>	
<b>Die Grundschule als Ort der Demokratie? Für alle? .....</b>	<b>101</b>
Toni Simon	
<b>Die »Schule für alle« – Mythos oder Normalität für Grundschullehr*innen in Praxisphasen? .....</b>	<b>109</b>
Julian Storck-Odabaşı	
<b>Schulkind auf Probe. Übergangsgestaltung der Grundschule als performative Herstellung des ‚Schulkinds auf Probe‘ .....</b>	<b>117</b>
Diana Handschke	
<b>Diszipliniert in die Schule? Schulische Ordnungen in der frühen Bildung .....</b>	<b>125</b>
Catalina Hamacher und Simone Seitz	
<b>Mit Kindern den Übergang auf die weiterführende Schule reflektieren – Sichtweisen von Viertklässler*innen auf die selektiven Schulstrukturen .....</b>	<b>133</b>
Jana Ogradowski	
<b>Fachfremdheit zwischen Klassenlehrer*innenprinzip und Fachprinzip in der Grundschule .....</b>	<b>139</b>
Judith Lagies	

<b>Die Pluralität kleiner Grundschulen im ländlichen Raum in Österreich</b> .....	147
Andrea Raggl	
<b>Grundschule als pädagogisches und didaktisch-methodisches Handlungsfeld: Fachbezogene Perspektiven</b>	
<b>Mythos Schreibrift. Schrift(un)abhängige Faktoren der Automatisierung von Kinderschriften</b> .....	157
Eva Odersky	
<b>„Genau, das ist das Knifflige zu unterscheiden!“ – Die Komplexität fachlicher Gespräche im sprachlichen Anfangsunterricht</b> .....	165
Sandra Last	
<b>Verknüpfung von Lernverlaufsdiagnostik und Leseförderung. Die Konstruktionsprinzipien des Leseabenteuers „Levumi und Fredro auf Schatzsuche“</b> .....	173
Sven Anderson, Jana Jungjohann, Michael Schurig und Markus Gebhardt	
<b>Was ist Sache im inklusiven Sachunterricht? –Fachliches Lernen in inklusiven Lehr-/Lernsettings</b> .....	181
Marina Bonanati und Nina Skorsetz	
<b>Medieneinsatz und Medienentwicklung im Sachunterricht am Beispiel von (digitalen) Karten</b> .....	187
Markus Peschel	
<b>„Ja, richtig“ – Erfassung verschiedener Formen akademischen Feedbacks im Grundschulunterricht mithilfe des Beobachtungsinstruments SOFI (Structured Observational Feedback Instrument)</b> .....	195
Vanessa Pieper und Frederike Bartels	
<b>Grundschule als pädagogisches und didaktisch-methodisches Handlungsfeld: Fachübergreifende Perspektiven</b>	
<b>Inklusion als Herausforderung an den Grundschulunterricht – Zur Bedeutung teilhabeorientierter Lernsettings</b> .....	205
Agnes Pfrang und Kathrin Müller	



<b>Spiele, Arbeiten und Lernen – Rekonstruktion von Kinderperspektiven auf ihre Handlungsspielräume in der Grundschule</b> .....	213
Katrin Velten, Birgit Hüpping und Julia Höke	
<b>Individualisierte Vermittlung von Lerninhalten: Welchen Nutzen hat der Einbezug außerschulischer Interessen für den Lernerfolg?</b> ....	227
Ann-Kathrin Laufs und Sebastian Kempert	
<b>„Doing gender“ in philosophischen Gesprächen mit Kindern</b> .....	235
Julia Dötsch	
<b>Kreativitätsentwicklung an privaten und staatlichen Grundschulen</b> ...	243
Caroline Theurer und Frank Lipowsky	
<b>Inhalte im Lernentwicklungsgespräch</b> .....	251
Sonja Ertl und Andreas Hartinger	
<b>Überzeugungen angehender Lehrkräfte zum Einsatz von Tablets im Grundschulunterricht</b> .....	259
Sanna Pohlmann-Rother, Angelika Fütting-Lippert und Anja Kürzinger	
<b>Grundschule – eine Schule für jedes Kind</b>	
<b>Peerkulturelle Netzwerke und sprachlich-soziale Integration migrierter und geflüchteter Kinder – Ergebnisse ausgewählter empirischer Studien</b> .....	273
Charlotte Röhner, Irene Leser, Sara Fürstenau, Samira Salem und Norbert Kruse	
<b>Aspiration, kulturelles Kapital und soziale Herkunft – Eine Reanalyse der World Vision Kinderstudie 2013</b> .....	289
Sebastian Gehrmann	
<b>Schule für alle – Stärkung der psychosozialen Gesamtsituation von neu zugewanderten Kindern und Kindern mit Fluchterfahrung im Lernpatenprojekt SSB!</b> .....	297
Cornelia Prestel und Elke Inckemann	
<b>Interkulturelle Inkompetenz. Zum Umgang mit Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung</b> .....	305
Luisa Conti	

---

<b>Fragen im inklusionsorientierten Sachunterricht (FriSa) – erste Ergebnisse der quantitativen Teilstudie</b> .....	313
Joana Ernst, Rebecca Hummel, Susanne Miller, René Schroeder, Mona Stets und Katrin Velten	
<b>Fragen im inklusionsorientierten Sachunterricht (FriSa) – erste Ergebnisse der qualitativen Teilstudie</b> .....	321
Joana Ernst, Rebecca Hummel, Susanne Miller, René Schroeder, Mona Stets und Katrin Velten	
<b>Adaptiven Unterricht mit und durch Lernverlaufsdiagnostik gestalten</b> .....	329
Jana Jungjohann, Sven Anderson, Michael Schurig und Markus Gebhardt	
<b>Professionsbezogene Belastungen von Lehrer*innen</b>	
<b>Von Nervenschwachen und Ausgebrannten – „Lehrerkrankheiten“ damals und heute</b> .....	339
Ralf Parade	
<b>Belastungserleben und Bewältigung bei Unterrichtsstörungen in der Grundschule</b> .....	347
Claudia Kastens und Martin van Wickeren	
<b>Mögliche „Königswege“ und „blinde Flecken“? Tipps von Lehrkräften für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings</b> .....	361
Birte Oetjen, Sabine Martschinke, Christian Elting und Miriam Grüning	
<b>LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen. Konzeption und erste Evaluation einer fallbasierten Fortbildung für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings</b> .....	369
Christian Elting, Rebecca Baumann, Sabine Martschinke, Miriam Grüning, Cornelia Niessen, Bärbel Kopp und Birte Oetjen	
<b>Wohlbefinden im Lehrberuf – zur Bedeutsamkeit einer positiven Perspektive auf die arbeitsbezogenen Erlebensqualitäten von Lehrkräften</b> .....	377
Benjamin Dreer	

<b>Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrer*innen</b>	
„Ich fühle mich ein bisschen wie eine Schülerin oder eine Studentin“ – Grundschullehrer*innen im Hochschuldienst .....	387
Isabelle Naumann	
<b>Kompetenzwirksame Persönlichkeitsfaktoren bei Lehramtsstudierenden .....</b>	<b>395</b>
Katinka Clasen, Melanie Keiner, Sandra Klaubert und Ernst Hany	
„Ich bin ein Hybrid.“ Eine explorative Interviewstudie zur Professionalisierung im Studiengang Inklusive Pädagogik .....	409
Susanne Michel, Mira Telscher und Natascha Korff	
<b>Subjektive Theorien von Praxissemesterstudierenden über Differenz und Normalität in der Grundschule .....</b>	<b>417</b>
Stefanie Cornel	
<b>Inklusion als Aufgabe der Grundschule: Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für das Unterrichten im inklusiven Setting .....</b>	<b>425</b>
Anne Frey, Eva-Kristina Franz, Kathrin Gietl, Birgit Grasy, Jana Groß Ophoff, Bärbel Kopp, Astrid Rank und Meike Unverferth	
<b>Klassenführung im inklusionsorientierten Unterricht als Auftrag der Lehrer*innenbildung .....</b>	<b>439</b>
Anne Frey und Birgit Grasy	
<b>Antinomie, Irritation oder Erkenntnisinteresse? Studierende wählen ihr Forschungsthema im Praxissemester .....</b>	<b>447</b>
Birgit Holler-Nowitzki, Gabriele Klewin und Barbara Koch	
<b>Forschendes Lernen zur politischen Bildung in Institutionen .....</b>	<b>455</b>
Heike Rauhut und Bernd Wagner	
<b>Hochschulernwerkstätten auf dem Prüfstand – Entwicklungen und Forschungszugänge .....</b>	<b>463</b>
Barbara Müller-Naendrup, Marcus Berger und Annika Gruhn	
<b>Kollegiale Fallbesprechungen als Vorbereitung auf das Arbeiten in (professionellen) Teams? – Über die Implementierung „praxisnaher“ Beratungsmethoden in der Lehrer*innenbildung .....</b>	<b>477</b>
Katharina Sirtl	

---

# Einleitung



# Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten

Nadine Böhme, Benjamin Dreer, Heike Hahn, Sigrid Heinecke,  
Gerd Mannhaupt und Sandra Tänzer

Im Jahr 2019 ist die Grundschule in Deutschland 100 Jahre alt geworden. Mit der Verabschiedung der Weimarer Reichsverfassung am 31. Juli 1919 wurde sie als obligatorische Schule für alle Kinder erstmals festgeschrieben. Als einzige echte Gesamtschule und grundlegende Stufe im Schulwesen kommt ihr die Aufgabe zu, nachhaltige Erziehungs- und Bildungsarbeit zu leisten. Gesetzlich fixiert wurde sie als eigenständig arbeitende Grundschule innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems im Reichsschulgesetz von 1920. Die dort formulierten Richtlinien bilden

---

B. Dreer (✉) · S. Heinecke · G. Mannhaupt  
Erfurt School of Education, Universität Erfurt, Erfurt, Thüringen, Deutschland  
E-Mail: [benjamin.dreer@uni-erfurt.de](mailto:benjamin.dreer@uni-erfurt.de)

S. Heinecke  
E-Mail: [sigrid.heinecke@uni-erfurt.de](mailto:sigrid.heinecke@uni-erfurt.de)

G. Mannhaupt  
E-Mail: [gerd.mannhaupt@uni-erfurt.de](mailto:gerd.mannhaupt@uni-erfurt.de)

N. Böhme · H. Hahn  
Fachgebiet Mathematik und ihre Didaktik, Universität Erfurt, Erfurt, Thüringen,  
Deutschland  
E-Mail: [nadine.boehme@uni-erfurt.de](mailto:nadine.boehme@uni-erfurt.de)

H. Hahn  
E-Mail: [heike.hahn@uni-erfurt.de](mailto:heike.hahn@uni-erfurt.de)

S. Tänzer  
Fachgebiet Grundschulpädagogik/Kindheitsforschung, Universität Erfurt, Erfurt,  
Thüringen, Deutschland  
E-Mail: [sandra.taenzer@uni-erfurt.de](mailto:sandra.taenzer@uni-erfurt.de)

den Ausgangspunkt für eine anhaltende Auseinandersetzung über Schulstrukturen und kennzeichnen einen Prozess des Bemühens dieser Schulart um Profilbildung in Akzeptanz des Prinzips der Gleichwertigkeit von Bildung und Erziehung.

In den einhundert Jahren des Bestehens der Grundschule gab es vielfältige Umgestaltungsprozesse, die sich für diese Schulart im Spannungsfeld zwischen Kindorientierung und genormten Anforderungen, zwischen ihrem pädagogischen Auftrag und der gesellschaftlichen Verpflichtung, zwischen dem Ziel von grundlegender Bildung und dem Umgang mit Heterogenität verorten lassen (Einsiedler 2014). Schon allein die Bezeichnung *Grundschule* weist darauf hin, dass es in der Schulart um die Grundlegung von Bildung und Erziehung geht. Doch wie wurde und wird dieser Anspruch eingelöst? Das einhundertjährige Jubiläum bietet einen willkommenen Anlass, um über die Grundschule als Institution nachzudenken und sich mit Grundschulforschung reflexiv zu beschäftigen (Donnie et al. 2019). Welche Rolle hat sie als Ort demokratischen Lernens, inwieweit besitzt sie das Monopol für grundlegende Bildung, wie setzt sie diese um und welche Standards und Übergänge gelten? Die Grundschule ist nicht nur als Institution, sondern zugleich als Lernort ein komplexes Gebilde, das durch Regeln, durch Organisationsstrukturen und durch Anforderungen – beispielsweise in Lehr- oder Bildungsplänen – bestimmt ist. Tag für Tag geht es darum, die Selbstständigkeit, Selbstverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Kinder zu fördern und dafür auch Regeln des Miteinanders und Formen der Kooperation und Kommunikation erlernen und üben zu können, ja üben zu dürfen. Im Lernort Grundschule steht die grundlegende Bildung im Zentrum, immer unter Beachtung der Notwendigkeit individueller Förderung und differenzierter Angebote. Fachdidaktische und pädagogische Überlegungen sind nötig, damit auf den Erfahrungen und Erlebnissen der Kinder aufbauend, aktive Lernprozesse ausgelöst und passend unterstützt werden können. Für die Ebene der *Grundschule als pädagogisches und didaktisch-methodisches Handlungsfeld* gilt es 100 Jahre nach ihrer Gründung vor allem zu reflektieren, wie Kompetenzentwicklung, Allgemein- und Persönlichkeitsbildung fruchtbar miteinander verbunden sind, welche Rolle dem Einzelfach im Kontext fächerverbindenden und fächertübergreifenden Lehrens und Lernens zufällt, welche Fachinhalte und didaktisch-methodischen Vorgehensweisen aus welchen Gründen eine Änderung erfahren haben und wie sich dies auf die fachliche Diskussion auswirkt.

Während in den Anfangsjahren der Grundschule von *Kindgemäßheit* die Rede war (Fournés 2008), wurde später der Ausdruck der *Kindorientierung* gebraucht, um das pädagogische Verständnis für die Grundschule zu strukturieren. Dabei wurde immer auch der Blick auf Kinder in besonderen Lebenslagen und den

sich daraus ergebenden Herausforderungen für den Umgang mit der Heterogenität im Verbund mit einer angemessenen Förderung gerichtet. Kinder soll(t)en die Grundschule als Raum zu ihrer Entfaltung erleben, als Stätte, die ihnen eine individuelle Entwicklung ermöglicht, als Ort, der den aktuellen Bedürfnissen, Fragen und Problemen entspricht. Dem steht die eindringliche Botschaft aus dem 24. Jahrbuch Grundschulforschung entgegen, dass es „die Grundschule nie geschafft [hat], tatsächlich Bildungsungleichheit zu kompensieren“ (Skorsetz et al. 2020, S. 2). Eine Bestandsaufnahme hat auf der *individuellen Ebene des Grundschulkindes* vordringlich zu reflektieren, inwieweit die Grundschule sozial bedingte Bildungsbenachteiligung von Kindern hemmt oder auch begünstigt bzw. wie individuelles und gemeinsames Lernen die Allgemein- und Persönlichkeitsbildung fördert. Für die verantwortungsvolle Aufgabe, die Grundschullehrer\*innen täglich leisten, wenn sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag für die einzelne Klasse und für das einzelne Kind konkretisieren, benötigen sie pädagogische, fachliche und didaktische Kompetenzen. Darüber hinaus sind psychologische, diagnostische sowie sozial- und sonderpädagogische Fähigkeiten für eine qualitativ hochwertige Grundschulpädagogik erforderlich. Auf der Ebene der *Profession* der Grundschullehrer\*innen gilt es zu diskutieren, wie sich das Klassenlehrerprinzip zu Anforderungen an die Qualifizierung verhält, wie ein erfolgreiches (multiprofessionelles) Arbeiten im Team gewährleistet wird und welche aktuellen Ansprüche an die Qualifizierung von Grundschulkraften zu stellen sind. Des Weiteren erscheint es bedeutsam, die professionsbezogenen Anforderungen zu reflektieren und eine Bestandsaufnahme zu den Erkenntnissen im Umgang damit anzulegen.

Aus Anlass des einhundertjährigen Bestehens der Grundschule luden die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe und das Organisationsteam der Universität Erfurt vom 25. bis 27. September 2019 zur 28. Jahrestagung nach Erfurt ein, um mit Blick auf die oben genannten aktuellen Herausforderungen für die Institution, die Profession und für jedes einzelne Kind in der Grundschule eine Bestandsaufnahme über Mythen, Widersprüche und Gewissheiten vorzunehmen. Hierbei standen folgende Fragen exemplarisch im Fokus:

- Welche großen *Mythen* konnten in Praxis und Öffentlichkeit trotz klarer oder aber gerade wegen *Widersprüchen* in den Forschungsbefunden bislang nicht ausgeräumt werden?
- Mit welchen Forschungsfragen, Forschungsmethodologien und -methoden kann widersprüchlichen oder lückenhaften Befunden begegnet werden?

- Welche Art von Öffentlichkeitsarbeit und Transferleistungen der wissenschaftlichen Community wäre für eine Entmystifizierung und Versachlichung der gesellschaftlichen Diskussion um die Grundschule erforderlich?
- Was gilt demgegenüber als *Gewissheit*, als gesichertes Wissen darüber, wie und unter welchen Bedingungen professionelle Akteur\*innen der Grundschule ihre Aufgaben wahrnehmen und mit ihren Grenzen reflektiert umgehen können?

Es galt, die historische Dimension der Grundschule zu Forschungsergebnissen, bildungspolitischen Entwicklungen und pädagogischen Herausforderungen in Bezug zu setzen und aktuelle Entwicklungs- und Forschungslinien mit strukturell überdauernden Aufgaben dieser Schulart zu verknüpfen.

Der vorliegende Tagungsband ist ein Ergebnis dieses Diskurses und dokumentiert die Tagungsbeiträge in ihrer Vielfalt. Er ist in sechs Kapitel gegliedert.

#### *Grundschule im historischen und gesellschaftlichen Wandel – eine Rahmung*

Die Bedeutung und Aufgaben der Grundschule sind stets auch Ausdruck eines gesellschaftlichen Zuweisungsprozesses. Dabei kommt es zu Zuschreibungen und Erwartungen, die die Ausgestaltung der Institution beeinflussen können und deren Wahrheitsgehalt und Funktion mit wissenschaftlichen Methoden aufzuklären sind. Diesem Anliegen widmeten sich beide Hauptvorträge der Tagung in unterschiedlicher Weise. In ihrem Beitrag zeigt Margarete Götz nachvollziehbar auf, wie sich ein Mythos, historisch betrachtet, von der gesellschaftlichen Rolle der Grundschule tradiert und entwickelt hat. Kritisch beschäftigt sie sich mit dessen Wirkung und Gestaltungskraft. Im zweiten Hauptvortrag wirft Marcel Helbig die Frage auf, inwieweit eine sozialräumliche Spaltung und Ungleichheiten in der Zusammensetzung der Schüler\*innen der Grundschule überhaupt eine Chance lassen, sich als Schule für alle Kinder zu behaupten. Er resümiert und diskutiert bildungspolitische Lösungsansätze für dieses Problem.

#### *Grundschule als Institution*

In diesem Kapitel wird aus verschiedenen Perspektiven aufgezeigt, welche pädagogischen, didaktischen und intentionellen Veränderungen die Grundschule – beeinflusst durch gesetzliche und kontextuelle Rahmenbedingungen – erfahren hat. Es werden dabei sowohl verschiedene Aspekte vom Grundschulunterricht als auch grundlegende Funktionen der Arbeit an Grundschulen im diachronen Wandel betrachtet und Implikationen für die heutige Arbeit an Grundschulen thematisiert. Des Weiteren wird aufgezeigt, wie Kinder mit heterogenen



Ausgangsvoraussetzungen in Lerngruppen unterrichtet werden können und welchen Spannungsverhältnissen die einzelnen Akteur\*innen der Grundschulen dabei ausgesetzt sind.

### *Grundschule als pädagogisches und methodisch-didaktisches Handlungsfeld*

Die Grundschule als Lern- und Lebensraum schafft sowohl mit den Teilbereichen der Grundschulfächer als auch mit übergreifenden Handlungsfeldern die Fundamente einer kindorientierten grundlegenden Bildung. Lernen fokussiert dabei nicht nur auf Fach- und Sachziele, sondern gleichermaßen auf pädagogische Aufgaben. Die Interdependenz zwischen zentralen Entscheidungsfeldern wie Zielen, Inhalten, Verfahren oder Medien kennzeichnen die Differenziertheit von Bedingungsbeziehungen, auf die in den Beiträgen aus unterschiedlichen Perspektiven eingegangen wird.

### *Grundschule – eine Schule für jedes Kind*

Beiträge dieses Kapitels beleuchten neben Strategien zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit von Kindern mit Flucht- und Migrationserfahrungen, soziologische und kulturelle Perspektiven der Integration. Strukturelle Benachteiligungen wie Herkunft oder das Bildungsniveau der Eltern werden bereits von Grundschulkindern reproduziert. Ob diese verstärkt im Sinne der Chancengerechtigkeit abgebaut werden, wird unter anderem von den angebotenen Aktivitäten der Institution Schule und den Kompetenzen der Pädagog\*innen beeinflusst. Lernverläufe und Lernergebnisse zu diagnostizieren und auf dieser Basis teilhabeorientierte Lernprozesse anzuregen und zu führen, gehört zum Kompetenzrepertoire von Lehrkräften.

### *Professionsbezogene Belastungen von Lehrer\*innen*

Die Beiträge in diesem Kapitel wenden sich den berufsbezogenen Belastungen von Lehrer\*innen zu. Zum Auftakt befasst sich ein Beitrag mit der Frage, wie sich die wahrgenommenen Belastungen mit Blick auf die Geschichte des Lehrberufs entwickelt haben. Weitere Beiträge geben Antworten auf die wichtigen Fragen, welche Kompetenzen und Erfahrungen im Hinblick auf den Umgang mit Stress und Belastungen hilfreich sind und wie diese bei Lehrer\*innen gefördert werden können. Den Abschluss des Kapitels bildet ein Beitrag, der eine ressourcenorientierte Perspektive auf die anforderungsreichen Aufgaben von Lehrer\*innen und mögliche Ansätze und Aufgaben für die künftige Forschung aufzeigt.

### *Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrer\*innen*

Die in diesem Abschnitt versammelten Aufsätze setzen sich mit Voraussetzungen Studierender und Lehrender ebenso auseinander wie mit Ansätzen der Gestaltung formaler Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium sowie deren Effekten auf kognitive und nicht-kognitive Dimensionen pädagogisch-professionellen Handelns. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt, dem sich mehrere Beiträge widmen, auf den Anforderungen an das Lehrer\*innenhandeln in einem inklusiven Schulsystem. Fünf Beiträge fokussieren Prozesse beruflicher Identitätsentwicklung von Lehramtsstudierenden und Lehrerbildner\*innen vor dem Hintergrund individueller Persönlichkeitsmerkmale. Fünf Beiträge geben aus theoretisch-konzeptioneller Perspektive Einblick in verschiedene hochschuldidaktische Settings (Trainings, Forschendes Lernen, Hochschullernwerkstätten, kasuistische Formate). Aus empirischer Perspektive sensibilisieren die hier versammelten Aufsätze für Bedingungen, Potenziale und Grenzen unterschiedlicher forschungsmethodischer Zugänge, um die Professionalisierung von Lehrer\*innen evidenzbasiert zu gestalten.

---

## Literatur

- Donie, C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G., et al. (Hrsg.). (2019). *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer: Aktuelle Beiträge zur Grundschulpädagogik Wissenschafts-Praxis-Transfer: Aktuelle Forschung zur Grundschulpädagogik und Frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 225–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fournés, A. (2008). Kindgemäßheit als roter Faden. In A. Jürgens & J. Standopp (Hrsg.), *Taschenbuch Grundschule. Grundschule als Institution. Band 1* (S. 23–36). Baltmannsweiler: Schneider Verl.
- Skorsetz, N., Bonanati, M., & Kucharz, D. (2020). Diversität und soziale Ungleichheit als Herausforderung der Grundschule. In N. Skorsetz, M. Bonanati, & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 2–7). Wiesbaden: Springer VS.

---

# **Grundschule im historischen und gesellschaftlichen Wandel – Rahmungen**



---

# Die Geschichtsschreibung zur Grundschule – eine Mythenpflege?

Margarete Götz

---

## Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit der in der Grundschulpädagogik kursierenden Geschichtsschreibung zur Grundschule. Untersucht wird das Wissen, das in gängigen Einführungswerken und Studienbüchern zur geschichtlichen Entwicklung der Grundschule enthalten ist. Dabei interessiert die Frage, ob das, was über die historische Entwicklung der Grundschule berichtet wird, mehr einer mythischen Erzählung als einer wissenschaftlichen Rekonstruktion der Vergangenheit entspricht.

---

## Schlüsselwörter

Grundschulgeschichte • Gründungsmythos der Grundschule • Dokumentenanalyse

---

## 1 Einführung

Im Jahr 2019 jährt sich zum hundertsten Male das offizielle Gründungsdatum der Grundschule – ein Jubiläum, das einen geeigneten Anlass bietet, die Geschichte der Basisinstitution des deutschen Schulsystems zu thematisieren. Das soll auch nachfolgend geschehen, jedoch nicht in der Absicht, die 100-jährige Geschichte der Grundschule oder den grundschulhistorischen Forschungsstand zu referieren.

---

M. Götz (✉)  
Universität Würzburg, Würzburg, Deutschland  
E-Mail: [margarete.goetz@uni-wuerzburg.de](mailto:margarete.goetz@uni-wuerzburg.de)

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021  
N. Böhme et al. (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung*, Jahrbuch Grundschulforschung 25,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_2)

Vielmehr konzentrieren sich die Ausführungen auf eine Analyse der Geschichtsschreibung selbst, wie sie innerhalb der Grundschulpädagogik betrieben wird. Das Erkenntnisinteresse gilt dabei der Frage, ob das mitgeteilte Wissen über die Grundschulgeschichte mehr einer Mythenpflege als einer wissenschaftsbasierten Aufklärung vergangener Schulverhältnisse gleicht. Die Beantwortung dieser Frage setzt zum einen eine terminologische Bestimmung des Mythosbegriffs voraus, zum anderen die Festlegung eines Dokumentenkörpus, der als repräsentativ für die grundschulpädagogische Geschichtsschreibung gelten kann. Das soll zunächst geklärt werden, bevor eventuelle Mythen identifiziert werden.

---

## 2 Begriffsklärung und Dokumentenkörpus

### *Klärung des Mythosbegriffs*

Mit dem Versuch einer begrifflichen Klärung begibt man sich auf ein unsicheres Terrain, weil der Terminus „Mythos“ nicht zu den Grundbegrifflichkeiten der Erziehungswissenschaft und erst recht nicht der Grundschulpädagogik gehört, auch wenn er hier in unterschiedlichen thematischen Kontexten gebraucht wird (vgl. z. B. Grunder 2017; Ditton und Aulinger 2011; Baader 2004). Rein intuitiv assoziiert man mit dem Terminus Schöpfungs-, Götter-, Helden oder Nationalmythen. Vergewissert man sich bei Disziplinen, die eine Tradition in der Mythosforschung besitzen, begegnet man in Abhängigkeit vom jeweiligen Untersuchungskontext einer derart großen Bedeutungsvielfalt, dass selbst Experten nicht mit einer allgemein gültigen Definition aufwarten können (vgl. Tepe 2001; Zgoll & Kratz 2013). Als Minimalkonsens zeichnet sich allenfalls ab, dass man dem Mythos nicht in der realen Welt als materiellem Gegenstand begegnet, sondern es sich dabei um eine Erzählung handelt, die über Generationen hinweg tradiert wird.

Um über dieses Verständnis hinaus den Mythosbegriff für den hier anstehenden Zusammenhang noch genauer zu klären, werden Anleihen bei Definitionscharakteristika gemacht, die in der Geschichts- und Politikwissenschaft anzutreffen sind (vgl. Hein 2005; Münkler 2009; Waechter 2010; Hein-Kircher 2013). Hier ist mit dem Mythos zumeist eine narrative Überlieferung gemeint, die in einer selektiven und erstarrten Interpretation über vergangene Ereignisse, Personen, Einrichtungen oder Vorgänge berichtet. Dabei werden bestimmte Aspekte eines historischen Sachverhaltes überbetont und dadurch im diachronen Verlauf der Geschichte als bedeutsam ausgezeichnet, andere dagegen vernachlässigt oder gänzlich ignoriert. Demnach wird mit dem Mythos eine Komplexitätsreduktion in der Präsentation historischer Ereignisse und Prozesse vollzogen (vgl. Hein 2005; Waechter 2010).

Er muss deswegen nicht durchweg falsche Informationen über die Vergangenheit enthalten, aber er beschränkt sich nur auf einen Teil der historischen Wirklichkeit, der zudem geschönt präsentiert wird (vgl. Münkler 2010). In Differenz zu einer wissenschaftlich distanzierenden historischen Untersuchung klärt der Mythos nicht durch forschungsbasiertes Wissen in rationaler Manier über zeitlich zurückliegende Sachverhalte auf. Vielmehr soll damit der Glaube an die Wahrheit des Erzählten mobilisiert und durch kontinuierliche Wiederholung stabilisiert werden. Darin liegt das sozial und politisch bedeutsame Wirkungspotenzial von Mythen. Sie stiften nicht Erkenntnis-, sondern Glaubensüberzeugungen und erfüllen damit eine identitäts- und sinnstiftende Funktion für soziale Groß- wie Kleingruppen, aber auch für Individuen (vgl. Hein-Kircher 2013; Waechter 2010).

In Zusammenfassung der skizzierten Charakteristika soll für die weiteren Ausführungen der Mythos im Sinne eines Arbeitsbegriffes als eine über Generationengrenzen hinweg tradierte sinnstiftende Erzählung verstanden werden, die in selektiver Interpretation und Deutung über die Vergangenheit berichtet. Bevor unter diesen definitorischen Vorzeichen nachfolgend die Geschichtsschreibung der Grundschule analysiert wird, soll vorab der Analysekorpus vorgestellt werden.

### *Dokumentenkorpus*

Bei den auszuwählenden Dokumenten muss es sich zwangsläufig um Publikationen handeln, die explizit die Geschichte der Grundschule als Thema beinhalten und im disziplinären Feld der Grundschulpädagogik verortbar sind. Von ihrem Erscheinungsjahr her sollten sie es ermöglichen, eine zeitlich ausgedehnte Entwicklung der Grundschule bis in die jüngste Vergangenheit hinein in den Blick zu nehmen. Daher scheidet ältere Publikationen mit historischen Rekonstruktionen ausgewählter Entwicklungsspannen (vgl. Neuhaus 1994) als Analysebasis für die aktuelle Geschichtsschreibung sowie Handbuchartikel aufgrund der geringen Anzahl (vgl. Götz & Sandfuchs 2014) aus.

Den Kriterien genügen nach intensiv durchgeführten Recherchen insgesamt sechs im Jahr 2000 und danach erschienene Publikationen. Vereinzelt wurden sie mehrfach auch in Neubearbeitung aufgelegt und sind allesamt von Autor\*innen verfasst, die von ihren Lehr- und Forschungsaktivitäten der Grundschulpädagogik zurechenbar sind. Konkret wurden für den Dokumentenkorpus folgende in alphabetischer Autorennennung aufgeführte Titel ausgewählt:

\*Drews, U.; Schneider, G. & Wallrabenstein, W. (2000): Einführung in die Grundschulpädagogik. Weinheim, Basel.

\*Kaiser, A. & Pfeiffer, S. (2007): Grundschulpädagogik in Modulen. Baltmannsweiler.

\*Rehle, C.; Thoma, P.; Grünecker, N.; Häberlein-Klumpner, R. & Menzel, D. (2018): Einführung in grundschulpädagogisches Denken. 5. Aufl. Donauwörth (1. Aufl. 2003; 3. neubearb. Aufl. 2014).

\*Schumacher, E. & Denner, L. (2017): Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten. Weinheim, Basel.

\*Seifert, A. & Wiedenhorn, Th. (2018): Grundschulpädagogik. Paderborn.

\*Topsch, W. (2004): Einführung in die Grundschulpädagogik. Berlin.

Das gemeinsam geteilte Publikationsformat, die Übereinstimmung in der Publikationsabsicht und im adressierten Zielpublikum sichern eine gewisse Vergleichbarkeit der ausgewählten Werke. Es handelt sich hierbei durchweg um Monografien, die in der Absicht verfasst sind, auf verständliche Weise eine Einführung in die Grundschulpädagogik zu leisten. Sie wenden sich alle an denselben Adressat\*innenkreis, zuallererst an Lehramtsstudierende der Primarstufe, weiterhin an Referendar\*innen und Grundschullehrkräfte. Mit ihrem bekundeten Anliegen gewinnen die sechs Monografien den Rang von Dokumenten, die jenes disziplinäre grundschulpädagogische Wissen enthalten, das für die Weitergabe an die nachwachsende Profession als relevant eingestuft und damit als essentiell zur Vermittlung ausgezeichnet wird, auch im Falle der Geschichte der Grundschule. Dass diese nicht vollständig und detailgenau dargestellt werden kann, ist eine zwangsläufige Folge der erklärten Publikationsabsichten. Von Interesse ist jedoch, was aus dem vorhandenen historischen Wissen über die Grundschule gesagt wird und was ungesagt bleibt, welche Selektionen häufig und immer wieder auftauchen und dadurch die Tradierung dominieren. Darauf wird nachfolgend eingegangen.

---

### **3 Das Gründungsversprechen der Grundschule – ein Mythos?**

#### *Das Gründungsversprechen als stabiler Fokus der Geschichtsschreibung*

Jede Monografie im Dokumentenkorpus widmet sich der Geschichte der Grundschule mit einem eigenen Kapitel durch Titel wie z. B. „Geschichte und Wandel der Grundschule“ (Seifert & Wiedenhorn 2018, S. 5) oder „Grundschule gestern, heute – und morgen?“ (Schumacher & Denner 2017, S. 5). Das hier aufgeführte Wissen schwankt vom Umfang her zwischen einer und zwanzig Seiten (vgl. Kaiser & Pfeiffer 2007; Rehle et al. 2018). Schon diese rein formale Differenz belegt, dass die in den Einführungswerken dargebotenen Informationen zur Grundschulgeschichte in Umfang und Inhalt, in ihrer periodisierten Abfolge wie in ihrer didaktisierten Präsentation unterschiedlich ausfallen. Erwartungsgemäß

variiert demnach das mitgeteilte historische Wissen in einem breiten Spektrum. Das lässt sich z. B. an den betrachteten Zeitspannen nachvollziehen. Zwei Publikationen beschränken sich bei der Darstellung der Geschichte der Grundschule auf die Gründungsphase in der Weimarer Zeit, in einem Fall versehen mit kurzen Hinweisen zur Ideologisierung des Unterrichts in der NS-Zeit (vgl. Töpsch 2004; Kaiser & Pfeiffer 2007). In vier Monografien wird dagegen die Grundschulgeschichte teilweise unter Einbezug ideengeschichtlicher Ursprünge von ihrer offiziellen Gründung bis zur Jahrtausendwende aufgezeigt, wobei nicht durchgängig die Entwicklung in der DDR berücksichtigt wird (vgl. z. B. Rehle et al. 2018; Drews et al. 2000).

Abgesehen von einseitigen inhaltlichen Fokussierungen und zeitlichen Verkürzungen lässt sich bei gründlicher Analyse trotz aller Verschiedenartigkeit ein Wissenssegment identifizieren, das in allen Publikationen nahezu gleichlautend enthalten ist, sogar in der auf einer Buchseite abgehandelten Grundschulgeschichte (vgl. Kaiser & Pfeiffer 2007). Dieser Konsens verdient im Rahmen der hier interessierenden Fragestellung Aufmerksamkeit, weil er dem berichteten historischen Sachverhalt in Affinität zum Mythos eine herausragende Bedeutung verleiht, die ansonsten im dargestellten diachronen Verlauf der Grundschulentwicklung in den Einführungswerken nicht nachweisbar ist. Zeitlich betrifft der Konsens die Gründungsphase der Grundschule und inhaltlich das mit ihrer Einführung gegebene Gründungsversprechen. Was es besagt, wird durchgängig in der untersuchten Geschichtsschreibung betont, nämlich, dass es sich bei der Grundschule um eine für alle Kinder gemeinsame Schule handelt. Das wird entweder als Ergebnis des sog. Weimarer Schulkompromisses mitgeteilt (vgl. ebd.) oder durch wörtliche Wiedergabe des entsprechenden Artikels 146 aus der Weimarer Verfassung und auch in Kombination mit dem Grundschulgesetz von 1920 belegt (vgl. z. B. Töpsch 2004; Schumacher & Denner 2017).

Im analytischen Durchgang durch alle im Korpus vertretenen Monografien erweist sich das Gründungsversprechen der Grundschule als ein überall wiederkehrender und daher stabiler Fokus innerhalb einer grundschulpädagogischen Geschichtsschreibung, die ansonsten in zeitlicher wie inhaltlicher Hinsicht Differenzen aufweist. Die schulstrukturelle Neuerung, die vor 100 Jahren als eine für alle Kinder gemeinsame Grundschule offiziell eingeführt wurde, erhält in der Geschichtsschreibung den Rang eines Narratives über ein historisch herausragendes Ereignis, das unbedingt zu tradieren ist und nicht vergessen werden darf. Auch wenn das eine Nähe zum Mythos andeutet, kann entsprechend der gewählten Definition erst darüber entschieden werden, wenn nachweisbar ist, dass die Geschichtsschreibung mit einer selektiven Interpretation der Vergangenheit operiert.



Das wird nachfolgend überprüft, indem das Gründungsversprechen der Grundschule zum einen auf formaler Ebene mit der Weimarer Gesetzeskonstruktion abgeglichen wird und zum anderen auf der Basis historischer Befunde geklärt wird, ob, wann und in welcher Form die Verfassungsvorgaben in der 100-jährigen Grundschulgeschichte gesellschaftliche Realität wurden.

### *Abweichungen vom Gründungsversprechen*

#### *Separierung der Kinder nach ethnischer und sprachlicher Herkunft*

Mit keinem Wort wird in der analysierten Geschichtsschreibung erwähnt, dass schon die Weimarer Verfassung selbst das Gründungsversprechen der Grundschule einschränkt. Das geschieht im Artikel 113, der die Rechte der sog. „fremdsprachigen Volksteile des Reichs“ regelt (Die Verfassung o. J., 43). Dabei handelt es sich um Minderheitengruppen, die die deutsche Staatsbürgerschaft besaßen, deren Muttersprache aber nicht Deutsch war. Dazu gehörten in den 1920er Jahren die in Preußen ansässigen Polen und Dänen sowie die Sorben in Sachsen. Sie konnten aufgrund der Verfassungsvorgaben eigene Schulen mit der jeweiligen Muttersprache als Unterrichtssprache einrichten, ein Anspruch, dessen Realisierung in der Weimarer Zeit von kontroversen Debatten begleitet wurde (vgl. Knabe 2000; Krüger-Potratz 2019). Im Jahr 1931 existierten über 90 mehrheitlich private Volksschulen für die polnisch sprechende Minderheit in Preußen (vgl. Krüger-Potratz et al. 1998). Auch wenn sie schulstatistisch nur einen geringen Anteil ausmachen, wird mit ihrer Existenz eine institutionelle Separierung schulpflichtiger Kinder nach deren ethnisch-sprachlicher Herkunft zur historischen Realität in den 1920er und 1930er Jahren. Ab etwa 1940 werden diese Schulen aus rassepolitischen Gründen geschlossen. Nach 1945 erhalten die autochthonen Minderheiten sowohl in der BRD wie in der DDR eigene Schulen mit der jeweiligen Muttersprache als Unterrichtssprache, die – wie etwa im Falle der dänischen Minderheit – bis heute bestehen (vgl. Krüger-Potratz 2019).

Aufgrund der schulpolitischen Konsequenzen, die der Verfassungsartikel 113 nach sich zieht, ist die Grundschule zumindest bis weit in die 1930er Jahre hinein allenfalls eine Pflichteinrichtung für alle deutschsprachigen Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft. Das bestätigt sich auch im Falle von ausländischen Kindern ohne deutsche Staatsbürgerschaft. Da über ihre Schulpflicht in der Weimarer Zeit keine Einigung erzielt wird, bleiben sie wie etwa die vornehmlich in Berlin ansässigen russischen Emigrantenkinder aus der Regelgrundschule ausgeschlossen (vgl. Mchitarjan 2006).

Auf ausländische Kinder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit wird nach 1945, abweichend von der Vergangenheit, die Schulpflicht in beiden deutschen Staaten

ausgedehnt. Für die DDR-Schule bleibt das wegen der restriktiven Ausländerpolitik weitgehend folgenlos. Anders verläuft die Entwicklung in den westdeutschen Bundesländern, in denen seit den 1960er Jahren die Zuwanderung ausländischer Personen ein anhaltender gesellschaftlicher Prozess bis in die Gegenwart hinein ist (vgl. Autorengruppe 2016). Bildungspolitisch regelt die Kultusministerkonferenz 1971 und in verschärfter Form 1976 den Unterricht von Kindern ausländischer Arbeitnehmer (vgl. Langenfeld 2001). Diese sollten grundsätzlich die Regelklassen der Grundschulen besuchen, sofern sie dem Unterricht sprachlich folgen konnten. Die Umsetzung des Beschlusses führt im Ergebnis zur Etablierung von ein- und zweijährigen Vorbereitungsklassen für Migrantenkinder zur Kompensation mangelnder Deutschkenntnisse. Sie existieren in variierenden Organisationsformen und Bezeichnungen an Grundschulen mit einem hohen Ausländeranteil und erfahren seit der gestiegenen Fluchtzuwanderung nach der Jahrtausendwende einen deutlichen quantitativen Ausbau (vgl. Autorengruppe 2018). Auch wenn grundschulintern Kinder ausländischer Herkunft zeitweise von deutschen Grundschüler\*innen getrennt unterrichtet werden, so ist doch seit Mitte der 1970er Jahre die westdeutsche Grundschule und zeitlich später auch die ostdeutsche zumindest als institutioneller Ort eine für beide Kindergruppen gemeinsame Grundschule.

Während der im historischen Prozess nachweisbare ethnisch und sprachlich bedingte Ausschluss ganzer Kindergruppen aus der Grundschule in der gesichteten Geschichtsschreibung unbeachtet bleibt, wird die Separierung von Grundschulkindern nach ihrer konfessionellen Zugehörigkeit von der Minderzahl der Einführungswerke erwähnt.

#### *Separierung der Kinder nach ihrer konfessionellen Herkunft*

Schon im offiziellen Gründungstext der Grundschule, im Artikel 146 der Weimarer Verfassung, sind Beschränkungen enthalten, die von Anfang an über Jahrzehnte hinweg verhindern, dass die Grundschule als eine für alle Kinder gemeinsame Schule flächendeckend realisiert wird. Die entsprechende Verfassungsklausel, die in der Geschichtsschreibung gerne unzitiert bleibt, garantiert die Einrichtung von Bekenntnisschulen auf Antrag der Erziehungsberechtigten und damit die Fortschreibung der Schulverhältnisse aus der Kaiserzeit. Wo Volksschulen und darin inbegriffen die Grundschule nach dem Bekenntnisprinzip gegliedert sind, erfolgt bereits bei Schuleintritt eine Trennung der Kinder in gemischt konfessionellen Regionen. In den 1920er und 1930er Jahren dominieren Bekenntnisschulen u. a. in Preußen, Bayern, Württemberg und Oldenburg, während in den damaligen Stadtstaaten Hamburg und Bremen sowie in Sachsen und Thüringen Simultan- oder Gemeinschaftsschulen vorherrschen (vgl. Löffler 1931).

In diesen werden ohne Separierung bei Schulbeginn Kinder verschiedener Konfessionen mit Ausnahme des Religionsunterrichts gemeinsam unterrichtet. Da solche Schulen nach der Reichsschulstatistik von 1936 knapp 17 % der damaligen öffentlichen Volksschulen ausmachen, überwiegt bis in die 1930er Jahre hinein abweichend vom Gründungsanspruch der Grundschule die konfessionell getrennte Unterrichtung (vgl. Statistisches Jahrbuch 1939). Ab etwa 1937 beginnen die Nationalsozialisten mit massivem Druck auf Elternkreise, die Umwandlung der Bekenntnis- in Gemeinschaftsschulen, ein Prozess, der um 1941 abgeschlossen ist, zu einem Zeitpunkt, als jüdische Grundschüler\*innen infolge der Rassegesetze bereits aus dem öffentlichen Schulwesen gänzlich ausgeschlossen waren (vgl. Geißler 2013).

Während der 40-jährigen Dauer der deutschen Zweistaatlichkeit wird erneut in den westdeutschen Bundesländern die konfessionelle Gliederung der Volksschulen eingeführt, ganz im Gegensatz zur DDR. Hier wird mit der sozialistischen Einheitsschule ein strikt weltlich verfasstes Strukturmodell etabliert, das im umfassenderen Sinne eine gemeinsame Schule für alle Kinder verwirklicht als die zeitgleiche westdeutsche Grundschule. Deren konfessionelle Gliederung wird in den späten 1960er Jahren abgeschafft, 1968 etwa in Bayern und Württemberg (vgl. ebd). In Teilregionen Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens existieren gegenwärtig noch Bekenntnisschulen mit segregierenden Folgen für islamische und konfessionslose Grundschul Kinder (vgl. Schräpler und Weishaupt 2019). Ansonsten jedoch haben Bekenntnisschulen im Primärbereich ihre vormalige Bedeutung verloren.

Obwohl es sich bei der konfessionellen Gliederung der Volksschule um ein historisch wirkungsmächtiges Hindernis für die Realisierung des Gründungsversprechens der Grundschule handelt, wird es lediglich in zwei der sechs untersuchten Einführungswerke unter Verzicht auf zeitliche und räumliche Angaben erwähnt (vgl. Topsch 2004; Schumacher & Denner 2017).

### *Separierung der Kinder nach sozioökonomischer Herkunft*

Wie in einer Publikation im Dokumentenkörper nachzulesen ist, wird mit der Grundschule als Ergebnis des Weimarer Schulkompromisses „eine Einheitsschule für alle Kinder etabliert, die die Kinder nicht mehr nach deren sozialer Herkunft aufteilt“ (Seifert & Wiedenhorn 2018, S. 34 f.). Die Feststellung wird getroffen, um die Differenz zu den Schulverhältnissen der Kaiserzeit zu markieren. Diese Aussage ist nicht allein aus historischer Perspektive korrekturbedürftig, sondern auch mit Blick auf aktuelle Entwicklungstrends im Grundschulbereich.

Vergleichbar mit der konfessionell bedingten Separierung, ist auch die Trennung schulpflichtiger Kinder nach ihrer sozioökonomischen Herkunft bereits in

den Gründungsjahren der Grundschule eine historische Realität. Sie existiert in den Regionen, in denen trotz Verbotes, die aus der Kaiserzeit überkommenen privaten und öffentlichen Vorschulen weiter bestehen. Als direkt den höheren Schulen angeschlossene Einrichtungen bereiten sie in einem zumeist dreijährigen Kursus auf den Besuch weiterführender Schulen vor. Da sie zumeist schuldspflichtig waren, blieb ihr Besuch den Kindern vermögender Elternkreise vorbehalten, sodass bereits beim Schulstart eine Sonderung der Schulpflichtigen in Abhängigkeit von ihrer sozioökonomischen Herkunft stattfand. Das belegen bildungshistorische Daten für die norddeutschen Stadtstaaten und in abgeschwächtem Maße für Flächenstaaten wie etwa Preußen, Hessen und Mecklenburg, in denen private Vorschulen als Ausweichmöglichkeit zur Grundschule bis in die 1930er Jahre hinein genutzt wurden (vgl. Wloch 2016). Ihre endgültige Abschaffung erfolgt 1936 durch das Reichserziehungsministerium. Demnach wird die Grundschule erst unter den Vorzeichen einer Diktatur zur konkurrenzlosen Pflichtschule im deutschen Schulsystem. Sie ist deswegen nicht automatisch eine für alle schulpflichtigen Kinder gemeinsame Schule, aber der Zugang zu schulischer Bildung ist ab 1936 institutionell egalisiert. Dass trotz des errungenen Status der Grundschule die Bildungslaufbahn nach wie vor vom sozialen Herkunftsmilieu abhängt, ist ein historisch wie aktuell vielfach und differenziert nachgewiesener Befund, auf den hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. z. B. Bäumer 1930; Deißner 2013).

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts sind allerdings im Primarbereich Veränderungen beobachtbar, die zwar keine Rückkehr zu den ehemaligen Vorschulen bedeuten, die aber an deren viel beklagten Wirkungseffekten in modernisierter Wiederkehr erinnern. Zum einen steigt seit Beginn der 1990er Jahre das Angebot an Privatschulen im Grundschulbereich stetig an, insbesondere in urbanen Zentren und vermehrt in ostdeutschen Bundesländern (vgl. Koinzer & Mayer 2015). Zum anderen wählen Eltern an Wohnorten mit mehreren öffentlichen Grundschulen unter Umgehung der Sprengelpflicht, die in einzelnen Bundesländern ohnehin aufgehoben ist, die für ihr Kind attraktivste Grundschule aus. Solche Wahloptionen, sei es zwischen öffentlicher und privater Grundschule oder innerhalb öffentlicher Grundschulen, begünstigen eine soziale und ethnische Entmischung der Schülerschaft im Primarbereich (vgl. Zymek 2015). Sollten sich die beobachtbaren sozialräumlichen Abgrenzungsstrategien mit sich verstärkender Dynamik ausweiten, dann ist zu befürchten, dass die Grundschule als erste und einzige Schule für die Kinder eines Wohnviertels zum Auslaufmodell wird.

Dass solche aktuellen Gefährdungen des Gründungsversprechens der Grundschule nicht in der analysierten Geschichtsschreibung auftauchen, ist wegen des fehlenden historischen Abstandes erwartbar. Wenn jedoch nur in einer Publikation

die Weiterexistenz der ehemaligen Vorschulen in den 1920er und 1930er Jahren als Belastung für die neu gegründete Grundschule erwähnt wird (vgl. Topsch 2004), dann überwiegt erneut im Falle der Sonderung von Kindern nach ihrer sozioökonomischen Herkunft eine selektiv verfahrenende Geschichtsschreibung.

### *Separierung der Kinder nach dem Grad ihrer Bildungsfähigkeit*

Sie gehört mit Wirkungseffekten bis in die Gegenwart hinein zu den historisch langlebigsten Aussonderungsstrategien, die dem Gründungsversprechen der Grundschule zuwiderlaufen. Historisch wie aktuell werden altersgemäß schulpflichtige Kinder nach dem Grad ihrer Bildungsfähigkeit gruppiert. Diejenigen, die unter den Bedingungen der Regelschule als bildungsfähig gelten, werden in die Grundschule aufgenommen. Dagegen werden diejenigen, die als begrenzt bildungsfähig eingestuft werden, entweder zeitweise oder dauerhaft aus der Grundschule institutionell ausgeschlossen. Dafür wird mit dem 1920 verabschiedeten Grundschulgesetz eine offizielle Legitimation geliefert. Von dessen Regelungen sind explizit die damaligen Hilfsschulen sowie u. a. Einrichtungen für sinnes- und sprachgestörte wie für körperlich beeinträchtigte Kinder aufgenommen (vgl. Nave 1980). Der institutionelle Ort ihrer Förderung jenseits der Grundschule sollte in einem Reichsschulgesetz geklärt werden, das jedoch in der Weimarer Republik nicht mehr zustande kam.

In der historischen Realität der 1920er Jahre wurden die betroffenen Kinder je nach Art und Grad ihrer Beeinträchtigung in separaten Einrichtungen, etwa in Fürsorgeanstalten wie im Falle der körperbehinderten und taubstummen Kinder oder in Hilfsschulen, untergebracht, alternativ in Hilfsschulklassen, die sich direkt an Volksschulen befanden. Den größten Verbreitungsgrad unter allen Einrichtungen hatten in der Weimarer Zeit die Hilfsschulen mit 750 städtischen Standorten im Jahr 1928 (vgl. Dietze 2019). In ihnen befanden sich diejenigen Schulkinder, die in der damaligen Terminologie als schwachsinnig klassifiziert wurden. Ihre Überweisung an die Hilfsschule erfolgte zumeist nach ein- bis zweijährigem erfolglosem Besuch der Regelgrundschule (vgl. Hofsäss 1993). An den Volksschulstandorten ohne Hilfsschulklassen und in räumlich weiter Entfernung von Hilfsschulen besuchten die schwachsinnigen Kinder die Grundschule, auch noch Jahrzehnte nach deren Gründung. Solche Schulen existierten vornehmlich in ländlichen Regionen und repräsentieren die historischen Vorläufer der aktuell eingeforderten inklusiven Grundschule, freilich unter ganz anderen pädagogischen Ansprüchen als heute.

Im Nationalsozialismus erfährt die Überweisungspraxis von der Volksschule in die Hilfsschule, die seit 1938 offiziell Sonderschule heißt, eine zweifelhafte Aufwertung. Durch staatlichen Druck auf die Volksschullehrkräfte wird, aus

volksbiologischen Gründen, die Umschulung auf die Hilfsschule forciert (vgl. Hänsel 2006). Diese wird selbst in Kriegszeiten noch quantitativ ausgebaut mit dem Auftrag, brauchbare deutsche Volksgenossen zu erziehen (vgl. Dietze 2019). Nach 1945 wird in beiden deutschen Staaten ein differenziertes Sonderschulwesen etabliert und die Einschulung von beeinträchtigten Kindern bzw. deren Überweisung in Sonderschulen als eine akzeptable Realität nicht nur in Grundschulkreisen jahrzehntelang hingenommen.

Wie sich im diachronen Verlauf zeigt, ist die Aussonderung von Kindern mit Handicaps aus der Grundschule in ihrer 100-jährigen Geschichte über alle politischen Systemwechsel und bildungspolitischen Reformwellen hinweg von dauerhafter Stabilität bis in die Gegenwart hinein. Erst mit der aktuell breit geführten Reformdebatte zur Inklusion rückt eine Kindergruppe in den Fokus der Grundschule, die seit ihrer Gründung institutionell separiert wurde. Sofern im Dokumentenkörper auf die Sonderung von Kindern nach ihrem Bildungsgrad eingegangen wird, geschieht das nicht mit Blick in die Vergangenheit, sondern wird ohne historische Vergewisserung als Zukunftsaufgabe deklariert (vgl. z. B. Schumacher und Denner 2017; Seifert und Wiedenhorn 2018).

---

## 4 Fazit

Bilanziert man, welche der historisch nachweisbaren Differenzen zwischen dem Gründungsversprechen der Grundschule und seiner Umsetzung in der untersuchten Geschichtsschreibung mitgeteilt werden, so fällt das Ergebnis ernüchternd aus. In zwei der sechs grundschulpädagogischen Einführungswerke wird man fündig. Sie erwähnen die Separierung der Grundschulkinder nach konfessioneller und sozioökonomischer Herkunft, freilich ohne raumzeitlich präzisierende Angaben. Wenn die Mehrzahl der Publikationen die im historischen Prozess vollzogenen Abweichungen vom Gründungsversprechen gänzlich ignoriert und nur zwei kurze Hinweise dazu enthalten sind, dann liegen die vorgestellten Definitionsmerkmale für einen Mythos vor. Die analysierte Geschichtsschreibung verfährt selektiv, indem sie auf den in der Weimarer Verfassung formulierten Gründungsanspruch der Grundschule fixiert bleibt und konkurrierende Entwicklungen vollkommen oder weitgehend ausblendet. Damit wird eine Geschichte tradiert, die bei den adressierten zukünftigen und berufstätigen Grundschullehrkräften die Überzeugung festigt, dass die Grundschule in ihrer hundertjährigen Geschichte durchgängig und dauerhaft eine für alle schulpflichtigen Kinder obligatorische gemeinsame Schule war. Berücksichtigt man die aufgezeigten kurz-