

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerinnenzeitung  
**Herausgeber:** Schweizerischer Lehrerinnenverein  
**Band:** 64 (1959-1960)  
**Heft:** 8

**Artikel:** Zu einer neuen ganzheitlichen Fibel  
**Autor:** Hugelshofer, Alice  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-316902>

#### **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:** 06.01.2026

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

1960 <sup>8</sup> im \*

## Zu einer neuen ganzheitlichen Fibel

Im Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt ist auf Beginn des neuen Schuljahres die ganzheitliche Lesefibel

### *Hansli und Anneli*

erschienen. Verfasserin ist *Esther Gutknecht* unter Mitarbeit von *Lukas Merz, Hans Peter Meyer-Probst und Cécile Trübi*. Die graphische Gestaltung lag in den Händen von *Celestino* und *Marianne Piatti-Stricker*, den Druck besorgte die Offset Druck AG, Basel.

Zuerst unsere Glückwünsche! Den Basler Kindern vor allem, die eine so liebevoll durchdachte, großzügig frisch und anmutig illustrierte Fibel als Lehrmittel in die Hände bekommen. Dann den Lehrern und Lehrerinnen, die damit arbeiten dürfen, den Schulbehörden und dem Lehrmittelverlag, die den Mut hatten, ein modernes Lehrmittel, dem die Gegner nicht ausbleiben werden, tatkräftig zu unterstützen und endlich den Verfassern und Gestaltern der Fibel, die mit glücklicher Hand in beispielhafter Zusammenarbeit ihre Entwürfe und Ideen zu einem gediegenen Ganzen vereinigten.

Die neue Basler Fibel ist die dritte der ganzheitlichen Fibeln, die im Verlauf von nur acht Jahren als kantonale Lehrmittel herausgegeben wurden: 1952 erschien die St.-Galler Ganzheitsfibel «Mis Büechli» von Karl Dudli, 1956 die Luzerner Ganzheitsfibel «Im Wunderland» von Hans Hägi, Alois Lustenberger und Klara Theiler. Zusammen mit den schon vorher bestehenden Ganzheitsfibeln des Schweizer Fibelwerkes: «Komm lies» (1925) von Emilie Schäppi und «Roti Rösli im Garte» (1947) von der Arbeitsgemeinschaft der Zürcher Elementarlehrer, die im Verlag des Schweizerischen Lehrervereins und des Schweizerischen Lehrerinnenvereins erschienen, ist das eine recht eindrucksvolle Bestätigung des ganzheitlichen Unterrichtsprinzips, besonders wenn man dazu noch die von der Ganzheit der Sprache ausgehenden analytischen Reimfibeln der Kantone Bern und Aargau: «O, mir hei ne schöne Ring» von Ernst Schneider und «Chumm, mer wänd go wandere» von Anna Zellweger, zählt, die auch ganzheitlich benutzt werden können. Und schließlich gehört auch die rein analytische Thurgauer Fibel «Schlüsselblumen» von Marta Schüepp, die 1944 im Selbstverlag der mutigen Verfasserin herauskam, in den Kreis der «Reformfibeln», da auch sie vom Wortganzen ausgeht und sich dadurch unmißverständlich von der synthetischen Methode distanziert.

Die zunehmende Verbreitung der ganzheitlichen Methode hat auch auf der Gegenseite neue Einwände aufgebracht. Man hegt dort heute den Verdacht, daß die scheinbar häufiger auftretenden Fälle von *Legasthenie* oder pathologischer Lese-Schwäche der neuen Lesemethode zuzuschreiben seien. Dazu ist folgendes zu sagen: Kinder, denen das Lesenlernen große Mühe bereitet, gab es schon immer. Es gab sie vor allem zu jener Zeit, da alles Lesenlehren von den Buchstaben und Lauten ausging, die für sich allein dem Kind wenig oder nichts bedeuteten und darum auch in seinem Gedächtnis nicht haften wollten. Um den Leseunterricht den natürlichen Lernbedingungen der Kinder besser anzupassen, ihn also zu lösen von den abstrakten Buchstaben und Lauten, wurden eben jene neuen Wege gesucht, die zum analytischen und schließlich zum ganzheitlichen Lesen führten.

Neu hingegen ist die Art, wie solche Leseschwierigkeiten heute aufgefaßt und behandelt werden. Dank der segensreichen Einrichtung öffentlicher und privater psychologischer Beratungsstellen wurde es möglich, die schwersten Fälle einer fachgerechten heilpädagogischen Behandlung zuzuweisen. Dadurch wurde die Leseschwäche überhaupt erst auf breiter Grundlage untersucht und genauer erfaßt, wobei der pathologische Grad von komplex gehäuften Leseschwierigkeiten als

### *Legasthenie*

bezeichnet wurde. Die Sache ist also keineswegs neu, sondern nur ihre genauere Abgrenzung und Behandlung. Durch den neuen Namen aber gerieten solche Leseschwierigkeiten gewissermaßen ins Rampenlicht der Öffentlichkeit, und für Außenstehende konnte der Eindruck aufkommen, die Legasthenie sei eine neue Lernschwierigkeit, die mit den neuen Lesemethoden im Zusammenhang stehe.

Wie sich die Sache in Wirklichkeit verhält, das läßt sich am deutlichsten nachweisen durch ein genaueres Eingehen auf die hervorstechendsten Merkmale der Legasthenie selber. Denn dort zeigen sich in abnormer Vergrößerung die Schwierigkeiten, die in schwächerem, oft kaum spürbarem Ausmaß jeder Leseunterricht zu überwinden hat. Ich stütze mich bei der Aufführung dieser Merkmale auf einen Vortrag, den die Kinderpsychologin Maria Linder anlässlich einer Sitzung der Fibelkommission des Schweizerischen Lehrer- und des Schweizerischen Lehrerinnenvereins hielt. Als typische Merkmale der Legasthenie wurden genannt:

1. Schlechte Merkfähigkeit für Buchstabenformen und Wortbilder.
2. Das Zerlegen von Wörtern in Silben und Laute, und das Zusammenziehen von Lauten zu Wörtern ist erschwert.
3. Legastheniker neigen zu Umdrehungen von Buchstabenformen, zu spiegelbildlicher Wiedergabe und zum Verkehren der Reihenfolge der Buchstaben in den Wortbildern.
4. Die akustische Unterscheidung von ähnlich tönenden Lauten wie b, d, g, k, oder ä, ö, ei, eu fällt besonders schwer.
5. Einzelne Buchstaben werden ausgelassen, was sich besonders bei der schriftlichen Wiedergabe zeigt.. Mit der Leseschwäche ist also auch eine besondere Form von Rechtschreibe-Schwäche verbunden.

Das Grundübel aller Legastheniker ist nach Maria Linder *die fehlende Beziehung des lesenden Kindes zu dem, was es liest*. Dazu treten als sekundäre Erscheinungen: Mangel an Konzentration, Neigung zu Passivität, rasche Entmutigung. Da die meisten Fälle erst im zweiten oder dritten Schuljahr zur Behandlung kommen, kann diese gleich beim Grundübel ansetzen, indem sie den leseschwachen Kindern einen sie besonders ansprechenden Lesestoff, eine Geschichte, ein SJW-Heft oder gar ein gutes Kinderbuch vorlegt und an Hand dieses Lesestoffes die nötigen Einzelübungen vornimmt.

Genau dasselbe aber wird

*im ganzheitlichen Leseunterricht*

von Anfang an getan, um das Grundübel, die Beziehungslosigkeit und ihre Folgen gar nicht erst aufkommen zu lassen. Was also die Heilpädagogik bei der Behand-

lung der Legasthenie zuerst nachholt, das ist das Grundprinzip des ganzheitlichen Leseunterrichtes. Das ist kein Wunder, gingen doch die entscheidenden Anstöße zur Lese-Reform sowohl im deutschen wie im französischen Sprachgebiet von der Heilpädagogik aus, während für die angelsächsischen Sprachen die Schwierigkeit der Schreibweise allein schon genügen möchte, um rascher als anderswo das synthetische Verfahren aufzugeben und das ganzheitliche Lesen allgemein einzuführen.

Was die einzelnen Schwierigkeiten angeht, so beruht die an erster Stelle genannte Merkfähigkeit auf einem Unterscheidungsvermögen für Formen und Klänge, das bis zu einem gewissen Grade entwickelt sein muß, bevor ein Leseunterricht überhaupt möglich ist. Es ist dies nicht eine Gabe, die dem einen Kind in die Wiege gelegt ist und dem andern nicht, sondern eine im Wachsen begriffene geistige Fähigkeit, die in der Schule erst geübt und entwickelt wird. Es ist leicht einzusehen, daß die Entwicklung des Unterscheidungsvermögens fortschreiten muß vom ersten Wahrnehmen grober und auffallender Unterschiede zum bewußten Unterscheiden immer feinerer Abstufungen und Merkmale. Deshalb fällt es dem in die Schule eintretenden, auf der Stufe des naiv ganzheitlichen Wahrnehmens stehenden Kinde leichter, zwei Namen wie Anneli und Jakobli auseinanderzuhalten als zwei Buchstaben wie M und W. Denn im Gegensatz zum Erkennen ganzer Wortbilder, bei dem die Klang- und Bedeutungsqualität das Behalten entscheidend unterstützt, ist das Unterscheiden einzelner Buchstabenformen eine abstrakte formale Leistung, die zudem gebunden ist an ein gewisses Raum- und Lagebewußtsein: links und rechts, oben und unten müssen klar und sicher erfaßt und auseinandergehalten werden können. Gerade diese Sicherheit in der Lagebestimmung fehlt aber dem in die Schule eintretenden Kind ebenfalls noch weitgehend. Deshalb bereitet auch dem normalen Schulanfänger das Auseinanderhalten von Buchstabenformen wie d und b, p und q, u und n, aber auch a und e, W und M einige Schwierigkeiten, weil solche Buchstaben sich nur durch die verschiedene Lage gleicher oder ähnlicher Formelemente voneinander unterscheiden. Die Links-rechts-Unsicherheit erschwert auch das lautierende Erlesen, weil sie sich dort als Unsicherheit über die Leserichtung und über Anfang und Ende der Silbe oder des Wortes auswirkt. Schließlich fällt auch das akustische Unterscheiden ähnlich klingernder Laute und darüber hinaus überhaupt die akustische Gliederung der Wortklänge dem Schulanfänger schwer.

Alle diese Schwierigkeiten haben dazu geführt, den Leseunterricht nicht mehr zu beginnen mit dem, was dem zergliedernden Verstand der Erwachsenen leichter vorkommt, sondern mit dem, was der naiv-ganzheitlichen Wahrnehmungsstufe des Kindes näher steht und ihm deshalb leichter fällt: dem Erkennen und Unterscheiden sinnvoller Wortbilder in einem ansprechenden Zusammenhang. Im interessiersten Umgang mit den Wortbildern findet das Kind Gelegenheit, sein Unterscheidungsvermögen zu entwickeln, so daß es immer mehr und immer feinere Merkmale wahrnimmt und schließlich übereinstimmende Glieder absondert und einzeln wieder erkennt. Damit ist die Stufe der Analyse erreicht, die im Unterricht ebenso sorgfältig zu behandeln ist wie der ganzheitliche Anfang. Weil aber das analytische Aufgliedern, Abbauen und Umbauen der Wortbilder, das Ablösen von Lauten und Buchstaben und ihr synthetisches Neu-Zusammenfügen nur in der täglichen Verarbeitung, nicht aber in den Fibeltexten selber in Erscheinung tritt, scheint da und dort die Meinung zu herrschen, solche Übungen würden überhaupt nicht vorge-

nommen. Das ist natürlich ein Irrtum, der sich nur erklären läßt durch die Gewöhnung an Fibeln, in denen jede Einzelheit des Vorgehens und Übens genau vorgeschrieben ist.

Selbstverständlich steht auch hinter einer ganzheitlichen Fibel ein bestimmter Plan. Er richtet sich aber nicht nach einer die Schreibschwierigkeit beachtenden Reihenfolge der einzuführenden Buchstaben, sondern nach den sich ablösenden Phasen des natürlichen Lern-Ablaufes. Das Wortmaterial, so unabsichtlich es im Fibeltext wirkt, ist nach bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt, so daß sich für jede Lesephase die entsprechenden Anregungen und Übungsmöglichkeiten ergeben. Das kann auf verschiedene Weise erreicht werden. Bei Reimfibeln sind es vornehmlich die Reimwörter, die zu den ersten Ablösungen und ihrer Verarbeitung im Unterricht führen. Wo auf Reime verzichtet wird, muß das verwendete Wortmaterial an sich jene Durchschaubarkeit und Durchhörbarkeit besitzen, die zur allmählichen Auflockerung der Wortgestalt nötig ist.

### *Die neue Basler Ganzheitsfibel*

gehört zur letzteren Art. Ihr klarer Aufbau zeigt ein besonders sorgfältiges, dem Aufnahmevermögen der Kinder angepaßtes Vorgehen. Die einfachen Texte, die sich mit kleinen Verrichtungen und Begebenheiten des kindlichen Alltags befassen, werden erzählt in der vertrauten Redeform der häuslichen Umgangssprache, und es ist bestimmt kein Zufall, daß sich die auf den ersten zehn Seiten verwendeten Sprecheinheiten in Mundart und Schriftsprache decken. Höchstens ein bis zwei neue Wortbilder werden auf einmal eingeführt und sorgsam eingebettet in das bereits Bekannte. Durch sinnfällige graphische Anordnung werden übereinstimmende Wortbilder hervorgehoben, so daß die Augen der Kinder auf Gleichheiten und Unterschiede kräftig hingelenkt und zum Eindringen in die Gliederung der leicht durchschaubaren Ganzheiten angeregt werden.

Die Verfasser kommen mit einem Minimum an sorgfältig ausgewählten Wortbildern aus. Mit der kleinen Wortgruppe *Anneli und Hansli* werden die beiden Fibelkinder, um deren Erlebnisse die Fibelgeschichten kreisen, vorgestellt. Welches Kind wird sie nicht sofort ins Herz schließen, wenn sie ihm aus dem Fibelbild so frisch und munter entgegenblicken, als ob sie es einladen wollten zu fröhlichem Spiel. Überhaupt waltet in diesen Fibelbildern eine mütterliche Wärme, eine liebevolle Innigkeit, die frei ist von jeder Verniedlichung oder gespielten Herablassung und deshalb das Kind unmittelbar anspricht. Sie helfen ganz entscheidend mit, daß sich mit den neuen Wortbildern außer ihrer verständlichen Bedeutung auch noch das verbindet, was die Voraussetzung jedes lebendigen Unterrichts ist: die innere Anteilnahme des lernenden Kindes, sein unmittelbares Angesprochensein vom Lehrstoff, kurz: sein Interesse, sein Dabeisein mit Herz und Kopf. Und damit auch die Hand nicht zu kurz komme, dafür sorgt das bewegliche Fibelmaterial: aus Halbkartonblättern schneiden sich die Kinder ihre Wörter- und Bilderkärtchen selber zu, bauen damit in produktiver Arbeit ihre selbst erdachten Sprüchlein und lesen sie einander vor. Wo bliebe da Raum für Beziehungslosigkeit und Passivität, wo alle Kräfte gleichermaßen zu frohem Tun angeregt werden?

Das reichlich bemessene Arbeitsmaterial stellt jedes Fibelwort mehrmals zur Verfügung. Trotzdem sind es nur 44 verschiedene Wortbilder, aus denen der erste,

28 Seiten umfassende Fibelteil bestritten wird. Er ist gekennzeichnet durch größere, von Hand gezeichnete Schrift, die leicht nachzuschreiben ist und bereits alle gebräuchlichen Groß- und Kleinbuchstaben enthält. Die maßvolle Beschränkung auf eine übersichtliche Zahl von Fibelwörtern läßt die Kinder den gleichen Wortbildern immer wieder in neuen fröhlichen Zusammenhängen begegnen. Das führt auf natürlichste Weise zur allmählichen Auflockerung der Wortgestalten und zur selbständigen Ablösung der Buchstaben und Laute.

Der zweite Fibelteil, durch buchmäßiger Druckschrift vom ersten abgehoben, gilt bereits dem selbständigen Erlesen. Zwar ist auch hier das Neue nur sparsam eingestreut in die bereits bekannten Ganzheiten, was den natürlichen Sprechton und den lebendigen Fluß des Lesens bedeutend erleichtert, ja geradezu gewährleistet. Wenn dann diese restlichen 16 Fibelseiten des zweiten Teiles durchgearbeitet sind, werden alle Erstklässler, die einem sorgfältig geführten Klassenunterricht zu folgen vermögen, auch lesen können, und zwar nicht nur die Fibeltexte — wie man in gegnerischen Kreisen oft anzunehmen scheint —, sondern alles, was ihnen vor die Augen kommt. Es ist dann Herbst; die letzten Fibelblätter enthalten Geschichten von abreisenden Schwalben, vom Nebel, der das Land verzaubert. Es bleibt also bis zum Schluß des ersten Schuljahres genügend Zeit, um das Erlernte durch Übung zu sichern. Die Forderung des Lehrplanes wird somit voll erfüllt, auch bei einem Lehrverfahren, das immer noch mit einigem Mißtrauen betrachtet und vor allem von jüngeren Lehrern oft als zu schwierig empfunden wird.

Mit den Schwierigkeiten des ganzheitlichen Leseunterrichtes aber verhält es sich doch wohl so, daß er — schlicht und einfach gesagt — die ganze Persönlichkeit des unterrichtenden Lehrers verlangt. Aber verlangt nicht jeder gute, lebendige Unterricht die volle Hingabe des Lehrers? Und die selbstverständliche Bereitschaft, den mit der Ausübung des Berufes verbundenen Schwierigkeiten nicht auszuweichen, sondern vielmehr gerade aus ihnen die wesentlichen Antriebe zu gewinnen zu ersprießlicher und beglückender Arbeit? Der Elementarunterricht verlangt vom Lehrer kein großes stoffliches Wissen, keine besonderen technischen Fertigkeiten, dafür aber eine möglichst umfassende Kenntnis eben jener Lernwiderstände und Auffassungsschwierigkeiten, die in der Natur des Kindes und in der Eigenart der Elementarfächer liegen. Ihnen auszuweichen und sich zu beschränken auf eine mehr oder weniger ausgeklügelte äußerliche Vermittlung unverbindlicher technischer Fertigkeiten heißt den schönsten und lebendigsten aller Berufe zu mechanischer Betriebsamkeit erniedrigen. Daß die Kinder am Ende des ersten Schuljahres mechanisch-technisch lesen können, damit ist nicht alles, ja nicht einmal das entscheidend Wichtige getan. Wenn sie sich nicht mit dem Lesenlernen zugleich ein erstes Maß eingeprägt haben für die geschriebene Sprache, die des Lesens würdig ist, wenn ihnen dabei nicht die Liebe eingepflanzt wurde zur Muttersprache, wie sie im Buche steht, dann ist unsere Arbeit höchstens halb getan. Auch die beste Fibel leistet dabei nur Helferdienste. Die Hauptsache liegt an uns, die wir eine Fibel im Unterricht erst lebendig werden lassen.

Daß die neue Basler Fibel in Hände komme, die all das herauszuholen willig und befähigt sind, was darin an Liebe zu den Kindern, an sprachlicher Zucht und an methodischer Sorgfalt und Umsicht beschlossen ist, das wünschen wir ihr von ganzem Herzen.

Alice Hugelshofer