Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9

Kapitel A
Vorläuferentwicklungen im Bereich Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik..... 11
1 Vorbemerkungen 11
2 Das 19. Jahrhundert 12
Adolph Diesterweg 1835 – Carl Kehr 1868 – Wilhelm Rein 1878
3 Das 20. Jahrhundert 15
Johannes Kühnel 1910 – Wilhelm August Lay 1911 – Hans Brückl 1913 – Karl Eckhardt 1921 – Aloys Fischer 1926 – Martin Weise 1928 – Oswald Kroh 1928, 1935 – Johannes Wittmann 1929

Kapitel B
Theoretische Orientierungen 33
1 Soziale Ungleichheit als Erklärung für Distanzen zur Grundschulpädagogik? 34
Exkurs: Hierarchien und Hackordnungen 36
2 Disziplinentwicklung 42
2.1 Wie entwickelt sich eine Disziplin? 42
2.2 Status der Disziplin 44
2.3 Disziplinen im Kontext 47
3 Grundschulpädagogik als Universitätsdisziplin 49
3.1 Anforderungen an eine entwickelte Disziplin 49
3.2 Etappen der Disziplin- bzw. Professionsentwicklung 51
3.3 Das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik 55

Kapitel C. I.
Grundschuldidaktik und Grundschulpädagogik in Westdeutschland 1945 bis 1970..... 60
1 Die Anfänge nach 1945 60
2 Erste grundschuldidaktische Handreichungen 65
3 Didaktik des Erst- und Sachunterrichts als Vorläufer der Grundschuldidaktik 69

4 Akademische Lehrerbildung? Akademische Grundschuldidaktik? 72
5 Die Grundschuldidaktik prägende Schriften 82
6 Erste Institutionalisierungen der Grundschuldidaktik 91
7 Resümee 97

Kapitel C. II.
Pädagogik und Unterstufendidaktik in der DDR 1945 bis 1970 100
1 Die Anfänge nach 1945 100
1.1 Äußere und politische Situation 101
1.2 Die ideologische Durchdringung der DDR-Pädagogik 105
1.3 Wichtige DDR-Pädagogen in der Nachkriegszeit 110
1.4 Einheitsschule – Methodenkritik – Revisionismusvorwurf 115
2 Universitäre Unterstufendidaktik versus Lehrerbildung an Fachschulen 120
3 Pädagogik und Didaktik für die Unterstufe 129
3.1 Erziehung 129
3.2 Übernahme der Sowjetpädagogik 133
3.3 Ablehnung der Reformpädagogik 135
3.4 Didaktik 138
3.5 Fachmethodik – Methodik des Erstunterrichts 143
4 Unterstufendidaktik am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) 147
5 Unterstufendidaktik in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ 152
6 Zwei Beispiele für die Unterstufenlehrerausbildung: IfL Dresden-Neustadt und IfL Rochlitz 158
7 Resümee 162

Kapitel D. I.
Grundschuldidaktik und Grundschulpädagogik in Westdeutschland 1971 bis 1989 166
1 Das Fach etabliert sich 167
2 Grundschuldidaktik in der reformierten Lehrerbildung 172
2.1 PH-Pädagogik und Forschung an PHs 173
2.2 PH-Integration und Aufwertung des Lehramtes Grundschule 175
2.3 Hemmnisse auf dem Weg zu einer universitären Disziplin 179
3 Entwicklung der Forschung im Grundschulbereich 182
3.1 Grundschulforschung in Nürnberg 183
3.2 Grundschulforschung in Augsburg 186
3.3 Historische Grundschulforschung 189
3.4 Qualitative Forschung/Kindheitsforschung 192

3.5 Weitere Grundschulforschungsprojekte 196
4 Die Frage nach der Fachidentität der Grundschulpädagogik 198
4.1 Kindgemäßheit als archimedischer Punkt? 199
4.2 Lehrerbildung als Identitätsmerkmal? 205
4.3 Fachidentität durch Theoriebildung und empirische Forschung 207
5 Resümee 212

Kapitel D. II.

Unterstufendidaktik in der DDR 1971 bis 1989 214
1 Die Entwicklung von Pädagogik und Unterstufendidaktik 214
1.1 Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung 214
Gerhart Neuner – Lehrplanwerk – Lehrplan Unterstufe – Unterstufendidaktik im Lehrbuch von 1976 – Die APW-Plenartagung 1986
1.2 Tätigkeit und Selbsttätigkeit als Postulate 224
2 Die Entwicklung der Didaktik und der Methodik 229
2.1 Sozialistische Unterrichtstheorie/sozialistische Unterrichtsprinzipien .. 229
2.2 Weiterentwicklung zu einer subjektorientierten Didaktik 231
2.3 Die Entwicklung der Methodiken 233
3 Unterstufendidaktik in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) 235
3.1 Der politische und wissenschaftliche Auftrag der APW 235
3.2 Die APW-Unterstufendidaktik der 1970er-Jahre 237
3.3 Die APW-Unterstufendidaktik der 1980er-Jahre 240
3.4 Probleme der Forschung an der APW 245
4 Das Institut für Unterstufenmethodik an der PH Erfurt-Mühlhausen (IfU) 248
4.1 Entstehung und Aufgaben des IfU 248
4.2 Theorie- und Forschungsverständnis am IfU 250
4.3 Beispiele von Unterstufenforschung am IfU 252
5 Unterstufenlehrerausbildung in den 1970er-/1980er-Jahren 254
5.1 Aufgaben, Inhalte und Formen der Ausbildung 254
5.2 Veränderungen ab Mitte der 1980er-Jahre 256
5.3 Staatliche Kontrolle der Unterstufenlehrerausbildung 258
Exkurs: Totalitarismus, Diktatur, Politisierung 259
6 Pädagogik und Unterstufendidaktik Ende 1989 264
7 Resümee 266

Kapitel E

Grundschulpädagogik 1990 bis 2014 271
1 Konzeptionelle Entwicklungen zur Grundschule und zur Grundschulpädagogik 271
1.1 Konzeptionelle Entwicklungen zur Grundschule 271
1.2 Konzeptionelles Verständnis der Disziplin 276
Exkurs: Entwicklungsgemäßer Unterricht 279
2 Entwicklungen in Ostdeutschland nach 1990 287
2.1 Entwicklung der Grundschulpädagogik in Ostdeutschland 287
2.2 Entwicklung am Beispiel der Technischen Universität Dresden 290
2.3 Neuansätze in der ostdeutschen Lehrerbildung? 292
3 „Expert Teachers“ für das Grundschullehramt? 294
3.1 Der Expertisebegriff 294
3.2 Neue Konzeptionen der Grundschullehrerausbildung 296
3.3 Forschungen zum Grundschullehramt 299
4 Forschungs- und Disziplinentwicklung 302
Exkurs: Perspektivenwechsel von Lehrer/Lehrerin zu Forscher/Forscherin und methodische Erweiterungen 304
5 Resümee 311

Anhang

Anhang A Verzeichnis der Abkürzungen 315
Anhang B Verzeichnis der verwendeten Dokumente 317
Anhang C Verzeichnis der transkribierten Zeitzeugeninterviews 319
Anhang D Jahrestagungen der „Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 320
Anhang E Jahrbücher der „Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 321

Literaturverzeichnis 323

Vorwort

Im Zuge der Planungen für dieses Buch entstand die Idee, den Titel „Eine kurze Geschichte der Grundschulpädagogik“ zu wählen. Kurz ist die Geschichte der Grundschulpädagogik, wenn man ihren Beginn mit der Einrichtung erster Universitätsprofessuren für Grundschulpädagogik in Westdeutschland etwa um 1970 ansetzt. Nach einer nochmaligen Beschäftigung mit grundschulpädagogischen Texten aus den 1920er-Jahren entschied ich mich jedoch, das Adjektiv „kurz“ wegzulassen. Tatsächlich möchte ich vorschlagen, die Geschichte der deutschen Grundschulpädagogik mit dem Aufsatz von Aloys Fischer „Werdegang und Geist der Grundschulerziehung“ 1926 beginnen zu lassen. Aloys Fischer, Lehrstuhlinhaber für Pädagogik an der Universität München, zeigte in diesem Beitrag (und in anderen) sowohl Leitlinien einer Theorie der Grundschule als auch – in kritischer Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik – Maßstäbe für einen sinnvermittelnden, relativiert arbeitsschulgemäßen Unterricht in der Grundschule auf. Auch das grundschuldidaktische Werk des Kieler Universitätsprofessors für Psychologie Johannes Wittmann seit 1929 ist ein Ausgangspunkt für eine Theorie des Grundschulunterrichts. Weitere Gliederungspunkte für die Entwicklung der Grundschulpädagogik ergeben sich durch den Neubeginn 1945, sowohl in Westdeutschland als auch in der SBZ/DDR. Für diese Phase ab 1945 habe ich eine Zäsur 1970 gesetzt: 1970 begann mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ in Westdeutschland eine gründliche Reform des Grundschulunterrichts, weg von einem oft zu kindertümelnden hin zu einem wissenschaftsorientierten Unterricht (und damit auch zu einem neuen Verständnis der Disziplin). In der DDR entstand 1970 eine Unterstufendidaktik durch eine Arbeitsstelle für Unterstufe an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und durch die Gründung des Instituts für Unterstufenmethodik in Erfurt. Eine weitere Zäsur ist durch das Ende der DDR-Pädagogik 1989 und eine „wiedervereinigte“ Grundschulpädagogik nach 1990 gegeben.

Die Leserinnen und Leser werden mit der Verwendung der Begriffe Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik nicht ganz zufrieden sein. Zunächst sieht es nach definitorischer Klarheit aus, da bis ca. 1980 enger von Grundschuldidaktik und ab etwa 1980 verstärkt von Grundschulpädagogik gesprochen wurde, Letzteres mit dem Argument, Grundschulpädagogik sei der weitere Begriff, der mit Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtstheorie auch als eine „Teilmenge“ die Didaktik enthalte. Verwirrung schafft jedoch, dass Grundschuldidaktiker den Bildungsbegriff der Didaktik zugeordnet haben und dass immer wieder von Anfangs*unterricht* die Rede ist und der Begriff Grundschuldidaktik in Lehramtsprüfungsordnungen und in neuen Lehrbüchern auftaucht. Ich werde in diesem Buch die Begriffe fast ausschließlich im Sinne der oben genannten Unterscheidung verwenden, also Grundschulpädagogik, wenn umfassende Theorieansätze unter Ein-

schluss von Didaktik gemeint sind, und Grundschuldidaktik, wenn sich dies aus dem jeweiligen historischen, wissenschaftlichen oder sozialen Kontext ergibt – ein Rest von unscharfem Begriffsgebrauch wird bleiben.

Für jüngere Leserinnen und Leser, die Pädagogik und Schule der 1970er-/1980er-Jahre nicht aus eigener Anschauung kennen können, werden in dem Buch einige Sachverhalte und Begriffe erläutert, die den älteren Leserinnen und Lesern vertraut sind, z.B. „PH-Pädagogik", die *fast keine* (empirische) Forschung kannte, „marxistisch-leninistische Pädagogik", „Ideologie" im Sinne der DDR. Bei diesem Vorgehen besteht die Hoffnung, dass dann im Gefolge manches klarer wird, z.B. das Eintreten für eine *forschende* Universitätsdisziplin Grundschulpädagogik oder die politisch-parteiliche Überformung der DDR-Unterstufendidaktik.

Die Beispiele „Grundschulpädagogik als Universitätsdisziplin" und „ideologische Unterstufendidaktik der DDR" zeigen auch, dass es nicht immer leicht fällt, implizite Bewertungen von Sachverhalten und Entwicklungen zu vermeiden. Für jemanden, der Grundschullehrer war und ab 1972 die Entwicklung der Grundschuldidaktik/Grundschulpädagogik an Universitäten erlebt hat, liegt beim Schreiben immer wieder ein Duktus nahe, die Entwicklung der Disziplin auch wissenschaftsnormativ zu betrachten. Bei der Beschreibung der DDR-Pädagogik und der DDR-Unterstufendidaktik schwingt immer wissenschaftstheoretisch das Urteil mit, dass eine pädagogisch-didaktische Theorie, die von marxistisch-leninistischen „Gesetzmäßigkeiten" ausgeht und daraus eine totale parteilich-sozialistische Durchdringung von Pädagogik und Bildungssystem ableitet, dem Anspruch wissenschaftlicher Wahrheitssuche und wissenschaftlicher Theoriebildung nicht gerecht werden kann.

Ich danke den Zeitzeugen der Entwicklung der Grundschulpädagogik in Westdeutschland und den Zeitzeugen der DDR-Unterstufendidaktik, ohne die dieses Buch nicht möglich gewesen wäre. Für die ehemaligen Wissenschaftler der DDR war es sicher schwierig, gegenüber einem westdeutschen Erziehungswissenschaftler ihre wissenschaftliche Tätigkeit darzustellen und den Balanceakt zwischen objektiver wissenschaftlicher Forschung und administrativer Forschungsplanung sowie ideologischen Vorgaben bei Theorie und Lehre verständlich zu machen. Diesen Kolleginnen und Kollegen gilt mein besonderer Dank: Herrn Prof. Dr. G. Dathe, Erfurt, Herrn Dr. M. Heimann, Leipzig, Frau Prof. Dr. K. Liebers, Leipzig, Frau Dr. J. Oehlschlägel, Weimar, Herrn Prof. Dr. K.-H. Otto, Erfurt, Frau Prof. Dr. R. Rasch, jetzt Landau, Herrn PD Dr. K.-H. Schaffernicht (†), Erfurt, Herrn Prof. Dr. F.-H. Schmidt, Erfurt.

Danken möchte ich auch meiner Frau Helga Einsiedler, ehemalige Grundschullehrerin und Rektorin einer Grundschule, für ihr Verständnis während meiner Arbeit an dem Buch.

November 2014 Wolfgang Einsiedler

Kapitel A
Vorläuferentwicklungen im Bereich Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

1 Vorbemerkungen

Grundschulpädagogik/Grundschuldidaktik als universitäre Disziplin wurde erst in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts begründet: 1966 an der Universität Frankfurt und 1971 an der Universität Erlangen-Nürnberg. Der ältere Begriff ist „Grundschuldidaktik". Darunter wurde die Einführung von Lehramtsstudierenden in die didaktischen Besonderheiten des Anfangsunterrichts und in die Didaktik der ersten Lernbereiche verstanden, z.B. in Lehrinhalte und Lehrmethoden des „Erst- und Sachunterrichts" oder in die didaktisch-methodische Abfolge des Erstleseunterrichts. „Didaktik" hatte damals auch für sich genommen einen hohen Stellenwert, man erhoffte sich mit strukturierten Curricula und mit Lernzielaufstellungen einen lernwirksamen Unterricht. Erst später bürgerte sich die Bezeichnung „Grundschulpädagogik" ein, sowohl um Grundschulunterricht in die umfassenderen Theorien der Schule und Theorien von Erziehung und Unterricht einordnen, als auch um aus dem Bildungsbegriff pädagogische und didaktische Leitgedanken für die Grundschule ableiten zu können.
Entwürfe und Erörterungen zur Elementarbildung der 6- bis 12-jährigen Kinder gab es selbstverständlich schon in früheren Jahrhunderten: Comenius (1592 – 1670) konzipierte für diese Altersstufe die „Elementarschule" und die erste Fächergliederung. Für seine Unterrichtsmethode (die *eine* Methode) waren die Abläufe in der Natur maßgebend; aus diesem Ansatz heraus entwickelte er auch die Unterrichtsprinzipien, die in späteren Jahrhunderten in vielfältige „Prinzipienlehren" mündeten.
Pestalozzi (1746 – 1827) hatte einerseits sozialpädagogische Motive, namentlich die Armenerziehung, um zu Konzepten wie „Selbsttätigkeit" und „Hilfe zum Selbsttun" zu gelangen, andererseits befasste er sich didaktisch mit „Elementarbildung" und der „Elementarmethode". Unterricht in der Unterstufe sollte in die Elementaria Zahl, Wort und Form einführen. Pestalozzi hatte vor allem mit Selbsttätigkeitsunterricht und Anschauungsunterricht großen Einfluss auf die spätere Grundschuldidaktik.

Pädagogik und Didaktik für die Elementarschule hatten von Anfang an mit dem Problem der Geringschätzung des „niederen Schulwesens“ zu kämpfen. Es war die Schule für die niederen Schichten des Volkes, der Unterricht für die 6- bis 10-Jährigen vermittelte nur Lesen, Schreiben, Rechnen und noch nicht Bildung im eigentlichen Sinn; die schlechte äußere Ausstattung entsprach der Stellung des „einfachen Volkes“ in der gesellschaftlichen Hierarchie. Die Abwertung der frühen Bildung und der ersten Schulstufe dauerte noch Jahrhunderte und wird uns als Prestigeproblem von Grundschulpädagogik/Grundschuldidaktik noch mehrfach begegnen. Zur Veränderung des Ansehens halfen auch nicht frühe Versuche, die Elementarstufe aufzuwerten, etwa wenn Comenius die besten Lehrer für die Elementarbildung forderte oder wenn Diesterweg ironisierte, es heiße zwar „niedere Schulen“, aber jedermann wisse, dass dies die notwendigsten seien (1835/1958, S. 53).

Die Einflüsse der idealgeschichtlichen Konzepte auf die reale Praxis des Unterstufenunterrichts seit Comenius und Pestalozzi lassen sich nur schwer eruieren oder gar dokumentenanalytisch rekonstruieren. Für das 19. Jahrhundert gehe ich deshalb der frühen Geschichte der Grundschulpädagogik/Grundschuldidaktik innerhalb eines Stranges nach, der einerseits – wenigstens teilweise – die großen Entwürfe der Elementarpädagogik aufgreift, der aber andererseits eine starke realgeschichtliche Komponente aufweist: Ich werde solche Publikationen des 19. Jahrhunderts und des frühen 20. Jahrhunderts auf das Vorkommen einer Grundschuldidaktik untersuchen, die als maßgebliche Lehrbücher in den Lehrerseminaren für die Volksschullehrer Verwendung fanden und die mit hohen bis sehr hohen Auflagezahlen vermutlich großen Einfluss hatten.

2 Das 19. Jahrhundert

a) Adolph Diesterweg 1835

Adolph Diesterweg (1790 – 1866) war ab 1820 Direktor des Lehrerseminars Moers am Niederrhein und ab 1832 Direktor des Schullehrerseminars in Berlin. Sein Buch „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ erschien ***1835*** zum ersten Mal und 1850 in der 4. Auflage. Als eine Art Lehrerbildungsanleitung und Allgemeine Didaktik war es – vor allem in Kreisen politisch fortschrittlicher Pädagogen – einflussreich und es wurde als „Klassiker“ vielfach nachgedruckt. Obwohl Diesterweg einige Male den Begriff Elementarpädagogik verwendet, kann das Buch nicht als frühe Grundschuldidaktik bezeichnet werden. Das ist schon dadurch einsichtig, dass Diesterweg von seiner republikanischen Einstellung her umfassende Ziele für das gesamte Bildungswesen formuliert: Der Unterricht führt die Kinder und Jugendlichen zur Selbstständigkeit und daraus resultierend zur „freien Selbstbestimmung“ der Bürger. Diesterweg unterscheidet Pädagogik und Didak-

tik und fordert speziell vom Unterricht intellektuelle Bildung, ebenso Bildung des ganzen Menschen (1835/1958, S. 62). Neben diesen für das gesamte Schulwesen gültigen Zielen und Methoden befasst sich Diesterweg auch mit den speziellen Anforderungen innerhalb der Elementarpädagogik: Sie muss das solide Fundament schaffen, auf dem spätere Stockwerke aufbauen (1835/1958, S. 53 ff.). Er formuliert eine frühe Didaktik der Entwicklungsgemäßheit des Unterrichts, wenn er auf Entwicklungsstufen Bezug nimmt und vor deren Überspringen warnt. Die Elementarmethode ist gekennzeichnet durch den naturgemäßen Gang von den Besonderheiten der Lerngegenstände zum Allgemeinen und von der Entwicklung der Anlagen durch die eigene Tätigkeit der Schüler (1835/1958, S. 69 f.).
In der DDR-Didaktik spielte Diesterweg wegen seiner politisch progressiven Einstellung und seines Konzepts der Bildung für alle Volksschichten eine große Rolle. Die DDR-Didaktik ignorierte dabei das Gegensatzpaar von wissenschaftlichem Unterricht und Elementarmethode: Diesterweg sucht den Ausgang des Unterrichts nicht von wissenschaftlichen Konzepten und Prinzipien her (1835/1958, S. 110 f.). Es kommt ihm vielmehr auf die elementare Durchdringung der Lehrinhalte vom „Standpunkte des Schülers aus" und die eigentätige Erarbeitung an. Durch die Orientierung der DDR-Didaktik an der Sowjetpädagogik von 1949 an galt dort als das wichtigste Prinzip des Unterrichts die Wissenschaftlichkeit, was in den 1950er- Jahren eine Stofffülle in den Lehrplänen und eine Diskussion um Stoffüberfrachtung nach sich zog[1].
Die Didaktik Diesterwegs ist keine spezielle Didaktik für den Anfangsunterricht – es ging dem Autor um selbstbestimmtes Lernen auf allen Schulstufen und die Demokratieentwicklung in Schule und Lehrerschaft insgesamt. Seine Gedanken zur Elementarmethode und die weiteren didaktischen Prinzipien beeinflussten die Ausbildung der Volksschullehrer bis ins 20. Jahrhundert.

b) Carl Kehr 1868

Carl Kehr (1830 – 1885) war Seminardirektor in Gotha und in Erfurt. Er veröffentlichte ***1868*** zum ersten Mal das Buch „Die Praxis der Volksschule". Dieses Buch muss in der Ausbildung an den Lehrerseminaren eine enorme Breitenwirkung gehabt haben, im Jahr 1898 erschien es in 11. Auflage. Kehrs Ausführungen bezogen sich auf die den Seminaren angegliederten Seminarschulen, in denen die Auszubildenden ihre praktischen Kompetenzen erwerben sollten. Er empfahl sowohl für die Seminarschulen als auch landesweit, die Untergliederung der Schulen in Abteilungen so vorzunehmen, dass die Erstklässler („Incipienten" = Anfänger) mit der Begründung eine eigene Abteilung bilden sollten, dass hier ein Funda-

1 Inwieweit in der DDR-Pädagogik die Lehrerdominanz („führende Rolle des Lehrers") und das faktische Zurückdrängen der selbstständigen Schülertätigkeit von Diesterwegs Gedankengut her legitimiert wurde, wäre eine eigene Untersuchung wert.

mentum für den nachfolgenden Unterricht geschaffen werde und umgekehrt schlechter Unterricht in der Unterstufe zu schlechten Mittel- und Oberklassen führe (1898, S. 32).
In dem Buch nehmen die Ausführungen zur Schulzucht doppelt so viel Platz ein wie der didaktisch-methodische Teil. Das Schulzuchtkapitel reicht von allgemeinen Konzepten wie Gehorsamserziehung und Wohlerzogenheit bis hin zu Einzelmaßnahmen wie richtige Haltung der Hände und der Füße der Schüler (1898, S. 66). Der Lehrer muss diziplinieren und dirigieren, ehe er moralisieren und katechetisieren kann (S. 85).
Im schulpraktischen Teil haben die Methoden Darbietung, Wiedergabe, Auswendiglernen, Wiederholen ein absolutes Übergewicht (S. 68, 100, 109, 113). Wenn ein „dialogisches" Verfahren eingesetzt wird, handelt es sich um eine enge Frage-Antwort-Technik. „Selbsttätigkeit" ist randständig und wird nur einmal erwähnt (S. 114). Für die Unterstufe wird vorrangig die „monologische" Methode empfohlen (S. 101).
Obwohl Kehr die Sonderstellung der Incipienten betont, gibt es bei ihm keine besondere Didaktik des Anfangsunterrichts. Ganz allgemein gehalten schreibt er ein paar Sätze zur Entwicklungsgemäßheit (S. 98). Angesichts des Stellenwertes von Schulzucht, Gehorsam und rezeptivem Lernen scheint das 1. Schuljahr hauptsächlich die Funktion der Gewöhnung[2] an Disziplin und an das lehrerdominierte Unterrichtsschema „Vorgeben und Repetieren"[3] gehabt zu haben.

c) Wilhelm Rein 1878

Auch Wilhelm Rein (1847 – 1929) war Seminardirektor (in Eisenach), später erhielt er eine Professur an der Universität Leipzig. Unter anderem durch seine Bekanntschaft mit Tuiskon Ziller, dem es darum ging, die Herbart-Pädagogik zu verbreiten, ist seine Affinität zu den pädagogischen und didaktischen Erkenntnissen Herbarts zu erklären. Er veröffentlichte in der Reihe „Pädagogische Studien" ***1878*** die Schrift „Das erste Schuljahr", danach folgten rasch die Bände zum 2., 3. und 4. Schuljahr. Der Teil zum 1. Schuljahr erschien als eigene Schrift bereits 1884 in der 3. Auflage.
Offensichtlich bestand an den Lehrerseminaren Bedarf an der Vermittlung der Lehrstoffe der unteren Klassen, da das 1878er-Buch von S. 1 an und wiederum von S. 37 an – kombiniert mit der Gliederung nach Formalstufen – die Lehrstoffe der Unterstufe vermittelt. Nur ein kleiner Teil (S. 25-37) ist einer allgemein gehaltenen Didaktik und Methodik gewidmet. Wenn man so will, ist Reins Ansatz wissenschaftlicher als der von Kehr, weil er an Theorien der Erziehung von Herbart und dessen psychologische Grundlegung des Unterrichts anknüpft. Das kleine Metho-

2 „Alle Erziehung ist Gewöhnung. Die Gewöhnung aber beruht auf Übung" (1898, S. 85).
3 Der Schulunterricht wird „zum größten Teil durch das Wort vermittelt" (1898, S. 67).

denkapitel ist fast durchgängig bestimmt von Ausführungen zu Herbarts Konzepten der Apperzeption und der Abstraktion. Immer wieder betont Rein die Bedeutung des Konkreten am Anfang der Lernprozesse. Der darauf folgende Abstraktionsprozess wird durchaus in Begriffen dargestellt, wie sie heute noch verwendet werden (z.B. 1878, S. 29), jedoch wird das flexible Wechseln zwischen konkreten Fällen und abstrakten Oberbegriffen und Prinzipien, wie es in der heutigen Expertenforschung als fortgeschrittene Expertise[4] eingeführt ist, abgelehnt (S. 34). Es geht Rein mehr darum, das Allgemeine durch häufiges Wiederholen einzuprägen.
Das weitere Hauptthema des didaktisch-methodischen Teils sind die Formalstufen, wie sie in der Rein'schen Diktion in Lehrerbildung und Schulunterricht jahrzehntelang vermittelt bzw. angewandt wurden (Analyse, Synthese, Assoziation, System, Methode).
Auch die 3. Auflage des Buches, jetzt in einer eigenständigen Schrift „Das erste Schuljahr", erfüllt nicht die Erwartungen, die man an eine entwickelte Methodik des Anfangsunterrichts hat. Hier werden ebenso Sachthemen, z.B. „Wald" oder „Flachs", in Gesinnungsstoffe eingefügt (z.B. Märchen, Altes Testament) und nach den fünf Formalstufen gegliedert. Das Methodenkapitel ist zwar erweitert, bis auf vereinzelte spezifische Hinweise (z.B. frühzeitiges Abstrahieren vermeiden) kann man jedoch von dem Buch nicht von einer Unterstufen- oder Grundschuldidaktik sprechen. Wie bei Kehr stehen Darbietung, Rezeption, Wiedergabe, Repetieren im Mittelpunkt der Methodik. In der 1. Auflage spricht Rein noch von möglichen Abweichungen und von Freiheit der Anwendung der Formalstufen (S. 36), in der 3. Auflage verteidigt er dagegen ihre Allgemeingültigkeit und gesetzmäßige Notwendigkeit (S. 47). Es rundet sich das Bild einer geschlossenen, formalistischen, disziplin- und rezeptionsorientierten Didaktik in der Ausbildung an den deutschen Lehrerseminaren, wie sie später von den Reformpädagogen kritisiert wird (vgl. die Kritik speziell zu Formalstufen und zum „Enzyklopädisten Rein" Gaudig 1908, S. 1 ff., 14, allgemeiner Kerschensteiner 1912, S. 95).

3 Das 20. Jahrhundert

Die entscheidenden Impulse für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenständigen Schulstufe „Grundschule" gehen von der Weimarer Gesetzgebung 1919 und 1920 aus[5]. Die Etablierung dieser Schulstufe oder Schulform regte konzeptionelle Überlegungen zu den spezifischen Aufgaben und Unterrichtsformen für die 6- bis 10-Jährigen an; die entsprechenden Texte ab ca. 1926 sind dann stark reformpädagogisch ausgelegt. Die Zeit von 1900 bis in die 1920er-Jahre ist eine Phase des Übergangs von der Herbartschen Seminarpädagogik zur

4 vgl. den Exkurs in Kapitel E, S. 279 ff.
5 Detailliert dargestellt in Schwartz 1969 und in Neuhaus 1974.

reformpädagogischen Sicht der Grundschule. Die Phase ist noch geprägt von den „Schulmännern"; „Schulmänner" sind ehemalige Lehrer mit Lehrerseminarausbildung, die Seminarlehrer oder Schulrat wurden und die Erfahrungswissen aus der eigenen Schulpraxis sowie Wissen aus Erfahrungswerten anderer, als „gute Lehrer" Qualifizierter, zusammengetragen und publiziert haben, oft mit wenig Bezug zu wissenschaftlichem Wissen[6].
In diesem Abschnitt stelle ich zunächst die elementarpädagogischen Konzepte von vier *„Schulmännern"* vor, anschließend geht es um Grundschulpädagogik und -didaktik, wie sie erstmals von Universitätsdozenten und Universitätsprofessoren formuliert werden.

a) Johannes Kühnel 1910

Ein typischer Vertreter des Übergangs von der rezeptionsorientierten Seminarpädagogik zur deutschen Reformpädagogik ist Johannes Kühnel (1869 – 1928). Kühnel war von 1910 bis 1925 Seminarlehrer in Leipzig, kannte die ersten reformpädagogischen Veröffentlichungen, etwa von Georg Kerschensteiner und Ellen Key, war aber auch Anhänger der neuen experimentellen Pädagogik (er promovierte 1911 bei Ernst Meumann).
Kühnel setzte sich in Veröffentlichungen und Vorträgen für die Akademisierung der Lehrerbildung der Volksschullehrer ein. Es ging ihm um die Überwindung „des Risses" in der Gesellschaft, also die Aufhebung der Dualität von „höherer Bildung" am Gymnasium mit universitärer Lehrerbildung einerseits und der Erziehung und Bildung im „niederen Schulwesen" mit nicht-universitärer Lehrerbildung andererseits. Er kämpfte gegen die Geringschätzung der Volksschule/Elementarbildung und für eine bessere Lehrerausbildung als die in den Lehrerseminaren (vgl. Sandfuchs 2009, S. 61 und 68)[7].
Noch vor den Grundschulschriften der 1920er-Jahre entwickelte Kühnel um ***1910*** den Anschauungsunterricht als eigenständige Form für die Elementarklassen. Ein „selbständiger Anschauungsunterricht" sollte die Fächertrennung überwinden und das besondere Kennzeichen der Unterstufendidaktik sein (1910, S. 20 ff.). Dabei kam auch eine erste Form der Kindgemäßheit ins Spiel, weil Kühnel forderte, die kindliche Individualität zu berücksichtigen und die Inhalte des Anschauungsunterrichts nicht aus den Fächern abzuleiten, sondern die Interessen der Kinder und ihre Einbindung in die heimatliche Umwelt zum Ausgangspunkt zu machen.

---

6 Wenn, dann im 19. Jahrhundert meist mit Bezug auf Herbart, im frühen 20. Jahrhundert mit Bezug auf die (normative) Reformpädagogik. Keiner und Tenorth (1981) verwenden den Begriff „Schulmann" mit einem etwas anderen Merkmal.

7 Kühnel wandte sich scharf gegen die Position Sprangers, der eine universitäre Ausbildung der Volksschullehrer ablehnte und eigene „Bildner"- oder Pädagogische Hochschulen empfahl. Kühnel bezeichnete diese als „umfrisierte Lehrerseminare" (Sandfuchs 2009, S. 65).

Kühnel wird zugesprochen versucht zu haben, Pädagogik und Didaktik der Volksschule eine wissenschaftliche Grundlage gegeben und sich dabei an der neu aufgekommenen pädagogischen Psychologie orientiert zu haben. Dies gilt für die 1. Auflage des Buches „Anschauungsunterricht“ nur sehr eingeschränkt. Sein Anschauungsbegriff ist noch sehr sensualistisch (z.B. S. 104, 106), nur an einer einzigen Stelle (S. 7) spricht er strukturierendes Denken an und schreibt von Vorstellungen, die hierarchisch geordnet sind und die das Kind in Beziehung zueinander bringen soll.
Ein eigenes Kapitel widmet Kühnel der Selbsttätigkeit und dem Arbeitsunterricht. Das bloße Anschauen genüge nicht, es müsse das Greifen der Hände dazukommen (das Be-greifen), die Vorstellungen müssten durchgearbeitet werden (S. 118 ff.). Er bezieht Aussagen von Kerschensteiner zur Arbeitsschule mit ein und tritt später als Vertreter der Arbeitsschulbewegung in der Reichsschulkonferenz auf (Sandfuchs 2009, S. 58).
In der Schulpraxis ist Kühnel vor allem durch sein Buch „Neubau des Rechenunterrichts“ bekannt geworden (1. Auflage 1916, 10. Auflage 1959). Er lehnte die monographische Methode, bei der eine Zahl allein für sich behandelt wird, ab und entwickelte eine Methodik, bei der Kenntnisse zu Zahlbeziehungen und -strukturen aufgebaut werden (mit Hilfe des Durcharbeitens der Zahlen an anschaulichen Zahlentafeln) und die erst viel später als operative Mathematikdidaktik bekannt geworden ist.
Mit der Entwicklung des eigenständigen Anschauungsunterrichts für die Elementarklassen und der Umsetzung der Kindgemäßheit in eine am Kind orientierte Stoffauswahl sowie mit den frühen Ansätzen selbsttätigen Unterrichts[8] ist Kühnel zu einem Vorreiter einer eigenständigen Grundschuldidaktik geworden, wie sie dann später in Texten und in Richtlinien (z.B. 1921) Gestalt annahm. Kühnels Werk hatte große Breitenwirkung in Lehrerbildung und Grundschulunterricht, wie die hohen Auflagen belegen.

b) Wilhelm August Lay 1911

Wilhelm August Lay (1862 – 1926) wird in fast allen Pädagogikgeschichten in einem Atemzug mit Ernst Meumann als Mitbegründer der „Experimentellen Pädagogik“ bezeichnet. Lay war jedoch nicht Universitätsprofessor wie Meumann, sondern Seminaroberlehrer am Lehrerseminar Karlsruhe und hatte keine Möglichkeiten, im Sinne einer exakten und methodisch kontrollierten Empirie zu arbeiten. Er war gelernter Volksschullehrer und studierte nur zeitweise an Universitäten; 1903 promovierte er an der Universität Halle-Wittenberg. Er hatte eigenwillige Vorstellungen von einem „Pädagogik-Labor“ als Stätte der Unterrichtsbeobach-

8 Kühnel forderte eigenständiges Experimentieren der Kinder auch in der Unterstufe, z.B. zu Verdunstung oder zur Rolle des Lichts beim Pflanzenwachstum.

tung und von der Lehrerfortbildung in diesem Labor. In den Büchern „Experimentelle Didaktik“ (1903) und „Experimentelle Pädagogik“ (1908) schrieb er jeweils kurz über empirische Forschungsmethoden, stellte dann Versuchs- und Beobachtungsdaten dar und verband dies mit handfesten Praxisempfehlungen. Die empirischen Erhebungen erfolgten schwerpunktmäßig in Elementarklassen, denn es kam Lay auf das wissenschaftlich abgesicherte Lernen in der Unterstufe als Basis für die Oberstufe an. Bekannt wurden seine Studien zum Rechtschreiben in der Grundschule, in denen er eine geringere Zahl von Fehlern der Schüler bei Schreibschrift und Hörübungen im Vergleich zu Druckschrift und Sehen/Lesen fand (1912, S. 125 f.). Für den Rechenunterricht untersuchte er u.a. die Effektivität des Arbeitens mit verschiedenen Zahlbildtafeln und empfahl die Verwendung von Gruppendarstellungen anstelle von Reihendarstellungen (1912, S. 119). Auch zu Methoden des elementaren Naturkundeunterrichts forschte Lay.

Lay musste sein Forschungskonzept gegen vielfältige Einwände verteidigen (vgl. z.B.: Die Deutsche Schule 1906). Tatsächlich ist seine Forschungsmethode oft krude, nicht ausgereift, die Experimentalvarianten sind zum Teil konfundiert, die Ergebnisse sind oft schlichte deskriptive Zahlenreihen ohne Begründungszusammenhänge, die Schlussfolgerungen sind nicht selten vereinfacht, z.B. bedenkt Lay in keiner Weise das Problem des Übergangs von der Deskription zur Präskription. Andererseits war sein Ansatz, in die Klassenzimmer zu gehen und dort empirisch zu forschen, modern und ökologisch valider als die damals verbreitete Lernforschung im Labor.

Die Jahreszahl in der Überschrift (S. 17) bezieht sich auf sein Buch „Führer durch das erste Schuljahr“ (***1911,*** 2. Auflage 1926). Lay publizierte eine Vielzahl von praktischen Unterrichtshandreichungen, hier zu seiner Fibel „Im goldenen Kinderland“. Auch in diesem Buch verbindet Lay empirische Forschung mit Unterrichtspraxis. Das Buch heißt im Untertitel „Grundlage der Tatschule“. Lay begründet das Tun der Kinder im Unterricht biologisch mit der Einheit von Reiz und handelndem Ausdruck, die aus dem Kontakt mit dem Umfeld entsteht. „Die Tatschule ist daher Lebensgemeinschaftsschule und Lebensschule überhaupt“ (1926, S. 7). Die Unterrichtseinheiten sind nicht einfache Leitfäden, sondern die Inhalte und Methoden sind jeweils mit Forschungsliteratur gerahmt. Caroline Hopf, die sich in ihrer Habilitationsschrift mit Lay und seiner Forschung befasste (2004 a), kam in einem grundschulbezogenen Artikel zu dem Schluss, Lays Konzeption sei der Anfang einer wissenschaftlichen Elementarpädagogik (2004 b, S. 28). Man muss jedoch hinzufügen, dass die Wissenschaftlichkeit in Lays Empirie nach heutigen Standards Mängel hatte und der Ansatz sich bis in die 1970er-Jahre nicht durchsetzte.

c) Hans Brückl 1913

Hans Brückl (1881 – 1974) war weder Seminarlehrer noch Universitätsdozent. Er hatte die Volksschullehrerprüfung absolviert und war als Lehrer, später als Rektor von 1913 bis 1946 an der Schule Hohenzollernstraße 140 in München tätig. Obwohl er in Norddeutschland weitgehend unbekannt blieb, stelle ich ihn hier aus zwei Gründen vor: Erstens hatte sein Werk in Süddeutschland große Breitenwirkung, vor allem durch seine Fibel „Mein erstes Buch", aber auch durch seine Schriften zum Erstunterricht. Zum zweiten arbeitete er ab ***1913*** mit Georg Kerschensteiner zusammen und entwickelte ein eigenes Konzept von Gesamtunterricht. Es wird zu zeigen sein, dass es Brückl beim Gesamtunterricht nicht primär um die Fächerverbindungen im Gesamtunterricht ging, sondern um ein Verständnis des Anfangsunterrichts als Anwendungsfeld der Arbeitsschule.
Die Zusammenarbeit mit Kerschensteiner ist in der 4. Auflage des Buches „Begriff der Arbeitsschule" (Kerschensteiner 1920, S. 151 ff.) knapp dokumentiert[9]. Die Schule Hohenzollernstraße 140 war seit 1910 eine von der Stadt München offiziell genehmigte Versuchsschule. Kerschensteiner wollte dort seine Konzeption von Arbeitsschule sowohl im Erstunterricht als auch in der Oberstufe erproben. Er hatte von seinem USA-Aufenthalt für das Lesenlernen die Ganzwortmethode mitgebracht, und es ergab sich eine eigenartige Kombination von sinnhaftem Lesen[10] und Arbeitsmethodik des Gesamtunterrichts nach Brückl: Die Kinder konnten relativ rasch mit Ganzwörtern Sätzchen bilden; sie zerschnitten Satzstreifen und bildeten neue Sätzchen; in der Analysephase betätigten sich die Kinder am Klassensetzkasten und mit dem eigenen Setzkasten; durch Laut- und Buchstabenauswechslungen konnte man „zaubern" und Reime bilden und im fortgeschrittenen Lehrgang aktiv mit allen Buchstaben arbeiten.
In seinen Begriffsbestimmungen von Gesamtunterricht (1933, S. 18) betonte Brückl vor allem das Tätigsein, das Anknüpfen an Themen aus dem Interessenkreis der Kinder und die „volle Aktivität", durch die im Wechselspiel von äußerer und innerer Verarbeitung mit Hilfe vielfältiger Ausdrucksformen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden. Die Kritiker des Gesamtunterrichts in den 1960er- und 1970er-Jahren lehnten die Fächerverbindungen im Gesamtunterricht – wegen zahlreicher Fehlformen – als „Klebekonzentration" ab und übersahen dabei die reichhaltigen Möglichkeiten der Arbeitsschulmethodik, wie sie Brückl praktizierte: Spiel, Lied, Reim und Rhythmus, Dramatisierung, Zeichnen,

---

9 Umfassende Informationen zur Kooperation von Kerschensteiner und Brückl findet man auch in dem Buch von Karoline Fahn: „Hans Brückl zum 90. Geburtstag" (1971), das aber in den wenigsten Bibliotheken vorhanden ist.

10 Kerschensteiner und Brückl sahen in der Ganzwortmethode lange vor deren breiter Anwendung in den 1950er- und 1960er-Jahren die Chance, vom sinnfreien Buchstabenlesen des 19. Jahrhunderts wegzukommen, das Lesen von Anfang an mit Sinn und Bedeutung zu versehen und so Lesemotivation und Lesefreude zu fördern.

Malen, Formen u.a.m. „Mimisches Gestalten“ und „Bewegungsgeschichten“ werden heute oft als Kindertümelei abgelehnt, man sollte jedoch nicht übersehen, dass es Brückl gelang, durch diese Aktivitätsformen das Lernen in Lernfreude, Motivation und ein positives sozial-emotionales Klima einzubetten.
Kerschensteiner (1920, S. 73 ff. und 97 ff.) hatte die Vorstellung, dass auf dem Wege der äußeren Tätigkeit die geistige Arbeit gefördert werde, es zum Aufbau geistiger Strukturen und dadurch letztlich zu Bildungsprozessen komme. Brückl versuchte, diese Konzeption umzusetzen (vgl. Fahn 1971, S. 26 und 29), vor allem im völlig erneuerten Leselehrgang sah er für die Kinder die Möglichkeit, rasch zu Sinnstrukturen zu gelangen und Erlebnisse kognitiv zu verarbeiten.

Es hat den Anschein, dass die Geschichte des Gesamtunterrichts mit anderen Akzenten als in manchen Darstellungen versehen werden muss: Gesamtunterricht Brückl'scher Prägung war Selbsttätigkeits- und Arbeitsschulunterricht, die variable Aktivierung der Kinder war ihm wichtiger als die Fächerintegration. Die Ganzwortmethode wurde in München bereits ab 1913 erprobt, ab 1923 wurde sie durch Brückls Buch zum Gesamtunterricht und zum Erstlesen in Süddeutschland sehr bekannt[11]. (Im Übrigen wandte sich Kerschensteiner mit einem Erstklass-Beispiel gegen „Veräußerungen“ der Arbeitsschule durch bloße Handtätigkeit: das Backen von Buchstaben aus Brotteig sei nicht geeignet für den Aufbau von Strukturwissen und Lesefertigkeit[12]).

d) Karl Eckhardt 1921

Karl Eckhardt (1877 – 1961) ist der Prototyp des „Schulmannes“, der keine Affinität zur Universität hatte und der sich mit zahlreichen Veröffentlichungen einen Namen in der Schulpraxis machte. Eckhardt war Lehrer und Schulrat im Bezirk Biedenkopf in Hessen und später Regierungsschulrat in Koblenz. Er publizierte ***1921*** das Buch „Die Grundschule – das erste Schuljahr in der Arbeitsschule“, das bereits 1929 in der 12. Auflage erschien. Auf den ersten Seiten diskutiert Eckhardt das Verhältnis von äußerer und innerer Aktivität und formuliert bereits mehrere präskriptive Sätze vom Typ „Der Lehrer *muss*…“, „Schaffensprozesse *sind* einzubeziehen…“ (kursiv W.E., 9. Auflage 1926, S. 8 f.). Es kommt ihm auf einen kindgemäßen Unterricht an, was sich in Erlebnishaftigkeit und „Entwicklungstreue“

11 Artur Kern veröffentlichte 1937 (zusammen mit seinem Bruder Erwin) das Buch „Lesen und Lesenlernen“ zur Ganzheitsmethode; die Kern'sche Erstlesemethodik erlebte dann ihre Blüte vor allem in den 1950er-Jahren. Artur Kern war Psychologe und arbeitete hauptsächlich zu fachdidaktischen Fragen der Grundschule. Er entwickelte auch den „Grundleistungstest“ zur Schulreife, der in den 1950er- und 1960er-Jahren mit Tausenden von Schulanfängern durchgeführt wurde.

12 vgl. dazu die Kritik eines bloßen „Hands-on“ bei Mayer (2004) und die empirischen Arbeiten zu praktizistischen Methoden von Kleickmann u.a. (2010).

ausdrückt. An einigen wenigen Stellen nimmt der Autor auf die Psychologie Bezug, z.B. wenn er in Anlehnung an William Stern von einem „Relationsstadium“ älterer Grundschulkinder schreibt, das ist die Fähigkeit der Schüler, räumliche, zeitliche und ursächliche Beziehungen zu erfassen. Insgesamt ist der Text jedoch von einer euphorischen Grundstimmung der Umsetzung aller möglicher reformpädagogischer Strömungen durchsetzt. Eckhardt bezieht zwar Ergebnisse reformpädagogischer Versuchsschulen ein (S. 26 ff.), das wirkt jedoch eher angehängt und als Ausschmückung. Die Normativität der Reformpädagogik steht bei ihm über der wissenschaftlichen Forschung: „Es braucht keiner Versuche mehr…“, „Es bedarf nicht erst der Prüfung…“ (S. 41). Das Buch hatte wohl so großen Erfolg, weil Eckhardt auch im 1. Kapitel Praxisbeispiele einstreut und sich das Buch ab S. 43 als praktische Handreichung für die Unterrichtsfächer der Grundschule versteht.

So verwundert es ein wenig, dass Herman Nohl und Ludwig Pallat Karl Eckhardt als Autor für das Grundschulkapitel in ihrem „Handbuch der Pädagogik“ beriefen (Bd. 4, 1928, S. 91-104). Eckhardt knüpft dort an die Aufgabenstellungen der Grundschule an, wie sie in den Grundschulgesetzen und Richtlinien 1919/1920/1921 formuliert wurden. Pädagogisch im engeren Sinne schreibt er der Grundschule reformpädagogische Prinzipen zu: Pädagogik vom Kinde aus, Gemeinschaftserziehung, Arbeitsschulmethodik. Kindgemäßheit beschreibt der Autor in Begriffen von Entwicklungsgemäßheit, er klärt aber nicht den Stellenwert von bloßer Kenntnisgewinnung gegenüber Erkenntnisbildung. Schließlich tendiert er doch dazu, den Unterricht „jugendkundlich“, „anschaulich“ und „reizvoll“ zu gestalten und abstraktes sowie formales Wissen als nicht grundschulgemäß zu kennzeichnen (S. 95). Das Kapitel enthält zwar nicht die für das Grundschulbuch typischen Handlungsanweisungen, ist jedoch auch überwiegend normativ im Sinne der Postulate der Reformpädagogik angelegt.

In Darstellungen der Entwicklung der Grundschule wurde oft übersehen, dass Eckhardt 1938 ein Buch zur Grundschule mit der Einordnung der Grundschulpädagogik in die nationalsozialistische Ideologie schrieb („Die Grundschulbildung“, herausgegeben von der Reichsverwaltung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes). Sein Bildungsbegriff ist dort organologisch, sogar die Kindgemäßheit fügt er in ein Konzept von Volkserziehung ein: Kindgemäßheit zielt auf „das wahrhafte Wachstum aus den Grundgesetzen des Blutes“, auf die innere Bereitschaft, volkhaft zu denken (S. 15), und auf das bewusste Sich-einfügen in die völkische Gliedschaft und Bestimmung (S. 14). Einerseits möchte Eckhardt die Errungenschaften der Reformpädagogik wahren, auch mit Bezügen auf die damals neue Entwicklungspsychologie (z.B. S. 9 auf die Kroh’sche), andererseits übernimmt er aus der nationalsozialistischen Ideologie oft auf recht platte Weise Konzepte und Rahmungen wie „Rasse“, „Hineinwachsen in völkisches Leben“, „Volkswerdung“ (als Bildungsziel!), „Blutsgemeinschaft“ u.a.m. Individuelle Bildung wird der Eingliederung in die Volksgemeinschaft untergeordnet (S. 45 ff.); in Abschnitten zur

Heimaterziehung paraphrasiert Eckhardt die NS-Lehrplanrichtlinien von 1934 (S. 35 ff.) und füllt sie mit Themen aus der Ideologisierung der Grundschulpraxis (Hitlers Geburtstag, deutscher Gruß, Marschlieder, S. 46) an. An mehreren Stellen zitiert der Autor Aussagen der NS-Pädagogen Hördt und Krieck.
Eckhardt hat in einer Autobiographie (1956) versucht, sich von seiner nationalsozialistischen Grundschulpädagogik rein zu waschen. Er zeichnet den Nationalsozialismus als Fremdeinwirkung, mit der man selbst nichts zu tun hatte (S. 11, 112, 121). Eckhardt ist unredlich, wenn er sich 1956 als Freiheits- und Demokratieverfechter darstellt (S. 89 f.) und den Nationalsozialistischen Lehrerbund als Übel bezeichnet (S. 119), jedoch 1938 einer organologischen Einordnung in das Volk das Wort redete, den didaktischen (!) Begriff Ganzheit als Hinführung zum Volksganzen verstand und für den Nationalsozialistischen Lehrerbund ein Buch verfasste.
Das Wirken von Karl Eckhardt ist ungeeignet, als Vorstufe einer wissenschaftlichen Grundschulpädagogik charakterisiert zu werden. Seine Diktion seit 1920 war unkritisch bis schwärmerisch, was die Reformpädagogik betrifft. Eckhardt zitierte zwar Wissenschaftler, sein Werk ist jedoch an vielen Stellen wissenschafts- und forschungsfern. Das 1938er-Buch ist ein eigenartiges Amalgam aus Prinzipien der Grundschulpädagogik und nationalsozialistischer Verbrämung der Pädagogik. In seinem Rückblick 1956 schreibt Eckhardt nicht ehrlich, seine Diktion dort ist stellenweise verklärend und pathetisch (z.B. S. 84, 85, 111, extrem S. 89).

Die bisher referierten Vertreter einer Volksschulpädagogik, die auch zu Erziehung und Unterricht in den ersten Schuljahren publizierten, haben ein pädagogisch-didaktisches Wissen hervorgebracht, das man als „Schulmännerwissen“ bezeichnen kann (vgl. zum Begriff „Schulmann“ S. 16). Auch noch bis ca. 1970 lehrten „Schulmänner“ an Pädagogischen Instituten oder Pädagogischen Hochschulen und veröffentlichten praxisnahe „Unterrichtslehren“ (vgl. Abschnitte C.I. 1 und 5).
Im Folgenden sollen die *Beiträge von Universitätsdozenten und Universitätsprofessoren* in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert auf ihren Ertrag für eine wissenschaftliche Grundschulpädagogik untersucht werden. Im Gegensatz zu den „Schulmännern“ haben die Autoren eine Universitätsausbildung (Martin Weise erst sehr spät), kennen theoretische Entwicklungen in verschiedenen Disziplinen und schreiben aus der Position des Wissenschaftlers mit dem Anspruch, zur pädagogischen Theoriebildung beizutragen.

a) Aloys Fischer 1926

Aloys Fischer (1880 – 1937) war Universitätsprofessor an der Universität München und hatte dort von 1919 bis 1937 den Lehrstuhl für Pädagogik inne. Fischer hatte eine hervorragende und umfassende Ausbildung in Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Kulturwissenschaften. Er konnte philosophisch argumentieren,

brachte aber auch empirische Forschungen aus der Psychologie mit ein (er war 1906 ein Semester bei Wilhelm Wundt in Leipzig). In der Pädagogik stand er, u.a. durch gemeinsame Zeitschriftenherausgaben, mit Spranger, Nohl, Litt und Flitner in Verbindung. Seine Unterscheidung zwischen deskriptiver und ethisch-normativer Pädagogik wurde von ihm in einer Vielzahl von Publikationen mit Inhalt gefüllt. Er war bestrebt, für Pädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik, Kindergartenpädagogik u.a. theoretische Grundlagen zu schaffen und deren zentrale Konzepte zu klären. Seine Frau Paula Fischer-Thalmann war Jüdin. Fischer lehnte die Forderung der Nationalsozialisten ab, sich scheiden zu lassen, und erhielt deswegen 1934 Veröffentlichungsverbot. 1937 wurde er zwangsemeritiert, im gleichen Jahr starb er an schweren Erkrankungen. Seine Frau starb 1944 im KZ Theresienstadt.

Aloys Fischer gilt als Mitbegründer der Pädagogischen Soziologie. Durch die soziologienahe Theoretisierung von Erziehung und Schule gelang es Fischer, eine verengte Sichtweise der Schule lediglich als Ort pädagogischer Begegnungen zu überwinden. In einer ganzen Reihe von Publikationen (1923, 1924, 1932 a, 1932 b) befasste sich der Autor u.a. mit der Einbettung der erziehlichen Verhältnisse in Sozialgebilde und mit der Soziologie der Bildungseinrichtungen. Dies wirkte sich sehr positiv auf seine theoretischen Ausführungen zu grundschulpädagogischen Themen aus. Sein Beitrag „Werdegang und Geist der Grundschulerziehung" (***1926 a/1928***) steht von Anfang an im Lichte soziologischer und politischer Rahmungen, durch die deutlich wird, wie sich die (Grund-)Schule immer im Widerstreit schichtpolitischer Auseinandersetzungen befindet. Er lehnt es ab, von einer allein pädagogischen Idee der Schule zu sprechen, und zeigt die Interessenkonflikte um die Schule in der Gesellschaft auf (1928, S. 325 f.). Er thematisiert die Problematik der „höheren" und „niederen" Bildung und die damit einhergehende Spaltung der Gesellschaft. Höhere Schichten haben immer „eine sozial gesiebtere, exklusivere, gepflegtere Kameradschaft im Auge" (1928, S. 338)[13].

Ausführlich behandelt er die Etablierung der Grundschule durch die Weimarer Gesetzgebung, die Aufgaben einer auf vier Jahre beschränkten Einheitsschule und die relative Bewährung der Kinder „in der Gesamtheit aller Altersgenossen" (durch die Anbahnung einer „Gemeinbürgerschaft" 1928, S. 343, 337). Trotz der mit der Weimarer Grundschule erzielten Fortschritte sieht er eine Verkennung und Geringschätzung der Volksschule, denen durch eine Anhebung der Ausbildung der Volksschullehrer zu begegnen wäre (1933). Im Grundschulbeitrag von 1926 a/1928 legt Fischer nicht nur eine soziologisch geprägte Theorie der Grundschule vor, sondern er umreißt auch ihre pädagogisch-didaktische Gestalt: die Verengung auf Unterricht ist abzulösen, die Heterogenität in der Schülerschaft ist sinnvoll zu

13 Man erinnert sich dabei an die Ablehnung der 6-jährigen Primarstufe in Hamburg 2011 durch Eltern aus gehobenen Schichten.

nutzen, es werden Vorschläge zu kindgemäßem und nicht-mechanischem Lernen gemacht.
In seinem Aufsatz über Schulreife (1926 b) geht Fischer noch einige Schritte weiter und ordnet die Anforderungen der Schule und damit die Schulreife in vielfache Abhängigkeiten ein (S. 361). Schule unterliege immer einer „rein gouvernementalen Auffassung der Erziehung", die die pädagogische Idee „ummodele" (S. 360), und die Reaktionen darauf könnten nur konservative Bewahrung, Reform oder revolutionäre Umgestaltung sein. Pädagogik müsse das komplexe Faktorengeflecht um die Schule theoretisch durchdringen[14].
Für die Schulreife bedeutet dieser Schulbegriff, dass auch die Schule eine wandlungsfähige Größe zu sein hat. Die psychologischen Voraussetzungen der Kinder seien nicht statisch, sondern in Wechselwirkung mit den Schulanforderungen zu sehen. Wegen des sozialen Eigencharakters der Schule müsse ein erziehlicher Begriff von Grundschule entwickelt[15] und in Bezug auf die Vielfalt der Anforderungen von „Schulfähigkeit" gesprochen werden.
Seine Haltung zur Reformpädagogik, die fast alle Publikationen zur Grundschule dieser Zeit durchzog, äußert sich in Aufsätzen zur Arbeitsschule und zu lebensphilosophischen Ansätzen (1925, 1926 c). Im Sinne einer deskriptiven Pädagogik kommt es Fischer auf eine saubere Klärung von Begriffen wie Arbeit, Handlung, Tat, Aktivität, Wirkung von Aufgaben und von Tätigkeiten an (1925, S. 175 ff.). Er sieht die Vorteile des Arbeitsgedankens gegenüber der „Kette von Belehrungen, Gewöhnungen, Übungen ohne seelische Anteilnahme des Zöglings" (1926 c, S. 280), nimmt aber insgesamt eine abwägende Position ein. Gegenüber reformpädagogischen Idealisierungen des Kindes warnt er vor einem „geradezu expressionistisch-subjektivistisch anmutenden Kult der Einfalt und der Produktivität des Kindes um jeden Preis" (1926 c, S. 266). Zum Lebenskonzept in der Pädagogik fordert Fischer eine klare Begrifflichkeit gegenüber irrationalen Mystizismen (1926 c, S. 267, S. 270). Permanente Erlebnishaftigkeit im Unterricht könne die Kinder auch psychisch überfordern und sie könne zu Künsteleien führen (1926 c, S. 280). Sünkel hat 2007 die relativierende Sicht Fischers auf die Reformpädagogik gewürdigt. Vor Reformimpulsen müsse man deskriptiv die Begriffe klären und den *Erziehungs*willen zugunsten des *Erkenntnis*willens zurückstellen (2007, S. 19).

Obwohl Aloys Fischer kein „Grundschulpädagoge" war, spricht vieles dafür, seine Veröffentlichungen zur Grundschule als Ausgangspunkt einer wissenschaftlichen, universitären und theoretisch anspruchsvollen Grundschulpädagogik zu betrachten. Mit wissenschaftlicher Strenge hat Fischer die Grundschule selbst,

14 Fischer empfiehlt 1932 (a, b) eine pädagogische Ideologiekritik, wie sie in der Studentenbewegung Ende der 1960er-Jahre und in den 1970er-Jahren aufkam.

15 Bei dem Verweis auf „weibliche Gaben" in einer erziehlichen Grundschule (S. 369) bleibt offen, ob Fischer – vielleicht sogar augenzwinkernd – eine stärkere Feminisierung der Grundschule meint.

aber auch grundschulrelevante Themen wie Kindergarten, Schulfähigkeit, Spiel, die Kinderfrage, Selbsttätigkeit, Öffnung des Unterrichts für freie Themen behandelt. Er äußert sich vielfach theoretisch und metatheoretisch, d.h. er trägt zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Pädagogik und ihrer Teildisziplinen bei (z.B. auch mit einem Aufsatz zum Gesetzesbegriff, 1930), und er umreißt wissenschaftstheoretisch unterschiedliche Forschungsansätze in der Pädagogik. Seine Unterscheidung von deskriptiv und normativ erlaubt es ihm, die Reformpädagogik begrifflich und kritisch besser zu fassen, als es einige Reformeiferer getan haben. Er war im Gegensatz zu anderen prominenten Erziehungswissenschaftlern seiner Zeit ein überzeugter Demokrat (und sah in der Grundschule eine Pflegestätte der Demokratie).

Wegen der breiten wissenschaftlichen Fundierung einer Theorie der Grundschule, wegen des hohen Reflexionsniveaus und wegen des ethischen Anspruchs seiner Pädagogik sticht Fischer aus den Theoretikern und Praktikern der Schule in den 1920er- und 1930er-Jahren heraus. Aloys Fischer sollte deswegen verstärkt als einer der Väter der wissenschaftlichen Grundschulpädagogik in den Blick genommen werden. Dafür ist Fischer ganz besonders geeignet, weil er die Grundschule theoretisch in die demokratische Gesellschaft einordnete, die Übermacht der Reformpädagogik relativierte[16] *und sich (u.a. im Rahmen der Kritik der Reformpädagogik) mehrfach zur Unterrichtsmethodik in der Grundschule äußerte*[17]*. Einen ähnlichen Stellenwert als Begründer einer wissenschaftlichen Grundschulpädagogik hat historisch gesehen nur noch Johannes Wittmann, allerdings mit einem engeren Ansatz zur Psychologie des Grundschulunterrichts (im Folgenden S. 31 f.).*

b) Martin Weise 1928

Martin Weise (1891 – 1952) war zunächst Lehrer in Sachsen, auf dem Weg zu einer akademischen Karriere musste er biographische Brüche bewältigen: Als Dozent an der TH Dresden wurde er 1933 entlassen, und als Kollegen ihn 1945 als Dozenten für den Neuaufbau der Lehrerbildung in Dresden vorschlugen, kam es zu einem Hin und Her zwischen Hochschule, sächsischer Landesverwaltung und Sowjetischer Militäradministration, das in einer Nicht-Einstellung endete (Mebus 1999 a, S. 65 ff.)[18]. Nach verschiedenen Stationen wurde Weise 1949 Professor

16 Anstatt eines reformpädagogischen Selbstverständnisses hätte die Grundschulpädagogik nach 1945 an diese Relativierungen anknüpfen sollen (vgl. auch Blättner 1946 in Abschnitt C.I. 1).

17 Die Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat 2008 ihren Forschungspreis nach Aloys Fischer benannt.

18 Die Kollegen der TH Dresden forderten Weise dringend wegen seiner Erfahrungen und Leistungen in der Lehrerbildung an, er wurde jedoch von der Landesverwaltung (nicht von der Sowjetischen Militäradministration) wegen einer nominellen, nichtaktiven SA-Mitgliedschaft abgelehnt. Die Ablehnung ging in einer Art „vorauseilenden Gehorsams“ über die Anstellungskriterien des Potsdamer Abkommens hinaus (Mebus 1999 b, S. 621 f.).

für Pädagogik an der Universität Greifswald. Er promovierte 1952 (sic, W.E.) bei Heinrich Deiters in Berlin.

Neben Buchveröffentlichungen und Artikeln in der Sächsischen Schulzeitung wurde Weise durch den Vortrag „Die Grundschule" bekannt, den er ***1928*** im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht hielt (abgedruckt in Wenzel 1970). Den Text kann man auch als Reflexion zur Neugestaltung der Weimarer Grundschule charakterisieren, zum einen als Zusammenfassung reformpädagogischer Prinzipien, zum anderen als Erläuterung der sozialpolitischen Aufgabe der neuen Grundschule. Weise leitet mit einer soziologischen Analyse ein; ähnlich wie Aloys Fischer warnt er, nur die pädagogischen Aufgaben der Grundschule zu sehen und das Eingespanntsein in Intentionen von Wirtschaft, Staat, Berufsvertretungen und weiteren gesellschaftlichen Gruppen zu übersehen (1928/1970, S. 60, 63). Etwas vage formuliert Weise eine Handlungsmöglichkeit des Pädagogen in diesen Zwängen: sein pädagogisches Gewissen mahnt ihn, „diesem und jenem Kinde nach seiner Kraft und Bestimmung zur Vollendung zu helfen, allen Ansprüchen der Außenwelt zum Trotz" (S. 60).

Aussagekräftiger sind seine Beschreibungen einer reformpädagogischen Gestaltung der Grundschule: Es ist eine Grundschule „vom Kinde aus", ihre Methoden sind Erlebnisunterricht, Gesamtunterricht und Arbeitsschule. In einer antinomischen Darstellung zeigt er einerseits die Ansprüche des Kindes auf, andererseits bahnt die Grundschule auch die Leistungen wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens an. Der Unterricht führt das Kind zum methodischen Sehen, ein Sehen nach Kategorien. In den Passagen zum „Grundsatz der Unmittelbarkeit" und zur „Lebensnähe" verbleibt Weise allerdings auf dem Standpunkt einer sensualistischen Begegnung zwischen Kind und Anschauungsobjekten der Umwelt. Lebensnähe bedeutet, Sachverhalte nicht zu zerstückeln, sondern in Ganzheiten zu bewahren, „das Ganze der Erscheinungsformen zu schauen und zu denken" (S. 70). Zum sozialpolitischen Auftrag der Weimarer Grundschule äußert sich Weise ähnlich wie Aloys Fischer: Durch das Zusammenleben der Kinder aller Begabungen und Stände müssten Gefühl und Verständnis für die anderen, die Achtung des anderen entwickelt werden (S. 71). Es gehe sowohl um individuelles Wachstum als auch um „Dienen, Helfen, Rücksichtnehmen" im Rahmen der Gemeinschaftserziehung (S. 73).

Der Ertrag des Vortragstextes von Weise besteht in der schultheoretisch anspruchsvollen Darstellung der Antinomien von Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Er zeigt die Spannungen zwischen den Ansprüchen des Subjekts und den Erfordernissen der Objektwelt auf, auch das Problem der Individualerziehung einerseits und der Situation der Schule angesichts gesellschaftlicher Erwartungen und Zwänge andererseits wird gründlich analysiert. An vielen Stellen bleibt für Weise dann nur der Appell an das Gewissen des Erziehers, Anwalt der Jugend zu sein (S. 74). Für die Erziehung des Grundschulkindes bedeutet dies,

seiner „Natur und Bestimmung“ Platz zu geben (S. 61). Wenn Weise von Wachstumsgesetzen und der Entwicklung vom Sein zum Sollen, zur „Bestimmung“ des Kindes spricht, scheint ein eigenartiges teleologisches Denken durch. Mehrfach verwendet er den Gesetzesbegriff, für das Subjekt und das Objekt, für das Wachstum und die Anlagenentwicklung; hieraus spricht ein für die Zeit typischer determinierender Naturalismus, den man heute nicht mehr nachvollziehen kann. Sein Anspruch, aus dem Prinzip „vom Kinde aus“ pädagogisch-didaktische „Wahrheiten“ (drei an der Zahl) abzuleiten, ist wissenschaftstheoretisch nicht haltbar. Vor allem bei den Zielbestimmungen der Erziehung, aber auch für den Weg dorthin verwendet Weise Metaphern und mystisch-pathetische Formulierungen wie „gerichtet auf das Absolute, die Unendlichkeit“, die „glühende Flamme“ des Sozialen in der Spannung von Eigennutz und Gemeinschaft „schüren“, in Freiheitsluft die Brücke vom Menschen zu Sache wölben u.a.m. Für die Grundschulpädagogik bleibt das Verdienst Weises, das Konzept der reformpädagogischen Grundschule umrissen zu haben (wenn dies dann zum alleinigen Selbstverständnis der Disziplin Grundschulpädagogik wird, ist das – wie Tenorth 2000 aufgezeigt hat – sehr problematisch). Die Diktion Weises ist nicht immer wissenschaftlich, sowohl die analytischen Teile als auch Ziele und Empfehlungen sind zum Teil appellativ und emotional-aufgeladen formuliert[19].

c) Oswald Kroh 1928, 1935

Auch Oswald Kroh (1887 - 1955) war zunächst Lehrer. Er studierte dann weiter, promovierte und habilitierte sich. Nach verschiedenen beruflichen Stationen hatte er ab 1923 den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen inne. 1938 wechselte er auf den Lehrstuhl für Psychologie, Pädagogik und Heerespsychologie der Universität München, ab 1942 lehrte er an der Universität Berlin (heute Humboldt-Universität). 1945 suspendiert und mit Berufsverbot belegt, versuchte er zunächst, wieder an der Universität Berlin Fuß zu fassen. Die Bildungsverwaltung der Sowjetisch Besetzten Zone lehnte jedoch 1949 seine Anträge wegen seiner schweren Belastungen durch seine nationalsozialistisch eingefärbten Texte und Vorträge ab. Auch die Westberliner Bildungsverwaltung wollte Kroh wegen seiner völkischen und rassebezogenen Äußerungen zunächst nicht zum Professor an der Freien Universität (FU) Berlin ernennen. Erst nach lang andauernden Konflikten und einem verwirrenden Briefwechsel zwischen der Pädagogischen Hochschule Berlin, der FU und dem Magistrat von Westberlin

19 Mebus (1999 b, S. 618) schildert Weise als jemanden, der geisteswissenschaftliche, empirisch-analytische und naturwissenschaftliche Perspektiven integrierte; dies wird in seinem Grundschul-Aufsatz nicht deutlich.

erhielt Kroh Ende 1950 einen Lehrstuhl für Psychologie an der FU Berlin, den er bis zu seinem Tode 1955 innehatte[20].

Ich habe den Lebenslauf Krohs etwas ausführlicher geschildert, weil er auch mit der Geschichte seines Buches „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes" verknüpft ist. Das Buch erschien ***1928*** in der 1. Auflage, Kroh schrieb es ***1935*** in eine völkisch-nationalsozialistische Pädagogik und Psychologie der Grundschule um, und 1964 wurde es mit dem Text der 13.-19. Auflage von 1944 nachgedruckt – unter teilweiser Weglassung der NS-ideologischen Kapitel und nach einer entsprechenden sprachlichen Bereinigung. Das Buch hatte 40 Jahre lang großen Einfluss auf die Ausbildung der Volksschul- bzw. Grundschullehrer. Für unseren Zusammenhang hat es auch insofern Bedeutung, als es ein pädagogisches Kapitel zur „Wesensgestalt der Grundschule" enthält, das zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik beigetragen hat.

Der Text der 1. Auflage 1928 beginnt mit einer Art methodologischem Kapitel, das bereits Begriffe umfasst, die für sein Phasenmodell der Entwicklung des Grundschulkindes und seine Charakterisierung der Grundschule typisch sind. Er kritisiert die positivistische Psychologie und die experimentelle Pädagogik, letztere, weil sie Ergebnisse erbringe, die erst mit einem „Blick auf das Ganze des kindlichen Lebenskreises in seiner Eigenart"[21] verständlich würden (1928, S. 11). Er spricht immer wieder vom „sinnhaften Ganzen" der kindlichen Entwicklung (S. 9, 11, 12, 19, 20), er möchte das „Wesen" des Kindes beschreiben und zeigen, „dass viele psychologische Erscheinungen beim Kinde reiner, unvermischter und deutlicher als beim Erwachsenen zutage treten" (S. 10). Er greift nicht die Methoden der empirischen Psychologie und deren systematische Beobachtungsverfahren auf, sondern er will geisteswissenschaftlich die „Erlebnisse des Kindes aus seiner eigenen natürlichen Erlebnissphäre" heraus verstehen (S. 10). Nur spärlich zitiert er empirische Ergebnisse aus kleineren Arbeiten am Pädagogischen Seminar Tübingen.

Kroh sah eine Eigengesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung, die aus der Natur des Kindes herausgearbeitet werden müsse. Fast wörtlich wie Weise (1928) setzt er aus der „Natur und Bestimmung des Kindes" heraus eine Art vorgegebenes Ziel der Entwicklung. Sein Ansatz wird so naturalistisch und teleologisch: Das „biologisch Ganze" müsse auf seine Zwecke untersucht werden (1928, S. 12, 20; explizit 1935, S. 124).

Kroh verstand sich auch als Pädagoge. Er plädiert für eine praktische Pädagogik, d.h. konkret, dass der Pädagoge mit seinen Maßnahmen an das Zwecksystem der Entwicklungsstufen anknüpfen müsse (1928, S. 19 f.). Dieses Modell der Anknüpfung des Unterrichts an die Entwicklungsstufen des Kroh'schen Pha-

20 Hein Retter hat 1998 diese Konflikte und die Positiv- und Negativ-Gutachten ausführlich beschrieben.

21 eine Formulierung, die wissenschaftlich im Dunkeln bleibt.

senmodells prägte lange Zeit die Grundschullehrerausbildung. Allerdings wurde dies in den studentischen Papieren zur Unterrichtsplanung meist schematisch gehandhabt und nicht im Kroh'schen Sinne des Verstehens des „Gesamtsinns" der jeweiligen Stufe. Im 1928er-Buch behandelt Kroh die kindliche Entwicklung jeweils in Teilbereichen (Ich-Entwicklung, Denkentwicklung…), erst im letzten Kapitel entwirft er – eher nur angedeutet – sein Phasenmodell, das später in die Lehrerbildung einging. In der 11./12. Auflage 1935 ist dann die Grundschulzeit querschnittlich nach den Phasen „Frühe Kindheit", „Schulfähige Kindheit" und „Reifezeit", jeweils mit drei Teilphasen, gegliedert.

Vor allem die Ausführungen zu den zwei ersten Teilphasen der Grundschulzeit, „Phantastisch-analogisierender Realismus" und „Naiver Realismus" haben die deutsche Grundschuldidaktik nachhaltig beeinflusst: Eine Konzeption der Grundschule mit dem Bild einer Phase der ruhig-reifenden Kindheit, in der das magische und naiv-anschauliche Denken dominiert und erst das 10-/11-jährige Kind formales und abstraktes Denken zeigt, hatte Auswirkungen auf Grundschuldidaktik und -unterricht bis in die 1950er- und die frühen 1960er-Jahre. Ende der 1960er-Jahre kam es dann zur Ablösung des Kroh'schen Phasenmodells (Oerter 1967[22]) und zu den Forderungen nach einer Reform der Grundschule (Schwartz 1966 a, b, c).

Die „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes" erscheint 1935 in der 11./12. Auflage mit dem Untertitel „als Grundlage völkischer Jugendpsychologie". Kroh bezeichnet die Grundschule als „*die* Elementarschule" der Erziehung zum Volk. Er möchte mit der Neufassung des Buches der völkischen Erneuerung durch den Nationalsozialismus dienen. Kroh scheut sich nicht, bereits auf den ersten Seiten zu begründen, warum sich Wissenschaft der neuen Zeit anpassen müsse. Wissenschaft unterliege zu einem Großteil der Subjektivität (!), auf dieser Grundlage müsse der Wissenschaftler seine Verwurzelung im Leben des Volkes erkennen und das zeitgeschichtliche Werden in sein Gedankengut einfügen (S. 9-12). Kroh zitiert den NS-Pädagogen Krieck, der mit dem Konzept der funktionalen Erziehung erfasst habe, wie alle Gliederungen des Volkes zur völkischen Erziehung beitrügen (S. 15). Von diesem Ansatz her ist auch totalitäre Erziehung begründbar: Der Staat beseitigt die Kluft zwischen intentionaler und funktionaler Erziehung, „indem er gleichzeitig alle Institutionen absichtlicher Erziehung der gleichen Ausrichtung unterwirft" (S. 15).

Völkische Erziehung gründet auf einem biologischen Volksbegriff (S. 19): Der Einzelne wächst organisch in das Volk hinein, „organisches Verwobensein" ist die Ausgangssituation der völkischen Anthropologie (S. 31). Das Volk hat seine rassebedingte Art, deshalb gelte es, zersetzerische fremde Einflüsse sowie Wert und

22 Offensichtlich bestand großer Nachholbedarf an einer „Modernen Entwicklungspsychologie", da das Buch von Oerter bereits 1974 in der 14. Auflage erschien.

Unwert volkseigener Kulturgüter zu erkennen (S. 16). Völkische Erziehung müsse alle Ansätze und Erscheinungen „ausmerzen", die die Selbstverwirklichung des Volkes behinderten (S. 17). Die Kinderpsychologie habe die Wirkungen des Erbgutes und der Unterschiede der Rassen und Stämme zu berücksichtigen (S. 45). In völliger Verkennung des humanistischen Bildungsverständnisses, wie es sich in der deutschen Pädagogik und auch in der Grundschulpädagogik (Richtlinien 1921) herauskristallisiert hat, ordnet Kroh den Bildungsbegriff der organologischen Sicht von Individuum und Gesellschaft ein: „Bildung ist dann Ausdruck des Gliedwertes, der dem einzelnen nach seiner Bestimmung für das Ganze zukommt" (S. 18). Erbgut und Rasse sowie biologisch und blutmäßig verwurzelte Volkskraft seien Merkmale der Erziehung zum deutschen Menschen (S. 20, 25).
In einer kühnen Begründungslinie legt Kroh dar, dass das Prinzip der Kindgemäßheit mit dem Rassebegriff verbunden sei: Die kulturelle Überlegenheit der nordischen Rasse sei auf deren langsame Reifung (vor allem die lange Geschlechtsreifung) in Kindheit und Jugendzeit zurückzuführen. Nicht-nordische Rassen seien oft durch frühe Reifezeit gekennzeichnet. In der Erziehung gelte es deshalb, die Verfrühung der Geschlechtsreife und des geistig-seelischen Ausreifens zu vermeiden. Kindgemäßheit in der deutschen Erziehung bedeute also, „dem verfrühenden Erwachsenscheinenlassen" entgegenzuwirken (S. 388 f.).
Die Bestimmung der „Wesensgestalt der Grundschule" nimmt Kroh normativ mit der Nennung von acht Aufgaben vor (S. 386 ff.). Grundschule fördert die „Totalbildung", ist „Muttersprachschule", „Heimatschule", dient der „Wertbildung" u.a.m. Zum Teil verwendet Kroh grundschuldidaktische Begriffe, die auch heute noch Bedeutung haben, z.B. unter Verweis auf Kant Herausarbeitung von Kategorien in der Heimatkunde statt bloße Anschauung (S. 398, 402), Aufbau von Arbeitsmethoden der Schüler (S. 405). Die Ausführungen wirken manchmal aber auch verdunkelnd, etwa bei Konzepten wie „natürliche Verganzungstendenz" (des Kindes, S. 396) oder bei den Denkkategorien, die ein Ausdruck von „Bewusstseinsgesetzlichkeit" (S. 401) sind. Am Schluss des „Wesensgestalt"-Kapitels fasst Kroh die Aufgabe der Grundschule wie folgt zusammen: Die Grundschule verwirklicht ein Stück organisches Volksleben. Sie erzieht artgemäß, „weil der Kinder volks- und rassebestimmte Art als ungeschriebenes Gesetz ihre Schritte leitet" (S. 410). Wiederum verknüpft Kroh die volk- und rassebestimmte Erziehung mit dem Grundsatz der Kindgemäßheit (S. 411).
Analyse und Kritik der Kroh'schen Anbiederung an das Dritte Reich mit Hilfe nationalsozialistischer Pädagogik brauchen hier nicht weiter zu erfolgen, dazu hat Retter gründlich gearbeitet (1998, 2001). Auch die Phasenpsychologie Krohs ist umfangreich kritisch behandelt und zurückgewiesen worden (Oerter 1967; Schiefele & Krapp 1974; Oerter & Montada 1982). Für unseren Zusammenhang ist zu fragen, warum das Phasenmodell Krohs in der Grundschulpädagogik so viel Anklang fand. Ein Zugang zu dieser Frage ist vermutlich die innere Stimmigkeit

des Modells. Die Entwicklung des Kindes ist harmonisch in 3 x 3 Phasen-/Teilphasen gegliedert. Zudem verbindet Kroh das Modell mit Konzepten wie „innere Gesetzlichkeit", „Ausdruck eines höheren Gesetzes" (1935, S. 35) und mit Merkmalen wie das Sinnganze[23] oder die Wesenhaftigkeit der Kindheit. Kroh fasst sein Modell auch als etwas Vollendetes, Endgültiges auf (1935, S. 179). Offensichtlich entsprach diese harmonisch-idealistische Strukturdarstellung dem Bedarf von Pädagogen, quasi-natürliche Regelmäßigkeiten als Basis einer entwicklungsgemäßen Grundschuldidaktik verwenden zu können.

Durch seinen geisteswissenschaftlich-normativen Ansatz bräuchte Kroh eigentlich eine inhaltliche Füllung des Sinnganzen, mit dem er die Phasen des nichtrealistischen Denkens des Grundschulkindes überformt. Letztlich bleiben aber die Sinn- und Gesetzmäßigkeitszuschreibungen idealisierende Konstrukte und formalistische Ontologisierungen.

Der unsägliche Bildungsbegriff Krohs, nämlich sich seines Gliedwertes im Volk bewusst zu sein, kann der Rubrik unwissenschaftliche und ideologische Anpassung an das Regime zugeordnet werden. Mit der rassentheoretischen Begründung des Grundschulprinzips der Kindgemäßheit hat Kroh den Begriff (und seine Pädagogik) regelrecht desavouiert (zur Kritik des Konzepts „Kindgemäßheit" s.a. Abschnitt D.I. 4.1).

Leider ist mir nicht bekannt, wer die Neuausgabe der „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes" 1964 veranlasst hat. Man kann wohl ein Interesse des Verlages an einem Verkaufserfolg mit weiteren hohen Auflagen vermuten. Eigenartig ist, dass in der 1964er-Ausgabe der Abschnitt zur Gesetzmäßigkeit der volks- und rassebestimmten Art des Kindes weggelassen wurde (1935, S. 410; 1964, S. 129), jedoch die Passage zur Kindgemäßheit als nordisch-rassisches Gebot der Vermeidung von Verfrühung erhalten blieb (1935, S. 389; 1964, S. 117).

d) Johannes Wittmann 1929

Johannes Wittmann (1885 – 1960) dürfte der einzige Lehrstuhlinhaber für Psychologie sein, der in der ersten Hälfte des 20. Jh. zur Grundschuldidaktik forschte und Lehrgänge für Lesen und Rechnen im Anfangsunterricht entwickelte. Wittmann hatte in München, Berlin und Kiel Mathematik, Naturwissenschaft, Philosophie und Psychologie studiert und leitete ab 1921 das Psychologische Institut der Universität Kiel. Er baute in Kiel und Umgebung Arbeitskreise mit Lehrern auf, die seine Lese- und Rechenmethodik praktisch erprobten; in Kiel gab es z.B. 1931 über 80 solcher Versuchsklassen (Walter Müller 1967, S. 425 ff.). Wittmann scheute sich auch nicht, Schulbücher für Lesen und Rechnen für die Grundschule zu verfassen. Sein Buch „Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Unterrichts"

23 Kroh rückt diesen Ansatz selbst ins Unwissenschaftliche, indem er in der 13. – 19. Auflage (1944, S. 13) die das Leben durchdringenden Sinnkräfte als „Glaubensangelegenheit" behandelt.

erschien erstmals ***1929***, sein Schüler Walter Müller brachte 1967 die 4. Auflage heraus[24].

Wittmann kannte die Gestaltpsychologie und sprach von einer Valenz der Wahrnehmung für Gestalten, die durchgegliedert seien und einen Organisationsprozess auslösten (1967, S. 418 f.)[25]. Etwas pauschalierend formulierte er, „dass alles seelisch-körperliche Leben des Menschen … stets von irgendwie strukturierten Ganzheiten ausgeht und zu neuen Ganzheiten fortschreitet und dass dieser Fortschritt sich auf dem Wege einer analytischen Differenzierung jeweils gegebener Ganzheiten vollzieht" (1967, S. 12). Der etwas diffuse Ganzheitsbegriff wurde bei ihm mit dem exakteren Strukturbegriff verbunden. Bereits Grundschulkinder sollen Begriffe bilden, indem sie aus den Ganzheiten Strukturen herausarbeiten. In dem von ihm entworfenen Unterricht sollte Wert auf Zusammenhangswissen gelegt werden, und nicht nur – wie damals in der Grundschule häufig üblich – auf Phänomenwissen. Für die Analyse der Ganzheiten bedarf es hoher geistiger Aktivität. Begriffsbildung ist nicht nur das Abstrahieren von Einzelfällen, „sondern aktuelle Inbeziehungsetzung, das heißt Zuordnung, Neben-, Über- und Ineinanderordnung" (1967, S. 68). Der aktive Aufbau der Begriffe ist ein Konstruktionsprozess (S. 69). Mit diesen Aussagen ist Wittmann ausgesprochen modern, wenn man etwa an Theorien der hierarchischen Strukturierung des Wissens und der konstruktivistischen Netzwerkbildung in der Kognitionspsychologie denkt (vgl. Anderson 1983; vgl. die „relationalen Begriffe" bei Klix 1996). Er forderte auch für die Grundschule Denkarbeit zu Finalität, Kausalität, Umwandlung u.a.m. (1967, S. 71).

Wittmann setzte seinen Ansatz für den Leseunterricht, den Rechenunterricht und die Heimatkunde der Grundschule um. In der Heimatkunde ging es etwa um Strukturen wie „Zusammen/Auseinander" (Markt), „Sammeln/Verteilen" (Molkerei). Die Fächer waren in den Gesamtunterricht eingebettet. In der Lehrerbildung zum Erstunterricht in den 1950er- und 1960er-Jahren spielten diese didaktischen Konzepte eine große Rolle.

Wittmanns ganzheitlich-analytisch-synthetisches Verfahren hatte allerdings sowohl in seinen Schriften als auch in der Unterrichtspraxis einen dogmatischen Anstrich. „Es gibt nur eine Methode" (1967, S. 47), d.h. jeder Unterricht müsse – eben ganzheitspsychologisch begründet – von Ganzheiten zu Analyse und von Analyse zu Synthese führen. Es bleibt unklar, wie Wittmann zum Prinzip der Methodenvielfalt steht: Einerseits hat er den grundlegend geltenden Anspruch, von Ganzheiten auszugehen und wieder zu ihnen hinzuführen, andererseits gibt er der Praxis auf, vor diesem Grundmuster den ganzen Reichtum der Methoden zu nutzen (1967, S. 49).

---

24 Der Titel des Buches wechselte, es hieß auch „Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts".

25 Allerdings schrieb Wittmann auch, dass sein Ansatz nicht gestaltpsychologisch, sondern mathematisch begründet sei (1967, S. 420).