

3. Psychologisch-pädagogische Kinderforschung zum Schriftspracherwerb

Kristin Straube-Heinze

3.1. Die Vermittlung des Lesenlernens im Diskurs – Ganzheitsmethode vs. synthetisches Verfahren

3.1.1. Empirische Forschungen als Grundlage neuerer Entwicklungen in der Lesernethodik

Bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gab es in enger Zusammenarbeit mit der pädagogischen Praxis Initiativen für eine experimentelle Erforschung des Kindes. Insbesondere von der experimentellen Psychologie mit ihren Bezügen zur Physiologie und Psychophysik und den im Rahmen der Testpsychologie erfolgten Forschungen wurden Aufschlüsse über die »Kinderseele« erwartet, um auf der Basis naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden eine Vermessung der »delikatsten Maschine« Kind erreichen und möglichst in mathematischen Formeln abbilden zu können.¹ Die aus den Experimenten gewonnenen Erkenntnisse zur psychophysischen Entwicklung des Kindes übten einen deutlichen Einfluss auf die pädagogische Theoriebildung aus, auch wenn das Verhältnis zwischen Psychologie und Pädagogik nicht zuletzt aus wissenschaftspolitischen Erwägungen als ambivalent einzustufen ist.² Mit der Ausdifferenzierung der Sozialwissenschaften nach dem Ersten Weltkrieg und dem nachlassenden Interesse an der experimentellen Pädagogik zugunsten der Pädagogischen Psychologie ergaben sich neue Perspektiven für die Erforschung des Kindes sowie die Analyse von Erziehung und Unterricht auf dem Fundament einer, zumindest so verstandenen, exakten wissenschaftlichen Methodik. Zugleich erhielten geistes- und kulturwissenschaftliche Theorien eine stärkere Gewichtung und wurden spätestens nach dem Machtantritt Hitlers radikalisiert und zu tragenden Pfeilern der pädagogischen Theoriebildung im Nationalsozialismus.³

1 Blanco 1912, S. 215, zit.n. Depaepe, Wohl 1993, S. 33; vgl. ebd., S. 66-77.

2 Vgl. Depaepe, Wohl 1993, S. 260; Hopf, Pädagogik 2004.

3 Vgl. Depaepe, Wohl 1993, S. 74-77, 334f.

In der Diskussion um die Leselernmethodik seit Anfang der 30er-Jahre spiegelt sich diese wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung insofern wider, als im Diskurs zum Lesen- und Schreibenlernen im Nationalsozialismus auf die vor 1933 entstandenen Untersuchungsergebnisse aus der psychologisch-pädagogischen Kinderforschung zurückgegriffen wurde.⁴ Dabei waren neben allgemeinen entwicklungspsychologischen Grundlagen vor allem die Einsichten in die sprachlichen Entwicklungsstufen und die kognitiven Leistungen des Kindes von Interesse, da so die Angemessenheit didaktischer Prinzipien nachgewiesen und die Effektivität des methodischen Verfahrens auf dem Weg »von der jeweilig erreichten zur nächsten Bildungsstufe« festgemacht werden konnte, selbst wenn die empirischen Forschungen die bisherige Praxis lediglich bestätigen sollten.⁵ Vor dem Hintergrund dieser experimentellen Herangehensweise wurde angenommen, dass nur durch solche Untersuchungen objektive Ergebnisse zu erwarten seien, die »allein auf das Kind in der bestimmten konkreten Situation des Lesenlernens« abzielen und dadurch eine »Problemausrichtung auf das Kind« erlauben.⁶ Zudem wurde die Diskussion um den methodisch-didaktischen Aufbau des Leselehrgangs zunehmend auf der Grundlage eines biologistisch-utilitaristischen Verständnisses von Zugehörigkeit geführt, das sich über den Begriff der »Rasse« definierte und die Bereitschaft, sich den Interessen des »Volksganzen« zu unterwerfen.⁷

Die experimentellen Studien zum Spracherwerb, zum Sprach- und Leselernprozess sowie zum Sprachwissen, besonders zur Frage der Korrelation von sprachlichem Wissen und seiner mentalen Repräsentation, die auch psychologische Testverfahren umfassten, wurden für die Leselernmethodik als bahnbrechend eingeschätzt, versprochen sie doch eine wissenschaftlich gegründete Unterrichtsorganisation und galten »als Wahrzeichen der so begehrten wissenschaftlichen Objektivität«.⁸ Hinsichtlich der allgemeinen Grundlagen zur Analyse der intellektuel-

4 Eine Gesamtdarstellung zum Prozess der beginnenden disziplinären Profilierung der Grundschulpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik und während des Nationalsozialismus steht noch aus (vgl. Tenorth, *Historie* 2000). Vgl. zu einzelnen Aspekten u.a. Götz (*Grundschule* 1997) sowie Einsiedler, der die Schriften von Aloys Fischer und Johannes Wittmann aus den 1920er-Jahren als »Ausgangspunkt für eine Theorie des Grundschulunterrichts« bestimmt (*Geschichte* 2015, S. 9).

5 Sprenger, *Wege* 1939, S. 4; vgl. ebd., S. 8.

6 Bosch, *Grundlagen* 1937, S. 6.

7 Erste Ergebnisse wurden bei Straube-Heinze (*Kinderforschung* 2018) veröffentlicht.

8 Depaepe, Wohl 1993, S. 38; vgl. Drewek, *Entstehung* 2010, S. 180f. Auch im Rahmen von Fortbildungen der Volksschullehrer wurde der Leselernprozess thematisiert, so z.B. in verschiedenen Regierungsbezirken Bayerns. Für die Fortbildungen waren u.a. folgende Schwerpunkte Gegenstand des Jahresplans 1932/33: »Wie vollzieht sich der Leselernprozess im Kinde?«, »Welche Anforderungen sind an das erste Lesebuch des Kindes zu stellen?«, »Psychische und physiologische Hemmungen beim ersten Unterricht im Lesen und Schreiben«, »Die methodischen Möglichkeiten im Lese- und Schreibunterricht« (Abschrift des Bayer. Staatsministe-

len Fähigkeiten des Kindes sind an erster Stelle die experimentellen Forschungen Wilhelm Wundts zu nennen, die von den konkurrierenden Richtungen in der Lesernethodik, den Vertretern eines synthetischen Verfahrens und den sog. Ganzheitsmethodikern, verschieden diskutiert wurden.⁹ Neben Wundts auf die Entdeckung allgemeingültiger Gesetze gerichteten Experimenten zur psychophysischen Entwicklung des Kindes boten in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vor allem die Arbeiten seiner Schüler James McKeen Cattell – bedeutender Vertreter in der Geschichte der Testbewegung und Doktorvater von Edward Lee Thorndike – sowie Ernst Meumann, der neben Wilhelm August Lay als Begründer der experimentellen Pädagogik gilt, weitreichende Anknüpfungspunkte für eine Theorie des Lesenlernens im Nationalsozialismus und daraus abgeleitete Forderungen für die Unterrichtspraxis.¹⁰ Allerdings führte gerade der Rückgriff auf die empirischen Untersuchungen Meumanns zu erbitterten Auseinandersetzungen, da seine Aussagen zur Lesernethodik den sog. Synthetikern als Bestätigung des eigenen Ansatzes dienten, während die Ganzheitsmethodiker zu einer gegenteiligen Lesart der Lese-psychologie Meumanns und seines Mitstreiters in der experimentellen Forschung Oskar Messmer kamen.¹¹

Für die Ganzheitsmethode stellten die experimentellen Untersuchungen zur Psychologie des Lesens von Cattell sowie darauf basierende empirische Arbeiten von Benno Erdmann und Raymond Dodge, Julius Zeitler sowie Oskar Messmer entscheidende Impulse dar, die sich jedoch sehr oft auf erwachsene Testpersonen bezogen, während es zu den psychologischen und den physiologischen Prozessen bei Kindern nur wenige Aussagen gab.¹² Die mithilfe eines Tachistoskops ausgeführten Testverfahren dienten im Zusammenhang mit der Erforschung des Lesernprozesses im Wesentlichen dazu, die benötigte Zeit für die individuelle Wahrnehmung von Buchstaben und Wörtern zu messen.¹³ Aus den tachistoskopischen Versuchen mit Personen unterschiedlicher Muttersprachen hatte Cattell bereits 1885 die Schlüsse gezogen, dass der Mensch Wörter fast genauso schnell erfasse wie einzelne Buchstaben bzw. sich die Lesegeschwindigkeit nochmals stei-

riums für Unterricht und Kultus an die Regierungen, Kammern des Innern v. 31. März 1932; BayHStA MK 42571, o.P.).

9 Vgl. Wundt, Grundzüge 1874.

10 Vgl. u.a. Cattell, Zeit 1885; Meumann, Vorlesungen II 1907; ders., Vorlesungen III 1914. Vgl. zur Child-Study-Bewegung in den Vereinigten Staaten sowie zur Entwicklung der experimentellen und Testpsychologie Depaepe, Wohl 1993, S. 33-39, 49-62, 107f.

11 Vgl. z.B. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 8, 75-79, 82, 121f.; ders., Lesen 1941, S. 16ff.; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 20-29.

12 Vgl. Erdmann/Dodge, Untersuchungen 1898; Zeitler, Untersuchungen 1900; Messmer, Psychologie 1903; Hoffmann, Entwicklung 1926, S. 437-440.

13 Vgl. z.B. Messmer, Psychologie 1903; Meumann, Vorlesungen III 1914, S. 509.

gere, wenn ganze Sätze gelesen würden.¹⁴ Erdmann und Dodge nahmen Cattells Forschungen zum Anlass für weitere Untersuchungen, kritisierten aber dessen methodische Vorgehensweise – in erster Linie die Versuchsbedingungen, die Nichtberücksichtigung bestimmter Einflussfaktoren, die Ableitung der Zeitdaten und die Analyse der Messungen¹⁵ – und entwarfen eigene Tests. Diese bildeten die Grundlage für ihre These, dass die Wörter nicht buchstabierend, sondern als Ganzes bzw. als »Gesamtbild« erfasst und »die indirekt gesehenen, isoliert nur undeutlich wahrnehmbaren Buchstaben durch apperzeptive Ergänzung aus der gröberen Gesamtform deutlich werden«.¹⁶

Die Ergebnisse von Erdmann und Dodge wurden dahingehend interpretiert, dass das alleinige Erfassen der gröberen Wortform eine Reproduktion des Wortes auslösen könne,¹⁷ woraufhin eine kontroverse Diskussion insbesondere über den »Inhalt des Begriffes dieser Gesamtform« entbrannte, der nach Messmer »in ziemliches Dunkel gehüllt« bleibe.¹⁸ Des Weiteren monierten etwa Messmer und Wundt »die Zuverlässigkeit vieler der gewonnenen Ergebnisse« aufgrund der Versuchsumstände.¹⁹ Überdies wurde von Zeitler statt der »Simultaneität des Worterkennens« eine »Sukzession von Erkennungsakten« behauptet und damit weitaus stärker als bei Erdmann und Dodge die Relevanz der einzelnen Buchstaben für den Leseprozess gegenüber der nur sekundär wirkenden »groben Gesamtform« betont.²⁰ Damit zusammenhängend stellte sich die von den Ganzheitsmethodikern im Hinblick auf den »Wortauffassungsakt« bzw. die »Schriftbildauffassung« als bedeutsam erachtete Frage, inwieweit durch das Auslassen von Einzellettern die Auffassung von Wörtern beeinträchtigt wird und welche Buchstaben ggf. als indifferente oder das Wort dominierende Buchstaben gelten können.²¹ Die dazu von Zeitler und Messmer durchgeführten tachistoskopischen Versuche ergaben u.a., dass Buchstaben mit einer charakteristischen Grundform leichter zu erfassen bzw. speziell deren Oberlängen bedeutsam seien.²²

14 Vgl. Cattell, Zeit 1885, S. 648. Zur Geschichte und aktuellen Ansätzen der kognitionswissenschaftlichen Leseforschung vgl. Radach/Hofmann, Verarbeitung 2016.

15 Vgl. Erdmann/Dodge, Untersuchungen 1898, S. 205-279.

16 Ebd., S. 182; vgl. ebd., S. 160f., 164-185. Den Begriff »Apperzeption« gebraucht Erdmann im Anschluss an Herbart. Danach findet jene statt, »wenn durch eine in das Bewußtsein eintretende Vorstellung frühere Vorstellungselemente erneuert werden, so daß diese sich mit jener zu einer einzigen simultanen Vorstellung verbinden« (Hoffmann, Entwicklung 1926, S. 407).

17 Vgl. Hoffmann, Entwicklung 1926, S. 416-431; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 26f.

18 Messmer, Psychologie 1903, S. 3f.

19 Vgl. ebd. sowie Wundt, Kritik 1900a, S. 238ff.; ders., Kritik 1900b, S. 66ff.

20 Messmer, Psychologie 1903, S. 4; vgl. Wundt, Kritik 1900b, S. 68f.

21 Vgl. zum Diskurs Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 26f.; Nöll, Beurteilung 1938, S. 7f.; Kern, Lesemethode 1931, S. 4-21; ders., Anleitung 1931, S. 19f., 28; Ficke, Wortklangbild 1936, S. 112; Sprenger, Wege 1939, S. 86-104; vgl. daneben Krueger, Wesen 1937, S. 28ff.

22 Vgl. Messmer, Psychologie 1903, S. 30-39.

Während Zeitler seine nicht unumstrittene »Theorie der determinierenden Buchstaben« weiter unterfütterte,²³ knüpfte Messmer letztlich wieder stärker an die These von Erdmann und Dodge an, wonach die Optik der gesamten »Wortgestalt« für das Erkennen des Wortes ein maßgebliches Kriterium sei, und präzisierter deren Aussage, dass »Wörter von optisch charakterisierter Gesamtform [...] leichter erkennbar seien als solche von gleichförmigerer Figuration«.²⁴ Aufgrund seiner Experimente und vor dem Hintergrund des konstatierten Zusammenwirkens von optischem Gesamtcharakter und dominierenden Buchstaben beim Erfassen von »Wortbildern« stellte Messmer heraus, dass das »optische Gesamtbild« eines Wortes umso stärker gegliedert werde, je mehr dieses Buchstaben von »individuell geometrischer Form« aufweise.²⁵ Darüber hinaus kam er zu dem für den Schriftspracherwerb interessanten Befund, dass die Fraktur eine größere Formenarmut besitze und der Zeitaufwand für das Lesen dieser Schriftart im Vergleich zum Lesen der Antiqua durchschnittlich höher sei – die Letternarchitektur der Fraktur die Lesbarkeit von Texten also beeinträchtige. Die Lesezeiten seien selbst von »Personen, die Fraktur viel lieber lesen und dies auch mit größerer Leichtigkeit zu tun glauben« höher als beim Lesen der Antiqua.²⁶ Diese empirischen Ergebnisse zur Typometrie und Lesbarkeit der Fraktur spielten selbstredend im völkisch-nationalistisch aufgeladenen Diskurs um die »deutsche« Druck- bzw. Schreibschrift als Ausgangsschrift, der bereits vor 1933 der Legitimation einer rassisch fundierten Zugehörigkeitsordnung diene, keine Rolle.²⁷

Messmer wies unter Bezugnahme auf die psychopathologischen Beobachtungen von Gustav Störring, der für die »Psychologie der sprachlichen Vorgänge«, hauptsächlich die Bedeutung des Klangbildes beim Lesen, »wertvolle Resultate« geliefert habe,²⁸ außerdem nach, dass die Wörter nicht nur durch die die optische Wahrnehmung leitenden Buchstaben bzw. Buchstabenformen strukturiert würden, sondern gleichermaßen durch akustisch dominierende Elemente, durch Vokale, Umlaute und Diphthonge, die gleichfalls zur »Rhythmisierung« des Wortes beitragen. Diese Aspekte schienen Messmer für die »Reproduktion des Klangbildes« wesentlich zu sein, das vom optischen Zentrum ausgehend über das akustische Zentrum zur Sach- oder Bedeutungsvorstellung führe und wiederum in engem Zusammenhang mit der »Erregung des motorischen Zentrums« stehe.²⁹ Für die konzeptionellen Überlegungen der Ganzheitsmethodiker waren diese Bezie-

23 Vgl. Hoffmann, Entwicklung 1926, S. 416ff.

24 Messmer, Psychologie 1903, S. 37; vgl. Erdmann/Dodge, Untersuchungen 1998, S. 157.

25 Messmer, Psychologie 1903, S. 37.

26 Vgl. ebd., S. 41.

27 Vgl. dazu Kapitel 3.2.

28 Messmer, Psychologie 1903, S. 4; vgl. Störring, Psychopathologie 1900.

29 Messmer, Psychologie 1903, S. 60.

hungen wesentlich, sprachen sie doch für den Beginn des Lesenlernens mit »Wortklangbildern«.³⁰

Neben den selektiv verarbeiteten tachistoskopischen Untersuchungen waren für die Ganzheitsmethodik die Ansätze führender Ganzheitspsychologen der ›Leipziger Schule‹ in der Nachfolge Wundts (sog. ›Zweite Leipziger Schule‹) wie Felix Krueger und Friedrich Sander anschlussfähig, die für eine weltanschauliche Fundierung geeignet erschienen. So glaubt Johannes Wittmann, dass Bildung als das »*Streben nach Ganzheit und Leben in der Ganzheit*« allein »über die *Auffassung von Ganzheiten*« gelingen kann und das »*Einzelne und Individuelle [...] immer als Glied in einem umfassenden Ganzen*« stehe.³¹ Die nationalsozialistische Ideologie bildet bei Wittmann die Folie für einen auf das ›Volksganze‹ abzielenden »ganzheitlichen« Unterricht, der »unmittelbare[r] *Ausdruck einer ganz bestimmten Weltanschauung*« zu sein hatte und eine andere Sprache benötige als jene »*der vergangenen liberalistischen individualistischen Zeit*«: eine Sprache, die den Charakter »*des neu erstehenden nationalsozialistischen deutschen Volkes*« widerspiegele und folglich die »bewußt geistige Verbindung blutsverwandter Menschen zur Einheit der Familie, der Sippe, des Stammes und des Volkes«.³² Demgemäß stand das »ganzheitliche Lesen« im Dienst der »*Erziehung zur Sprache*« und der »*Erziehung durch Sprache*«. ³³ Beide Aufgaben sollten die »*Spracherziehung*« prägen, deren Früchte sich nicht zuletzt in der »Rede« als »*Ausdruck einer vom Individuum geleisteten Artikulation der Welt und des eigenen Selbst*« dokumentierten.³⁴ Laut Wittmann zeige sich die subjektbildende und subjektformierende Kraft der Sprache nirgends »eindrucksvoller« als in der Redekunst Adolf Hitlers, der »das Neue, das er zu schaffen beginnt [...] auch in neuer, die Menschen bezwingender Sprache« vermittele.³⁵

»In wuchtiger Einfachheit, fast unheimlicher Sachlichkeit, Direktheit und Gradheit der Sprache baut er gleichsam Block auf Block türmend, Front gegen Front stellend in echter, großzügiger Rede die von ihm neu gesehene Wirklichkeit in der Seele von Millionen auf. Wohl noch niemals hat unser Volk Reden solcher Wucht und Einfachheit der Sprache vernommen. Diese lebendigen Reden – nicht in gleichem Maße das gedruckte Wort – verhelfen dem Volke wie nichts anderes zur eigenen Artikulation seiner neuen politischen Wirklichkeit und damit zum Charakter der Nation. Das Volk versteht diese Sprache seines Führers sofort; nicht so

30 Vgl. z.B. Kern, Lesemethode 1931, S. 67f.; Brückl, Lesen 1941, S. 16f. Vgl. dazu Kapitel 3.1.2.

31 Wittmann, Theorie 1933, S. 102, 114 (Herv. i.O.); vgl. Krueger, Ganzheit 1926; ders., Wesen 1937. Vgl. Heinze, Ganzheitspsychologie 2017, S. 202–207.

32 Wittmann, Theorie 1933, S. 114, 334f., 340f. (Herv. i.O.).

33 Ebd., S. 116, 332 (Herv. i.O.).

34 Ebd., S. 337, 340 (Herv. i.O.).

35 Ebd., S. 340.

die Gebildeten; sie erschrecken vor ihr, sie müssen erst lernen, diese Sprache und Rede zu hören und zu verstehen.«³⁶

Für die »Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts« übertrug Wittmann die genetische, lebensphilosophisch ausgerichtete Ganzheitspsychologie Kruegers in bizarrer Weise u.a. auf die Sprache und den Leselernprozess und definierte »Ordnungsbegriffe als Stimmigkeitsbegriffe bezogen auf Stimmigkeitsganze in ihrer Bedeutung für das gesamte geistige Leben«.³⁷ Die »Ordnungsbegriffe« gründeten in »verschieden gearteten Anschauungen« mit den Strukturen »Zusammen, Auseinander, Gebogen«.³⁸ »Ordnungsbegriffe« wie »wechseln« oder »ändern« hätten die Struktur »Gebogen« als Anschauungsgrundlage, »spalten« oder »ausmerzen« die Struktur »Auseinander«, während »Zusammen« allgemein »eine Sammlung, eine Ansammlung, Anhäufung, Zusammenballung, Anschwellung von Objekten, eine Vielheit, eine Menge von Objekten« bedeute und sich etwa in »Totalitätsganzen« und »Totalitätsbegriffen« wie »ganz«, »alle«, »immer«, »vollenden«, »rüsten« und »bereit« oder auch in Verben mit dem Präfix »ge-«, das auf die Vollendung einer Handlung, ihr »Ganzsein«, hinweise, äußere.³⁹ Als besonders wichtig für die »sinnhafte Wirklichkeitsauffassung« und das »gesamte geistige Leben« der »Volksgemeinschaft« wird die Struktur »Zusammen« erachtet, da hier die »stimmigen Ganzheiten«, nach denen der Mensch strebe, am deutlichsten zum Tragen kämen, sodass die »Sprache vermöge ihrer verschiedenen Funktionen den Menschen durch sein Verhalten zur Artikulation der Welt und seiner selbst, zur geistig-sozialen Gemeinschaft und zur Schaffung einer geistigen Welt und zum Leben in ihr« führe.⁴⁰

Wittmann grenzte sich deutlich von Artur Kern ab, dem es 1931 gemeinsam mit Erwin Kern gelungen war, die nötige Aufmerksamkeit für die Neugestaltung des Lesenlernens zu erzielen. Seine Kritik richtete sich gegen Kerns Konzeptualisierung des Lesenlernens, mit der er gegen den »Geist der ganzheitlichen Methode« verstoße. Zudem habe er die von Wittmann bereits 1929 vorgelegten und auf der Erprobung in über 30 Klassen basierenden Forschungsergebnisse plagiiert.⁴¹ Kern reagierte in seinen späteren Beiträgen »Das Prinzip der Ganzheit als Grundlage der

36 Ebd., S. 340f.

37 Ebd., S. 90; vgl. ebd., S. 90-104, 332-342.

38 Ebd., S. 90 (Herv. i.O.).

39 Ebd., S. 90f., 94-96, 98 (Herv. i.O.).

40 Ebd., S. 90f., 94, 338.

41 Ebd., S. 331. Vgl. Kern, Lesemethode 1931 sowie ders., Ganzheitsmethode 1932. Bei letzterer Schrift handelt es sich um eine praxisorientierte Anleitung auf der Basis einer versuchsweisen Durchführung seiner Methode in 200 Klassen. Kern hatte außerdem 1931 unter Mitwirkung von Egon Wintermantel und der Freiburger Lehrerbildungsanstalt die Fibel »Kinder! Wer liest mit? Ein Lesebuch für die Kleinen« verfasst, die umgearbeitet wurde und bis 1936 erschien (vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 352; vgl. F42). Vgl. zum »Kampf um die Lesemethode« auch Kern, Kampf 1933.

völkischen Schulreform« und »Die heutige Lage der Fibelfrage« auf den Vorwurf der Marginalisierung politisch-weltanschaulicher Grundpositionen des Nationalsozialismus und konkretisierte seine Ausführungen im Geiste Wittmanns.⁴² Mit Verweis auf Sander stellte er ferner den »genetischen Primat der Ganzqualität« heraus und macht auf Versuche mit Kindern aufmerksam, in denen das Dargebotene als Ganzes aufgefasst werde.⁴³ So zeigten z.B. tachistoskopische Studien zur Wahrnehmung und Speicherung visueller Eindrücke nach der Methode Ovide Decrolys, dass sich Kinder zunächst Bilder, dann Sätze, Wörter und geometrische Formen und erst an fünfter Stelle Buchstaben merkten.⁴⁴ Gemessen am »Sinnfaktor« überrasche dieses Ergebnis nicht, sei doch der Buchstabe »sinnfremd«, und beweise, dass die Synthetiker gerade nicht vom Leichten zum Schweren fortschritten.⁴⁵ Als entscheidender Vorzug der Ganzheitsmethode wird hervorgehoben, dass diese auf die entwicklungspsychologischen Gegebenheiten des Kindes Rücksicht nehme und im Unterschied zum synthetischen Verfahren, wo der Fokus zunächst auf den Teilen eines Ganzen liege, der ganzheitlich strukturierte kindliche Lernprozess nicht gestört oder gehemmt werde. Unter psycholinguistischem Aspekt versprach die auch als Ganzwort- oder Totalitätsmethode bezeichnete Ganzheitsmethode demnach gänzlich neue Erfolge für den Schriftspracherwerb, indem hier über einen langen Zeitraum das Erfassen des »Wortganzen«, seiner optischen »Gestalt«, in den Vordergrund gerückt wurde, ehe allmählich eine analytische Beschreibung der »ursprünglich primitiven Gestaltqualität« stattfindet.⁴⁶

In der Rezeption dieser ganzheitstheoretischen Überlegungen wird der Bildungsprozess als ein Fortschreiten von »primitiven Ganzheiten« zu »höheren Ganzheiten« verstanden, der sich in einem »Gliedschaftsverhältnis« zwischen dem Individuum und dem »Volksganzen« vollzieht hin zum »entfalteten, ausgereiften Ganzen«.⁴⁷

»Wie im Samenkorn die Pflanze, in der Blütenknospe die Blüte, in der Blattknospe das Blatt von Anfang an als Ganzes vorhanden sind, wie sich aus diesen einfachen, winzigen, unvollkommenen Ganzen durchgegliederte, vollkommene Ganze entwickeln, so geht alles seelische, geistige und körperliche Leben

42 Kern, Prinzip 1934; ders., Lage 1936.

43 Kern, Lesemethode 1931, S. 39. Sander verwendet allerdings den Plural und geht von »Ganzqualitäten« aus. Das Ganze sei den Teilen stets vorgängig, »sowohl im aktuellen Entstehen einer Gestalt an irgend einem Zeitpunkt des entwickelten Bewußtseins (Aktualgenese), wie auch in dem Zuge der Gesamtentwicklung des Seelischen, der generellen wie der individuellen Entwicklung« (Sander, Gestaltqualitäten 1927, S. 187).

44 Vgl. Kern, Lesemethode 1931, S. 95.

45 Vgl. ebd.

46 Ebd., S. 108; vgl. ebd., S. 1-21; ders., Anleitung 1931, S. 6ff.

47 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 11; Kern, Anleitung 1931, S. 9; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 23.

und Geschehen, gehen namentlich auch alle Lern- und Bildungsprozesse von[,] wenn auch noch so unvollkommenen, primitiven Ganzheiten aus und schreiten zu höheren Ganzheiten fort. Das Ganze ist das Erste und Ursprüngliche, der Teil im entfalteten, ausgereiften Ganzen das Letzte.«⁴⁸

Demgegenüber hingen »synthetisch-additive« Verfahren einem »mechanistisch-atomistischen, materialistischen Bildungsdenken« an und ignorierten, dass die Lernprozesse nicht »vom Einzelnen« ausgingen, von »isoliert aufgefaßten Teilen, die [...] überall das Erste, das Ursprüngliche« darstellten, ehe »Ganzheiten« erfasst werden könnten.⁴⁹ Dem synthetischen Verfahren sei daher der berechtigte Vorwurf zu machen, »unkindlich« bzw. »kinderfremd«, »entwicklungsfeindlich«, »unanschaulich« und »unwissenschaftlich« zu sein.⁵⁰ Im Zusammenhang mit dieser Kritik einer an Elementen orientierten und sinnentstellenden Leselernmethode wird u.a. auf Philipp Hördts These verwiesen, dass der »Halt und die wichtigste Voraussetzung und Hilfe des ersten Lesens nicht im Technischen, sondern im Seelischen und Beteiligtsein der ganzen Person des Kindes« zu sehen sei, weshalb die »synthetische Lesemethode« der »psychischen Verfassung des sechsjährigen Kindes«, seiner »ganzheitlichen Verhaltensweise« und seiner »vornehmlich auf Sinn und Inhalt gerichtete[n], allem Abstrakten und Mechanischen abgewandte[n] Leshaltung« widerspreche.⁵¹

»Beim synthetischen Verfahren müssen die einzelnen Wörter immer wieder neu konstruiert werden, bis sie endlich durch die vielen Wiederholungen geläufig sind. Das ist bei manchen Schülern erst nach Jahren der Fall. Die ganzheitliche Wortauffassung wird fortwährend durch das elementierende Lesen in störender Weise zerrissen. Unnatürlichkeit des Lesens und der leidige Schullese-ton sind die Folgen. Die Kinder werden von Anfang an daran gewöhnt, beim Lesen der Silben und Wörter nichts zu denken; nach kurzer Zeit aber verlangt man von ihnen

48 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 11. Dieses Zitat findet sich in ähnlichem Wortlaut bei Brückl, Lesen 1941, S. 26; vgl. Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 30; vgl. auch Sprenger, Wege 1939, S. 4f.

49 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 10.

50 Ebd., S. 14; vgl. Kern, Anleitung 1931, S. 6; Burmeister, Geschichte 1936, S. 5; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 87f., 95; ders., Lesen 1941, S. 15, 20; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 27; Sprenger, Wege 1939, S. 17; Kern, Lesemethode 1931, S. 76, 93-98; Wittmann, Theorie 1933, S. 114ff., 121f.

51 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 13; vgl. o.A., Schiff o.J. [1936], S. 26; Hördt, Lesen 1931, S. 14. Ähnlich Drenckhahn und Schult, die darlegen, dass die ganzheitliche Unterrichtsgestaltung ihre »Wesensbestimmung« nicht vom Stoff, »sondern nur von der Seele des Kindes« her erhalte (Unterrichtsgestaltung 1937, S. 8), sowie Wittmann, der meint, dass der Gesamtunterricht »von echten, dem Erleben des Kindes nahen Sinnganzen« auszugehen habe (Theorie 1933, S. 104; vgl. ebd., S. 104-113, 119f., 348; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 8; Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 8; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. IV).

den Übergang vom gedankenlosen zum sinnvollen Lesen. [...] Die synthetische Methode widerspricht somit nicht nur der seelischen Grundhaltung des Kindes, sie mißachtet auch, besonders anfangs, die sinngebende Aufgabe des Lesens und das psychologische Grundgesetz, nach welchem die Abstraktion erst als Ergebnis konkreter Betrachtung eintreten, dieser aber nicht vorausgehen darf.«⁵²

Dass die »wissenschaftlichen Erkenntnisse« die »weit verbreitete synthetische Lesemethode« nicht untermauerten, sondern diese »in der heutigen Wissenschaft nicht den geringsten Stützpunkt« finde und »nie einen solchen besessen« habe, wurde insbesondere an den Ausführungen Meumanns zur Genese des Lesevorgangs festgemacht.⁵³ Die Synthetiker unterlägen hier einer Fehlinterpretation der Problemstellung insofern, als Meumann zwar das synthetische Verfahren betone, dieses jedoch gleichzeitig einschränke und vielmehr »eine Verbindung der analytischen und synthetischen Methode« für richtig erachte.⁵⁴ Daher dürfe er »keinesfalls als Kronzeuge für die rein synthetische Methode in Anspruch genommen werden.«⁵⁵ Als Beleg der auch von Hans Brückl vertretenen These, dass es nur so scheine, als ob Meumann der synthetischen Methode den Vorzug gebe, jene aber nur insoweit ihre Berechtigung habe, als ihr die »lautlich-optische Analyse des Wortbildes« vorausgehe und sie wieder zu diesem zurückkehre,⁵⁶ wird von Kern folgendes Zitat Meumanns angeführt:

»Wenn wir sehen, daß der akustisch-motorische Teil des Lesens ganz besonders genau angeeignet werden muß, und daß richtiges Sprechen und Kenntnis der lautlichen Zusammensetzung der Worte für das Lesenlernen von so elementarer Bedeutung ist, so muß dem synthetischen Lesen notwendig eine lautliche und sprechende Analyse der Worte vorausgehen, und diese kann gar nicht genau genug betrieben werden. Der rechte Weg läge also in einer Vereinigung beider Methoden in der Form, daß mit detaillierten Übungen in der lautlichen Analyse der Worte begonnen wird, die durch phonetische Belehrungen zu unterstützen ist; daß diese lautliche Analyse von einer parallelen optischen Zergliederung des entsprechenden Wortbildes begleitet wird, dann aber die synthetische Methode mit solcher Genauigkeit und Gründlichkeit eintritt, als wenn die vorausgehenden analytischen Übungen nicht dagewesen wären, damit die genaue Erfassung der Elemente garantiert wird. Dabei liegt die Hauptaufgabe des analytischen Verfahrens darin, daß die lautmotorische Wortanalyse unmittelbar der Synthese (der Wiederausammensetzung der Elemente zum Wort) vorangehen muß, damit das Kind das Klangganze fest im Bewußtsein hält (vergleiche unsere ›Antizipation des akustisch-motorischen Wortklangbildes!‹), das durch das ›Zusammenlesen‹ der ein-

52 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 88.

53 Kern, Lesemethode 1931, S. 94 (Herv. i.O.).

54 Ebd., S. 95 (Herv. i.O.).

55 Ebd.

56 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 87.

zelenen Laute gebildet werden soll, und in der *engen Verbindung der lautlichen Elemente des Wortes mit den optischen.*«⁵⁷

Die Tatsache, dass sich in verschiedentlich weiterentwickelten synthetischen Verfahren inzwischen sprachliche ›Sinnganze‹ am Beginn des Leselehrgangs finden ließen und die Synthetiker damit von einem Beginn mit Einzellauten und der »Technik des aufbauenden Leseunterrichts« abrückten hin zu einer »Kompromißform synthetisch-ganzheitlichen Leseunterrichts«, bewaise die Angemessenheit der Ganzheitsmethode, selbst wenn die Synthetiker die »Wirkkraft der lebendigen Sprache« nur erahnten und deren Konzeptionen von etlichen »Störungen und Unklarheiten« gekennzeichnet seien.⁵⁸

3.1.2. Theoretische Voraussetzungen der Ganzheitsmethode

Die Konzeptionen der Ganzheitsfibeln orientierten sich an den zentralen Aufgaben der Volksschule, wonach die Jugend »zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist« zu erziehen⁵⁹ und eine »echte Bildung« auf der Basis der Volksgemeinschaftsideologie grundzulegen war.⁶⁰ In diesem Kontext wurde – wie im Übrigen auch vonseiten der Synthetiker⁶¹ – auf Ernst Krieck zurückgegriffen und dessen Ansicht, dass die deutsche Sprache als »Ausdruck des Blutes, der Rasse und der Erde unseres Volkes, als Offenbarung des deutschen Volkstums und der deutschen Seele« funktional nicht auf ein »bloßes Verständigungsmittel« zu reduzieren sei, sondern ihr als »Ausdruck der völkischen Denkform und Denkweise« und »Ausdrucksmittel seelischen Erlebens [...] im Rahmen des Ganzen« ein zentraler Stellenwert in der »Erziehung des deutschen Kindes zum bewußt deutschen Menschen« zukomme.⁶² Die davon abgeleiteten Ziele der Spracherziehung, die Krieck ähnlich wie Wittmann mit der »Zucht zur deutschen Sprache« und der »Zucht durch die Sprache« umriss, werden gleichermaßen als Ausgangspunkt für den methodischen Weg benannt.⁶³

57 Kern, Lesemethode 1931, S. 94 (Herv. i.O.). Das Zitat Meumanns (Vorlesungen III 1914, S. 513; vgl. auch ders., Vorlesungen II 1907, S. 262) wird von Kern um folgende Passage erweitert: »(vergleiche unsere ›Antizipation des akustisch-motorischen Wortklangbildes!‹)«.

58 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 8f. (Herv. i.O.).

59 Leitgedanken zur Schulordnung, Erlass Nr. 35, U II G 3186/33 U II O, U II C v. 20. Januar 1934, Zentralblatt 1934, S. 43f. Die »Leitgedanken zur Schulordnung« wurden vom Reichsminister des Innern, Wilhelm Frick, im Dezember 1933 als verbindliche Richtlinien erklärt und im Folgejahr von den Landesregierungen übernommen.

60 Vgl. Die Richtlinien über Erziehung und Unterricht in der Volksschule v. 15. Dezember 1939, Runderlass E II a 3500/39 K V (a). In: Die Volksschule 1940/2000, S. 104-142, hier S. 105.

61 Vgl. z.B. Eckhardt, Grundsulbildung o.J. [1938], S. 19; o.A., Schiff o.J. [1936], S. 4, 20.

62 Krieck, Erziehung 1933, S. 147; zit.n. Sprenger, Wege 1939, S. 2f. (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. IX; ders., Bildungsplan 1939, S. 28.

63 Sprenger, Wege 1939, S. 3; vgl. Krieck, Erziehung 1933, S. 147; Hördt, Lesen 1931, S. 36f., 49.

»Wie man nämlich den Laut bei seiner Gewinnung und Behandlung nicht vom natürlichen und sinnvollen Sprechen trennt, indem man seinen Gliedcharakter stärkstens hervorhebt, so muß auch die Buchstabenbehandlung zum Ausdruck bringen, daß der Buchstabe allein tot, daß er Glied einer lebendigen Gemeinschaft, eines sinnvollen Ganzen ist, und daß infolgedessen eine isolierte, vom Ganzen losgelöste Buchstabenbehandlung auch gar nicht in Betracht kommen kann.«⁶⁴

Für den Leseunterricht der Sechs- bis Siebenjährigen wurde der pädagogische Auftrag darin gesehen, die nationalsozialistischen Erziehungs- und Bildungsziele »mit dem Kinde in Beziehung zu setzen« bzw. »vom Kinde aus« festzulegen,⁶⁵ was einmal mehr zeigt, dass der reformpädagogische Slogan und damit zusammenhängende Begriffe wie ›Lebensnähe‹ und ›Lebenswirklichkeit‹ nur in ihrer Produktivität zur Umsetzung der genannten Zieldimensionen zu begreifen sind.⁶⁶

Hans Brückl, der auf Veranlassung Georg Kerschensteiners schon seit 1913 das analytische Verfahren erprobt hatte und dem als Autor der Fibel »Mein Buch«⁶⁷ das Verdienst zugeschrieben wird, »schon vor A. Kern und Wittmann den Gedanken des sinngeliteten Lesens von Beginn der Arbeit an praktisch und ohne psychologisierende Verschulung« durchgeführt zu haben,⁶⁸ formulierte das Anliegen einer kindzentrierten Unterrichtsgestaltung bereits 1933 wie folgt: Von seiner »natürlichen Interessenrichtung« aus sollte »kraftbildend und wertstrebig« wieder zum Kind zurückgegangen und der Unterricht folglich so angelegt werden, dass es aus »unmittelbarer Erfahrung« Einsicht und Urteilskraft schöpfen und »durch wirkliches Handeln in der Gemeinschaft« seinen Willen bilden und stärken kann.⁶⁹ Auf diese Weise dringe das Kind »selbständig zu den höheren Werten vor, die ihm und somit auch der Gemeinschaft, in die es eingeschlossen ist, das Gepräge geben«, und werde »innerlich geformt und willens, sich den aus der Gemeinschaft erwachsenden Gesetzen und Notwendigkeiten zu unterwerfen, um dann als verantwortungsvolles und hilfsberechtigtes Glied in der großen Volksgemeinschaft mit innerer Hingabe aufzugehen«.⁷⁰ 1941 erneuerte der als Gausachverständiger des NSLB tä-

64 Sprenger, Wege 1939, S. 120.

65 Ebd., S. 2, 4 (Herv. i.O.).

66 Vgl. Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014.

67 Vgl. F83, F99.

68 Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Mein Buch« als Anlage zum Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 5677 an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 3. September 1941, BayHStA MK 42572, o.P.; vgl. Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zu den Erlassen E II a 22 a Fi (Bay.) 2 und E II a 5677 v. 27. April 1942, BayHStA MK 42572, o.P.

69 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 1f.

70 Ebd.

tige Pädagoge⁷¹ seine Forderungen nach einem »organischen«, langsam und ziel-sicher zu »kindlicher Arbeit« erziehenden »Gesamtunterricht« und der Auswahl von »Bildungsstoffen«, die »dem natürlichen Interesse des Kindes und seinen innersten Gefühlen so stark entgegenkommen« müssten, dass »alle der Entfaltung harren-den Kräfte zu ihrer Verarbeitung auf[ge]rufen und der Gewinnung und Formung neuer lebendiger Seeleninhalte dienstbar [gemacht werden]«. ⁷²

In den Begleitschriften wird darauf verwiesen, dass es schon länger Versuche gegeben habe, die Ganzheitsmethode zu etablieren. ⁷³ In besonderem Maße werden die Arbeiten von Wittmann, Kern und Brückl genannt, daneben aber auch weitere Ansätze zum Spracherwerb aufgegriffen, die sich zum einen mit den sprachlichen Zeichen bzw. Zeichensystemen und zum anderen mit dem Verhältnis von Sprache und Denken befassen. Aus erkenntnistheoretischer Sicht wurde nach den Grund-lagen des Lese- und Schreibprozesses gefragt und die Bedeutung von sprachlichen Sinnträgern bzw. bedeutungstragenden »Sprachganzen« für Denk- und Vorstel-lungsprozesse betont. Unter Bezugnahme auf die sprachphilosophischen Schrif-ten Humboldts und die Tatsache, dass »auch die Sprache nicht anders [kann], als auf einmal entstehen« bzw. sie »in jedem Augenblick ihres Daseins dasjenige be-sitzen [muß], was sie zu einem Ganzen macht«, ⁷⁴ wird das Ausgehen von Ganz-heiten als »am natürlichsten und den Kräften des Kindes am meisten angepaßt« beschrieben. ⁷⁵ So erfasse das Kind die »Wörter als Ganze, wenn auch als geglie-derte Ganze, die von allem Anfang mit einem Sinn, einer bestimmten Bedeutung ausgestattet sind und darum leichter und rascher eingepägt werden als einzelne

71 Vgl. die dem Schreiben von Zimmermann an Sandig v. 21. November 1942 beige-fügte Teilnehmerliste der Gausachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht von der Bayreuther Tagung v. 16.-21. Februar 1942 (WUA 3/30-2, o.P.).

72 Brückl, Lesen 1941, S. 8ff. (Herv. i.O.).

73 Burmeister u.a. verorten die Anfänge der »neueren« Ganzheitsmethode 1883 (zuvor gab es z.B. schon von Jacotot entsprechende Überlegungen) mit dem Erscheinen der »Goldenen Fibel« von Philipp Wackernagel (1863), die als erste »Ganzheitsfibel im heutigen Sinne« gelten kö-nne (Burmeister, Geschichte 1936, S. 5; vgl. Plagemann, Grundlegung 1936, S. 11f.; Brückl, Ge-samtunterricht 1933, S. 89; ders., Lesen 1941, S. 22-25). Zudem verweisen Brückl und Kern auf die Verdienste des Gehörlosenlehrers Carl Malisch und seine in der Schrift »Der erste Lese-und Schreibunterricht an Sprachganzen« (1909) niedergelegte »Methode der Gesamtbilder« sowie die ähnlich verfahrenende Methode von Ovide Decroly (vgl. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 90-93; vgl. Kern, Lesemethode 1931, S. 33; ders., Anleitung 1931, S. 4). Ferner habe Ge-org Kerschensteiner mit der im »Begriff der Arbeitsschule« (1912) beschriebenen sog. »ameri-kanische Lesemethode« ein Ganzheitsverfahren vorgestellt, das von »Wortbildern« ausgehe. Diese Methode war von Brückl seit 1913/14 erprobt worden (Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 33; ders., Lesen 1941, S. 23).

74 Humboldt, Werke 1820/21/1963, S. 2.

75 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 118; vgl. ebd., S. 45, 61, 117-123; ders., Lesen 1941, S. 13, 25-27; Kern, Anleitung 1931, S. 7; Plagemann, Grundlegung 1936, S. 11, 13; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 6f., 88; Sprenger, Wege 1939, S. 81, 88.

Buchstaben«, und merke sich, ohne auf »alle Einzelheiten« zu achten, »zunächst nur die Gesamtgestalt eines Wortes«.⁷⁶

Mit Rückgriff auf Rudolf Hildebrand⁷⁷ wird ferner die Rolle der gesprochenen und gehörten Sprache für den ganzheitlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess herausgestellt und das Lesen von sprachlichen Zeichen als »eine natürliche Weiterentwicklung« des Sprechens bzw. des »frühkindlichen Lesens« angesehen.⁷⁸ Schon lange vor dem Schuleintritt habe das Kind in einem »naturgemäßen« Bildungsgang sprechen gelernt – vornehmlich anhand von Wörtern (z.B. Onomatopoetika) sowie Sätzen und nicht etwa vermittle isolierter Laute –, und ebenso seine Lesefähigkeit entwickelt, und zwar bezogen auf Symbole wie Bilder oder Verkehrszeichen, die das Kind anschau, deute und damit lese.⁷⁹ Selbst beim Vorlesen einer Geschichte lese das Kind »mittelbar«, was Hördt als »hörendes Lesen« bezeichnet habe, indem es das Buch als »Lesesymbol« begreife.⁸⁰ Wie beim Sprechlernen die »Wortklänge« sollten dem Kind daher auch beim Lesenlernen »die optischen sprachlichen Sinnträger (Sätze und Wörter) als unzerstörte, geschlossene Ganze« dargeboten werden. Das Kind empfinde diese dann nicht als fremd, sondern als selbstverständlich und dringe in einem ganzheitlichen Erlebensakt vom Sprachsymbol unmittelbar zu dessen Bedeutung vor.⁸¹

Darüber hinaus wurden unter dem Gesichtspunkt einer »Pädagogik vom Kinde aus« lexikalische und morphologisch-syntaktische Fragen diskutiert. Die konsensuale Forderung lautete hier, dass der Sprachstand sechs- bis siebenjähriger Kinder Berücksichtigung zu finden habe, die Sprachhandlungen aber zugleich die kindliche »Lebenswirklichkeit« widerspiegeln müssten, was über »vollwertiges Sprachgut« und die Pflege einer »lebensnahen«, »lebendigen« Sprache, die »im Boden der Heimat [wurzelt]«, erreicht werden könne.⁸² Letzteres sollte auch durch das Einbeziehen dialektaler Varianten geschehen. Angedacht war die Vermittlung eindrücklicher »Wortgestalten«, die »das Erlebnis in den Mittelpunkt des Unterrichtes« stellen und an das Interesse und Vorwissen der Kinder anknüpfen,⁸³ sowie die Dar-

76 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 117.

77 Vgl. Hildebrand, Sprachunterricht 1879 sowie ders., Beiträge 1897.

78 Burmeister, Geschichte 1936, S. 5; vgl. Brückl, Lesen 1941, S. 13f., 20, 26, 102; ders., Gesamtunterricht 1933, S. 61-70; Grossek, Werkstatt 1940, S. 5ff.; Sprenger, Wege 1939, S. IX, 7f., 10; Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 7f.; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 30.

79 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 12.

80 Ebd.

81 Ebd., S. 9; vgl. Kern, Anleitung 1931, S. 20f.; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 82f.

82 Sprenger, Wege 1939, S. 6; vgl. Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 19; Plagemann, Grundlegung 1936, S. 9-13; Brückl, Lesen 1941, S. 14, 26f.; ders., Gesamtunterricht 1933, S. 119-124; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 9, 16; Sprenger, Wege 1939, S. 3, 5ff.; o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 118; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 22f.

83 Kern, Anleitung 1931, S. 11.

bietung kurzer einfacher Sätze, Reime und Verse, sodass das Kind im »ganzheitlichen Leseakt« von Beginn an »das Vollerlebnis sinnvollen, lebendigen Lesens« erfahre.⁸⁴

Ein »organisch-ganzheitlicher« Leselernprozess lässt sich nach Kern und Brückl in drei Stufen fassen, die bei Brückl wie folgt benannt werden: »Naives Lesen durch »Totalauffassung der Wortganzen« (Stufe 1), »Beginnende optische und akustische Teilanalyse« (Stufe 2) sowie »Synthese bekannter und neuer Wörter« (Stufe 3).⁸⁵ Kern veranschlagt für die erste Stufe acht bis zwölf Wochen, in der Fibel wäre dann etwa die Seite 20 erreicht. Die zweite und dritte Stufe sind nach Kern nicht voneinander getrennt zu denken, sondern könnten ca. acht bis vierzehn Tage nach dem Beginn mit Stufe 2 parallel vermittelt werden.⁸⁶ Dem Stufengang Kerns und Brückls vergleichbar ist das Verfahren von Leo Grosseck, Autor der Fibel »Geschichten für kleine Leute«,⁸⁷ das vor dem »bewußten Lesen« das »unbefangene Lesen« von »Wortgestalten«, das »Heraussehen von Buchstaben« und das »Heraushören von Lauten« sowie schließlich synthetische Übungen (»Wortbilden« und »Wortdeuten« bzw. »Zaubern«) vorsieht.⁸⁸ Adolf Brückl und Karl Heil, Autoren der Fibel »Bei uns in Nürnberg«,⁸⁹ unterscheiden hingegen fünf Stufen des Lesenlernens: »Stufe der rohen Ganzheitserfassung«, »Stufe der Wortgliederung« nach dem Gesetz der Differenzierung, »Stufe der synthetischen Erklärung« (Ausdrücken der »Wortganzen«), »Stufe der Form- und Sinnänderung von Wortganzen« und »Stufe der Analyse«.⁹⁰

Eine »organisch-ganzheitliche Reform« des Unterrichts strebte nicht zuletzt Joseph Sprenger an, Mitautor der bereits oben genannten Fibel »Gute Kameraden«, indem er »die Pflege der Muttersprache den organischen Bildungsgesetzen zu unterwerfen« suchte.⁹¹ Dafür sollte im Anschluss u.a. an Meumann, Krieck und Erich Drach, der die Entwicklung der Sprecherziehung und Sprechwissenschaft maßgeblich prägte, die »zielbewußte Sprechlesemethode« eingesetzt werden, für die Sprenger drei verschiedene »Wege« mit 11 bis 12 Stufen vorschlägt.⁹² Jeder der Stufengänge, die »vom Ziele, vom Erzieher und vom Kinde aus« gestaltet seien und »das Leben einer völkischen Gemeinschaft« kennzeichneten, sei »strukturpsychologisch fundiert und begründet« und werde zugleich »von dem übergeordneten Gedanken

84 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 9 (Herv. i.O.).

85 Brückl, Lesen 1941, S. 33 (Herv. i.O.); vgl. Kern, Anleitung 1931, S. 5-27. In ganzheitlicher Weise soll auch das Schreiben erlernt werden.

86 Kern, Anleitung 1931, S. 10, 23.

87 F82.

88 Vgl. Grosseck, Werkstatt 1940, 6ff.; vgl. z.B. F82, S. 106-109.

89 F3, F35.

90 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 23-26, 28-42.

91 Sprenger, Wege 1939, S. IX; vgl. ders., Bildungsplan 1939, S. 28; o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 117f.

92 Sprenger, Wege 1939, S. IX.

der Zielbewußtheit getragen, wodurch selbst die kleinsten Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen ein ganzheitliches Gepräge erhalten«. ⁹³ Den Anfang bilde jeweils die »Fundamentalstufe« mit der »Pflege der Laut- und Bildsprache und des bewußt schönen Sprechens«, und am Ende stehe als Ergebnis das »Ausdruckslesen«, das »sicher«, »schnell« und »naturgemäß« erlangt werde. ⁹⁴

Vom »Ganzheitsverfahren« bzw. der »Ganzlesemethode« sprechen auch Adolf Kimmich sowie Paul Häckh mit Bezug auf die »Fibel für die evangelischen Volksschulen Württembergs« (1933) bzw. die spätere »Fibel für die Volksschulen Württembergs«, ⁹⁵ legen in ihren Begleitschriften allerdings einen Begriff von »Ganzheit« zugrunde, der der gängigen fachdidaktischen Auffassung widerspricht. ⁹⁶ Im Unterschied zur Mehrzahl der Ganzheitsmethodiker, die beim Schriftspracherwerb von ganzen Wörtern oder Sätzen ausgehen, werden hier mit Blick auf die rhythmische Gliederung der Sprache und das Erleben rhythmisch-melodischer Sprachabläufe ⁹⁷ Silben als »Wortganze« aufgefasst. Diese »ersten Wortganzen« werden als sinnhafte Wörter, zugleich aber leichteste Laut- bzw. Buchstabenverbindungen einer »Pädagogik vom Kinde aus« verstanden. ⁹⁸ Der Leselehrgang beginnt danach zunächst mit »rhythmischen Silbenreihen« oder »rhythmischen Silbentexten« sowie Texten in Großbuchstaben, »welche gleiche Wörter möglichst häufig wiederholen«. ⁹⁹

Gegen eine solche Definition von »Ganzheit« als Grundlage der Denk- und Vorstellungswelt und gleichsam eine Deformation der Ganzheitsmethode wendet beispielsweise Hans Brückl ein, dass das »Wesen der Ganzheitsmethode« im Sinnereffassen von sinntragenden Wörtern in Klang- und Schriftbild bestehe, »ohne daß sofort irgendwelche analysierenden oder synthetischen Übungen damit verbunden werden«. ¹⁰⁰ Das von ihm erarbeitete Verfahren unterscheide sich grundsätzlich von derartigen analytischen Methoden, die »planmäßig das Wort in seine Teile zerlegen und diese wieder zum Ganzen oder wenigstens zu Teilstücken zusam-

93 Ebd., S. IX, 19 (Herv. i.O.).

94 Ebd., S. 17ff.

95 Vgl. Kimmich, Einführung 1933; Häckh, Anleitung 1935. Vgl. F14, F80, F107.

96 Da diese Begriffsbestimmung auch dem bildungspolitischen Diskurs entgegensteht, wonach die Fibel nicht unter den Erlass zur versuchsweisen Einführung der »Ganzwortmethode« fiel (vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 191, E II a 356 E II c v. 25. Februar 1936, Genehmigung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 140), wird das Fibelwerk nicht als nach der Ganzheitsmethode verfahrenende Fibel eingeordnet (vgl. Tabelle 1).

97 Vgl. dazu die auf Meumanns Experimenten zur »subjektiven Rhythmisierung von Schalleindrücken« fußenden Untersuchungen von Sander (Rhythmik 1926, S. 126-132).

98 Vgl. Kimmich, Einführung 1933, S. 8; Häckh, Anleitung 1935, S. 4.

99 Häckh, Anleitung 1935, S. 4f.; vgl. Kimmich, Einführung 1933, S. 9f., 16. Vgl. z.B. F14, S. 1ff.

100 Brückl, Lesen 1941, S. 27; vgl. ders., Gesamtunterricht 1933, S. 89-92.

mensetzen«.¹⁰¹ Aber nicht nur die Ganzheitsmethodiker, sondern auch verschiedene Vertreter synthetischer Verfahren wie z.B. Fritz Gansberg, Volksschullehrer und Verfasser des Erstlesewerks »Meine Fibel«,¹⁰² grenzen sich von methodischen Herangehensweisen solcherart ab, da die Verwendung von »Übungsreihen über die einzelnen Laute und Buchstaben [...] zum gedankenlosen Vokabellesen« führe.¹⁰³

Vor diesem Hintergrund wird in den Ganzheitsfibeln unabhängig von einem Beginn mit Schreib- oder Druckschrift (vgl. Tabelle 1) nicht von einzelnen Lautzeichen ausgegangen, sondern von »Wortganzen« oder Sätzen, »deren Schriftbilder einprägsam sind und deren Wörter eine Umstellung ermöglichen, ohne den kindlichen Sprachrhythmus zu zerstören«, mithin von einfachen Aussagesätzen sowie »bekannten Wörtern mit bekanntem Lautbestand«.¹⁰⁴ Mit ganzen Sätzen wird z.B. in der Fibel »Kinder! Wer liest mit?« von Kern begonnen.¹⁰⁵ Gemäß den von Kriek und Wittmann aufgewiesenen Zielen der Spracherziehung ist hier am Beginn des Leselehrgangs zu lesen: »Adolf Hitler ist der Führer. Adolf Hitler liebt die Kinder. Die Kinder lieben Adolf Hitler. Die Kinder beten für Adolf Hitler. Heil Hitler!« (vgl. Abb. 1). Ganz ähnlich startet die Fibel »Gute Kameraden«,¹⁰⁶ die dem Anspruch genügen will, den Kindern erlebbar zu machen, dass »gesprochene und geschriebene Sprache [...] eins [sind]« und gleichermaßen »Ausdruck völkischen Denkens, Fühlens und Wollens«.¹⁰⁷ Hans Brückl favorisiert hingegen den Beginn mit »Wortganzen«. Für die Gestaltung eines »organischen Gesamtunterrichts«¹⁰⁸ gibt er den einführenden Hinweis, dass wie auf der ersten Fibelseite zunächst das »Führerbild im Schulzimmer« mit dem Namen »Adolf Hitler« versehen werden solle, bevor »in den nächsten Wochen, wenn auch das unter dem Fibelbild von der Flaggenhissung stehende »Sieg Heil« eingepägt und die beiden Doppelwörter »Adolf Hitler« und »Sieg Heil« zerlegt sind, [...] aus ihnen der Gruß »Heil Hitler« zusammengesetzt wird«¹⁰⁹ (vgl. Abb. 2).

Gemäß der Idee einer »organischen Bildung« ging es ferner darum, dass das Kind in einem »organischen Reifungsprozeß« selbsttätig das Buchstaben- und Lautmaterial in seinen inhaltlichen und formalen Beziehungen »erspürt«, auf dieser Basis allmählich die »Lesegesetze« aufdeckt sowie eine Lesetechnik erwirbt, die nicht auf der mechanischen Reproduktion von Wörtern gründet, sondern in dem

101 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 96. Vgl. Harsche, Gestaltung 1939, S. 110.

102 F78.

103 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 6.

104 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 28; Burmeister, Geschichte 1936, S. 7; vgl. Kern, Anleitung 1931, S. 7; Plagemann, Grundlegung 1936, S. 9, 15; Brückl, Lesen 1941, S. 21, 27; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 331f.; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 6; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 25ff.; Sprenger, Wege 1939, S. 84-104.

105 Vgl. F42, o.S.

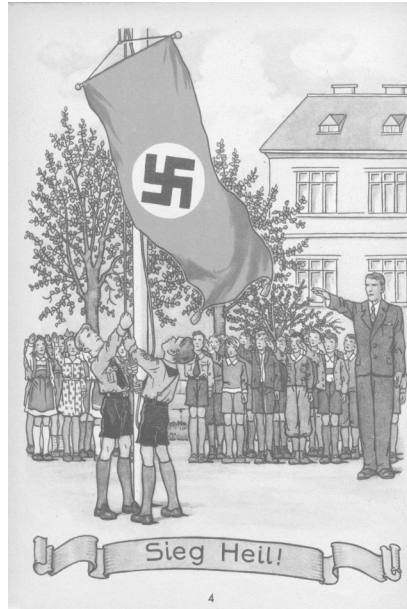
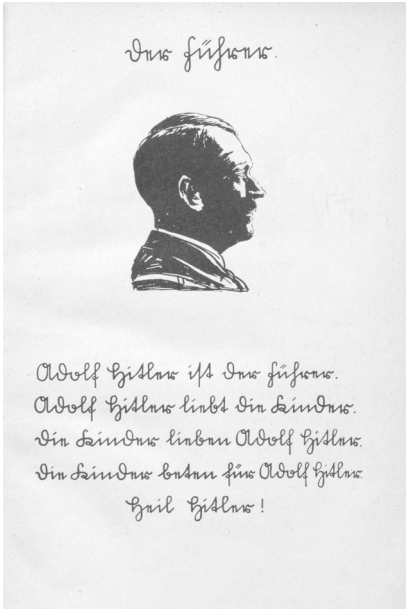
106 Vgl. F94, S. 2.

107 Sprenger, Wege 1939, S. 132 (Herv. i.O.).

108 Brückl, Lesen 1941, S. 8 (Herv. i.O.).

109 Ebd., S. 78 (Herv. i.O.).

Abbildungen 1 und 2: »Der Führer«, Ill.: Johannes Thiel. Ganzheitsmethode, Schreiblesefibel (dt. Schrift), in: F42, o.S. (links); »Sieg Heil!«, Ill.: Ernst Kutzer (orig. farbig). Ganzheitsmethode, Druckschriftfibel (lat. Schrift), in: F83, S. 4 (rechts)



Sinn des Sprachsystems.¹¹⁰ Für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit hieß das beispielweise, phonetische Unterschiede aus den »Wortgestalten« herauszuhören und im Unterschied zu den Synthetikern, die »Elemente der Sprache« als »Sinnganze« präsentierten, die Laute als formale Eigenschaften der gesprochenen Sprache in ihrem natürlichen Funktionsbereich zu erkennen.¹¹¹ Die Kinder sollten die Lauterzeugung beim Aussprechen der Wörter beobachten und damit selbst entdecken, wie die Laute physikalisch realisiert werden. Zur Sicherung und Erleichterung der Lautbildung gemäß der Tätigkeit ihrer »Sprechorgane« konnten für die Laute Namen erfunden werden; so z.B. »Zungenaufbieger« für den Laut /l/,

110 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 9f. (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 14; vgl. Kern, Anleitung 1931, S. 19ff.; Brückl, Lesen 1941, S. 8, 27; Grosse, Ganzheitslesen 1940, S. 9-13; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 25ff., 31; Sprenger, Wege 1939, S. IX. Dass die »Formung« des Menschen nur durch einen »naturgemäßen« Weg einer »organischen Bildung« erreicht werden könne, legen z.B. auch Martin (Unterrichtsarbeit 1938) und Jacob (Lesen 1936) dar.

111 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 14; vgl. ebd., S. 9; Burmeister, Geschichte 1936, S. 6; Brückl, Lesen 1941, S. 45f.; ders., Gesamtunterricht 1933, S. 86f., 130f., 440ff.; Sprenger, Wege 1939, S. 13, 81; Wittmann, Theorie 1933, S. 386f.

»Brummlaser« für den Laut /w/ und »Zungenroller« für den Laut /r/.¹¹² Als Übung für den »Zungenroller« dient u.a. auch das Wort Hitler, wozu Brückl ausführt: »Mit Vergnügen lassen [...] [die Kinder] das Auslaut-r rasseln, schon bekannt aus den Wörtern »Fenster, Adolf Hitler«, bei denen sie aufmerksam gemacht wurden, daß am Schluß kein a (Fensta, Hitla) gesprochen werden darf, sondern ein »er«. Das »r« wurde dadurch optisch und akustisch bekannt.«¹¹³

Als Gegenbeispiel einer ganzheitlichen Bildung und Beweis der konzeptionellen Inkonsistenz synthetischer Verfahren dient den Ganzheitsmethodikern die Modifizierung der Vokalisationsmethode¹¹⁴ durch eine »novellistische Form der Laut-einführung«, bei der einzelne Laute den Mittelpunkt einer möglichst spannenden Geschichte bilden, um eine Verknüpfung mit der kindlichen Lebenswelt herzustellen.¹¹⁵ In den Begleitheften zu den synthetisch verfahrenen Fibeln lassen sich für die Einführung des »Juchzers« /j/, des »Fauchers« /f/, des »Windmachers« /w/, des »Schnarchers« /ch/, des »Scheuchers« /sch/ etc. entsprechende didaktische Hinweise finden,¹¹⁶ z.B. für die Einführung des W-Lautes: »Das schreckhafte Bild des windgeblähten Hemdes läßt [...] [den Hund] stutzen (hu) und anhalten (wu wu). – w der »Windmacher«.¹¹⁷ In ähnlicher Weise sollten auch die Schriftzeichen nicht mechanisch als »zufällige und willkürliche Form[en]« eingeprägt, sondern als graphische Lautrealisierung aus der »phantasievollen zeichnerischen Wiedergabe des

112 Brückl, Lesen 1941, S. 45, 91; vgl. ders., Gesamtunterricht 1933, S. 131.

113 Brückl, Lesen 1941, S. 84.

114 Schulz legt mit Bezug u.a. auf Lange (Begleitwort 1913), Sütterlin (Lehre 1908) und Ruschke (Einführung 1910) die Vorteile der Vokalisations- gegenüber der Lautiermethode dar (vgl. Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 20ff.). Danach werden die »Vokale, Diphthonge und ersten Konsonanten nach der Weise der Phonomimiker (Normallautmethodiker) als Naturlaute oder Interjektionen eingeführt« und, »um die Verbindung zwischen Zeichen und Laut zu erleichtern, verstreute »Merkbilder« für den Merkbilderfreund« benutzt wie z.B. der »Windmacher« /w/ (vgl. ebd., S. 24). Dieses Konzept wird nach 1933 beibehalten. Vgl. dazu ferner die Darlegungen zur Fibel »Gute Kameraden« (o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 21-30, 32f., 38) und zur »Schlesierfibel« (o.A., Schlesierfibel 1935, S. 19f.).

115 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 14; vgl. Burmeister, Geschichte 1936, S. 5f.; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 86f.; ders., Lesen 1941, S. 21; Kern, Lesemethode 1931, S. 96ff.

116 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 35; vgl. ebd., S. 22, 24, 45-53. Als Beispiele können ferner die »Pommernfibel« (F28, F69, F112) (vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 14ff., 18f., 22, 55-82), die »Jung-Deutschland-Fibel« und die »Westmark-Fibel« (F23, F50, F71, F75) (vgl. Schultze, Lesunterricht 1940, S. 37ff.), die »Schlesierfibel« (F31, F70, F103) (vgl. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 19f.), die »Danziger Heimatfibel« (F60) (vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 4), die Fibel »Fröhliche Fahrt« (F16, F49, F73, F92) (vgl. Bielfeldt, Bemerkungen 1936, S. 4f.), die »Fibel Kinderwelt« (F72) und die Fibel »Wir lernen lesen« (F59) (vgl. Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 4ff.) herangezogen werden.

117 Vgl. z.B. F18, S. 6.

im Mittelpunkt der Geschichte stehenden Dinges oder der darin geschilderten Handlung« gewonnen werden (vgl. Abb. 3).¹¹⁸

»[W]ir zeichnen die zwei Kinder, die an einem kalten Regentage mit einem guten Regenschirm ausgerüstet zur Schule gehen und denen der Wind an einer Hausecke plötzlich den aufgespannten Schirm umdreht. (»U, der böse Wind!« – »U, ich bin schon ganz naß!«) Aus der freien zeichnerischen Darstellung der zwei Kinder mit dem umgedrehten Schirm und aus der nachfolgenden schematischen Skizze [...] ergibt sich schließlich die charakteristische Form des Schreibbuchstaben »u«. Dieser ist für das Kind zunächst nichts anderes als eine *Zeichnung*, deren Anblick stets die Erinnerung an die vorstehend angedeutete Geschichte wachruft und gleichzeitig auch die damit verbundene Lautvorstellung »u« als Ausruf des Entsetzens und des Unbehagens [...].«¹¹⁹

Abbildung 3: »u«, Ill.: Ernst Kutzer (orig. farbig). Synthetische Methode, Schreiblesefibel (dt. Schrift), in: F59, S. 2



118 Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 4; vgl. z.B. F59, S. 2.

119 Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 5 (Herv. i.O.).

Die Ganzheitsmethodiker konstatieren, das sich durch eine Adaption der Vokalisationsmethode die eigentlichen Grundprobleme der synthetischen Methode nicht lösen ließen, sondern vielmehr verschärften, da Sprachelemente als »sprachliche Sinnganze, als selbständige Träger konkreter Bild- und Sachgehalte« beansprucht werden, die mit »ihrem natürlichen Funktions- und Bedeutungsbereich in ihrer wechselnden Klangfärbung und in ihren vielfachen Beziehungen zu den Wortganzen« zumeist nicht übereinstimmen und »beim Lesenlernen nicht als Sinnganze [interessieren], sondern als das, was sie im Leseakt sind, als die Elemente der Sprache, als Glieder der Wörter«. ¹²⁰ Vermeintlich kindgerechte Verfahren, mit denen über einzelne Laute die »kindliche Lebenswirklichkeit« durch sog. »Lebensformen« repräsentiert werden sollte – so z.B. als Ausdruck des Staunens oder Erschreckens, als Imitation von Tierstimmen, als akustische Versinnbildlichung von Geräuschen oder als Visualisierung von Buchstaben wie bei der Darstellung des kleinen r als Oberkörper eines trommelnden »Pimpfs« (vgl. Abb. 4) – führten ganz im Gegenteil zur »Überbetonung des Elements auf Kosten der Sinnerfassung«. ¹²¹

Dass damit nicht der »sinnvolle Leseakt« und »sinnvolles Sprachgut« im Zentrum stünden, wird an dem Buchstaben o exemplifiziert, der wie die anderen Vokale oft am Beginn synthetisch konzipierter Leselehrgänge zu finden ist: Lerne das Kind nun das Wort »Tod« kennen und dessen Lautbild (Lautbild »Tuter«: ein Kind mit verwunderter Mundstellung), so werde der eigentliche Vorstellungsgehalt des Ausdrucks »geradezu zersetzt« (vgl. Abb. 5). ¹²² Ferner entstünden durch die fehlende Einbindung der Laute bzw. Lautverbindungen in ganze Wörter und die unzureichende Differenzierung der Phoneme – beispielsweise die Aussprache des kurzen, halboffenen [ɔ] gegenüber dem langen, halbgeschlossenen [o] – Probleme beim Zusammenlesen von einzelnen Zeichen zu Wörtern und der berüchtigte Effekt eines mechanischen, unverständigen, sinnentstellten und leiernden Lesens. ¹²³

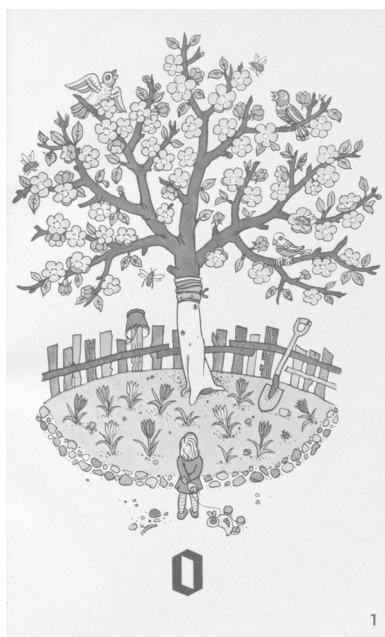
120 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 14; Burmeister, Geschichte 1936, S. 6. Diese Bedenken werden verschieden diskutiert. So meint Schultze, diesen Schwierigkeiten begegnen zu können, indem die Geschichte nur dazu benutzt wird, »um den Lautnamen für das Kind einsichtig zu machen«, dass dann aber durch »eine Reihe von Veranstaltungen diese ursprünglich vorhandene Situation mehr und mehr verblaßt und schließlich ganz zurücktritt« (Schultze, Leseunterricht 1940, S. 32).

121 Burmeister, Geschichte 1936, S. 6; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 87, 130f.; ders., Lesen 1941, S. 21; vgl. Plagemann, Grundlegung 1936, S. 14.

122 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 10; Burmeister, Geschichte 1936, S. 6.

123 Burmeister, Geschichte 1936, S. 6; vgl. Plagemann, Grundlegung 1936, S. 10, 16; Brückl, Lesen 1941, S. 21; ders., Gesamtunterricht 1933, S. 88; Kern, Anleitung 1931, S. 5f., 24ff.

Abbildungen 4 und 5: »r«, Ill.: Norbertine von Breßlern-Roth (orig. farbig). Synthetische Methode, Schreiblesefibel (dt. Schrift), in: F72, S. 12 (links); »o«, Ill.: Walter Schröder (orig. farbig). Synthetische Methode, Druckschriftfibel (dt. Schrift), in: F50, S. 1 (rechts)



3.1.3. Theoretische Voraussetzungen des synthetischen Verfahrens

Die neu erarbeitete Ganzheitsmethode fand nur in knapp einem Fünftel der analysierten Fibeln Eingang (vgl. die Tabellen 1 und 2). Die Verlage setzten damit nach wie vor stärker auf das in der Unterrichtspraxis etablierte synthetische Verfahren, dessen Modifikation durch die 1921 beim Fibelwettbewerb der Hamburger »Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens« einstimmig mit dem ersten und einzigen Preis ausgezeichnete »psychologische« »Hansa-Fibel« des Verlages *Westermann* einen wesentlichen Impuls erhalten hatte.¹²⁴ Die Einseitigkeit der älteren Generation synthetischer Fibeln wurde dagegen inzwischen von den Synthetikern selbst beanstandet und nun mehrheitlich von einem durch die »neueren Erkenntnisse gelockerten synthetischen Weg« ausgegangen, der eine theoretische wie auch unterrichtspraktische »analytisch-

124 Vgl. Kleinschmidt, Hansa-Fibel 2006.

synthetische Verschmelzung« vorsah aufgrund »des notwendigen inneren Zusammenhangs von Synthese und Analyse«. ¹²⁵ Überdies waren einige Verlage wie *Westermann* und *Crüwell* mit Ausgaben für Analytiker und Synthetiker bereits länger bestrebt, beiden Konfliktparteien in der Methodenfrage zu genügen und zugleich den Entwicklungsaufwand für die Fibeln überschaubar zu halten. ¹²⁶

In der erkenntnistheoretischen Annahme, dass das Kind bis zum zehnten bzw. elften Lebensjahr in »Individualvorstellungen« denke und spreche, nicht verallgemeinere und »seinen Sinn auf die räumlich bestimmte *Einzelerscheinung*« richte, wird bei dem synthetischen Verfahren prinzipiell das Fortschreiten vom Einzelnen zum Ganzen favorisiert. ¹²⁷ Damit positionierten sich die Synthetiker vor dem Hintergrund der entwicklungspsychologischen »Grenzstellung« des sechsjährigen Kindes »im Übergang von der ganzheitlichen Betrachtung der Umwelt zur aufgliedernden« gegen die seitens der »neueren Gestaltpsychologie« erhobene Forderung, »man müsse dem Kinde Sinn Ganzheiten im ersten Leseunterricht bieten, ohne dass zunächst eine Aufgliederung der Wörter [erfolgt], die diese Sinn Ganzheiten stellvertretend darstellen«. ¹²⁸ Bezüglich dieser Auffassung konnten sich die Synthetiker vor allem auf Meumanns Ausführungen zur »psychologischen Analyse des Lesens« bei Kindern beziehen. ¹²⁹ Danach habe das Kind »im Anfang ebenso viele optisch geteilte Innervationen« wie das zu erkennende Wort Buchstaben, die wiederum »ebensoviele geteilte akustisch-motorische Akte [auslösen]«. ¹³⁰ Mit

125 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 19, 5; Gansberg, Begleitwort 1940, S. 6; vgl. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 74f.

126 Im Verlag *Westermann* wurde für die Synthetiker zusätzlich eine Art Vorfibel konzipiert, in der die ersten Laute eingeführt werden, bevor der eigentliche Leselehrgang beginnt. Die Fibel sollte dadurch zugleich dem Anspruch des Analytikers gerecht werden (Schreiben des Verlages Westermann an das Braunschweigische Ministerium für Volksbildung v. 31. Oktober 1934, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.). Mit der Bereitstellung von Fibeln für beide methodische Zugänge warb der Verlag bereits 1921 (vgl. Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 25). 1936 wurde durch das Reichserziehungsministerium angeordnet, diese u.a. Mängel zu beseitigen (vgl. Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a 3548 II/37 an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung v. 4. Juli 1938 und beigefügte Abschrift des Gutachtens, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.). Die Strategie, mit einer Fibel beide Zugänge zu bedienen, verfolgte auch *Crüwell* (o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 9, 115). Ferner wurden unter gleichem Titel und für gleiche Absatzgebiete Erstlesewerke produziert und zugelassen, die konzeptionell nach der synthetischen (F74) oder der Ganzheitsmethode (F94) aufgebaut waren.

127 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 12, 25 (Herv. i.O.); vgl. Ziehen, Ideenassoziation 1898, S. 52.

128 Broermann, Volksschulalter 1935, S. 55, zit.n. Zimmermann im Schreiben an Sandig v. 19. November 1936, WUA 3/25-2, o.P.

129 Meumann, Vorlesungen III 1914, S. 441-530.

130 Ebd., S. 512. (Herv. i.O.). Der Begriff »Innervation« wird bei Meumann in der Bedeutung von »Impuls« verwendet (vgl. ebd., S. 509).

zunehmender Lesefertigkeit würden »die optischen Einzelbilder der Buchstaben dieses Wortes zu einem optischen Gesamtbilde, das nun nicht mehr die akustisch-motorischen *Einzelakte* [reproduziert], sondern *einen* akustisch-motorischen Gesamtakt [...], mit dem es als Ganzes fest assoziiert ist.«¹³¹ Entgegen der Interpretation der Ganzheitsmethodiker habe die Leselernmethodik folglich die isolierte Aneignung der »einzelnen Teilprozesse« zu berücksichtigen mit dem Ziel der Entwicklung »fest verschmolzener automatisch verlaufender Gesamtimpulse«, wie sie sich beim »Lesetypus des Erwachsenen« finden lassen.¹³² Dass die »Gesamtinnervationen« sich erst durch fortschreitende Übung ausbildeten, sodass zunehmend komplexere Strukturen erfasst werden könnten, bestätigten auch Messmers tachistoskopische Forschungen mit Kindern, der die Entwicklung des Lesens wie folgt beschreibt:

»Den Ausgangspunkt für das lesenlernende Individuum bilden also die nach Buchstaben geteilten optischen und die nach ihren entsprechenden Lauten geteilten akustisch-motorischen Innervationen. [...] Durch fortschreitende Übung bilden sich allmählich die Gesamtinnervationen aus. [...] Wir wollen nun den Bildungsprozeß der Gesamtinnervation näher verfolgen. Anfänglich sind eine optische und eine akustisch-motorische Innervation einander koordiniert [...]. Dann folgt die Verbindung zweier Buchstaben und ihrer entsprechenden Laute. Sie werden, wenn sie geläufig eingeübt wurden, durch *einen* Willensimpuls oder, physiologisch gesprochen, durch *eine* Innervation ausgelöst. Das sind die ersten und kleinsten Gesamtinnervationen. Dann schreitet ihr Umfang allmählich fort. In kleinen Wörtchen vermögen die beiden Arten von Gesamtinnervation einander Schritt zu halten, Erkennen und Sprechen sind fast eins. Anders wird die Sache bei größeren oder motorisch ungeläufigen Wörtern. [...] Hier macht sich der Unterschied in der Schnelligkeit deutlich bemerkbar: Die akustisch-motorische Gesamtinnervation bildet sich nicht mehr so rasch wie die optische, sie braucht mehr Zeit und bedeutet überhaupt einen retardierenden Faktor in der sonst möglichen Raschheit der Lesetätigkeit.«¹³³

Auf der Basis dieser Befunde aus der Lesepsychologie wurden allgemeine wahrnehmungsbezogene Entwicklungsaspekte wie die phonematische sowie kinästhetische Differenzierungsfähigkeit ins Zentrum der methodischen Überlegungen zum synthetischen Verfahren gestellt. Dementsprechend sollte zunächst der isolierte Laut, der aus dem Gesamtunterricht heraus aus Empfindungs- und Naturlauten oder analytisch aus dem »Wortganzen« gewonnen werden könne, erkannt und re-

131 Ebd. (Herv. i.O.).

132 Ebd., S. 510, 513.

133 Messmer, Psychologie 1903, S. 27f. (Herv. i.O.).

produziert werden.¹³⁴ Zudem sollte dem über die Grenzen der methodologischen Diskussion hinweg anerkannten entwicklungspsychologischen Ansatz einer ganzheitlichen Auffassung auf den frühen Stufen der menschlichen Entwicklung über einen von der Fibel losgelösten Vorkurs Rechnung getragen werden.¹³⁵ Ziel war es, bei den Kindern über deren Beschäftigung mit den Schriftsymbolen ganzer Wörter »ein erstes Verständnis für die Symbolerfassung von Gedrucktem« zu entwickeln bzw. über die Schulung der optischen Wahrnehmungsfähigkeit eine »Lesereife« zu erreichen.¹³⁶

In diesem Kontext stuften die Synthetiker mit Verweis auf Meumanns Aussage, dass bedeutungstragende sprachliche Zeichen das Lesenlernen beförderten, das Leselernverfahren als am erfolgversprechendsten ein, das »die schon *bestehende* Verbindung zwischen dem lautmotorischen Worte und seiner Bedeutung am ausgiebigsten benutzt«, denn daran habe das Kind »schon die *bezeichnende* Funktion des Wortes *kennen gelernt*«. ¹³⁷ Hierfür erschienen ihnen primäre Interjektionen als sinntragende und zugleich einfache sprachliche Formen für Gefühls- oder Bewertungshaltungen geeignet, denn viele dieser nicht flektierbaren und syntaktisch unverbundenen Wörter deckten sich nicht nur mit dem Einzellaut, sondern das Kind sei mit solchen, vor allem in der mündlichen Kommunikation gebrauchten, Gefühlsausdrücken auch seit Langem vertraut. Für die Position, dass der Begriff »Ganzheit« aus den genannten Gründen für das synthetische Leselernverfahren zu beanspruchen und die »Interjektionsmethode« eine kindgemäße Form der Ganzheitsmethode sei, hatten die Synthetiker in dem Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht des NSLB Friedrich Sammer, der im Übrigen einer der Bearbeiter der synthetisch verfahrenen »Sachsen-Fibel« war,¹³⁸ einen einflussreichen Unterstützer.¹³⁹

134 Vgl. Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 12, 57; Meier, Bausteine 1934, S. Vlf.; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 36; o.A., Schlesierfibeln 1935, S. 8, 17-22; Beyer, Leseunterricht 1935, S. 12f.; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 41f.; o.A., Pommernfibeln 1935, S. 13. (Die Beihefte zu »Hirts Schreiblesefibeln« wurden in weiten Teilen identisch gestaltet; vgl. z.B. o.A., Hirts Berliner Fibel 1935; o.A., Kurmark 1935. Im Folgenden wird vor allem aus den Beiheften zur »Pommernfibeln« und zur »Schlesierfibeln« zitiert.)

135 Vgl. z.B. Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 9; Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 17f.; Leseunterricht 1940, S. 14f.

136 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 31.

137 Meumann, Vorlesungen II 1907, S. 263 (Herv. i.O.); vgl. ebd., 225ff.

138 F102, F113.

139 Sammer, Aufbau 1938, S. 91f.; vgl. ders., Fragen 1936, S. 386 sowie u.a. o.A., Wegweiser Halloren-Fibel 1935, S. 2; o.A., Begleitschrift 1939, S. 2; Häckh, Anleitung 1935, S. 12; Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 5; Bemerkungen zur Lesebibel »Wir ABC-Schützen« von Hans Stanglmaier als Beilage zum Schreiben des Verlages Kellerer an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 7. Oktober 1937, BayHStA MK 42569, o.P.; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 72f.; Schlegl, Stäbchenschrift 1933, S. 28-31; Wittmann, Lese- und Schreibunterricht 1935, S. 3.

Resümierend wird festgehalten, dass im Unterschied zu der bereits zu Beginn auf den »Lesetypus des Erwachsenen« ausgelegten Ganzheitsmethode durch einen Leselehrgang, der mit der analytisch wenig komplexen Interjektionsmethode beginnt und gemäß der zunehmenden Aufnahmefähigkeit des Kindes fortschreitet, die allgemeinen Grundsätze zur Gestaltung von Erziehung und Unterricht wie das Ausgehen »vom Leichten zum Schweren« und das Bearbeiten »nur einer Schwierigkeit auf einmal« beachtet würden.¹⁴⁰

»Die Kernsche Methode, die anfangs weder synthetisiert, noch für den Lehrer kontrollierbar analysiert, die ferner die für die Rechtschreibung so wichtige Trennung zwischen Gleich- und Andersschreibung, sowie jeden phonetischen Stufengang außer acht läßt, die schon auf Seite 2 Wortbilder wie z.B. Gertrud, Rudolf und Annelies in einem einzigen Zuge geschrieben haben will, verstößt gegen die vorstehend genannten Grundregeln und hat sich damit den Zutritt zum Klassen- und Massenunterricht völlig verschlossen.«¹⁴¹

Dem von den Ganzheitsmethodikern erhobenen Vorwurf, dass sich in der synthetischen Leselernmethode ausschließlich die Anschauungen der »wohl als endgültig überholt zu betrachtenden Assoziations- oder Elementenpsychologie« widerspiegeln,¹⁴² begegnen die Verfechter des synthetischen Verfahrens mit einer Replik über die erfolgte Neuausrichtung der synthetischen Methode im Anschluss an Wundt.¹⁴³ Werde die »ursprüngliche Form« des synthetischen Leseverfahrens methodisch ungeschickt an der Buchstabiermethode ausgerichtet, so könne dies einem »bloß additiven Aneinanderfügen von Elementen [...] sehr nahe kommen«.¹⁴⁴ Schon dem von Wundt geprägten Begriff Synthese liege dagegen eine andere Auffassung über deren »Wesen« zugrunde: Jene sei als »schöpferisch« zu begreifen und daher »stets mehr [...] als die bloße Summe der Teile«. Dieser von Wundt intendierte Sachverhalt werde inzwischen aufgrund der Tatsache, »daß jedes Teilstück nicht wahllos in dem Ganzen steht, sondern innerhalb desselben eine bestimmte Funktion zu erfüllen hat, so daß das Ganze »strukturiert« ist, »Gefüge« hat«, anders formuliert und »das Einzelne vom Ganzen her« beschrieben. Demnach werde unter einem Wort nicht die »bloße Summe von Lauten« verstanden, sondern eine »Gestalt« mit eigentümlicher Struktur«, innerhalb derer »die einzelnen Laute eine bestimmte Funktion« besitzen.

140 O.A., Wegweiser Halloren-Fibel 1935, S. 2; Beyer, Leseunterricht 1935, S. 7-10, 12, 15; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 11-17; vgl. Meumann, Vorlesungen III 1914, S. 513.

141 O.A., Wegweiser Halloren-Fibel 1935, S. 2 (Herv. i.O.).

142 Plagemann, Grundlegung 1936, S. 10; vgl. Kern, Lesemethode 1931, S. 60f.

143 Vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 12, 36; vgl. ebd., S. 37; o.A., Pommernfibell 1935, S. 38; Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 57; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 73f.; vgl. Wundt, Grundzüge 1874.

144 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 36; vgl. die folgenden Zitate ebd.

Vom disziplinären Standpunkt aus kritisieren die Synthetiker an der Ganzheitsmethode die generalisierende Übertragung ganzheitspsychologischer Ergebnisse auf die Pädagogik und mit Verweis auf die Probleme der experimentellen Pädagogik, die ohne genauere Prüfung die aus anderen Fragestellungen heraus gewonnenen Erkenntnisse aus der allgemeinen Psychologie übernommen habe, die Vernachlässigung der unmittelbaren pädagogischen Handlungszusammenhänge.¹⁴⁵ Diese zeigten, dass das Kind bei der Sprachaneignung unterschiedliche Strategien nutze und anfangs zwar »noch große Schwierigkeiten in der Vergegenständlichung seiner Sprache« habe, aber »nicht mehr so ganzheitsverhaftet ist, wie dies von manchen Ganzheitsmethodikern vorausgesetzt wird«.¹⁴⁶ Folglich gelte es die Resultate der Lesepsychologie abzuwarten, die mit ihrer Forschung erst am Beginn stehe, und ebenso die fragwürdigen Erfahrungen mit der in einigen Regionen und Versuchsschulen administrativ eingeführten Ganzheitsmethode nicht zu verleugnen, wohingegen die synthetische Methode unter unterrichtspraktischem Gesichtspunkt, insbesondere auch im Hinblick auf die Förderung schwächerer Kinder, valide Ergebnisse aufweise.¹⁴⁷

Ein weiteres Argument gegen die Ganzheitsmethode wird in den strukturellen Gegebenheiten der deutschen Sprache gesehen als einer auf Elementen basierenden Sprache im Unterschied etwa zu »Bilderschriften« und daraus entwickelten Schriftsystemen.¹⁴⁸ Wenngleich das sechs- oder siebenjährige Kind die Regelmäßigkeit des deutschen Sprachbaus nicht überblicke, müsse der Leselehrgang nach den Gesetzen der Phonetik und den »Gestaltgesetzmäßigkeiten des deutschen Wortes«, der Morphologie, aufgebaut sein und gehe damit im Stufengang sachlogisch und psychologisch begründet ganzheitlich vor.¹⁴⁹ Die Fokussierung auf Wortstämme, wie dies in der »Sachsen-Fibel« praktiziert werde, verhindere obendrein das »Zerhacken« des Wortes in »Sprechsilben« und damit den von den Ganzheitsme-

145 Vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 15; vgl. ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 17.

146 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 15; vgl. ebd., S. 11-14; Meier, Bausteine 1934, S. 113, 116, 124; Eckhardt, Grundsulbildung o.J. [1938], S. 71; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 12. Stellvertretend für weitere Ganzheitsmethodiker verweist Schultze auf Berichte von Kern und Wittmann sowie ferner Kramer/Bratfisch (Ganzheitslesemethode 1935) und Rombach (Untersuchung 1936; vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 11; ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 16f.). Vgl. außerdem zur Ganzheitsmethodik Bannert, Jahre 1936; Brückl, Gesamtunterricht 1933; Heyde/Märting, Grundlage 1937; Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937; Märting, Unterrichtsarbeit 1938; Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936; Grossek, Ganzheitslesen 1940.

147 Vgl. Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 16; ders., Leseunterricht 1940, S. 5, 13ff.; Schlesierfibelfibel 1935, S. 7f.; vgl. ebd., S. 17f.; Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 5.

148 Vgl. Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 13, 15; Beyer, Leseunterricht 1935, S. 5, 15; Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 17.

149 Vgl. Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 8, 11, 15.

thodikern bemängelten »leirigen Leseton«.¹⁵⁰ Würden in diesem Zusammenhang verschiedentlich Silbenreihen erarbeitet, so könne diese Vorgehensweise als kindertümlich insofern gelten, als das Kind die Übungen als »Zungensport« auffasse und an deren »Rhythmus« ebenso Freude habe »wie an anderen Bewegungsspielen«.¹⁵¹

Unter anthropologischem Aspekt sei den Ganzheitsmethodikern schließlich vorzuwerfen, dass sie nicht danach fragten, was denn eigentlich das Kind wolle: »Will es Bilder als Zeichen für Sinnganzheiten auswendig lernen oder will es so schnell wie möglich instand gesetzt werden, selbständig den Sinn solcher Bilder zu entziffern?«¹⁵² Gansberg etwa kann den Ganzheitsmethodikern bzw. den sog. Analytikern nicht darin zustimmen, dass Kinder »lange Zeit nicht für die Arbeit an den Lauten und Buchstaben zu gewinnen« seien.¹⁵³ Vielmehr stelle sich beim Ganzheitsverfahren das wenig anregende, unablässige Wiederholen von Wortbildern als Problem dar, was sich dadurch noch verschärfe, dass es sich um eine nach logischen sowie grammatikalischen Erwägungen konstruierte wirklichkeitsferne Fibelsprache handele. Diese knüpfe gerade nicht an die Vorstellungswelt des Kindes an und verstoße folglich gegen ebenjene Prinzipien »Lebensnähe« und »Lebenswirklichkeit«.¹⁵⁴ Stattdessen sollten unter Ausnutzung des kindlichen »Sprachtriebes« wertvolle und inspirierende Inhalte in Form von Geschichten, Phantasiespielen oder Spielen angeboten werden, die das konkrete Erleben des Kindes in den Vordergrund stellen und seinen »natürlichsten Antrieb« auf das Lesen lenken.¹⁵⁵ Dabei ergänzten sich das aufbauende wie auch das zergliedernde Verfahren, wobei Ersteres voranzugehen habe, um den Kindern mit dem Darbieten ganzer Wörter nicht den »Hauptreiz alles Lesens, das Sinnfinden«, zu nehmen.¹⁵⁶

Für die Auswahl des Sprachmaterials erfassten die synthetisch arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen verschiedentlich reale Sprachhandlungen Sechs- und Siebenjähriger, analysierten diese und bereiteten sie methodisch-didaktisch auf, darunter z.B. in Mädchenklassen geschriebene Aufsätze für die Erstellung eines Textes zum Thema »Jungmäd«.¹⁵⁷ Zudem sollten die Texte nicht nur die

150 Vgl. ebd., S. 11.

151 Vgl. Beyer, Leseunterricht 1935, S. 17; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 17.

152 Broermann, Volksschulalter 1935, S. 55, zit.n. Zimmermann im Schreiben an Sandig v. 19. November 1936, WUA 3/25-2, o.P.

153 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 5.

154 Vgl. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 14; Pommernfibel 1935, S. 29; Gansberg, Begleitwort 1940, S. 7f., 22f.; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 21; Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 13f.

155 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 5. Vgl. z.B. auch Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 9, 12.

156 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 7.

157 Schreiben des Stadtschuldirektors Freidank an den Braunschweigischen Minister für Volksbildung betr. Umarbeitung der Fibel »Deutsche Kinderwelt« v. 26. September 1938, NLA WO 12 Neu 13, Nr. 21991, o.P.

»kindliche Ausdrucksform« widerspiegeln, sondern auch eine unmittelbare Anregung »zum guten Lesen und Nachspielen« schaffen.¹⁵⁸ Als maßgeblich galten wie schon vor 1933 anschauliche, lebendige, den Lebenskreis der Kinder reflektierende Sprachformen und -inhalte, die an dem Sprachniveau der Kinder ansetzten, wobei das gesamtunterrichtliche Konzept der zu pflegenden »Altersmundarten« von Berthold Otto als zu weitgehend abgelehnt wurde, da hier u.a. »Sprechfehler« kultiviert wurden.¹⁵⁹ Demnach müsse die Sprache zwar einfach sein, »da die *technische Leistung* die Aufmerksamkeit des kleinen Lesers in einem solchen Maße gefangen [nimmt], daß für begriffliche Arbeit wenig oder keine Kraft verbleibt«, gleichzeitig aber beachtet werden, »daß das Kind spricht und nicht lallt«.¹⁶⁰ Dass dieser konzeptionelle Anspruch nicht leicht umzusetzen war, zeigt die folgende Kritik an der Konzeptualisierung der *Westermann*-Fibeln: »Der Schreib- und Lesetext ist an vielen Stellen kindertümelnd und in der Schreibschrift geradezu verstümmelt und zusammenhanglos. So sprechen und erzählen Kinder nicht.«¹⁶¹

Die Bemühungen des Verlages *Westermann* um eine kindgemäße und lebensnahe sprachliche Gestaltung vor wie auch nach 1933 dokumentieren sich in der Erarbeitung des Konsonanten h. In der 1925 erschienenen »Hansa-Fibel« versucht ein Mann, der seinen Empfindungen mit Interjektionen wie »hu« oder »hui« Ausdruck verleiht, seinen davonfliegenden Hut einzufangen (vgl. Abb. 6). In den nationalsozialistischen Fibeln bleibt das Sprachmaterial ebenfalls »kindertümlisch«, wenngleich die sprachlichen Ausdrücke kontextbedingt komplexer sind. Zunächst war hier die Einführung des h »mit Bild Hakenkreuz, Hitler, Hindenburg, heil!« geplant.¹⁶² Letztlich wurde dann jedoch in der Verbindung mit dem Einüben des Hitlergrußes – dieser konnte, wie der Fibel-Autor Otto Zimmermann gegenüber dem Verlagsdirektor Ernst Sandig betont, »[u]nter Handaufheben auch ohne ›Hitler‹ gesprochen werden«¹⁶³ – eine Sprachhandlung konzipiert, die beschreibt, wie ein Kind ein anderes auffordert, schnell Heini zu holen, damit jener die im Zentrum des Bildes platzierte vorbeimarschierende SA nicht verpasse (vgl. Abb. 7).¹⁶⁴

Der mit dem Hitlergruß verbundene »mimetische Prozess« übte auf Erziehung und Bildung »nachhaltige Wirkungen« aus, da hierdurch sowohl »Vorstellungen,

158 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 24; vgl. ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 10.

159 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 11; vgl. Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 6; Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 6ff.; vgl. Otto, Hauslehrerbestrebungen 1905.

160 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 13 (Herv. i.O.); o.A., Schlesierfibeln 1935, S. 14.

161 Vgl. Schreiben eines Kreisschulrates an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 7. November 1934, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.

162 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 11. Juni 1933, WUA 3/23, o.P.; vgl. zur Geschichte und Praxis des »deutschen Grußes« Süß, Volk 2017, S. 50–57.

163 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 3. Dezember 1933, WUA 3/23-2, o.P.

164 In anderen Bearbeitungen findet sich beispielsweise der Wortlaut: »Heil Heil/ei Emil Uli Lene [...]« (F33, S. 1) oder »heil heil/ei Lina Lene heil [...]« (z.B. F66, S. 5).

Abbildungen 6 und 7: »HU«, Ill.: Eugen Oßwald (orig. farbig). *Synthetische Methode, Druckschriftfibel* (lat. Schrift), in: *Hansa-Fibel* 1925, S. V (links); »heil heil«, Ill.: Eugen Oßwald (orig. farbig). *Synthetische Methode, Schreiblesefibel* (lat. Schrift), in: F18, S. 1 (rechts)



Einstellungen und Werte« als auch »soziale Lebens- und Handlungsformen« gestaltet und in bestimmter Weise konnotiert werden können.¹⁶⁵ Durch das Vollziehen des seit dem 20. August 1933 in den Schulen eingeführten Hitlergrußes als soziale und körperliche Handlung wird der in ritualisierte Formen gegossene »Schwur auf den ›Führer‹« angesichts des dadurch etablierten Gefolgschaftsverhältnisses zu einem »Teil einer umfassenden Militarisierung der deutschen Gesellschaft, die das Individuum dem Herrschaftsanspruch der neuen Ordnung unterwarf.«¹⁶⁶ Kamen »würdige« Mitglieder der »Volksgemeinschaft« beispielsweise dem Grüßen der Fahne als »Stück praktischer Nationalsozialismus, das jeder vollbringen konnte«,¹⁶⁷

165 Wulf, Genese 2005, S. 25f.; vgl. ebd., S. 85-96; Süß, Volk 2017.

166 Süß, Volk 2017, S. 52.

167 Völkischer Beobachter (Norddeutsche Ausgabe) v. 21. März 1935, S. 2; zit.n. Süß, Volk 2017, S. 53.

nicht nach, so war es in der Umkehrung der generationalen Ordnung möglich, dass selbst Erwachsene von der HJ in der Öffentlichkeit geohrfeigt werden konnten.¹⁶⁸

Um das Erleben des Kindes abzubilden, spielten des Weiteren Kinderreime eine große Rolle.¹⁶⁹ Diese galten ebenso wie Kinderlieder, Sagen, Rätsel und Sprüche als Ausdruck eines ›volkhaften‹, ›heimat-‹ und ›bodengebundenen‹ Lebens und dienten der Repräsentation ›völkischen‹ Wesens wie auch der Identitätsbildung.¹⁷⁰ Die in diesem Kontext stehende bildungspolitische Vorgabe, desgleichen die Grimmschen Märchen aufzunehmen, brachte die Synthetiker allerdings in Bedrängnis, da es sich hier um eine Textgattung handelt, die nicht mit einfachen, am Sprachstand der Kinder ansetzenden Sprachformen und -inhalten auskommt¹⁷¹ und mit Blick auf die ideologische Funktion der ›deutschen‹ Märchen etwa der Forderung gerecht zu werden hatte, das »Ich dem Wir« sowie das »Jetzt dem Dann« gegenüberzustellen mit dem Ziel, die Kinder »[v]om Märchen her, durch die Gemeinschaftsarbeit und durch die tägliche Gewöhnung [...] zum dienenden Gliede in der Kindergemeinschaft der Klasse bewußt« zu erziehen.¹⁷²

Die Synthetiker gingen bei der Realisierung dieser Ansprüche unterschiedliche Wege. Während Walter Schultze, federführend bei der Erstellung der bei *Boysen* und später bei *Hartung* erschienenen »Jung-Deutschland-Fibel«, die auch die Vorlage für die »Westmark-Fibel« bildete,¹⁷³ als Gausachbearbeiter für Grundschulfragen im NSLB, Gau Hamburg an seinen Prämissen festhielt, das Märchen nicht von den Leseanfängern »zerlesen« zu lassen und so »um seinen wesentlichen Gehalt« zu bringen,¹⁷⁴ entschied sich der Verlag *Westermann*, der die Eignung von Märchen für den Leselehrgang vor 1933 noch höchst kritisch hinterfragt hatte, für die Einbindung von »Kernsätzen«.¹⁷⁵ Der Verlag *Hirt* vertrat bereits 1935 die rassenanthropologische Position, dass die Kinder des ersten Schuljahres freilich »den tiefen Sinn der

168 Vgl. Süß, Volk 2017, S. 57.

169 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 11; vgl. z.B. Häckh, Anleitung 1935, S. 11; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 23; o.A., Schlesierfibelf 1935, S. 20; o.A., Begleitschrift 1939, S. 6, 8; Gansberg, Begleitwort 1940, S. 22; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 21.

170 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 205, E II a 485 v. 10. April 1937 zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 199–203, hier S. 201; vgl. ebd., S. 200. Zum Kontext vgl. u.a. Hopster, Heimat 2005.

171 Vgl. Hopster, Heimat 2005, Sp. 369f., 374ff.

172 Erziehungs- und Unterrichtsplan des Gau Westfalen-Süd im NSLB, zit.n. o.A., Schiff o.J. [1936], S. 10; vgl. ebd., S. 14; Abschrift des Gutachtens zur Fibel »Gute Kameraden« zur Abschrift des Erlasses des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E II a Nr. 578/38 an den Regierungspräsidenten von Arnsberg v. 8. März 1938, LAV NRW OWL, L 80 III, Nr. 2444, o.P.

173 F23, F50, F71, F75.

174 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 21.

175 Vgl. Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 13f.; Zimmermann/Westermann, Fibel 1939, o.S. (Herv. i.O.).

Märchen noch nicht erfassen«, sich ihnen aber in diesem ›deutschen‹ »Geistesgut volkstümlichen, volkskundlichen Inhalts« das »deutsche Seelenleben« offenbare.¹⁷⁶ Vor dem Hintergrund der angestrebten emotionalen Bindung des ›deutschen‹ Kindes an die ›Volksgemeinschaft‹ seien die Märchen deshalb als »deutsches Erbgut« und »Erbgut« der ›deutschen‹ Familie im Unterricht »in angemessener Form zu benutzen, zu gestalten und dadurch zu erhalten«.¹⁷⁷

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen der synthetischen Methode feststellen, dass sich die Synthetiker insgesamt schwer taten, auf die Vorwürfe des fehlenden Rückbezugs auf ›Ganzheiten‹ und des Fehlens von ›Sinnganzen‹ eine ebenso adäquate Antwort wie die Ganzheitsmethodiker zu finden, was auch die mittlerweile nur noch spärlich erschienenen Beiträge zum synthetischen Verfahren bezeugen. Zwar wehrten sie sich dagegen, wissenschaftlich und methodisch als reaktionär gebrandmarkt zu werden und waren bestrebt, der Fibel in ihrer »Gesamthaltung« und »Ganzheit aus völlig neuausgerichtetem völkischen Wollen heraus [...] in Bild, Schrift und Gedankengut eine einheitliche, in sich gebundene Prägung« zu geben.¹⁷⁸ Dazu verweisen sie in ihren Konzeptionen auf die neuen Erziehungsaufgaben im Nationalsozialismus und zitieren in diesem Zusammenhang u.a. auch aus Hitlers »Mein Kampf« die dort dargelegten »Erziehungsgrundsätze des völkischen Staates«.¹⁷⁹ Methodologisch indes werfen die Versuche, das synthetische Verfahren als ganzheitliches zu beschreiben und die sprachlichen Elemente als Sinnträger zu bestimmen, etliche Fragen auf. Insbesondere bleiben die Begründungen für die Laut- bzw. Buchstabeneinführung widersprüchlich, aber es zeigen sich ebenso Diskrepanzen bezüglich der Lösungen für die Einbindung sprachlich und inhaltlich komplexerer Stoffe.

In Erklärungsnot gekommen, begrüßten die Synthetiker daher die 1938 im Namen der Reichswaltung des NSLB in dem zentralen Verbandsorgan, dem »Nationalsozialistischen Bildungswesen«, ¹⁸⁰ ergangene Aufforderung Sammers, die Diskussion über die Methodik nicht auf der weltanschaulichen Ebene auszutragen.¹⁸¹ So meint Karl Eckhardt, Mitautor der Fibel »Fröhlicher Anfang«, ¹⁸² in Richtung der »begeisterten Freunde der Ganzheitsmethode«, dass selbst »in der Zeit der politischen Totalität und völkischen Ganzheit« es als »Überschwänglichkeit und Phrase« zu bezeichnen sei, allein der Ganzheitsmethode eine »Daseinsberechtigung«

176 O.A., Pommernfibel 1935, S. 12.

177 Ebd.

178 O.A., Schlesierfibel 1935, S. 5; vgl. z.B. o.A., Pommernfibel 1935, S. 29, 13; Begleitschrift 1939, S. 16; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 4.

179 Vgl. z.B. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 5; vgl. Hitler, Kampf 2016, S. 1041-1047.

180 Die Zeitschrift wurde vom Reichswalter des NSLB, Fritz Wächtler, begründet und trägt den Untertitel: »Einzige erziehungswissenschaftliche Zeitschrift der Bewegung«.

181 Sammer, Aufbau 1938, S. 92.

182 F6, F55, F63, F93.

im ersten Leseunterricht zuzusprechen.¹⁸³ Vielmehr sei das »Weltanschauliche der Bildungsarbeit« nicht an der Methode festzumachen, sondern an »der geistigen Haltung des Bildners« und dem »Wertgehalt des Bildungsgutes«, an einer Erziehung also, »die zuerst dem Volk und seiner Blutsgemeinschaft, nicht dem Einzelnen« gelte, und einer Bildung, die die »verantwortungsbewußte Eingliederung in die Volksgemeinschaft« zum Ziel habe, »denn der Einzelne« sei »das Vergängliche, das Volk das Dauernde«.¹⁸⁴

Angesichts der »Gleichschaltung« auf anderen Ebenen war die Unentschlossenheit der Kultusadministration in der Entscheidung über die Methode des Lesenlernens für viele unverständlich.¹⁸⁵ Die Begründung dafür dürfte ganz entscheidend in der Unvereinbarkeit der Zugänge gelegen haben, an deren Verschmelzung nicht zu denken war. So war die Entscheidung für oder gegen die Einführung einer Methode auf regionaler Ebene sehr stark von den örtlichen Gegebenheiten abhängig, so etwa der Verankerung des jeweiligen Verfahrens in der Unterrichtspraxis.¹⁸⁶ Der Konflikt um die Leselernmethode war so grundsätzlicher Natur, dass selbst die Reichswaltung des NSLB, von der eine Klarstellung erwartet wurde, davon absah, eine reichseinheitliche Regelung vorzuschreiben oder zu empfehlen. Zum einen wurde befürchtet, dass durch den Methodenstreit »das große, gemeinsame Ziel aus dem Auge verloren« werde, sodass »sich keine Behörde für einen auf breiter Grundlage zu gehenden Weg« einsetzen konnte.¹⁸⁷ Zum anderen wäre eine Entscheidung für eine der beiden Methoden mit der »Verurteilung« der jeweils anderen verbunden gewesen bzw. es wären mit der Privilegierung der synthetischen Methode »die zweifellos vorhandenen Fortschritte der auf die Ganzheitspsychologie begründeten Pädagogik verneint« worden.¹⁸⁸

Beide Motive mögen eine Rolle dafür gespielt haben, dass sich Sammer in seiner Funktion als Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht im NSLB genötigt sah, den Lehrerinnen und Lehrern mitzuteilen, »daß die Reichswaltung keineswegs daran denkt, Aussprachen nach der einen oder anderen Sei-

183 Eckhardt, Grundschohbildung o.J. [1938], S. 71; vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 12.

184 Ebd., S. 12, 45 (Herv. i.O.).

185 Häckh, Anleitung 1935, S. 4.

186 Vgl. z.B. Schreiben des Kreisschulrates Valentin an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 17. Oktober 1934 und v. 18. Mai 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Schreiben eines Stadtschulrates an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 24. Oktober 1934, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Ausfertigungsentwurf des Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück, Berichterstatter Kreisschulrat Gresbrand, an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zum Erlass E II a 714/36 v. 4. Juli 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.

187 Harsche, Gestaltung 1939, S. 111.

188 Ebd.

te hin zu unterbinden«. ¹⁸⁹ Allerdings war Sammer im Methodenstreit keineswegs unparteiisch, sondern beeinflusste in seiner politischen Funktion den Diskurs um die Leselernmethode maßgeblich, indem er die methodischen Unterschiede beider Verfahren nicht nur dadurch relativierte, dass er einen sehr weitgefassten Begriff von »Sprachganzen« etablierte, sondern zur Verbreitung der Ansicht beitrug, dass die Vertreter der Ganzheitsmethode letztlich ebenfalls synthetisch arbeiteten:

»Wenn die Anhänger der Ganzheitsmethode am Anfang aus einem gegebenen Schriftganzen das Sprachganze wiedererkennen lassen, so ist das noch nicht Lesen im vollen Sinne des Wortes, sondern nur Vorbereitung dazu. Einmal muß auch bei ihnen das Erfassen des Lautes und des Buchstabens als des Bausteins des deutschen Wortes erfolgen. Ferner: Aus diesen Bausteinen muß das deutsche Wort aufgebaut werden. Das bleibt uns nicht erspart. Das heißt aber nichts anderes, als *synthetisch* arbeiten. Es muß auch gefordert werden, daß diese Synthese so sauber wie möglich betrieben, und daß sie nicht irgendwelchen methodischen Prinzipien zuliebe verwischt wird.« ¹⁹⁰

Trotz der anderslautenden »Richtlinie« unterstützte Sammer damit eine weitere Verankerung des synthetischen Verfahrens in der Unterrichtspraxis, was dadurch begünstigt wurde, dass ein großer Teil der Lehrerschaft noch nicht auf das neue Verfahren der Ganzheitsmethode vorbereitet war.

Auch die Ganzheitsmethode fand in dem Nebeneinander konkurrierender Machtpositionen ihren Platz, indem auf regionaler Ebene Tatsachen geschaffen wurden. So erfuhren die Versuche zur Verbreitung der Ganzheitsmethode durch das Reichserziehungsministerium zwar bereits 1936 insofern Beschränkungen, als auf der »Ganzwortmethode« aufbauende Fibeln nur in »Versuchsschulen« zugelassen waren. ¹⁹¹ Regionale Initiativen zur flächendeckenden Einführung der Ganzheitsmethode wurden in der Umsetzung zumindest partiell gebremst und die Einführung der »Ganzwortmethode« für das Lesenlernen als alleiniger Grund für die Einrichtung einer Versuchsschule ab Februar 1937 ausgeschlossen. ¹⁹² Über diese Erlasse des Reichserziehungsministeriums setzte sich etwa Bayern mit der Einführung der Brückl-Fibel hinweg, aber auch das Mecklenburgische Staatsministerium mit dem Erstlesewerk »Unsere Fibel« ¹⁹³ von Rudolf

189 Sammer, Aufbau 1938, S. 92.

190 Ebd., S. 91 (Herv. i.O.).

191 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 191, E II a 356 E II c v. 25. Februar 1936, Genehmigung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1936, S. 140.

192 Erlass des Reichs- und Preuß. Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. 111, E II a 197 v. 13. Februar 1937, Volksschulen als Versuchsschulen, Deutsche Wissenschaft 1937, S. 90.

193 F45, F104.

Krüger, Otto Burmeister und Adolf Plagemann, weshalb der Verlag *Westermann* befürchtete, auf der Fibel »Heini und Lene«¹⁹⁴ sitzenzubleiben, und sich genötigt sah, beim Reichserziehungsministerium Beschwerde gegen die Verordnung des Mecklenburgischen Staatsministeriums einzureichen.¹⁹⁵

Zur Begründung der dekretierten Ganzheitsmethode führt das Mecklenburgische Staatsministerium an, dass der »unerwünschte Zustand« der gleichzeitigen Verwendung zweier Methoden zum Lesenlernen zu beheben sei und mit der Einführung einer »Einheitsfibel« auch die »Anwendung einer einheitlichen Methode« vorgeschrieben werden solle. Die Entscheidung für die Ganzheitsmethode folge der Auffassung, dass es dieser »in besonderem Maße« gelinge, »dem allgemeinen Weg des kindlichen Erlebens und kindlichen seelischen Erwerbs zu folgen«.¹⁹⁶

»Sie fügt sich voll dem allein kindgemäßen Ganzheitsunterricht ein. Auf dem Wesen der Sprache und den psychologischen Grundlagen des Sprechens baut sie auf. Sie löst, richtige Anwendung vorausgesetzt, das Lesen aus seiner Vereinzelung als einer bloßen Fertigkeit und schließt in und mit dem Lesen und Schreiben das seelische Leben des Schulanfängers auf. Das häufig gegen die Methode geltend gemachte Bedenken, sie sei schwierig, gilt, soweit es überhaupt gilt, nur für die Übergangszeit. Schwierigkeiten, die sich auf dem Wege zu einem fruchtbareren Unterricht etwa finden, sind von der Schule noch immer überwunden worden.«¹⁹⁷

In der Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Legitimation der erfolgversprechenderen Lesernmethode gab es auch nach Sammers Statement zur Berechtigung der verschiedenen methodischen Zugänge keine Entspannung. Zudem spitzte sich die Situation in der Folge weiter zu, da die Verlage mit gutem Grund eine Zentralisierung der Fibel-Produktion im *Deutschen Schulverlag* vermuteten, der im Auftrag der Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum u.a. den Druck der ab 1944 reichseinheitlich zu benutzenden synthetisch verfahrenen »Fibel für die deutsche Jugend« übernahm.¹⁹⁸ Eine Entscheidung für eine der beiden Methoden war damit allerdings noch nicht gefallen. Vielmehr stellte

194 Vgl. F96.

195 Vgl. Schreiben Sandig an das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Abt. Volksschulen v. 19. August 1942, WUA 30-2, o.P.

196 Bekanntmachung des Mecklenb. Staatsministeriums, Abt. Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, G. Nr. 5 U. 2825 a. v. 27. Mai 1942, LHAS 5.12-7/1, 2915, Bl. 65. Vgl. die Abschrift aus dem Mitteilungsblatt des NSLB, Gauverwaltung Mecklenb., Jg. 1942, Nr. 7 als Anlage zum Schreiben Sandig an das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Abt. Volksschulen v. 19. August 1942, WUA 3/30-2, o.P.

197 Ebd.

198 F115. Vgl. die Liste der Lernbücher im Vertraulichen Rundschreiben Nr. 175 der Fachgruppe VIII: Schule und Unterricht in der Reichsschrifttumskammer – Gruppe Buchhandel, Fachschaft Verlag, 44/1, betr. Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Lernmitteln für das Schuljahr 1944/45, S. 15, BArch R 2/12578, o.P.

der Leiter der ›Reichsstelle‹ Philipp Bouhler in Aussicht, für das Schuljahr 1945/46 eine »reichseinheitliche Fibel« bereitzustellen, »die auch in der Hand des Ganzheitsmethodikers mit Erfolg verwendet werden kann.«¹⁹⁹ Zugleich wurde bzgl. der Problematik gegensätzlicher Positionen innerhalb der Fächer deutlich gemacht, dass mit der Frage reichseinheitlicher Lehrbücher keine negativen Auswirkungen für die »freie Schöpferkraft des einzelnen Pädagogen« verbunden seien und »selbstverständlich [...] neue Lehrbücher, die anderen Methoden entsprechen«, weiterhin erprobt würden und ggf. alte Verfahren ersetzen.²⁰⁰

Auf der Tagung der Reichsarbeitsgemeinschaft für deutschkundliches Schrifttum am 25. August 1944 zeigte sich jedoch nach Ansicht des Gauleiters und Reichsstatthalters in Sachsen sowie Sächsischen Ministerpräsidenten Martin Mutschmann, dass die ›Reichsstelle‹ und das Reichserziehungsministerium zwar zum Ausdruck gebracht hätten, »grundsätzlich an der Gebietsfibeln festhalten [...] und die Schlesierfibeln nur für die Dauer des Krieges« gebrauchen zu wollen, wenn es zu Engpässen bei der Versorgung mit Lehrmitteln komme.²⁰¹ Allerdings überraschte ihn die »Mitteilung, daß eine Reichsfibeln in Bearbeitung ist, die für die Dauer des Krieges eingeführt werden soll«, weshalb zu vermuten stehe, dass »die neu zu schaffende Reichsfibeln schließlich doch auch für die Zeit nach dem Kriege als einzige Fibel im ganzen Reiche« eingesetzt würde. Auf die damit verbundenen methodologischen Probleme hätten Hans Brückl als Vertreter der Ganzheitsmethode wie auch Friedrich Sammer, der eine Fortschreibung bereits revidierter Fehler der älteren Generation synthetischer Fibeln befürchtete, hingewiesen und sich gegen den vom Reichsfibelausschuss vorgelegten Entwurf für eine ›Reichsfibeln« gewendet.

199 Schreiben Hederich an den Gauleiter des Gaues Oberschlesien, Bracht, v. 10. August 1944, NS 51/182, Bl. 10f., hier Bl. 10.

200 Schreiben Hederich an den Hauptschriftleiter der Zeitschrift »Das Reich« Sparing [im Original falsch »Sparring«] v. 31. März 1944, NS 51/182, Bl. 246-253, hier Bl. 250. Vgl. Schreiben Hederich an den Verlagsdirektor [des Zentralverlags der NSDAP, Franz Eher Nachf.] Baur v. 11. Juli 1944, NS 51/182, Bl. 89-93, hier Bl. 92.

201 Abschrift des Schreibens des Reichsstatthalters in Sachsen, Mutschmann, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 12. Oktober 1944 zum Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum v. 24. Oktober 1944, NS 51/184, Bl. 59f.; die folgenden Zitate ebd. Zur Diskussion um die geplante ›Reichsfibeln« vgl. Kapitel 2.3.2.

Tabelle 1: Leselernmethode, Schriftart

Erscheinungsjahr	Synthetische Methode		Ganzheitsmethode	
	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel
1933	F1 (dt. Schrift)			
			F2 (dt. Schrift)	
1934			F3 (dt. Schrift)	
		F4 (dt. Schrift)		
	F5 (dt. Schrift)			
	F6 (dt. Schrift)			
			F7 (dt. Schrift)	
			F8 (dt. Schrift)	
			F9 (dt. Schrift)	
				F10 (dt. Schrift)
1935		F11 (dt. Schrift)		
	F12 (dt. Schrift)			
		F13 (dt. Schrift)		
	F14 (dt. Schrift)			
	F15 (dt. Schrift)			
		F16 (dt. Schrift)		
		F17 (dt. Schrift)		
		F18 (dt. Schrift)		
		F19 (dt. Schrift)		
		F20 (dt. Schrift)		
		F21 (dt. Schrift)		
		F22 (dt. Schrift)		
	F23 (dt. Schrift)			
		F24 (dt. Schrift)		
			F25 (dt. Schrift)	
	F26 (dt. Schrift)			
		F27 (dt. Schrift)		
		F28 (dt. Schrift)		
		F29 (dt. Schrift)		
		F30 (dt. Schrift)		
		F31 (dt. Schrift)		
		F32 (dt. Schrift)		
	F33 (dt. Schrift)			
			F34 (dt. Schrift)	
			F35 (dt. Schrift)	
		F36 (dt. Schrift)		
		F37 (dt. Schrift)		
				F38 (dt. Schrift) ^a

Erscheinungsjahr	Synthetische Methode		Ganzheitsmethode	
	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel
1936		F39 (dt. Schrift)		
		F40 (dt. Schrift)		
		F41 (dt. Schrift)		
				F42 (dt. Schrift)
		F43 (dt. Schrift)		
		F44 (dt. Schrift)		
				F45 (dt. Schrift)
1937		F46 (dt. Schrift)		
		F47 (dt. Schrift)		
		F48 (dt. Schrift)		
		F49 (dt. Schrift)		
	F50 (dt. Schrift)			
1938			F51 (dt. Schrift)	
			F52 (dt. Schrift)	
	F53 (dt. Schrift)			
		F54 (dt. Schrift)		
		F55 (dt. Schrift)		
				F56 (dt. Schrift)
1939		F57 (dt. Schrift)		
			F58 (dt. Schrift)	
		F59 (dt. Schrift)		
	F60 (dt. Schrift) ^b			
		F61 (dt. Schrift)		
	F62 (dt. Schrift)			
		F63 (dt. Schrift)		
		F64 (dt. Schrift)		
		F65 (dt. Schrift)		
		F66 (dt. Schrift)		
		F67 (dt. Schrift)		
		F68 (dt. Schrift)		
1940		F69 (dt. Schrift)		
		F70 (dt. Schrift)		
	F71 (dt. Schrift)			
		F72 (dt. Schrift)		
		F73 (dt. Schrift)		
		F74 (dt. Schrift)		
	F75 (dt. Schrift)			
		F76 (dt. Schrift)		
			F77 (dt. Schrift)	
		F78 (dt. Schrift)		

Erscheinungsjahr	Synthetische Methode		Ganzeitsmethode	
	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel	Druckschriftfibel	Schreiblesefibel
1941		F79 (dt. Schrift)		
	F80 (lat. Schrift)			
		F81 (lat. Schrift)		
				F82 (lat. Schrift)
			F83 (lat. Schrift)	
		F84 (dt. Schrift)		
	F85 (lat. Schrift)			
1942		F86 (lat. Schrift)		
	F87 (lat. Schrift) ^c			
		F88 (lat. Schrift)		
		F89 (lat. Schrift)		
		F90 (lat. Schrift)		
		F91 (lat. Schrift)		
		F92 (lat. Schrift)		
		F93 (lat. Schrift)		
				F94 (lat. Schrift)
		F95 (lat. Schrift)		
		F96 (lat. Schrift)		
		F97 (lat. Schrift)		
		F98 (lat. Schrift)		
			F99 (lat. Schrift)	
		F100 (lat. Schrift)		
		F101 (lat. Schrift)		
1943	F102 (lat. Schrift)			
		F103 (lat. Schrift)		
				F104 (lat. Schrift)
	F105 (lat. Schrift) ^d			
		F106 (lat. Schrift)		
	F107 (lat. Schrift)			
		F108 (lat. Schrift)		
		F109 (lat. Schrift)		
	F110 (lat. Schrift) ^e			
		F111 (lat. Schrift)		
1944		F112 (lat. Schrift)		
		F113 (lat. Schrift)		
		F114 (lat. Schrift)		
		F115 (lat. Schrift)		

- a)** Diese »auf der *Stufe der Anwendung*« stehende Fibel sei auch für die Synthetiker geeignet, wenn ihr ebenso wie bei der Arbeit nach der Ganzheitsmethode bestimmte Vorarbeiten vorausgingen (vgl. o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 9, Herv. i.O.).
- b)** In die mit Druckschrift startende Fibel wird ein ab Seite 8 beginnender Schriftlehrgang integriert. Der Fibel-Arbeitskreis hat damit nach eigenen Angaben konzeptionell von den »beiden Hauptrichtungen das Günstigste und für die Weiterentwicklung des Kindes Natürlichste herausgegriffen« (o.A., Begleitschrift 1939, S. 1; vgl. auch F62).
- c)** Beginn mit Steinschrift.
- d)** Es handelt sich hier um den II. Teil der synthetisch verfahrenen Fibel »Bei uns in Wien« (vgl. F87).
- e)** Beginn mit Steinschrift.

Tabelle 2: Erarbeitung/Bearbeitung

Erarbeitung/Bearbeitung ^a	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Auer, I. (Bearb.)					F52							
Ausschuss Wiesb. (Hg.)			F26									
Ausschuss Württ. (Vorarb.)											F107	
Behrendt, A. F. (Hg.)			F31				F70			F103		
Beier, E. (Mitarb.)									F82			
Beyer, C. (Bearb.)										F102	F113	
Biefeldt, H.								F73		F92		
Book, P. (Hg.)	F10		F16	F46	F49							
Born, K.			F32								F114	
Brauner, F.								F72				
Brückl, A. (Bearb.)	F3			F35		F58			F83	F99		
Brückl, H.										F104		
Burmeister, O.				F45								
Dalchow, M. (Bearb.)			F22				F66					
Dieterich, J.	F4			F36	F48							
Eckhardt, K.	F6					F55	F63			F93		
Effenberger, F.									F85			
Ernst, E. (Hg.)			F31				F70					
Fach-AG dt. Erz. (Hg.)												F115
Fischer, H. (Bearb.)	F9				F51 F52							
Frank, E. (Bearb.)						F55						
Freidank, W. (Bearb.)										F88		
Gansberg, F.							F78					
Gärtner, E. (Hg.)			F24				F76					
Gerweck, E. (Bearb.)			F24				F76					
Gosselck, J. (Bearb./Hg.)			F18	F41						F96		
Grossek, L.									F82			
Heide, W. (Bearb.)										F97		

Erarbeitung/Bearbeitung	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Heil, K. (Bearb.)		F3		F35								
Heintzel, F. (Mitarb.)										F87	F105	
Hemprich, B. (Bearb.)			F22				F66					
Hennigs, G. (Bearb./Hg.)									F84			
Hermens, P.										F94		
Heuler, R. (Bearb.)		F8	F25					F77				
Hoffmann, G. (Hg.)			F31				F70					
Irmer, G. (Hg.)			F31				F70					
Jendrike, P. ^b									F86			
Kanth, F. (Bearb.)										F91		
Kaufmann, G.											F10	
Kausel, E. (Mitarb.)										F87		
Keller, C. (Bearb.)	F2		F34									
Kern, A.				F42								
Kobolt, E.									F86			
Köhlhoff, F.										F94		
König, G. (Mitarb.)									F82			
Kolar, H.						F59						
Kordina, L. (Mitarb.)										F87	F105	
Krüger, R.				F45								
Kuhne, F.										F94		
Kühnhold, K.			F15									
Langer, F. X. (Hg.)										F87	F105	
Lehmann K. (Hg.)			F31				F70			F103		
Linder, G.										F87	F105	
Linke, M. (Mitarb.)												
Löckel, H. (Bearb.)		F7										
Löschner, W. (Bearb.)										F102	F113	
Lüllwitz, A.		F6				F55	F63			F93		
LV Nürnberg-Stadt (Hg.)		F3										

Erarbeitung/Bearbeitung	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Mansfeld, H.									F81	F89 F90 F101	F112	
Markert, K. (Bearb.)		F3 F8	F25	F35				F77				
Matejka, R. (Hg.)			F31				F70			F103		
Meckl. Schulm. (Mitarb.)										F104		
Meil, W. (Bearb.)							F66					
Mietelmann, G. (Bearb./Hg.)										F96		
Metzker, O. (Hg.)		F10	F18 F32	F41 F46						F91		
Moldenhauer, E. (Bearb.)										F103		
Müller, E. (Hg.)										F91		
Müller, O. (Bearb.)					F51							
Münch./Augsb. L. (Bearb.)		F9								F87	F105	
Nasty, T. (Mitarb.)									F82			
Niedoba, G. (Mitarb.)									F82			
Nowak, F. (Mitarb.)												
NSLB Anhalt (Bearb.)			F33									
NSLB Frankfurt		F10										
NSLB Gau Danzig							F80 F62					
[NSLB Gau Halle-Merseburg]				F39								
NSLB Gau Hamburg (AG)			F23		F50		F71	F75				
NSLB Gau Kurh. (Beauftr.)			F20									

Erarbeitung/Bearbeitung	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
NSLB Gau Osthannover			F15									
NSLB Kärnten (Hg.)											F10	
NSLB Kreis Nürnberg (Hg.)				F35								
NSLB Kreis Osnabrück-Stadt (Hg.)			F21							F98		
NSLB Reichsgau Wien										F87	F105	
O.A.	F1 ^c		F12 ^d F13 F14 F19 ^e F28 F30	F37 ^f F38 F43		F54 ^g F56	F61 F69	F74	F80		F106 F111 ^h	
		F7								F104		
				F45		F59						
Präzischer Gau-LV (Hg.)												
Plagemann, A.												
Pöschl, J. F.												
Reimold, W. (Hg.)		F10	F32	F46								
Reinlein, B. (Bearb.)	F2		F34									
Reisch, M. (Mitarb.)									F82			
Richter, W. R.							F64		F85			
Sammer, F. (Bearb.)										F102	F113	
Schander, K. (Bearb.)	F3 F8		F25	F35				F77				
Schlegl, M.							F67					
Schmidt, W.									F86			
Schreier, J. (Bearb.)										F102	F113	
Schultze, W.			F23		F50		F71	F75				
Schulz, H. (Bearb./Hg.)			F27	F44								

Erarbeitung/Bearbeitung	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Siebrandt, K. (Bearb./Hg.)										F91		
Sprenger, J.										F94		
Stanglmaier, H. (Bearb.)	F2		F34		F53							
Streit, M. (Mitarb.)												
Suhr, O. (Hg.)			F31				F70		F82	F103		
Tex, F. (Mitarb.)										F87	F105	
Till, A. (Mitarb.)									F82			
Urhahn, J. (Bearb.)			F29		F47			F79			F109	
Wanser, E. (Hg.)		F10	F32	F46								
Weitkamp, F. (Bearb.)			F21							F98		
Wittmann, H.			F32	F46		F57					F114	
(Bearb./Hg./Autor)		F10										
Worreschk, G. (Bearb./Hg.)									F84			
Wößner, G. (Hg.)											F107	
Zimmermann, O.			F11				F85			F88		
			F17	F40			F66			F95	F108	
	F5		F20	F41			F68		F84	F96		
			F22	F44						F97		
			F27							F100		
			F33									

- a) Die bibliografischen Angaben entstammen den Originalen und werden in dieser Tabelle z.T. abgekürzt (vgl. Anhang, Fibel-Korpus: A) Chronologische Ordnung). Es ist davon auszugehen, dass die Unterscheidung des Status der einzelnen Personen und Organisationen als Herausgeber/-innen, Autor/-innen oder Bearbeiter/-innen nicht trennscharf erfolgte und sich die zugewiesenen Funktionen ggf. überschneiden haben.
- b) In der Liste »Deutsche Fibern in Normalschrift 1943« werden als Autoren zudem Erich Kobolt und Willi Schmidt genannt (WUA 3/30-2, o.P.).
- c) Zimmermann vermutet in einem Schreiben an den Verlagsdirektor von *Westermann*, dass der Autor der Fibel Reinhard Heuer ist. Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 11. Juni 1933, WUA 3/23, o.P.
- d) Das Begleitheft zur Fähnlein-Fibel (Beyer, Leseunterricht 1935) wurde im Auftrag einer Arbeitsgemeinschaft von Curt Beyer herausgegeben. Es ist davon auszugehen, dass Beyer einer der Verfasser ist. Auf die Beteiligung Friedrich Sammers lässt sein persönlicher Einsatz für die »Fähnlein-Fibel« in Vorträgen und seiner Funktion als Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht schließen (vgl. den Schriftwechsel von Sammer mit der Schriftleitung des »Deutschen Bildungswesens« v. Dezember 1935, BArch NS 12/1341, o.P. sowie Sammer, Fragen 1936, S. 384f.).
- e) In einem Schreiben an Sandig v. 31. Juli 1935 schreibt Zimmermann, dass es sich bei den Autoren »selbstverständlich« um »massgebliche Berliner Herren« handele, »die sich hüten, ihren Namen preiszugeben« (WUA 3/24, o.P.).
- f) In der Liste »Deutsche Fibern in Normalschrift 1943« wird als Autor Herbert Göbels angegeben (WUA 3/30-2, o.P.).
- g) In der Liste »Deutsche Fibern in Normalschrift 1943« werden als Autor/Autorin Käthe Seuzel und W. Steinmetzger angegeben (WUA 3/30-2, o.P.).
- h) In der Liste »Deutsche Fibern in Normalschrift 1943« werden als Autor/Autorin Broich, Koch, Seidenfaden angegeben (WUA 3/30-2, o.P.).

3.2. Der erziehungs- und bildungstheoretische Diskurs zur Ästhetik der ›deutschen‹ Druck- und Schreibschriften

In vergleichbarer Weise wie bei der Auseinandersetzung um den Einsatz eher synthetischer oder ganzheitlicher Verfahren im Schriftspracherwerb wurde um das Verhältnis von Lesen- und Schreibenlernen gestritten und damit zusammenhängend um die Frage, ob das 6-jährige Kind auf seiner Entwicklungsstufe eher zur Formauffassung oder zur Formdarstellung befähigt ist. Bevor die Einzelheiten der Debatte um das ›Schreibleseverfahren‹ erläutert werden, soll zunächst der hiervon nicht zu trennende Diskurs zur Ästhetik der deutschen Druck- und Schreibschriften bzw. der Antiqua-Fraktur-Streit im Nationalsozialismus rekonstruiert werden.

Die erziehungs- und bildungstheoretischen Auseinandersetzungen machen zugleich deutlich, dass die Schrift als ikonisches und nicht allein phonographisches Medium der Manifestation von Sprache ganz entscheidend mit der diskursiven Konstruktion kultureller Zugehörigkeit verknüpft wurde.²⁰² Die im Zusammenhang mit den Schriftarten ausgetragenen Kämpfe richteten sich dabei nicht nur auf einen methodologisch zu bearbeitenden Gegenstand, sondern die Ästhetik des deutschen Schriftbildes wurde in Anbetracht der ihr unterstellten Funktion als Ausdruck deutsch-nationaler Haltung und rassenanthropologischer Vorannahmen zu einer »Frage von tiefster deutschvölkiger Bedeutung« erhoben.²⁰³

Die Kontroverse um die Schriften Antiqua vs. Fraktur reicht bis in die frühe Schriftgeschichte zurück und erlangte Ende des 19. sowie zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen neuen Höhepunkt, bis die Fraktur nach »ihrer letzten großen Apotheose« von Hitler fallengelassen wurde.²⁰⁴ Bereits unter Otto von Bismarck sowie während der Weimarer Republik wurde über beide Schriften intensiv diskutiert, sowohl bezogen auf die Aufeinanderfolge beider Schriften und die Problematik einer guten Les- und Schreibbarkeit der jeweiligen Schriftart im Kontext des Schriftspracherwerbs,²⁰⁵ aber auch im Hinblick auf nationalistische Begründungsmuster bis hin zu nationalistisch-antisemitischen Positionen.²⁰⁶ So setzte sich allen voran der Rassenideologe Adolf Reinecke, der u.a. 1890 in Berlin den »Allgemeinen Deutschen Schriftverein« gegründet und in verschiedenen Aufsätzen den Antiqua-Fraktur-Streit vorangetrieben hatte, mit der deutschen Buchstabenschrift auseinander, die als »germanische Stammes-Schrift«, »völkische und vaterländische Schrift« und »germanisches Erbgut« anzusehen sei,²⁰⁷ und will diese nicht als »Streitfrage«, sondern als »eine völkisch-vaterländische Angelegenheit von hoher Wichtigkeit«²⁰⁸ behandelt wissen. Dass überhaupt so viel lateinisch geschrieben und gedruckt werde, führt Reinecke auf die »nicht genügend deutsch-bewusste Erziehung und Ausbildung auf den Schulen« zurück sowie die seit Jahrzehnten praktizierte, planmäßige »Irreführung der öffentlichen Meinung über die deutsche Schrift«.²⁰⁹ Damit werde dem »wahren Fortschritt der Menschheit« entgegengearbeitet, der nach Reinecke in der »schärferen Sonderung der Völker-Stämme, in der eigentümlichen Ausprägung der Volkstümer«

202 Vgl. Krämer, »Schriftbildlichkeit« 2003, S. 158ff.

203 Dieterich, Unterricht 1934, S. 20; vgl. ebd., S. 22.

204 Heiderhoff, Antiqua 1971, S. 25. Während sich die europäischen Nachbarn in der Zeit vom 16. bis zum 19. Jahrhundert nach und nach von der »Fraktur-Drucktype als Leseschrift« trennten, behielten die deutschsprachigen Staaten die Zweischriftigkeit bei »mit deutlicher Bevorzugung der Fraktur« (Andree, Judenlettern 1998, S. 72; vgl. Heiderhoff, Antiqua 1971, S. 15f., 19; Rück, Sprache 1993, S. 234; Beck, Zweischriftigkeit 2000, S. 47-60).

205 Vgl. Arndt, Richtlinien 1931/32.

206 Vgl. Rück, Sprache 1993, S. 239-251; Beck, Judenlettern 2006, S. 257f.

207 Reinecke, Buchstabenschrift 1910, S. 270 (Herv. i.O.).

208 Ebd., S. 3 (Herv. i.O.).

209 Ebd., S. 1 (Herv. i.O.).

bestehe und nicht darin, »die Völker mit ihren Stammes-Eigentümlichkeiten auszulöschen und dafür eine öde Gleichmacherei, eine Art Völker-Brei, zu schaffen«. ²¹⁰

»Die deutsche Schrift ist *ein* Unterscheidungs-Merkmal für das Deutschtum gegen die übrigen Völker, *ein* Ausdrucksmittel für deutsche Art und Wesenheit, [...] *ein* schützender Damm, *ein* Bollwerk gegen noch weiter ausartende Verwüstung und Verwälschung unserer Muttersprache durch wildeste *Fremdwörter-Einfuhr*; sie ist *eine* schützende Wehr gegen noch weitere *Abbröckelung und Entvolklung des Deutschtums an den Sprach-Grenzen*, besonders der außerhalb des Reichsgebiets gelegenen ganz oder teilweise deutschsprachigen Grenzländer; sie ist *ein* schützender Damm gegen die *Entdeutschung unserer im Auslande lebenden Volksgenossen*.« ²¹¹

Da die Antiqua-Schriften seit den 20er-Jahren immer mehr Befürworter gefunden hatten, startete der 1918 gegründete »Deutsche Schriftbund« 1927 gemeinsam mit dem »Bund für deutsche Schrift« und den »Deutschen Schriftvereinen Wien und Graz« auf Anregung von Reinecke über eine »Einspruchs-Unterschriften-Sammlung« einen Aufruf an die Unterrichtsverwaltungen in der Weimarer Republik und der Republik Österreich mit dem Ziel, sich der »Ausrottung der deutschen Schrift« durch die »deutschschriftfeindlichen Fibeln« und den »Lateinschriftzwang« entgegenzustellen. ²¹² In ihrem Aufruf warben die Schriftvereine um Stimmen dafür, »daß *die lateinischen Fibeln entfernt werden und im Schreib- und Leseunterricht der ersten Schuljahre wieder die deutsche Schrift zuerst gelehrt werde*, wie sich dies seit vielen Jahrhunderten aufs beste bewährt hat«. ²¹³ Die gesammelten Unterschriften wurden 1928 mit einer »Eingabe des Bundes für deutsche Schrift an den Reichstag« weitergeleitet und der Reichsminister des Innern sowie die Regierungen der deutschen Bundesstaaten erhielten Abschriften. An diesem Schreiben, das auch in den Verlagen für Furore gesorgt haben dürfte, ²¹⁴ ist bemerkenswert, dass die Unterrichtsverwaltungen der Länder über einen Beschluss des Reichstages dazu angehalten werden sollten, mit der deutschen Schrift als Ausgangsschrift zu beginnen und »Erstlesebücher (Fibeln), die mit der Lateinschrift anfangen bzw.

210 Ebd., S. 6. (Herv. i.O.).

211 Ebd., S. 3f. (Herv. i.O.).

212 Einspruchs-Unterschriften-Sammlung 1927; vgl. u.a. die Vereinsmitteilungen in: Die deutsche Schrift 1927, H. 2, S. 25f., H. 3, S. 25f., H. 4, S. 25f.; Die deutsche Schrift 1928, H. 1, S. 23, H. 3, S. 20; Die deutsche Schrift 1929, H. 2, S. 21f.

213 Einspruchs-Unterschriften-Sammlung 1927 (Herv. i.O.).

214 Vgl. z.B. Schreiben des Verlegers Oldenbourg an Richard Seyfert v. 12. Juni 1929, BWA F 5/329, o.P. Die Rede ist hier von »eine[r] mächtige[n] Gruppe von Lehrkräften, die vom alten Schimmel nicht absteigen will. Sie hat sich verbündet mit dem Bund für deutsche Schrift, dessen Eingabe an den Reichstag Ihnen ja wohl bekannt sein dürfte«.

nur Lateinschrift enthalten, [...] außer Gebrauch zu setzen«. ²¹⁵ Der Reichstag wies Ende 1929 das Begehren ab. ²¹⁶

In der Eingabe wurden darüber hinaus alle methodischen Entwicklungen im Erstunterricht, die über Antiqua-Formen zu den deutschen Schreib- und Druckschriften führen, für untauglich erklärt. Namentlich wird Ludwig Sütterlin genannt, der den Erstunterricht mit lateinischen Großbuchstaben (Steinschrift) begonnen hatte, die etwa aus Stäbchen zusammenzulegen oder in Tonmasse zu formen waren, um den »Formensinn« der Kinder zu entfalten, bevor die deutschen Buchstaben geschrieben und gelesen werden sollten und schließlich die lateinischen. ²¹⁷ Für die »neuzeitlichen Unterrichtsreformer« wurden stellvertretend Otto Zimmermann sowie Fritz Kuhlmann angegriffen, der bei *Westermann* 1925 die Abhandlung »Schreiben in neuem Geiste« herausgebracht hatte. ²¹⁸ Diese beiden Autoren würden noch weiter als Sütterlin gehen, indem nach dem Beginn mit den lateinischen Großbuchstaben zuerst die lateinische Schreib- und Druckschrift und erst danach die deutsche Schrift erlernt und die methodischen Erklärungen nicht den »höheren Interessen« untergeordnet würden im Verkennen der »unbestrittenen Tatsache, daß das zuerst Gelernte am festesten« hafte. ²¹⁹ Selbst wenn Kuhlmann und Zimmermann betonten, dass sie »durchaus nicht beabsichtigen, die deutsche Schrift zu verdrängen«, sondern »für sie die deutsche Schrift ›die Krone des Schriftbaumes‹ sei«, hätten ihre Schriften eine »sich entwickelnde Bewegung in einem Teil der Lehrerschaft ausgelöst, die darauf ausgeht, die deutsche Schrift im Schulunterricht allmählich zu verdrängen«. ²²⁰

Als paradigmatisch für die Fehlentwicklung galten dem »Bund für deutsche Schrift« der Freistaat Sachsen und Frankfurt a.M., wo Fibeln in Benutzung seien oder eingeführt werden sollten, »die keinen einzigen deutschen Buchstaben aufweisen«, und auch in Preußen werde »entsprechend der Einstellung örtlicher Schulbehörden, ja einzelner Lehrer zur Schriftfrage« die Verfügung des Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 20. April 1926 unterlaufen, mit deutscher Schrift zu beginnen. ²²¹ Zugleich sprach der Bund für bestimmte Fibeln

215 Die deutsche Schrift 1928, H. 3, S. 4.

216 Die deutsche Schrift 1930, H. 1, S. 29; vgl. Hartmann, *Fraktur* 1999, S. 111f.

217 Die deutsche Schrift 1928, H. 3, S. 2.

218 Ebd. Im Verlag Oldenbourg wurde davon ausgegangen, dass die bildungspolitische Abkehr von dem Brücklschen Verfahren nach 1933 insbesondere auf den »Vorstoßen des Bundes für deutsche Schrift« beruhte. Vgl. Schreiben des Verlegers Oldenbourg an Benno Kracke v. 27. Februar 1941, BWA F 5/329, o.P.

219 Die deutsche Schrift 1928, H. 3, S. 2f. Vgl. z.B. die 1925 bei *Westermann* erschienene »Hansa-Fibel« (1925), in der nach dem Beginn mit lateinischen Großbuchstaben (Steinschrift) die lateinische Druckschrift und erst danach die deutsche Druckschrift vermittelt wird (vgl. Abb. 6).

220 Die deutsche Schrift 1928, H. 3, S. 2f.

221 Ebd., S. 3. Vgl. dazu Hartmann, *Fraktur* 1999, S. 166f.

Empfehlungen aus, darunter für »Ferdinand Hirts neue Schreib-Lese-Fibel«, ²²² die »rein deutsche« Fibel »Lernfreude« von Maximilian Schlegl ²²³ sowie die steirische Fibel des Vorstandsmitgliedes im »Deutschen Schriftverein Graz« Franz Brauner. ²²⁴

In seinem Artikel »Abwehr und Anklage gegen die Vorstandschaft des Bundes für deutsche Schrift« in der Zeitschrift »Erwachen« verwahrt sich Zimmermann gegen den Vorwurf, über die Erstellung von Antiqua-Fibeln die Abschaffung der »deutschen Schrift« vorantreiben zu wollen. ²²⁵ Er bezieht sich dabei auf seinen Lehrer und »Mitreiter« Kuhlmann, der die lateinische Schrift als eine »Durchgangsstufe zu der höherstehenden, ausdrucksreicheren und entwickelteren deutschen Schrift« charakterisiert und die These aufgestellt hatte, dass der »bisherige Erfolg der Lateinschrift, ihr Ansehen als etwas Besseres und Höheres, [...] mit darauf zurückzuführen [ist], daß sie den Schülern bisher erst in reiferem Alter, auf höherer Schulstufe als etwas Besonderes, Höheres entgegentrat«. ²²⁶ »Naturgemäß« habe ihnen daher die »deutsche Schrift« »als etwas Niederes, als eine Schrift für kleine Kinder und ungebildete Leute« vorkommen müssen. ²²⁷

»Niemals wird ein Schüler geneigt sein, die ihm im Anfang des Unterrichts, auf der Kleinkinderstufe dargebotene Sache besonders hoch für seinen wirklichen praktischen, höheren Lebensgang einzuschätzen. Viel höher wertet er, viel vollendeter und wichtiger dünkt ihn das, was ihm auf den oberen Stufen und zur Zeit eigener Reife zugeführt wird, besonders aber dann, wenn er [...] die deutsche Schrift als die höhere und reifere Stufe der Entwicklung der Urform in selbstschöpferischer Arbeit erlebt [...].« ²²⁸

Nachdem der spätere Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Bernhard Rust im Februar 1933 zunächst kommissarisch das Amt des Preussischen Kultusministers übernommen hatte und zu befürchten stand, dass die Antiqua als Ausgangsschrift abgelehnt wird, verteidigte Zimmermann in einem Schreiben an den Verlag *Westermann* seine methodische Vorgehensweise und spielte mit dem Gedanken, »die Steinschriftfibeln«, die auf einem »kindertümlichen Weg zur

222 Vgl. Die deutsche Schrift, 1927, H. 2, S. 30. »Hirts Schreiblesefibeln« erschien in vielen Auflagen und für verschiedene Regionen (vgl. zu den Ausgaben Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 317ff.).

223 Vgl. Die deutsche Schrift, 1928, H. 1, S. 26. Diese zunächst im Selbstverlag des Verfassers und später bei *Leitmeritz* erschienene Fibel war schon 1928 im Gebiet der tschechoslowakischen Republik weit verbreitet und wurde später für den Reichsgau Sudetenland zugelassen (F67).

224 Vgl. Die deutsche Schrift, 1929, H. 2, S. 21f. Es handelt sich um die »Fibel Kinderwelt«, die zunächst bei *Leykam* und später beim *NS-Gauverlag Steiermark* verlegt wurde (vgl. Abb. 4).

225 Zimmermann, Abwehr 1927, S. 439f., 443ff.; vgl. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 115.

226 Kuhlmann, Schreiben 1925, S. 16, zit.n. Zimmermann, Abwehr 1927, S. 440. Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 1. Februar 1941, WUA 3/29-1, o.P. (Herv. i.O.).

227 Kuhlmann, Schreiben 1925, S. 16, zit.n. Zimmermann, Abwehr 1927, S. 440 (Herv. i.O.).

228 Ebd.

Fraktur« führe, gegenüber Rust »mit pädagogischen Gründen zu vertreten«, ihm aber gleichzeitig mitzuteilen, dass eine Schriftumstellung grundsätzlich natürlich möglich wäre.²²⁹ Um sich mit seiner Fibel in Hamburg behaupten zu können, überlegte er ferner, hier »vielleicht mit gleichen Gründen Gleiches [zu] erreichen, zumal jetzt alle Gegner der bisherigen Form in der politischen Versenkung verschwunden sind. Damit haben wir einen Trumpf in der Hand, dass wir mit der *Fraktur* das ›Nationale‹ wollten.«²³⁰ Auch Bayern erschien Zimmermann nach dem sich abzeichnenden Aus der Brückl-Fibel als Absatzgebiet interessant. In diesem Sinne schreibt er an Sandig, dass es doch schön wäre, wenn dem Verlag »eine bayerische Wurst zufallen sollte«, es aber die Hauptsache sei, »die eroberten Provinzen uns zu erhalten«.²³¹

Der Erhalt der Fraktur-Schriften und damit der Zweischriftigkeit wurde auch in der 1925 in München gegründeten »Akademie zur wissenschaftlichen Erforschung und zur Pflege des Deutschtums« thematisiert.²³² In der Sachverständigen-Aussprache über Fraktur und Antiqua vertrat Hans Brückl gegenüber den Verfechtern der Fraktur 1926 und noch einmal 1927 ähnlich wie Zimmermann die Auffassung, dass Auge und Hand der Kinder erst für die »deutsche Schrift«, »dieses höhere Ausdrucksmittel«, vorzubilden seien, weshalb letztlich aus »*Liebe zur deutschen Schrift*« zunächst mit der Antiqua als der »*Schrift der kleinen Kinder*« zu beginnen sei.²³³ Dieser Gedanke hätte »allgemeine Zustimmung [gefunden], selbst bei den anwesenden Vorstandsmitgliedern des ›Bundes für

229 Schreiben Zimmermann an den Verlag Westermann, Ladewig, v. 22. April 1933, WUA 3/23, o.P. (Herv. i.O.). Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 11. Juni 1933, WUA 3/23, o.P. Sandig teilt Zimmermann nach seinem Gespräch mit dem Ministerialdirektor im Reichsministerium des Innern Rudolf Buttmann mit Schreiben v. 19. Juni 1933 mit, dass es für »die Behandlung der Schriftfrage wohl empfehlende Richtlinien geben wird, daß es jedoch den Ländern überlassen bleiben wird, die Entscheidungen selbst zu treffen« (WUA 3/23, o.P.). Dass die »pädagogische« Begründung in der Schriftfrage für *Westermann* allerdings nachrangig ist, kommt u.a. in einem Schreiben von Sandig an Zimmermann v. 2. November 1933 mit Bezug auf die Bearbeitung der für Berlin konzipierten »Bärenfibel« deutlich zum Ausdruck: »Unter dem Führerprinzip hat die nachgeordnete Stelle das auszuführen, was die vorgesetzte Stelle anordnet, selbst wenn die erstere Stelle der Ansicht sein sollte, daß die vorgesetzte Stelle in ihrer Entscheidung fehlgeht.« (WUA 3/23-2, o.P.; vgl. auch Schreiben Sandig an Zimmermann v. 9. Dezember 1933, WUA 3/23-2, o.P.).

230 Schreiben Zimmermann an den Verlag Westermann, Ladewig, v. 22. April 1933, WUA 3/23, o.P. (Herv. i.O.).

231 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 11. Juni 1933, WUA 3/23, o.P.; vgl. auch die Abschrift des Schreibens von Vitense an Zimmermann v. 15. Mai 1933, in dem es um die Möglichkeiten der Zulassung der *Westermannschen* »Greifenfibel« in der Hansestadt Lübeck geht, nachdem die Fibel von Brückl dort »sang- und klanglos bestattet« worden sei (WUA 3/23, o.P.).

232 Vgl. Andree, *Judenlettern* 1998, S. 79; Heiderhoff, *Antiqua* 1971, S. 26.

233 Brückl, *Gesamtunterricht* 1933, S. 114 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 161-165; vgl. Dieterich, *Unterricht* 1934, S. 21. Ähnlich Fischer, der ebenfalls mit der Antiqua beginnen möchte, für diesen

deutsche Schrift«.²³⁴ In einem Schreiben an den »Bund für deutsche Schrift« vom 30. Mai 1927 bezeichnete sich Brückl »als Verehrer der deutschen Schrift« und wehrte sich gegen die Kritik, »eine Schriftpflege zu unterstützen, die die deutsche Schrift gefährden könnte«.²³⁵

»Durch den Beginn mit der Antiqua wird die deutsche Schrift in keiner Weise zurückgedrängt oder geringer geschätzt. Der Satz: *»Alles erste bleibt ewig im Kinde*, also wird es auch die zuerst gelernte Schrift am höchsten werten«, ist hier fehl am Orte. Gerade das Gegenteil ist der Fall. Der Übergang von der Ausgangsschrift zur deutschen Schrift ist für das Kind ein derartig starkes inneres Erlebnis, daß es, von dem Reiz des Neuen erfüllt und durch die reichen und leichten Verbindungsmöglichkeiten aufs höchste überrascht, die deutsche Schrift gewissermaßen als Offenbarung, als etwas ganz Wichtiges aufnimmt, das den kleinen Schreiber nun in die Reihe der Erwachsenen stellt.«²³⁶

Im Rahmen seiner Bemühungen um die Einführung der von ihm konzipierten Fibel warb Brückl 1933 für seine Position, mit der »gemischten Antiqua« als Ausgangsschrift zu beginnen, da die im Anschluss vermittelte deutsche Schrift »von den Kindern nun in ihrem wahren Wesen erkannt und auch weit mehr geschätzt [wird] als von der heutigen Generation, die *ihre* zuletzt erlernte Schrift, d.i. die lateinische Schrift über die ihr von Anfang an übermittelte deutsche Schrift [stellt]«.²³⁷ Brückl schrieb diesbezüglich an den Reichsminister des Innern Wilhelm Frick:

»Wie verlautet, soll in der ersten Januarhälfte 1934 im Reichsinnenministerium die Entscheidung über die Schriftfrage herbeigeführt werden. [...] Der Totalitätsgedanke erfordert vor allem eine Umgestaltung des ersten Lese- und *Schreibunterrichtes*. Alle ernsthaften Methodiker erkannten, daß die künstlerisch hochstehenden Formen der deutschen Schrift für die Kleinen so schwierig sind, daß sie einen systematischen Aufbau erfordern [...]. Deshalb wurde in Norddeutschland als Erstschrift hauptsächlich die aus Großbuchstaben bestehende *Steinschrift* eingeführt, die zwar Vorteile für das Schreiben, nicht aber für das elementare Lesen gewährt. [...] Die in neuerer Zeit vertretene sog. *Stäbchenschrift* von M. Schle-

Standpunkt immer gekämpft habe und daran keine »Versündigung am Deutschtum« finden kann (Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 10).

234 Abschrift (o.D.), Schreiben Brückl an Reichsinnenminister Frick v. 27. Dezember 1933, StDA München, NL-BRUE, Ordner BayHStA MK 42571, o.P.

235 Brückl, Bund 1927, S. 202.

236 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 115 (Herv. i.O.). Relevanz besäße der Satz Jean Pauls hingegen für den ersten Schultag (ebd., S. 210; vgl. dazu Brückl, Lesen 1941, S. 77f. und die didaktische Umsetzung in den Fibeln F83 und F99 mit dem Porträt Hitlers als Frontispiz sowie dem Fahnen Schwur auf dem Schulhof auf S. 4).

237 Abschrift (o.D.), Schreiben Brückl an Reichsinnenminister Frick v. 27. Dezember 1933, StDA München, NL-BRUE, Ordner BayHStA MK 42571, o.P. (Herv. i.O.).

gel [scil. Maximilian Schlegl; KS²³⁸] ist weder als deutsche Schrift noch als kindertümliches Darstellungsmittel anzusprechen. [...] Als die beste Lösung wurde vom Unterzeichneten seit genau 20 Jahren in Wort und Schrift die aus Groß- und Kleinbuchstaben zusammengesetzte sog. *gemischte Antiqua* für die vorbereiteten Schreib-Übungen empfohlen [...].²³⁹

Am Schluss des fünfseitigen Briefes appelliert Brückl noch einmal eindringlich an den Reichsinnenminister, sich für einen entwicklungspsychologisch und methodisch begründeten Schriftspracherwerb einzusetzen, der den »Totalitätsgedanken der neuen Zeit schon im ersten Schulunterricht zu verwirklichen suche«, und die »heilige Verpflichtung dem wehrlosen Kinde« gegenüber wahrzunehmen, das »ein Recht darauf hat, in einer seiner Entwicklungsstufe entsprechenden Weise gebildet und in die Kulturgüter eingeführt zu werden, ohne in seiner ihm von Natur aus verliehenen Schaffensfreude Schaden zu leiden.«²⁴⁰ Zugleich verwahrt er sich gegen den möglicherweise entstehenden Eindruck, dass seine Einwände gegen die Ostern 1933 getroffene Entscheidung des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus dahingehend ausgelegt werden, ihm gehe es allein um seine nun »vernichtete« »Lebensarbeit, die [...] in allen pädagogischen Kreisen uneingeschränkte Anerkennung gefunden hat« und die er, »wenn damit dem Vaterlande und der vaterländischen Bildung der Jugend gedient wäre, zum Opfer bringen [würde]«.²⁴¹

Die Auffassung, dass der Beginn mit der Antiqua die Aneignung des »hohe[n] Kulturgut[s] der deutschen Schrift«²⁴² nach psychologischen und pädagogischen Gesichtspunkten zum Ziel habe, vertrat ferner Kimmich, wenn er das Üben der Lateinschrift bereits in der Grundschule abschließen möchte, um dann genügend Zeit zu haben, »alle deutschen Kinder in den Gebrauch der schönen deutschen Kurrentschrift, etwa nach den von Sütterlin eingeschlagenen Formen [...] einzuführen«.²⁴³ Er hebt die Ästhetik der »deutschen Schrift« hervor, während die lateinische »ihrem Wesen nach als primitive und weniger wertvolle Schrift« einzustufen sei und deren Verwendung als einer der Gründe einer auszumachenden Überfremdung der deutschen Kultur und Schule gelten könne.²⁴⁴

238 Vgl. zu der von Maximilian Schlegl entworfenen »Stäbchenschrift« die Ausführungen weiter unten. Schlegl publizierte basierend auf den Tagungsergebnissen der Münchener Sachverständigen-Aussprache von 1927 einen Aufsatz, der als Beilage 1928 in das Heft 3 der Vereinszeitschrift des Bundes für deutsche Schrift und des Deutschen Schriftvereins Wien aufgenommen wurde (vgl. Hartmann, *Fraktur* 1999, S. 106f.).

239 Abschrift (o.D.), Schreiben Brückl an Reichsinnenminister Frick v. 27. Dezember 1933, StDA München, NL-BRUE, Ordner BayHStA MK 42571, o.P. (Herv. i.O.).

240 Ebd. (Herv. i.O.).

241 Ebd.

242 Ebd.

243 Kimmich, *Einführung* 1933, S. 25.

244 Ebd., S. 14.

»Außer uns Deutschen hat kein anderes Volk über die lateinische Schrift hinaus seine volkseigene Schrift entwickelt. Deswegen wollen wir sie als ein köstliches Gut schützen und pflegen und ihr innerhalb Deutschlands wieder zur alleinigen Herrschaft verhelfen. Die lateinische Schrift aber soll in ihrem Wesen als primitive und weniger wertvolle Schrift erkannt und nur noch da angewendet werden, wo man sie notwendig braucht (im fremdsprachlichen Unterricht, im Verkehr mit dem Ausland usw.).«²⁴⁵

Noch weiter gingen Sammer u.a., die die Antiqua vor dem Hintergrund rassistischer, rassenideologischer und antisemitischer Argumentationsmuster per se zur »Gefahr für die Erziehung zum Deutschtum« erklärten und das Fraktur-Schriftbild im »Kampf um die deutsche Schrift«²⁴⁶ »zu einem Gegenbild der ›Kulturbolschewisten‹ (Marxisten, Pazifisten, Juden und Kosmopoliten)« stilisierten.²⁴⁷ 1933 formulierte der »Bund für deutsche Schrift« angesichts des von 1928 bis 1932 gestiegenen Anteils der in Antiqua gesetzten Bücher von 43 auf 56 Prozent, bei den Schulbüchern allein von 30 auf 50 Prozent, schließlich erneut die Erwartung, »daß die Reichsregierung auch hier umgehend Wandel schafft«.²⁴⁸

Nachdem die Fraktur als alleinige sprachliche Ausdrucksform der »nordischen Rasse« und »deutscher Sprachkultur« schließlich am Ende der Weimarer Republik durch einige Wissenschaftler und führende Nationalsozialisten »gänzlich in die Arme der Nationalsozialisten [getrieben] und [...] damit der Willkür nationalsozialistischer Imagebildung aus[gesetzt]« worden war,²⁴⁹ gab Frick am 9. Mai 1933 auf der Konferenz der Kultusminister die Richtung vor: Die »deutsche Schrift« dürfe »ihren unbedingten Vorrang« vor der lateinischen niemals verlieren.²⁵⁰ Die Lösung der Schriftfrage war zudem durch eigene Verordnungen in den Ländern angebahnt worden.²⁵¹ Dieser Kurs wurde beibehalten, obgleich sich Hitler im Grunde weder die Fraktur noch die Antiqua herbeisehnte (Letztere ggf. sogar bevorzugt haben soll²⁵²), sondern ihm die »kantig-schnörkellose Klarheit der Runen« vorschwebte.²⁵³ Dies brachte Hitler im September 1934 auf dem Reichsparteitag dezidiert zum Ausdruck, indem er auf die »sichtbare Übereinstimmung in der großen Stilempfindung« hinweist »zwischen den Schriftzeichen eines Griechentums und den Runen

245 Ebd., S. 15 (Herv. i.O.).

246 Sammer, Kampf 1932, S. 19.

247 Andree, Judenlettern 1998, S. 80; vgl. Rück, Sprache 1993, S. 248.

248 Die deutsche Schrift 1933, H. 3, S. 21; vgl. Keunecke, Schrift 1993, S. B122; Hartmann, Fraktur 1999, S. 93-108.

249 Andree, Judenlettern 1998, S. 79f.

250 Frick, Erziehung 1933, S. 12f.

251 Vgl. dazu Kapitel 2.1.1.

252 Nach Keunecke sprechen verschiedene Indizien für die Bevorzugung der Antiqua vonseiten Hitlers (Keunecke, Schrift 1993, S. B125f.). So wurde das Signet des »Völkischen Beobachters« in Antiqua gesetzt und auch nach 1933 nicht verändert (vgl. ebd. sowie Kruse, Judenlettern 1989, S. 189; Hartmann, Fraktur 1999, S. 185-189).

253 Rück, Sprache 1993, S. 254.

unserer Vorfahren« und davor warnt, die »Neuzeit zugunsten des Mittelalters zu vergewaltigen«.²⁵⁴

Am 16. Juli 1934 verfügte Rust in Personalunion als Preußischer Kultusminister und Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, dass die Antiqua ab Ostern 1935 in den Fibeln nicht mehr benutzt werden darf,²⁵⁵ bevor er am 7. September 1934 abschließend den Gebrauch der »deutschen Schrift« als Ausgangs- und Verkehrsschrift mit einer reichseinheitlichen Bestimmung zum Schreibunterricht vorgab.²⁵⁶ Bildungspolitisch war damit »eine Entscheidung gefallen, die jede Diskussion über die Vor- und Nachteile der Antiqua als Leseausgangsschrift überflüssig machte«, zumal die als »Ausfluß des Arbeitsschulgedankens« im Erstleseunterricht eingeführte Schriftart »lesemethodisch keinen Fortschritt« gebracht habe, selbst wenn »einige lesepsychologische Untersuchungen« die Abschaffung der Antiqua bedauerten.²⁵⁷ Für die Autorinnen und Autoren sowie die Verleger bedeutete diese Verordnung in Abhängigkeit von der jeweiligen methodischen Ausrichtung, entweder eine eng an die Ausgangsformen nach Sütterlin angelehnte deutsche Schreibschrift zu verwenden (Schreiblesefibeln)²⁵⁸ oder eine deutsche Druckschrift (Druckschriftfibeln).²⁵⁹ Dabei war dem Anspruch Rechnung zu tragen, über die Schriftästhetik eine deutsch-nationale Haltung auszubilden. In der Begleitschrift zur »Schlesierfibel«²⁶⁰ heißt es dazu in Anlehnung an den ersten und zehnten der »Vierzehn Leitsätze für die deutsche Schrift« im Flugblatt Nr. 17 des »Bundes für deutsche Schrift«, das »eine Ergänzung und Neubearbeitung des zwei Jahre früher erschienenen Flugblatts Nr. 16« von Schlegl darstellt:²⁶¹ »Unsere völkische Grundhaltung erfordert auch als erste Fibelschrift die deutsche Schreibschrift und die Fraktur; denn diese Schriften sind »in ihrer eigenartigen Gestaltung ein Ausdruck

254 Hitler, »Kulturrede« 1934, S. 168, 171. Vgl. dazu das Kapitel 4.3.1.

255 Vgl. Erlass Nr. 253, U II C 7822/33 v. 16. Juli 1934, Verwendung der Antiquaschrift in den Fibeln, Zentralblatt 1934, S. 231.

256 Vgl. Erlass Nr. 314, R U II C 227 v. 7. September 1934, Schreibunterricht, Zentralblatt 1934, S. 279f.

257 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 26; ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 6.

258 Bezüglich der Schriftstilvariante ließ der Erlass damit Spielräume offen, wodurch es zur Kreation eigener Schriftformen kam (vgl. Thies, Schreibunterricht 1941, S. 343ff.).

259 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Aussage von Götz, Fibeln seien seit diesem Erlass in deutscher Druckschrift abzufassen (vgl. Götz, Grundschule 1997, S. 81), nicht korrekt ist, da Erstlesebücher von dem Erlass ausgenommen waren. Demgemäß sind Schreiblesefibeln weiterhin gestattet und wurden sogar überwiegend verlegt.

260 F31, F70, F103.

261 Hartmann, Fraktur 1999, S. 202. Vgl. zu den Flugschriften des Bundes ebd., S. 104-108, 202-205.

deutschen Volkstums« und bilden »neben der deutschen Sprache das wertvollste Band, das alle Deutschen der Welt umschlingt.«²⁶²

Die Neuregelung der Schriftfrage bedeutete allerdings für jene Fibeln das Aus, die den Schriftspracherwerb mit Antiqua-Schriftformen verbunden hatten und ihren methodischen Zugang nicht modifizieren konnten. Dies betrifft vor allem die an die Arbeitsschul- und Kunsterziehungsbewegung anknüpfende Brückl-Fibel, in der das Lernen nach der »Ganzwortmethode« gestaltpsychologisch auf die vier Formen Ball, Spazierstock, Schlange, Reck gegründet wird, aus denen sich die »gemischte Antiqua« zusammensetzt, bevor in einem kindgemäßen Gesamtunterricht kreativ und selbsttätig die »ausdrucksreichere« »deutsche Schrift« gelernt werden sollte.²⁶³ Noch 1931 konnte nach den bayerischen Richtlinien nach Ziffer 8 neben dem Beginn mit »deutschen« Schriftformen der von Hans Brückl eingeschlagene Weg von der »Gemischtantiqua« über die lateinische Schreibschrift (Kursive) und die deutsche Druckschrift (Fraktur) zur deutschen Schreibschrift gegangen werden (vgl. Abb. 8),²⁶⁴ ehe es 1933 dann zu einer Einschränkung der Forderungen dahingehend kam, dass mit der »deutschen Schrift« anzufangen und das Nachmalen von Wörtern in der »gemischten Antiqua« nur noch ausnahmsweise gestattet – jedoch noch nicht verboten – war.²⁶⁵ Zugleich wurde es für unzulässig erklärt, »nach der Steinschrift die gemischte Antiqua noch als Leseschrift einzuschalten«.²⁶⁶ Damit zeichnete sich schon jetzt ab, dass sich der Schriftspracherwerb nach Brückl

262 O.A., Schlesierfibeln 1935, S. 46; vgl. ebd., S. 17; Flugblätter des Bundes für deutsche Schrift Nr. 17 (1934) (BArch NS 12/976e, o.P.). Vgl. zu den Flugschriften des Bundes Hartmann, *Fraktur* 1999, S. 202–205.

263 Vgl. dazu u.a. Brückl, *Gesamtunterricht* 1933, S. 54, 99f., 107–117, 156.

264 Vgl. Bekanntmachung Nr. IV 39611 v. 29. Oktober 1931 über Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 8 v. 31. Oktober 1931, S. 199–205. Für Brückl ergab sich allerdings das Problem, dass in Bayern im Anschluss an den Lehrgang zum Schriftspracherwerb als erstes Buch ein Lesebuch eingeführt werden sollte. Da Brückl das erste Buch für die Kinder als Arbeitsbuch konzipiert hatte, war dessen Benutzung schon jetzt eigentlich nicht mehr möglich. Im Zulassungsverfahren erhielt der Verlag am 2. März 1933 eine entsprechende Rückmeldung (vgl. Bescheid des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 647, BayHStA MK 42569, o.P.).

265 Bekanntmachung Nr. IV 13885 v. 5. April 1933 über die Durchführung der Richtlinien für den Schreibunterricht und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen v. 29. Oktober 1931, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 4 v. 12. Mai 1933, S. 40f.; Bekanntmachung Nr. IV 29262 v. 22. Juni 1933 über Richtlinien für den Schreibunterricht in den Volksschulen, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 7 v. 1. Juli 1933, S. 205–209. Vgl. dazu Brückl, *Gesamtunterricht* 1933, S. 27f.

266 Erlass des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 18022 v. 5. Mai 1933 betr. Richtlinien für den Schreibunterricht und den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen, BayHStA MK 42571, o.P.

nicht würde durchsetzen können.²⁶⁷ Für andere Autorinnen und Autoren wie Zimmermann war die Umstellung auf die deutsche Schrift dagegen methodologisch weniger problematisch.

Abbildung 8: »Natürliche Schriftenfolge: Antiqua, lateinische Schreibschrift, Fraktur, deutsche Schreibschrift«, in: Brückl, Gesamunterricht 1933, S. 164



Mit dem Machtantritt Hitlers kamen bis 1935 gleich 46 Schriftschnitte heraus mit Namen wie ›National‹, ›Deutschland‹, ›Großdeutsch‹, ›Standarte‹, ›Kurmark‹, ›Tannenberg‹, ›Deutschmeister‹, ›Gotenburg‹, ›Potsdam‹, ›Nürnberg‹, ›Staufia‹,

267 Die endgültige Ablehnung der Zulassung für die Brückl-Fibel erfolgte am 30. Mai 1934 (Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 13856, gez. Schemm, v. 30. Mai 1934 an die Verlagsbuchhandlung Oldenbourg, BWA F 5/329, o.P.). Mit dem Erlass des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 15849 v. 3. April 1936 über den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen in den Volksschulen (Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 3 v. 25. April 1936, S. 44) wurde die »malende Wiedergabe der Steinschriftformen« letztlich verboten. Die Fibel von Brückl wurde dann erst wieder nach dem sog. ›Normalschrifterlass‹ Hitlers von 1941 für ganz Bayern sowie für weitere Gebiete zugelassen (vgl. dazu die Ausführungen weiter unten).

»Sachsenwald« etc., die »ein deutliches Bekenntnis zur neuen Schriftästhetik« waren und für den »nationalsozialistischen Zeitgeist [standen], der auch seine eigene Schriftform, seine Handschrift« brauchte, um die deutsche »Volksgemeinschaft« gegenüber anderen Nationen zu einen.²⁶⁸ Von 1936 bis 1937 entstanden im Zuge des »Fraktur-Rauschs« weitere 29 Schnittvarianten.²⁶⁹ Der »Bund für deutsche Schrift« erreichte zwar laut Hans-Otto Keunecke nicht sein Ziel, die gesamte deutschsprachige Literatur in deutscher Schrift zu drucken, »aber er sah seine Unternehmungen durch die Nationalsozialisten gefördert, besonders wirkungsvoll auf dem Schulsektor.«²⁷⁰

Die Begründung und Stilisierung einer neuen Schriftästhetik, durch die das »Tausendjährige Reich« seinen »elementaren Ausdruck« finden sollte²⁷¹ und die damit für die Erziehung des Kindes zur »Volksgemeinschaft« als außerordentlich bedeutsames »deutsches Kulturgut« erachtet wurde, gab Anlass zu diversen Publikationen über die »deutschen Schriften«, denen im Anschluss an Reinecke u.a. in aufwendigen Vergleichen eine »nordische Gestaltungskraft« attestiert wurde.

»Die Vorbilder der Runen und der alten Heimkunst, wie die Verästelungen der deutschen Eichen, flossen zusammen mit der sinnigen Veranlagung und dem Schönheits-Drange unserer Ahnen. Die Haken, Krausen und Ecken, das Rankige, Knorrige, Verästelte, Reiche, das die Humanisten später schmäland »Verschnörkelung« nannten, ist *gerade das Deutsche*. Es ist der nämliche Kunst-Geschmack, der im gothischen Bau-Stile zu so herrlichem Ausdrucke gelangte. Es ist die in anschauliche Formen gebannte *deutsche Wesenheit*, die sich auch geistig in unserem Volksleben wieder und wieder geltend macht. Das Verschlungene, Reiche, das Gehäufte, Gewirrartige, das im deutschen Grübeln und Sinnen über Weltweisheits- und Weltanschauungs-Fragen, im deutschen »faustischen« Drange erkennbar hervortritt, es findet in der verschlungenen Linien-Fülle des gothischen Bau- und Schrift-Stiles nur ein sinnlich wahrnehmbares Abbild.«²⁷²

Die Apologie der »deutschen Schrift« als Schöpfung der »germanischen Urkunst«, der »echtest arischen Kunst-Auffassungs-Gebilde«,²⁷³ wurde dabei auf Argumente gestützt, die Menschen der »rundschädelligen Rasse« als minderwertig und undeutsch kennzeichnen, als nicht empfänglich für »den Zauber der gebrochenen und verästelten Linien-Führung, der Bildhaftigkeit unserer Schrift«.²⁷⁴ Ihre

268 Andree, *Judenlettern* 1998, S. 81, 85.

269 Ebd., S. 80, 85.

270 Keunecke, *Schrift* 1993, S. B123.

271 Andree, *Judenlettern* 1998, S. 85.

272 Reinecke, *Buchstabenschrift* 1910, S. 267f. (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 7f.; Kunze, *Antiqua* 1933, S. 529.

273 Reinecke, *Buchstabenschrift* 1910, S. 268f.

274 Ebd., S. 268, 270.

»rassenhaften«, »geistig-seelisch-leibliche[n] Zusammensetzungs-Verhältnisse« hinderten diese Menschen »an dem Erfassen und Verstehen der in Linien-Führung und Formgebung sich offenbarenden nordisch-germanischen Schönheits-Anschauung«. ²⁷⁵

Erneuert wurde diese rassenanthropologisch gegründete Schriftästhetik u.a. durch Herman Wirth. ²⁷⁶ Dessen These, die »urnordischen Runen« seien die »heilige Urschrift der Menschheit«, war etwa für Schlegl und seine seit den 30er-Jahren unternommenen Anstrengungen zur Beachtung der »deutsche Stäbchenschrift« maßgeblich, ²⁷⁷ die allerdings als Ausgangsschrift eher umstritten war (vgl. Abb. 9, 10). ²⁷⁸ In dem Pamphlet zur methodischen Einführung der Stäbchenschrift, an dem auch der Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht im NSLB Sammer mitwirkte, wird dargestellt, wie in spielerischer Tätigkeit Stäbchen zu gebrochenen Buchstabenformen zusammenzulegen oder zu malen sind. In ihrer Ähnlichkeit zu den altgermanischen Runen, die in Anlehnung an Wirth als die »Urmutterschrift aller anderen Schriften« betrachtet werden und die »schon der nordischen Menschheit, den Ariern, den Urgermanen« bekannt gewesen seien, wird die Stäbchenschrift als der »jüngste Sproß der urdeutschen Rune« bezeichnet und ihr Wert damit begründet, dass sie das »angeborene« und damit »im Blute liegende« Empfinden des »deutschen Kindes« ausdrücke und seinem »deutschen Formensinn« entgegenkomme. ²⁷⁹

Die Stäbchenschrift sei zugleich »die denkbar einfachste Ausführung der deutschen Druckschrift«, da sich jede der Buchstabenformen der gebrochenen Schrift durch »gerade Stäbchen« darstellen lasse, »ohne daß dabei die Formen der deutschen Druckschrift irgendwie entstellt würden«. ²⁸⁰ Ihre »kinderleichte Darstellbarkeit«, die entweder auf »»werktätigem« Wege« mit »Stäbchen, Streifen, Plastilin usw.« erfolgen könne, oder »malend durch Schreib- oder Malgerät auf einer Schreibfläche«, mache »die welschen Formen als Erstschrift für deutsche Schulrekruten vollständig überflüssig«. ²⁸¹ Daneben werden weitere Vorteile herausgestellt wie das sofortige Heranführen der

275 Ebd., S. 269.

276 Wirth, Anfang 1928; ders., Urschrift 1931. Wirth war gemeinsam mit Heinrich Himmler und Richard Walther Darré Mitbegründer der »Forschungsgemeinschaft Ahnenerbe e.V.«.

277 Schlegl, Stäbchenschrift 1933, S. 9, 11 (Herv. i.O.); ders., Wissenswertes 1931. Kimmich gibt zu bedenken, dass sich die deutschen Buchstaben »eben leider nicht aus den germanischen Runen [...] entwickelt haben« (Einführung 1933, S. 14).

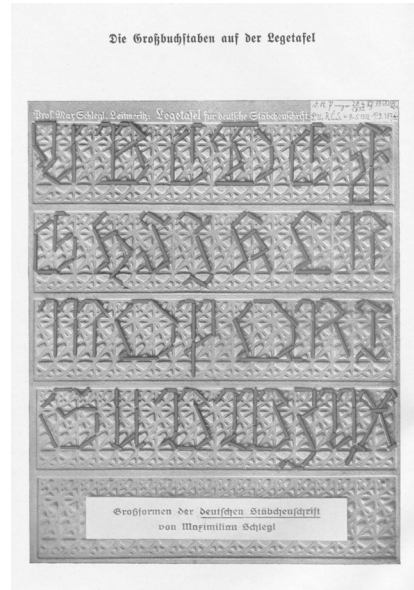
278 Vgl. z.B. Schreiben des Kreisschulrates Valentin an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 17. Oktober 1934, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Abschrift (o.D.), Schreiben Brückl an Reichsinnenminister Frick v. 27. Dezember 1933, StDA München, NL-BRUE, Ordner BayHStA MK 42571, o.P.

279 Schlegl, Stäbchenschrift 1933, S. 9, 11, 14, 18 (Herv. i.O.).

280 Ebd., S. 15 (Herv. i.O.).

281 Ebd., S. 17 (Herv. i.O.).

Abbildungen 9 und 10: Entwicklung der Fraktur aus den »urnordischen«/»gemeingermanischen Runen«, in: Schlegl, *Stäbchenschrift* 1933, o.S. (links); »Die Großbuchstaben auf der Legetafel«, in: Schlegl, *Stäbchenschrift* 1933, o.S. (rechts)



»deutschen Schüler« an die »deutsche Schrift«, das Bewahren der Kinder »vor verwirrender Überfütterung mit Alphabeten« und die unverzügliche Gewöhnung »an die Leselinien der deutschen Druckschrift«. ²⁸²

Für Lorenz Reinhard Spitzenfeil, der als Gebrauchsgrafiker verschiedene Fraktur-Schriften entwickelt hatte und auf der 1938 stattfindenden Besprechung des NSLB die »Schriftfrage in der Fibel« thematisieren sollte, ²⁸³ bestand das Spezifikum der »deutschen« Schrift mit ihren »eckigen«, »knorrigen«, »gebrochenen«, »spitzen« und »spitzwinkligen« Formen in ihrer »nordischen Gestaltungskraft« im Gegensatz zu dem »Glatten«, »Rechtwinkligen« und »Knappen« der »römischen Ganzschrift«. ²⁸⁴ »Stärke und Anzahl eckiger Formen« machten aber nicht allein das »Deutschförmige« in der Schriftästhetik aus, denn »[s]onst müsste die doppeltgebrochene, jede Rundung vermeidende »gotische« Schrift die deutscheste

282 Ebd., S. 18 (Herv. i.O.).

283 Schreiben des Leiters der Abt. Erziehung und Unterricht in der Reichswaltung des NSLB Hans Stricker an den Reichssachbearbeiter für Schrift, Schreiben und Erstunterricht Friedrich Sammer v. 24. August 1937, BArch NS 12/1341, o.P.

284 Spitzenfeil, *Fibel* 1938, S. 100.

sein«. ²⁸⁵ Stattdessen würden die »herbe Schwabacher und die bewegtere Fraktur als *deutsche* Druckschrift empfunden«, weshalb »[ü]ber das Gebrochene hinaus [...] die größere Lebendigkeit als Merkmal des Deutschmäßigen gelten« müsse. ²⁸⁶ Unter diesem Blickwinkel verlangt Jakob Dieterich, Autor der Fibel »Deutsche Jugend«, ²⁸⁷ aus der Gruppe der gebrochenen Schriften die »Fraktur«-Type ²⁸⁸ und greift zur Beschreibung ihrer Ästhetik auf die von Wilhelm Niemeyer 1927 auf der Münchener Sachverständigen-Aussprache getroffenen Aussagen zurück. ²⁸⁹ So funkelten die »spitzen, geeckten, gereckten Gefüge« dieser Schriftart, blitzten »die Häkchen und Schlitzungen«, oszillierten die »flach gebogenen oder weit ausladenden, überraschend und kühn gewendeten Krümmen« und entfalteten als »lebens- und ausdrucksvolle« Glieder »in der Einung zum Wort«, der Verschmelzung »zu einem reich und stark erfüllten Gestaltsganzen«, ihre »Formschönheit«. ²⁹⁰

Als Fraktur-Schrift der bei *Boysen* bzw. *Hartung* erschienenen »Jung-Deutschland-Fibel« und »Westmark-Fibel« ²⁹¹ erschien Schultze hingegen die »National« besonders geeignet, die ebenso wie die »Tannenberg« und die »Element« für Plakate, Handzettel, Formulare, die Stationstafeln der »Reichsbahn« und die Schlagzeilen der Tageszeitungen benutzt wurde. Diese Schriften gingen »in ihren Formen auf die gotische Schrift mit ihren klaren, gebrochenen Zügen zurück und sind somit in ihren Grundformen älteren Ursprungs als z.B. die Schwabacher- und Frakturschriften«. ²⁹² Die Ästhetik der »National« beschreibt Schultze wie folgt:

»Sie ist klar und stilrein in den Einzelformen [...], zeigt eine wohl ausgewogene Verteilung von Licht und Dunkel und gibt ein ästhetisch außerordentlich befriedigendes Gesamtbild. [...] [I]m öffentlichen Leben, wo man vor wenigen Jahren noch glaubte, die Antiqua wegen ihrer Reklamewirkung auf weite Sicht hin nicht entbehren zu können, [ist man] mehr und mehr dazu übergegangen, deutsche Schriften anzuwenden, die weitgehend mit der von uns verwendeten übereinstimmen.« ²⁹³

Der Fibel-Arbeitskreis des NSLB, Gau Danzig bevorzugt in der bei *Kafemann* verlegten »Danziger Heimatfibel« ²⁹⁴ hingegen die »Tannenberg«-Type, die an den in

285 Ebd.

286 Ebd., S. 100f. (Herv. i.O.).

287 F4, F36, F48.

288 Vgl. o.A., Handbuch o.J. [1926], S. 35-38.

289 Dieterich, Unterricht 1934, S. 21.

290 Niemeyer, Sprachaufbau 1927, S. 613, zit.n. Dieterich, Unterricht 1934, S. 22 (Herv. i.O.).

291 F23, F50, F71, F75.

292 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 25f.; ders., Leseunterricht 1940, S. 27; vgl. Spitzenpfeil, Fibel 1938, S. 100.

293 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 27; ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 26.

294 F60.

Ostpreußen errungenen Sieg Hindenburgs gegen die russische Armee Ende August 1914 erinnern sollte. Als Begründung für diese Entscheidung wird angegeben, dass deren Formen nicht nur »klar«, sondern durch die Entsprechung vieler Groß- und Kleinbuchstaben auch »einfach« und dadurch »für das Kind leicht erfassbar« seien, was den Vorteil habe, schon bald mit der Einführung der Substantive beginnen zu können.²⁹⁵ Zur Ästhetik dieser Schriftart heißt es in einer Schriftprobe: »[Die ›Tannenberg‹] setzt die Linie des gotischen Schriftstiles, in dem Gutenberg und Dürer Hochformen geschaffen haben, in unsere Zeit fort.«²⁹⁶ Auf den letzten Seiten der Fibel findet schließlich die ›Offenbacher Schwabacher‹ Verwendung, die Schrift des Lesebuches der zweiten Grundschulklasse.²⁹⁷

Im Unterschied zu den genannten Verlagen favorisierte *Hirt* bis zur Umstellung auf die Antiqua 1941 die ›Offenbacher Fraktur‹,²⁹⁸ die mit ihren »einfachen« und dabei »geschmackvollen« Formen »allen Anforderungen an die Brauchbarkeit einer guten Leseschrift« genüge: Bei den Kleinbuchstaben der ›Offenbacher Fraktur‹ handele es sich um »die gleichen wie in der bekannten Offenbacher Schwabacher Druckschrift«, während die Großbuchstaben der ›Offenbacher Fraktur‹ gegenüber der ›Offenbacher Schwabacher‹, die sich stärker an die Antiqua anlehne, »einen ausgesprochenen Fraktur-, also deutschen Charakter« aufweise.²⁹⁹

Mit der Propagierung der Fraktur-Schriften verband sich oft zugleich eine Abwertung der Bedeutung der Antiqua für das Lesenlernen. Während Kern den Erfolg der Ganzheitsmethode nicht von der Schriftart abhängig machen wollte und er die Antiqua zwar nicht für den Anfangsunterricht im Lesen, aber im Schreiben als förderlich betrachtete, befanden Benjamin Drenckhahn, Werner Schult und Walter Kramer die Antiqua aus ganzheitsmethodischer Sicht insgesamt als völlig wertlos für den Schriftspracherwerb und nutzten deren massive Ablehnung sowie die neuen Regelungen zu den anzuwendenden Schriftarten diskursiv dafür, die synthetische Methode aufgrund ihres interdependenten Verhältnisses zur Antiqua insgesamt zu diskreditieren.³⁰⁰ Häufig wurde das Argument bemüht, dass die Antiqua keine »prägnanten Wortgestalten« ergebe, sodass die Erfassung dieser schwieriger sei und das Lesenlernen folglich mühsamer.³⁰¹ Dieses bereits vor 1933 mit dem Hinweis auf die Zweckmäßigkeit der ›deutschen Schrift‹ etwa von Reinecke und

295 O.A., Begleitschrift 1939, S. 2; vgl. o.A., Reichsgau Danzig-Westpreußen 1940. Tannenberg steht für den zum Mythos verklärten Sieg Hindenburgs gegen die russische Armee im August 1914 in Ostpreußen.

296 Aus einer Schriftprobe der ›Tannenberg‹, zit.n. Andree, *Judenlettern* 1998, S. 85.

297 Vgl. o.A., Begleitschrift 1939, S. 2.

298 Vgl. z.B. F13, F28, F70.

299 O.A., *Pommernfibel* 1935, S. 26f.

300 Vgl. Kramer, *Stellung* 1933, S. 489; Kramer/Bratfisch 1935, S. 22ff.

301 Kern, *Anleitung* 1931, S. 27f.; vgl. auch Drenckhahn/Schult, *Unterrichtsgestaltung* 1937, S. 18; vgl. Kramer, *Stellung* 1933, S. 489; *Spitzenpfeil, Fibel* 1938, S. 102f.

Niemeyer eingesetzte Begründungsmuster sollte die »innige Verbundenheit der Fraktur-Wort-Bilder mit der deutschen Sprache« aufzeigen und die größere Eindringlichkeit der Fraktur-Wortbilder aufgrund der »zusammengewachsenen« Verbindungen der schlanken Formen der Kleinbuchstaben mit den ausladenden Formen der Großbuchstaben.«³⁰² Demgemäß sollten »einprägsame Wortgestalten«, die im »Wortumriß« ein »leichtes Wiedererkennen durch belebende Gliederung mittels der Ober- und Unterlängen« gewährleisten und im »Wortinneren« die »größte Klarheit und Eindeutigkeit« aufweisen, das Lesenlernen bestimmen.³⁰³

Argumentativ schwierig war allerdings zu widerlegen, inwiefern die Begründung der offensichtlich einfacheren Les- und Schreibbarkeit der Antiqua-Buchstaben, die z.B. auch Messmers Forschungsergebnisse bestätigten,³⁰⁴ nicht mehr zutreffen sollte, denn die »Großantiqua«³⁰⁵ stellte ja gerade die Antwort auf diese Problematik dar und versprach überdies, den reformpädagogischen Anspruch der Selbsttätigkeit einzulösen, da die Buchstaben leicht zu reproduzieren waren.³⁰⁶ Vereinzelt auffindbare Beiträge der Ganzheitsmethodiker greifen pikanterweise auf die von Hans Brückl u.a. geführten Legitimationsdiskurse zugunsten der »Gemischtantiqua« zurück und seine Kritik an der Unübersichtlichkeit der »Großantiqua«-Wortbilder aufgrund der hier fehlenden Ober- und Unterlängen und der gleichförmigen Linienführung.³⁰⁷ Umstandslos stellt hingegen der Synthetiker Sammer, dessen Angriff sich gegen das als »Antiqua-Methode« abgewertete »Schreibleseverfahren« richtete, die Unzulänglichkeit der Antiqua fest, die »das deutsche Wort nur mangelhaft wiederzugeben vermag« und »zu einem stolpernden, stotternden Lesen« erzogen habe,³⁰⁸ während Spitzenpfel u.a. die Überlegenheit der »deutschen Schrift« vornehmlich aus der nationalsozialistischen Rassenideologie ableiten und die »Diskussion auf der existentiellen Ebene des »Volkstodes« führen.³⁰⁹

302 Andree, Judenlettern 1998, S. 75; vgl. Niemeyer, Sprachaufbau 1927, S. 613. Vgl. zu den vermeintlichen Vorteilen der »deutschen Schrift« gegenüber lateinischen Formen auch Reinecke, Buchstabenschrift 1910, S. 38-70.

303 Spitzenpfel, Fibel 1938, S. 101 (Herv. i.O.); vgl. z.B. Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 19.

304 Vgl. Messmer, Psychologie 1903, S. 41; vgl. dazu Kapitel 3.1.

305 Steinschrift (Antiqua-Großbuchstaben), auch Versalgroteske, Blockschrift oder Kapitalschrift genannt.

306 Diese Beweisführung wird dann erst wieder 1941 im Zusammenhang mit dem sog. »Normalschriftlerlass: der Causa »Schwabacher Judenlettern« gebraucht (vgl. dazu die Ausführungen weiter unten).

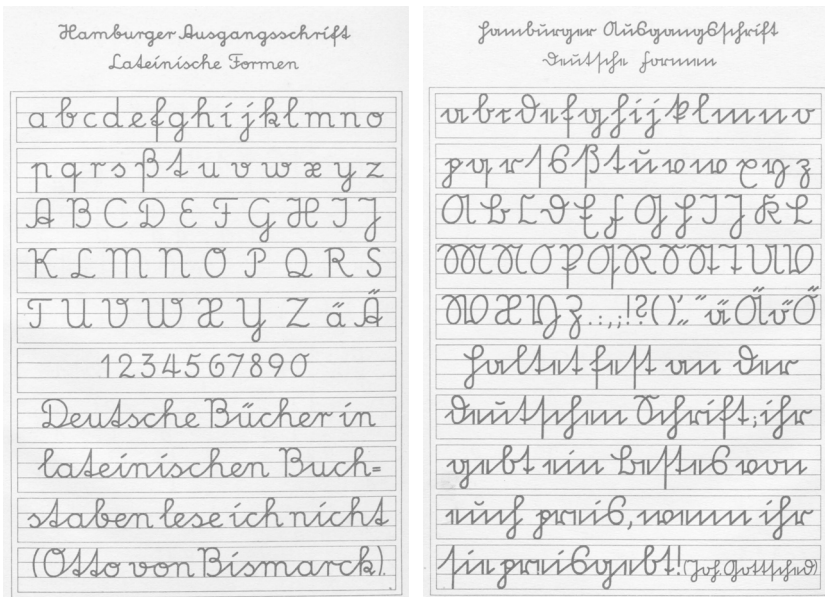
307 Vgl. Drenckhahn/Schult, Unterrichtsgestaltung 1937, S. 18; vgl. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 100f., 109.

308 Sammer, Aufbau 1938, S. 90.

309 Heinze, Kinder 2011, S. 140. Die Abkehr von der Bruchschrift verglich Reinecke schon 1910 mit dem »Ausstreichen« bzw. »Ausrotten« der »deutschen Kultur« und verweist an dieser Stelle u.a. auf einen Brünner Gymnasial-Professor, der erklärt habe: »Für uns Deutsche der halbsla-

Dass die ›deutsche Schrift‹ Vorrang vor der lateinischen habe, wurde den Schülerinnen und Schülern auch vermittelt. So ist im Übungsteil der »Jung-Deutschland-Fibel« in Antiqua zu lesen (»Hamburger Ausgangsschrift. Lateinische Formen«): »Deutsche Bücher in lateinischen Buchstaben lese ich nicht (Otto von Bismarck)« (vgl. Abb. 11).³¹⁰ In »deutscher Schrift« (»Hamburger Ausgangsschrift. Deutsche Formen«) wird formuliert: »Haltet fest an der deutschen Schrift; ihr gebt ein Bestes von euch preis, wenn ihr sie preisgebt! (Joh. Gottsched)« (vgl. Abb. 12).

Abbildungen 11 und 12: »Hamburger Ausgangsschrift. Lateinische Formen«, in: F75, o.S. (links); »Hamburger Ausgangsschrift. Deutsche Formen« (»Hamburger Schreibweise«), in: F75, o.S. (rechts)



Die Antiqua, deren Rechtfertigung sich zunächst vor allem aus ihrer werblichen Funktion ergeben hatte, besonders im Hinblick auf die Platzierung von Reklame über Deutschland hinaus, wurde im öffentlichen Raum weitgehend durch ›deutsche Schriften‹ ersetzt und sollte damit auch für die Lektüre nationaler Bücher fortan ausgeschlossen werden.³¹¹ Gleichzeitig konnte auf die Antiqua nicht

wischen Länder ist die deutsche Schrift eine sehr gute Waffe. Die Abschaffung unserer Schrift wäre *völkischer Selbstmord*« (Reinecke, Buchstabenschrift 1910, S. 272f. (Herv. i.O.)).

310 F75, o.S. Bismarck hatte es abgelehnt, in Antiqua-Schrift gesetzte deutschsprachige Drucksachen zu lesen (vgl. Andree, Judenlettern 1998, S. 77).

311 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 27.

verzichtet werden, da diese die wesentliche Grundlage für den fremdsprachlichen Unterricht bzw. die internationale Kommunikation überhaupt bildete.³¹²

Am 3. Januar 1941 gab Martin Bormann an die obersten Reichsinstanzen jedoch einen sog. »Schriftbefehl« Hitlers weiter, der in einem Gespräch zwischen dem Präsidenten der Reichspressekammer Max Amann, dem Drucker des »Völkischen Beobachters« Adolf Müller und Hitler auf dem Obersalzberg zustande gekommen war und regelte, dass künftig nur noch die »Altschrift« – gemeint ist die Antiqua – gebraucht werden sollte.³¹³

»Zur allgemeinen Beachtung teile ich im Auftrage des Führers mit: Die sogenannte gotische Schrift als eine deutsche Schrift anzusehen oder zu bezeichnen, ist falsch. In Wirklichkeit besteht die sogenannte gotische Schrift aus Schwabacher Judenlettern. Genau wie sie sich später in den Besitz der Zeitungen setzten, setzten sich die in Deutschland ansässigen Juden bei Einführung des Buchdrucks in den Besitz der Buchdruckereien und dadurch kam es in Deutschland zu der starken Einführung der Schwabacher Judenlettern. Am heutigen Tage hat der Führer in einer Besprechung mit Herrn Reichsleiter Amann und Herrn Buchdruckereibesitzer Adolf Müller entschieden, daß die Antiqua-Schrift künftig als Normalschrift zu bezeichnen sei. Nach und nach sollen sämtliche Druckerzeugnisse auf diese Normalschrift umgestellt werden. Sobald dies schulbuchmässig möglich ist, wird in den Dorfschulen und Volksschulen nur mehr die Normal-Schrift gelehrt werden. Die Verwendung der Schwabacher Judenlettern durch Behörden wird künftig unterbleiben [...].«³¹⁴

Diese Anordnung und speziell die Ansicht, dass die »sogenannte gotische Schrift aus Schwabacher Judenlettern« bestehe, musste »unter den überzeugten Anhängern des NS-Regimes einen Aufschrei des Entsetzens« auslösen, da Hitler mit der Begründung, die »deutsche Schrift« sei im Grunde »als undeutsche, jüdische Schrift« anzusehen, »nun das genaue Gegenteil der bisherigen Behauptungen dekretierte«³¹⁵, was auch durch die neue Bezeichnung »(Deutsche) Normalschrift« statt Antiqua-Schrift nicht zu vertuschen war.³¹⁶

Der Grund für die Kehrtwendung wird vor allem darin gesehen, dass die »Art-direktoren« Hitler, Goebbels und Bormann« Anfang der 40er-Jahre »Probleme mit

312 Vgl. Erlass RU II C 227 v. 7. September 1934, Schreibunterricht, Zentralblatt 1934, S. 279f.

313 Vgl. Rück, Sprache 1993, S. 232, 263.

314 Bormann, zit.n. Rück, Sprache 1993, S. 263; vgl. dazu ebd., S. 256f.; Andree, Judenlettern 1998, S. 90.

315 Heinze, Kinder 2011, S. 142; Schreiben Bormann an Lammers v. 7. November 1941 (BArch R 43-II/953, Bl. 23). Vgl. Beck, Judenlettern 2006, S. 260; Niehr, Frakturschrift 2009, S. 189.

316 Erlass des Reichsministers und Chefs der Reichskanzlei v. 13. Januar 1941, Rk. 237 B (BArch R 58/9056, o.P.).

der Fraktur« bekommen hatten, da die Bevölkerung in den von Deutschland besetzten Gebieten nicht oder nur mühsam deren Befehle, Verordnungen und Mitteilungen lesen konnte.³¹⁷ So hatte Joseph Goebbels bereits im März 1940 verschiedentlich angeordnet, dass das gesamte für das Ausland erscheinende Propagandamaterial nur noch in Antiqua-Schrift gedruckt werden dürfe.³¹⁸ Des Weiteren sollte die militärisch-politische Herrschaft durch eine sprachlich-kulturelle gesichert werden, d.h., der Schriftwechsel »sollte mithelfen, das Deutsche als Herrschaftssprache Europas und als Weltsprache durchzusetzen«.³¹⁹ Mit dem Argument, dass »die Verwendung der fälschlicherweise als gotische Schrift bezeichneten Schriftzeichen den deutschen Interessen im In- und Auslande schade, weil Ausländer, die die deutsche Sprache beherrschen, diese Schrift meist nicht lesen können«, wurde der Beschluss dann am 13. Januar 1941 von Hans Heinrich Lammers, Chef der Reichskanzlei, an die obersten Reichsbehörden weitergeleitet.³²⁰ Obgleich die Verlage, für die die Neubearbeitung der Fibeln entsprechend dem sog. »Normalschrifterlass« erneut einen weitgehenden Eingriff darstellen sollte, auf eine amtliche Bestätigung noch warten mussten, konnten sie sich bereits im Januar 1941 darauf einstellen. So erhielt etwa *Westermann* eine streng vertraulich zu behandelnde »Bekanntmachung« des Leiters des Deutschen Buchhandels und Vizepräsidenten der Reichsschrifttumskammer Wilhelm Baur, die Zimmermann mit den Worten kommentierte: »Wieder mit der Steinschrift malend beginnen, wäre für mich ein Sieg Heil!«³²¹

»Das deutsche Buch ist eine Brücke zur Welt. Wenn wir durch unser Schriftgut zur Welt sprechen wollen, so sollten alle erschwerenden Hindernisse vermieden werden. Besondere Schwierigkeiten macht anderen Nationen bekanntlich unsere Schrift. Es ist deshalb schon aus politischen Gründen notwendig, eine Schrift zu verwenden, die allen Völkern das Studium der deutschen Sprache und das Lesen deutscher Literatur ermöglicht. Die Antiqua ist daher in Zukunft als deutsche Normalschrift anzusehen. Auch die deutsche Presse wird sich, vor allem soweit ihr Auslandsbedeutung zukommt, darauf einstellen.

In gleicher Weise gilt dies für das Buch. Bei Neuerscheinungen ist diesen Voraussetzungen, die die Weltgeltung des deutschen Buches begründen, Rechnung zu

317 Andree, *Judenlettern* 1998, S. 90. Vgl. Keunecke, *Schrift* 1993, S. B124-126; Heiderhoff, *Antiqua* 1971, S. 25; Rück, *Sprache* 1993, S. 255f.

318 Vgl. Keunecke, *Schrift* 1993, S. B123.

319 Kruse, *Judenlettern* 1989, S. 186f.

320 »Der Führer hat schließlich bestimmt, daß die Antiqua-Schrift künftig als »Normalschrift« bezeichnet und, sobald dies schulbuchmäßig möglich ist, allein in den Volksschulen gelehrt wird.« (Erlass des Reichsministers und Chefs der Reichskanzlei v. 13. Januar 1941, Rk. 237 B (BArch R 58/9056, o.P.); vgl. zur »Beendigung des Schriftstreits« ausführlich Hartmann, *Fraktur* 1999, S. 245-302.

321 Schreiben Zimmermann an Sandig v. 1. Februar 1941, WUA 3/29-1, o.P.

tragen und die Normalschrift zu verwenden.

Im übrigen sei in diesem Zusammenhang bemerkt, daß sich die Fraktur aus der Antiqua entwickelt hat.³²²

Nicht bekannt ist, so Peter Rück, »wem in Bormanns Umgebung im Winter 1940/41 der Kunstgriff mit den ›Schwabacher Judenlettern‹ eingefallen war«,³²³ und »selbst in NS-Kreisen glaubte niemand an das Judenlettern-Argument«. ³²⁴ Nachdem verschiedentlich Zweifel angemeldet worden sind, wurde dieses nicht mehr gebraucht.³²⁵ In den Erlassen für die Umstellung auf die ›Normalschrift‹ im Schreib- und Leseunterricht wird lediglich darauf hingewiesen, dass mit der alleinigen Benutzung der Antiqua bzw. dem Ausscheiden der ›deutschen Alphabete‹ grundsätzlich eine wesentliche Vereinfachung eintrate, als im Lesen und Schreiben statt vormals acht einzelner Alphabete³²⁶ bzw. der vier Paare nach einer Zeit des Übergangs nunmehr nur noch die Hälfte bewältigt werden müsse.³²⁷ Ferner habe die Reformierung der deutschen Schreibschrift durch Ludwig Sütterlin nicht die erhofften Erfolge gezeitigt, und die im Schreiberlass 1934 getroffene Anordnung, dass die Ausgangsschrift eng an die Sütterlinformen angelehnt werden müsse, zu Fehlinterpretationen geführt.³²⁸ »Es konnte nicht in Frage kommen, in den Lehrbüchern eine Buntscheckigkeit in der Ausgangsschrift zuzulassen«, so Wilhelm Thies, Schriftreferent im Reichserziehungsministerium, der am Beispiel mehrerer, von Rust zugelassener Ausgangsschriften (»Hamburger Schreibweise«, »Bayerische Schrift«, »Wiener Ausgangsrichtformen«) rückblickend feststellt, »daß

322 Bekanntmachung des Leiters des Deutschen Buchhandels v. 20. Januar 1941, Vertrauliche Mitteilungen für die Fachschaft Verlag, hg. von der Reichsschrifttumskammer, Abt. III (Gruppe Buchhandel), Nr. 60 v. 23. Januar 1941, SächsStA-L 21765, Nr. 585, o.P.; vgl. Abschrift der Bekanntmachung des Leiters des Deutschen Buchhandels Wilhelm Baur v. 20. Januar 1941 zum Schreiben Sandig an Zimmermann v. 31. Januar 1941, WUA 3/29-1, o.P.

323 Rück, Sprache 1993, S. 256.

324 Ebd., S. 258; vgl. Keunecke, Schrift 1993, S. B123f., B128; Kruse, Judenlettern 1989, S. 185, 187ff.

325 Vgl. Rück, Sprache 1993, S. 258f.

326 Unter den ›acht Alphabeten‹ wurden die Klein- und Großbuchstaben der Fraktur-Schriften und der deutschen Schreibschriften sowie die Klein- und Großbuchstaben der Druck- und Schreibformen der Antiqua-Schriften verstanden.

327 Thies, Schreibunterricht 1941, S. 342. Schon für Jacob Grimm war der Umstand, dass jedes Kind für ein Zeichen acht lernen müsse ein Grund, die Fraktur abzulehnen, neben Einwänden, die sich ökonomischen und kosmopolitischen Überlegungen verdanken (vgl. Andree, Judenlettern 1998, S. 77; Heiderhoff, Antiqua 1971, S. 24f.; Killius, Antiqua-Fraktur-Debatte 1999, S. 431f.). Von Reinecke wird Grimm dagegen als »in der Schrift-Meinung Verirrte[r]« bezeichnet, »der durch seine beklagenswerte Vorliebe für die wälsche Schrift unerhörtes Unheil angerichtet und unzähligen Deutschen die Köpfe verdreht hat« (Reinecke, Buchstabenschrift 1910, S. 2).

328 Thies, Schreibunterricht 1941, S. 342f.

der künstlerische Schnitt der Schriften nirgends vollends erreicht oder gewahrt geblieben ist und daß eine befriedigende Lösung nicht erzielt werden konnte». ³²⁹

Friedrich Sammer, Curt Beyer, Walter Löscher und Johannes Schreier interpretieren den ›Schriftbefehl‹ hingegen als eine »nicht von irgendwelchen schulischen Gesichtspunkten aus« gefällte Entscheidung, sondern als eine Bestimmung, die sich aus den »weitschauenden weltpolitischen Planungen« des ›Führers‹ ergeben habe. ³³⁰ Dass dabei manches verlorengehe, was dem deutschen Volk »lieb geworden war, was wir als zum deutschen Wesen unbedingt gehörig ansahen«, sei im Dienste der strategischen Überlegungen Hitlers zu betrachten, »denen sich die Schule um der Führungsaufgaben willen, die unserem Volke obliegen, anzupassen« habe. ³³¹

3.3. Psychologische und physiologische Aspekte zur kindlichen Formauffassung vs. Formdarstellung im Kontext der Diskussion um das ›Schreibleseverfahren‹

Die Diskussion um das ›Schreibleseverfahren‹, die nach dem Erlass Hitlers von 1941 auf der Grundlage der Antiqua (›Normalschrift‹) weitergeführt wurde, galt der Frage, ob das Kind gleichzeitig lesen und schreiben lernen sollte (unter Benutzung einer den Sütterlinschen Ausgangsformen angenäherten deutschen Schreibschrift) oder der ›reinen Lesemethode‹ (unter Verwendung der deutschen Druckschrift) der Vorzug zu geben war. ³³² Diese Debatte liegt insofern quer zur Kontroverse um das synthetische vs. Ganzheitsverfahren, als die Vertreter der konkurrierenden Methoden sich hier keineswegs einig waren und es vielmehr Unstimmigkeiten gab zwischen dem Reichserziehungsministerium, das die Schreiblesefibel favorisierte, und dem NSLB, der die reine Lesefibel protegierte. ³³³ Dazu waren die administrativen Vorgaben zu beachten, die z.B. für Bayern 1933 vorsahen, das Schreibenlernen

329 Ebd., S. 343ff.

330 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 4.

331 Ebd.

332 Vgl. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 16; ders., Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 19; Abschrift der Fragen und Anregungen zur Neugestaltung der Volksschullesefibeln des Verlages Schwann v. 3. März 1941 zum Schreiben Zimmermann an Sandig v. 29. März 1941, WUA 3/29-1, o.P. Die Bezeichnungen ›Schreibleseverfahren‹ vs. ›reine Lesemethode‹ bzw. ›Schreiblesefibel‹ vs. ›reine Lesefibel‹ werden auch in anderen Begleitschriften in dieser Bedeutung verwendet. Teilweise werden die Ausdrücke ›Schreibleseverfahren‹ und ›Schreiblesemethode‹ im Diskurs synonym gebraucht.

333 Vgl. Schreiben Zimmermann an Sandig v. 29. März 1941, WUA 3/29-1, o.P.; Sammer, Aufbau 1938.

bis zum Anfang des zweiten Schuljahresdrittels hinauszuschieben.³³⁴ Diese Forderung gründete auf unterschiedlichen »schreib- und lesetechnischen Gesichtspunkten« und dabei insbesondere auf dem »Umstand, daß beide ein unterschiedliches Zeitmaß haben.« Noch 1939 formuliert Joh. Harsche die Problemstellung für die Autorinnen und Autoren von Fibelwerken sowie die Verlage in der Zeitschrift »Die neue deutsche Schule: Monatsschrift für alle Fragen der Volksschule/Reichsfachschaft 4, Volksschule des Nationalsozialistischen Lehrerbundes« wie folgt:

»Bei der Form des Lesetextes ist für die Verwendung der deutschen Schrift eine ministerielle Entscheidung getroffen. Ungeklärt bleibt, ob die deutsche Schreibschrift oder die deutsche Druckschrift verwendet wird, oder sogar beide Schriften zugleich gegeben werden sollen, ob Groß- oder Kleinbuchstaben von Anfang an zu wählen sind oder nur Kleinbuchstaben, bei deren ausschließlichem Gebrauche einige Fibelverfasser auch Dingwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben schreiben.«³³⁵

Nachstehend werden die Standpunkte der Verfechter der »reinen Lesemethode« und der Befürworter des »Schreibleseverfahrens« auf der Basis der Fibel-Begleitschriften rekonstruiert.

(1) Ein erster Vorwurf, der gegen das »Schreibleseverfahren« geltend gemacht wird, betrifft die fehlende Rücksichtnahme auf die physiologischen Gegebenheiten und Vorgänge im kindlichen Organismus. In Anbetracht des noch in der Entwicklung befindlichen Knochengerüsts der Hand und der Komplexität der Bewegungsabläufe sei es bei einem Fibelaufbau nach schreib- und nicht nach lesetechnischen Erfordernissen schlechterdings nicht möglich, die notwendigen Fertigkeiten zur Darstellung von Schriftformen zu erlangen, ohne eine Verzögerung des Lesenlernens insgesamt in Kauf nehmen zu müssen.³³⁶

»Die Hand des Schulneulings ist noch nicht vollständig ausgebildet, was an jedem Röntgenbild ohne anatomische Kenntnisse festzustellen ist. Da auch die Muskulzüge, die die feinen Fingerbewegungen bewirken, noch ausgiebiger Übung bedürfen, ehe sie wunschgemäß funktionieren, können wir bei vielen Schulneulingen eine ausgesprochene Ungeschicklichkeit der Hand feststellen. Diese Kinder haben beim sofort mit Schulbeginn einsetzenden Schreibunterricht große Schwierigkeiten.«

334 Vgl. Abschrift der Weisung des Bayer. Kultusministers Schemm an die Regierungen, Kammer des Innern betr. Richtlinien für den Schreibunterricht und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen v. 5. Mai 1933; BayHStA MK 42571, o.P.; vgl. das folgende Zitat ebd.

335 Harsche, Gestaltung 1939, S. 105. Die Kleinschreibung auch von Nomen wird in einigen Fibeln in unterschiedlichem Maß praktiziert. Vgl. z.B. F16 und F49 (dazu Bielfeldt, Bemerkungen 1936, S. 23); F78 (dazu Gansberg, Begleitwort 1940, S. 12f.).

336 Vgl. Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 20; ders., Leseunterricht 1940, S. 16; Brückl, Lesen 1941, S. 28–31; Sammer, Aufbau 1938, S. 91; o.A., Begleitschrift 1939, S. 18; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 5f., 71f.

rigkeiten, die noch durch den Zwang der Umgebung und die Erkenntnis der eigenen Ungeschicklichkeit vergrößert werden und zu einer Schulunlust führen können.«³³⁷

Dass Kinder insbesondere die kleinen deutschen Schreibbuchstaben nicht darstellen könnten, weil die Kleinmuskulatur ihrer Finger und Hände noch nicht ausgebildet sei, wird von den Befürwortern des ›Schreibleseverfahrens‹ relativiert. Hier böten die Vorgaben bzgl. des Gangs und der Gestaltung des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben einen großen Spielraum, weshalb das Schreiben der Buchstaben keine Probleme bereite, sofern die Kinder durch eine spezifische Unterrichtsorganisation und Didaktik, etwa durch »Schreibturnübungen«, richtig angeleitet würden.³³⁸ Zugleich wird angemahnt, die Ergebnisse seitens der Pädologie stärker einzubeziehen und der Anatomie des Kindes mehr Beachtung zu schenken. Hier wird u.a. auf das medizinische Standardwerk von Josef von Mering verwiesen.³³⁹ Die Ausführungen in den Lehrerhandreichungen umfassen z.T. sehr ausführliche Darstellungen zu den anatomischen Unterschieden des Knochengerüsts von Erwachsenen und Kindern, den Sprachzentren im Gehirn und der korrekten Handhaltung beim Schreiben einschließlich der Empfehlung einer Schreibfeder und der Darstellung verschiedener »Strichspuren« bei einzelnen Schreibbewegungen.

(2) Zum Zweiten betonen die Gegner des ›Schreibleseverfahrens‹ die neuen Erkenntnisse in der Entwicklungs- und Lernpsychologie zur Form- bzw. Gestaltauffassung von Kindern.³⁴⁰ Die Ergebnisse in der experimentellen Kinderpsychologie beziehen sich einerseits auf die Fähigkeiten des Kindes zur Formauffassung, die gegenüber der Formdarstellung weitaus stärker entwickelt sei, und andererseits darauf, dass das Auffassen der Formen positiv beeinflusst werden könne, indem nach deren ›Ganzqualität‹ gefragt werde bzw. danach, inwiefern eine einprägsame ›Wortgestalt‹ dem Erkennen sprachlicher Zeichen zuarbeite.³⁴¹ In diesem Zusammenhang legt Hans Volkelt dar, der u.a. mit Arnulf Rüssel Experimente mit Kin-

337 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 17; vgl. Abschrift der Weisung des Bayer. Kultusministers Schemm an die Regierungen, Kammern des Innern betr. Richtlinien für den Schreibunterricht und für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen v. 5. Mai 1933, BayHStA MK 42571, o.P.; Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 97f., 171; Sammer, Aufbau 1938, S. 90f.; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 71f.

338 Vgl. o.A., Pommernfibel 1935, S. 45.

339 Vgl. Mering, Lehrbuch 1915; o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 149; Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 18. Vgl. zur pädologischen Bewegung seit dem Ende des 19. Jahrhunderts v.a. Depaepe, Wohl 1993; ders., Pedologist 1998; Teutenberg, Unterweisung 2019, S. 124f.

340 Vgl. z.B. Schultze, Leseunterricht 1940, S. 16.

341 Während es schon etliche Untersuchungen zur Tierpsychologie gab, konnte zu diesem Zeitpunkt nur auf wenige empirische Studien mit Kindern zurückgegriffen werden. Letztere entstanden insbesondere im Umfeld der sog. ›Zweiten Leipziger Schule‹ (vgl. z.B. Volkelt, Untersuchungen 1929; ders., Versuche 1932; Krueger, Wesen 1937; Rüssel, Formauffassung 1931).

dern durchgeführt hatte, dass bereits Säuglinge und Kleinkinder trotz ihres »primativen Seelenlebens« bei der Wahrnehmung von Formen erstaunliche Transpositionsleistungen vollbringen würden,³⁴² die nicht zuletzt in dem von Felix Krueger beschriebenen »Gesamtganzen« des kindlichen Erlebens wurzelten.³⁴³ Die Formdarstellung hingegen berge bestimmte »technische und darstellerische Schwierigkeiten«.³⁴⁴ Bezogen auf die Wiedergabe von Formen in der frühen Kindheit konstatiert Volkelt des Weiteren, dass jene »in ihren charakteristischen Hauptzügen nicht Abbildung des Gegenstandes, sondern Ausdruck für den mannigfachen, individuell und situationsbedingt stark variierenden lebendigen Umgang des Kindes mit ihm [ist], ja oft geradezu Ausdruck für die Prozesse dieser Auseinandersetzung bis in ihre aktuellsten, privatesten Gesamtcharaktere oder Einzeltzüge hinein«, dass also das »Erlebnis der Stellungnahme« und nicht das Gegenständliche selbst das »Gesamterleben« des Kindes dominiere.³⁴⁵

Die Gegner des »Schreibleseverfahrens« schlussfolgern auf der Basis dieser Erkenntnisse für die Didaktik des Lesen- und Schreiblernens, zunächst mit dem Lesen der Druckschrift zu beginnen, da diese aufgrund »ihrer einprägsamen Gestalt und gleichzeitigen deutlichen Gliederung« leichter als die Schreibschrift aufgefasst werden könne und folglich die »geeigneterere Grundlage für die erste Lesearbeit« sei.³⁴⁶ Im Gegensatz dazu verlange die Schreibschrift von den Kindern Leistungen, die ihrem »unentwickelten Formensinn« entgegenstünden,³⁴⁷ weshalb das gleichzeitige Erlernen von Lesen und Schreiben selbst unter dem Aspekt des Gesamtunterrichts, wie dies Leo Grossek sowie Rudolf Krüger, Otto Burmeister und Adolf Plagemann vorschlugen,³⁴⁸ als »Selbsttäuschung«³⁴⁹ und als Ursache für »Verfrühungen, die für die Entwicklung des kindlichen Körpers immer gefährlich sind«,³⁵⁰ kritisiert wird.

Dass die Fibel eine Druckschriftfibel zu sein habe, während das Schreiben dem »Pestalozzischen Grundsatz« gemäß »als natürliche Fortsetzung des Zeichnens zu

342 Vgl. Volkelt, Untersuchungen 1929, S. 21.

343 Vgl. Krueger, Ganzheit 1926, S. 26f., 76ff., 118-121; ders., Wesen 1937, S. 27ff.; Volkelt, Untersuchungen 1929, S. 23-28; 44f. Vgl. zu Volkelts Ganzheitsbegriff Heinze, Ganzheitspsychologie 2017.

344 Volkelt, Untersuchungen 1929, S. 48.

345 Ebd., S. 59f. (Herv. i.O.); ders., Versuche 1932, S. 435f.

346 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 17.

347 Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 97; vgl. ebd., S. 110; ders., Lesen 1941, S. 29f.; Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1941, S. 6; Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 30; Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 17.

348 Vgl. Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 10; Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 19; Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 74. Vgl. dazu auch Harsche, Gestaltung 1939, S. 108.

349 Schultze, Leseunterricht 1940, S. 16, 18.

350 Sammer, Aufbau 1938, S. 91.

betrachten« und damit als dem schwierigeren Gegenstand erst später zu beginnen sei,³⁵¹ entspricht gleichfalls der Ansicht des Reichssachbearbeiters des NSLB Sammer, der sich argumentativ auf die bayerischen Richtlinien von 1933 bezieht, an denen er als Kommissionsmitglied selbst mitgearbeitet hatte, und der seinen von der Reichsleitung des NSLB übernommenen Standpunkt bereits 1933 in der »Reichszeitung der deutschen Erzieher« herausstreicht.³⁵²

»Die Fähigkeit der *Formauffassung* ist beim Schulneuling unverhältnismäßig viel besser entwickelt als die der *Formdarstellung*. Die ganze Entwicklung des vorschulpflichtigen Kindes bringt es mit sich, daß sein optisches Unterscheidungsvermögen in der Vorschulzeit viel besser entwickelt wird, als das zum Schreiben nötige Zusammenspiel von Nerven und Muskeln in Hand und Fingern. Es ist vielmehr Aufgabe der Schule, dieses Zusammenspiel vor dem Einsetzen des Schreibens planmäßig zu üben. Daraus ergibt sich, daß das Lesen viel schneller vorwärtsschreiten kann als das Schreiben. Koppelt man beide, so wird das Tempo des Lesenlernens gehemmt und andererseits das des Schreibens unnatürlich beschleunigt.«³⁵³

Sammer vertrat seine Position auch offensiv in einem Gutachten für die »Jung-Deutschland-Fibel«, wo er anerkennend den Standpunkt der Verfasser hervorhebt, Lesen und Schreiben im Erstunterricht getrennt zu lehren. Er sieht »in der klaren Herausstellung dieser Tatsache einen wesentlichen Fortschritt gegenüber der Systemzeit mit ihren *Antiqua*-Fibeln, die letzten Endes doch auch nur der Schreiblesemethode huldigten.«³⁵⁴ Als einer der Bearbeiter der »Sachsen-Fibel« bekräftigte er zudem, dass sich durch die anfängliche Trennung und das Erlernen von Lesen und Schreiben »nach *facheigenen* Gegebenheiten« das Ziel einer »auf *Leistungssteigerung* gerichteten Grundschulpädagogik« besser umsetzen lasse, da beide Lernprozesse davon profitierten.³⁵⁵

Für die Befürworter des »Schreibleseverfahrens« scheitert die Behauptung, dass die Fähigkeit des Kindes zur Formdarstellung weitaus weniger entwickelt sei als dessen Fähigkeit zur Formauffassung, hingegen an der Plausibilität. Zum einen bezeuge die unterrichtliche Praxis die zur Formdarstellung genutzte »Gestaltungskraft« des Kindes und zum anderen die kulturgeschichtliche Entwicklung, dass

351 Brückl, Lesen 1941, S. 30; vgl. ebd., S. 29-32; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 17.

352 Vgl. Sammer, Richtlinien 1933; Grundsätzliches zum Erstunterricht 1933.

353 Sammer, Aufbau 1938, S. 90f. (Herv. i.O.); vgl. ders., Fragen 1936, S. 384f.; Schultze, Leseunterricht 1940, S. 17. Ähnlich Brückl, Lesen 1941, S. 30; o.A., Begleitschrift 1939, S. 1, 18f.; Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 6.

354 Gutachten Jung-Deutschland-Fibel, Anlage zum Schreiben Sammers an Reg.-Rat Max Kolb v. 29. April 1935, BAArch NS 12/1341, o.P.

355 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 71 (Herv. i.O.).

die Menschheit »nicht erst den Lesekasten erfand und danach zum Griffel überging«. ³⁵⁶

»Wie sind nun die tatsächlichen Fähigkeiten des Kindes beim Eintritt in die Schule hinsichtlich der Formauffassung und der Formdarstellung? Beobachten wir das Kind im Sandkasten, oder beim Kneten, dann wundern wir uns oft über die Gestaltungskraft des Kindes. Wie fein ein Kind unterscheiden kann, sehen wir bei seinem Umgange mit den Personen seiner Umgebung. Beim Lesen und Schreiben müssen sich beide Fähigkeiten auf einem völlig neuen Gebiete auswirken. Es ist Täuschung zu glauben, die Formauffassung für die Buchstaben oder Wörter sei besser als die Fähigkeit zur Darstellung der Schrift. Wie schwer hält [sic!] es bei vielen Kindern, bis sie die einzelnen Buchstaben voneinander unterscheiden können!« ³⁵⁷

Ferner könnten die korrekten Schreibbewegungen nur an der Schreibschrift erlernt werden, die nicht als »bloße Technik, sondern als Sinndarstellung« anzusehen sei. ³⁵⁸ Dementsprechend wurden von einigen Vertretern der Ganzheitsmethode für den Schreibleselehrgang ganze Texte und Sätze bzw. Worteinheiten ausgewählt, anfangs mit der Maßgabe, dass sie »eine gut gegliederte und darum leicht schreibbare Gestalt bieten«. ³⁵⁹ Als Vorübungen für das Schreiben (»Luftmalen« und »rhythmisches Zeichnen«) wurden »Gestalten« verwendet, jedoch im Unterschied zu Hans Brückls Ansatz keine Schriftelemente, ³⁶⁰ sondern »Bildgestalten« wie z.B. Dreiecke für einen Kreisel und geschwungene Linien zur Darstellung der Bahnen eines sich bewegenden Kreisels. ³⁶¹ Bei einem solchen ganzheitlichen Schreibleseunterricht gehe es darum, »im Kinde wirklich das Kind« zu sehen und seine Erstleistungen demgemäß einzuordnen. ³⁶² In die gleiche Kerbe schlägt der Synthetiker Gansberg, wenn er meint, dass das Schreiben nicht schwieriger als das Erfassen der Druckbuchstaben sei, solange »zunächst auf alle Feinheiten, auf das Schreiben zwischen den Doppellinien, auf gleichmäßige Größe usw.« verzichtet werde. ³⁶³

»Entscheidend für den Erfolg ist allerdings, daß der Lehrer sich darüber klar ist, daß das sechsjährige Kind zunächst auf *seine Weise* schreibt, auf *seine Weise* die Schriftformen sieht und darstellt. Die kindlichen Kräfte sind noch schwach und

356 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 14.

357 Harsche, Gestaltung 1939, S. 108.

358 Vgl. Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 19; Grossek, Ganzheitslesen 1940, S. 10; Pöschl, Fibel- und Schriftfrage 1927, S. 5. Vgl. dazu Harsche, Gestaltung 1939, S. 108.

359 Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 19; Kern, Anleitung 1931, S. 27-31.

360 Vgl. dazu weiter unten.

361 Burmeister/Krüger/Plagemann, Ganzheitsmethode 1936, S. 27; vgl. ebd., S. 21f., 26, 36.

362 Ebd., S. 18; vgl. Harsche, Gestaltung 1939, S. 108; o.A., Wegweiser Gute Kameraden 1935, S. 149.

363 Gansberg, Begleitwort 1940, S. 14.

die kindlichen Erfahrungen gering, das Auge ist im Formsehen noch ungeschult, die Hand ungenau und in der Führung des Schreibgeräts unsicher. Nur wer dies weiß und berücksichtigt, wird in seinem Verhalten gegenüber dem mit Eifer und gutem Willen an die neuen Aufgaben herangehenden Kinde mit der gebotenen Vorsicht zu Werke gehen, die kindlichen Anfangsleistungen als solche gerecht und mit Nachsicht beurteilen, im Kinde das Gefühl des Könnens erzeugen und so die Schreibentwicklung in gesunde, natürliche Bahnen lenken.«³⁶⁴

(3) Ein dritter Punkt gegen das ›Schreibleseverfahren‹ resultiert aus der Ansicht, dass die Druckschrift »eine frühzeitige Einführung der Großbuchstaben« zulasse und damit »einen die Rechtschreiberegeln befolgenden Lesetext mit vorzüglich durchgegliederten Wortgestalten«.³⁶⁵ Um aber der Kritik ihrer Gegnerschaft begegnen zu können, dass es für den Lehrer außerordentlich schwer sei, schnell Tafeltexte anzuschreiben resp. zu ›drucken‹, und die Nachbildung von Frakturschriften übermäßig aufhalte, wurden u.a. in Hamburg und Bayern leicht schreib- bzw. nachmalbare Schriften erarbeitet. So entwickelte der Arbeitskreis für Schreiben im NSLB, Gau Hamburg für die ca. 1933 erstmalig erschienene, in Hamburg zugelassene *Jung-Deutschland-Fibel* eine »Grundschrift«, bei der der Bandzug der Schriftart ›National‹ in einen Schnurzug transformiert wurde, sodass beim Anschreiben an die Tafel nicht die für einen Bandzug notwendige Breite gehalten werden muss und das Nachbilden der Buchstabenformen, das als Vorübung zum Schreiben galt, erleichtert wird (vgl. Abb. 13).³⁶⁶

Auch die Verfechter der Druckschriftfibeln in Bayern behelfen sich mit einer leicht und schnell schreibbaren gebrochenen Druckschrift für den Erstleseunterricht, da seit Mai 1933 das Nachmalen von Wörtern in der von Hans Brückl entwickelten ›Gemischtantiqua‹ nur noch ausnahmsweise gestattet war.³⁶⁷ Dazu griffen die maßgeblich für die Erarbeitung der Fibel »Bei uns in Nürnberg«³⁶⁸ verantwortlichen Ganzheitsmethodiker Adolf Brückl und Karl Heil auf eine gebrochene Schrift zurück, die ihrem Anspruch einer gleichzeitig klaren Gliederung und einer guten Gestaltung des Ganzheitsbildes gerecht werden sollte. Außerdem sollten die Kinder aus entwicklungspsychologischen Gründen die Gliedwerte eines Wortes nicht nur optisch und akustisch, sondern überdies motorisch erfassen, also von Beginn

364 Burmeister/Krüger/Plagemann, *Ganzheitsmethode* 1936, S. 18 (Herv. i.O.); vgl. Gansberg, *Begeleitwort* 1940, S. 14.

365 Schultze, *Jung-Deutschland-Fibel* 1935, S. 19; vgl. ders., *Leseunterricht* 1940, S. 16.

366 Vgl. ders., *Leseunterricht* 1940, S. 28.

367 Erlass des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. IV 18022 v. 5. Mai 1933 betr. Richtlinien für den Schreibunterricht und den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen, BayHStA MK 42571, o.P. Vgl. Keller/Reinlein/Stanglmaier, *Weg* 1941, S. 14ff.; Brückl/Heil, *Ganzheitsunterricht* 1938, S. 28ff., 54.

368 F3, F35.

des Leselernprozesses an deutsche Druckschrift ›malen‹.³⁶⁹ Sie befanden die ›Ofenbacher Neue Schwabacher‹, die im kindlichen Erleben vielfältig vorkomme – in Märchen- und Bilderbüchern, den Jugendzeitschriften älterer Geschwister, in Zeitungen und auf Plakatsäulen – und daher als »natürliche Leseschrift« des Kindes gelten könne, für geeignet, vereinfachten diese Type aber noch.³⁷⁰ Hans Brückl erkannte in einer solchen Vereinfachung ebenfalls eine praktikable Lösung, stellte allerdings heraus, dass dieses Problem durch die »Forderung, die gemischte Antiqua als Ausgangsschrift zu wählen«, weitaus besser gelöst werden könne.³⁷¹

Abbildung 13: »Grundschrift« (›National‹), erarb. vom Schreibausschuss des NSLB, Gau Hamburg, in: Schultze, Leseunterricht 1940, S. 29



369 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 27. Da Brückl und Heil Wortbilder malen lassen und sie diese Übungen zu den Schreibvorübungen bzw. der »Malschrift« rechnen, sehen sie sich hier nicht im Widerspruch zu Rusts Erlass über die Neugestaltung des Schreibunterrichts v. 7. September 1934, wonach für den Schriftspracherwerb eine an Sütterlin angelehnte deutsche Schreibschrift zu verwenden ist (Erlass Nr. 314, R U II C 227 v. 7. September 1934, Schreibunterricht, Zentralblatt 1934, S. 279f.; vgl. Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 54).

370 Brückl/Heil, Ganzheitsunterricht 1938, S. 30; vgl. ebd., S. 28ff., 54.

371 Vgl. Brückl, Gesamtunterricht 1933, S. 166 (Herv. i.O.).

Nach dem ›Normalschrifterlass‹ von 1941 wurde die Argumentation für die Vertreter von Druckschriftfibeln insofern leichter, als das Nachmalen der Fraktur-Schriften entfiel. Hans Brückl konnte mit Verweis auf ganzheits- und gestaltpsychologische Begründungen sowie die von ihm selbst durchgeführten tachistoskopischen Versuche mit der ›gemischten Antiqua‹ an seine methodologischen Überlegungen von 1933 und davor anknüpfen und wies darauf hin, dass die ›Normal(druck)schrift‹ schon »nach wenigen Vorübungen von den Kindern geschrieben werden kann«, da sie »*gut erkennbare, leicht einprägsame und auf den ersten Blick wiedererkennbare Wortganze* bietet und dadurch den psychologischen Anforderungen des Leselernprozesses voll entspricht.«³⁷² Des Weiteren sei die leicht schreib- und lesbare und damit die Grundforderungen erfüllende Ausgangsschrift eine wesentliche Stütze für das Rechtschreiben.³⁷³

In der Begleitschrift zur Fibel »Mein Buch« legt Brückl mit Bezug auf die Antiqua dar, dass deren Buchstaben, und zwar sowohl die Groß- als auch die Kleinbuchstaben, gewissermaßen »aus zwei Grundformen bestünden, nämlich dem Kreis (bzw. dessen Teilen) und der Gerade«, die »deshalb von den Kindern ohne weiteres nachgebildet werden« könnten.³⁷⁴ Daraus ließen sich »als wichtige Bestandteile der Schrift« folgende vier immer wieder auftretende Formen ableiten: »Ball und Spielreifen, letzterer auch geöffnet (zerbrochen)«; »Spazierstock in verschiedenen Größen und Lagen (=Vereinigung der Geraden mit dem Halbkreis)«; »Schlange oder Blindschleiche (=Vereinigung von zwei Kreisteilen), mangels unmittelbarer Beobachtung evtl. das gewundene Seil am Heuwagen, der Gartenschlauch oder die ›Staubsaugerschlange‹«; »Reck (die Turnstange) oder Formähnliches, wie Leiter, Tor am Sportplatz, Fensterkreuz usw.« (vgl. Abb. 8, Antiqua).³⁷⁵

Brückls Konzept macht zugleich deutlich, dass die Vertreter der synthetischen und der Ganzheitsmethode in der praktischen Ausgestaltung der Fibeln nicht so weit auseinanderlagen, wie es deren Kontroverse vermuten ließe. Letztlich geht auch Brückl von Elementen aus, die der Entwicklung des Formensinns sowie einer natürlichen Schreibhaltung dienen sollten und in zeichnerischen Übungen als Grundlage des eigentlichen Schreibens zu trainieren waren, wenngleich diese – ebenso wie die als ›Ganzheiten‹ aufgefassten Interjektionen im Konzept der Synthetiker – nicht als sprachliche Zeichen interpretiert werden, sondern als ›Lebensformen‹.³⁷⁶ Um einem Vorwurf solcherart zuvorkommen, hob Brückl hervor,

372 Ebd., S. 107 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 121; ders., Lesen 1941, S. 28. Fischer teilt diese Ansicht Brückls (vgl. Fischer/Auer, Formalismus 1937, S. 9f.).

373 Vgl. Brückl, Lesen 1941, S. 28f.

374 Ebd., S. 30; vgl. ders., Gesamtunterricht 1933, S. 225–309.

375 Brückl, Lesen 1941, S. 30; vgl. dazu ausführlich ders., Gesamtunterricht 1933, S. 111–116.

376 Brückl, Lesen 1941, S. 31. Im Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus wird Brückls Methode dahingehend interpretiert, dass »sich das Kind zunächst nur vier Elemente, vier ganz einfache Zeichen an[eignet] [...] und jedes Wort nur aus den genannten Elementen zu-

dass die Zeichenübungen keine »Vorübungen alten Stils« seien, sondern diese vielmehr ganzheitlich und gefühlsbetont an das kindliche Erleben anknüpften bzw. auf die »Lebenswirklichkeit« des Kindes zurückgriffen, »seine häuslichen Erfahrungen, seine Spiele und Spielsachen«. ³⁷⁷ Der Idee des Gesamtunterrichts werde insofern Rechnung getragen, als das Kind die Wörter bei deren Betrachtung als Ganze auf- fasse und nur beim Schreiben merke, dass es sich hier um lauter bekannte Formen handelt. ³⁷⁸

Dass tatsächlich von dem Erleben des Kindes ausgegangen werde, war allerdings schon bei der Erprobung der Brückl-Fibel bezweifelt worden. So vermeldete z.B. der Bezirkslehrer-Verein Kulmbach 1927, dass das »selbsttätige« Erklären des Wortes »Hans« als »eine Zusammensetzung aus einer Reckstange, einem Reif, verbunden mit einem verkehrten Spazierstock, aus zwei richtigen Spazierstöcken und einer Schlange« geradezu »ungeheuerlich« sei, die Formen »Reckstange« und »Schlange« wohl eher nicht auf den »vorschulischen Wissenserwerb« abheben würden, es keine Verbindung gebe zwischen den »Vorübungen zum Schreiben« und der »Lautentwicklung« und die »Nachbildung einer streng regelmäßig aufgebauten Schrift [...] große Schwierigkeiten« bereite. ³⁷⁹ Diese Einwände werden nach der ideologischen Neuausrichtung der Fibel umso deutlicher, die nun mit den beiden Wörtern des Hitlergrußes »Sieg Heil!« beginnt (vgl. Abb. 2), deren Anfangsbuchstaben reformpädagogisch verbrämt aus den Schriftelementen Schlange und Reck bestehen (vgl. Abb. 14, 15).

(4) Ein vierter Diskussionspunkt zwischen den Verfechtern einer »reinen Lesemethode« und des »Schreibleseverfahrens« betraf die vor allem für Landschulen als notwendig befundene Option der Stillbeschäftigung, die nach Ansicht der Befürworter des »Schreibleseverfahrens« bei der »reinen Lesemethode« kaum gegeben sei. Neben der »sinnvollen Stillbeschäftigung« biete das »Schreibleseverfahren« den Vorteil, sowohl das Lesen als auch das Schreiben zunächst anhand der Schreibschrift einzuüben und damit das Lernen insgesamt zu erleichtern, da die Druckschrift erst später hinzukomme. ³⁸⁰ Schulz und Zimmermann legen sich hinsichtlich einer Verwendung der Schreiblese- oder Druckschriftfibel nicht fest, da mit

sammengesetzt ist [...]. Das Kind merkt sich nicht irgendeine Wortgestalt, sondern sieht in jedem Worte nur vertraute Zeichen. Es sieht das Ganze und zugleich schon die Teile« (Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, i.A. Kolb, an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zu den Erlassen E II a 22 a Fi (bay.) 2 und E II a 5677 v. 27. April 1942, BayHStA MK 42572, o.P.).

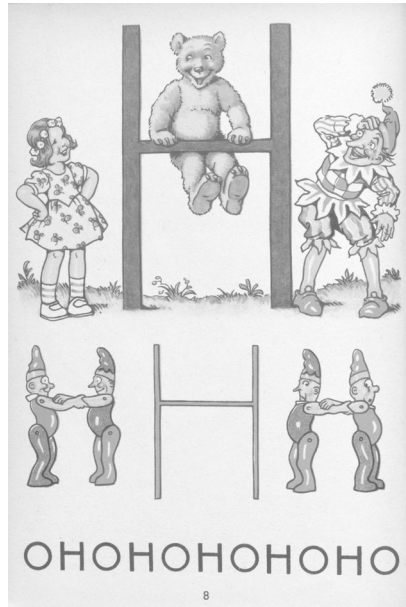
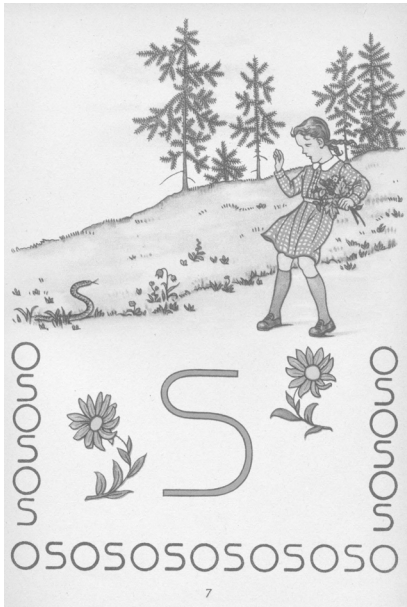
377 Brückl, Lesen 1941, S. 32.

378 Ebd., S. 31.

379 Entschließung des Bezirkslehrer-Vereins Kulmbach zur Versammlung v. 17. Dezember 1927, BWA F 5/329, o.P.

380 O.A., Pommernfibel 1935, S. 7; vgl. o.A., Schlesierfibel 1935, S. 17; Dieterich, Unterricht 1934, S. 23; ders., Handbuch 1935, S. 21.

Abbildungen 14 und 15: »Schlange oder Blindschleiche«, Ill.: Ernst Kutzer (orig. farbig).
 Schriftelement für die »Normalschrift«, in: F83, S. 7 (links); »Reck«, Ill.: Ernst Kutzer (orig.
 farbig). Schriftelement für die »Normalschrift«, in: F83, S. 8 (rechts)



jeder der Methoden das Ziel des richtigen Lesens und Schreibens zu erreichen sei und die Persönlichkeit des Lehrers über der Methode stehe. Gleichzeitig bringen sie den Aspekt der Verschiedenheit von Stadt- und Landkindern ein und argumentieren, dass es in einklassigen Volksschulen notwendig sei, die Kleinen »so schnell wie möglich zum Schreiben zu führen«, um durch dieses »Mittel« den Unterricht der Größeren sicherstellen zu können.³⁸¹ Darüber hinaus begegne den Kindern auf dem Land die Druckschrift allenfalls in der Zeitung, während die Kinder in der Großstadt sehr viel häufiger sowohl mit der Fraktur in der Presse als auch mit der Antiqua bzw. der Steinschrift auf Firmenschildern, in Schaufenstern, an den Straßenbahnen usw. konfrontiert würden.³⁸² Für »die wenig gegliederten Schulen des

381 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 16. Demgemäß wurde z.B. in der für Großstadtkinder konzipierten »Hansa-« (Hamburg) oder der »Bärenfibel« (Berlin) ursprünglich ein anderer Weg eingeschlagen (ausgehend von der Steinschrift über die Antiqua zur Fraktur-Schrift) als in der für den ländlichen Raum vorgesehenen »Mühlenfibel«, die mit Schreibschrift beginnt (vgl. zu den Auflagen Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 321ff., 329.)

382 Schulz/Zimmermann, Heimat 1921, S. 16.

Landes und der Kleinstadt« wird das ›Schreibleseverfahren‹ daher zunächst noch als die bessere Lernmethode erachtet. Daran hält der Verlag *Westermann* auch nach dem Erlass vom 7. September 1934, mit dem die Abschaffung der Antiqua als Ausgangsschrift festgelegt worden war, weitgehend fest³⁸³ und benutzt fortan die im Verlag Albrecht-Dürer-Haus in Berlin erstellte deutsche Schreibschrift in den Ausgangsformen nach Sütterlin.³⁸⁴

Die Kritiker des ›Schreibleseverfahrens‹ räumen demgegenüber ein, dass methodisch-didaktisch kein Unterschied zwischen Stadt- und Landkindern gemacht werden solle, zumal das Schreiben nur eine – nicht unbedingt gewinnbringende – Form der Stillbeschäftigung neben anderen sei.³⁸⁵ Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Kulturtechnik des Lesens gegenüber der des Schreibens zu priorisieren sei und die Trennung von Lesen und Schreiben obendrein eine »stärkere Berücksichtigung der Sprecherziehung« erlaube.³⁸⁶

»[D]ie Kunst des Lesens ist geradezu eine Lebensnotwendigkeit geworden, man denke nur an öffentliche Warnungsaufschriften; die Kunst des Schreibens dagegen ist für das Kind zunächst noch keine absolute Notwendigkeit, wir erachten sie nur als wünschenswert für unsere schulischen Belange und für die sprachliche Entwicklung des Kindes. [...] Wir lehnen es auch grundsätzlich ab, das Kind im ersten Jahresdrittel Wortbilder nachmalen zu lassen, mit denen es sich lese-technisch überhaupt noch nicht beschäftigt hat; vom Kinde her erfolgt in diesen Dingen keine Korrektur, weil es den Wert oder Unwert nicht beurteilen kann, mit gleicher Liebe würde es im Sand spielen.«³⁸⁷

Ein Blick auf das Fibel-Korpus zeigt, dass trotz der Divergenzen und vieler stichhaltiger Gründe gegen das ›Schreibleseverfahren‹ in überwiegender Mehrzahl Schreiblesefibeln verlegt wurden (vgl. Tabelle 1). Insofern setzten die meisten Verlage, insbesondere die Marktführer *Hirt* und *Westermann*, aber auch z.B. *Schroedel*, in der Diskussion um das ›Schreibleseverfahren‹ mit Verweis auf die Methodenfreiheit und die Ablehnung einer »reichseinheitlichen Lösung« auf ein in der Unterrichtspraxis erprobtes und bei einem sehr großen Teil der Lehrerschaft auf Zustimmung stoßendes Verfahren und bewegten sich damit auf einer Linie mit der Kultusadministration sowohl auf Reichsebene als auch auf Ebene der Länder,

383 Ebd. Entsprechend gering ist der Anteil an Druckschriftfibeln (vgl. Tabelle 1).

384 Vgl. z.B. F18, Titelei.

385 Schultze, Jung-Deutschland-Fibel 1935, S. 20; ders., Leseunterricht 1940, S. 17f.; vgl. Brückl, Lesen 1941, S. 29f.

386 Beyer et al., Leseunterricht 1941, S. 6 (Herv. i.O.); vgl. ebd., S. 17.

387 Keller/Reinlein/Stanglmaier, Weg 1933, S. 331.

die Konflikte und Lagerbildungen hinsichtlich methodischer Fragen grundsätzlich vermeiden wollte.³⁸⁸

3.4. Literatur- und Quellenverzeichnis

Unveröffentlichte Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA)

MK (Kultusministerium): 42569, 42571, 42572

Bayerisches Wirtschaftsarchiv (BWA)

F 5 (Verlag R. Oldenbourg): 329

Bundesarchiv Berlin (BArch)

NS 11 (Parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums): 38

NS 12 (Hauptamt für Erzieher/Reichswaltung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes): 976e, 1341

NS 51 (Kanzlei des Führers der NSDAP (Dienststelle Bouhler)): 182

R 43-II (Reichskanzlei): 953

R 58 (Reichssicherheitshauptamt): 9056

R 490I (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung): 12661, 13105

Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe (LAV NRW OWL)

L 80 III (Regierung/Landesregierung Lippe): Nr. 2444

Landeshauptarchiv Schwerin (LHAS)

5.12-7/1 (Mecklenburg-Schwerinisches Ministerium für Unterricht, Kunst, geistliche und Medizinalangelegenheiten): 2915

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Osnabrück (NLA OS)

Rep 430 Dez 400 (Regierung Osnabrück – Kirchen und Schulen): Nr. 207

388 Vgl. Schreiben eines Kreisschulrates an den Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück v. 7. November 1934, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Schreiben des Regierungspräsidenten, Abt. für Kirchen und Schulen in Osnabrück an den Reichs- und Preuß. Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 4. Juli 1936, NLA OS Rep 430 Dez 400, Nr. 207, o.P.; Schreiben Sandig an Zimmermann v. 22. April 1942, WUA 3/30-1, o.P.

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Wolfenbüttel (NLA WO)

12 Neu 13 (Staatsministerium Braunschweig: Kultus): Nr. 21991

Sächsisches Staatsarchiv Leipzig (SächsStA-L)

21765 (Börsenverein der Deutschen Buchhändler zu Leipzig): Nr. 585

Stadtarchiv München (StdA München)

Nachlass Brückl (NL-BRUE), Ordner BayHStA MK 42571

Verlagsarchiv Westermann (WUA)

3/... 23, 23-2, 24, 25-2, 3/29-1, 30-1, 30-2 (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann)

Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur

Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Amtlich hg. vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Andree, Hans [Judenlettern 1998]: Schwabacher Judenlettern. In: Mittelweg 36, Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung, Jg. 7, S. 70-91.

Arndt, Bernhard [Richtlinien 1931/32]: Nach welchen Richtlinien wird in den deutschen Schulen der Schreibunterricht erteilt? In: Schrift und Schreiben, Jg. 3, S. 33-39, 65-69.

Bannert, Willy [Jahre 1936]: Anderthalb Jahre Ganzwortmethode in einer zweiklassigen Landschule. In: Neue Bahnen, Jg. 47, S. 6-14.

Beck, Friedrich [Judenlettern 2006]: »Schwabacher Judenlettern«. Schriftverruß im Dritten Reich. In: Brachmann, Botho (Hg.): Die Kunst des Vernetzens. Festschrift für Wolfgang Hempel. Potsdam: Verl. für Berlin-Brandenburg, S. 251-270.

Beck, Friedrich [Zweischriftigkeit 2000]: Die Zweischriftigkeit in Deutschland vom 16. bis ins 20. Jahrhundert. In: Beck, Friedrich/Henning, Eckart (Hg.): Vom Nutz und Frommen der Historischen Hilfswissenschaften. Neustadt a.d. Aisch: Degener, S. 45-61.

Beyer, Curt [Leseunterricht 1935]: Der erste Leseunterricht nach phonetisch-grammatischen Grundsätzen. Als Begleitwort zur Fähnlein-Fibel im Auftrag einer Arbeitsgemeinschaft hg. v. Curt Beyer. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt.

Beyer, Curt/Löscher, Walter/Sammer, Friedrich/Schreier, Johannes [Leseunterricht 1941]: Der Leseunterricht im ersten Schuljahr. Begleitwort zur Sachsen-Fibel. Leipzig: Brandstetter; Leipzig: Klinkhardt; Chemnitz: Pickenhahn & Sohn.

Bielfeldt, Heinrich [Bemerkungen 1936]: Methodische Bemerkungen zum ersten Leseunterricht. Zugleich Begleitwort zur Fibel »Fröhliche Fahrt. Kiel, Leipzig: Lipsius & Tischer.

- Bosch, Bernhard [Grundlagen 1937]: Grundlagen des Erstleseunterrichts. Eine psychologisch-didaktische Untersuchung. Leipzig: Barth.
- Broermann, Ernst [Volksschulalter 1935]: Das Volksschulalter in charakterologischer, sozialpsychologischer und pädagogischer Beleuchtung. Bd. 1: Das Grundschulalter. Paderborn: Schöningh.
- Brückl, Adolf/Heil, Karl [Ganzheitsunterricht 1938]: Der Ganzheitsunterricht im ersten Schuljahre. Bd. 1. Nürnberg: Korn.
- Brückl, Hans [Bund 1927]: »An den »Bund für deutsche Schrift« v. 30. Mai 1927. In: Erwachen. Zeitschrift für neue Wege der Erziehung und Seelenforschung, Jg. 1, S. 202-204.
- Brückl, Hans [Gesamtunterricht 1933]: Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens. München: Oldenbourg.
- Brückl, Hans [Lesen 1941]: Lesen und Schreiben nach der Ganzwort-Methode im Gesamtunterricht der ersten Klasse. Begleitschrift zur Fibel »Mein Buch«. München, Berlin: Oldenbourg.
- Burmeister, Otto [Geschichte 1936]: Zur Geschichte der Ganzheitsfibel. In: Burmeister, Otto/Krüger, Rudolf/Plagemann, Adolf: Die Ganzheitsmethode. Methodische Einführung in »Unsere Fibel«. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz, S. 5-7.
- Burmeister, Otto/Krüger, Rudolf/Plagemann, Adolf [Ganzheitsmethode 1936]: Die Ganzheitsmethode. Methodische Einführung in »Unsere Fibel«. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz, S. 17-62.
- Cattell, James McKeen [Zeit 1885]: Über die Zeit der Erkennung und Benennung von Schriftzeichen, Bildern und Farben. In: Philosophische Studien, Bd. 2, S. 635-650.
- Depaepe, Marc [Pedologist 1998]: The Pedologist Medard Carolus Schuyten: an Insane Positivist or just a Starry-eyed Idealist? In: Drewek, Peter (Hg.): History of educational studies = Geschichte der Erziehungswissenschaft (Paedagogica historica: Supplementary series 3,1). Gent: C.S.H.P., S. 209-229.
- Depaepe, Marc [Wohl 1993]: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichts-Verwaltungen der anderen Länder [Deutsche Wissenschaft], Jg. 1 (1935), H. 1 bis Jg. 4 (1938), H. 20.
- Die deutsche Schrift. Zeitschrift des Bundes für deutsche Schrift; Mitteilungsblatt des Deutschen Schriftvereins Wien; Jg.e 4 (1927), 5 (1928).
- Die deutsche Schrift. Zeitschrift des Bundes für deutsche Schrift; Mitteilungsblatt der Deutschen Schriftvereine Wien und Graz; Jg.e 6 (1929), 7 (1930), 10 (1933).

- Die Volksschule im NS-Staat. [Die Volksschule 1940/2000]: Nachdruck des Handbuches »Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten« v. A. Kluger, Breslau 1940. Mit einer Einleitung hg. v. Hans-Jürgen Apel und Michael Klöcker. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Dieterich, Jakob [Handbuch 1935]: Handbuch zur Fibel »Deutsche Jugend«. Dritte Aufl. des Handbuchs »Im ersten Schuljahr«. Gießen: Roth.
- Dieterich, Jakob [Unterricht 1934]: Zum Unterricht im ersten Schuljahre. Zugleich ein Wort zur Fibelgestaltung im Blick auf die geschichtliche Entwicklung des ersten Leseunterrichts. Gießen: Roth.
- Drenckhahn, Benjamin/Schult, Werner [Unterrichtsgestaltung 1937]: Ganzheitliche Unterrichtsgestaltung im ersten Schuljahr. Theoretische Begründung einer mehrjährigen Versuchsarbeit und ein Einblick in die Praxis des ersten Schuljahres. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz.
- Drewek, Peter [Entstehung 2010]: Entstehung und Transformation der empirischen Pädagogik in Deutschland im bildungsgeschichtlichen Kontext des frühen 20. Jahrhunderts. In: Ritzi, Christian (Hg.): Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-193.
- Eckhardt, Karl [Grundschulbildung o.J. [1938]]: Die Grundschulbildung. Dortmund: Crüwell; München: Deutscher Volksverl.
- Einsiedler, Wolfgang [Geschichte 2015]: Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einspruchs-Unterschriften-Sammlung des »Deutschen Schriftbundes«, des »Bundes für deutsche Schrift« und der »Deutschen Schriftvereine Wien und Graz« [Einspruchs-Unterschriften-Sammlung 1927]. Abgedruckt in: Zimmermann, Otto: Abwehr und Anklage gegen die Vorstandschaft des Bundes für deutsche Schrift. In: Erwachen. Zeitschrift für neue Wege der Erziehung und Seelenforschung, Jg. 1, S. 439.
- Erdmann, Benno/Dodge, Raymond [Untersuchungen 1898]: Psychologische Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage. Halle/S.: Niemeyer.
- Fibel für die evangelischen Volksschulen Württembergs [1933]. Mit Bildern von P.[eter] J.[akob] Schober, K.[arl] Sigrist und H.[ermann] Sohn. Stuttgart, Berlin, Leipzig: Union Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Ficke, Karl [Wortklangbild 1936]: Das Wortklangbild beim Lesenlernen. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig, Jg. 47, S. 110-114.
- Fischer, Hans/Auer, Irma [Formalismus 1937]: Formalismus oder Leben – wohin geht der Weg im Erst-Unterricht? Eine Begleitschrift zu den beiden Anfangs-Fibeln »Schau und lies!« Frankfurt a.M.: Diesterweg.

- Frick, Wilhelm [Erziehung 1933]: Erziehung zum lebendigen Volke. Berlin: Steeemann.
- Fröhliche Arbeit im Neuen Reich [1935]. Schreiblesefibel in Sütterlinschrift. Erweiterte Überarbeitung der Penselerschen Schreiblesefibel von Käthe Seupel und Wilhelm Steinmetzger. Halle: Schroedel.
- Gansberg, Fritz [Begleitwort 1940]: »Kinderleicht!« Ein Begleitwort zur neuen Bremer Fibel nebst den erforderlichen a-i-u-Geschichten. Bremen: Geist.
- Götz, Margarete [Grundschule 1997]: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grossek, Leo [Ganzheitslesen 1940]: Ganzheitslesen. Erfahrungsbericht über einen Großversuch und Handreichung zu der Versuchsfibelf »Geschichten für kleine Leute«. Dritte, durchges. und erw. Aufl., Dortmund: Crüwell; Breslau: Hirt.
- Grossek, Leo [Werkstatt 1940]: Aus der Werkstatt des Ganzheitslesens. Dortmund: Crüwell; Breslau: Hirt.
- Grundsätzliches zum Erstunterricht. In: Pommersche Blätter für die Schule, Jg. 57, Nr. 34, S. 398f.
- Häckh, Paul [Anleitung 1935]: Anleitung zum Gebrauch der Fibel für die Volksschulen Württembergs. Stuttgart: Josenhans.
- Hansa-Fibel. Erstes Lesebuch für Hamburger Kinder [Hansa-Fibel 1925]. Von Otto Zimmermann. Mit über 100 farb. Bildern von Eugen Oßwald und Ernst Kutzer. 7. Aufl., Braunschweig, Hamburg: Westermann.
- Harsche, Joh. [Gestaltung 1939]: Zur Gestaltung der Fibel. In: Die neue deutsche Schule, Jg. 13, S. 104-112.
- Hartmann, Silvia [Fraktur 1999]: Fraktur oder Antiqua. Der Schriftstreit von 1881 bis 1941. 2., überarb. Aufl., Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Heiderhoff, Horst [Antiqua 1971]: Antiqua oder Fraktur? Zur Problemgeschichte eines Streits, Frankfurt a.M.: Polygraph.
- Heinze, Carsten [Ganzheitspsychologie 2017]: Ganzheitspsychologie und politische Pädagogik. Die nationalsozialistische Instrumentalisierung des Konzepts der »Ganzheit« im Werk Hans Volkelts. In: Leugers-Scherzberg, August H./Scherzberg, Lucia (Hg.): Diskurse über »Form«, »Gestalt« und »Stil« in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts. Saarbrücken: Universitätsverl. des Saarlandes, S. 197-218.
- Heinze, Carsten [Kinder 2011]: »Wir wollen deutsche Kinder sein.« Die Fibel im Nationalsozialismus zwischen Kindorientierung, Erziehung zur »Volksgemeinschaft« und Lesenlernen. In: ders.: Das Schulbuch im Innovationsprozess: bildungspolitische Steuerung – pädagogischer Anspruch – unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129-184.

- Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Heroism 2017]: Heroism and »Volksge-meinschaft« (ethnic community) in National Socialist education 1933-1945. In: Paedagogica Historica, Jg. 53, S. 115-136, <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1229351>
- Heinze, Kristin/Heinze, Carsten [Conceptualisation 2014]: The Educational Con-ceptualisation of the »Ethnic Community (Volksgemeinschaft)« in National So-cialist Primers by the Example of Presentations of Adolf Hitler – Methodical Prospects. In: History of Education & Children's Literature, Jg. IX, S. 185-200.
- Heyde, Johannes Erich/Märting, Hans [Grundlage 1937]: Grundlage und Gestalt ganzheitlicher Unterrichtsweise, aufgezeigt am ersten Leseunterricht. Langen-salza, Berlin, Leipzig: Beltz.
- Hildebrand, Rudolf [Beiträge 1897]: Beiträge zum deutschen Unterricht. Leipzig: Teubner.
- Hildebrand, Rudolf [Sprachunterricht 1879]: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Bildung und Erziehung überhaupt. 2., vermehrte Aufl. mit einem Anhang über Fremdwörter und ihre Behandlung in der Schule. Leipzig: Klinkhardt.
- Hitler, Adolf [Kampf 2016]: Mein Kampf. Eine kritische Edition. Bd. II. Hg. v. Chris-tian Hartmann, Thomas Vordermayer, Othmar Plöckinger, Roman Töppel. Un-ter Mitarbeit v. Edith Raim, Pascal Trees, Angelika Reizle, Martina Seewald-Mooser. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte München – Berlin. 3., durchges. Aufl., München, Berlin: Institut für Zeitgeschichte.
- Hitler, Adolf [»Kulturrede« 1934]: Adolf Hitlers »Kulturrede« auf der Kulturtagung im Apollo-Theater, Mittwoch, 5. September 1934. In: Reichstagung in Nürnberg 1934. Hg. im Auftrage des Frankenführers Julius Streicher. Berlin: Weller, S. 140-174.
- Hoffmann, Jakob [Entwicklung 1926]: Über Entwicklung und Stand der Lesepsy-chologie. In: Archiv für die gesamte Psychologie. Organ der Deutschen Gesell-schaft für Psychologie, Jg. 57, S. 402-444.
- Hopf, Caroline [Pädagogik 2004]: Die experimentelle Pädagogik. Empirische Er-ziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hopster, Norbert [Heimat 2005]: Heimat und Volkstum. In: Hopster, Norbert/Jo-isting, Petra/Neuhaus, Joachim: Kinder- und Jugendliteratur 1933-1945. Ein Handbuch. Band 2: Darstellender Teil. Stuttgart: Metzler, Sp. 353-410.
- Hördt, Philipp [Lesen 1931]: Lesen. Sonderausgabe aus dem Handbuch der deut-schen Lehrerbildung. Bd. 3. München, Berlin: Oldenbourg.
- Humboldt, Wilhelm v. [Werke 1820/21/1963]: Werke in fünf Bänden. Band. 3: Schrif-ten zur Sprachphilosophie. Hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta.

- Jacob, C. [Lesen 1936]: Sinnvolles und bildhaftes Lesen. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig, Jg. 47, S. 22-27.
- Keller, Christian/Barthel, Reinlein/Stanglmaier, Fritz [Weg 1933]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Hg. v. Hans Fikenscher. Ansbach: Prögel.
- Keller, Christian/Barthel, Reinlein/Stanglmaier, Hans [Weg 1941]: Der neue Weg im ersten Lesen und Schreiben auf der Grundlage des Gesamtunterrichts. Unter Berücksichtigung der Reichsrichtlinien für die unteren Jahrgänge vom 15. Dezember 1939. Ansbach: Prögel.
- Kern, Artur [Anleitung 1931]: Kurze Anleitung zum Gebrauch der Fibel »Wer liest mit?« Freiburg i.Br.: Herder.
- Kern, Artur [Ganzheitsmethode 1932]: Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr. Unter Mitarbeit von Erwin Kern und Wilhelm Straub. Freiburg i.Br.: Herder.
- Kern, Artur [Lage 1936]: Die heutige Lage der Fibelfrage. In: Die deutsche Schule, Jg. 40, S. 161-167.
- Kern, Artur [Lesemethode 1931]: Ist unsere Lesemethode richtig? Eine kritische psychologisch-didaktische Darstellung. Unter Mitarbeit von Erwin Kern. Freiburg i.Br.
- Kern, Artur [Prinzip 1934]: Das Prinzip der Ganzheit als Grundlage der völkischen Schulreform. In: Die badische Schule, Jg. 1, Anhang: Die Fachschaften, S. 304-306.
- Kern, Erwin [Kampf 1933]: Der Kampf um die Lesemethode. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 9, S. 442-460.
- Keunecke, Hans-Otto [Schrift 1993]: Die deutsche Schrift im Dritten Reich. Die Nationalsozialisten und das Schicksal der gebrochenen Lettern. In: Buchhandels-geschichte 1993/4, Beil. zum Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, Nr. 99 v. 14. Dezember 1993, S. B121-B129.
- Killius, Christina [Antiqua-Fraktur-Debatte 1999]: Die Antiqua-Fraktur-Debatte um 1800 und ihre historische Herleitung. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kimmich, Adolf [Einführung 1933]: Methodische Einführung zur Fibel für die Evang. Volksschulen Württembergs von 1933. Esslingen: Verl. d. Burg-Bücherei.
- Kleinschmidt, Verena [Hansa-Fibel 2006]: Von der »Hansa-Fibel« zu »Hand in Hand fürs Vaterland«. Ein Beispiel für die Fibelgleichschaltung 1933-1944. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Hannover: Hahn, S. 51-62.
- Krämer, Sybille [»Schriftbildlichkeit« 2003]: »Schriftbildlichkeit« oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In: Bredekamp, Horst/Krämer, Sybille (Hg.): Bild, Schrift, Zahl. München: Fink, S. 157-176.

- Kramer, Walter [Stellung 1933]: Die Stellung der Ganzheitsmethode im neuen Elementarunterricht. In: Die Volksschule, Jg. 29, S. 481-492.
- Kramer, Walter/Bratfisch, Marianne [Ganzheitslesemethode 1935]: Ein Jahr Ganzheitslesemethode innerhalb des Gesamtunterrichts: Theorie und Praxis eines Versuchs in der Anschauungsklasse des Pädagogischen Instituts Jena. Erfurt: Stenger.
- Kriek, Ernst [Erziehung 1933]: Nationalpolitische Erziehung. 9. und 10. Aufl., Leipzig: Armanen.
- Krueger, Felix [Ganzheit 1926]: Über psychische Ganzheit. In: ders. (Hg.): Komplexqualitäten, Gestalten und Gefühle. München: Beck, S. 5-121.
- Krueger, Felix [Wesen 1937]: Das Wesen der Gefühle: Entwurf einer systematischen Theorie. 5., durchges. Aufl., Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Kruse, Norbert [Judenlettern 1989]: Von den »Schwabacher Judenlettern« zur »Deutschen Normalschrift«. Schriftwechsel und Schreiberziehung im Nationalsozialismus. In: Kruse, Norbert/Pfaff, Harald (Hg.): Swer des vergezze der tet mir leide. Festschrift für Siegfried Rother, Bergatreute: Eppe, S. 184-214.
- Kuhlmann, Fritz [Schreiben 1925]: Schreiben in neuem Geiste. Erfüllung des Arbeitsschulgedankens im Schreibunterricht unter Auswirkung der formschöpferischen Kraft der rhythmischen Bewegung nebst Grundlagen der Entwicklung einer tiefer vergeistigten Kunst-Handschrift. 7.-9., sehr bereicherte Aufl., Braunschweig, Hamburg: Westermann.
- Kunze, Otto [Antiqua 1933]: Warum Antiqua im ersten Leseunterricht? Bestimmung und Vorschau. In: Die Volksschule, Jg. 29, S. 526-531.
- Lange, Richard [Begleitwort 1913]: Begleitwort zur neuen Fibel »Leselust« und praktische Anleitung zum Unterricht nach der Vokalisationsmethode. 2. Aufl., Leipzig: Dürr.
- Martin, Hans [Unterrichtsarbeit 1938]: Ganzheitliche Unterrichtsarbeit beim Lesenlernen. In: Die deutsche Schule, Jg. 42, S. 135-144.
- Meier, Helmut [Bausteine 1934]: Bausteine. Wortschatz und Anregungen zum freien Schaffen im ersten Leseunterricht. Mit einem Geleitwort von Otto Zimmermann. 3., um ein Nachwort vermehrte Aufl., Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann.
- Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Schreiben, Lesen und zählen von Hans Brückl [Mein Buch o.J. [ca. 1933]]. Mit Bildern von Ernst Kutzer. München, Berlin: Oldenbourg.
- Mering, Josef von [Lehrbuch 1915]: J[oseph] von Mering's Lehrbuch der inneren Medizin. Hg. v. Ludolf von Krehl. Bearb. v. Oscar de la Camp. 2 Bd.e, 9. Aufl., Jena: Fischer.
- Messmer, Oskar [Psychologie 1903]: Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. Leipzig: Engelmann.

- Meumann, Ernst [Vorlesungen II 1907]: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Teil II. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, Ernst [Vorlesungen III 1914]: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Teil III. 2., umgearb. und vermehrte Aufl., Leipzig: Engelmann.
- Niehr, Thomas [Frakturschrift 2009]: Frakturschrift und Purismus – eine unheilige Allianz. In: Birk, Elisabeth/Schneider, Jan George (Hg.): Philosophie der Schrift. Tübingen: Niemeyer, S. 183–201.
- Niemeyer, Wilhelm [Sprachaufbau 1927]: Sprachaufbau und Schrift. Darlegungen über Fraktur und Antiqua als deutsche Wortschrift und romanische Silbenschrift. In: Mitteilungen der Akademie zur wissenschaftlichen Erforschung und zur Pflege des Deutschtums, Jg. 2, S. 610–673.
- Nöll, Heinrich [Beurteilung 1938]: Ganzheitspsychologische Beurteilung des synthetischen Leselehrverfahrens. In: Die Volksschule. Halbmonatsschrift für Wissenschaft und Praxis der Erziehung, Lehrerbildung und Kulturpolitik. Bd. 34, S. 7–17.
- O.A. [Begleitschrift 1939]: Begleitschrift zur Danziger Heimatfibel. Erarb. vom Fibel-Arbeitskreis des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Danzig. Danzig: Kafemann.
- O.A. [Handbuch o.J. [1926]]: Handbuch der Schriftarten. Eine Zusammenstellung der Schriften der Schriftgießereien deutscher Zunge nach Gattungen geordnet. Leipzig: Seemann.
- O.A. [Hirts Berliner Fibel 1935]: Hirts Berliner Fibel im Unterricht: Anregungen zum Gebrauch der Hirtschen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Kurmark 1935]: Die Fibel der Kurmark. Anregungen zum Gebrauch der Hirtschen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Pommernfibel 1935]: Die Pommernfibel im Unterricht. Anregungen zum Gebrauch der Hirtschen Schreiblesefibel. Breslau: Hirt.
- O.A. [Reichsgau Danzig-Westpreußen 1940]: Fibel für den Reichsgau Danzig-Westpreußen. Teil: Begleitschrift. Danzig: Kafemann.
- O.A. [Schiff 1936]: Das goldene Schiff. Kurze Hinführung zur Bilder-Bogen-Fibel für deutsche Jungen und Mädchen. Bochum: Kamp.
- O.A. [Schlesierfibel 1935]: Die Schlesierfibel in Erziehung und Unterricht. Hg. von den Verfassern der Schlesierfibel. Breslau: Hirt; Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Wegweiser Gute Kameraden 1935]: Wegweiser in die Fibel Gute Kameraden. Dortmund: Crüwell.
- O.A. [Wegweiser Halloren-Fibel 1935]: Wegweiser in die Halloren-Fibel. Hg. vom nationalsozialistischen Lehrerbund des Gaues Halle-Merseburg. Halle: Schroedel.

- Otto, Berthold [Hauslehrerbestrebungen 1905]: Hauslehrerbestrebungen. Altersmundart und ihre Gegner. Eine Streitschrift. Leipzig: Scheffer.
- Plagemann, Adolf [Grundlegung 1936]: Zur theoretischen Grundlegung des ganzheitlichen Lese-Unterrichts. In: Burmeister, Otto/Krüger, Rudolf/Plagemann, Adolf: Die Ganzheitsmethode. Methodische Einführung in »Unsere Fibel«. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz, S. 8-16.
- Pöschl, J. F. [Fibel- und Schriftfrage 1927]: Zur Fibel- und Schriftfrage im ersten Schuljahr. Ein Begleitwort zur Fibel »Wir lernen lesen. Erstes Lesebuch für die alpenländischen Volksschulen von H. Kolar und J. F. Pöschl.« Wien und Leipzig: Österreichischer Bundesverl. für Unterricht, Wissenschaft und Kunst (vorm. Österreichischer Schulbücherverl.).
- Radach, Ralph/Hofmann, Markus J. [Verarbeitung 2016]: Graphemische Verarbeitung beim Lesen von Wörtern. In: Domahs, Ulrike/Primus, Beatrice (Hg.): Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe. Berlin: De Gruyter, S. 455-473.
- Reinecke, Adolf [Buchstabenschrift 1910]: Die deutsche Buchstabenschrift, ihre Entstehung und Entwicklung, ihre Zweckmäßigkeit und völkische Bedeutung. Leipzig-Borsdorf: Hasert.
- Rombach, Josef [Untersuchung 1936]: Vergleichende Untersuchung der Lese- und Schreibleistung einer ganzheitlich und einer synthetisch unterrichteten Klasse. In: Die Volksschule, Jg. 32, S. 153-157.
- Rück, Peter [Sprache 1993]: Die Sprache der Schrift. Zur Geschichte des Frakturverbots von 1941. In: Baurmann, Jürgen/Günther, Hartmut/Knoop, Ulrich (Hg.): Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer, S. 231-276.
- Ruschke, Franz [Einführung 1910]: Einführung in das Wesen der inneren und äußeren Sprache an der Hand des i. Hannover-List u.a.: Meyer.
- Rüssel, Arnulf [Formauffassung 1931]: Über Formauffassung zwei- bis fünfjähriger Kinder. München: Beck.
- Sammer, Friedrich [Aufbau 1938]: Der methodische Aufbau der Fibel. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen, Jg. 3, S. 88-93.
- Sammer, Friedrich [Fragen 1936]: Fragen zum neuen Erstunterricht. In: Der Deutsche Volkserzieher. Organ des Reichsfachschaftsleiters der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im NSLB, Jg. 1, S. 383-386.
- Sammer, Friedrich [Kampf 1932]: Der Kampf um die deutsche Schrift. O.O., Verlag Gau Sachsen des Nationalsozialistischen Lehrerbundes.
- Sammer, Friedrich [Richtlinien 1933]: Zu den amtlichen Richtlinien für den Schreibunterricht in Bayern. In: Reichszeitung der deutschen Erzieher. Nationalsozialistische Lehrerzeitung, Jg. 1, Folge 7, S. 15-17.
- Sander, Friedrich [Gestaltqualitäten 1927]: Über Gestaltqualitäten. VIIIth International Congress of Psychology. Proceedings and Papers. Groningen: Noordhoff (Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein 1974), S. 183-189.

- Sander, Friedrich [Rhythmik 1926]: Über räumliche Rhythmik. In: Krueger, Felix (Hg.): *Komplexqualitäten, Gestalten und Gefühle*. München: Beck, S. 123-158.
- Schlegl, Maximilian [Stäbchenschrift 1933]: *Die deutsche Stäbchenschrift, ihr Wesen und ihr Gebrauch. Eine methodische Einführung unter Mitwirkung von Friedrich Sammer*. Breslau: Hirt.
- Schlegl, Maximilian [Wissenswertes 1931]: *Wissenswertes über die B-Ausgabe der deutschen Schreiblesefibel ›Lernfreude‹ mit der ›deutschen Stäbchenschrift‹ als Erstschrift für zeitgemäßes ›werktätiges‹ Lesenlernen*. Leitmeritz: Selbstverl.
- Schultze, Walter (Hg.) [Jung-Deutschland-Fibel 1935]: *Die Jung-Deutschland-Fibel. Begleitheft. Im Auftrag des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Hamburg hg. v. Walter Schultze mit einem Anhang v. Hartwig Fiege*. Hamburg: Hartung.
- Schultze, Walter [Leseunterricht 1940]: *Der erste Leseunterricht mit Hilfe einer Druckschriftfibel. Erläuterungen zur Jung-Deutschland-Fibel und Westmark-Fibel*. Hamburg: Hartung.
- Schulz, Heinrich/Zimmermann, Otto [Heimat 1921]: *Heimat, Kind und Fibel. Eine Einführung in die Mühlenfibel für die schleswig-holsteinischen Elb- und Nordseemarschen und ein Wort vom rechten Üben. Mit vielen Übungsbeispielen sowie Kinderzeichnungen*. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann.
- Spitzenpfeil, Lorenz Reinhard [Fibel 1938]: *Fibel und Schrift*. In: *Nationalsozialistisches Bildungswesen*, Jg. 3, S. 100-103.
- Sprengr, Josef [Bildungsplan 1939]: *Organischer Bildungsplan für den Anfangsunterricht. Eine schulpraktische Ergänzung des Werkes »Sprich und lies ausdrucksvoll«*. Münster: Aschendorff.
- Sprengr, Josef [Wege 1939]: *Sprich und lies ausdrucksvoll! Wege und Weisen der zielbewußten Sprechlesemethode*. Münster: Aschendorff.
- Störring, Gustav [Psychopathologie 1900]: *Vorlesungen über Psychopathologie in ihrer Bedeutung für die normale Psychologie mit Einschluß der psychologischen Grundlagen der Erkenntnistheorie*. Leipzig: Engelmann.
- Straub, Wilhelm [Ganzheitslesemethode 1933]: *Die Ganzheitslesemethode. Ihre psychologischen Grundlagen, ihr methodischer Aufbau und ihre Bewährung in der Praxis*. In: *Die Volksschulen*, Jg. 29, S. 513-519.
- Straube-Heinze, Kristin [Kinderforschung 2018]: *Empirische Kinderforschung im Dienst der Ideologisierung des Lesenlernens im Nationalsozialismus*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 11, S. 53-66, <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0003-7>
- Süß, Dietmar [Volk 2017]: *»Ein Volk, ein Reich, ein Führer«*. Die deutsche Gesellschaft im Dritten Reich. München: Beck.
- Sütterlin, Ludwig [Lehre 1908]: *Die Lehre von der Lautbildung*. Leipzig: Quelle & Meyer.

- Teistler, Gisela [Fibel-Findbuch 2003]: Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: Wenner.
- Tenorth, Heinz-Elmar [Historie 2000]: Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, S. 541-554.
- Teutenberg, Tobias [Unterweisung 2019]: Die Unterweisung des Blicks. Visuelle Erziehung und visuelle Kultur im langen 19. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- Thies, Wilhelm [Schreibunterricht 1941]: Schreibunterricht in der Volksschule. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. Nichtamtlicher Teil, Jg. 7, S. 342-345.
- Volkelt, Hans [Untersuchungen 1929]: Neue Untersuchungen über die kindliche Auffassung und Wiedergabe von Formen. Berlin: Springer.
- Volkelt, Hans [Versuche 1932]: Versuche über Raumdarstellung des Schulkindes. In: Bericht über den XII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Band 12, S. 435-439.
- Wirth, Herman [Aufgang 1928]: Aufgang der Menschheit: Untersuchungen zur Geschichte der Religion, Symbolik und Schrift der atlantisch-nordischen Rasse. Jena: Diederichs.
- Wirth, Herman [Urschrift 1931]: Die heilige Urschrift der Menschheit: symbolgeschichtliche Untersuchungen diesseits und jenseits des Nordatlantik. Leipzig: Köhler & Amelang.
- Wittmann, Heinrich [Lese- und Schreibunterricht 1935]: Der Lese- und Schreibunterricht an Hand der Fibel »Von Drinnen und Draußen«, Ausgabe B. In: Book, Paula/Wittmann, Heinrich: Begleitschrift zur Fibel »Von Drinnen und Draußen«. Ausgabe B, Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 3-13.
- Wittmann, Johannes [Theorie 1933]: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule. 2., sehr erw. Aufl., Potsdam: Müller & Kiepenheuer.
- Wulf, Christoph [Genese 2005]: Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript.
- Wundt, Wilhelm [Grundzüge 1874]: Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann.
- Wundt, Wilhelm [Kritik 1900a]: Zur Kritik tachistoskopischer Versuche. In: Philosophische Studien, Jg. 15, S. 287-317.
- Wundt, Wilhelm [Kritik 1900b]: Zur Kritik tachistoskopischer Versuche. 2. Artikel. In: Philosophische Studien, Jg. 16, S. 61-70.
- Zeitler, Julius [Untersuchungen 1900]: Tachistoskopische Untersuchungen über das Lesen. Leipzig: Engelmann.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.
- Ziehen, Theodor [Ideenassoziation 1898]: Die Ideenassoziation des Kindes. Teil 1. Berlin: Reuther & Reichard.

Zimmermann, Otto [Abwehr 1927]: Abwehr und Anklage gegen die Vorstandschaft des Bundes für deutsche Schrift. In: Erwachen. Zeitschrift für neue Wege der Erziehung und Seelenforschung, Jg. 1, S. 437-456.

Zimmermann, Otto/Westermann, Georg [Fibel 1939]: Die Fibel Hand in Hand fürs Vaterland von Otto Zimmermann, Hamburg, und ihre nord- und mitteldeutschen heimatlichen Ausgaben. In: Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Mit farb. Bildern von Andreas Meier. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann, o.S.