

Zeitschrift:	Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber:	Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band:	18 (1913-1914)
Heft:	1
Artikel:	Der erste Leseunterricht auf physiologisch-psychologischer Grundlage nach Lay und Enderlin : (aus einem in den Sektionen Oberaargau und Burgdorf des Schweizer. Lehrerinnenvereins gehaltenen Referat von F. Dütsch-Ulrich) [Teil 4]
Autor:	Dütsch-Ulrich, F.
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-310960

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: 20.02.2026

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

Der erste Leseunterricht auf physiologisch-psychologischer Grundlage nach Lay und Enderlin.

(Aus einem in den Sektionen Oberaargau und Burgdorf des Schweizer. Lehrerinnenvereins gehaltenen Referat von F. Dutsch-Ulrich.)

(Schluss.)

Die praktische Durchführung.

Die Fibel „Im goldenen Kinderland“ zieht aus den geäusserten Ansichten alle Konsequenzen.

Sie besteht aus kleinen Sprachganzen, die sich eng an den Sachunterricht anschliessen. Der gesamte Stoff stellt die Geschichte einer Familie dar, bezw. der Kinder dieser Familie. Die Geschichte dieser Kinder ist in eine Reihe selbständiger Bilder zerlegt, die in ihrer Gesamtheit dem Schulneuling einen möglichst volkstümlichen Einblick in das Leben dieser Kinder gewähren sollen. Unsere Anfänger sollen ihre Begleiter sein in Freud und Leid, bei ihren Beschäftigungen, bei ihren Spielen an schönen und trüben Tagen. Sie sollen ihnen begegnen auf dem Gang zur Schule, mit ihnen wandern durch Feld und Wald, mit ihnen spielen und arbeiten, beobachten, forschen, reisen, fühlen und streben.

Die Sprache der Fibel, abgefasst in der einfachen aber grammatisch geläuterten Sprache der Kinder. Die Erzählform und damit das den Kindern noch unbekannte Imperfekt wird am Anfang vermieden; dies wird möglich gemacht durch die Illustration der Geschichten; durch den Dialog wird der Inhalt voll zur Darstellung gebracht.

Als Ort der Handlungen ist eine Kleinstadt mit halb ländlichem Charakter angenommen. Von den handelnden Personen treten bald die 9—10jährige Anna, bald der 6—7jährige Leo, bald der dreijährige Emil, bald ihre Gespielen in den Vordergrund. Die Geschichte selbst setzt sich aus einzelnen Ereignissen und Situationen zusammen, die zugleich als Höhepunkte oder auch als Anknüpfungspunkte für die einzelnen heimatkundlichen Lektionen gedacht sind, in welchen alle Fäden des Unterrichts zusammenlaufen sollen.

Auf der ersten Seite der Fibel steht ein Frühlingsbild. Die Kinder singen auf dem Bilde einen Frühlingsreigen, der endigt in die Silben:

la la la
la la la
la la la la.

Der Reigen wird mit den Schülern gesungen, die la la werden nachher angeschrieben, wieder gesungen, mit Nachfahren bei den einzelnen la, nachher auch unter Nachfahren gesprochen. Die einzelnen Schüler dürfen heraustreten und an der Tafel zeigen, was die Kinder gesungen haben, die einzelnen la werden gezeigt, wo steht la? wo steht es noch einmal? usw. Dann werden durch langsames Sprechen und Nachfahren die einzelnen Laute herausgelöst und wieder zusammengefügt. Sprecht einmal ganz langsam l—a usw. Wo spreche ich l, wo a usw.

Das zweite Bild auf der zweiten Fibelseite zeigt die Kinder, wie sie vor dem hereinbrechenden Regen fliehen. Anna hat ihre Puppe Lily an einen Baum gelehnt sitzen gelassen. Ami schleppt die vergessene Puppe herbei; Lilys Toilette kommt dabei zu Schaden und ruft Anna bedauernd:

Lili ! Lili !
o Lili !
o ! o ! o ! o !

In gleicher Weise wie in der ersten Lektion werden, nachdem die Kinder den Text auswendig sprechen können, die einzelnen Wortbilder erkannt. Wo steht Lili? wo noch einmal? wo o? usw. Als neue Laute werden i und o erkannt.

Die ersten Fibelseiten bringen allemal zwei neue Laute, später wird auf jeder neuen Seite nur je ein neuer Laut gebracht.

Auf der dritten Seite sehen wir Leo zur Schule eilen. Der Text lautet:

Leo eil !
eile eile eile
eile Leo eile.

Nachdem die Geschichte wie in Nr. 1 und 2 erzählt, besprochen, nach allen Seiten hin ausgemalt, bis in ihre Einzelheiten vergegenwärtigt, durch die Kinder selbst wieder erzählt und eventuell selbst dargestellt worden ist, wird der Text wieder in der gegebenen Anordnung an die Schultafel geschrieben, und zwar nach Angabe der Schüler, die den Text bereits gut auswendig können.

Dann werden die einzelnen Wörter durch heraustretende Schüler gezeigt. (Zeig mir eile, zeig mir Leo! usw.) Es folgen darauf die schwierigeren Fragen: Wie heisst dieses Wort? wie dieses? usw. Darauf folgt die Zerlegung in die Laute, und wenn dies geht und die Kinder die einzelnen Laute überall in den Wörtern herausfinden, folgt die *aufbauende schriftliche Darstellung des Lesestoffes, die als der wichtigste Teil dieses Verfahrens betrachtet wird.* Er ist für die Kinder zugleich der interessanteste und unterhaltendste.

Der Lesestoff wird zunächst als *Gemeinschaftsleistung* an die Wandtafel geschrieben. Der Lehrer schreibt die Wörter unter Diktat der Schüler, zunächst noch unter Anwendung der Vorlage, später diktieren die Kinder aus dem Kopf. Ist dies geschehen, so dürfen die Kinder selbst an die Wandtafel schreiben. Ein Schüler schreibt vom Wort eile das ei an die Wandtafel, die andern schreiben mit dem Finger in der Luft nach. Nach mehrfachen Wiederholungen wird in gleicher Weise l, dann e dazu geschrieben.

In dieser Weise folgt die Darstellung der andern Wörter, und in der nächsten Lesestunde kann der ganze Lesestoff dieser dritten Fibelseite an der Wandtafel entstehen. Jedes Kind fügt immer nur *einen* Buchstaben zu; so kommt die ganze Klasse zur Arbeit.

Auch Seite 1 und 2 der Fibel werden nun nachträglich auf diese Weise dargestellt, zuerst nach Vorlage, dann aus dem Gedächtnis der Kinder. Es wird von Anfang an in die Linien geschrieben.

Nach vier bis fünf Lektionen sind die Kinder imstande, diese kleinen Lesestücke an der Wandtafel formrichtig darzustellen; ungefähr die Hälfte der Klasse ist nach dieser Zeit imstande, den ganzen Text richtig zu reproduzieren und aufzuschreiben.

Bei diesem einfachen und natürlichen Verfahren werden alle aufnehmenden und darstellenden Kräfte direkt auf den Kern der Sache gerichtet, die Aufmerksamkeit wird nicht auf Nebendinge gerichtet, auf sogenannte Gedächtnishilfen, die das Gedächtnis mehr belasten als entlasten.

Beim Analytiker bildet die *Sache* die Gedächtnishilfe, die durch Wort und Satz ausgedrückt ist. Sache und Wort werden nicht vergessen; sie sind um so eher zur Hand, als kein Schutt darum gehäuft wird, der Laut kann durch *Nachdenken* und *Selbsttätigkeit* vom Kinde gefunden werden. Hat ein Kind z. B. den *l* vergessen, so genügt ein Blick auf das Wort *Lili* oder *eile*, um ihn gleich wieder zu haben.

Betrachten wir noch ein weiteres Beispiel einer Leseunterrichtsstunde auf einer späteren Stufe (die Kinder spielen mit dem Reif):

Ami hol den Reif!
Ami lauf hin und
hol den Reif her!
hierher Ami! hierher!

Bekannt sind alle Laute bis auf den *h*.

Die Geschichte wird erzählt, besprochen, ausgemalt, von den Schülern nacherzählt und dargestellt.

Die Schüler müssen den Stoff genau kennen, mit richtiger Betonung und richtigem Ausdruck wiedergeben können. Dann wird der Text nach Angabe der Schüler vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben.

Nachdem nun der Lesestoff vor den Augen und unter Mitwirkung der Schüler an der Wandtafel entstanden ist, werden zunächst die einzelnen Worte wieder aufgesucht. Zeig mir, wo *Ami* steht! Wo steht *Reif*? wo *lauf*? usw. Hierauf folgen die schwierigeren Fragen: Wie heisst das? Lies das usw.

Da sämtliche Wörter mit Ausnahme der *h*-Wörter auf früheren Seiten schon oft vorgekommen sind, so sind sie den Schülern bereits bekannt, und sie werden daher auf dieser Stufe nicht mehr dem Orte nach, sondern nach ihren charakteristischen Eigenheiten und ihren Lauten aufgefasst.

Bei der nun folgenden Analyse der einzelnen Worte werden selbstverständlich die neuen mit besonderer Aufmerksamkeit behandelt.

Sprecht also ganz langsam das Wort *Ami*. Was hört man zuerst? Was dann? Wie viel Laute sind das? Gib sie der Reihe nach an! Wo steht *A*? wo *i*? Zeig mir den *m* usw.

Lies das zweite Wort! *hol*. Sprecht alle ganz langsam: *hol!* Was hört man zuerst? *h*. Zeig den *h*! Fahr nach! Was hört man dann? *o*. Und dann? *l*. und so weiter.

Wenn nun alle Worte auf diese Weise analysiert sind, folgt eine Wiederholung des Ganzen im Buche.

Aufschreiben des Lesestoffes als Gemeinschaftsleistung.

Nun wollen wir das, was Leo zum *Ami* gesagt hat, auch miteinander schreiben. Welches Wort schreiben wir zuerst? *Ami*. Welches dann? *hol*. Und dann? *den* usw.

Also zuerst *Ami*. Auf dieser Stufe kann man nun wohl schon ganze Wörter von den einzelnen Schülern schreiben lassen, zumal die meisten der Wörter den Schülern schon ganz geläufig sind. Niemals darf man aber unterlassen, den Schüler dabei sprechen und die andern durch Nachfahren in der Luft mitschreiben und mitsprechen zu lassen. Ebenso *hol*, *den* usw. In derselben Weise wird in den folgenden Lesestunden der Stoff wiederholt aus dem Gedächtnis aufgeschrieben. Diese Aufschreibübungen an der Wandtafel sind sehr unterhaltlich.

Aus diesen Beispielen geht hervor, dass das Wesen dieser Lesemethode in der restlos durchgeföhrten Analyse liegt, die nicht wie bei der gebräuchlichen Normalwörtermethode, die aus jedem Wort nur einen Laut extrahiert, auf halbem Wege stehen bleibt. Die von Lay und Enderlin gepflegte Analyse fällt dem Kinde auch keineswegs schwer, weil nicht Sätze und Wörter allein nach dem Gehör zerlegt werden, sondern von vornherein gleich der Gesichtssinn zu Hilfe genommen wird. Und dazu verpflichten auch schon die vielen optisch veranlagten Kinder.

Dabei wird grundsätzlich kein Laut vernachlässigt, jeder wird vielmehr als Teil des Ganzen, dem er angehört, respektiert. Der *Einzellaut* ist übrigens auch gar nicht das Ziel, dem dieses Verfahren zustrebt. Er wird während des Leseunterrichts weder *isoliert* noch als Einzelindividuum zur unterrichtlichen Behandlung gestellt. Das geschieht nur, wenn es sich um Richtigstellung falscher Bildungen handelt, und im Schönschreibunterricht, der jedoch vom Leseschreiben (Aufschreiben) von Anfang an getrennt marschiert. Im eigentlichen Leseunterricht aber behält der Laut bei aller Analyse stets seine Stellung, die ihm als Teil des Wortes, aus dem er nicht *losgelöst* oder *abgelöst* werden soll, zugewiesen ist.

Das Verfahren will also nicht durch Analyse Laute *gewinnen*, um sie dann in nebenherlaufenden oder auf die *Lautgewinnung* folgenden Leseübungen beliebig anders zusammenzusetzen, sondern es *analysiert lediglich zu dem Zwecke, das Kind die einzelnen Lautwerte und die Lautfolge der Wörter und Sätze erkennen zu lassen*. Die Analyse hat demnach nicht die Aufgabe, das Wort zu zerreissen, sondern es dem Kinde in seinem *Lautaufbau* nahezubringen. Zusammenhang und Sinn bleiben so stets gewahrt, und das Sinnlose, d. h. der Einzellaut, verbleibt in seinem natürlichen und daher sinnvollen Zusammenhang.

Lay und Enderlin lassen durch längere Zeit hindurch auch nicht einmal der Übung halber zwei oder drei Laute zu dem Kinde noch fremden Verbindungen *zusammenziehen*. Denn Nachdenken, pädagogisches Experiment, Beobachtung und praktische Erfahrung haben ihnen die Überzeugung vermittelt, *dass nicht in diesen Übungen „des langsam, lückenlosen Zusammenziehens der Laute“ zu fremden Verbindungen das Geheimnis des Erfolges liegt, sondern im vorherigen Auflösen eines gegebenen Zusammenhangs von Lauten und in ihrer sofortigen Wiedervereinigung zum Ganzen*. Das Zusammenziehen von Lauten zu dem Kinde noch unbekannten Verbindungen betrachten Lay und Enderlin als eine höchst überflüssige Quälerei, die sie dem Kinde ersparen wollen, bis es durch die *leichteren* Übungen im Auflösen dafür vorbereitet ist.

Die Verfasser behaupten ferner, es sei einer der grössten methodischen Irrtümer zu glauben, dass das Kind durch Übungen im Zusammenziehen am leichtesten und sichersten lesen lerne. Dass sich diese Ansicht durch Jahrhunderte hindurch fortgepflanzt habe, sei noch lange kein Beweis dafür, dass sie richtig sei. Auch die Buchstabiermethode habe sich mehr als drei Jahrhunderte gehalten und habe doch schliesslich der bessern Einsicht weichen müssen.

Lay und Enderlin lassen darum das Kind die Lautverbindungen nicht erst mühsam finden, sondern sie geben sie ihm; sie bieten sie ihm in den Stücken der Fibel als sinnvolles Ganzes dar und lassen es dafür die Laute finden. Das ist genau die Umkehrung von dem, was man bisher für allgemein richtig hielt. Aber eben darin liegt der Kernpunkt und das Neue dieses Verfahrens, und daraus erklärt sich nach Ansicht der Verfasser auch der überraschende Erfolg,

dass die Kinder fast in der Hälfte der bisher darauf verwendeten Zeit lesen lernen. Sie haben damit auch in den Hilfsklassen für Schwachsinnige ausgezeichnete Erfahrungen gemacht.

Jeder, der einmal eine Klasse im Lesen unterrichtet hat, weiss, dass der alten Methode des Zusammenziehens ein doppeltes Hindernis entgegensteht. Erstens muss das Kind die Laute kennen, die es zusammenziehen soll, und zweitens muss es heraushaben, *wie* man sie zusammenzieht. Es ist schwer zu sagen, worin die grössere Schwierigkeit besteht.

Gerade darin liegt der Fortschritt des Verfahrens, der nach mehr als dreihundertjährigem immerwährenden Bewegen im Kreis gewiss doch einmal nötig ist, *dass es die zwei grössten Schwierigkeiten des Leseunterrichts*, nämlich:

1. *das Behalten der Laute und*
2. *das Zusammenziehen der Laute nicht an den Anfang, sondern an das Ende des Lernprozesses stellt. Die beiden Dinge sollen das Ergebnis des Leseunterrichts, aber nicht seine Voraussetzung sein.*

Zusammenfassend, nehmen die Verfasser folgende Vorzüge für das Verfahren in Anspruch:

1. Es ist auf dem *Prinzip der Selbsttätigkeit* aufgebaut. Ausser der Sache wird dem Schüler niemals etwas gegeben. Er muss vielmehr stets alles selber finden und durch eigene Aktivität von der Sache zum sprachlichen Ausdruck von Satz und Wort zu den Elementen unserer Sprache, den Lauten, selbstdtätig weiterschreiten.
2. Es fördert die Entwicklung des Sprachgefühls in so vollkommener Weise, wie es dem synthetischen Verfahren, das nicht vom Sprachganzen, sondern vom dürren Laut ausgeht, ganz unmöglich ist. Die Fibel enthält nicht nur eine vollständige Darstellung des Wortschatzes, sondern auch der Ausdrucksweise der Sechsjährigen in grammatischer geläuterter Form.
3. Das Verfahren pflegt mit dem sprachlichen Ausdruck aber auch zugleich in ungesuchter Weise den Gefühlsausdruck durch Gefühlsbetonung, Miene und Gebärde. (Dramatische Darstellung.)
4. Es schafft eine breite und solide Grundlage für die Orthographie und gibt dem Kinde ohne alle Nebenanstrengungen nach und nach eine grosse Zahl von Wort- und Satzformen, ja sogar die Möglichkeit zum schriftlichen Ausdruck des ganzen Gedankenkreises des Sechsjährigen an die Hand.
5. Durch das Verfahren wird das Lesen und Schreiben im ersten Schuljahr zu einem vollkommenen adäquaten sprachlichen Ausdruck für den sachunterrichtlichen Inhalt, während es bei dem synthetischen Verfahren, so lange es nur mit einzelnen Lauten und sinnlosen Wortverbindungen zu tun hat, gar nichts und später nur ein Minimum des Sachinhalts zum Ausdruck bringt.
6. Durch das Verfahren wird von Anfang an ein sinnvolles Lesen ermöglicht, während das synthetische Verfahren den Schüler lange Zeit und viele Seiten hindurch mit Lautverbindungen *in, an, um, auf, eine* usw. quält, die für ihn ohne sachliche Bedeutung sind.
7. Das Verfahren ermöglicht endlich eine Verbindung des Lesens mit dem Sach- und Darstellungsunterricht, wie sie in gleicher Vollkommenheit von dem synthetischen Verfahren nicht erreicht werden kann.

Werke geniessen und schaffen lernen, ist das Ziel des Sprachunterrichts. Wenn die Verfechter des modernen Aufsatzunterrichtes sagen, unsere Kinder sollen nicht sprechen und schreiben da, wo nichts zu sagen und zu schreiben ist, sie sollen sich nicht durch Beschreibungen irgendwelcher gleichgültiger Gegenstände auf die unnatürliche und umständlichste und schnörkelhafteste Weise in inhaltslosen Phrasen ausdrücken lernen, so verlangt die moderne Psychologie, sie sollen auch nicht lesen da, wo nichts zu lesen, wo nichts ausgedrückt ist, wo der Seele und dem Gehirn nichts vermittelt wird.

Das erste Lesebüchlein soll dem kleinen Erstklässler ein vertrauter Kamerad werden, von dem er sich gern etwas erzählen lassen will. Vielleicht hilft uns die neue Lesemethode, die wir unbedingt studieren sollten, dazu, dass dieses Ideal in absehbarer Zeit da und dort verwirklicht wird.

* * *

Der Schluss des Artikels „Ferienbetrachtungen“ musste nochmals zurückgelegt werden.

† Anna Schmitter, Bern.

1843—1913.

Am 23. August dieses Jahres ist in Bern nach kurzer heftiger Krankheit unerwartet rasch Fräulein Anna Schmitter, gewesene Lehrerin der Lorraine-schule, zur ewigen Ruhe eingegangen. Um sie trauern tief schmerzlich ihre Angehörigen, ihre Freunde, ihre Kollegen und ihre Schulgemeinde, denn sie alle haben einen unersetzblichen Verlust erlitten.

Ihr Lebensgang ist nach aussen schlicht und einfach, ihr Lebenswerk aber gross und reich, und hinterlässt überall Segensspuren.

Anna Schmitter wurde geboren am 9. Dezember 1843 in Bargen, wo sie die Kindheit und die ersten Schuljahre mit ihrem Bruder zubrachte. Der Vater starb sehr früh, und die weiter blickende Mutter entschloss sich, mit den beiden Kindern nach Bern überzusiedeln, um daselbst einen bessern Lebensunterhalt zu finden und den Kindern eine gute Ausbildung schaffen zu können. Beide waren intelligent und versprachen, etwas Tüchtiges zu werden.

Nach einigen harten Arbeits- und Sorgenjahren erfüllte sich die Hoffnung der Mutter, die Tochter Anna konnte ihrem Herzenswunsche folgen und in das Lehrerinnenseminar eintreten. Sie war eine sehr begabte und überaus fleissige Schülerin des ausgezeichneten Schulmannes Direktor Frölich, und hat durch ihn eine vortreffliche pädagogische Vorbildung erhalten und damit die wertvolle Befähigung, mit echt pestalozzischem Geiste in ihrem aus wahrer Neigung gewählten Lebensberufe zu wirken.

Im Jahre 1863 bestand sie das Patentexamen als Primarlehrerin, und bald nachher ernannte Schuldirkotor Frölich Anna Schmitter zur Leiterin des Fröbelschen Kindergartens an seiner Schule. Unter zwanzig Bewerberinnen hätte er nicht *eine* genommen, versichert eine liebe Zeitgenossin; denn ihm war gerade die Anleitung und Erziehung der Kleinsten von grosser Wichtigkeit. Somit war Anna Schmitters Berufung an diese Stelle das beste Zeugnis für ihre Fähigkeit und Tüchtigkeit. An der Frölichsschule hat sie mit grossem Geschick 17 Jahre lang gearbeitet, und sich in ihrer hingebenden Tätigkeit eine gründliche Kenntnis der Kinderspiele angeeignet und die volle Anerkennung der Eltern und Behörden erworben.