

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
EWF
GS-Did.-MS Konzeptionen der Grundschule in der Gegenwartsdiskussion
Mittwoch: 14.00 - 15.30 Uhr
Dozentin: G. Schöll
Referenten: Gunnar Scharrer
Abgabetermin: 07.07.1997

Geschichtliche Einordnung: Reformpädagogik und Geschichte der Grundschule

Gliederung:

- 1.) Übersicht
- 2.) Die Grundschule vor der Weimarer Zeit
- 3.) Drei pädagogisch bedeutsame Bewegungen vom Jahrhundertbeginn bis 1993
 - 3.1.) Soziale Bewegung
 - 3.2.) Frauenbewegung
 - 3.3.) Jugendbewegung
- 4.) Die Grundschule während der Weimarer Zeit
- 5.) Beitrag der pädagogischen Reformbewegung zur pädagogischen Gestaltung der Grundschule
 - 5.1.) Kunsterziehungsbewegung
 - 5.1.1.) Kunsterziehungsbewegung und muttersprachliche Bildung
 - 5.2.) „Pädagogik vom Kinde aus“
 - 5.3.) Arbeitsschulbewegung
 - 5.3.1.) Schule mit wirtschaftlicher Bedarfsarbeit
 - 5.3.2.) Schule mit handwerklich gerichteter Arbeit
 - 5.3.3.) Schule mit schultümlicher Werkstätigkeit
 - 5.3.4.) Schule mit freier geistiger Arbeit
 - 5.4.) Gesamtunterricht
 - 5.5.) Wirkungen der Reformpädagogik auf die Grundschule
 - 5.5.1.) Die Grundschule in den Verhandlungen der Reichsschulkonferenz und die „Richtlinien“ von 1921 und 1923
- 6.) Die Grundschule während des Nationalsozialismus / 3.Reich
- 7.) Die Grundschule nach 1945
 - 7.1.) Grundschulreform in den 60/70er Jahren
 - 7.2.) Entwicklung der Grundschule in den 70/80er Jahren
 - 7.3.) Gegenwärtige und zukünftige Aufgaben

1.) Übersicht:

(Schaubild: Rodehüser F. 1989 S. 31)

2.) Die Grundschule vor der Weimarer Zeit:

Völlige Zersplitterung des deutschen Schulwesens in voneinander unabhängige Einrichtungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diese Entwicklung entsprach den damals staatspolitischen Interessen.

Aus Mißtrauen gegen demokratische und sozialistische Tendenzen wurden nach 1848 alle Reformideen unterdrückt und die Ziele der Volksschule auf das für die unteren Schichten angeblich ausreichende Wissen und Können beschränkt. Die deutsche Volksschule verlor immer mehr an Ansehen. Sie wurde zu einer Schule der niederen Stände und erhielt den Charakter einer **Armenschule**.

Die Kinder der gebildeten Stände gingen in **Vorschulen** öffentlichen oder privaten Charakters, in **Progymnasien** oder wurden durch **Privatlehrer** auf den Besuch der weiterführenden Schulen vorbereitet. V.a. in Nord-Deutschland war das Vorschulwesen weitverbreitet, und hatte eine immer größere Abwertung der Volksschule zur Folge.

Die **Schulzeitdauer** war unterschiedlich: Die materiell und personell besser als die unteren Jahrgänge der Volksschule ausgestatteten Vorschulen hatten in der Regel 3 Jahre. Es gab auch Unterschiede im Lehrplan und in der Wochenstundenzahl.

Der Übergang zu den weiterführenden Schulen war für die Kinder aus der Armenschule nur möglich, wenn sie sehr begabt sind, und mit Wohlwollen und Hilfe des Lehrers oder Pfarrers eine Freistelle bekommen.

Ende des 19. Jahrhunderts und Beginn des 20. Jahrhunderts wurde **die Forderung nach einem Einheitsschulsystem** immer lauter (Lehrerverein und Sozialdemokraten). Um 1886 entstand das Wort EINHEITSSCHULE für das geforderte System.

Gemeinsame Erziehung aller Kinder zur Überwindung der bestehenden Standesunterschiede. Jeder Bürger hat ein Recht auf gemäße Bildung und optimale Entfaltung seiner Begabungen. Unter REIN und KERSCHENSTEINER fand

eine Wandlung der Schulorganisationstheorie statt-kein System mehr nach Stufen (horizontal), wie bei Comenius, Fichte, Süvern,..., sondern zweigförmiges Schulsystem.

3.) Drei pädagogisch bedeutsame Bewegungen vom Jahrhundertbeginn bis 1933:

3.1.) Soziale Bewegung:

„Zahlreiche Strömungen, die schon im 19.Jahrhundert zunehmend die Aufgaben einer zu schaffenden menschenwürdigen Existenz aller in einer sich als Massengesellschaft formierenden Gesellschaft in Angriff nahmen“ (S.28 Scheibe, Wolfgang) wirkten im 20.Jahrhundert weiter.

Die entscheidendste Entwicklung der Neuzeit war die Entwicklung der Naturwissenschaften und die Technisierung. Durch Industrialisierung, Massengesellschaft und Verstädterung begann sich die ständische Gliederung aufzulösen. Die Entwicklung drängte zur egalitären Gesellschaft mit gleichen Rechten und Ansprüchen für jeden.

3.2) Frauenbewegung:

Wurzeln seit Aufstellung der Menschenrechte im 18.Jhd. Die Jahrhundertwende war der Höhepunkt in Deutschland.

Führerinnen: HELENE LANGE (1848-1930) und GERTRUD BÄUMER (1873-1952).

Ziele: Nach Erreichung der Erschließung des Berufslebens und darin der Gleichstellung der Frau und dem aktiven und passiven Wahlrecht, war es Ziel der Frauenbewegung, ein neues höheres Mädchenschulwesen und somit Universitätszugang für Frauen zu schaffen.

Leitbild: Gesellschaft unter Vorherrschaft des Mannes nur einseitig entwickelt.

Pädagogische Folgerungen: Höhere Mädchenschulen entstanden, mit der Chance auf Abitur. Der bedeutendste Erfolg war die Öffnung der Universität für Frauen.

3.3.) Jugendbewegung (1900-1933):

Sie steht genauso wie die Frauenbewegung in Verbindung mit der pädagogischen Reformbewegung. HERMANN NOHL sagte über die Jugendbewegung: „... merkwürdigste und tiefgreifendste Erscheinung der pädagogischen Gegenwart...“

Einer der Wortführer: GUSTAV WYNEKEN.

Ziel: Verwirklichung der Emanzipation der Jugend

Verlauf/Entwicklung:

- In den 90er Jahren des 19.Jhds. Beginn mit Wanderungen von Magdeburger und Steglitzer Gymnasiasten.

- 1901 bis 1913: Gründung vieler Vereine (z.B. „Wandervogel e.V.“ 1913).

- 11.10.-13.10.1913 Freideutscher Jugendtag: Höhepunkt der Jugendbewegung.

- Viele Mitglieder fielen im 1.WK.

- Es werden wieder viele Bünde gegründet.

- Machtergreifung der Nationalsozialisten: Ende der Bewegung durch Auflösung der Bünde.

Wesenszüge: Kein anerkanntes literarisches Dokument oder allgemeines Programm. Die überzeugendste Formulierung, was die Jugendbewegung war, ist die sogenannte „Meißnerformel“: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener Besinnung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein. Zur gegenseitigen Verständigung werden Freideutsche Jugendtage abgehalten. Als Grundgesetz für gemeinschaftliche Veranstaltungen gilt: Alle gemeinsamen Veranstaltungen der Freideutschen Jugend sind alkohol- und nikotinfrei.“

Die Jugend nimmt ihr Leben selbst in die Hand und strebt eine Lebensführung an, die jugendlichem Leben entspricht und zugleich ermöglicht, sich selbst und ihr Tun ernst zu nehmen und sich als einen besonderen Faktor in die allgemeine Kulturarbeit einzugliedern.

Protesthaltung und Zielsetzung: Selbständig dem Leben eigene Formen geben, und im Gegensatz zur Erwachsenen generation stehen. Der Protest richtet sich gegen das Unnatürliche, das Unwahrhaftige und das Unechte des traditionellen Lebensstils. Ablehnung von dem, was als Verfremdung des Menschen empfunden wurde (Rationalität, Konventionalität, Berufsbestimmtheit, Massendasein) ⇒ Lebensgefühl entsprach das Menschenbild der Ganzheit und inneren Erfülltheit mit starker Betonung der Emotionalität, der Tiefe, der Innerlichkeit, des Schöpferischen und der Tat. Besondere Bedeutsamkeit für Individuum und Original. Auslese für besonders Qualifizierte.

Gemeinschaft: Dies war das stärkste, das eigentlich tragende Erlebnis. Innere Beziehungen erwachsen aus der erfahrenen Übereinstimmung der Gesinnung im gemeinsamen Leben und Tun der Gruppe. Du-Anrede. Gegenseitiges Vertrauen. Für Jungen und Mädchen (zuerst nur Jungen in Wandervogelgruppe) ⇒ Neue Beziehung der Geschlechter, die auf menschliche Beziehung aufbaute. Eliteprinzip. Der Auslesecharakter sorgte dafür, daß es keine Massenbewegung war. Jugend wurde durch Jugend geführt (gewählt-ständig neu qualifizieren). Die bildende Kraft einer Bewährung als Jugendführer gehörte zu den stärksten pädagogischen Momenten. Inhalt des Gemeinschaftslebens war v.a. das Wandern (aus dem „Wandervogel“ entstanden) mit Musik ⇒ neue Musikgesinnung entwickelt. Liebe zum Volkslied und Laienspiel. Großstadtfeindlichkeit. Verbundenheit mit bäuerlichen Menschen. Gespräch zur Ergründung des Daseins. Wille zur Tat (v.a. Sozialarbeit).

Andere Kleidung; lange Haare i.Ggs. zu Militärschnitt; Abzeichen.

Ungeschriebene Gesetze: Kein Alkohol und Rauchen und Verpöhnung des gesellschaftlichen Tanzes.

Erziehungsgemeinschaften: Die Bünde wurde als Erziehungsgemeinschaften verstanden, in denen die Bildung schlechthin vermittelt werden sollte. Alle erziehen-sich selbst. Wesen der Erziehung entfaltet sich in der Gemeinschaft.

Pädagogische Folgerungen: Neue Form der Jugendarbeit als neuer pädagogischer Bereich ist entstanden. Freizeit erscheint als neues pädagogisches Feld. Die Jugendbewegung war anfangs an der öffentliche Schule uninteressiert, sondern an der Freizeit. Es wurde eine Brücke geschlagen, und es entstand ein neuer Schultypus: Landerziehungsheime. Die Jugendbewegung verschaffte der musischen Bildung Geltung. Sie häufig identisch mit der Kunsterziehungsbewegung.

4.) Die Grundschule während der Weimarer Zeit:

Die **Einheitsschulbewegung ist eine eigene Strömung** innerhalb der reformpädagogischen Bewegung. Die ideengeschichtlichen Wurzeln gehen zurück bis ins 17. Jahrhundert. Es ist eine schulpolitische Bewegung, die von Lehrervereinen, Wissenschaftlern und der deutschen Sozialdemokratie getragen wurde. Die Vertreter hatten unterschiedliche politische und pädagogische Auffassungen.. Auch über die künftige Einheitsschule war man verschiedener Meinung. Gemeinsam war die ablehnende Haltung gegenüber einem Schulsystem, das in »niedere« und »höhere« Schulen getrennt war, zwischen denen kein Zusammenhang besteht. Das gesamte Schulwesen soll auf einer für alle Kinder verbindlichen Grund- und Elementarschule aufbauen, wobei die Dauer umstritten war.

Die Motive und ihre geistigen Väter waren:

- **Das religiöse Motiv:** J.A. COMENIUS [Muttersprachschule] 1592-1670

**Ausgang:* Alle Menschen sind vor Gott gleich

**Ziel:* eine kindheitsgemäße Bildung; Bildung für alle; „allen alles lehren“; Kindheit als Vorbereitungscharakter.

**Organisation:* alle Kinder vom 6.-12. Lebensjahr

- **Das politische Motiv:** MARQUIS DE CONDORCET [Primarschule] 1743-1794 {Frz. Rev. 1798}

**Ausgang:* Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz, Staat und das gleiche Recht auf Bildung. Bildung ist Voraussetzung für Wahrnehmung politischer Rechte.

**Ziel:* Primarschule als Fundament für Selbständigkeit, Vermittlung des fundamentalen Wissens, Gleichheit aller Bürger herstellen

**Organisation:* gemeinsamer, öffentlicher und unentgeltlicher Unterricht; Primarstufe Fundament eines 5-stufigen Unterrichtssystems

- **Das nationale Motiv:** FICHTE 1762-1814 und VON SÜVERN [Nationale Erziehungsanstalt] um 1819, SCHLEIERMACHER zu Beginn des 19. Jhds.

**Ausgang:* Die Schule als nationale Volksgemeinschaft. Ausdruck der grundlegenden Erneuerung des preußischen Gesellschaftslebens durch Reformen

**Ziel:* Erziehung der Volksgemeinschaft; Heben des Bildungsniveaus.

**Organisation:* allg. Unterrichtspflicht; für alle zugängliche einheitliche Simultanschulen, die unter staatlicher Aufsicht stehen: Stufenmodell (Elementar-, allg. Stadtschule, Gymnasium).

- **Das soziale Motiv:** Lehrerverband und Sozialdemokratie in der zweiten Hälfte des 19. Jhds. (ab 1848)

**Ausgang:* Gegenbewegung zur bildungsfeindlichen Politik der Restaurationszeit.

**Ziel:* Aufhebung der sozialen Ungleichheit; Errichtung von Simultanschulen; Anerkennung der Volksschule als Grundschule, die die Bildung für alle liefert.

**Organisation:* obligatorische, allg. Elementarschule vom 1.-7.Schuljahr; Ablehnung der Privilegenschule.

⇒ FAZIT: Im 18./19. Jhd. waren zwar wichtige ideengeschichtliche Motive vorhanden, wurden jedoch nicht verwirklicht.

Die gesetzliche Einführung der Grundschule war nur in der Zeit von 1918 bis 1920 möglich, und auch nur mit einigen Zugeständnissen, wie z.B. einer Beibehaltung der konfessionellen Gliederung der Grundschule. Die Errichtung

von Konfessionsschulen war erlaubt. Nur zu dieser Zeit waren die **politischen Verhältnisse günstig**. In dem Reichsgrundschulgesetz wurde zum ersten mal der Gedanke der Einheitsschule, wenn auch in abgeschwächter Form, politisch verwirklicht, und das nach Ständen aufgesplitterte Elementarschulwesen beseitigt.

Im Reichsgrundschulgesetz wurde festgelegt, daß die Grundschule als Teil der Volksschule gilt, und zugleich Vorbereitungsanstalt für die weiterführenden Schulen ist.

Der Fortschritt zeigt sich im Vergleich zu den bestehenden Gesetzen und Erlässen für die Volksschule:

- Die STIEHLsche Regulative (1854) sieht einklassige Schule mit 80 Kindern als Regelfall an.
- Die Allgemeinen Bestimmungen von 1872 lassen auch mehrklassige Schulen mit 80 Schülern gelten.

⇒ Durch die schlechten äußeren Bedingungen der Volksschule konnten nur begrenzte Ziele erreicht werden. Wer etwas werden wollte, mußte in Vorschulen oder in Privatunterricht.

Die heutige Grundschule als verbindliche Schule für alle Kinder des Volkes erhielt ihre Grundlage in der **Weimarer Verfassung vom 11.08.1919**. Deren **Grundschulartikel** besagt:

- Art. 145: allgemeine Schulpflicht über 8 Jahre; unentgeltlich.
- Art 146: öffentliches Schulwesen organisch gestalten; gemeinsame Grundschule als Basis für höhere Bildung; Anlage und Neigung wichtig.

Vorschriften der Weimarer Verfassung wurden am **28.04.1920 im Reichsgrundschulgesetz** verankert:

- §1: Einführung der 4-jährigen Grundschule an Stelle der zumeist 3-jährigen Standes- und Volksschulen; grundlegende

Bildung für alle; Vorbereitung auf weiterführende Schulzweige.

- §2: Aufhebung der öffentlichen Vorschulen.

Gleichzeitig wurde eine neue pädagogische Sicht entwickelt, die über die Auffassung der Grundschule als Vermittlungsinstanz für die Kulturtechniken hinausging. Dies wurde in den **„Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ von 1921** niedergelegt:

Vermittlung einer grundlegenden Bildung; Wecken aller körperlichen und geistigen Kräfte der Kinder; innerliches Erleben und selbständiges Erwerben der Bildungsinhalte; Einführung eines Gesamtunterrichts mit dem heimatkundlichen Anschauungsunterricht im Mittelpunkt; Orientierung der Inhalte an dem geistigen Wachstumsbedürfnis der Kinder und an der Lebensbedeutsamkeit.

Dieser äußere und innere Ausbau der Grundschule wurde stark durch **das Gedankengut der pädagogischen Reformbewegung** zu Beginn dieses Jahrhunderts beeinflusst:

5.) Beitrag der pädagogischen Reformbewegung zur pädagogischen Gestaltung der Grundschule

Reformpädagogen: Sie sehen den Grund für die Unzulänglichkeit der Schule in ihrer Lebensferne, ihrem starrem Schematismus und Formalismus, die eine Ausrichtung an den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Kindes verhinderten. Gebildete haben nur spezialisiertes Faktenwissen-geistiger Zusammenhang sei ihnen jedoch verloren gegangen.

Ziel: Neues Bildungsideal aufbauen, daß von einseitigem Intellektualismus und Spezialistentum befreit war. Trennung von Menschen in „Gebildete“ und „Ungebildete“ soll überwunden werden.

Im Mittelpunkt des Bildungsbemühens steht der Mensch, nicht das überlieferte Kulturgut. Seine produktiven Kräfte sollen angesprochen werden. **Konkret:** „Der Mensch sollte innerhalb seiner individuellen Anlagen durch Pflege seiner produktiven Kräfte zur Persönlichkeit gebildet werden.“ (Neuhaus, E., S. 18).

Wissen und Kenntnis wird permanent, wenn nicht nur mit Verstand, sondern auch mit Gefühls- und Gemütskräften aufgenommen würde ⇒ von der Erfahrungswelt und den Erlebnissen der Schüler ausgehen ⇒ lebendiger Bezug des Kindes und aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ⇒ gestaltende und darstellende Betätigungsformen in den Unterricht mit einbeziehen.

Schlüsselworte der Bewegung: Produktivität, Selbsttätigkeit, Entfaltung der schöpferischen Kräfte.

Die einzelnen, **nun folgenden, reformpädagogischen Bewegungen** haben das **gleiche Ziel, aber unterschiedliche Wege, Ansatzpunkte oder Akzentsetzungen:**

5.1.) Originalität und Spontaneität - Kunsterziehungsbewegung

Streben nach Echtheit und Natürlichkeit gegen Historismus und Intellektualismus.

Anfänge: Zwischen 1887 und 1890

Durch die Kunsterziehung soll neues Bildungsverständnis gegen die einseitige Verstandsbildung der damaligen Zeit wachsen.

1. Phase (bis zu den Kunsterziehungstagen): Mensch sollte zum Kunstverständnis gebracht werden, in dem man ihm die Kunstwerke zeigte und Anleitungen zum Betrachten und Verstehen gab (rezeptives Moment). Es wurden dann Kurse für junge und alte Leute durchgeführt, um über breite Bevölkerungskreise hinweg das Kunstverständnis zu fördern.

2. Phase: Hinführung zum eigenen schöpferischen Tun. Kinder werden wie Erwachsene zu künstlerischen Tätigkeiten (v.a. Malen und Zeichnen) angeleitet.

Die **drei Kunsterziehungstage** (1901, 1903, 1905) spielten eine wichtige Rolle, weil man hier das öffentliche Gespräch aufnahm, und Aufgaben und Möglichkeiten einer künstlerischen Erziehung in den verschiedenen Bereichen konkret durchdachte. Bei den Vorträgen und Diskussionen wurde herausgestellt, **daß künstlerische Erziehung nicht als isoliertes Problem** betrachtet, sondern in Zusammenhang mit einer umfassenden Erneuerung und Bildung gesehen werden muß. Während dieser Tage wurde Kritik an der Erziehung zum Kunstverständnis aufgrund der nicht ausreichenden einseitigen Ausrichtung geübt. Der Forderung nach **mehr produktiver Eigentätigkeit** lag die Auffassung zugrunde, daß das Kind zu produktiver und gestaltender Tätigkeit fähig sei, und somit durch eigenes Schaffen auch die Sensibilität für die Kunst und das Kunstverständnis größer werde (erste Ansätze gehen auf CARL GÖTZE zurück).

Das Kind muß **frei und unbeeinflusst** schaffen können, was im Hinblick auf den Unterricht bedeutet, daß das Kind **aus eigenem Erlebnis** heraus und aus **eigenem Antrieb** tätig ist.

Forderung nach **Freien Kinderzeichnungen**, nicht wie das sture Abzeichnen geometrischer Figuren, das im Zeichenunterricht um die Jahrhundertwende praktiziert wurde. Die Kinder sollen nach eigenen Ideen zeichnen. Die erreichte Originalität war das Kriterium für die Bewertung.

5.1.1.) Kunsterziehungsbewegung und muttersprachliche Bildung

Auch in der muttersprachlichen Bildung läßt sich die **Abkehr von der Nachahmung** vorgeschriebener Formen zugunsten freier Gestaltungen verfolgen.

Im Vergleich zur rezeptiven Haltung in der Kunsterziehungsbewegung beschäftigt man sich in der 1. Phase mit dem Problem des **Verstehens** von sprachlichen Kunstwerken, also mit der literarischen Erziehung. In der 2. Phase liegt der Schwerpunkt auf der Erziehung der **gestaltenden und schöpferischen Kräfte**, sprich dem Aufsatz- und Sprachunterricht. Der herkömmliche Aufsatzunterricht war Nachahmung vorgegebener Muster, und das Kriterium für die Aufsatzleistung war das wortgetreue Wiedergeben eines Mustertextes. Die Kunsterziehungsbewegung jedoch glaubte an eine im Kind angelegte schöpferische Sprachkraft, mit der das Kind auch ohne Mustertext einen guten Aufsatz schreiben kann.

Die Aufgabe des Unterrichts ist es, die schöpferischen Kräfte zu wecken - auch im muttersprachlichen Unterricht muß ein Kind frei von Vorbild und Zwang gestalten können, um so die produktive Sprachkraft zu entwickeln. Der sogenannte „freie“ Aufsatz (Freiheit von Form und Inhalt) war in der Regel ein Erlebnis-aufsatz.

Die Bestrebungen der Kunsterziehungsbewegung werden in den „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ (1921) gewürdigt.

5.2.) „Pädagogik vom Kinde aus“

Einzelne pädagogische Bewegungen überschneiden sich, und gehen vielfach ineinander über. Man kann nur vorherrschende Tendenzen angeben, was vor allem für die „Pädagogik vom Kinde aus“ gilt, da **die Kindorientierung Anliegen aller reformpädagogischen Strömungen** ist.

Vertreter: ELLEN KEY (1849-1926), LUDWIG GURLITT (1855-1931), MARIA MONTESSORI (1870-1952), JOHANNES GLÄSER, BERTHOLD OTTO, OVIDE DECROLY (1871-1932) und die Bremer Schulreformer HEINRICH SCHARRELMANN (1871-1940) und FRITZ GANSBERG (1871-1950).

Zugrunde liegende anthropologische Vorstellungen: * Kind von Natur aus gut; * seine Kräfte reichen aus, um sich ein Weltbild aufzubauen; * man muß das Kind in Ruhe wachsen und reifen lassen.

⇒ Pädagogische Konsequenz: „Erzieher muß dafür sorgen, daß das Kind sich in Ruhe entfalten kann, er darf nicht in den Prozeß eingreifen“ (Neuhaus S. 23). Das Störende muß vom Kind ferngehalten werden, und das Fördernde muß zugelassen werden. Dies ist eine Anknüpfung an Rousseau und an die Romantik, in der der Heranwachsende mit einer Pflanze verglichen wird, und der Erzieher lediglich der Gärtner ist, der hegt und pflegt.

Das Bedürfnis, die geistig-seelischen Wachstumsgesetzmäßigkeiten des Kindes besser kennenzulernen, führte zum **Aufblühen der kinderpsychologischen Forschungen und der experimentellen Pädagogik**. Durch die Erkenntnisse des Studiums der kindlichen Entwicklungsprozesse sollen Folgerungen für das Verhalten des Erziehers gezogen werden.

Nicht mehr Unterrichtsstoff, sondern Kind steht im Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen.

Da sich das Kind nach einem **festgelegtem Bauplan** entwickelt, förderte man die kindliche Aktivität, und überließ dem Kind die **freie Wahl des Lerngegenstandes**.

SCHARRELMANN und GANSBERG: Unterricht vom Kinde aus bedeutet für sie, daß die erlebte Kinderheimat Gegenstand des Unterrichts wird, weil so die Freisetzung des kindlichen Entwicklungsdrangs am ehesten möglich wird. Das Kind lernt, indem es eigene außerschulische Erlebnisse gestaltet, in der Schule verarbeitet und somit zu geistigen Erlebnissen werden. Schule ist Theorie zur Praxis außerschulischen Lernens. Die Sprache, mit der das Erlebte vertieft, erklärt und somit ins Bewußtsein gehoben wird, erhält dadurch eine zentrale Stellung. Somit ist die Hauptaufgabe der Schule, die Kinder zur sprachlichen Gestaltung ihrer eigenen Erlebnisse anzuregen. SCHARRELMANN sagte, das die Kinder sich durch Unterricht aus eigener Kraft zu schöpferischen Menschen vervollkommen. Er versuchte dies durch künstlerische Gestaltung des Stoffes zu erreichen, und entwickelte künstlerische Techniken des Schilderns und Erzählens.

„Pädagogik vom Kinde aus“ **führte zu einem grundlegenden Wandel des Unterrichts- und Gemeinschaftslebens** in der Volksschule und speziell in der Grundschule. SCHARRELMANNs und GANSBERGs „räumliche und geistige Kinderheimat“ wird in der späteren Grundschule zum legitimen Unterrichtsgegenstand und durch die sprachliche Verarbeitung zum geistigen Besitz gemacht. Die Forderung SCHARRELMANNs nach künstlerischer Gestaltung des Unterrichts hat den üblichen Methodenschematismus zurückgedrängt, und dem Lehrer eine größere methodische Freiheit eingeräumt.

5.3.) Selbsttätigkeit und eigenes Gestalten - Arbeitsschulbewegung

Forderung nach produktiver Selbsttätigkeit.

Es gibt vier typische Ausprägungen der ASB:

5.3.1.) Schule mit wirtschaftlicher Bedarfsarbeit, die vor allem in der sozialistischen Pädagogik zur Auswirkung gekommen ist.

5.3.2.) Schule mit handwerklich gerichteter Arbeit. Hauptvertreter war KERSCHENSTEINER, der vornehmlich Berufsschulen und höhere Klassen der Volksschule (u.a. Einrichtung von Werkstätten für handwerkliche Arbeit) reformierte. Sein Arbeitsbegriff, der die Vollendung und Selbstprüfung des Werkes auf seine Richtigkeit als Charakteristikum für pädagogische wertvolle Arbeit betont, wurde für die höheren Jahrgänge stärker von Bedeutung. Enger Zusammenhang zwischen manueller und geistiger Arbeit - Verbindung von Tun und Denken.

5.3.3.) Schule mit schultümlicher Werkätigkeit. Diese recht unbedeutende Strömung hatte direkten Einfluß auf die Grundschule.

Vertreter: OSKAR SEINIG, LEIPZIGER LEHRERSCHAFT.

Gruppe junger Lehrer, die eine Erneuerung des Anfangsunterrichts anstrebten, der mehr als bisher der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes angepaßt werden sollte. Ausgangspunkt war die Erkenntnis, daß das jüngere Kind manuell tätig sein muß, um zu Erkenntnissen zu kommen. Somit sollen die Anschauungen vertieft und der Weg der Begriffsbildung erleichtert werden. Entscheidend ist deshalb nicht, ob das von dem Schüler geschaffene Werk vollkommen ist, wie es KERSCHENSTEINER forderte. Handbetätigungen treten in den Dienst des Anschauungs- und Sachunterrichts. Arbeitsschule wird in diesem Sinne verstanden als Prinzip des gesamten Unterrichts. Zusätzlich weiß man, daß Freude, Interesse und Engagement des Kindes wichtig für den Lernerfolg sind, und erhofft sich durch die Basteleien eine Verbesserung des herkömmlichen Unterrichts.

5.3.4.) Schule mit freier geistiger Arbeit: auch hier ist die Idee der Verbindung von Tun und Denken (GAUDIG, SCHEIBNER) in gewissem Masse vorhanden. In den unteren Jahrgängen wurde die „Einschulung“ (SCHEIBNER) auf die für die Freitätigkeit notwendigen Arbeitstechniken vorgenommen, und die Umstellung der Klasse auf Freitätigkeit langsam vorgenommen. Erst hier konnte die Idealvorstellung GAUDIGs (Lehrertätigkeit gleich Null) angestrebt werden. Arbeit wird als „geistiges Wachsen durch Arbeitstätigkeit“ angesehen. Dies hat einen indirekten Einfluß auf die Grundschule.

Eine Parallele zwischen der Arbeitsschulbewegung und der Kunsterziehungsbewegung war das allgemeine pädagogische Ziel der „Weckung, Entfaltung und Formung der schöpferischen Kräfte im Kinde“ (Pabst in Neuhaus; S. 27).

5.4.) Gesamtunterricht

Man will eine Erneuerung von Schule nicht durch Methodenreform, sondern durch neue Organisation der Lehrstoffe im Stundenplan erreichen. **Auflösung der starren Stundenplanfächerung** zugunsten eines Unterrichts, der zusammenhängende Themenkomplexe unter Berücksichtigung der Schülerinteressen behandelte. Man vertrat die Ansicht, daß „Häppchen-Pädagogik“ eine selbständige Auseinandersetzung mit den Lehrgehalten verhindere, den Intellektualismus fördere und eine „ganzheitliche Bildung“ des Menschen unmöglich mache.

In der Grundschule: Initiativen gehen zurück auf die Bremer, Dresdner und vor allem die Leipziger Lehrerschaft. Anfangsunterricht soll der kindlichen Erlebnis- und Denkweise angepaßt werden. Wenn man Lesen und Schreiben aus dem Unterricht des ersten Schuljahres eliminieren und Rechnen zunächst als Anschauungsform beibehalten würde, dann sei die harmonische Entwicklung des Kindes und der Übergang in die ernste Schulwelt viel mehr gewährleistet (Gesuch des Leipziger Lehrervereins 1909 an die Schulbehörde). Unterricht soll sich auf Sacheinheiten aus der kindlichen Erlebniswelt konzentrieren, die in der ersten Phase durch Anschauung, Erzählen, Beschreiben, manuelles Tun, später auch durch Lesen, Schreiben und Rechnen erarbeitet und somit zum geistigen Besitz der Kinder gemacht werden.

BERTHOLD OTTO: Anderes Verständnis von Gesamtunterricht als die Leipziger Lehrerschaft. Nicht veränderte Anordnung der Lehrplaninhalte, sondern **neue Methode des Kenntniserwerbs**. Er ging von der Voraussetzung aus, daß das Kind einen immanenten Erkenntnistrieb hat, der sich in den spontanen Kinderfragen äußert, womit es sich sein „Weltbild“ aufbaut. Dazu soll das Kind im Gesamtunterricht Gelegenheit erhalten. Gesprächsrunde von Schülern, Eltern und Lehrern, in der der Schüler das Thema bestimmt. Durch die Herauskristallisation der Themen für den Fachunterricht und die Arbeitsgemeinschaft aus dem Gesamtunterricht konnte man die „Lehrgänge“ in engsten Anschluß an das geistige Wachstum der Kinder durchführen.

Aus Ottos Unterrichtsauffassung entwickelte sich später das „**freie Unterrichtsgespräch**“, das wesentlicher Bestandteil späterer Grundschularbeit geworden ist.

5.5.) Wirkungen der Reformpädagogik auf die Grundschule

Der normale Schulalltag vor dem 1. Weltkrieg blieb von diesen Reformen weitgehend unberührt. Es sind nur Versuche einzelner engagierter Grundschullehrer, die dazu beitrugen, das sich neues pädagogisches Verständnis der Grundschule ausbilden konnte. Der Leitgedanke der Reformen, die Vorrangstellung des Lehrers und des Lehrstoffes im Unterricht zugunsten des Kindes abzubauen, führte zu der Forderung, die Eigenwelt und die Denk- und Erlebnisweise des Kindes stärker zu berücksichtigen. Schule soll dem Schüler helfen, seine zunächst diffusen Eindrücke zu verarbeiten und zu durchdringen. **Der Lehrer soll den kindlichen Entfaltungsprozeß unterstützen**, damit es sein Weltbild aus eigener Kraft aufbauen kann.

Das Ziel aller Reformvorschläge ist es, eine umfassende **Entfaltung aller kindlichen Kräfte** anzustreben, was erst in vollem Maße möglich ist, wenn die **Schule als Lebensraum** umgestaltet wird.

Der Einfluß der reformpädagogischen Strömungen bezieht sich auf Inhalte, Anordnung der Unterrichtsstoffe im Lehrplan, Methode und das Schulleben.

5.5.1.) Die Grundschule in den Verhandlungen der Reichsschulkonferenz und die „Richtlinien“ von 1921 und 1923

Die **Reichsschulkonferenz vom 11.06.-19.06.1920** diskutierte öffentlich die vorgeschlagenen Reformentwürfe. Sie wurde einberufen auf Antrag der SPD, um die reformpädagogischen Bewegungen zu ordnen, und Ziele und Wege für eine Vereinheitlichung des deutschen Bildungswesens aufzuzeigen. Dieses **Ziel wurde nicht erreicht**, und die Konferenz hatte keinen Einfluß auf die Entstehung und Fortführung der 4-jährigen deutschen Grundschule. Der Wert der Konferenz liegt darin, daß die Vertreter der verschiedenen Richtungen in ein gemeinsames Gespräch kamen, was **eine Annäherung der Standpunkte** erbrachte. Auf dem geschilderten Hintergrund entstanden die Richtlinien um 1921. Diese lösen die „Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule vom 15.10.1872“ ab. Sie waren auch für alle anderen Länder richtweisend, zumal auch 1923 von der Reichsregierung „Richtlinien über Zielbestimmung und innere Gestaltung der Grundschule“ erlassen wurden, die sich inhaltlich mit den preußischen Richtlinien deckten.

Leitbilder für den Ausbau ist die Konzeption der Grundschule als Schule „grundlegender Bildung“. Die Vorstellung der Gesamtunterrichtsbewegung wird in den Richtlinien von 1921 und 1923 voll übernommen. Das Heimatprinzip hat seinen Durchbruch erlangt, und der herkömmliche Fachunterricht ist aufgegeben worden. Die Fächer werden zum Mittel der Durchdringung und Verarbeitung.

⇒ Die Erlässe von 1921 und 1923 gaben Anstoß, aber auch Möglichkeiten, die vier unteren Jahrgänge der Volksschule umzugestalten.

6.) Die Grundschule während des Nationalsozialismus / 3.Reich (1933-1945):

Die erzieherische Funktion der Schule wird im Zusammenhang mit dem übergreifenden Ziel einer nationalsozialistischen Erziehung herausgestellt werden. Die Grundschule wird ideologisiert und politisiert.

- **10.04.1939:** „Erlaß zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule“, der präzise Hinweise für die Erziehungsaufgabe der Volksschule bringt, aber keine eigenen Ausführungen über das Schulleben.

- **15.12.1939:** „Erlaß über die Richtlinien für die Volksschule“ beinhaltet ausführlich die Grundschule als Gemeinschaft. Unterricht gilt als „das wesentlichste Mittel der Charakterbildung“ und sein Erfolg ist „zugleich der Maßstab für die Leistungen der Schulen“. Schule hat an allem großen heimatlichen und völkischen Geschehen Anteil zu nehmen, damit die Schule sich als Teil der großen Volksgemeinschaft sehen kann. Der Lehrer ist der Führer der Klassengemeinschaft.

Die Grundschule als eigenständige Schule mit eigenem Bildungsauftrag wird „aufgelöst“. Sie ist Teil der Volksschule. Sie wurde **in den Herrschaftsanspruch des totalitären Staates mit einbezogen**, der die Bildungspolitik in nie dagewesenem Maße zentralisierte (Aufhebung der deutschen Länder, Zentralisierung) und damit die Vielfalt der Unterrichtsinhalte und -methoden drastisch reduzierte. Das Kind wurde, wie jeder andere „Reichsbürger“, zum persönlichen Eigentum des Staates. Auch die Erziehungsziele änderten sich drastisch:

Schwerpunkte der Bildung: Führer- und Rassenkult; Gemeinschaftsideologie; Unterordnung des Einzelnen; Verherrlichung der Stärke, des Militarismus und des Kampfes; Rollenfixierung der Geschlechter; Intoleranz gegenüber Andersdenkender und Antisemitismus.

Die formale Struktur der Weimarer Grundschule blieb erhalten - aber: andere Erziehungs- und Unterrichtsinhalte. Die **Bildungsideen aus der Weimarer Zeit wurden damit überformt**. Volkstümliche Bildung und Heimatkunde, zusammen mit „Rassenkunde“, wurden zu einer dumpfen Blut- und Bodenideologie, und so „zeitgemäß“ neu interpretiert.

Von Schülern und Lehrern wurde **absoluter politischer Konformismus** gefordert. Als Ersatz für den traditionellen Religionsunterricht und Kirchengang **wurden völkische Feiern** sehr wichtig.

Bildung war nur noch ein Faktor unter vielen innerhalb eines total und **totalitär organisierten Erziehungssystems**. Die Grundschule war nun HJ bzw. Jungvolk als ideologische „Grundausbildung“ vorgeschaltet, um im Sinne einer faschistischen Staates zu disziplinieren. Es entstand so ein lückenloser Kontrollapparat vom Schuleintritt bis zur Einziehung zu der Wehrmacht.

7.) Die Grundschule nach 1945

Nach 1945 wurde die Bedeutung der **Schule als Lebensstätte** der Kinder v.a. von O.HAASE und I.LICHTENSTEIN-ROTHER aufgegriffen. Die Auffassung, daß die Schule ihre Bildungsaufgabe nur erfüllen kann, wenn sie sich als Stätte gehaltvollen Miteinanderlebens versteht, wird in den 50er Jahren ausdrücklich in den amtlichen Richtlinien verankert.

Hier wurde an die Richtlinien von 1921 und 1923 angeknüpft, die durch die nationalsozialistische Epoche unterbrochen wurden. Bestehende Auffassungen werden weitergeführt, und im Einzelnen differenziert.

Ausführungen des deutschen Ausschusses von 1959 und 1962 können als Höhepunkt und Abschluß der 1920 begonnenen Entwicklung gesehen werden. Hier gilt die Grundschule als „Schulbereich **der ruhig reifenden Kindheit**“, und hat die Aufgaben, den Kindern „einen umhегten Arbeitsplatz zu schaffen, in dem sie in Frieden gedeihen können“, und wo sie ihrer kindlichen Entwicklung entspringenden Kräften **Gelegenheit zur Entwicklung und Entfaltung** geben können. Die Grundschule ist ein **harmonischer Lebensraum mit vier Jahren ungestörter Arbeit ohne irritierende Leistungswettbewerbe**, in denen man sich auf die sich dem Kind erschließende Welt hinwendet, damit es zu sachlichem Verstehen und Verhalten kommt. Die Grundschule ist ein **Schonraum**, in dem das Kind ohne Druck und äußeren Zwang entfalten kann.

Grundlagen für diese Auffassung sind sowohl die **Phasenlehre**, als auch die Deutung der menschlichen Entwicklung als Reifungsprozeß, was beides traditionelle Aussagen aus der **Entwicklungspsychologie** sind:

Klasse 1 und 2: „Wandel vom frühkindlichen Leben zu einer zunächst noch tastenden Sachlichkeit“. Das Grundschulkind ist auf sich selbst bezogen. Es ist gefühlsbestimmt, aber ungehemmt und ausdrucksbereit.

Klasse 3 und 4: Der Schüler nimmt Stellung zu den Dingen, Sachzusammenhängen, Personen und Ereignissen. Das Grundschulkind gewinnt sachlich-nüchterne und wirklichkeitsnähere Orientierungen. Sie haben eine enorme Wißbegier und unermüdliche Schaffenskraft, mit der sie sich als aufmerksam, aufnahmewillig und eifrig zeigen.

Das Kind soll behutsam aus der Spiel- in die Ernstwelt eingeführt werden. Hier wird auch die bereits 1921 vertretenen Vorstellungen, daß sich Anschauen und handelndes Tun ergänzen müssen, übernommen.

Ein **„fundamentaler Sachunterricht“ steht im Mittelpunkt**, um die Kinder zu einer strukturierten Wirklichkeitsvorstellung zu führen. Ausgangspunkt und Ziel der Arbeit ist der „Erfahrungsbereich der Schüler, die räumliche und geistige Kinderheimat“, was eine wortwörtliche Übernahme aus den Richtlinien von 1923 bedeutet. Eine

große Bedeutung der **Gemeinschaftserziehung**, der eine innere Differenzierung des Unterrichts nicht widerspricht, liegt darin, daß es um die Einübung der „sozialen Sittlichkeit“ als Grundlage für die spätere politische Bildung geht. Innere Differenzierung ist aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungs- und Bildungshöhe der Kinder nötig. Die Aufgabe, Kulturtechniken einzuführen, wird in ständiger Rücksicht auf die Erlebniswelt des Kindes und in enger Anlehnung an Sachbemächtigung und -darstellung erreicht (vgl. Richtlinien 1921).

„Bemerkungen zur Arbeit in der Grundschule“: behutsame Förderung ohne jeglichen Druck und Zwang-die „behutsame Führung“ steht im Vordergrund.

Die Methoden des ersten Lese-, Schreib- und Rechenunterrichts änderten sich zugunsten der **Ganzheitsmethode**. Die **Individualität des Kindes wird wieder in den Vordergrund** gestellt. Die **Phasentheorie** hat Einfluß auf die pädagogisch-methodische Gestaltung, und es findet eine Einsicht in die Notwendigkeit des Bewegungs- und Spieltriebes statt.

Die **weitere Entwicklung bis 1966** zeigt, daß die pädagogische Konzeption der Grundschule, die in den Richtlinien entworfen wurde, wurde in den folgenden Jahren **konsequent entfaltet**. Bestimmend nach 1920 war der Gedanke, die **Grundschule zu einer Stätte grundlegender und kindgemäßer Bildung** umzugestalten.

Vorschulen und Progymnasien: Vorbereitungsanstalt für die weiterführenden Schulen, besonders auf Mathematik- und Fremdsprachenunterricht.

Bisher haben sich die vier unteren Volksschuljahrgänge eine Einführung in die Kulturtechniken und in das Bibelverständnis zum Ziel gesetzt.

In beiden Fällen war die Schule von Stoffzielen her organisiert. Ein den ganzen Menschen umfassender Bildungsbegriff ist nicht erkennbar, denn dazu wäre ein gewandeltes Schulverständnis, nämlich die Schule als Lebensraum und nicht ausschließlich als Unterrichtsstätte, nötig gewesen. Unterricht darf kein unpersönliches Zusammensein sein, sondern muß im **größeren Zusammenhang des schulischen Gemeinschaftslebens** gesehen werden.

HUGO GAUDIG beschäftigte sich auch mit dem Schulleben. Er fordert die „freie geistige Arbeit“, die spielende Betätigung und die Feier (pädagogische Kräfte). Besonderen Wert schreibt er dem „wertvollen Gemeinschaftsleben“ zwischen Lehrer und Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft zu. Erreichung der „Persönlichkeitsbildung“ des Schülers ist nur zu erreichen, wenn alle erzieherischen Möglichkeiten des Schullebens mit einbezogen werden.

Schulleben ist kaum Gegenstand einer pädagogischen Reflexion, obwohl in den Richtlinien von 1921 die Grundschulreform nur in Verbindung mit einer Reform des Schullebens sinnvoll durchgeführt werden kann.

In den ersten Jahren nach Einrichtung der Grundschule für alle Kinder steht das sozialpolitische Moment noch stark im Vordergrund. Deshalb wird auch die Notwendigkeit einer angemessenen Gestaltung des Schullebens im Zusammenhang mit der Gemeinschaftserziehung gesehen, so z.B. ECKHARD 1928.

PETERSEN: Das Schulleben in seiner erzieherischen Funktion ist allem Unterricht vorgeordnet. Die Entfaltung aller Kräfte und Fähigkeiten des Kindes muß provoziert werden.

7.1.) Grundschulreform in den 60/70er Jahren:

Ein **neues Verständnis von Chancengleichheit**, die veränderten Auffassungen der Entwicklungs-, Lern- und Begabungspsychologie, das wachsende bildungspolitische Interesse der Öffentlichkeit, der **Ausbau von Wissenschaft und Forschung** und die wirtschaftspolitischen Interessen machten eine Reform notwendig. So löste beispielsweise ERWIN SCHWARTZ 1966 durch die These, daß die Grundschule reformbedürftig sei, Diskussionen aus. Auch H.-R. LÜCKERT stellt durch seine Aussagen der „kulturellen Vernachlässigung“ und des „Bildungsnotstandes unserer Kinder“ die Kindergarten- und Grundschulpädagogik in Frage. Über die Medien wird über **nicht ausgenutzte Bildungsfähigkeiten des Kindes** berichtet. Die Erkenntnis vom Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Effizienz des Bildungswesens machte zudem aus wirtschaftspolitischer Sicht eine Schulreform erforderlich. Die notwendige Reform, die von allen Seiten gefordert wurde, sollte im Grundschulkongreß 1969 in Frankfurt (einberufen vom Vorsitzenden des Arbeitskreises Grundschule e.V. ERWIN SCHWARTZ anläßlich des 50-jährigen Bestehens der Grundschule) an die Öffentlichkeit getragen werden.

Am **15.07.1965 entsteht der Deutsche Bildungsrat, der 1970 den Strukturplan entwirft**. Dies ist ein Gesamtentwurf für das deutsche Bildungswesen, der den organisatorischen Rahmen, die pädagogische Zielrichtung, die Finanzberechnungen und die verschiedenen Stufen und Zwischenziel der Durchführung enthält.

Schwerpunkte der Reform waren:

**Betonung des Lernprinzips*: 1920 war noch eine Betonung der Reifung. In den 60/70er Jahren wurde die Bedeutung des Lernens aufgrund neuer Forschungen und dem Ziel der Chancengleichheit betont. Ziel der Schule war die optimale Organisation von Lernprozessen. Dies bedeutete eine stärkere Detailplanung der Lernprozesse und eine Anordnung in angemessener Reihenfolge im Unterricht.

**Leistungsschule*: 1920 galt die Schule als Schonraum. In den 60/70er Jahren wird die Schule eher als Lern- und Leistungsschule gesehen. Dies bedeutet eine Förderung durch individuelle Lern- und Leistungsanforderungen und

Planung gezielter kognitiver, sozialer und emotionaler Lernprozesse. Reflexionen über die erzieherische Funktion der Schule und des Gemeinschaftslebens treten zurück.

**Wissenschaftsorientierung*: 1920 galt das Prinzip der Kindgemäßheit. In den 60/70er Jahren war das Kriterium für die Auswahl der Lerninhalte nicht nur das Interesse des Kindes, sondern auch die Bedeutung des Gegenstandes in der Wissenschaft. Die Wissenschaftsorientierung wurde zu einem didaktischen Prinzip des Unterrichts. Ziel war, schon in der Grundschule die Voraussetzungen für wissenschaftliches Denken zu schaffen. Bevorzugte Methoden waren z.B. entdeckendes Lernen, Projektunterricht und problemlösendes Denken.

**Fächerunterricht*: 1920 fand der Gesamtunterricht, in dem das Kind die Welt als komplexe Gesamtheit erfährt, statt. In den 60/70er Jahren wurde dieser durch fachspezifische Lehrgänge abgelöst.

**Organisatorische und strukturelle Veränderungen*: Auftrag des Primarbereichs war es, die Entwicklung der Lernfähigkeiten zu fördern. Der Schulanfang wurde neu geordnet. Weiterhin fanden Differenzierungsmaßnahmen statt, die Klassenfrequenz wurde herabgesetzt und die Wochenstundenzahl geändert.

7.2.) Entwicklung der Grundschule in den 70/80er Jahren:

Die **Wissenschaftsorientierung** der 70er Jahre hatte die **Vorteile**, daß die Kinder eine Bildung von Anfang an erfuhren. Statt Kindertümelei standen Sachthemen an der Tagesordnung. Somit wurde der Unterricht interessanter und war systematisch aufgebaut. **Kritik** wurde deutlich, da die Wissenschaftsorientierung nur inhaltlich verstanden wurde. Es herrschte eine Überforderung bei Lehrer und Schüler, die Anschaulichkeit kam zu kurz und die Lernzielorientierung führte zu einem übersteigertem Leistungsdruck. Durch die Stoffüberfülle wurde die Sozialerziehung vernachlässigt. Die starke Führung durch den Lehrer schränkte die Kreativität und selbständiges Lernen ein. Die methodischen Aspekte wurden vernachlässigt.

Somit wurde in den **80er Jahren die Forderung nach mehr Kindorientierung** laut. Man wollte eine Pädagogisierung und Humanisierung der Grundschule und förderte Freiräume und offene Unterrichtskonzepte. Schulisches Lernen sollte mit außerschulischen Erfahrungen verknüpft und der Stoff reduziert werden. Schule sollte als Entwicklungs- und Lebensfreiraum gesehen werden. Der Schulanfangs als schwierige Übergangszeit wurde, wie in den 70er Jahren auch, betont.

Wie die Reform der 70/80er Jahre ihre Ziele erreicht hat, zeigt sich dadurch, daß die Leistungsbeurteilung reformiert (⇒weniger Konkurrenzverhalten), die Unterrichtsinhalte modernisiert und ein gewisser Freiraum in Methode und Inhalt erreicht wurden. Die Wissenschaftsorientierung besteht auf der Grundlage eines zeitgemäßen Umweltverständnisses, und der Lehrer hat mehr Möglichkeiten zur Eigenerfahrung. Die Benachteiligung der Arbeiterkinder besteht noch.

7.3.) Gegenwärtige und zukünftige Aufgaben:

*Ergänzungsbedürftigkeit des lernzielorientierten Unterrichts durch offene Unterrichtsformen

*Statt dominierende Rolle, helfender und beratender Lehrer

*Grundschule soll eigenes pädagogisches Profil gewinnen

*Erneuerungen nicht von Alternativ-, sondern von Regelschulen ausgehend

*Befähigung des Kindes zur selbstverantwortlichen Gestaltung seines Lebens im individuellen und gesellschaftlichen Bereich.

Literatur:

- Neuhaus, E. (1990). Reform der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Rodehüser, F. (1989). Epochen der Grundschulgeschichte. Bochum.
- Scheibe, W. (1984). 9.Auflage. Die Refompädagogische Bewegung. Weinheim. u.a. Beltz
- Wenzel, Achill (1970). Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn.