

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 70 (1925)
Heft: 10

Anhang: Zur Praxis der Volksschule : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, März 1925, Nr. 4
Autor: Schäppi, Emilie / A.Z.

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: 15.01.2026

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

ZUR PRAXIS DER VOLKSSCHULE

Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung

März

Nr. 4

1925

Geleitwort zur deutschschweizerischen Fibel.

Von Emilie Schäppi.

A. Leitsätze.

1. Sie diene den Erstklässlern aller deutschschweizerischen Kantone! Das ermöglicht größeren Umsatz. Größere Mittel stellen Gediegene in Schrift und Bild, nach Inhalt, Form und Umfang zu mäßigem Preis her! Die Zahl tüchtiger Mitarbeiter wird größer. Damit ist es möglich, dem Lesestoff nach und nach die Reichhaltigkeit zu schaffen, die allein den vielen verschiedenen Ansprüchen zu Stadt und Land, Berg, Tal etc. genügen kann. Wir Lehrer haben nicht mehr nötig, durch Jahrzehnte Jahr um Jahr den gleichen Lesestoff durchzuarbeiten, es ist eine Abwechslung möglich. Die Kantone teilen sich in die Aufgaben: Einmal liefert der Aargau, einmal der Thurgau, einmal St. Gallen, einmal Basel etc. eins oder mehr Heftchen. Es sind viele Wege gangbar. Aufgabe der kommenden Zeit ist es, daß die Schweizerischen Lehrervereine und die Konferenz der Erziehungsdirektoren sich zusammenfinden, die Ziele und die Herstellung schweizerischer Schulbücher zu übernehmen. Einheit in Druck und Rechtschreibung auf dem Boden der deutschschweizerischen Schulen, welche Wohltat für Schüler und Lehrer! Möchte unsere Vorlage der bescheidene Anfang einer großen, schweizerischen Aufgabe werden!

2. Die Sprache eines solchen Lesestoffes ist zunächst die lebende Schriftsprache, weil die Mundarten von Kanton zu Kanton und schon innerhalb der Kantonsgrenzen zu verschiedenen sind. Die Schriftsprache ist doch vielfach der Mundart ähnlich und kann in einfacher Ausdrucksweise von den Kindern leicht verstanden werden. Verschen und Lieder der Mundart wollen ja nicht vom ersten Unterricht ausgeschlossen sein. Sie bleiben dem mündlichen Vortrag durch Lehrer und Lehrerin vorbehalten. An schönen und wertvollen Sammlungen solcher Art sind wir heute nicht mehr verlegen. Die Bernerin: «O mir hei ne schöne Ring», Robert Suters Sammlung: «Am Brünneli», die Greyerz-Fibel stehen uns zur Verfügung. Von diesen schönen Kinderbüchern sollten einmal in Elementarschulbibliotheken Serien vorhanden sein, die allen Kindern zugänglich wären. Nur müssen sie in Antiqua- oder Schwabacherdruck erscheinen.

3. Der Lesestoff diene seinem ersten Zweck: *Er ist dazu da, gelesen zu werden.* Er schildert kleine Einzelheiten aus dem Leben einiger Erstklässler, wie es sich überall abspielen dürfte: Vom wichtigen ersten Schulgang, von den Kameraden, von den Spielen, von Freude und Leid im Dasein solcher Kinder. Die Schilderung, die dem Kinde auch im Bilde ersichtlich ist, wird zunächst durch Kinder und Lehrer mündlich erstehen. Das Bild eines Wortes, das in der Schilderung öfters wiederkehrt, ersteht an der Wandtafel, die Kinder bekommen es auch in die Hand. Sie setzen und lesen damit vom eben geschilderten Erlebnis. Wandtafel und Leseblätter bringen mehr und mehr solcher Wortbilder. Das Verhältnis vom Schildern und Lesen wechselt langsam: Die Schilderung wird kürzer, der Lesetext länger, bis schließlich der Lesestoff alles berichtet und die Schilderungen ersetzt. So erhält der Lesestoff von Anfang an sein richtiges Gepräge: Er berichtet Erlebnisse. Er ist beseelt: Vom ersten bis zum letzten weckt jedes verwendete Wortbild Erinnern an geschilderte Handlung, an Personen, Dinge, Tiere. Beziehung zum übrigen Unterricht bestehen deshalb doch, das Geleitwort weist später darauf hin.

4. Die Kinder sollten das Lesen fast von sich aus erlernen. Dazu verhelfen die Freude am Text und Bild und das Arbeiten am Setzkasten. Als dritter, sehr wichtiger Faktor kommt hinzu, daß jederzeit genügend passender Lesestoff vorhanden ist. Es ist ein Leichtes, am Anfang, wo er aus wenigen Wortbildern besteht, kleine Gaben auf Papierstreifen herzustellen

und sie ganz den verschiedenen rasch arbeitenden kleinen Lesern anzupassen. Jede neue Gabe freut die Kinder, wenn sie an ihre Kraft nicht zu hohe Anforderungen stellt. Darum kommt der 1. Teil dieses Lesestoffes in Form von 16 Blättern (in Umschlag) heraus. Jedes Blatt, das die Kinder lesen können, hebt ihre Freude über die gelungene Leistung, jedes neue Blatt ist ein frischer Ansporn. Es ist möglich, diese Blattserien mit den Jahren zu ergänzen, damit sie einerseits den verschiedenen Ortsverhältnissen, anderseits der ebenfalls so verschiedenen Begabung mehr Rechnung tragen. Für den Anfang müssen wir uns mit einer solchen Serie begnügen, wir sind trotzdem in Hinsicht auf den ganzen Umfang des Lesestoffes reicher bedacht als bei früheren Fibeln. Der größeren, an den Leseblättern gewachsenen Leseleistung entsprechen die folgenden Heftchen in der Stärke von 32 Druckseiten. Sie können von Zeit zu Zeit den Reiz des Neuen und den getanen Arbeit verwirklichen. Mit diesen Teilen ist auch der intelligenten Leser gedacht, die so rasch vorwärts schreiten und eine ihrer Kraft entsprechende Kost erhalten sollen.

5. Als Leseschrift wird die *Druckschrift verwendet* und gleich von Anfang Groß- und Kleinbuchstaben. Damit wird es möglich, jedes Wortbild, jeden Buchstaben aus den Teilen zusammen zu setzen; auch das schwächste Kind ist imstande, ein Wortbild aus Stäbchen herzustellen. Auf das Auffassen folgt immer das Darstellen. Keine andere Schrift ermöglicht so viel selbsttätige Arbeit der Kinder von allem Anfang an, wie die Druckschrift, die das Kind jeden Augenblick auf seinen Gängen durch die Straßen, auf Papiersäcken, Reklamezetteln, durch die Zeitung usw. vor Augen bekommt. Da der Antiquadruick viel einfachere Formen aufweist als der Frakturdruck, erscheint unsere Fibel in Antiquadruck.

B. Zur Methode.

Der vorliegende methodische Teil ist auf das *Lesen nach Wortgänzen eingestellt*, dient aber auch der synthetischen Methode. Jedes Kind erhält jedes neue Wortbild gedruckt in die Hand. Die ca. 700 Wortbilder, die dieser Teil enthält, werden auf besonderem Bogen zum Ausschneiden gedruckt, und jede Fibel enthält diesen Druckbogen extra (siehe Wortbildbogen). Als Wortbilder sind alle Biegungen eines Wortes wieder gezählt, also Hund, Hunde als 2, tun, tut, tust als 3 Wortbilder. Würden wir die Wörter mit gleichem Stamm nur einmal zählen, so wäre die Zahl der Wortbilder um $\frac{1}{3}$ kleiner. Man braucht also vor derselben nicht zu erschrecken, sie ist nicht zu hoch gegriffen, im Gegenteil niedriger als diejenige der meisten andern Fibeln. Es ist nicht notwendig, daß schon bis Neujahr alle erarbeitet sein müssen, man soll sich doch ja nach der Klasse richten und nicht darauf halten, daß der Erstklässler möglichst viel und möglichst schnell liest. Lassen wir ihm ruhig Zeit, daß er sorgfältig, gemächlich und vor allem *freudig* in das Erfassen dieser Kunst hineinkommt.

Wie arbeiten wir mit dem Wortbild? Nachdem wir von unseren Erstklässlern erzählt haben, wie sie in der Schule begrüßt wurden (siehe Teil A: Zum Inhalt) heben wir das Wörtchen «so» heraus. Die Kinder erzählen, von wem und bei welcher Gelegenheit und wie sie das «so» oder «so, so» auch schon gehört. Wir geben ihnen das aus dem Druckbogen herausgeschnittene Wortbild (so) und lassen es nachsprechen. Wir erzählen, und die Kinder haben Auftrag, jedesmal dieses Täfelchen in die Höhe zu halten, wenn wir das Wörtlein «so» sprechen. Zum Schluß kleben sie das ausgeschnittene Wortbild auf blaues Heftpapier oder grauen Karton und versorgen es in einem Täschchen, das sie zu diesem Zweck erhalten haben. Bei der nächsten Übung lassen wir es wieder hervorholen und vorsagen. Einige dürfen langsam erzählen, wie die Leute etwa mit «so» reden. (So, Hans, bist du da. Der Vater ist heimgekommen. So, so, bist du schon wieder da usf.) Die An-

dern strecken das Wortbild, so oft sie es tönen hören. An der Wandtafel stehen z. B. die Sätzchen in großer Druckschrift: (So, Lili, bist du da — so, so, das ist schön von dir — Hilf mir den Tisch decken — Da ist das Tischtuch — Leg es über den Tisch — So ist es recht — Zieh da noch etwas an — so, so, halt — es ist gut — so, nun sitz zu). Bevor wir sie ihnen lesen, dürfen die Kinder die Wörterchen «so» heraus suchen und unterstreichen. Nachher lesen wir ihnen die Sätzchen und lassen sie von einzelnen nachsprechen. Nun darf eines allen Text bis auf die Wörterlein «so» auswischen. Wir suchen noch das eine oder andere Sätzchen zu ergänzen nach den «so», die noch an der Tafel stehen.

Nun legt jedes Kind sein Wortbild «so» oben auf den Tisch. Wir schenken ihm z. B. drei s und drei o ohne sie zu benennen; wir führen die Teile als Stücke ein, aus denen sie das «so» zusammensetzen können. Das versuchen sie nun, sich nur auf Aug und Hand stützend. Unter dem gegebenen Wortbild werden rasch die drei zusammengesetzten «so» entstehen. Wir freuen uns, daß sie das konnten, lassen aber alle sechs Teile noch einmal wegnehmen, durcheinander schütteln und noch einmal setzen. Ob sie's wieder zusammenbringen? Rasch und freudig gehen die kleinen Setzer an die Arbeit und bald halten sie ihre Hände hoch: Gelt, das konnten wir aber fein! Ja, wartet nur, ich will's euch schwerer machen: Alle Täfelchen schütteln! das Wortbild (so) umwenden, daß man es nicht mehr sieht. So, wer kann es setzen? Fix und mit großem Triumph wird es ausgeführt.

Ein andermal lassen wir Reihungen zusammensetzen und lesen: so, so; so, so; so, so oder so, so, so; so, so, so; rhythmisiert lesen. Das gibt neues Üben und Anschauen, und der Rhythmus macht Freude.

In gleicher Weise wird das Wortbild «ja» eingeübt; dann verwerten wir beide Wortbilder nebeneinander, bis sie sicher von einander unterschieden werden, jedes richtig erkannt wird. Aus Text an der Wandtafel wieder herausfinden. Rhythmierte Reihungen: so, so; ja, ja; oder so, so, so, ja, ja, ja.

Nun folgen mit dem Weiterführen unserer Erzählung ebenso eingeübt die Wortbilder «los» und «Hans» (vom Wettlaufen her). (Ein neues immer erst dann, wenn die vorhergehenden richtig erkannt werden.) Mit diesen fünf Wortbildern können wir schon eine Menge Text zusammensetzen:

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| a) so, Hans — so, so. | c) Hans, da los |
| so, so Hans. | da Hans, los |
| so Hans, so | da, da Hans — los, los |
| so, — so, so — Hans | |
| b) Hans, los | d) Hans da — ja, ja — so |
| los Hans, los | Hans — los — da — ja, |
| los, los, Hans | da — los — so, so Hans — |

usf. Man richtet sich in der Zahl der Übungen, die man so mit Wortbildern und Buchstabentäfelchen *zusammensetzt, liest und deutet* nach dem Können der Klasse. Das Erfinden und Deuten von Text macht den Kindern bald Freude, ist es doch produktive Arbeit. Sie wird umso reichhaltiger, je mehr Wortbilder wir kennen. Mit dem Austeiln der Leseblätter kann es jeder Lehrer, jede Lehrerin wie bisher nach Gutdünken halten: Wir teilen jedesmal, wenn die Wortbilder, die auf einem Leseblatt vorkommen, eingeübt sind, das betreffende Leseblatt aus. Oder wir erarbeiten die Wortbilder von zwei oder mehr Blättern und teilen dann die entsprechenden neuen Blätter aus. Hauptssache bleibt, daß die Wortbilder langsam und sorgfältig erarbeitet werden.

Wann führen wir das Bezeichnen der Laute ein? Da die Kinder mit dem wenigen Wortmaterial fleißig setzen, kommt der Augenblick bald, wo eines oder einige in Entdeckerfreude rufen: *den* (gemeint ist das Zeichen für einen Buchstaben) mußte ich schon zum dritten Mal setzen, das ist der O (S). Manche andere haben diese Entdeckung für sich schon gemacht und kennen diesen Buchstaben auch. Wir forschen nach, wer alles den O kennt, lassen ihn zeigen und sprechen, suchen alle O heraus. Vielleicht melden sich einige, die ihn an

die Tafel malen wollen. Sie dürfen es tun und es ist ganz gleichgültig, wo sie anfangen und aufhören zu malen. Wir können ihn auch mit Stäbchen legen. Das tun alle, die ganze Tischfläche wird mit O belegt. Bei einer nächsten Übung damit suchen wir Wörter, in denen wir den O tönen *hören*, nachher suchen wir unter unsern Wortbildern diejenigen heraus, in denen wir den O sehen, stellen sie unter einander und lesen sie, wir können sie auch wieder setzen. Vielleicht ist der S der Buchstabe, den die Kinder zuerst hervorheben, dann üben wir eben diesen zuerst, vielleicht kennen sie schon S und O, dann üben wir beide nebeneinander und legen auch mit Stäbchen schon das Wörterchen SO, vielleicht malen wir es auch schon. Drängen die Kinder noch nicht zu diesem Malen, dann lassen wir es beim Setzen und Stäbchenlegen bewendet sein, bis einmal ein ganz günstiger Augenblick zum Einführen in das Malen von Buchstaben und Wörterchen drängt. Wohl aber betreiben wir vor dem Einführen der ersten Laute das Einprägen der Buchstaben (und das Tönen der Laute damit) neben der Arbeit mit den Wortbildern systematisch weiter. Diese zweite Arbeit darf das Auffassen von Wortbildern nicht stören; wir dürfen sie nicht so in den Vordergrund zerren, daß die Kinder nun am Buchstaben und nicht mehr am Wortbild haften. Wie ihnen durch das häufige Verwenden des O und S diese Buchstaben von selber auffielen und sie sich diese von sich aus einprägen, so wird es mit andern gehen mit dem d, dem l, vielleicht ist es der H, der ihnen zuerst wieder ins Auge fällt, das ist ganz gleichgültig. Die Reihenfolge spielt bei den Druckbuchstaben keine Rolle. Es ist durchaus nicht nötig, zuerst alle Klein- und alle Großbuchstaben oder umgekehrt einzuführen. Die Physiognomie des Wortbildes ist für uns einerseits das ausschlaggebende. Für die Reihenfolge, nach der die Buchstaben eingepreßt werden, entscheidet das jeweilige Interesse der Kinder. Den, für den sie sich von selber und am meisten interessieren, üben wir neu zu den schon bekannten hinzu und kommen so auch durch die Reihe der Buchstaben hindurch. Zuerst sehr langsam, sobald das Interesse dafür groß wird und die betreffenden Bahnen im Gehirn durch die ersten Übungen dafür bereitet sind, geht es erfreulich rasch. Je größer die Zahl der Wortbilder ist, über die wir verfügen, umso häufiger kehren die gleichen Buchstaben wieder und bereiten das Behalten damit vor. Wenn wir jedesmal den Buchstaben, den die ganze Klasse wieder kennt, auf einen Karton aufkleben oder aufmalen, so freuen sich die Kinder der wachsenden Zahl und diese wird ein neuer Ansporn zum Lernen. Oder man schneidet von einer Buchstabentabelle diejenigen, die wir gelernt haben, aus und klebt die ausgeschnittenen Buchstaben auf den daneben hängenden Karton. So bekommen wir eine abnehmende und eine zunehmende Klassentabelle, die beide von den Kindern mit Interesse beobachtet werden.

Und die Synthese? Das Erkennen und Behalten der Buchstaben ist die zweite Form unserer Lesetätigkeit, das der ersten, dem Herausarbeiten und Behalten der Wortbilder langsam und sachte nachfolgt. Das Lesen in Wortbildern bleibt immer noch Hauptsache. Bald nachdem das Interesse für die Buchstaben sich herausgebildet hat, beginnt die dritte Form der Lesetätigkeit: Die Kinder merken, daß sie Buchstaben zusammenlesen können, ein «s» und ein «o», ein «d» und ein »a« usf. Ob wir auch ein «s» und ein «e» zusammenlesen können? Richtig, dieses und jenes der Kinder haben es gemerkt und machen es uns vor. Wir probieren weiter mit «i», «u» usf. und es gelingt vielen Kindern, si, so, sa, se, su zusammenzulesen. Gewöhnlich wird den Silben auch ein Sinn unterlegt, denn wir sind es nicht anders gewöhnt, als daß alles, was wir lesen, auch etwas bedeutet. Die Kinder merken bald, daß es manchmal nur Teile eines Wortes (die Bezeichnung «Silbe» kann man hier einführen) sind, daß sie zu «su» noch «si» setzen müssen und dann ein Susi bekommen oder aus sa ein Salz usf. Das Verständnis für die Synthese ist da, und diese wird neben den beiden andern Lesetätigkeiten langsam dem Verständnis entsprechend, weiter entwickelt, bis die Kinder dieselbe zum Vervollkommen ihrer Lesetätigkeit selbstständig verwenden können. Wir leiten mit der Synthese zu recht scharfem und deutlichem Aussprechen an. Eine

Menge kurzweiliger Übungen lassen sich mit der Synthese im ersten Schuljahr *beginnen*, fortsetzen müssen wir sie im zweiten Schuljahr im Interesse der Orthographie. Es sind Übungen, die wir seit Beginn der synthetischen Lesemethode pflegen mußten, nur sind sie jetzt mit dem Buchstabenmaterial aus dem Leseleben viel kurzweiliger, als sie es als bloßes Kopflautieren waren. Auch das Kopflautieren kann einen Platz behalten, aber vielmehr im zweiten als im ersten Schuljahr.

Aus s und i setzen wir und lesen si und is		
" s " e " " " se " es		
" s " a " " " sa " as usf.		
mit dem l dazu		
sil oder lis oder ils		
sel " les " els usf.		

Man muß die Übungen mit gesunder Vernunft betreiben. Wir lassen die Kinder Laute hinzudenken, wie sie es tun wollen, um aus den sinnlosen Silben sinnvolle Wörter zu bekommen. Wir betreiben sie als Übungen für Zungenfertigkeit, als welche sie ab und zu Spaß bereiten, indem wir jeden Laut recht deutlich hören wollen. Dabei dürfen einige wegsehen oder die Augen schließen, während die andern die Silben sehr deutlich vorlesen, die ersten geben die Laute an, die sie gehört haben. Wir verwenden nicht zu viel Zeit auf sinnloses Material, es dient nur zu gelegentlicher Übung und Abwechslung. Regel bleibt sinnvolles Material, das wir in unserer Wortbildersammlung besitzen und benützen. Wir wiederholen von Zeit zu Zeit das Zusammenstellen und nachherige Lesen und Setzen der Wörter, die z. B. ein d enthalten. Dieses d muß in richtiger Verbindung gelesen und *gehört* werden. Oder einmal ng: Alle vorhandenen Wörter mit ng zusammengestellt, gelesen, deutlich ausgesprochen, gesetzt und aus dem Kopfe lautiert. Dieselbe Übung später wieder einmal und wieder einmal. So kommen wir auch zur Behandlung jeder schwierigen Konsonantenverbindung. immer kehren die gleichen Wortbilder vor den Augen der Kinder wieder, sie werden öfters gesetzt. Muß das nicht für die Lesetätigkeit wie für die Orthographie ein äußerst wertvoller Wortschatz werden?

Die Lesetätigkeit störende Einflüsse. Wie die Kenntnis und Darstellung der Buchstaben und die synthetischen Übungen vor dem Auffassen und Darstellen der Wortbilder zurücktreten, so muß in dieser ersten Lesezeit alles andere vermieden werden, was das Ausbilden und Entwickeln dieser Fähigkeit, Wortganze zu erfassen, stört. Es stört diese Entwicklung, wenn die Kinder nacheinander verschiedene Schriften lesen müssen, also zuerst Schreibschrift, nachher Druckschrift oder umgekehrt. Wir sollen darnach trachten, daß dem ersten Schuljahr nur die Druckschrift, erst dem zweiten die Schreibschrift zugewiesen wird. Das war in verschiedenen Kantonen so. Leider wird vielerorts im Übereifer mit der Druckschrift begonnen, und im dritten Quartal die Schreibschrift auch noch hineingedrückt. So bekommen die Kinder gleich vier Alphabete, manchmal noch mehr, zu schlucken. Hätten wir lauter große Intelligenzen unter den Erstklässlern, so ginge das noch an. Wir dürfen nicht vergessen, daß die Verhältnisse landauf und -ab so verschieden sind und daß so viel Buchstabenmaterial schon für ein mittelmäßig begabtes Kind zu viel ist. Wir brauchen sie doch nicht schon im ersten Schuljahr mit Buchstaben zu stopfen. Dann muß bei viel Lese-material so viel Zeit auf das Lesen verwendet werden, daß für das erste Schuljahr für nichts anderes Zeit bleibt, als für Lesen, Schreiben und Rechnen, und das ist ein Unrecht an den blühenden und lebensfrohen Kindern des 6. Altersjahres. Gehen die Kinder mit 7 Jahren erst zur Schule, so kann gegen solches Vorgehen kaum eine Einwendung gemacht werden.

Beginnen wir nur mit den großen Druckbuchstaben, also mit der sogenannten Steinschrift, so können wir nur synthetisch lesen. (ROTKÄPPCHEN.) Allen Wörtern in solcher Schrift fehlen die charakteristischen Ober- und Unterlängen des Wortbildes (Rotkäppchen). Wir können mit der Steinschrift nur Buchstaben lernen und das Zusammenlesen derselben üben. Das ist eine Tätigkeit, die dem lesenden Kinde, wie eingangs gezeigt wurde, erst später von Interesse wird, zunächst muß das, was es liest, bestimmte Bedeutung haben;

darum liegen ihm zunächst die Wortganzen näher als der einzelne Buchstabe.

Nichtsdestoweniger können Anhänger der Steinschrift den vorliegenden Lesetext benützen. Sie lassen Übungen mit Großbuchstaben vorausgehen, bis sie 10—12 dieser Buchstaben nach Wörtern ihres Ortes eingeführt haben (allenfalls auch alle) und beginnen dann mit den Wortbildern des Textes zu arbeiten. Umgekehrt könnten Anhänger des Lesens nach Wortganzen einen Lesetext mit Steinschrift erst verwerthen, wenn sie auf ihrem Wege zur Synthese gekommen sind.

Die Schreibschrift eignet sich natürlich ebensogut für das Lesen nach Wortganzen. Am Ende des ersten, oder sicher zu Anfang des zweiten Schuljahres müßten wir aber doch Druckschrift lesen, denn alle Bücher sind ja in dieser erstellt. Da würden wir die Entwicklung in der Fähigkeit, Wortganze zu lesen, doch noch stören und das wollen wir vermeiden. Die Druckschrift gehört zum Lesen, die Schreibschrift zum Schreiben. Es fällt den Kindern bedeutend leichter, sich zuerst nur mit dem Lesen und erst nachher mit dem Schreiben zu befassen. Darstellen läßt sich die Druckschrift von allem Anfang an sowohl durch Stäbchenlegen, wie durch Malen, durch welches das Schreiben gründlich vorbereitet wird. Wollen wir alle das Lesen störende Einflüsse entfernen, so dürfen wir mit dem Schreiben frühestens gegen Ende des ersten Schuljahres (vorausgesetzt ist 6. Altersjahr beim Schuleintritt) langsam beginnen. Besser ist es, bis zu Beginn des zweiten Schuljahrs zuzuwarten. Doch darf hier wohl die Intelligenz des Klassendurchschnittes maßgebend sein. Sind die Kinder beim Schuleintritt 7 Jahre alt, so wird man nach dem ersten halben oder nach $\frac{3}{4}$ Jahren damit beginnen können. Es sollten hierin nicht zu ängstliche Vorschriften gemacht werden, damit die Lehrerschaft sich nach den Kindern richten kann.

Noch ein störender Einfluß ist es, wenn der Lesestoff in der Größe des Druckalphabets zu stark wechselt. Von den vorliegenden Teilen ist die Blätterserie in größerem Druck gedacht als die folgenden Heftchen, die alle in gleichem Druck gedacht sind. Am geeigneten und fortschrittlichsten wie am besten unseren Zwecken dienend, wäre großer Schwabacherdruck, wie ihn die Fibel von L. Fürst in einem Teil ihres Inhalts aufweist.

Störend endlich für das Wortbildlesen müßte Silbentrennung wirken; sie würde das Wortbild stören. Mit der Synthese kommen wir auch zum Silbenschneiden und in diesem Zusammenhang dient es dann dem genauen Herausarbeiten des Wortbildes. In das Leseheft hinein gehört das Silbenschneiden nicht. Dafür kehren die gleichen Wörter so oft als möglich wieder, zum Teil, um sie im Gedächtnis genauer zu befestigen, zum Teil, um das Lesen zu erleichtern.

Verwirrend wirken auf dieser Stufe auch die Regeln, z. B. über Dehnung und Schärfung. Deutliches Vorlesen und Aussprechen des Wortbildes «Hähnchen» z. B. nützt mehr. Da wir oft auf solche Wörter stoßen werden, die wir besonders sorgfältig aussprechen müssen, kommen die Kinder von selber darauf: «Aha, ih, oh, uh, ie tönen gedehnt». Dann werden wir die Beispiele für «oh» aus unserem Wortvorrat herauslesen, zusammenstellen und besonders beachten und durch Setzen und Malen uns einprägen. Mit gleicher Behandlung von ih, ie, etc. ss, ff etc. fahren wir weiter, soweit sie für das Lesen notwendig sind. Im zweiten Schuljahr werden wir mit orthographischen Übungen wieder darauf zurückkommen; so daß alle diese Sachen nicht übersehen, wohl aber richtiger eingeschätzt und am rechten Ort erscheinen.

Wie stellt sich das Schreiben zu diesem Lesen? Darauf wurde bereits in anderem Zusammenhang oben hingewiesen. Wir trennen Lesen und Schreiben zeitlich von einander, beschäftigen uns zunächst nur mit dem Lesen, bereiten aber schon damit eigentlich ungewollt das Schreiben in mancher Beziehung vor. Zunächst sehen wir das Wortbild und bilden es mit Stäbchen nach, ohne daß wir einen Buchstaben kennen. Dank der Vorbereitung durch den Kindergarten machen uns das alle Kinder, auch die schwächsten nach, wenn wir ihnen das Wort «Hans» oder «so» an der Tafel vorzeichnen

(Striche für Stäbchen!) So gut, als sie ein Haus mit Stäbchen legen, so gut legen sie dieses Wortbild (oder andere). Wollte man schon das Wortbild *nachmalen*, so müßte man es mit farbiger Kreide auf die Wandtafel oder auf Packpapier malen und die Kinder mit Kohle oder weißer Kreide darüber malen lassen. Das Stäbchenlegen genügt aber vorläufig voll auf. Mit der Synthese kommen wir zum Buchstaben, dessen Form wieder mit Stäbchen gelegt, nachher aber gemalt wird. Das ist eigentlich, wenn es richtig betrieben wird, auf dieser Stufe ein Zeichnen und kein Schreiben, absichtlich. Die Kinder sollten *dieses* Malen mit Pastellkreide oder Kohle ausführen und mit ganzer Hand arbeiten, noch nicht mit den Fingern. Sie gewinnen damit leichte, sichere Handbewegung und gedächtnismäßiges Auffassen von Formen, wie wir es später beim eigentlichen Schreiben bedürfen. Das ist aber nur der Fall, wenn die Buchstaben in mäßiger Größe, die einstufigen etwa 5 cm hoch gemalt werden. Drängt man die Buchstaben in Schreiblinien hinein und läßt sie zu diesem Zwecke mit Bleistift malen, so bekommen wir schon die krampfhalte Fingerhaltung, die wir eben im Interesse der Schrift wie in dem des Kindes mit dem Trennen von Lesen und Schreiben vermeiden möchten. Die ungesunde Haltung des Körpers, der das Schreiben unwillkürlich ruft, könnte hinausgeschoben und verringert werden, die verschiedenen schwierigen Akte, aus denen das Schreiben zusammengesetzt ist, werden zeitlich von einander getrennt eingeübt, zunächst das Auffassen und Behalten und die Wiedergabe der Form in groben Zügen. Machen diese Dinge dem Kinde keine Schwierigkeiten mehr, so können wir mit dem eigentlichen Schreiben beginnen. Wenn die Kinder unsere Druckbuchstaben zu malen angefangen haben, fahren sie bald damit fort, auch Wörter zu malen, indem sie Buchstaben an Buchstaben reihen. Da ist es ein kleiner Schritt zu zeigen, wie wir mit diesem Malen rascher vorwärtskommen, wenn wir anstatt nach jedem Buchstaben abzusetzen, versuchen, zusammenzubinden. Man dürfte da ganz gut erst die Kinder sich in freien Versuchen an der Wandtafel üben lassen, bevor man ihnen das richtige Binden zeigte, das etwelches Verändern der Buchstaben, eben *Schreibbuchstaben*, bedingt. Durch diese freien Versuche würden sich Ansätze für unser diesbezügliches Erklären von selbst ergeben. Jetzt ist es Zeit, mit dem Schreiben einzusetzen. Wer gezwungen ist, im ersten Jahr Druck- und Schreibschrift zu lesen, kann die verschiedenen Stufen doch innehalten: Stäbchenlegen, Malen, Schreiben, und je ein Vierteljahr verwenden für die erste, dann $\frac{1}{4}$ Jahr für die 2. Stufe, so bleibt ihm für das Schreiben immer noch ein halbes Jahr, das ihm, so vorbereitet, besser dienen wird, als wenn er mit Beginn des Lesens schon mit dem Schreiben einsetzt.

Zwei gute Jugendbücher.

Anneli*)

«Oh! Ah! Jeh! — Das «Anneli» in neuem Gewande!» bewunderten meine Schulkinder, als ich ihnen die Neuauflage ihres Lieblingsbuches zeigte. Denn das «Anneli», das muntere kleine Mädchen aus dem Tößtal, ist allen ein liebes Schwesternchen geworden. Es ist aber auch kein Wunder, vermag doch das Buch — das eigentlich für 8—11jährige Kinder berechnet ist, auch noch Erwachsene zu fesseln. Es wird Kindern lieb, sie können das Buch aufschlagen wo sie wollen, sei es in dem Geschichtchen, wo Anneli sein Füßchen durch ein Kellergitter zwängt und gefangen bleibt, bis es der Dorfpfarrer nach viel Mühe befreit, oder wo Anneli fast erfriert, oder wo die «fromme Geiß» zur Kirche geht oder wo das Anneli, das sowieso ein halber Bub ist, Schaggis alte Hosen und seinen Kittel anzieht und das Vieh hütet oder — oder —.

Ein halbes Hundert solch herziger kleiner Erlebnisse bringt das Büchlein und gerade die tiefe Anteilnahme der Ver-

fasserin an den kleinen und kleinsten Ereignissen in Annels Leben macht das Werk zu einem wahren Kinderbuch. Es bringt zwar Erlebnisse eines kleinen Landmädchen, aber Knaben und Mädchen zu Stadt und Land nehmen gleichen Anteil an Annels Kinderleben. Die vielen Erlebnisse bilden je eine abgerundete Erzählung für sich, die Sprache ist schlicht und klar, der Druck groß, die künstlerischen Schwarzweißbilder von Hans Witzig — wohl unserm besten schweizerischen Illustrator — sind recht kindertümlich. Für 8—9jährige Kinder gibt es immer noch zu wenig künstlerisch vollwertigen Lesestoff und so füllt das Büchlein hier eine große Lücke aus. Der urwüchsige Stil macht das Buch aber auch für ältere Kinder wertvoll. Letzthin erbat sich ein vierzehnjähriges Mädchen «Anneli» zur Durchsicht. Ich hielt ihm entgegen: «Du hast das Anneli schon früher gelesen; es ist ja für 8—11jährige Kinder berechnet». «Ja, aber Olga Meyer schreibt einen so schönen Stil; ich werde davon viel für meinen Ausdruck gewinnen», war die treffende Antwort.

Die erste Auflage des Anneli wurde von der Vereinigung der Schul-Bibliothekare der Stadt Zürich herausgegeben und wahrlich, sie hat damit keinen Mißgriff getan.

Auf seine zweite Reise bringt das Anneli ein gar feines Brüderchen mit:

Der kleine Mock.*)

Es war ungleich schwerer, das Leben dieses Stadtbübleins aus dem Arbeiterviertel künstlerisch zu gestalten, als das des Anneli vom Lande. Aber, um es gleich vorweg zu nehmen, es ist der jungen Meisterin auch hier vortrefflich gelungen. Die einzelnen Geschichten sind etwas länger als die in «Anneli», sie stehen in engerem Zusammenhang, die Handlung psychologisch tiefer liegend, die künstlerische Sprache vielleicht etwas schwerer verständlich. So scheint mir die untere Grenze für Leser dieses Büchleins das 9. Altersjahr zu sein. Um nicht zu wiederholen, verweise ich auf die Besprechung von «Anneli». Zwischen den vielen Erlebnissen des Proletarierkindes werden noch zwei sittliche Motive berührt. Einmal der Verführer Ludi, der ältere Kamerad. Gerade bei Behandlung dieses heiklen Motivs zeigt sich die reife, unaufdringliche Kunst der Erzählerin. Dann der Gegensatz zwischen reich und arm. Mocks Mutter ist verwitwet. Hart kämpft sie ums tägliche Brot. Ihrem vermöglichen Vater, von dem sie sich getrennt hat, weil er nur an sein Geld dachte und schließlich vergaß, mit den Menschen lieb zu sein, ist sie aber nicht gram. «Er war krank, Hansli, nicht böse». Keine Spur von Klassenhaß. Der kleine Hans Mock wird dann durch einen zufälligen Fund mit dem unerkannten Großvater bekannt. Die Geschichte erhält ihren Höhepunkt mit den Worten: „Der alte Mann schöpfte tief Atem. Jetzt fühlte er sich zum erstenmal wirklich reich. Er durfte andern Menschen das Leben schön machen.“ — Das Buch sollte vom Bundesrat in jede Schul- und Volksbibliothek eingestellt werden, das wäre ein schöner Schritt weiter auf dem Wege zur Klassenversöhnung. —

Olga Meyers Stil ist vorbildlich. Auf den 200 Seiten kommt z. B. der Ausdruck «sagen» wohl kaum ein halbes Dutzend mal vor. Man staunt immer wieder über den üppigen Sprachschatz. — Ich bin nicht «quecksilberig» veranlagt, aber während dem Genuß dieser bilderreichen Sprache zappelte ich (schätzungsweise!) viermal mit den Beinen und kratzte sechsmal in den Haaren. — Olga Meyer stellt sich mit diesem Buch in die erste Reihe der schweizerischen Jugendschriftsteller.

Meister Witzig, der immer wieder Neue, zeichnet die Figuren so lebenswahr und lebenswarm, als wären es alle seine lieben Bekannten. Die plastischen Schwarzweißbildchen vom «Anneli» machen hier einer verfeinerten Striechtechnik Platz.

Das Buch bedeutet auf dem Gebiete der Jugendschriften ein literarisches Ereignis.

Könnte vielleicht neben diesen beiden Prachtbänden noch je eine billige Volks- und Schulausgabe geführt werden? A. Z.

*) Olga Meyer: *Anneli*. Erlebnisse eines kleinen Landmädchen. Zeichnungen von Hans Witzig. Rascher, Zürich. 124 S. 6 u. 7. Tausend. Ganzleinen Fr. 4.50.

*) Olga Meyer: *Der kleine Mock*. Aus dem Leben eines Stadtbübleins. Zeichnungen von Hans Witzig. Rascher, Zürich. 199 S. Ganzleinen Fr. 5.80.