

Ein neuer Leselehrgang im Freiburger Lehrplanprojekt

Autor(en): **Winiger, X. / Gutknecht, M.M.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **61 (1974)**

Heft 10

PDF erstellt am: **24.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-530176>

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.

geeignet, die Wohnungen zu klein und ringhörig, die wenigen Spielplätze ungenügend, Entsprechende Einrichtungen innerhalb der Tagesschule bieten den Kindern mehrmals am Tag Gelegenheit zu Spiel, Erholung, Musse und Sport.

11.10. *Entlastung der Horte*

Die Institution der Horte vermag aus verschiedenen Gründen nicht mehr zu befriedigen.

Kinder, die den Hort benützen, müssen sich auf drei verschiedene Bereiche einstellen: das elterliche Heim, die Schule und den Hort. Es wäre besser für die Kinder, die Anzahl dieser Bereiche auf Elternhaus und Schule zu reduzieren.

Durch den Wechsel von Elternhaus – Schule – Hort – Schule – Hort – Elternhaus, sind die Hortkinder einer zusätzlichen Gefährdung auf den Strassen ausgesetzt.

11.11. *Senken der Zahl der Schlüsselkinder*

Durch die Betreuung der Kinder während der Freizeit dürfte sich die Zahl der Schlüsselkinder wesentlich verringern.

11.12. *Förderung des Gemeinschaftssinnes*

Die Tagesschule fördert das soziale Verhalten. Die Kinder sind nicht nur während des Unterrichtes und der kurzen Pausen zusammen, sondern auch während des Mittagessens, der Zwischenverpflegung, der Ruhepausen, der schulgebundenen Freizeit, während der Erledigung der Aufgaben. Das ermöglicht einen besseren persönlichen Kontakt zwischen den Schülern. Es fördert Freundschaften zwischen Kindern unterschiedlichen Alters und erleichtert Neugruppierungen innerhalb der Klassen und zwischen Schülern verschiedener Klassen.

12. Anhang

12.1. *Grösse der Schulversuche*

Damit die zusätzlichen Einrichtungen einer Tagesschule sinnvoll ausgewertet werden können, braucht es eine minimale Schulhausgrösse; sie liegt bei etwa 300 Schülern.

Sind die Schulhäuser, in welchen die Versuche durchgeführt werden für diese Schülerzahl zu klein, ist es besser, die Unter- und Oberstufe zu trennen; die unteren Jahrgänge bedürfen eines anderen Raum-Programmes und einer anderen Betreuung als die älteren Schüler.

12.2. *Die Zusammensetzung der Schülerschaft*

Es ist die Meinung, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Tagesschulen in Stadt und Kanton Zürich sich von der Zusammensetzung in den gewöhnlichen Volksschulen *nicht* unterscheidet. Diesem Umstand ist bereits bei den Versuchen Rechnung zu tragen.

Literaturnachweis

Generaldirektion für das Schwedische Schulwesen: Das ist die Schwedische Gesamtschule, Stockholm 1971

Generaldirektion für das Schwedische Schulwesen: Übersicht über das Schwedische Schulsystem, Stockholm 1959

Linde, Hans: Die Tagesschule, Heidelberg, Verlag Quelle und Meyer, 1963

Lohmann, Joachim: Das Problem der Ganztagschule, Ratingen, Henn, 1965

– Die Ganztagschule, Weinheim, Berlin, Beltz, 1966

Die Tagesheimschule. Zeitschrift, herausgegeben von der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule, Frankfurt a. M.

Ein neuer Leselehrgang im Freiburger Lehrplanprojekt

X. Winiger / M. M. Gutknecht

Darstellung und Erfahrungen mit dem Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums Berlin

1. Einleitung

Zu Beginn jeden Schuljahres steht der Erstklasslehrer vor der schwierigen Aufgabe,

die Kinder in die «Kunst» des Lesens und Schreibens einzuführen. Er steht vor der Wahl, das Lesen entweder mit Hilfe der Ganzheitsmethode oder der elementarsynthetischen Lesetechnik (vgl. Abschnitt 2) zu unterrichten. Eine Synthese dieser beiden Methoden entwickelte das Pädagogische

Zentrum Berlin. Die positiven Erfahrungen mit dem Leselehrgang (LLG) des Pädagogischen Zentrums (PZ) Berlin veranlassen uns, darüber ausführlicher zu informieren. Um die Stellung des LLG des PZ Berlin innerhalb der beiden oben erwähnten Methodentypen zu erleichtern, werden diese im nächsten Abschnitt kurz beschrieben. Der letzte Teil befasst sich mit dem Verlauf des Teilprojektes «Leselehrgang» im EBAC-PS-Projekt (Entwicklung und begleitende Analysen eines Curriculums der Primarschule) und mit Erfahrungen, die auf Lehrer-, Eltern- und Schülergesprächen sowie auf der Auswertung der Fragebogen basieren.

2. Lesemethodische Richtungen: Synthetische Lesemethoden und Ganzheitsmethoden

Auf die Frage nach der Bedeutung des Lesens gibt Rother (1961⁴, 10) folgende Antwort: «Geschriebenes und Gedrucktes bewahrt in geformter Sprache stets einen bestimmten Sinn. Lesen heisst, aus der Schrift diesen Sinn zu entnehmen.» Da Lesen primär Sinnfindung ist, kann an diese Definition eine zweite Fragestellung geknüpft werden: Durch welche Methoden wird das Kind möglichst schnell befähigt, im Geschriebenen Sinn zu finden?

Wissenschaftliche Untersuchungen, die die synthetische oder die Ganzheitsmethode als die richtige bezeichnen, fehlen (Schmalohr 1970, 65). Es gibt jedoch Untersuchungen, die aufweisen, dass die eine Lesemethode Vorteile gegenüber anderen hat, wie dies unter Punkt 2.1. und 2.2. zu zeigen sein wird. In Untersuchungen, die die analytische und synthetische Methode hinsichtlich des Kriteriums «Erfolg» vergleichen (z. B. Straub 1960, Kern 1961), schneiden Kinder, die analytisch lesen lernten, besser ab als Kinder, die nach der synthetischen Methode lesen lernten. Gegenüber solchen Untersuchungen wird von Schmalohr (1970) der Einwand erhoben, dass sie wissenschaftsmethodisch nicht sauber durchgeführt wurden, so dass aufgrund dieser Ergebnisse keine eindeutige Entscheidung zugunsten der analytischen Methode gefällt werden kann.

2.1. Die synthetischen Lesemethoden

Synthetische Methoden sind jene Verfahren, die das Lesenlernen mit dem Element, dem

Buchstaben oder Laut, beginnen und aus ihm Silben oder Wörter zusammensetzen (Heuss 1971, 600).

Die *Buchstabiermethode*, das älteste bekannte Verfahren, vollzieht sich in drei Schritten. Auf das Auswendiglernen des Alphabets durch Nachsprechen folgt das Zuordnen von Schriftzeichen zu Lauten. Dabei wird der typische Laut für den einzelnen Buchstaben ausser acht gelassen. (Es wird nur von «be», «we», nie dem Laut nach von «b», «w», gesprochen.) Im dritten Schritt werden Buchstaben zu Silben und Silben zu Wörtern zusammengesetzt. Diese Methode verfolgt das Prinzip «vom Leichten zum Schwierigen», ohne dass durch sie unbedingt die Pflege der Sinnfindung im Vordergrund steht.

Die *Lautiermethode* verzichtet auf das vokalische Beiwerk der Mitlaute, da erkannt wurde, dass die Kenntnis der Buchstabennamen für den Lernprozess nur hinderlich ist (Stephani 1803). Diese Methode unterscheidet deutlich zwischen Laut, Buchstaben und Buchstabename. Die verschiedenen Lautiermethoden unterscheiden sich nach der Art, wie der Laut gewonnen wird. Beim *Anlautverfahren* werden einzelne Buchstaben aus dem Anlaut bestimmter Wörter gewonnen (z. B. von Esel). Die Methode zur Gewinnung von Lauten, die Situationen kindertümlicher Begebenheiten entstammen, wird *Sinnlautverfahren* genannt (z. B. der Wind macht «s»). Das *Interjektionsverfahren* ist dem Sinnlautverfahren ähnlich, die Laute werden jedoch menschlichen Ausrufen entnommen (z. B. die Kinder staunen «a»). Beim *Lautbildverfahren* wird nicht nur die Nachahmung des Naturlautes, sondern auch das Schriftbild aus der erfundenen Lautgeschichte abgeleitet (z. B. Geschichte eines zerbrochenen Fensterrahmens; daraus wird das F entwickelt).

Zusammenfassend kann mit Heuss (1971, 602) gesagt werden, dass die Lautiermethode Fortschritte gegenüber der Buchstabiermethode gebracht hat. Ganzheitsmethodiker werfen jedoch dieser Methode vor, dass es unmöglich ist, mit Hilfe der Normallaute lesen zu lernen, da unsere Sprache über mehr Laute verfügt als im Alphabet enthalten sind, und dass durch die übertriebene Veranschaulichung die Sinnentnahme aus dem Gelesenen blockiert wird.

2.2. Die Ganzheitsmethode

Die Kritiken an den synthetischen Verfahren führten zu den analytischen (ganzheitlichen) Methoden, die mit ganzen Wörtern oder Sätzen beginnen (Ganzwort- oder Ganzsatzmethode). Durch die Analyse des Sprachganzen werden die einzelnen Teile (Laute, Buchstaben) gewonnen. Diese Einzelbuchstaben werden auf synthetischem Weg wieder zu einem Wort zusammengesetzt. Man unterscheidet verschiedene analytische Verfahren, welche auch als analytisch-synthetische Verfahren bezeichnet werden. Lay und Enderlin (1911) nennen in ihrer Fibel «Im Goldenen Kinderland» als Ganzheit nicht nur ein Wort, sondern ein Sätzchen, einen Reim oder einen Liedvers. Durch Analysen werden zunächst einzelne Wörter, nachher aus den betreffenden Wörtern die einzelnen Laute gewonnen. Die Auffassung des Ganzen und der Teile führt über die optische und akustische Analyse. Sie wird somit den verschiedenen Auffassungstypen gerecht.

Beim *ganzheitlichen Verfahren* vollzieht sich der Lernprozess in drei Stufen. Der 1. Schritt wird als «naiv-ganzheitliches Lesen von Wörtern und Sätzen» bezeichnet (Lipp 1968, 62). Durch ständige Wiederholungen prägt sich der Schüler ganze Wörter ein. Auf der 2. Stufe gilt die Aufmerksamkeit dem Einzellaute und den Einzelbuchstaben. Durch Aufgliederung und Zerlegung der Ganzwörter in Wortteile lernt das Kind die Einzellaute und Buchstaben kennen. Im letzten Schritt (bevor alle Buchstaben bekannt sind) wird das Zusammenlesen der Buchstaben an bekannten und neuen Wörtern geübt.

Da es in diesem Aufsatz um die Darstellung und Lokalisierung des Leselehrgangs des Pädagogischen Zentrums Berlin geht, beschränken wir uns auf die Darstellung der beiden Hauptrichtungen der Lesemethodik und verzichten auf eine ausführliche Kritik der erwähnten Methoden.

3. Der Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums Berlin

Dieser Leselehrgang stellt eine Verbindung von ganzheitlich-analytischen und synthetischen Ansätzen dar. Einerseits wird die Gesamtform (Wort, Satz) berücksichtigt, andererseits wird die Sinnerfassung durch die

Kenntnis der Buchstaben und Laute gestützt (Gut 1972).

3.1. Besondere Merkmale des Leselehrganges

Der Leselehrgang ist das konstruktive Ergebnis einer kritischen Auseinandersetzung mit den ungünstigen Lernvoraussetzungen im Anfangsunterricht und den traditionellen Leselehmaterialien. Kinder mit äusserst verschiedenen Lernvoraussetzungen werden von Lehrern unterrichtet, die als «Allroundlehrer» zwar für alle Lernprozesse verantwortlich sind, aber nicht für alle diese Lernprozesse in gleicher Weise ausreichend fachkundig sein können. Durch besonders hohe Klassenbestände wird diese Problematik zusätzlich erhöht.

a) Der LLG des PZ geht von der Annahme aus, dass Schwierigkeiten beim Lesenlernen verringert werden können, wenn sich der Unterricht in seinen Zielsetzungen konkret auf die speziellen Voraussetzungen der einzelnen Schüler bezieht. *Durch eine Individualisierung der Aufgabenstellungen können Lernstörungen vermindert werden, die die Kontinuität des Lernprozesses beeinträchtigen.* Die Materialien des LLG des PZ (vgl. Abschnitt 3.2.) sollen dem Lehrer die ständige Registrierung der besonderen Ausgangslage (=Eingangsvoraussetzungen) des einzelnen Schülers im Hinblick auf die für das Lesekönnen wichtigen Teilziele erleichtern. Dem Lehrer wird ein Instrument geliefert, mit dessen Hilfe er angepasste Aufgabenstellungen findet, die den *verschiedenen Eingangsvoraussetzungen der Kinder entsprechen.* Dieses System von Lernmaterialien ermöglicht vielfältige Unterscheidungs- (Diskriminations-), Analyse-, Synthese- und Speicherübungen.

b) Der Leselehrgang ist nicht methodisch fixiert. Es handelt sich weder um einen ganzheitlich-analytischen, noch um einen elementhaft-synthetischen Lehrgang. Die erforderlichen Qualifikationen für das Lesekönnen sind als *Lernziele* definiert. *Im LLG des PZ werden Lernmaterialien bereitgestellt, die sich speziell auf die definierten Lernziele beziehen.* Dadurch wird dem Lehrer und dem Schüler die Möglichkeit gegeben, die Lehr- und Lernerfolge zu kontrollieren. Dem Lehrer wird zudem die Suche

nach voraussetzungsbezogenen und erfolgversprechenden Aufgabenstellungen erleichtert.

c) *Die Lehrgänge «Lesenlernen» und «Schreibenlernen» sind zeitlich voneinander getrennt:* Die Kinder lernen im Unterricht zuerst lesen, während der Schreiblehrgang erst später einsetzt. Untersuchungen belegen, dass für das *Lesenlernen* die *Druckschrift* besonders geeignet ist (Meis 1963, Weinert 1963). Da die meisten Schriftmaterialien, denen die Kinder begegnen, in Druckschrift vorliegen, ist es wahrscheinlich von Vorteil, das Lesen mit der bekannten Druckschrift zu beginnen.

Für das *Schreibenlernen* wird als *Anfangsschrift* die *Schreibschrift* empfohlen. Für die Einführung in die Schreibrift werden im LLG des PZ keine Begründungen angegeben. Es müsste deshalb in Zukunft untersucht werden, ob Schwierigkeiten beim Übergang von der Druckschrift zur Schreibrift auftauchen. (Erfahrungen haben gezeigt, dass es von Vorteil ist, beim Herauslösen der einzelnen Druckschriftbuchstaben gleichzeitig die Schreibriftbuchstaben bekannt zu geben.) Parallel zum Leselehrgang kann in einem Schreibvorkurs die feinmotorische Geschicklichkeit der Kinder gesteigert werden.

d) *Der LLG des PZ bezieht sich auf einen Grundwortschatz* von 155 Wörtern. Dieser Grundwortschatz ist in sechs Wörtergruppen eingeteilt. Die Auswahl der Wörter wurde nach folgenden Kriterien bestimmt:

- Zugehörigkeit zum aktiven Wortschatz 5-jähriger Kinder;
- Bedeutsamkeit für die sprachliche Kommunikation Erwachsener;
- Repräsentation aller wichtigen Buchstaben und Phoneme;
- Verwendbarkeit in vielen unterschiedlichen Sinnzusammenhängen.

e) Im LLG des PZ wird davon ausgegangen, dass für erfolgreiches Lernen die Fähigkeit zur optischen und akustischen Analyse wünschenswert, wenn nicht sogar notwendig ist. Der «Vorkurs» des Lehrganges enthält Lernziele, in welchen vor allem das Erkennen und Unterscheiden von Buchstaben und Lauten formuliert sind. (Hier handelt es sich um typisches Identifikations- und Diskriminationslernen.)

f) Der LLG des PZ wird in einem überwie-

gend frontal gesteuerten Unterricht nicht verwirklicht werden können. Das Angebot verschiedener Materialien ist geeignet, die Schüler in Gruppen arbeiten zu lassen (vgl. Abschnitt 4.3.). «Die Materialien zum Lehrgang werden denjenigen Lehrer unterstützen, der sich im Unterricht um einen demokratischen Kommunikationsstil bemüht und dem es darum geht, dass Lerninitiativen des einzelnen Schülers herausgefordert werden» (Heyer 1969).

3.2. *Unterrichtsmaterialien im Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums*

In bezug auf die Unterrichtsmaterialien hebt sich der LLG des PZ von den traditionellen Lesematerialien deutlich ab. Das Unterrichtsmaterial umfasst a) Arbeits- und Kontrollbogen, b) Wortkarten, c) Lesetexte, d) Stempel- und e) Spielkasten. Auf die graphische Ausgestaltung der Schülerarbeitsmaterialien wurde grosser Wert gelegt. Das Material soll für Schüler der 1. Klasse nicht durch beliebige Bilderbuchklischees attraktiv werden, sondern durch graphische Qualität und dadurch, dass Kinder mit diesem Material handelnd umgehen können. Weiter entstammt das Material nicht einer separaten Kinderwelt, sondern entspricht dem allgemein üblichen Schriftbild des Erwachsenen (Zeitung, Illustrierte, Werbematerial, Fernsehen).

a) Jeder *Arbeits- und Kontrollbogen* bezieht sich auf ein bestimmtes Lernziel. Die Lernziele sind, abgesehen vom Vorkurs, in sechs Gruppen zusammengefasst. Ein Satz der Arbeits- und Kontrollbogen besteht aus 88 verschiedenen Bogen (je 7 Exemplare), und zwar aus 8 Bogen im Vorkurs, 9 Bogen zur Wörtergruppe (WG) I, 17 Bogen zur WG II, 22 Bogen zur WG III, 13 Bogen zur WG IV, 10 Bogen zur WG V, 9 Bogen zur WG VI.

b) Zu den Wörtern der Wörtergruppe I–VI sind 80 *Wortkarten vorhanden*, die dem Zusammenstellen eigener Texte dienen.

c) Acht verschiedene *Lesetexte*, die von verschiedenen Autoren stammen, sind dem LLG beigelegt.

d) Der *Stempelkasten* besteht aus 65 Buchstaben- und Zeicheneinzelstempeln, einem Aufbewahrungskasten und einer Leitschiene. Bei geschickter Handhabung des Stempelkastens können die kindlichen Ei-

genaktivitäten erhöht, verschiedene Lernvariationen ermöglicht und Gelerntes verfestigt werden.

e) Der *Spielkasten* besteht aus einem Wörtermerkspiel, aus Merkspielgrundkarten, ABC-Würfeln und einem ABC-Merkspiel. Die verschiedenen Leselernspiele können dazu beitragen, dass weniger leselernmotivierte Schüler motivationssteigernde Erfahrungen sammeln können.

4. Der Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums Berlin im Freiburger Lehrplanprojekt

In diesem Abschnitt werden die Stellung des Leselehrganges im Freiburger Lehrplanprojekt, der bisherige Verlauf und Erfahrungen mit dem LLG des PZ Berlin beschrieben.

4.1. Stellung des Leselehrganges im EBAC-PS-Projekt

Der Leselehrgang ist im Rahmen des Projektes EBAC-PS im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg evaluiert (wissenschaftlich erprobt) worden. Die Träger dieses Projektes sind die Erziehungsdirektion, der Pädagogische Arbeitskreis (Beratungs- und Entscheidungsgremium der Erziehungsdirektion), mehrere Fachkommissionen, die Gesamtlehrerschaft und das Forschungszentrum-FAL (Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung) am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg¹. Der Leselehrgang ist innerhalb der Fachkommission «Muttersprache» eingeführt worden. In der Folge bildete sich die Kommission «Erstleseunterricht». Der Leselehrgang versteht sich als ein Teilprojekt der Freiburger Lehrplanreform.

4.2. Verlauf

In der ersten Phase (Schuljahr 1970/71) setzten sich Mitglieder der Fachkommission «Muttersprache» mit den beiden im Kanton Freiburg angewandten Lesemethoden auseinander. Trotzdem es über die Wirksamkeit der verschiedenen Methoden keine eindeutigen Untersuchungsergebnisse gibt (Schmalohr 1970), also beide positive und negative Elemente enthalten, entschied die Kommission Erstleseunterricht² für eine er-

ste Erprobungsphase des Leselehrganges des Pädagogischen Zentrums Berlin.

Im Schuljahr 1971/72 wurde der LLG im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg nach vorheriger Absprache mit Behörden und Eltern probeweise in sieben Schulklassen (aus städtischen und ländlichen Regionen) durchgeführt. Um die Vor- und Nachteile des LLG genau feststellen zu können, führten die Lehrerinnen dieser Klassen Protokoll über die Fortschritte der Schüler. Zudem füllte jede Lehrperson nach Abschluss eines Lernzieles einen standardisierten Fragebogen unter folgenden Gesichtspunkten aus: a) Lernerfolg und Zeitplan, b) Verwendbarkeit des Materials, c) Unterrichtsorganisation und didaktische Hinweise, d) zusätzliche Erfahrungen im Unterricht und e) Schwerpunkte bei einer allfälligen Ausbildung der Gesamtlehrerschaft. Ungefähr alle Monate trafen sich diese Lehrerinnen zu einem Informationsaustausch. Für die zweite Erprobungsphase, die an eine Lehrerfortbildung anschloss, in welcher über die Erprobungsergebnisse berichtet wurde, meldeten sich weitere 20 Lehrerinnen. Im Sommer 1973 bot der Freiburgische Verein für Lehrerfortbildung einen einwöchigen Einführungskurs an³. Die Teilnehmerinnen wurden gründlich in die Arbeit des LLG eingeführt. Der Kurs war freiwillig. Es meldeten sich 40 Teilnehmerinnen, darunter vier aus dem Kanton Graubünden.

In diesem Schuljahr (1973/74) unterrichteten ungefähr 30 Lehrerinnen mit Hilfe dieses LLG. Sie treffen sich regelmässig zu Sitzungen, in denen Erfahrungen ausgetauscht und die Fragebogen ausgewertet werden.

4.3. Warum empfehlen wir den LLG des PZ weiter?

Vor allem folgende Gründe bewogen uns, den LLG des PZ weiter zu empfehlen:

- Die Lernbereitschaft der Schüler war das ganze Jahr sehr hoch,
- die Schüler kamen mit sehr wenig Hausaufgaben im Lesen aus,
- die Sprech- und Schreibmotivation war entsprechend hoch,
- am Ende des ersten Schuljahres konnten alle Schüler unbekannte Wörter lesen.

Die verschiedenen Materialien des LLG lassen der Lehrerin viel Freiheit für Ergänzung-

gen, Abwechslungen und Veränderungen. Beispielsweise können die Kinder auf den verschiedenen Arbeitsbogen Gleiches verbinden, einkreisen, mit farbigen Symbolen kennzeichnen, in einen Lückentext das richtige Wort einsetzen, ein unpassendes Wort durchstreichen oder das Gefragte ankreuzen. Die bereits bearbeiteten Bogen werden weiter gebraucht. Die Kinder schneiden Buchstaben und Wörter heraus und kleben gleiche Buchstaben nebeneinander oder lassen mit bekannten Wörtern neue Sätze entstehen. Kurz gesagt: Das Kind lernt durch seine eigene Aktivität. Dies mag auch der Grund sein, dass Schüler beispielsweise sagten: «Wir haben heute lesen gespielt!» (Brunner 1972). Der Leselehrgang hat sich zudem auch bei fremdsprachigen Kindern bewährt.

Der Spielkasten enthält ABC-Karten, Wörtermerkspiele mit Wörtern und Abbildungen aus dem Wortschatz und ABC-Würfel. Damit lassen sich in Partner- und Gruppenarbeiten lustbetonte und abwechslungsreiche Übungen durchführen. In ähnlicher Weise können auch die Wortkärtchen, die es zu den Wörtergruppen I bis IV gibt, gebraucht werden.

Der Stempelkasten ist bei den Kindern sehr beliebt. Es ist für die Kinder eindrücklich, wie durch das Stempeln einzelner Buchstaben langsam ein Wortbild entsteht.

Die Lesetexte werden nicht, wie die üblichen Fibeln, von der ganzen Klasse gemeinsam gelesen. Sie bieten den Schülern Gelegenheit, in ihrer freien Zeit aus den immer bereit liegenden Lesetexten etwas auszuwählen und ihre Lesekünste selber zu erproben.

Literaturverzeichnis

- Aregger, K.: Erfolgreicher Leselehrgang für die Erstklässler. In: Freiburger Nachrichten vom 12. September 1972 (Nr. 212).
- Lehrerzentrierte Curriculumreform. Planungsformen, Verlauf und organisatorische Modelle eines schulnahen Entwicklungsprojektes. Bern, Stuttgart 1974.
 - Brunner J., Isenegger U. (Hrsg.): Lehrplan als Grundlage der Schulreform. EBAC-PS-Projekt, Bericht 10. Erster Tätigkeitsbericht über die Lehrplanreform an den deutschfreiburgischen Primarschulen. Freiburg 1972 (Lehrmittelverlag).
- Brunner, J.: Wir haben heute Lesen gespielt. In: Freiburger Nachrichten vom 8. Januar 1972 (Nr. 6).

Gut, M.: Neuere Tendenzen der Lesemethodik und Erprobungsarbeit des Leselehrganges vom Pädagogischen Zentrum Berlin in Freiburger Schulklassen. Freiburg 1972 (Päd. Institut, polykopiert).

Gutknecht M. M., Künzli M. C., Lattmann U. P.: Bericht über die erste Arbeitsphase vom 1. Dezember 1970 bis 10. Februar 1971. Freiburg (Päd. Institut, polykopiert) .

Heuss, G.: Überblick über die Geschichte der Leselernmethoden. In: Pädagogische Welt 25, (1971) 600–604.

Heyer, P. et al.: Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums. Weinheim, Berlin, Basel 1969.

Jochimsen, L.: Opas Fibel ist tot. In: Frankfurter Rundschau vom 16. Januar 1971 (Nr. 3).

Kern, A.: Das rechtschreibschwache Kind. Freiburg 1961.

– Ganzheitsmethode in der Diskussion. In: Meyer, E. (Hrsg.): Erstleseunterricht. 1956, Heft 10, Theorie und Praxis im In- und Ausland. Stuttgart 1970², 40–64.

Lay, Enderlin: Das Goldene Kinderland. Leipzig 1911.

Lipp, A.: Unser Kind lernt lesen. Stuttgart 1968.

Meis, R.: Schreibleistungen und das Problem der Anfangsschrift. Göttingen 1963.

Rother, I.: Schulanfang. Frankfurt a. M. 1961⁴.

Schmalohr, E.: Psychologische Untersuchungen zum Streit um die Ganzheitsmethode. In: Erstleseunterricht. Stuttgart 1970, 65–84.

Spitta, G.: Lesenlernen. (Erfahrungsbericht über die Arbeit mit dem Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums in einer Kreuzberger 1. Klasse.) Berlin 1973.

Straub, W.: Versagt die Ganzheitsmethode? In: Ganzheitsschule 1960, 58–62.

Weinert, F. et al.: Schreiblehrmethode und Schreibentwicklung. Weinheim 1966.

Anmerkungen

¹ Ausführlichere Projektdarstellungen sind z. B. in Aregger (1974) und in Aregger, Brunner, Isenegger (1972) beschrieben.

² Diese Kommission entstand mit der Auseinandersetzung der Problematik des Erstleseunterrichts.

³ In diesem Sommer (8. bis 13. Juli 1974) wird ein weiterer Einführungskurs in Fribourg durchgeführt.