

# Kind und heutiger Leseunterricht

Autor(en): **Kern, A.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **26 (1939)**

Heft 23

PDF erstellt am: **19.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-539672>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die diesjährige „Opferwoche“ des Frauenbundes verdient nun eine ganz besondere Beachtung. Einmal bringt die Mobilisation so vielen Müttern eine vermehrte Arbeitslast, denn während der Wehrmann an der Grenze steht und arbeitstüchtige Männer und Söhne Heim und Hof verlassen müssen, warten der Gattin und Mutter doppelte Aufgaben und Sorgen. Viele, den bedürftigen Kreisen angehörende Mütter werden über ihre Kräfte angestrengt, brechen unter der allzu schweren Bürden zusammen. Nur ein paar Wochen der Ausspannung können sie ihrer Familie erhalten. — Wenn durch die Müttererholungsaktion des Schweiz. katholischen Frauenbundes in den letzten zwei Jahren 2000 Müttern ein Kuraufenthalt oder die Verabreichung von Stärkungsmitteln ermöglicht wurde, sollte in diesem Jahre das Geld noch reichlicher fließen, weil die Not grösser geworden ist.

So ist eine „Opferwoche“ gerade jetzt besonders angebracht und wertvoll. Ein persönliches Opfer ist heute ein Erfordernis der Zeit. Denken wir an die unsäglichen Opfer, die Hunderttausende von Männern, Frauen und Kinder im armen Polen und im heldenhaften Finnland täglich bringen müssen. Opfer, von denen wir in der Schweiz noch keine Ahnung haben. Ist es nicht recht und billig, dass auch wir den Opfersinn betätigen, indem wir an der „Opferwoche“ des Schweizerischen katholischen Frauenbundes teilnehmen?

Der Opferertrag soll ein Zeugnis unseres christlichen Geistes und unseres vaterländischen Sinnes sein.

Gesunde, arbeitskräftige Mütter, die in der Familie ihren Dienst leisten können, sind die grosse Wehrkraft im Innern unseres Landes.

### Jahres-Berichte

Das *Institut Maria-Zell-Wurmsbach b. Rapperswil* hat seinen 99. Jahresbericht herausgegeben. Der Bericht umfasst einen interessanten Ausschnitt aus dem Institutsleben und einen Auszug aus dem Lehrstoff für höhere Mädchenrealschule und Handelskurs. — Eröffnung des neuen Schuljahres 8. April 1940.

Ferner erschien der VI. Jahresbericht der *Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für den Hausdienst*. Das Sekretariat ist auf Fr. H. Muzenberg übergegangen und befindet sich nun in Zürich 7, Klosbachstr. 99.

Auf Wunsch werden die Berichte zur Einsicht zugeschickt. Red.

### Das Exerzitenhaus Wolhusen

ladet uns im laufenden Jahr zu folgenden Veranstaltungen ein, die wir hiemit allen Kolleginnen warm empfehlen:

*Pädagogischer Kurs für Lehrer und Lehrerinnen* vom 12./13. April. Beginn 14 Uhr, Schluss 15 Uhr. Leiter: H. H. P. Kentenich. Thema: „Die Liebe als pädagogisches Prinzip.“ — Pension inkl. Kursgeld Fr. 9.—.

*Lehrerinnenexerzitien*: 7.—12. Oktober. Leiter: H. H. Rektor P. Volk.

Anfragen und Anmeldungen gehen direkt an das St. Josefshaus, Wolhusen (Kt. Luzern).

Der Vorstand des VKLS.

---

# Volksschule

---

## Kind und heutiger Leseunterricht

J. J. Rousseau forderte einst das Hinausschieben des Lesens und Schreibens in den Beginn des Reifealters. „Emil“ soll erst mit 15 Jahren das erste Lesebuch in die Hand bekommen. In diesem Alter ist er alsdann derartig gereift, d. h. bis dahin sind solche Voraussetzungen geschaffen, dass er mit grösstem Interesse an die neue Arbeit herangehen wird. Es waren vor allem psychologische Bedenken, die Rousseau veranlassten, dem herrschenden Leselernbetrieb mit seinen den psychologischen Gedankengängen oft geradezu hohnsprechenden Praktiken den erbitterten Kampf anzusagen.

Und heute? Dürfte Rousseau noch einmal mit gleichem Recht seine umstürzenden Forderungen stellen? Wir sind gern geneigt, dies zu verneinen, indem wir auf unsere fortgeschrittene Methode, auf die humane Unterrichtsweise unserer Schulen hinweisen. Und doch ist es am Platze, wollen wir die Schwierigkeiten, die sich den Schulneulingen in den Weg stellen, nicht leichtfertig unterschätzen, auf das starke Spannungsverhältnis hinzuweisen, das besteht zwischen der kulturellen Forderung des Erlernens von Lesen und Schreiben und dem geistigen Vermögen des Kindes, dieser For-

derung nachzukommen. Subjekt und Objekt (Unterrichtsgegenstand) tragen eigene Gesetzmäßigkeiten in sich, die notwendig zu Konflikten, zu Auseinandersetzungen führen müssen. Stellen wir uns hierauf noch näher ein.

Mit Eintritt in die Schule hat das Kind schon eine grosse, wichtige Entwicklungsstrecke zurückgelegt. Es ist um diese Zeit keine tabula rasa mehr, der nun bestimmte Verläufe eingraviert werden können; nein, die Seele des Siebenjährigen zeigt schon eine spezifische, durch Erbanlagung und Erziehung bewirkte Formung, die Individualität weist bereits ein, wenn auch nicht ausgeprägtes, so doch schon deutlich erkennbares Profil auf. Es lassen sich bereits Züge erkennen, die deutlich die Zugehörigkeit zu einem Typus verraten. Doch liegen diese individuellen Linien noch stark eingebettet in all jene entwicklungsbedingten Verhaltensweisen, die den Charakter eines bestimmten Lebensalters ausmachen und dieses kennzeichnen.

Zu den hervorstechendsten Haltungen des Sechs- bis Siebenjährigen zählt jene Neigung zum Traumhaften, Unwirklichen, zum Erdachten. Die Welt des Märchens ist noch seine Welt. All dies Erträumte, mit grossen, offenen Kinderaugen Erlauschte aus dem Reiche des Mythos umfängt ganz seine Seele. Allem Leblosen, Toten verleiht seine nimmermüde Phantasie buntes, bewegtes Leben. Da sprechen und denken alle Tiere, da flüstern die Gräser und Bäume, da erzählt und raunt leise Quell und Bach. Sein eigenes Denken und Erleben projiziert es hinaus in die Wesen und Dinge der umgebenden Natur. Und wie in Jahren zuvor, so kann ihm jetzt noch eine Reihe von Stühlen ein mit rasender Schnelligkeit dahinsausender Schnellzug bedeuten, ein Besen zwischen den Beinen ein schnaubendes Ross. Noch ist seine Haltung eine weitgehend dem Symbolhaften zugewandte. Selbstherrlich, höchst subjektiv drückt er diesem und jenem

einen bestimmten Sinn auf. Sinnfremdes kennt er nicht; wo ihm solches begegnet, sucht er den Sinn zu erfassen, gelingt dies nicht, so drückt er ihm einen solchen auf. Die Tendenz der aktiven Sinnfüllung tritt somit recht deutlich in Erscheinung.

Die Betrachtung der Entwicklungsphasen des Kindes zeigt uns jedoch, dass die eben gezeichnete Verhaltensweise zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr gewisse Einbrüche aufweist. Dann und wann tritt nämlich ein Verhalten zu Tage, das auf eine neu anbrechende Entwicklungsphase schliessen lässt. In seinen Darstellungen, seien es plastische, zeichnerische, bauliche, tritt zusehends immer stärker die Tendenz nach grösserer Aehnlichkeit des Werkes mit dem dargestellten Gegenstande zu Tage. War früher ein Kreis ein Mensch, ein Pferd usw., so wird nun versucht, doch einigermassen ähnlich zu zeichnen oder darzustellen. In diesem Streben nach Aehnlichkeit liegt aber eine stärkere Hinwendung zum Gegenstand verborgen. Es macht sich also ein langsames Wegwenden vom frühkindlichen, vorschulischen Hinneigen zur Unwirklichkeit, ein gesteigertes Hinwenden zur Realität bemerkbar. Der Gegenstand, die Wirklichkeit wird nun schärfer besehen, seine Einzelheiten werden genauer erfasst, es findet also eine Analyse der zuvor lediglich diffus, primitiv erfassten und aufgefassten Gestalten und Formen statt. Doch tritt diese Tendenz zunächst nur sporadisch auf. Intellektuelle, individuelle und milieubedingte Faktoren werden den Zeitpunkt des Auftauchens dieser Tendenz mehr oder minder stark verschieben. Jedoch darf mit Sicherheit angenommen werden, dass in der ersten Hälfte des ersten Schuljahres im Durchschnitt die frühkindliche Verhaltensweise der Hinwendung zum Unwirklichen noch stark betont ist, dass die analytische Verhaltensweise erst nach dieser Zeit endgültig die Oberhand gewinnt. Es muss also den Leselernprozess — um dies vorweg zu nehmen — der doch im

wesentlichen in die erste Hälfte des ersten Schuljahres fällt, gerade dieser für ihn wichtigen analytischen Verhaltensweise in fühlbarer Weise entbehren. Die Seele bringt zu Beginn des Schuljahres vielfach für analytisches Tun die notwendigen Voraussetzungen, nämlich entsprechende innere Reifung, nicht mit. Ueberall dort, wo der Unterricht so vor sich geht, dass er eine analytische Verhaltensweise voraussetzt, wird er in dieser Zeit in vielen Fällen auf Sand, aber nicht auf festen Grund bauen.

Nach dieser kurz skizzierten Darstellung jener hauptsächlichsten geistigen Verhaltensweisen, die im Subjekt wirksam sind, wären die Gesetzmäßigkeiten des Objektes, des Unterrichtsgegenstandes, in diesem Falle des Lesens, zu zeichnen. Der Mensch erhebt sich über die Dingwelt und Tierwelt hinaus durch seine Sprache. Wohl ist der Gedanke, das Denken, Voraussetzung jeder Sprache, die nicht lediglich Äusserungsfunktionen besitzt — wie dies beim Tiere der Falle ist —, aber es ist heute auch zur Genüge bekannt, dass es gerade die Sprache ist, die die geistigen Funktionen wesentlich steigert, dass sein Geistesleben erst auf Grund der Sprache erstehen kann. Deutlich zeigt ja der der Sprache bare Taubstumme, in welcher eminenten Weise sein logisches und begriffliches Denken sich steigert mit Einsetzen der angelernten Sprache. Die Bedeutung der Sprache beruht darin, dass sie es ermöglicht, vom Konkreten sich zu lösen, abstraktes, begriffliches Denken zu entwickeln. All unsere Kultur ist auf diese Funktion der Sprache aufgebaut. Die Sprache ermöglicht uns, an Stelle des Gegenstandes ein ihn symbolisierendes Wort zu setzen. All unsere Worte sind Symbole bestimmter Beziehungen, Handlungen und Gegenstände. Sprechen ist mithin eine symbolisierende, abstrahierende Handlung. Das Kleinkind eignet es sich durch Nachahmung und Eigenfähigkeit an. Durch hundertfältige Wiederholungen werden die ersten Bezüge: Ge-

genstand = Wort gewonnen. So wird Symbol um Symbol errungen. Mit Eintritt in die Schule beherrscht das Kind im allgemeinen die in seinem Milieu gebrauchten Sinnbezüge der Sprache.

Es ist heute eine unbestrittene didaktische Forderung geworden, dass die Grundlagen des Lesens im ersten Schuljahre erlernt werden müssen. Die Praxis setzt schon in den ersten Schulwochen mit dem Lesenlernen ein, das Leseobjekt ist die Schrift. In der Schrift, der Fixierung der Sprache, haben wir ein Symbol der Lautsprache zu erblicken. Das geschriebene Wort „Vater“ symbolisiert das Lautwort Vater. Mithin ist die Schrift Symbol eines Symboles, damit ist bereits ihr wesentlich und weitgehendst abstrakter Charakter aufgezeigt.

Beachten wir nun, mit welchen Voraussetzungen das Kind an die Arbeit des Lesenlernens herantritt: Seine Grundhaltung ist noch stark dem Unwirklichen, subjektiv recht willkürlich Gesetzten, zugewandt. Der Bearbeitung heischende Unterrichtsgegenstand liegt jedoch nicht nur ausserhalb dieser „vorwirklichen“ Zuwendungen, sondern er hat auch die folgende Stufe des Wirklichen, des Konkreten und Realen schon verlassen und ist zum rein Abstrakten, also weit jenseits der Wirklichkeit liegenden Stufe weitergeschritten. In dieser Tatsache müssen wir ein erstes sich zeigendes Spannungsverhältnis zwischen Subjekt und Objekt erblicken, das nur durch Anstrengung und Arbeit gelöst zu werden vermag. Vergessen wir es nie: Das Erlernen des Lesens in diesem Alter ist eine für das Kind harte Arbeit und eine viel Mühe erfordernde Tätigkeit. Nicht unbegründet und zu Unrecht tauchen darum immer wieder Vorschläge ernster Reformer auf, das Lesenlernen in spätere Schuljahre zu verlegen, bis die geistigen Voraussetzungen, nämlich Reifung geeigneter psychischer Verhaltensweisen, im Kinde geschaffen sind.



Wir nehmen zu diesen Forderungen hier nicht Stellung, nehmen die Tatsache der Forderung des Lesenlernens im ersten Schuljahre hin, verweisen aber ausdrücklich auf die Schwierigkeiten der vom Kinde zu leistenden Arbeit.

In dem Wesen, dem Aufbau der Schrift liegt aber eine weitere Schwierigkeit begründet. Unsere Schrift ist eine Lautschrift im Gegensatz zur Zeichenschrift der Chinesen oder der alten Sumerer und Babylonier. Durch eine relativ geringe Anzahl von Schriftzeichen, von Buchstaben, werden alle Worte der Sprache zum Ausdruck gebracht. Wir sind nicht mehr genötigt, Hunderte und aber Hunderte von Zeichen zu erlernen. Aus 25 (50) Buchstaben lassen sich die visuellen Symbole all unserer Worte herstellen. Der grosse Vorteil gegenüber der Zeichenschrift ist in die Augen springend.

In der Einfachheit unserer Schrift liegt aber auch eine Schwierigkeit für den Lesenlernenden beschlossen. Die relativ kleine Anzahl der Buchstaben konnte nur gewonnen werden durch eine recht weitgetriebene Abstraktion. Die Buchstaben der Schrift stellen ein Korrelat dar zu den Lauten der Sprache. Jedoch ist die Entsprechung eine recht unvollständige. Unsere Sprache enthält nämlich nicht nur 25 Laute, wofür alsdann 25 Schriftzeichen zur Verfügung stehen, nein, unsere Sprache setzt sich aus einer Unzahl von Lauten zusammen. Und wenn wir heute 25 Laute kennen, so liegt hier eben das Ergebnis einer bewussten, ziemlich willkürlichen Abstraktion vor. Andere Völker haben z. B. über 30 Laute und Buchstaben. Durch die Schrift wird also nur eine kleine Anzahl von Lauten eines Wortes erfasst, die dazwischenliegenden Gleitlaute sind für uns nicht fixierbar. So kommt es, das für einen Buchstaben recht verschiedene Laute in Betracht kommen. Vergleichen wir z. B. das e in Gertrud, Tee, geben. usf. Andererseits stehen wieder verschiedene Buchstaben für

den gleichen Laut; vergleiche die Schreibung des s-Lautes in Roß, Rasse, Rasen. Eine Kongruenz zwischen Laut und Lautzeichen besteht demnach in nur unvollkommener Weise.

Wir erhalten die einzelnen Worte durch bestimmte Anordnung der Buchstaben, der Schriftelemente. Das geschriebene Wort ist eine Zusammensetzung, eine Summe von Schriftelementen. Will ich also das Geschriebene entziffern lassen, so muss ich die Teile, die Elemente, die Buchstaben, kennen lernen, oder aber alle möglichen und vorkommenden Wortbilder in der Erinnerung behalten. Dass dieser letztere Weg bei der äusserst grossen Anzahl von möglichen und dargebotenen Wortbildern eine unerträgliche Belastung des Gedächtnisses bedeuten würde, dass damit wieder zur Bilder-, genauer Wortbilderschrift, zurückgekehrt und alle Vorteile der Lautschrift preisgegeben würden, dürfte unbestritten sein. Es muss also der erste Weg, jener der Erlernung der Elemente, gegangen werden. Doch ist es mit der Kenntnis der Schriftelemente nicht getan. Im gesprochenen Wort stehen die Elemente, die den Buchstaben entsprechenden Laute nicht isoliert nebeneinander, sondern sie sind vermittels von Gleichlauten verbunden und bilden ein Ganzes. Diese „Verbindungsbrücken“ von Laut zu Laut, die das Wort alsdann als ungeteiltes Ganzes erstehen lassen, sind in der Schrift nicht markiert und darum aus dem geschriebenen Wort zunächst nicht zu ermitteln. Erst durch viele Uebungen wird es gelingen, die zunächst isoliert stehenden Laute derartig zu verbinden, dass der Ganzheitscharakter eines Wortes zum Ausdruck kommt. Dieses Zusammensetzen, diese Synthese der Laute, wird erst nach vielen Uebungen gelingen. Sonach kann von wirklichem Beherrschen des Lesens erst gesprochen werden, wenn die Buchstaben in ihrer Bedeutung erkannt sind, und wenn die Synthese der den Buchstaben entsprechenden

Laute gelingt. Kenntnis der Laut- und Buchstabenelemente, Möglichkeit der jederzeitigen Synthese derselben, ist demnach Grundbedingung des Lesenkönnens. Keine Lesemethode wird um diese Grundbedingungen herumkommen, sie gehören zu den unumstösslichen Gesetzmäßigkeiten des Objektes.

Setzen wir diese Tatsache in Beziehungen zu den Gesetzmäßigkeiten, die sich im lesenlernenden Kinde vorfinden. Wir betonten oben, dass beim Siebenjährigen die Wirklichkeit noch nicht allzulange gegenüber dem Symbolhaften, der Unrealität, an Bedeutung gewonnen hat. Der Prozess der Eroberung der Wirklichkeit durch Strukturierung ist aber alsbald im vollen Gange. Doch liegt alles abstrakte Tun noch jenseits dieser Grundeinstellung. Und doch verlangen wir mit der Forderung des Lesenlernens in diesem Alter vom Kinde nicht nur ein Hinwenden zu einem Symbol eines Symbolen, wir verlangen auch die Befassung mit den Schriftelementen. Was ist aber das Schriftelement oder das Lautelement dem Kinde? Ein totes, sinnfremdes, ja sinnloses Etwas. Dass das Kind den Willen zu dieser Arbeit motivieren könnte mit ihrer Zweckmässigkeit, dürfte wohl niemand zu behaupten wagen. Das Kind wird niemals die Arbeit mit den Elementen, z. B. Zusammensetzungen von sa, su, si, as, au, aus, in ihrer Zweckmässigkeit einsehen und selbsttätig unternehmen; es macht diese Arbeit nur mit unter dem Zwange der Schule; hört der Zwang auf, dann wird sie rasch beiseite gelegt. Es widerspricht diese Arbeit an totem, sinnfremdem Material, dieses Schaffen eines Werkes ohne Sinnbezug, zutiefst jener vorherrschenden Tendenz der Sinnfüllung. Die in der Schrift liegende eigene Gesetzmässigkeit prallt hier also hart zusammen mit dem im Kinde vorhandenen Sinnprinzip. Dieses bedeutet wiederum eine Erhöhung des Spannungsg-

verhältnisses zwischen Objekt und Subjekt.

Als weitere Grundbedingung des Lesenlernens erkannten wir das Beherrschen der Synthese. In dieser Forderung liegt eine ganze Reihe von Schwierigkeiten beschlossen. Wir wiesen bereits darauf hin, dass das gesprochene Wort mehr ist als die Summe der durch die Buchstaben dargestellten Laute. Wenn ich also Buchstaben für Buchstaben lese, d. h. zu jedem der visuellen Zeichen das entsprechende Lautgebilde nenne, so habe ich noch nicht das Wortganze erreicht, sondern erst ein Wortgerippe. Spreche ich dieses Wortgerippe aus, so ertönt ein phonetisches Wortklangbild von solcher Absonderlichkeit und Unnatürlichkeit, dass vor allem das Kind seine Ähnlichkeit mit dem zugehörigen natürlichen Wortklangbild nicht erkennt, wir nennen dieses Gebilde ein Pseudo-Wortklangbild. Das Pseudo-Wortklangbild setzt sich also zusammen aus der Summe der den Buchstaben entsprechenden Laute. Schreibe ich z. B. Vater, so ist die genaue Entsprechung das abgehackte, zerrissene V/a/t/e/r, aber nicht das Ganzwort „Vater“. Das Pseudo-Wortklangbild zeigt eine derartige phonetische Andersheit gegenüber dem natürlichen Wortklangbild, dass es nicht zum Träger eines Sinnes wird. In Fällen, bei denen das Wort bei natürlicher Aussprache sinnbetont ist, z. B. Vater, wird das Pseudo-Wortklangbild V/a/t/e/r vielfach sinnfremd sein. Ein Ueberspringen des Sinnes vom natürlichen Wortklangbild auf das Pseudo-Wortklangbild findet in recht vielen Fällen nicht statt, sodass selbst dort, wo die Nebeneinanderstellung der Elemente gelingt, kein Sinnbezug zustande kommen kann. Diesem Uebel könnte abgeholfen werden mit Hilfe des „inneren Sprechens“. Da dieses jedoch in dieser Zeit noch nicht zur Verfügung steht, muss auf diese Hilfe verzichtet werden. Auf die sprechmotorischen Schwierigkeiten, die ihre Ursache in der bei iso-

liertem Sprechen der Einzellaute erfolgenden vokalisch neutralen Lagerung der einzelnen Laute haben, sei nur kurz hingewiesen. Ebenso erinnern wir nur kurz an all jene Schwierigkeiten, die in dem Verhältnis Dialektsprache und hochdeutsche Sprache, in dem Problem Schrift als Korrelat der hochdeutschen und nicht der Dialektsprache beschlossen liegen.

Wir haben demnach festzustellen, dass aus den gegebenen Gesetzmäßigkeiten der Sprache und Schrift Faktoren erwachsen, die den Gesetzmäßigkeiten der Kindesseele kontradiktorisch entgegengesetzt sind. Der Hinwendung zum Wirklichen, zum Lebendigem im Subjekt, entspricht im Objekt das rein abstrakte, tote Element; den vorherrschenden Sinn Tendenzen steht gegenüber ein auf weite Strecken hin sinnfremdes, wenn nicht sinnloses Tun.

Es ist darum ein methodisches Grundproblem allerersten Ranges, die durch diese Tatsache entstehende Spannung zwischen Objekt und Subjekt, wenn auch nicht zu lösen, so doch herabzusetzen und zu mildern.

Zunächst treffen wir auf jene Versuche, die es unternehmen, dem Element das Tote, das „Leichnamartige“, zu nehmen. Durch kleine Erzählungen wird dem Sinnleeren ein Sinn verliehen. Dort wäscht sich z. B. ein Büblein mit kaltem Wasser, es erschrickt und macht „u“, „a“ jubelt das Mädchen, das einen Apfel geschenkt bekommt; schwieriger wird die Sinnverleihung schon, wenn die Grossmütter „ch“ schnarchen, wenn das Büblein „z“ niessen, wenn der Reif „r“ rollen soll. Auch die Buchstaben bekommen ein kindliches Gewand, indem sich der „ss“ in eine Peitsche, der „i“ in einen Gänse schnabel, der „b“ in eine Tabakspfeife verwandelt usf. So kindertümlich diese Verfahren an sich anmuten, so tragen sie doch ein Falsches bereits in sich. Die nun belebten

Elemente werden nämlich alsbald wieder zu Lautzusammenstellungen benötigt. Dieser Lautzusammenstellung wohnt nun ein neuer, objektiver Sinn inne. Es geraten nun die verschiedensten Sinnbezüge zusammen und in Konflikt. Nehmen wir das Wörtchen „lache“. Dies bedeutet aber: „la“ singen die Kinder unter dem Baum, „ch“ schnarcht die Grossmutter, „e“ ruft der Knecht seinen Rossen zu, und das ganze zusammen heisst noch: „lache“. Was also zunächst als grosser Vorteil erscheint, wird nun zum Uebel. Der wirkliche Sinn des Wortes kann nur erfasst werden, wenn der Einzellaute ohne Sinnbezug, tot im Gesamtbilde steht. Wo der Einzellaute sinnbetont ist, wird das erstrebte Ziel, Erfassen des Wortsinnes, völlig in den Hintergrund gedrängt. Es kann erst erschlossen werden durch den grossen Umweg der Abstraktion, der Weglassung der den Elementen angehefteten Sinnbezüge. Der Vorteil der Kindertümlichmachung des toten Elementes ist mithin allzuteuer erkauft.

Andere Methoden suchen vor allem der im Faktor „Synthese“ begründeten Schwierigkeiten Herr zu werden. Am verbreitetsten sind wohl jene Hilfen, die durch Gleitbewegungen der Finger, durch Bezeichnen eines Bogens unter die zusammensetzenden Laute glauben, Anreize zum Zusammenziehen der Laute, zum Einschieben der Gleitlaute geben zu können. Jeder Praktiker weiss, dass diese Hilfen erst in Betracht kommen können, wenn die Zusammenziehung schon oft gelungen ist, weiss aber auch, dass sie recht unvollkommene Hilfen bleiben. Wieder andere Methodiker glaubten durch Vorführung der Sprachwerkzeuge und ihrer Funktionen am Modell jene gesuchte Brücke zu erhalten. Was bedeuten aber phonetische Belehrungen dem siebenjährigen Kinde? Wieder andere suchen durch geschickte Namengebungen und Fragestellungen an der Klippe vorbei zu kommen. Da wird das „a“ gehaucht, das „e“ gelallt, das „o“ gescheucht, das „i“ gerollt usf. Zweifelsohne

gelingt auf diese Weise die Synthese leichter, doch nimmt diese Technik derartig Aufmerksamkeit und Sinne gefangen, dass für den Wortinhalt wenig Sinn mehr übrig bleibt. Wie die gezeichnete Kindertümlichmachung des Einzellautes, so verhindert auch diese Methode in allzustarker Weise die Tätigkeit der Sinnfüllung; die Erfassung des wirklichen gesuchten Sinnes tritt ganz in den Hintergrund.

Der Frage der Sinnerfassung und der Ueberwindung des Pseudo-Wortklangbildes kommen dagegen jene Methoden weit entgegen, die sinnvolle Wortganze in den Vordergrund der Lesearbeit stellen. Durch die Antizipation des Wortklangbildes sind Schwierigkeiten in der Synthese kaum vorhanden, auch Bildung des sinnstörenden Wortklangbildes wird durch diese Antizipation von vornherein unterbunden. Die Methode wirkt nur dort nachteilig, wo sie allzusehr die Erfassung der Elemente forciert; es liegt alsdann die Gefahr vor, dass sie vom ursprünglich sinnvollen Tun abgleitet in das sinnfremde Herauslösen von Elementen, dass sie also zu sehr ihr Augenmerk auf rasche Erarbeitung des kindfremden Elementes verlegt.

Aus diesem kurzen Ueberblick ersehen wir, dass von den verschiedensten Gesichtspunkten aus versucht wird, die Spannung Subjekt — Objekt zu mindern. Tragen manche Methoden sehr wohl zur Behebung der einen oder andern Schwierigkeiten bei, so

übersehen sie vielfach noch vorhandene Schwierigkeiten oder tragen durch ihre Verbesserungsversuche sogar wieder neue hinein. Als Ergebnis können wir wohl dieses angeben: Bis heute wurde im allgemeinen primär der Blick auf die Gesetzmäßigkeiten die im Stoffe, im Objekt liegen, gerichtet. Die im Subjekt gegebenen Gesetzmäßigkeiten suchte man diesen anzupassen. Wir verlegen aber in der neuen Methode den Schwerpunkt des ganzen Problems in das Subjekt, in das Kind. Uns steht im Vordergrund die Frage: Wie ist es möglich, die Eigengesetzmäßigkeiten des Kindes zu beachten und auszunutzen, ohne dabei die Gesetzmäßigkeiten des Stoffes zu missachten? Als für das Leseproblem in Betracht kommende Subjekt-Gesetzmäßigkeiten nannten wir vor allem die starken Sinn Tendenzen und die Hinwendung zur Wirklichkeit. Im Hinblick auf das Objekt haben wir also zu ergründen, welche Möglichkeit besteht, die für alles geistige Leben wichtigen Sinn Tendenzen nicht zu unterdrücken, aber auch jene im Stoff liegende starke Betonung des Abstrakten nicht allzusehr fühlbar zu machen. Anders gesagt, wie lässt sich das Objekt erfolgreich, zielbewusst bearbeiten, ohne dass wichtige Geisteskräfte und psychische Haltungen des Subjektes allzusehr gehemmt und gestört werden?

A. Kern.

## Lesenlernen an Satzganzen — ein befriedigender Versuch

Nach den Versuchen in den letzten Schuljahren, das Lesen an ganzen Wörtern zu lehren, nach dem Besuch des Kurses über die Ganzheitsmethode von Lehrer A. Kern in Freiburg im Breisgau im Herbst 1938 in Luzern (veranstaltet vom Heilpädagogischen Institut in Luzern) und nach eingehendem Studium seines Buches: „Mit der Ganzheitsmethode durch das erste

Schuljahr“ — glaubte ich den Versuch riskieren zu dürfen und wagte ihn mutig und möchte über meine Erfahrungen berichten.

Vollbepackt mit Wissen und Freude, einmal den geraden Weg zum Lesen ohne Abweichung gehen zu können, fuhr das „Schulschiff“ im letzten Mai vom „Gestade“ ab. Gleich am ersten Tag setzte das Lesen mit ganzen Sätzchen ein.