

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 39 (1952)
Heft: 10: Ganzheitspsychologie und Ganzheitsmethode I

Artikel: Ganzheitlicher Leseunterricht
Autor: Stutz, Willi
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534345>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 09.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

verschiedenen am Rechtschreiben beteiligten Faktoren werden nicht etwa übersehen, alle treten sie auf, *aber jeder Faktor zu seiner Zeit*. Auf solche Weise glauben wir einerseits, den Rechtschreibeaufbau niveaustufengemäßer, also psychologisch richtiger zu gestalten, andererseits haben die bis heute vorliegenden Resultate erwiesen, daß auch das *sachliche Ergebnis* (wie es eigentlich bei einer kindertümlicheren Form nicht anders zu erwarten ist) jenes der bisher üblichen Verfahren übertrifft.

Wir betonten oben, wie schwierig es ist, dem jahrhundertealten Problem des guten

Rechtschreibens neue Gesichtspunkte abzugewinnen. Diese kurzen Darlegungen mögen zumindest eine Andeutung dafür gegeben haben, daß wir von modern psychologischen Gesichtspunkten aus einer gewissen Stagnation im Bildungsdenken erfolgreich begegnen können. Es lohnt sich heute wieder zu diskutieren, neue Versuche in der Praxis zu wagen. *Die hohe Fruchtbarkeit ganzheitlicher Gedankengänge zeigt sich in allen Richtungen*; das möge, so hoffe ich, auch dieser Gang durch das weite Gebiet der Erlernung des rechten Schreibens gezeigt haben.

GANZHEITLICHER LESEUNTERRICHT

Von Willi Stutz, Basel

»Ganzheit, das Lieblingswort der *modernen* pädagogischen Psychologie«, schreibt Dr. Willwoll in der »Schweizer Schule« vom 15. Juli 1952.

Ist ganzheitlicher Leseunterricht also einfach ein neuer Rummel?

»Ganzheitliches Lesenlernen ist so alt wie die Geschichte des Lesens überhaupt. In der Frühzeit der Menschheit, als die Bilder- und später die Begriffsschrift alleinige Schriftsysteme waren, war ein anderes Lesenlernen als das Lernen der Gesamtformen nicht denkbar.« Soweit Paul Dohrmann in seinen »Pädagogischen Briefen«.

Dies allen Skeptikern zum Beginn.

Wie war's bisher?

Lesen, Schreiben, Rechnen gelten allgemein als die drei Elementarfächer. Alle drei werden gleich an den Anfang aller Schulbildung gestellt. Gar mancher unter uns wird sich noch erinnern, wie er am ersten Schultag schon auf-ab-auf-ab-kritzeln lernte und zu Hause voller Stolz die erste Schiefertafel voll i vorwies. Seit es Volksschulen gibt – und das sind runde 400 Jahre her – steht Lesen am Schulanfang. Die ewigen

Wahrheiten der Bibel und des Katechismus sollten rasch und gründlich aufgenommen werden. Das aber setzte das Lesen voraus. Aus diesem Grunde wurde die Kunst des Lesens an den Anfang gesetzt.

Pestalozzi tadelte darum: »Man macht die Kinder lesen, ehe sie reden können.« Und es stellt sich die Frage: »Ist es nicht heute noch so?« Wir lehren die Kinder schriftdeutsch lesen, also in einer Fremdsprache, die sie noch gar nicht kennen. Wohl aus dieser Erkenntnis heraus schufen Zürcher Lehrer eine Mundartlesebibel. Da es aber kaum einen Kanton gibt, auf dessen Territorium nur ein Dialekt wächst, kann auch diese Lösung nicht befriedigen.

Während meiner Seminarzeit vernahm ich durch Otto von Greyerz (Spracherziehung, Eugen Rentsch Verlag) zum ersten Mal von einer neuen Art des Lesenlernens. Seine Worte hinterließen in mir einen unauslöschlichen Eindruck:

»Die Unnatur des Schullesetones ist die Folge eines durch jahrhundertelange Gewohnheit eingewurzelten, aber falschen Verfahrens im Leseunterricht. Die Schule bringt den Kindern das Lesen zu früh und noch dazu auf eine verkehrte Art bei. Zu früh, weil sie in einer Sprache lesen sollen, die sie

noch nicht sprechen können! Und auf verkehrte Art, weil man sie Buchstaben um Buchstaben lesen läßt statt Wörter und Sätze. Dieses zusammensetzende Verfahren ist als synthetische Lesemethode bekannt. Die Nordamerikaner, die längst entdeckt haben, daß aus dem buchstabierenden oder lautierenden Verfahren sich falsche Lautbilder und ein unnatürlicher Leseton ergeben, haben seit Jahrzehnten ein anderes Verfahren im Gebrauch: das analytische. Es setzt voraus, daß die Kinder zuerst richtig und deutlich sprechen gelernt haben. Dann erst geht man ans Lesen, und zwar nicht von i und a und ba bo bu, sondern von ganzen Texten, seien es Lieder oder Kettenreime oder Verserzählungen, Texte, die durch Inhalt und Form den Kindern Freude machen. Diese Lieder und Verse oder was es sei, übt man zunächst durch Singen, Chor- und Einzelsprechen ein, Tag für Tag, immer wieder von vorn und immer ein wenig weiter, wo es nötig oder nützlich ist mit Besprechung des Inhalts und der Satzformen, und erst wenn der Wortlaut den Kindern völlig vertraut, der Inhalt ihnen völlig klar geworden ist, geht man ans Lesen des Textes, läßt sie die Wörter im Satzzusammenhange finden und aus den Buchstaben die Lautwerte erraten. So bewahrt man sie vor einer gekünstelten, falschen Aussprache, vor einem sinnlosen Aneinanderreihen von Wörtern, vor dem verpönten Schuleseton. Wie die Lautbilder dem Ohre, so prägen die Schriftbilder sich dem Auge ein durch unablässige Wiederholung. Die Kinder wissen es jetzt: man schreibt anders, als man spricht. Sie sind frei von dem Buchstabenglauben, der dem synthetischen Lesenlehren zugrunde liegt. Sie wissen: Sprache ist Sprechen. Wie man das Gesprochene schreibt, ist eine Sache für sich.«

Das schien mir die bessere Art als die herkömmliche zu sein. Als ich nach 15jähriger Lehrtätigkeit Gelegenheit erhielt, Erstkläßler zu unterrichten, zögerte ich darum keinen Moment, nach der »méthode globale«, wie sie die Franzosen nennen, vorzugehen.

Damit ich ja kein Fiasko erleben müsse, studierte ich Handbücher und Fibeln für den ganzheitlichen Leseunterricht:

Paul Dohrmann: Pädagogische Briefe zur Ganzheitsmethode. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover.

Artur Kern: Wer liest mit? Ein Bilderbuch zum Lesenlernen. Verlag Herder, Freiburg.

A. und E. Kern: Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens. Herder Verlag, Freiburg.

Namentlich das letztgenannte Buch leistete mir unschätzbare Dienste.

Und dann begannen wir...

Für die Hand der Schüler hatte ich keine Fibeln, keine Leseblätter, aber einen Rektor, der mir freie Hand ließ, obwohl er die synthetische Methode befürwortete. Für diese seine großzügige Haltung danke ich ihm auch an dieser Stelle herzlich und wünsche allen umstellungsbereiten Lehrkräften ähnlich großmütige Schulräte!

Mit Schulschreibheften und einem USV-Stempel schuf ich mir meine eigene, bescheidene Lesefibel. Auf jeder Doppelseite stempelte ich links einen Text, den die Kinder meist selbst illustrierten. Die rechte Seite blieb reserviert für jene Zeit, da wir die vorgedruckten Texte würden abschreiben können.

In der ersten Schulstunde bildeten wir einen Kreis und symbolisierten so die neue Gemeinschaft. Jedes faßte sein Gespänli, keine Hand blieb frei zum »Pfetzen«. Eines ums andere aber durfte in den Kreis treten und sich mit Vornamen und Namen vorstellen. Das kleine Hanneli mit der roten Haar- masche war noch sehr schüchtern. Von ihm war am zweiten Tage die Rede. Wie es sich seit Weihnachten auf die Schule gefreut hatte. Wie das Hanneli immer wieder seinen Schulsack hervornahm, wie Hanneli ein- und auspackte. Wichtig war, daß der Name *Hanneli* immer wieder auftauchte.

Schließlich malte ich Hanneli mit seinem schönen Schulsack an die Wandtafel. Nach Vollendung des »Gemäldes« fragte ich den nächstbesten Schüler: »Wer isch das?« »s Hanneli«, lautete seine Antwort. »A was a hesch es kennt?« »Am rote Hoorlätsch.« Jetzt mußte Hanneli vor die Klasse treten, die das Hanneli nun beschrieb: »s Hanneli het Zöpf um de Chopf. s Hanneli het e schöns Röckli an. s Hanneli treit e brune Schuelsack« usw. Abschließend fragte ich: »Wer ist da?« und wies auf unser Hanneli. »Hanneli ist da«, antwortete

die Klasse. »Das schrieb ich uf und wegem rote Hoorlättsch schrieb ich Hanneli rot.« So konnten wir schon lesen: Hanneli ist da. Tags darauf kamen der braunhaarige Urs und die Susi im blauen Pullover dazu. Am dritten Tag wollte Reto, der keine besonderen Merkmale aufwies, hingesezt werden. Ihn schrieb ich mit gewöhnlicher Kreide hin. Ihm folgte noch Bea im gelben Röckli. Als ich diesen fünf Sätze umfassenden Text mit dem USV-Stempel ins Leseheft druckte, konnte ihn jeder Schüler spielend lesen; denn die Reihenfolge war genau dieselbe wie an der Wandtafel, und die Kinder malten die Namen mit den gleichen Merkfärben nach. Sie lasen also *mit Hilfe der Lokalisation* (oben steht Hanneli, dann Urs... und zuletzt Bea) *und der Farbe auswendig*.

folge wie auf dem ersten Text. So entstand das Blatt:

Die Kinder malten nur die Namen nach. Geschrieben wurde wochenlang noch nichts. Dagegen durften sie ihre Händchen üben im Verzieren und Illustrieren. Sie taten es mit Feuereifer und je nachdem mit sehr gutem bis kläglichem Erfolg. Aber alles wurde gelobt. (Der linkshändige Manuel wies mir seine Arbeit vor mit den Worten: »Gell, das isch glich, wenn's nöd schön isch. Wenn i scho alls chönnt, müeßt i jo nümme zu dir cho.«)

Zweite Schulwoche:

Zur Mustermessezeit mit ihrem großen Vergnügungspark (Jahrmarkt) erzählten die Kinder von ihren Erlebnissen. Jedes durfte



In der zweiten Wochenhälfte lobte ich den Fleiß und Eifer der Anfänger und fügte bei: »Soll ich an die Wandtafel schreiben, daß ihr fleißig seid?« »Ja, ja, Herr Stutz!« jubelten alle. »Was soll ich also vom Hanneli aufschreiben?« Prompt erhielt ich die Antwort: »Hanneli ist fleißig.« Nach wiederholtem Chor- und Einzelsprechen schrieb ich das gewünschte Sätzli an. Die andern Namensträger folgten in gleicher Reihen-

berichten, welches Fahrzeug es auf der Reitschule benützt hatte oder welches es sich wünsche. So entstand das nachstehende Blatt!

Die Farbe blieb als Hilfe, die Lokalisation fiel bereits weg. Was wir nicht schreiben konnten oder wollten, ersetzten wir durch die Zeichnung. Den wenigen, die sich nicht gleich zurechtfinden, half ich einfach mit dem Hinweis auf die Wandtafel: »Zeig mir

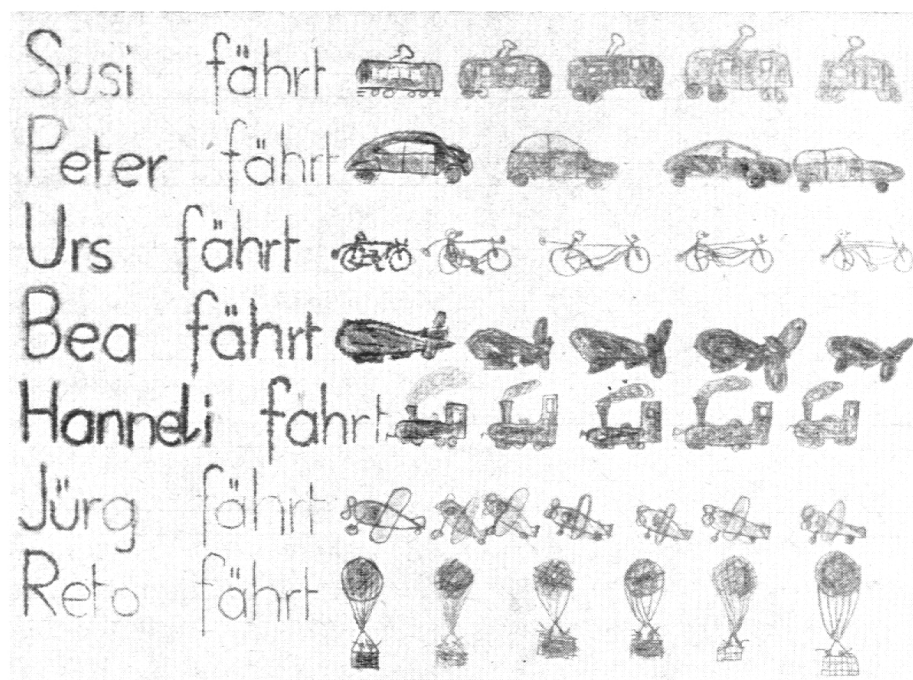
dort Hanneli. Zeig mir dort dieses Wort (Susi).« Und schon ging es meist. In Notfällen stand das betreffende Kind auf, oder ein anderes nannte einfach seinen Namen. Die Kinder konnten jetzt schon recht viel lesen. Aber sie kannten nur den ganzen Satz, die einzelnen Wörter nicht, geschweige denn einen Buchstaben. In der dritten Schul-

Markus ist krank.

Markus liegt (folgt Zeichnung: Markus im Bett).

Markus hat Fieber (folgt Zeichnung des Fieberthermometers).

Zwei Tage später ward Markus wieder gesund. Auch das mußte festgehalten werden: Markus ist wieder da. Markus ist wieder ge-



woche schrieb ich darum den Eltern: »Ihr Kind steht erst in einer Vorstufe des wirklichen Lesens. Es kennt nur die ganzen Sätze, vielleicht die ersten Wörter, niemals die einzelnen Buchstaben. Buchstabieren Sie also nie mit ihm! Weiß es ein Wort nicht mehr, so sagen Sie es ihm.«

Stichproben in der dritten Woche ergaben allerdings, daß das Gros der Schüler bereits einzelne Wörter aus dem Satzverband lösen konnte. Wert wurde aber doch nicht darauf gelegt.

In der dritten Woche

hatte ich 22 Absenzen in meiner Klasse. Daraus ergaben sich die neuen Texte. Sie stellen den Niederschlag von Unterrichtsgesprächen dar:

Wo ist Markus?

Markus ist nicht da.

sund. Markus lacht wieder. Jürg ist wieder gesund. Jürg lacht wieder. Die grüne Farbe, weil Markus stets einen grünen Sweater trug, fiel diesmal aber weg. Schwächere Schüler verlangten zwar noch nach ihr.

Am Wochenende nahm ich umständlich die Absenzen auf und fragte: »Ist Hanneli da? Ist Jürg da? Ist Markus da« usw. Die Klasse antwortete jedesmal mit ja oder nein. Nachdem dieses Frage-Antwortspiel von zwei Gruppen wiederholt worden war, schrieben wir diese ersten Fragesätze als Lesetext auf.

In der vierten Schulwoche

stellten sich die Kinder einander wieder einmal vor, denn sie kannten sich immer noch nicht alle beim Namen. (Stadt!) Anschließend rief ich eine Anzahl der größten Kinder nach vorn. Ich wollte das Wort »groß«

erarbeiten. Dummerweise hießen die zwei größten Schüler René und Pierre. Dank der ganzheitlichen Methode konnte ich ihre Namen aber ohne Schwierigkeiten annehmen. Die Klasse sagte nun von René, Erika, Pierre und Esthi allerlei aus. Als ich darauf die kleinsten Schüler daneben stellte, fiel das Wort »groß« bald, und es entstand an der Tafel der Lesetext:

René ist gross.
Erika ist gross.
Pierre ist gross.
Esthi ist gross.
René und Erika
und Pierre sind
gross.



Gleichentags, am 13. Mai, trug ich mir im Schultagebuch rot die Bemerkung ein: »Heute merkten mehrere Schüler, daß Erika und Esthi, Peter und Pierre gleich beginnen.« Die Gmerkigen waren also schon auf dem Weg vom Wort zum Laut.

Schon tags darauf erarbeiteten wir »Wer ist klein?«

Trudeli ist klein.

Peter ist klein.

Mariette ist klein.

Trudeli und Peter und Mariette sind klein. Dabei machte ich den Fehler für Mariette, die wie Erika einen blauen Pullover trug, die gleiche Farbe zu wählen. Das hatte zur Folge, daß einige Schwache Erika lasen für Mariette und umgekehrt. Also Farbe sparsam und vorsichtig verwenden!

Der Ganzwortsetzkasten tritt in Funktion.

Die Lesetexte hatte ich jeweilen auch auf ein paar Zeichnungsblätter gestempelt und diese in Wortzettel aufgeschnitten, die in

Arbeitsschachteln versorgt wurden. *Das Sätzchen legen* war immer eine willkommene Beschäftigung. Wer es konnte, bewies damit, daß er nicht mehr auf Farbe und Lokalisation angewiesen war. Das war beim Großteil der Klasse nach der vierten Woche der Fall. Bei einigen lagen Zettel manchmal verkehrt, auf dem Kopf. Auf die Frage: »Stimmt in diesem Satze alles?« wurde der Fehler meist erkannt. Vereinzelt traf ich Sätze von rechts nach links gelegt statt umgekehrt. Wir schrieben zu diesem Zeitpunkt ja noch nicht. Im übrigen hatte die beste Schülerin oft den letzten Zettel gelegt, bis der Schwächste auch nur ein Sätzchen – und oft noch mit Hilfe des Nachbars – zustande gebracht hatte. Er befand sich offenbar noch auf der Stufe, wo ein Satz wie ein Wort wahrgenommen wird. Nachteilig wirkte sich hie und da das Verlieren einzelner Zettel aus. (»Herr Lehrer mir fehlt...« »Herr Stutz, i ha Erika nüme!«) Ich sah mich mit der Zeit vor und legte einen Vorrat an oder hieß die Kinder später das Fehlende auf einen leeren Zettel selber schreiben. Zur Erleichterung des Wörtersuchens empfiehlt es sich, nach Möglichkeit jeden Text auf ein andersfarbiges Papier zu drucken.

Das erste Schreiben

verlegte ich, ganz der Kernschen Anweisung folgend, in die 4. Schulwoche. Bis anhin hatten wir nur in die Luft geschrieben. Und zwar:

1. Dem Lehrer an der Wandtafel mit ausgestrecktem Zeigefinger nachgeschrieben.
2. Mit dem Finger auf die Bank geschrieben.
3. Mit geschlossenen Augen geschrieben. (Vorstellen des Wortbildes).
4. Ein Wort betrachtet, Tafel gewendet und auswendig nachgeschrieben, Tafel wieder gedreht und kontrolliert.

Das machte Spaß. »Genau so han is gha!« hieß es jeweilen.

Nach mehrmaligem Luftschreiben durf-

ten die Kinder jetzt Hanneli und gleich darauf den ersten Satz »Hanneli ist da« auf Makulatur schreiben. (Ich zog das Schreiben mit Blei- und Farbstift dem Kratzen mit dem Griffel vor.)

Nebst dem Lesen und den Vorübungen zum Schreiben, z. B. Striche senkrecht, waagrecht, schräg, Undzeichen, Malzeichen, Sterne, Bälle, Arkaden- und Girlandenbogen, Schnecken usw., waren das nun die beliebtesten Hausaufgaben. Von dem Augenblicke an tauchte aber auch schon der Ruf nach liniertem Papier auf.

In der fünften Woche

feierte Lisbeth Geburtstag. Wir feierten ihn mit. Und so entstand das achte Leseblatt: Geburtstag:



Mancher Leser mag staunen ob der Stofffülle und dem Schwierigkeitsgrad. Bis auf Gertrud H. die immer »grataliere« sagte, bereitete es aber niemandem Mühe beim Lesen. Geschrieben haben wir zu jenem Zeitpunkt aber nur die allerersten und einfachsten Sätzchen.

Am Samstag der fünften Woche probierte ich die *erste optische Analyse*. Was heißt das? Es wurde bereits gesagt, daß anfänglich der Satz für das Kind wie ein Wort ist. Bald wird er aber gegliedert, die einzelnen Wörter werden erkannt. Das Aufspalten der Wörter in ihre Bestandteile, das Kennenlernen der Buchstaben beginnt, bis sie schließlich optisch jederzeit und sofort er-

kannt werden. Diese absolute Freiverfügbarkeit stellt sich jedoch erst viel später ein.

Ich mahnte meine Klasse: »Paßt auf, was ich jetzt anschreiben werde!«

Meine entsprechende Tagebuchnotiz vom 24. 5. lautet:

»1. optische Analyse. Beim H von Heidi lachen Kinder: „Je, Heidi!“ „Was könnte es anderes geben?“ – „Hanneli, Heidi, Hanspeter, Hansruedi“. Bei M dasselbe: „Markus, Mariette, Max, Margrit.“«

Dabei ist zu beachten, daß die Wörter Hanspeter und Hansruedi noch nie an der Tafel standen. (Vielleicht hatten die Melder diese Namen auf Heftanschriften schon gesehen.) Einen Max und eine Margrit haben wir in unserer Klasse gar nicht. Dennoch wurden die »Gleichen« erkannt.

Hier müssen wir uns die *Erfahrungstat-sache* merken, daß zuerst die gleichen Anfangsbuchstaben, dann die gleichen End- und zuletzt die Inlaute erkannt werden.

Übung: In bekanntem Text alle Gleichen, es ist noch nicht die Rede von Buchstaben oder Lauten, mit der gleichen Farbe einrahmen. Mit Eifer werden alle aufgestöbert. Zuerst am besten die Groß-, nachher die Kleinbuchstaben. Die große und die kleine Form des gleichen Lautes werden als größer und kleiner Bruder oder als Vater und Sohn vorgestellt.

Der Lehrer- und vor allem der Anfänger in der Ganzheitsmethode muß jetzt darauf achten, daß er für alle häufigeren Buchstaben Wörter in den Lesetexten hat. Ja, es kommt sehr darauf an, was für Wörter wir auswählen. Kern baut eine ganze Theorie über die Wortgestalten auf. Es gibt gute und schlechte Gestalten (im Schriftbild). Die einen prägen sich dem Kinde rasch, die andern nur schlecht ein. Wörter mit Ober- und Unterlängen haben gute Gestalten, während wir gleichförmige Wörter wie »im, am, um, wo, es, wie« trotz ihrer Kürze den schlechten Gestalten zuzählen. Gefühls-geladene Wörter sprechen immer an und prägen sich leicht ein. Darum durfte z. B.

das Thema Geburtstag (welch langes Wort für einen Anfänger!) bedenkenlos gewählt werden.

In der sechsten Woche

brachte ich wenig Neues. Dafür stellte ich bekannte Texte in vermehrtem Maße als bisher schon um:

Als Reto erkrankte:

Ist Reto da?

ist Reto krank?

liegt Reto im Bett (Zeichnung)?

hat Reto Fieber?

Wo ist Hanneli? ist Hanneli fleißig?

Wo ist Urs? ist Peter fleißig?

Wo ist Bea? ist Jürg fleißig?

Wo ist Reto? ist Susi fleißig?

fährt Susi Tram? (Tram als Zeichnung)

fährt Urs Zeppelin? (Zeichnung)

usw.

ist René groß? Ja.

ist Esthi groß? Ja.

ist Trudeli groß? Nein.

ist Peter klein? Ja.

ist Mariette klein? Ja.

ist Pierre klein? Nein.

An einem Elternabend in dieser Woche machte ich 50 Väter und Mütter mit der ganzheitlichen Lesemethode bekannt. Es war auch die Rede davon, daß wegen der besseren Einprägsamkeit von Anfang an mit Groß- und Kleinbuchstaben geschrieben werde. Ja, ich gestand, daß ich bei etwas mehr Mut direkt mit der verbundenen Schrift begonnen hätte. Denn Kerns Darlegungen sind einleuchtend: Je geschlossener eine Gestalt wirkt, desto besser wird sie aufgefaßt. Oder fürs Schreiben: »Wird Buchstabe um Buchstabe erlernt, werden womöglich noch deren Teile geübt, wird später zur Schreibung von Silben übergegangen, um am Ende das Wort aus den einzelnen Teilstücken zusammenzustoppeln, so ergeben sich Nahtstellen, die eine gradlinige Entwicklung verhindern.« Oder andernorts: »Wir wissen heute, daß gerade die Einstel-

lung auf Wortteile, auf Buchstaben oder gar auf Teile der Buchstaben dem Werden einer guten Handschrift geradezu im Wege stehen.« Am Rande sei noch vermerkt, daß an diesem Elternabend ein Gymnasiallehrer von dieser Lesemethode sich bessere Leseerfolge auf seiner Stufe(!) versprach.

Siebte Schulwoche:

Kathrine feiert Geburtstag. Der entsprechende Text wird wiederholt und dazu ein schöner Blumenstrauß gemalt, ein Lied gesungen, daß Kathrine wirklich lacht.

Nachdem wir in der zweiten Hälfte der vorigen Woche unser neues Schulzimmer unter die Lupe genommen hatten und das Ergebnis an der Wandtafel festgehalten hatten:

Da ist die Tafel.

Da ist der Brunnen.

Da ist der Tisch,
noch ein Tisch,
o, viele Tische!

folgten jetzt Befehlssätze aus der *Turnstunde*:

Dieter lauf!

Lisbeth lauf!

Esthi geh!

Trudeli geh!

Wir gehen wie (Zeichnung: Giraffen).

Wir laufen wie (Zeichnung: Rößli).

Wir gehen und laufen.

Während dieser Woche ließ ich zum ersten Mal eines der zuerst gelernten Sätzchen auswendig schreiben. Wem es noch nicht gelingen wollte, durfte auf der Wandtafelrückseite nachschauen.

Bis zur achten Woche

wurden fast täglich Übungen zur optischen Analyse wiederholt. Desgleichen durften jetzt Sätzchen selbständig gebildet werden mit der *Wörtertafel*. Eine Tages standen an der Wandtafel folgende Wörter mit blauer Kreide eingerahmt:

Hanneli
ist
groß

da
Jürg
fleißig

»Je, die kenn i alli!« rief Jürg. Zuerst lasen wir diese bekannten Wörter im Chor. Dann durfte Jürg mit dem Zeigestock die Wörter so tippen, daß Sätze entstanden, welche die Klasse ablas. Bald wollten es ihm die meisten leichtun:

Hanneli ist da.

Hanneli ist groß.

Hanneli ist fleißig.

ist Hanneli da?

ist Hanneli fleißig?

ist Hanneli groß?

da ist Hanneli.

Jürg ist da.

Jürg ist groß.

Jürg ist fleißig.

ist Jürg fleißig?

ist Jürg da?

ist Jürg groß?

groß ist Jürg.

Anschließend durften die Kinder solche Sätzchen schreiben. Während ich bei vielen nur ein bis zwei Sätzchen entgegennehmen durfte, bewältigten die besten Schüler fast alle Möglichkeiten.

Um dem Auswendiglesen zu steuern und den Stand der Lesefertigkeit zu prüfen, wandten wir das lustige Auswischspiel an: »Ich muß die Tafel löschen, was soll zuerst weg?« »ist« – Peter besorgt es.

»Tafel« – Otto tut es.

»Heidi, sag Gertrud, was sie löschen soll!«

»Schaut her!« – Der Schwamm löscht ein Wort. – »Was ist verschwunden?«

Am Tage nach Fronleichnam erzählten wir von unserem Schulausflug. Ich malte dazu ein Bild unserer Znünirast (mehr schlecht als recht). Die Kinder erkannten allerlei und berichteten davon. Daraus wurde der Text:

Bea und Susi sind da.

Jürg und Reto sind da.

Bea sitzt (Zeichnung: auf dem Trämel).
Susi sitzt auch (auf dem Trämel).

Neunte Schülerwoche:

Am ersten Tag der *neunten Woche* drehte ich wortlos die Tafel auf und ließ die Kinder einfach probieren.

Der Text lautete:

Lotti sitzt beim Fenster. (Zum Wort die Zeichnung.)

Heidi sitzt auch beim Fenster.

Peter sitzt bei der Türe. (Zeichnung zum Wort.)

Erika sitzt beim Tisch.

Neu waren nur die Wörter »beim, Fenster, bei, der und Türe.« Sie wurden dank der beigegebenen Zeichnungen erkannt, die kleinen Vor- und Geschlechtswörter aber »erraten«.

Die akustische Analyse

Das Suchen der gleichen Buchstaben, also die optische Analyse, ging weiter. Doch sollten die Schüler jetzt auch aus dem *gesprochenen* Wort das Element heraushören. Wir haben schon gehört, daß der gleiche Anlaut von Peter und Pierre, von Erika und Esthi schon früh erkannt wurden. Mit der Zeit wird sich das Kind bewußt, daß der Buchstaben, das Schriftzeichen, einem bestimmten Laut entspricht. Wenn das M von Markus auch zu Max gehörig erkannt wurde, den wir noch nie notierten, war das bereits akustische Analyse. Das hatte der Schüler mit dem Ohr und nicht mehr mit dem Auge wahrgenommen. Dieses neue Wahrnehmen galt es nun zu schulen.

Maßnahmen: Deutliches Sprechen von Lehrer und Schülern. – Abhorchübungen: »Welcher Name beginnt mit R? Welches Mädchen beginnt mit S?« – Sammeln aller Wörter, die »so« beginnen:

A Anken

B Bea, Brunnen, Brot

D Dieter

E Erika, Esthi

F Fieber, Fenster

alt
brav, bei, beim
da, der, die
essen
fleißig, fährt usw.

Nach Erstellen der Liste wurden die Wörter gelesen. Aus Gründen der akustischen Analyse bemängelte ich das Lesen: »Es muß schöner tönen. Wer macht's besser, laut und langsam?« – »Wie heißt der Anfang bei Suppe? – Wie tönt's bei Dieter ganz zuletzt?«

So sollten Anfangs- und Endlaute mit dem Ohr erfaßt werden. Es bereitete anfänglich mehr Mühe, als man glauben möchte. Es ist aber bei verschiedenen Wörtern ungleich schwer. Diese Übungen sind aber unerlässlich, wenn wir vom Wort zum Laut kommen wollen. Das jederzeitige Verfügbarsein der Laute ist aber unumgänglich für das spätere Erlesen unbekannter Texte.

Ist der Laut aber erkannt, ist auch der Zeitpunkt gegeben, wo seine Form zum Nutzen des Schönschreibens genau betrachtet werden kann. Doch sind sich Kern und Dohrmann durchaus einig, daß das Schwerkewicht nach wie vor auf das Schreiben *ganzer* Wörter gelegt werden muß.

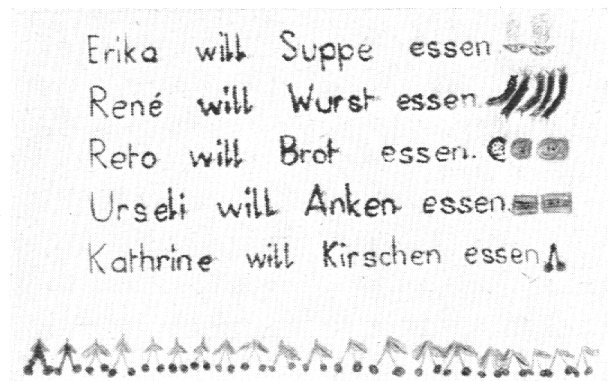
Zehnte Woche:

Ein paar Tage lang war ich »Strohwitwer«. Ich erzählte meinen Kindern in der Schule vom lustigen Haushalten mit meinem eigenen Zweitkläßler zu Hause. Ich erzählte ihnen, wie wir einander täglich fragten: »Was willst du essen?« – »Ha, wär das fein, wenn man euch auch jeden Tag fragte!« – Und schon legten sie los: »Ich will... Ich will...«

Wortlos drehte ich die Tafel auf, und das folgende Bild stand da:

Meine Tagebuchnotiz dazu: »Den völlig neuen Text „Was willst du essen?“ konnten mehrere Schüler glatt ab der Tafel lesen, zumal die Lebensmittel illustriert waren.«

Wie war dies möglich? Die alten Hilfen der Farbe und Lokalisation waren weg. Die Namen waren mit Ausnahme von Urseli (wohl aber Urs) bekannt. Diese guten Leser kannten dank der optischen, eventuell auch schon der akustischen Analyse des w, i und l von will. Ein Zusammenschleifen der Laute wie bei der synthetischen Methode



aber gibt es nicht. Das Kind wurde von allem Anfang an darauf eingestellt, daß jedes Wort etwas Sinnvolles bedeutet, daß Lesen eben Sinnentnahme bedeutet. Sie fragten sich also: »Was kann dies Wort bedeuten?« Die vorherige Erzählung und Aussprache und die Illustrationen des Suppentellers, der Wurst, des Brotstückes, des Ankens und der Kirschen kamen den Lesern zu Hilfe, so daß der Text selbsttätig erlesen werden konnte. Ich gebe gerne zu, daß es nur einigen wenigen gelang. Dem großen Rest der Klasse aber bestätigte ich nur die Richtigkeit des Gehörten – und nun probierten es alle.

Die zwei letzten Wochen vor den Sommerferien

hatten wir der tropischen Hitze wegen jeden Nachmittag frei. Einen Tag aber brachten wir im Waldpark vor den Toren der Stadt zu. Alle aßen aus dem Rucksack zu Mittag. Was gab es da für leckere, nahrhafte (und ungeeignete) Sachen! Dieser herrliche Tag gab natürlich voraus und hintennach eine Menge zu reden. Von den Vorbereitungen hielten wir den Text fest:

Urseli holt Ovo.

Lisbeth holt Bananen.

Manfred holt Rüebli.
Hanneli holt Tomaten.
Markus holt Zucker.

Das Erlebnis des Badens wurde im letzten Text vor den Ferien festgehalten:

Wir baden.

Jürg sitzt im Ring (Zeichnung dazu).
Pierre geht im tiefen Wasser.
Dieter taucht.
Reto springt vom Brett.
Der Lehrer springt auch.

Bisher hatte ich es streng vermieden sp- und sch-Wörter in Lesetexten zu verwenden. Dank der ganzheitlichen Methode las aber kein Kind: Reto s-pringt, sondern ganz natürlich »Reto springt vom Brett.«

Wie weiter?

In die Wörter müssen wir nun noch vermehrt eindringen, um die Laute herauszuholen, bis sie in jedem neuen Worte sofort erkannt werden und dann mit ihrer Umgebung zusammen uns den Sinn des neuen Wortes ergeben. Über das Wie des weiteren Tuns ein andermal.

Zusammenfassend

kann ich sagen, daß bis heute keine nennenswerten Schwierigkeiten auftraten. Allerdings folgte ich ab der sechsten Schulwoche dem von Kern vorgeschriebenen Tempo nicht mehr. (Manchem wird auch das noch genug scheinen.) Doch wir haben Zeit! Als Anfänger auf dem Gebiet des ganzheitlichen Leseunterrichtes wollte ich lieber mit aller Bedachtsamkeit zu Werke gehen.

Allen aber, die noch Zweifel hegen, sei gesagt, es ist fast so leicht, wie jene Anweisung aus dem 18. Jahrhundert behauptet, die Paul Dohrmann in seinen Pädagogischen Briefen zitiert. Es ist eine Anleitung, wie Kaufleute ihren des Lesens unkundigen Lehrlingen die Kunst des Lesens beibringen sollen:

»Auf den Schubladen sollen Namensschilder angebracht werden, darüber der Inhalt in natura: ein Lorbeerblatt, ein Zimtstengel, eine Roggenähre (für Roggenmehl). Eines Tages werden die Gegenstände abfallen – und die Lehrlinge die Schilder, aber auch die Aufschriften auf den Säcken lesen können.«

GANZHEITSPSYCHOLOGIE UND SCHULREFORM

Von Karl Stieger, Rorschach

Ein bedeutender Grundsatz der Ganzheitspsychologie heißt: »Das Ganze ist mehr und anders als die Summe der Teile«.

An diesen Satz muß ich oft denken, wenn ich an den Lehrzimmern einer Mittelschule vorbeischaue. Mit leidenschaftlichem Ernst versucht jeder gewissenhafte Lehrer die anwesenden Schüler von seinem »Fache« aus zu bilden, in der Annahme, daß die Summe aller Fächer die erstrebte »Allgemeinbildung« vermittele.

Aber leider ist es nicht so. Es ist Abergläuberei und Täuschung. Die Summe dieses Fachwissens ergibt so wenig ein Ganzes, so

wenig $\frac{1}{4}$ m + $\frac{1}{4}$ Fr. + $\frac{1}{4}$ Std. + $\frac{1}{4}$ Dtz. ein Ganzes gibt.

Die Sucht, von allem etwas zu lehren, führt von Bildung weg zur Verschulung. Wir finden den Grundsatz der stofflichen Totalität aber nicht nur in unseren Mittelschulen, wir finden ihn in unseren Sekundarschulen, ja sogar in unseren Primarschulen bis hinunter in die 1. Klasse. Ein Ausdruck dieses Grundsatzes ist die Aufteilung des Bildungsgutes in isolierte Fächer. »Der Stoff«, so schreibt Leo Weber in der »Schweizer Schule« vom 1. Mai 1944, »wird aber nicht nur nach Fächern zerteilt und geschieden, sondern in jedem einzelnen Fache fin-