

1

Theorie der Grundschule – ein Desideratum?

In diesem ersten Kapitel sollen vier Punkte geklärt werden: Was ist unter einer *Theorie* oder einer *Theoretischen Rahmung* zu verstehen? Was kann in diesem Rahmen Platz finden? Ist eine solche theoretische Rahmung für die Grundschule nicht bereits vorhanden, nachdem diese Schulstufe ja real durchaus existiert? Und kann diese Theorie überhaupt etwas bewirken, ist sie notwendig?

1.1 Was ist eine Theorie?

Zunächst einmal soll geklärt werden, was mit dem Begriff *Theorie* überhaupt gemeint werden kann. Der Begriff ist ja auch wissenschaftstheoretisch nicht ganz unumstritten. Unter einer wissenschaftlichen Theorie ganz generell, soweit dürfte Konsens bestehen, lässt sich ein System von weitgehend widerspruchsfreien Grundannahmen verstehen, das logisch oder empirisch überprüfbar sein muss und Phänomene der Welt beschreiben, erklären und analysieren kann. Im besten Falle und in gewissem, nicht zu engem Rahmen erlaubt sie auch eine Prognose zukünftiger Entwicklungen. In der klassischen griechisch-antiken Philosophie verstand sich eine Theorie eher als eine »reine Betrachtung der Wesensstrukturen der Welt [...] eine geistige, gedankliche Schau, eine besondere Erkenntnisweise, die frei von der sinnlichen Wahrnehmung und praktischen Bezügen« (Ulfig 1997, 420) sein konnte. Spätestens seit dem Marxschen Ideologievorwurf an die traditionelle Philosophie rückte der geschärzte Blick auf die historische und gesellschaftliche Wirklichkeit stärker in den Mittelpunkt, die Ablehnung einer bloßen geistigen Betrachtung dürfte insgesamt akzeptiert sein. Nach Marx und der an ihm orientierten *Kritischen Theorie* der sogenannten *Frankfurter Schule* (v. a. Adorno, Horkheimer, Habermas) ist es notwendiges Ziel jeder sozialwissenschaftlichen Theorie, nicht nur die »Abhängigkeit von der jeweiligen gesellschaftlich-ökonomischen Praxis, von Interessen der jeweils herrschenden Klassen, speziellen Ideologien usw.« (Gondosch et al., 61) aufzuzeigen, sondern auch Veränderungen, Weiterentwicklungen und politische Aktionen zu initiieren. So verstanden, müsste aus einer Theorie der Grundschule fast zwangsläufig ein bildungspolitisches Programm entstehen. Bei Hanna Kipers *Theorie der Schule* resultiert aus eben dieser Bezugnahme auf die Kritische Theorie konsequenterweise etwa die Forderung nach Bildungsge rechtigkeit und Partizipation (vgl. Kiper 2013). Grundsätzlich ist daher der mögliche Anspruch auf eine klare, praxisorientierte Relevanz durchaus einsichtig und soll aufrechterhalten werden. Praxis aller-

dings wird hier ausdrücklich nicht als mechanistisches Hantieren, sondern als überlegtes, vernunftgeleitetes, geistig durchdrungenes Handeln verstanden. Ansonsten besteht nämlich durchaus die Gefahr, dass bei eindeutig handlungsleitenden Folgerungen die Übergänge zwischen deskriptiven und normativen Gesichtspunkten relativ rasch verschwimmen und wieder eine programmatische pädagogische Theorie mit ideologischen Elementen entsteht.

Neben diesem Problem, dass eine Theorie stark normativ und einengend wirken kann, finden sich etwa bei Martin Heidegger ganz andere Vorbehalte gegenüber wissenschaftlichen Theorien. In der geisteswissenschaftlichen Tradition Wilhelm Diltheys erteilt er jeder Möglichkeit einer theoriebasierten wissenschaftlichen Erkenntnis eine klare Absage und fordert stattdessen ein »Vorgehen als Hermeneutik, d. h. als *Kunst der Auslegung zum Zweck von Sinnverständnis*« (Gondosch et al. 1980, 60; Hervorh. i.O.). Hier geht es nicht um Theorien als Möglichkeiten und Grundlagen für die scharfe Analyse und das Erklären der Wirklichkeit, sondern um ein Sich-Hineinversetzen und elementares, seelisches Verstehen nach den Maßgaben des *Hermeneutischen Zirkels* (vgl. Ulf 1997, 174 f.).

Auf der anderen Seite wäre auch noch die Position radikaler Wissenschaftsskeptiker wie Paul Feyerabend zu erwähnen, die vor allem in den sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Theorien eine dogmatische, uniformierende Hegemonie der Wissenschaftsgesellschaft sehen, die unseren Blick auf die Welt und die Wahrnehmung von Wirklichkeit bestimmt (vgl. Feyerabend 1976).

Diese Hinweise und Vorbehalte extrem kritischer Skeptiker gelten sicher innerhalb der scientific-community nicht unbedingt als mehrheitsfähig und deuten eher auf die mögliche Breite des Diskurses hin, sollten aber doch zumindest Erwähnung finden. Dies geschieht allein deshalb, weil sich hier erkennen lässt, dass bereits das Errichten eines theoretischen Überbaues durchaus als tendenziöses und absichtsvolles Unternehmen gewertet werden kann, welches mit eben diesen Konstruktionen neue Wirklichkeiten schafft und Ziele erschließt. All das gilt umso mehr, nachdem sich Wissenschaft meines Erachtens natürlich primär auch als soziale Konstruktion begreifen lässt. Für grundlegende

theoretische Paradigmenwechsel, wie beispielsweise in den letzten Jahren bei der Frage der Inklusion, sind daher eher gesellschaftliche Diskurswechsel verantwortlich als wissenschaftlicher Erkenntniszuwachs oder eine ausreichende forschungsbasierte Evidenz.

Thomas S. Kuhn hat aus wissenschaftstheoretischer Perspektive ja bereits vor Jahrzehnten seine Meta-Theorien über die asynchronen und abrupten Diskontinuitäten in Bezug auf die Paradigmenwechsel bei Theoriebildung und neuer Fokussierung formuliert (vgl. Kuhn 1967). Seine Überlegungen haben natürlich breiten Widerspruch auch innerhalb der Wissenschaft hervorgerufen, scheinen aber doch in regelmäßigen Abständen immer wieder neu diskutiert und aktualisiert zu werden.

Wie dem auch sei: Bei jedem Versuch, eine theoretische Fundierung und Rahmung für ein bestimmtes Themengebiet oder Weltphänomen zu konstruieren, scheint eine skeptische Vorsicht und Abgrenzung gegenüber aller intendierten Parteilichkeit geboten, da nichts absichtslos vorgenommen wird und normative Wertungen und eigene Parteinahmen sich niemals ausschließen lassen. Dies gilt auch für den vorliegenden Versuch. Daher soll möglichst lückenlos versucht werden, die Absichten des Verfassers so transparent wie möglich darzulegen.

1.2 Was umfasst und bewirkt eine Theorie?

Im Folgenden sei auf den Umfang und die mögliche Reichweite einer jeden theoretischen Rahmung hingewiesen. Als ambitioniertestes Vorhaben sind hier sicher die weitreichenden, kohärenten Haupttheorien zu sehen, die ausgewählte Phänomene wie etwa die Schule ganz generell, raum- und zeitübergreifend, zu erfassen und zu erklären suchen. Mit dem Ende der *großen Erzählungen* haben diese Haupttheorien aber deutlich an Attraktivität und Überzeugungskraft verloren (vgl. Lyotard 2012). Die hier vorliegende Positionsbestimmung

der Grundschule ist daher auch lediglich als eine Theorie mittlerer Reichweite zu verstehen, die sich ihrer Begrenztheit bewusst ist und deren Erklärungswert in erster Linie an die spezifische nationale und historische Sondersituation der deutschen Grundschule gebunden ist. Rückschlüsse und erhellende Analogien zu anderen Zeiten und anderen Gegebenheiten sind damit natürlich nicht ausgeschlossen.

Zusammengefasst lässt sich *Theorie* in unserem Zusammenhang also terminologisch eingrenzen als der Versuch eines widerspruchsfreien, überprüfbaren Systems mittlerer Reichweite von sowohl deduktiv wie auch induktiv gewonnenen Grundannahmen, die sowohl beschreibend wie auch erklärend angelegt sind und die historisch-gesellschaftliche Realitätsausschnitte im Blick haben. Im vorliegenden Fall soll also die deutsche Grundschule in ihren Kerndeterminanten erfasst, strukturiert und geklärt werden. Ein normativer, Handlungen generierender und Denkprozesse leitender und damit die Wirklichkeit verändernder Anspruch kann von dem primär deskriptiven und analytischen Habitus dieser Publikation zunächst einmal nicht eingefordert werden. Im besten Falle, auch das sei nicht verschwiegen, wird aber möglicherweise ein handlungsleitender Nutzen daraus erwachsen. Es sei also für diesen Versuch einer Theorie der Grundschule zunächst einmal ein eher bescheidener Entwurf vorgeschlagen, der zwar die aktuellen Gegebenheiten und Bedingtheiten von Grundschule zu berücksichtigen sucht, aber doch auch dem alten Qualitätsanspruch von *Ockhams Rasiermesser* zu genügen sucht. Der Philosoph William von Ockham nämlich hatte den Anspruch formuliert, dass alle Theorien im Zweifelsfalle möglichst einfach zu halten wären.

1.3 Die Grundschule – eine Tradition ohne Theorie?

Zuletzt muss noch der Frage nachgegangen werden, ob nicht bereits bei der Installation der Grundschule oder in den folgenden

Jahrzehnten ihrer Fortentwicklung eigenständige Theorien zu dieser Schulform entwickelt wurden oder entwickelt werden mussten, die vielleicht nicht unter dieser Flagge gehandelt wurden, aber doch zumindest ein bildungstheoretisches Grundgerüst aufzuweisen hatten. Es soll also ein kurzer historischer Abriss skizziert werden, der die konzeptionellen Entwicklungslinien herauszuarbeiten sucht.

Zweifellos stellt die deutsche Grundschule, nach geschichtlichen Maßstäben, eine relativ junge, aber ebenso zweifellos weitgehend akzeptierte Schulform mit relativ hoher Zufriedenheit unter den Beteiligten dar (vgl. Bos 2010; Hanke 2005; Valtin 2010; Schuhmacher & Denner 2017). Sie darf, wie die Idee *Schule* insgesamt, mit aller Nüchternheit und einer klaren Sicht auf all ihre Problembereiche, als eine außerordentlich erfolgreiche und breitenwirksame Einrichtung bezeichnet werden (vgl. Prange 1995; Götz 2019). Ganz aktuell konnte diese Institution Grundschule im Jahr 2019 die Feier ihres 100. Gründungsjubiläums begehen – ob man dafür eher das Reichsgrundschulgesetz vom 28. April 1920 oder ihre Grundlegung in der Weimarer Reichsverfassung von 1919 oder die Verabschiedung der preußischen Richtlinien im Jahr 1921 als entscheidende chronologische Markierungspunkte ansieht, das nun erscheint eher als historische Petitesse.

Gerade ein kurzer Blick auf die Entstehungsgeschichte offenbart möglicherweise einige Spezifika oder Besonderheiten dieser Schulform, die für die weiteren Überlegungen hilf- und aufschlussreich sein dürften.

In Artikel 146, Abs. 1 der Weimarer Verfassung von 1919 finden sich folgende Bestimmungen:

»Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszustalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend« (Weimarer Verfassung zit. nach Jung et al. 2011, 21).

Um möglichen Konflikten die Spitze zu nehmen, sollte allerdings bei der Einrichtung von konfessionellen Schulen der Willen der Erziehungsberechtigten soweit wie möglich zu erfüllen sein. Das Reichsgrundschulgesetz vom 28. April 1920 folgt den Vorgaben der Weimarer Reichsverfassung und konkretisierte die zeitliche Dauer dieser gemeinsamen Schulform. Gleich im ersten Artikel legt das Gesetz fest:

»Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten. [...] Die Grundschulklassen (-stufen) sollen unter voller Wahrung ihrer wesentlichen Aufgabe als Teile der Volksschule zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere und höhere Lehranstalt gewährleisten. [...] Die bestehenden öffentlichen Vorschulen und Vorschulklassen sind alsbald aufzuheben« (§ 1 RGS 1920 zit. nach Reble 1993, 571).

In den preußischen Richtlinien zur unterrichtlichen und inhaltlichen Ausgestaltung der Grundschule von 1921 wird diese Vorstellung einer gemeinsamen, grundlegenden Bildung als Vorbereitung auf die weiterführenden Schulen noch weiter spezifiziert:

»Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre hat die Aufgabe, den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln, an die sowohl die Volksschule der vier oberen Jahrgänge wie die mittleren und höheren Schulen mit ihrem weiterführenden Unterricht anknüpfen können. Sie muss deshalb alle geistigen und körperlichen Kräfte der Kinder wecken und schulen und die Kinder mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, die als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung unerlässliches Erfordernis sind.« (Preußische Richtlinien zit. nach Reble 1993, 572).

In dieser ersten allgemeinbildenden Schule für alle Kinder wurden nun allerdings zwei denkbar konträre Vorläuferformen aus dem neunzehnten Jahrhundert zusammengeführt. Auf der einen Seite nämlich handelte es sich um die öffentlichen Volksschulen, die je nach finanziellen Möglichkeiten der Kommune und der verfügbaren Schülerzahl in drei unterschiedlichen Qualitätsstufen existierten. Auf niedrigstem Niveau waren die Volksschulen lediglich als ungegliederte, einklas-

sige Landschulen in kleineren Gemeinden vorhanden, es gab aber auch voll ausgebauten, jahrgangsdifferenzierte Stadtschulen mit anspruchsvoller und umfangreicheren Lehrplänen als hochwertigste Endform (vgl. Jung 2001). Auf der anderen, gleichsam nur beschränkt öffentlichen Seite fanden sich die eher elitären Progymnasien und privaten Vorschulen für aristokratische und großbürgerliche Familien. Diese privatisierten Bildungsgänge waren aus der noch stärker individualisierten Variante, nämlich dem aristokratischen System der Privat- oder Hauslehrer, hervorgegangen, welches bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein in den obersten Kreisen der Gesellschaft immer noch fortbestand.

Nach 1919/20 wurden diese Bildungseinrichtungen des 19. Jahrhunderts in ihren unterschiedlichen Ausprägungen zu einer einzigen Schulform verschmolzen.¹ Dies ging einher mit dem staatlich durchgesetzten und sanktionierten Pflichtbesuch in der gesellschaftlich erkämpften, gemeinsamen und gleichen Schule. Natürlich wurde mit diesem bildungsadministrativen Akt sicher auch einem politischen oder sozialreformerischen, in unterrichtspraktischen Teilbereichen ebenso reformpädagogisch inspirierten Programm weitgehend Genüge getan. Mit gewisser Sicherheit darf aber angenommen werden, dass der konzeptionelle Überbau der neu installierten Schulform kaum einen ausgefeilten bildungstheoretischen Hintergrund besaß (vgl. Einsiedler 2015).

Am ehesten lassen sich bei der Installation der Grundschule Bezüge zu den Vorstellungen und Idealen einer allgemeinen und breiten *Volksbildung* herstellen, wie sie etwa Johann Heinrich Pestalozzi maßgeblich angestoßen hatte. Diese allgemeine Volksbildung musste jetzt aber auch auf die Kinder zugeschnitten werden, denen eigentlich eine höhere, klassische Bildung mit ihrer altphilologischen oder

1 Wie stark diese unifizierenden Vorstellungen erst durch das Nationalsozialistische Reichsschulpflichtgesetz im Juli 1938 durchgesetzt wurden, soll an dieser Stelle nicht weiter ausdiskutiert werden; als Geburtsmakel bleibt es bestehen.

naturwissenschaftlichen Ausrichtung zugeschrieben werden. Als demokratisch-egalitäre Alternative dazu sollten gerade die Kinder aus niedrigeren Volksschichten an genau diese höhere Bildung herangeführt werden, um mit dem gleichen Angebot schließlich eine Selektion der Tüchtigsten bei einer gleichzeitigen sozialen Durchmischung aller Schichten zu ermöglichen. Allerdings wurden von den Befürwortern der Einheitsschulbewegung eben wegen dieses gemeinsamen Umgangs aller Volksschichten miteinander vor allem die gemeinschaftsbildenden Kräfte außerordentlich hoch veranschlagt. In diesem Zusammenhang sei vor allem Johannes Tews genannt, der als wichtigster Funktionär des Deutschen Lehrervereins an ausgesprochen prominenter Stelle die Deutsche Einheitsschule mit dem fast sprichwörtlich gewordenen Untertitel »Freie Bahn jedem Tüchtigen« einforderte (vgl. Tews 1919).

In dieser gemeinsamen Volksschulunterstufe ging es als materiale Bildungsziele vor allem um ein kindgemäßes Verstehen und Durchdringen der heimatlichen Umgebung und eine Einführung in die Kulturtechniken, weniger um eine philologische, gymnasial inspirierte Allgemeinbildung in elementarisierter Form. Dies zumindest stand im damaligen bildungspolitischen Umfeld kaum zur Debatte. Als Leit- und Bildungsziel darf eine tragfähige Verwurzelung des Einzelnen in Volk, Nation und Staat angesehen werden. Maßgabe hierfür war die Ausbildung lebenspraktischer Vernunft, um eine tatkräftige Bewährung in den beruflichen und gesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern zu ermöglichen. Diese Leitvorstellung wurde bis in die 1960er Jahre hinein als *volkstümliche Bildung* begrifflich gefasst und theoretisch überhöht. Neben den basalen Kulturtechniken als gemeinsamem Fundament sollte diese volkstümliche Bildung auch eine intensive Gemeinschafts- und Sozialerziehung hin zum loyalen, pflichtbewussten und tüchtigen Staatsbürger umfassen. Damit begibt sie sich aber in eine gewisse Opposition zur klassischen höheren Bildung, die Reflexivität, einen autonomen Gestaltungswillen und eine eigene und individuelle Selbstfindung als Grundvorstellungen vertrat.

Für die neu etablierte Grundschule ergaben sich daher gleichsam ein doppeltes Bildungsziel und eine doppelte Aufgabenstellung.

Grundsätzlich nämlich stellte sich die Frage, ob diese Grundschule an eine Tradition anschließen sollte, die in der Vorform der allgemeinen Volksschulen eine für die Alltätigkeiten des Lebens ausreichende und damit gleichsam abgeschlossene, aber niedere Bildung anstreben sollte, oder ob sie ihr Augenmerk stärker auf eine fachpropädeutische Vorbereitung im Dienste der weiterführenden Schulen legen sollte, die letztlich auch die Fähigkeiten für Hochschule und Studium grundlegen sollte. Dies bedeutete natürlich eine gewisse Unabgeschlossenheit und reduzierte den Wert der Grundschule tendenziell auf eine Zuträgerfunktion. Diese grundlegenden Fragen nach einem eigenen Wert oder einer bildungstheoretischen Fundierung dieser neuen Primarschulform waren in den folgenden Jahren nach 1920 wegen der Fülle schulorganisatorischer und bildungspraktischer Aufgaben eher zweitrangig. Bis zum Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft Anfang 1933 bestimmten dann ohnehin primär die politischen und ökonomischen Debatten die öffentliche Wahrnehmung.

Hinzu kommt, dass gerade die Dauer und Reichweite dieser gemeinsamen Beschulung im Vorfeld politisch höchst umstritten waren. Die eher sozialistisch oder sozialdemokratisch orientierten Kräfte aus dem Umfeld der Volksschullehrerschaft strebten eine allgemein verbindliche Schulzeit von acht Jahren an, also einen möglichst umfassenden Vorläufer eines Gesamtschulmodells, der in Anbetracht der Zeitverhältnisse sogar inklusiv gedacht war. Dagegen versuchten die bürgerlichen, kirchennahen und gymnasialen Kreise die gemeinsame Zeit denkbar kurz zu halten oder im besten Falle sogar ganz zu vermeiden. Die im Reichsgrundschulgesetz auf Basis des Artikels 14 der Weimarer Verfassung verankerte Geltungsdauer von vier Jahren verbindlicher Beschulung in der gemeinsamen Grundschule war nicht mehr, aber auch nicht weniger als ein politischer Kompromiss, der in dieser Form auch nur während eines sehr schmalen historischen Zeitfensters gefunden werden konnte – wie die gesamte Weimarer Reichsverfassung ja auch (vgl. bereits Neuhaus-Siemon 1996; Götz 2019).

Bildungstheoretische, anthropologische, entwicklungspsychologische oder pädagogische Begründungen für eine Fixierung gerade auf